



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA
NÚCLEO PEDAGÓGICO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICAS - MESTRADO

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA
PENSAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

PATRÍCIA DE NAZARÉ DOS REIS SEGTOVICH

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Luiza Nakayama

BELÉM – PARÁ

2007

PATRÍCIA DE NAZARÉ DOS REIS SEGTOWICH

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA
PENSAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Texto apresentado a Universidade
Federal do Pará como requisito para a
obtenção do título de Mestre em
Educação em Ciências.

Orientadora: Prof^a Dr^a Luiza
Nakayama.

BELÉM – PARÁ

2007

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

Biblioteca Setorial do NPADC, UFPA

Segtowich, Patrícia de Nazaré dos Reis

S 45

Formação de Educadores do Campo: Contribuições para Pensar a Educação Ambiental / Patrícia de Nazaré dos Reis; orientação Luiza Nakayama – Belém: 2007.

151 f.

Dissertação (Mestrado). Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará.

PATRÍCIA DE NAZARÉ DOS REIS SEGTOVICH

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA
PENSAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Texto apresentado a Universidade
Federal do Pará como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação em Ciências.

Data: 16/08/2007

Banca Examinadora:

Profª Dra. Luiza Nakayama
(Orientadora)

Profª Dra. Fátima Vilhena
(Membro Titular Interno)

Profª Dra. Maria de Jesus Fonseca
(Membro Titular Externo)

Belém – Pará
2007

Dedico este trabalho a todos os educadores e educadoras que, apesar de todas as dificuldades, continuam, apaixonadamente, cumprindo seu dever de educar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter-me dado forças para vencer os obstáculos, por ter-me feito forte, não permitindo que o cansaço me dominasse.

Ao meu companheiro Afonso e filhos Letícia, Débora e Afonso pela compreensão e por suportarem os momentos de ausências mesmo quando presente.

Aos meus pais Edevald (Deca) e Tereza, pelo apoio e compreensão.

À Professora Dra. Luiza Nakayama por orientar-me com doçura e dedicação, demonstrando respeito às minhas opiniões e por colaborar com meu crescimento como ser humano e como profissional.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do NPADC pelo profissionalismo e contribuição para com a aquisição de novos conhecimentos.

Aos cinco alunos-professores egressos do Curso Pedagogia da Terra que me concederam tão prontamente entrevistas se expondo à avaliação de uma desconhecida.

Aos colegas do GPEEA – UFPa pela valiosa contribuição.

Aos colegas do Mestrado, pela amizade, paciência e pelos momentos de construção coletiva.

Aos colegas da Fundação Escola Bosque e da Escola Izabel dos Santos Dias, pelo apoio e incentivo em todos os momentos desse percurso.

A todos os meus alunos e alunas, que no dia-a-dia da sala de aula, me ensinaram mais do que aprenderam.

Cada vez que o reino do humano parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu deveria voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos...

(Ítalo Calvino)

SUMÁRIO

ANEXOS	
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
LISTA DE FIGURAS	xi
PARTE I – SÓ EU SEI AS ESQUINAS POR QUE PASSEI...	
1.1. Introdução	12
1.2. Educação Ambiental e os educadores e as educadoras do campo	16
PARTE II – MINHAS PALAVRAS ALHEIAS	
2.1. Educação do Campo: Retrospecto histórico e condições atuais	20
2.2. Educação Ambiental e Meio Ambiente: A integração necessária	35
PARTE III – OS CAMINHOS DA PESQUISA	
3- Metodologia	45
PARTE IV – A BUSCA DO CONHECIMENTO COMPARTILHADO	
4.1. Resultados e Discussão	56
4.2. O Curso Pedagogia da Terra de Belém do Pará	57
4.3. Sobre o Curso de Pedagogia da Terra	68
4.3.1. A percepção dos alunos-professores referentes à proposta educativa do Curso Pedagogia da Terra	68
4.3.2. Caracterização da práxis da Educação Ambiental dos alunos- professores do Curso de Pedagogia da Terra	81
PARTE V - UM NOVO FUTURO SÓ SE CONSTRÓI COM UM NOVO PRESENTE	
5.1. Considerações Finais	101
REFERÊNCIAS	105

RESUMO

Formação de Educadores do Campo: Contribuições para Pensar a Educação Ambiental

Diferentes autores concordam que os trabalhadores rurais brasileiros passam por grandes dificuldades relacionadas aos problemas socioambientais e muitas vezes, por não disporem de informações adequadas para o desenvolvimento de suas atividades, são potenciais responsáveis pela depredação do patrimônio natural da área ocupada. Na busca por uma formação diferenciada, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) investiu no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Educadores (as) da Reforma Agrária, denominado Pedagogia da Terra (CPT), implementado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), no período de fevereiro de 2001 a maio de 2005, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esta pesquisa teve os seguintes objetivos: 1) Estudar os princípios que embasam o Curso de Pedagogia da Terra através de documentos referenciais; 2) Averiguar a percepção dos alunos-professores referente à proposta educativa do Curso e 3) Caracterizar a práxis dos egressos em Educação Ambiental. O estudo enveredou pela pesquisa qualitativa na abordagem investigativa - narrativa. Inicialmente realizei pesquisa documental que serviu de base para formulação de uma entrevista semi-estruturada, direcionada a cinco alunos-professores do CPT, para tanto, visitei dois assentamento e um acampamento. Para a sistematização e análise, o material foi transcrito literalmente, procurando identificar os temas relevantes e recorrentes, assim como comunalidades e contradições, visando estabelecer categorias de análises. Para aprofundar a questão em foco, busquei a técnica da triangulação de dados e teorias como mais uma forma de interpretação das informações coletadas. Cheguei a conclusão que, a proposta do Curso, apesar de algumas dificuldades, foi bem aceita pelos educandos, sendo avaliado positivamente como um processo rico de aprendizagem e formação que possibilitou a reflexão, a busca da melhoria da qualidade de vida, por meio da inclusão social e do respeito à especificidade da Educação do Campo e a diversidade dos seus sujeitos. Quanto a EA percebo que os alunos-professores têm percepção da importância desta no dia-a-dia da escola e a destacam como: 1) meio para a mudança de mentalidade, como 2) forma de regular a intervenção do homem no ambiente, considerando a intencionalidade desta. Acredito que esta pesquisa contribuiu para revelar a importância de cursos como o CPT em relação ao aprimoramento e a ampliação de conhecimentos em EA, contextualizados em realidades específicas como a vivenciada nos assentamentos/acampamentos paraenses.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Educação do Campo, Formação de Professores.

ABSTRACT

Formation of Education of the Field: Contributions to Think the Environmental Education

Different authors agree that Brazilian farmers are in too many difficulties related to environments and social problems and to also happens because so many times these farmers do not have the rights informations for the right development of their activities. These difficulties are responsible for the destruction of the natural resources at the taken areas. Searching for a special and single education the Movement of the Landers Farmers (Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST)) made an investment in a Course of Education for Agrarian Reform Teachers named Land Education (CPT) applied for Federal University of Pará (UFPA) during the period of February from 2001 to May 2005 with a partnership of National Colonization Institute and Agrarian Reform (INCRA) and National Program of Education in Agrarian Reform (PRONERA). This Paper has the following aims: (1) study principles that support the Land Education Course through referential documents; (2) watch the perception of the students (teachers) regarding to the educational proposal of the course and (3) characterize the praxis of the graduated student (teachers) in Environmental Education. The study explains the qualitative research in an investigative approach-the narrative. In beginning was done a documental research that helped in a formulation of a semi-structured interview droven to five students (teachers) from CPT, therefore it was visited two settlements in one camping. For the systematization and analysis the subject was literally transcribed in order to identify important topics as well as conveniences and contradictions trying to establish categories of analyses. In order to go deeper in this focus, it was used a technique of data triangulation and theories as one more way of interpretation of the colleted informations. This way, it is concluded that the proposal of the Course in spite of some difficulties was well accepted for the students (teachers) and it was a positive concept as a reflection and a better quality of life through the social inclusion and respecting the country's Education and its variety or its diversity. As for Environment Education of that students (teachers) who made this Course it is clear that we have important items to considered as: (1) Environment Education is one of the ways of mentality changing (2) Environment Education is one of the sources of control the human's intervention in the environmental. It is believed that this study has contributed for many different Course as the Land Education (CPT) and it was an important tool to increase the knowledge about environmental Education based on the characteristics found on the settlements and camping of Pará.

Key Words: Teachers Education, Environment Education, Land Education.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01: Sala de aula da escola do assentamento João Batista II, no Município de Castanhal – Pará. 48
- Figura 02: Vista externa da escola do assentamento João Batista II no Município de Castanhal – Pará. 48
- Figura 03: Vista da área da escola do assentamento Mártires de Abril – Mosqueiro – Belém – Pará. 49
- Figura 04: Sala de aula da escola do assentamento Mártires de Abril – Mosqueiro – Belém – Pará. 49
- Figura 05: Visão de moradia do acampamento Abril Vermelho no Município de Santa Bárbara – Pará. 50
- Figura 06: Visão panorâmica da escola do acampamento Abril Vermelho no Município de Santa Bárbara – Pará. 51
- Figura 07: Sala de aula da escola do acampamento Abril Vermelho no Município de Santa Bárbara – Pará. 51

PARTE I: SÓ EU SEI AS ESQUINAS POR QUE PASSEI...

1.1 - INTRODUÇÃO

Porque a história que vale a pena é a participativa, ou seja, com o teor menor possível de desigualdade, de exploração, de mercantilização, de opressão. No cerne dos desejos políticos do homem está a participação, que sedimenta suas metas eternas de autogestão, de democracia, de liberdade, de convivência. (Pedro Demo).

O presente estudo representa uma possibilidade de reflexão sobre práticas de educação ligadas a processos de transformação social e recuperação da dignidade humana. Nasceu da inquietação, da necessidade de conhecer a realidade de pessoas que se autodenominam Sem-Terra¹, realidade esta, muitas vezes, mostrada nos meios de comunicação, de maneira preconceituosa e discriminatória, por estes serem sujeitos que usam métodos radicais a fim de atingir seus objetivos; e por colocarem em questão “o modo de ser da sociedade capitalista atual, que privilegia o latifúndio, e a cultura reproduzida e consolidada por ela” (CALDART, 2001a, p. 02). Freire (1996, p. 36), porém, nos alerta que “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a subjetividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Como eixo epistemológico da pesquisa, além de Freire (1996) e Caldart (2000, 2001a,b e 2004), vários outros autores foram visitados e revisitados na busca do aprender: Boaventura Santos (1989), Demo (1994, 2004), Reigota (1994a,b, 1995, 2002), Arroyo (2000), Hutchison (2000), Morin (2000, 2004), Sauv  (2000, 2005), Carvalho (2001 e 2004), Perrenoud (2001), Leff (2002, 2003), Ruscheinsky (2002), Loureiro (2004, 2005), dentre outros. Contudo, n o espero esgotar o tema e, sim, a partir do olhar de uma professora de Biologia, fomentar novas indaga es e reflex es que levem a forma o de professores, qualitativamente, diferenciados.

¹ Sem – Terra   um nome pr prio que identifica hoje um sujeito social e um processo de forma o humana (CALDART, 2001).

Para tanto, considero pertinente descrever minha trajetória como discente e docente, construída e alimentada por diferentes vozes e diversidade de experiências; descrever os caminhos que me conduziram a Educação Ambiental, além do porquê da opção do foco de pesquisa.

Quando a memória conta história

Início este texto com a frase que já ouvi diversas vezes: “A nossa formação de professor está muito marcada pela nossa trajetória acadêmica”. Analisando a respeito, percebo o quanto de verdade ela possui, pois ao refletir acerca dos meus saberes e práticas docentes consigo perceber em mim as marcas dessa formação.

Meu pai sempre trabalhou em empresas ligadas aos grandes projetos de exploração de minérios na Região Amazônica e fora dela, sempre falava sobre a degradação ambiental que esta atividade trazia. Isso me entristecia, talvez aí tenha começado a minha paixão pelo trabalho em favor do meio ambiente.

Também durante a graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas sempre procurei participar de eventos e atividades científicas, cujo conteúdo tratasse de alguma forma do meio ambiente. Dentre estas atividades, tive a oportunidade de estagiar no Laboratório de Limnologia do Centro de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará em parceria com o Museu Paraense Emílio Goeldi, no qual fiz análise quanti e qualitativa do zooplâncton. Para a coleta dessa biodiversidade, embarquei várias vezes em direção a diferentes rios e lagos do Pará, tendo assim contato direto com os nossos recursos hídricos. Mas não ficava satisfeita, pois presenciava a degradação ambiental e imaginava que a ação antrópica de forma indiscriminada, com certeza afetaria o zooplâncton, organismos importantes para os ecossistemas aquáticos, pois servem de alimento para os outros níveis da cadeia trófica. E ao voltar à realidade e à rotina do laboratório verificava que a análise do zooplâncton era apenas “eu e o microscópio” e tinha a nítida sensação de que era o “pesquisar por pesquisar”.

Na mesma época, comecei a ministrar aulas de Ciências e Biologia no ensino fundamental e médio, enfatizando para meus alunos as questões do meio ambiente,

talvez para tentar minimizar minha impotência diante dos problemas ambientais que havia presenciado: era o “embrião de uma educadora ambiental”.

Confrontando o ontem com o hoje

Ao refletir sobre minha atuação profissional já no mestrado, percebo que passei por várias fases que identifico com diferentes autores, por exemplo: Descartes e Bacon devido à prática fragmentária e mecanicista, Capra ao tentar romper com esse mecanicismo e ao reconhecer que o conhecimento é elaborado através de diversas fontes e que devemos procurar orientação a partir e dentro delas.

Ao ler Morin e Boaventura, percebo que minha formação se direciona para os caminhos que buscam a construção de um saber diferenciado, que orientam a construção de uma nova concepção de mundo, baseado na sustentabilidade e na equidade, rompendo assim, com práticas educativas que não levam em consideração o contexto, o subjetivo, o ético e o dialógico.

De acordo com Morin (2000, p. 14-15), durante toda a nossa formação fomos preparados para a fragmentação, não temos como, e não podemos negar a nossa formação cartesiana, positivista e racionalista.

No que concerne a Ciência, fomos formados sem questionar as “verdades” presentes neste conhecimento e acabamos por considerá-lo como um “paradigma incontestável da produção humana” (SANTANA, 2004, p. 04). O meu mestrado representou um divisor de águas a esse respeito, consigo, hoje, perceber a Ciência como mais uma maneira de conhecer o mundo, mas não a única.

Ao tomar consciência desse fato, sinto que é fundamental me preparar para as rupturas paradigmáticas emergentes na educação, como o rompimento com a disciplinarização e compactuar com a formação de um sujeito capaz de compreender e interagir com o mundo.

Hoje, ministrando aulas em um Curso de Formação de Professores em uma Instituição Estadual de Nível Superior, alguns questionamentos me vêm à cabeça: Que tipo de professor estou formando, se eu mesma não me sinto preparada? Que

alunos estes professores, conseqüentemente, estão formando? Como o resultado desta formação vai refletir na sociedade? Apesar dessas dúvidas, que para mim, chegam até ser existenciais, eu não posso estagnar, e sim, tentar uma prática educativa inovadora que, de alguma maneira, gere ou já está gerando, um “efeito borboleta”², no campo da ética, da política, na formação das competências e habilidades e nas condições de enfrentar a competitividade.

Neste contexto, é necessário que nós, professores, estejamos em constante formação, buscando a superação de modelos educacionais que não consideram a complexidade da práxis e suas múltiplas relações, assim como se baseando no contexto do pensamento de Morin (2004, p. 38) que se caracteriza na idéia do rompimento com o saber fragmentado e parcimonioso, “onde haja uma interdependência interativa e inter-retroativa, entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si” para que possamos de maneira concreta significar o processo de construção do conhecimento através de uma prática reflexiva e diferenciada.

Nas trilhas da Educação Ambiental

O “embrião de educadora ambiental” desabrochou de vez a partir do meu ingresso no Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque. A metodologia utilizada abriu precedentes para debates e novas formas de aprender e ensinar, os quais permitiram a socialização dos conhecimentos, o diálogo de diferentes saberes, fazendo da prática educativa uma experiência reflexiva e transformadora, levando ao que Boaventura Santos (1989, p. 12) chama de Reflexão hermenêutica³.

² Efeito borboleta é um termo que se refere às condições iniciais dentro da teoria do caos, analisado pela primeira vez, em 1963, por Edward Lorenz. Esse efeito reflete como as mudanças, em uma escala pequena, podem influenciar coisas na escala grande. É o exemplo clássico do caos, no qual as mudanças pequenas podem causar mudanças grandes. Uma borboleta, agitando suas asas em Hong Kong, pode mudar testes padrões de um furacão no Texas.

³ Relação “eu-tu” em vez de “eu - coisa”, visando transformar o distante em próximo, o estranho em familiar, orientado pelo desejo do diálogo em uma língua não necessariamente a nossa, mas que nos seja compreensível e assim contribua para aprofundar a autocompreensão do nosso papel na construção da sociedade.

Entendo que ser professor é ser responsável não só pelo ensino de um programa proposto pelos documentos oficiais, como também pela formação ética e moral do aluno, porém, nós, professores, só podemos ter essa percepção se formos formados para tal fim.

A competência básica do professor é ser pesquisador e orientador, que englobe capacidades construtiva e participativa e que sua primeira virtude não é dar aulas, mas construir conhecimentos com qualidade formal e política (DEMO 1994, p. 103).

Diante do desafio de uma “educação globalizada”, somos diariamente instigados a construir conhecimentos dia-após-dia, ou seja, um trabalho persistente, árduo, mas no final, gratificante.

1.2. Educação Ambiental e os educadores e as educadoras do campo

Os trabalhadores rurais passam por grandes dificuldades, uma delas voltada aos problemas socioambientais, como a falta de condições adequadas de moradia, de higiene e de educação. Além disso, por talvez, não disporem de informações adequadas para o desenvolvimento de suas atividades, são potencialmente responsáveis pela depredação do patrimônio natural da área ocupada.

Para Kitzmann & Asmus (2002, p.153), os trabalhadores rurais são, ao mesmo tempo, agentes e vítimas das situações de impacto ambiental à medida que tais impactos representam perdas tanto para o sistema produtivo quanto para o ambiental, dos quais os trabalhadores dependem e fazem parte.

Mas como minimizar os problemas causados por essa ação? Uma das alternativas é a educação: formação dos professores e das professoras que atuam em áreas rurais de maneira prática e conceitualmente diferenciada, através de um currículo que contemple: 1) as questões socioambientais; 2) ações coletivas voltadas à promoção do desenvolvimento rural em bases sustentáveis e 3) o saneamento ambiental, com vistas à melhoria da qualidade de vida nos assentamentos/acampamentos.

Na busca dessa formação diferenciada para educadores e educadoras do campo, Ferreira (2005, p. 09-10) explica que na década de 1990, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) investiu na escolarização dos assentados/acampados⁴, incentivando a formação de turmas de magistério e cursos de nível técnico nas áreas de saúde, produção e comunicação.

Com a primeira intenção de cumprir as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no que concerne à graduação dos educadores e educadoras que atuam nas escolas dos assentamentos/acampamentos e combater a frágil formação pedagógica dos responsáveis pelo Setor de Educação do MST, o Movimento partiu para novas discussões a fim de firmar cursos de nível superior na área de Pedagogia.

Após várias reuniões com diversas universidades das esferas estadual e federal, em 1998 teve início a primeira turma de Pedagogia do MST, na Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), surgindo aí o nome “Pedagogia da Terra”, se estendendo, posteriormente, para outras quatro Instituições Federais de Nível Superior (Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso e Pará), a fim de oferecer o Curso.

Após inúmeras pesquisas sobre o estado atual da Educação do Campo no Brasil, descobri o estudo de Damasceno & Beserra (2004, p. 03)⁵. As autoras constataram a escassez de estudos na área da Educação do Campo, justificada principalmente pela dificuldade de financiamento das pesquisas e pela relativa facilidade do desenvolvimento de pesquisas nas áreas urbanas onde o próprio pesquisador habita. Além disso, levantam a hipótese de que além dos motivos

⁴ Assentamento é o termo que se usa para designar áreas já desapropriadas para fixação ou estabelecimento de moradia, o termo Acampamento, refere-se a áreas ainda não desapropriadas, onde se fixa moradia por certo tempo ou até a desapropriação (FERREIRA, 1993).

⁵ Uso como referência o Trabalho de pesquisa destas autoras para a elaboração deste texto, em vista deste ser um estudo completo sobre o estado da arte da Educação do Campo no Brasil, a partir de pesquisas acadêmicas sobre a mesma. DAMASCENO é doutora em Educação pela UFRS, pesquisadora do CNPq e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCE. BESERRA é PhD em Antropologia pela Universidade da Califórnia e professora adjunta da UFCE.

expostos, há um desinteresse do Estado e da Universidade por essa parcela da nossa sociedade.

Damasceno e Beserra (2004) revelaram haver na área de Educação do Campo, investigações abordando: 1) aprendizagem e avaliação do ensino fundamental; 2) professores rurais e políticas públicas para a Educação do Campo; 3) currículos e saberes; 4) educação popular e movimento social no campo; 5) educação e trabalho rural; 6) extensão rural e relações de gênero. Contudo, não foi referenciada nenhuma pesquisa que abordasse a formação de professores e professoras e sua práxis educativa com relação aos problemas ambientais do campo.

Constatando a carência de estudos específicos sobre a formação em nível superior de professor e professoras do e para o campo, considero o meu estudo relevante no sentido de: 1) cobrir essa lacuna da pesquisa na área, justificado por oportunizar a compreensão de como se deu à formação desses educadores e educadoras; 2) desvendar as perspectivas de solução dos problemas socioambientais do campo; 3) contribuir com a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e de meio ambiente e 4) ajudar na consolidação da Educação Ambiental como uma nova abordagem de ensino.

Do ponto de vista pessoal e profissional, o presente estudo representa um novo olhar, uma nova oportunidade de contribuir com o processo de construção crítica do conhecimento ao refletir minha prática, inferindo, de maneira consciente e responsável na formação de novos educadores e novas educadoras do campo, ou não.

Neste sentido, situei a minha questão de investigação na indagação de como aconteceu à formação de educadores e de educadoras do campo em relação a sua práxis, tomada de consciência e perspectivas de solução dos seus problemas socioambientais, utilizando como objeto de análise e reflexão o Curso Pedagogia da Terra.

Em vista do exposto, os objetivos deste trabalho foram:

- Estudar os princípios que embasam o Curso de Pedagogia da Terra por meio de documentos referenciais;
- Averiguar a percepção dos alunos-professores egressos, referente à proposta educativa do Curso Pedagogia da Terra;
- Caracterizar a práxis da Educação Ambiental dos alunos-professores do Curso Pedagogia da Terra.

As reflexões aqui reunidas organizam-se da seguinte maneira:

Parte I – “Só eu sei as esquinas por que passei”: trata da introdução, destinada à apresentação dos motivos que me conduziram à realização desta pesquisa. Apresento o meu memorial, a justificativa e os objetivos do mesmo.

Parte II – “Minhas palavras alheias”: trata da Revisão da literatura, na qual apresento os textos: 1) Educação do Campo: Retrospecto histórico e condições atuais e 2) Educação Ambiental e Meio Ambiente: A integração necessária, com a intenção de subsidiar a pesquisa e contribuir com o entendimento e reflexão sobre o assunto.

Parte III – “Os caminhos da pesquisa”: trata da Metodologia. Traz a apresentação dos métodos e procedimentos adotados.

Parte IV – “A busca do conhecimento compartilhado”: trata dos Resultados e Discussão. Revelam o Curso Pedagogia da Terra de Belém (nas perspectivas de seus documentos referenciais e dos alunos-professores) e a caracterização da práxis referente à Educação Ambiental, por meio da interpretação das falas desses alunos-professores.

Parte V – “Um novo futuro só se constrói com um novo presente”: Neste item apresento algumas considerações sobre os resultados da pesquisa e sobre as minhas futuras perspectivas.

PARTE II: MINHAS PALAVRAS ALHEIAS

2.1- EDUCAÇÃO DO CAMPO: Retrospecto histórico e condições atuais

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo, o homem participa todo e com sua vida: com os olhos, com os lábios, com as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal. (Bakhtin).

O presente texto tem por objetivo tratar da Educação do Campo tecendo considerações básicas acerca de seus aspectos históricos e evolutivos, buscando contribuir para um melhor entendimento e reflexão sobre o assunto.

“Para o cultivo da terra, para mexer com a enxada e para cuidar do gado não são necessárias muitas letras” (recorte do discurso do então Governador de Minas Gerais na década de 1920). Esta frase poderia ser segundo Arroyo (2000, p.09), a síntese da história do pensamento político e educacional para o campo ao longo do tempo.

A escola do campo, sempre pensada como transmissão de saberes e habilidades demandados pela produção e pelo mercado, justifica por décadas porque a Educação do Campo foi mantida no esquecimento. A escola do campo reflete a estagnação do campo e apenas quando este se modernizar poderemos pensar em políticas, currículos, escolas modernas e professores qualificados (ARROYO, 2000, p. 10).

Estes problemas, porém, têm raízes históricas:

Souza (2005, p.01) revela que até as duas primeiras décadas do século XX, o Brasil alimentava as características de um país rural, no qual a educação do homem do campo vinculava-se à fixação deste à terra, mas com poucas políticas educacionais até então. Somente com o forte movimento migratório do camponês em busca dos grandes centros industriais que a sociedade brasileira despertou para a necessidade de uma Educação do Campo. Com isso surge o “Ruralismo Pedagógico” (LEITE 2002, p. 28) que pregava uma educação que reforçava os valores do homem rural com vistas a sua fixação no campo. Este movimento durou até 1930, ano no qual ocorreram vários programas de escolarização considerados relevantes para as populações do campo.

A partir daí, o Brasil, no então Estado Novo, mergulha no nacionalismo de Getúlio Vargas tendo como prioridade a instalação de um processo industrial de bens de produção, sendo a educação urbana parte desse processo por dar suporte a essa industrialização considerada como prioridade, assim, a escola do campo volta a ser negligenciada. Só em 1937, o Estado Novo volta-se novamente para a Educação do Campo, criando a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de expansão do ensino e de preservação da arte e folclore rurais.

Em 1942, ocorreu o VIII Congresso Brasileiro de Educação, em Goiânia, evento no qual a Educação do Campo foi reconhecida como elemento essencial ao desenvolvimento do país, devido ao elevado índice de analfabetos residentes no campo; a redução da produção agrícola em função do êxodo rural e a necessidade de uma uniformidade sócio-cultural da nação. Assim, criou-se a CBAR (Comissão Brasileiro – Americana de Educação das Populações Rurais) que tinha como propostas de ação:

A implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas); a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia-de-campo, etc.) e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais (LEITE, 2002, p. 31).

Na mesma época, Brasil e Estados Unidos firmaram convênio objetivando a assistência para a Educação do Camponês, permitindo a criação e a instalação das Missões Rurais das quais resultaram os Programas de Extensão Rural, através das quais se acreditava “poderia transformar o trabalhador do campo em um fazendeiro aos moldes norte – americanos” (MORIGI, 2003, p. 45).

Nos meados das décadas de 1950 e 1960 testemunhou-se o surgimento, em todo o continente americano, de um conjunto de iniciativas em educação de adultos e capacitação de um amplo contingente de trabalhadores que engrossavam as estatísticas do analfabetismo e a baixa escolarização da população latino-americana, levando a Educação do Campo a ganhar maior dimensão, por intermédio

de um conjunto de ações e projetos educacionais⁶ relacionados à capacitação individual e formação agrícola do trabalhador rural.

Damasceno e Beserra (2004, p. 02) comentam que a partir desse momento, a Educação do Campo passou a ser encarada de maneira mais sistemática e séria, “ironicamente no momento em que todas as atenções se voltam para o urbano devido ao desenvolvimento industrial”⁷, no qual as ideologias do progresso, que incluíam a extensão do urbano, destruíam a vocação agrícola de todas as gerações independente de ser um país agrícola ou não. “O progresso e o desenvolvimento exigiam o fim do campo e do camponês, já que ambos eram sinônimos de passado e atraso”.

A representação elaborada acerca do camponês revela-nos a rejeição do arcabouço cultural do adulto analfabeto rural, concebendo-o como ícone do atraso econômico brasileiro e identificando-o como um empecilho à plena realização do desenvolvimento econômico necessário ao ingresso do território campestre na modernidade pretendida pelo processo capitalista. A forma intolerante de representação do camponês revela, na verdade, o lugar político que o Estado e as classes dominantes definiram para este grupo social na integração de excluídos ao projeto modernizador brasileiro (SOUZA, 2005, p. 01).

Em 1961, último ano do Governo Kubitschek, foi promulgada a Lei 4024/61 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual estabelecia que os municípios ficariam responsáveis pela estruturação da escola do campo, “a partir daí, estas escolas entram em processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior, são desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros” (LEITE, 2002 p. 39).

A Lei 4024/61 vigorou até 1971, quando foi promulgada a nova LDB (Lei 5692/71) que fixava as diretrizes e bases para os ensinos de 1º e de 2º graus e dá outras providências. Promulgada em um ambiente de profundas transformações decorrente do regime militar, reconheceu que a natureza e o ritmo da atividade rural têm especificidade própria, podendo organizar seu calendário escolar em função da sua demanda. Porém, Leite (2002, p. 47) nos alerta que esta Lei, distanciada da

⁶ Criação da Campanha Nacional de Educação do Campo (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR) ambos com o objetivo de desenvolver projetos para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de melhoria de vida dos trabalhadores do campo.

⁷ As autoras lembram a Era Kubitschek, na qual o lema pregado era desenvolver 50 anos em 05, época em que ocorreu intensa industrialização do país.

realidade sócio-cultural do campo, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada exclusivamente aos camponeses. E, assim, deu-se, de modo definitivo, a municipalização da escola rural.

A partir da Lei 5692/71, vários outros Programas, Projetos e Planos foram implementados em favor da educação geral, como o PSECD (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – 1980/85), o EDURURAL (Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural) no Nordeste, e o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que trabalhava tanto os grupos urbanos quanto rurais, o qual foi extinto com saldo negativo, pois a erradicação do analfabetismo, que era uma de suas metas, não foi cumprida.

Na década de 1990, entra em vigor a nova LDB (Lei 9394/96) com a intenção de promover a desvinculação da escola rural dos meios e da performance escolar urbana, através de um “planejamento interligado à vida rural, porém, os princípios e as bases de uma política educacional para o campo não foram explicitados” (LEITE, 2003, p. 54).

A este respeito, é interessante me reportar a Damasceno e Beserra (2004, p. 03), as quais relatam que:

Do ponto de vista das prioridades nos programas de Educação do Campo sempre valeu a idéia que um dia Darcy Ribeiro defendeu a respeito da educação de adultos, ou seja, já que os recursos estatais para as políticas públicas sempre foram limitados, seria preferível investir em áreas que a médio ou longo prazo apresentariam resultados positivos. Darcy dizia que era melhor investir na Educação Básica porque o analfabetismo adulto seria resolvido mais cedo ou mais tarde pela morte. Crença semelhante sempre rondou a Educação do Campo já que se acreditava que o desenvolvimento da sociedade capitalista e do urbano levaria progressivamente a extinção do rural, portanto, não se precisariam gastar recursos com isso.

Na busca de melhorias e de uma mudança de concepção acerca da educação do camponês, em 1998, aconteceu, em Luziânia - Goiás, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, promovida em nível nacional, por diferentes instituições: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Universidade de Brasília

(UnB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Essa Conferência teve como objetivo principal “reafirmar que o campo existe e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele” (KOLLING *et al.*, 2002, p.16). Nessa oportunidade, também foram denunciados os graves problemas enfrentados pela Educação do Campo, como:

- ✚ Falta de escolas para atender as crianças e jovens;
- ✚ A falta de infra-estrutura nas escolas;
- ✚ Direitos dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo alienados, ou seja, distante do conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras, de seus movimentos e organizações;
- ✚ Currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos;
- ✚ Os mais altos índices de analfabetismo, principalmente entre as mulheres;
- ✚ As novas gerações estarem sendo deseducadas para viver no campo, perdendo sua identidade raiz e seu projeto de futuro;
- ✚ O fato de que no campo existem milhares de pessoas que não tiveram o direito elementar à alfabetização;
- ✚ A política de estimulação de estudos baseados na realidade urbana buscando diminuir a quantidade de escolas rurais com vistas à economia;
- ✚ Estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente;
- ✚ Em muitos casos, a Educação do Campo é articuladora do deslocamento dos/as estudantes para estudar na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanço das séries em escolas do próprio meio rural.
- ✚ A formação de professores para atuarem nas escolas do campo também foi tratada nesse evento, mas como um problema a ser resolvido, devido:

- ☛ A presença de docentes sem a qualificação necessária;
- ☛ A falta de apoio à iniciativa de renovação pedagógica;
- ☛ A falta de uma política de valorização do magistério;

Em muitos lugares, a escola do campo ser atendida por professores/professoras com visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal, pois na maioria das vezes estes profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com esta realidade.

Nos anos seguintes, foram vários os programas, projetos, pareceres e resoluções que tratavam da Educação do Campo. Uma das conquistas das organizações e dos trabalhadores e trabalhadoras rurais foi a aprovação em 2001, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Essas diretrizes implicam no respeito às diferenças e à política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão.

Com vistas a essa inclusão social, na legislação brasileira, a Educação Rural tratada como Educação do Campo, incorpora: os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura e ainda os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Através da Câmara da Educação Básica – CEB estabelece por meio do Parecer 36/2001, provocado pelo artigo 28⁸ da LDB, as medidas de adequação da escola à vida no campo.

Outra conquista para a Educação do Campo, foi a regulamentação da Resolução CNE/CEB 01 de 03 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essa Resolução reconhece o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo

⁸ 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 (BRASIL, 2001).

como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira.

Para Fernandes (2002, p. 91-92) essa Resolução representa:

Um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão *urbanóide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências.

O mesmo autor relata que, através da leitura crítica dessa Resolução, percebe-se que o pensamento da Relatora, sobre o campo, coaduna com o dos povos do campo e com os estudos mais recentes dos pesquisadores do mundo rural.

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação (FERNANDES, 2002, p. 92).

Uma das alternativas para a manutenção dessa identidade cultural do homem e da mulher do campo é a formação específica de professores para atuarem nas escolas rurais, que sejam comprometidos com a luta do campo. Assim, nos artigos 12 e 13, a Resolução define:

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB “e nas resoluções 3/1997 e 2/1999 da Câmara da Educação Básica, assim como os pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a educação básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal”.

Parágrafo único: Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB, desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

- I- Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II- Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de iteração e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

O Curso Pedagogia da Terra deu vida a esses artigos, pois representa um importante avanço para a Educação do Campo na busca do desenvolvimento real de suas escolas, através da formação de um professor que se reconheça como homem ou mulher do campo, além de reconhecer nas crianças, jovens e adultos do meio rural os principais sujeitos da construção do conhecimento a partir de suas realidades.

A discussão, iniciada com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, acabou por se estender por todos os estados, através de ações de diferentes organizações, encontros e programas de escolarização e de formação de educadores (as). Dentre essas ações, destaco o Seminário Nacional por uma Educação do Campo (Brasília – 2002) que teve como objetivo dar continuidade aos debates e ampliação da articulação nascida na Conferência de 1998.

Como resultado dessa articulação, em 2004, aconteceu a II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo com a intenção de discutir:

- 📌 Políticas públicas mais explícitas para a Educação do Campo;
- 📌 Financiamento da educação;
- 📌 Um Projeto Político Pedagógico para a Educação do Campo;
- 📌 Assistência técnica e extensão rural;
- 📌 Educação profissional;
- 📌 Reconhecimento e formação dos educadores do campo;

Nessa Conferência, a valorização e a formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação do campo foram tratadas como essenciais.

Diante do atual contexto, é preciso, ainda, investirmos na construção de uma identidade própria para os educadores do campo, resgatá-los enquanto sujeitos e cidadãos comprometidos com sua comunidade e essenciais para a luta no campo, tirá-los do isolamento pedagógico e das péssimas condições de trabalho, diminuindo as diferenças de oportunidades educacionais entre campo e cidade.

Pensar uma escola no campo, mudar os índices educacionais nessas áreas depende de uma Política que não só atribua responsabilidades para as diferentes instâncias, mas também garanta financiamento que possibilite continuidade. A formação de professores habilitados, reconhecidos como profissionais vinculados a um plano de carreira e possibilidade de permanência no local de trabalho e com conhecimento da realidade de seus alunos passa tanto pela formalização de um espaço próprio para a escola no próprio local onde os alunos estão, assim como por prever a formação inicial e continuada de professores (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO – TEXTO BASE, 2004).

O papel da Universidade como Centro de Formação, também foi discutido, no sentido da abertura ao acesso e permanência com qualidade.

Os movimentos têm encontrado alguns canais abertos e têm negociado os conteúdos das matrizes curriculares dos cursos de acordo com as especificidades regionais e nacionais do campo brasileiro. Uma das experiências significativas a ser ressaltada está no PRONERA⁹. Este programa tem uma linha de política de formação de educadores e educadoras do campo, entendendo-os como sujeitos, que enraizados no campo e na floresta, são formados em contato direto com a prática vivida nas áreas de Reforma Agrária. Os educadores são todos que se formam e trabalham em favor da multiplicação de um novo modelo de desenvolvimento sustentável no campo (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO – TEXTO BASE, 2004).

É imprescindível que as universidades compreendam que a formação e a qualificação dos trabalhadores do campo, em qualquer área precisam ser diferenciadas, pois deve partir de um ponto de entendimento, que tenha “o campo como realidade heterogênea e multicultural com formas de produção de existência humana diferenciada” (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO – TEXTO BASE, 2004).

Neste sentido, são inúmeras as Instituições de Ensino Superior, que abraçaram essa causa. Como forma de ilustração, citarei aquelas que abriram suas

⁹ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

portas visando à formação de educadores e educadoras do campo, por meio do Curso Pedagogia da Terra. As pioneiras, como citado anteriormente¹⁰ foram: Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e a Universidade Federal do Pará (UFPA).

Outras universidades que posteriormente ofertaram o Curso foram: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Campo Grande (UFMG), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e Universidade Federal de Goiás (UFG).

Essas iniciativas são de extrema importância para a mudança da situação atual pela qual passam os trabalhadores em educação do campo, como nos revela o documento: “Referenciais Para Uma Política Nacional de Educação do Campo” (MEC 2003), no qual foi constatada a condição de carência educacional que vive o meio rural:

Segundo o documento, em nível nacional, no ensino de 1ª a 4ª série do fundamental, apenas 9% dos professores apresentam nível superior e o percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde a 8,3% na zona rural do país, indicando a existência de 18.035 professores sem habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. Esse fato não considera aqueles professores que, apesar de terem formação em nível médio, não são portadores de diploma de ensino médio normal (Quadro 01).

¹⁰ Vide pág. 17.

Quadro 01. Grau de formação do docente brasileiro (em %) que ministra aula no Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) no meio rural – 2002.

Regiões	Até o fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Brasil	0,8	8,3	61,1	82,9	38,1	8,8
Norte	1,0	11,6	87,9	87,6	11,1	0,8
Nordeste	1,5	9,8	76,3	84,7	22,1	5,4
Sudeste	0,5	2,5	52,9	78,9	46,6	18,6
Sul	0,5	3,7	48,8	73,5	50,6	22,8
Centro-Oeste	0,6	8,8	52,5	77,3	46,9	13,9

Fonte: MEC/INEP/2002

Podemos perceber ao analisar a Tabela 01, que a região Norte comparece como os piores números do Brasil, em relação à formação dos professores. Possui o maior número de professores apenas com ensino fundamental na zona rural, o maior número de professores com ensino médio, nas zonas urbana e rural, e a pior porcentagem, em relação, ao número de professores com nível superior.

É ali (no campo) ¹¹ que se concentra o maior número de professores leigos, com mínimas possibilidades de formação no próprio meio rural, e, que de modo geral, os programas de formação de professores, incluindo o curso de Magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar neste contexto, ou se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas; e que, por extensão, praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo (FERNANDES *et al.*, 2004, p. 37).

Nas séries finais do ensino fundamental o percentual de docentes, com apenas o ensino médio completo representa 57% do total (Quadro 02).

¹¹ Grifo meu.

Quadro 02. Grau de formação do docente brasileiro (em %) que ministra aula no Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) no meio rural – 2002.

Regiões	Até o fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Brasil	0,2	0,8	20,7	56,8	79,1	42,4
Norte	0,5	1,2	44,6	79,7	54,9	19,0
Nordeste	0,3	0,6	38,8	71,0	60,9	28,4
Sudeste	0,1	0,1	8,9	37,4	90,9	62,5
Sul	0,3	1,1	11,3	26,5	88,3	72,4
Centro Oeste	0,2	2,2	28,4	58,7	71,3	39,1

Fonte: MEC/INEP/2002

Novamente podemos observar que na região Norte, os professores que atuam nas escolas do campo de 1ª a 8ª série do ensino fundamental são aqueles que apresentam algumas das mais baixas qualificações. Esse é um dos desafios, pelo qual os trabalhadores do campo lutam: elevar a taxa de escolaridade dos seus educadores, buscando qualidade na educação de assentados e acampados.

A formação em nível nacional também é preocupante, porque dos 9.712 professores do ensino médio que atuam na zona rural, 22% têm apenas o nível médio, isto é, 2.116 professores atuam no mesmo nível no qual são formados. Mais grave ainda é a existência de docentes com formação no nível de ensino fundamental, que lecionam no ensino médio. A região Norte se comporta de maneira até certo ponto surpreendente. Não foram encontrados professores que possuem ensino fundamental e atuam no ensino médio, como ocorre em outras regiões.

No quadro 03 estão sumarizados os dados referentes ao ensino médio na zona rural. Dos professores que ministram aulas nesse nível, 80,7% possuem nível superior, acima até da média nacional (78%) e ficando atrás apenas das regiões Sudeste (92,9) e Sul (86,9).

Quadro 03. Grau de formação do docente brasileiro (em %) que ministra aula no Ensino Médio) no meio rural– 2002.

Regiões	Até o Fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Brasil	0,1	0,2	10,4	21,8	89,5	78,0
Norte	0,0	---	15,3	19,3	84,6	80,7
Nordeste	0,1	0,1	19,4	34,0	80,5	65,9
Sudeste	0,0	---	4,7	7,1	95,3	92,9
Sul	0,1	0,1	8,0	13,0	91,8	86,9
Centro Oeste	0,1	1,5	20,4	30,5	79,6	68,8

Fonte: MEC/INEP/2002

Na região Norte não foram encontrados professores que apresentassem apenas formação no Ensino Fundamental que ministrassem aulas no Ensino Médio, ao contrário de outras regiões do país. Com relação à presença de professores que possuem nível médio e que ministram aulas neste mesmo nível, a região Norte aparece em 3º lugar, estando melhor colocada que as regiões Centro-Oeste e Nordeste respectivamente. Quanto ao professores com nível superior, a região Norte se apresenta também em 3º lugar.

Dados da pesquisa mostram que os salários dos professores da zona rural são bastante inferiores em relação aos da zona urbana. Como exemplo, a pesquisa cita que os docentes que atuam na 4ª e 8ª séries do ensino fundamental ganham praticamente a metade do salário do professor da escola urbana (Quadro 04).

Quadro 04. Salário médio (em R\$) dos professores do ensino fundamental - Brasil -2001.

Localização	4ª série	8ª série
Urbano	619,45	869,86
Rural	296,34	351,07
Variação	109,0%	147,8%

Fonte: MEC/INEP - SAEB/2001

Segundo Caldart (2004, p. 37) não são poucos os docentes do meio rural, especialmente da região nordeste, que não chegam a atingir a remuneração equivalente à metade do salário mínimo ou até menos.

Quanto à participação em programas de formação continuada, observa-se que os professores que atuam na 4ª série do ensino fundamental tanto na área urbana como na rural, é equivalente. No entanto, os resultados mostram que para os professores da 8ª série do ensino fundamental a situação é desproporcional, com apenas 19,4% dos que atuam na área rural tendo participado de formação continuada, sendo que na área urbana esse percentual é de 86,6% (Quadro 05).

Quadro 05. Participação (em %) do docente da zona rural em cursos de formação continuada - Brasil – 2001.

Localização	Urbana	Rural
Ensino Fundamental		
4ª série	89,4	87,4
8ª série	86,6	19,4

Fonte: MEC/INEP-SAEB/2001

Em vista do quadro traçado pelo MEC (2003) fica evidente a necessidade do estabelecimento de políticas focadas na expansão do número, na formação continuada e na melhoria salarial que estimulem a permanência dos profissionais qualificados nas salas de aula das escolas do campo.

Resumindo, existiam no Brasil em 2002, aproximadamente 354.316 professores atuando na educação básica do campo, representando 15% dos profissionais em exercício no País, sendo, em sua grande maioria, os menos qualificados e os que percebem menores salários. Infelizmente não foram encontrados dados mais recentes para que se possa traçar um perfil mais atual dessa formação.

Damasceno e Beserra (2004, p. 03) afirmam que a Educação do Campo apresenta problemas graves de origem, demonstrando a discrepância entre as expectativas do planejamento governamental e as das populações rurais beneficiadas. Porém, avaliam que, mesmo sendo considerada precária, a escola do

campo tem papel fundamental “na divulgação do saber universal para esta população e para o país de modo geral, devendo por isso ser avaliada e ter sua função sócio-pedagógica e conteúdos curriculares redefinidos para que, de fato, venha a atender os reais interesses dos grupos sociais a que se destina”.

2.2- EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MEIO AMBIENTE: A integração necessária

Se pretendermos que a escola forme indivíduos com capacidade de intervenção na realidade global e complexa, teremos de adequar a educação, em seu conjunto, aos princípios do paradigma da complexidade e, por conseguinte, às características de uma aproximação sistêmica. Temos de promover uma educação que responda precisamente a essa realidade global e complexa, e que dê uma resposta adequada a seus problemas, entre eles o da crise ambiental. (Pardo Diaz).

Este texto trata da Educação Ambiental, discutida à luz de diferentes pesquisas sobre a história das relações humanas com o meio ambiente; quais motivos que a tornam relevante em termos conceituais e em que aspecto está inserida na educação, visando assim, contribuir com a pesquisa na área.

As relações que estabelecemos com o meio estão marcadas, segundo Carvalho (2004, p. 92 - 93), “pela tensão entre o repúdio e o enaltecimento da natureza”. Em muitas das atitudes humanas podemos perceber que esta ambigüidade ainda perdura, em alguns casos, a depredação do meio é acirrada, em outros se defende a intocabilidade a qualquer preço, não conseguimos, ainda, chegar a um consenso, a um modelo harmônico de convivência com o ambiente.

Entretanto, é consenso, a necessidade de ações convictas, principalmente no âmbito educacional, que difunda a consciência ecológica para toda a comunidade, com ações educativas efetivas, com linguagem e com metodologias adequadas, as quais possam dar conta da demanda.

*História social das relações humanas e meio

É impossível tratar da Educação Ambiental desvinculada da discussão acerca do modo como nós, seres humanos, nos relacionamos com o meio ambiente e da concepção que se tem deste na contemporaneidade. Para termos essa compreensão, é necessário que revisemos, mesmo que de maneira breve, a história social das relações humanas com o meio natural.

Segundo Carvalho (2004, p. 94): “o modelo camponês harmônico de relação com o meio estabelecido na era medieval, foi progressivamente substituído a partir do século XV, pela visão antropocêntrica de mundo, na qual se expressava a desqualificação dos ambientes naturais que precisavam ser domados e conquistados”.

A noção de universo orgânico foi, paulatinamente, substituída pela noção de mundo como uma máquina, que chegou ao seu auge com René Descartes no século XVII. O saber científico era visto como especializado, baseado no método experimental supostamente objetivo e neutro.

Essa mudança de posição centrava o sujeito humano na razão, inaugura a revolução científica e, conseqüentemente, funda a racionalidade e a modernidade, que buscava “modelos diferentes dos anteriores que viam a natureza na sua totalidade e como um organismo vivo marcado por relações de interdependência dos fenômenos espirituais e materiais” (CARVALHO, 2004, p. 115-116). “Com isso, em nome da objetividade e da busca de um conhecimento, que pudesse ser traduzido em leis gerais, a racionalidade moderna acabou expulsando a complexidade” (CARVALHO, 2004, p. 116).

Essa mudança na imagem da natureza, de orgânica para máquina, teve um efeito sobre a relação ser humano e meio ambiente, no qual um era o dominador e o outro era o dominado. A concepção mecanicista se estendeu aos organismos vivos que foram reduzidos a funções biológicas comparadas a relógios. Neste momento, a postura antropocêntrica se mostrou na sua maneira mais expressiva, restringindo a natureza ao mundo dos corpos materiais e o ser humano ao mundo do pensamento, do saber, não estando um em contato com o outro, perdendo-se assim, a noção de totalidade.

Carvalho (2004, p. 116) explica, que “somos marcados pela tradição do pensamento ocidental. Tal maneira de ver o mundo, denominada de *paradigma moderno* entrou em crise justamente por não conseguir responder adequadamente aos novos problemas teóricos e práticos que atravessam a vida contemporânea, entre os quais os ambientais”. Ainda segundo esta autora, a conseqüência disso para a educação foi “a perda, ou desqualificação de uma racionalidade aberta à

compreensão do mundo no qual os saberes foram separados e fragmentados em disciplinas” (CARVALHO, 2004, p. 117).

A hiperspecialização impede o ver global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). Ora os problemas essenciais nunca são parceláveis, e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Além disso, todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário (MORIN, 2000, p. 13 - 14).

A partir dessa premissa, iniciou-se a busca de um método capaz de reintegrar os conhecimentos dispersos num campo unificado do saber. A análise da questão ambiental exige uma visão sistêmica e holística para a reconstituição de uma realidade total, é o que nos propõe a Educação Ambiental: a ruptura com o pensamento fragmentário; que a relação ser humano e ambiente assuma um papel desafiador, que demande a emergência de novos saberes, que levem à visão holística através da apropriação e contextualização destes como resposta aos desafios da sociedade atual.

Nesse caso, “a interdisciplinaridade surge, então, como uma necessidade prática de articulação dos conhecimentos, e constitui um dos efeitos ideológicos mais importantes sobre o atual desenvolvimento das ciências” (LEFF, 2000, p. 70). Não se tratando, apenas, de um cruzamento de conhecimentos parecidos, e sim da construção de diálogos fundamentados nas diferenças e na riqueza da diversidade, pretendendo superar a fragmentação dos conhecimentos, um dos fundamentos da Educação Ambiental.

A questão conceitual

Os fundamentos da Educação Ambiental foram definidos e internacionalmente aceitos na década de 1970, tendo como referência um workshop que ocorreu em Belgrado (1975), com o objetivo de formular os princípios orientadores do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) e a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, sendo esta, considerada, marco fundamental para a Educação Ambiental que aconteceu em Tbilisi (1977) (LOUREIRO, 2004, p. 19).

Loureiro (2004, p. 20), entretanto, insiste que há um problema no campo do debate ambiental, pois existe um senso comum generalizado e pouco reflexivo sobre os conceitos de Educação Ambiental, que, ao serem utilizados indistintamente e sem qualquer rigor teórico, acabam por resultar em perda de competência para que se possa estabelecer com clareza *o que se quer com o que é o fazer educativo ecológico*.

Bertolucci *et al.* (2005), em seu artigo “Educação Ambiental ou Educações Ambientais? As adjetivações da Educação Ambiental brasileira”, analisaram as várias adjetivações que a Educação Ambiental vem ganhando em seu campo teórico e prático. Por serem adjetivações, estas vertentes ainda buscam consolidação e suas fontes epistemológicas estão em construção sem ter ainda um aporte teórico que oriente a sua prática.

As vertentes que se revelaram neste estudo foram: a EA crítica, a EA transformadora, a EA emancipatória e a Ecopedagogia. Esta classificação “se contrapõe a EA conservadora que insiste na necessidade de preservar a natureza, despolitizando a questão, não se preocupando em entender a relação natureza – sociedade” (REIGOTA, 2002, p. 39). “Todas as vertentes discutidas têm suas referências, em algum momento, baseadas na pedagogia de Paulo Freire, apesar deste não ter sido um ambientalista declarado” (LOUREIRO, 2004, p. 24).

Pesquisadores como Carvalho (1998, 2001, 2004), Noal, Reigota (1998), Sato e Santos (2001), Tonzoni-Reis (2002), Trajber e Manzochi (1996), entre outros, também realizaram pesquisas em Educação Ambiental com o objetivo de fazer um mapeamento de como essa tendência vem sendo desenvolvida no país, sendo consenso entre eles a ampla diversificação de saberes e fazeres e a necessidade de ampliação de seu horizonte.

Educação Ambiental e Educação

Loureiro (2004) e Reigota (2004) concordam que a Educação Ambiental é uma resposta contra uma educação convencional que esquece as questões socioambientais, pois, o sistema educativo que vem passando por reformas,

principalmente, ao que se refere às políticas públicas¹², necessita incorporar esta dimensão no âmbito da educação. Entretanto, os discursos em torno da Educação Ambiental ainda não chegaram à maturidade suficiente, para que se criem princípios e critérios para uma política educacional ambiental efetiva, que leve em conta a complexidade e dê a evidência que a questão merece.

Mesmo enfrentado dificuldades, são muitas as iniciativas em torno da Educação Ambiental formal. Estas foram reveladas por uma recente pesquisa feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), intitulada “Um retrato da presença da Educação Ambiental no ensino fundamental brasileiro: O percurso de um processo acelerado de expansão” (BRASIL, 2005), realizada entre os anos 2001 e 2004. A pesquisa mostrou como anda o crescimento ou não da Educação Ambiental nas escolas de todo o Brasil. A mesma pesquisa indica uma grande expansão em um breve período de tempo: em 2001 o número de escolas que ofereciam a EA era de aproximadamente 115 mil unidades e em 2004 este número passou para 152 mil, alcançando, portanto, uma taxa de crescimento de 32%.

A pergunta que faço é: qual a concepção de Educação Ambiental que está sendo desenvolvida por essas escolas? De que forma está sendo desenvolvida dentro dos currículos escolares? Este é mais um ponto importante de estudo a ser desvelado, uma vez que de posse dessas informações será mais fácil apontar referenciais orientadores para que a Educação Ambiental possa ser inserida no

¹²- Na década de 1980 foram instituídas a Política Nacional do Meio Ambiente e o Sistema Nacional do Meio Ambiente, com o Parecer 226/87, que ressaltou a “urgência da formação de uma consciência pública voltada para a preservação da qualidade ambiental”;

- Em 1988, foi promulgada a Constituição do Brasil, na qual o meio ambiente foi contemplado;
- Em 1991, o MEC através da Portaria 678 determinou que a Educação escolar deveria contemplar a Educação Ambiental em todos os currículos e níveis de ensino;
- Projeto de Lei nº 3792/93 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental;
- Em 1994, foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental;
- Em 1996 foi elaborada a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, que recomenda a dimensão ambiental como Tema Transversal nos currículos escolares;
- Em 1996, MEC e o MMA assinaram um protocolo de cooperação técnica e institucional na área da Educação Ambiental, visando uma ação conjunta na área;
- Em 1999, foi criada a Lei 9795 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental;
- Em 2001, foi criado o SIBEA – Sistema Brasileiro de Informação em Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis; dentre outras.

âmbito educacional de maneira realmente eficaz, a fim de despertar a renovação do sistema de ensino, através da ambientação dos currículos.

Para Jacobi (2004, p. 33) essa “ambientação” se dá através da explicitação do ambiente como um tema de convergência disciplinar, contribuindo assim, para a reorganização das práticas existentes, abrindo possibilidades para reforçar a concepção do processo “aprender a aprender a complexidade da realidade”.

O ambiente converte-se assim, por um lado, em objeto de estudo em diversas disciplinas, enquanto que por outro se apresenta como o contexto no qual são re-significados os seus conteúdos, motivando os alunos para a aprendizagem de diversos conhecimentos, intervindo, no próprio processo de aprendizagem e simultaneamente no repertório de elementos, que por regularidade, vai formando nossas representações do mundo, formando nosso sentido comum, aquele que governa nossas condutas cotidianas, que por ação ou omissão degradam o meio ambiente e a qualidade de vida das pessoas (JACOBI, 2004, p. 33 -34).

Portanto, é inegável a urgência para que se insira a dimensão ambiental na educação, de maneira a garantir a democratização da informação, do acesso ao conhecimento e assim, o indivíduo possa se posicionar diante dos problemas socioambientais. Para isto, é necessária a implementação de ações eficazes no sistema educacional, de forma que a pedagogia utilizada propicie uma análise crítica da sociedade e dos problemas do dia-a-dia. Assim chegaremos ao desenvolvimento de atitudes que permitam a melhoria da qualidade de vida no Planeta. Loureiro, (2004, p. 137) porém, nos alerta que “é um desafio a ser enfrentado pelos professores e professoras, saber dar a devida ênfase a essa dimensão, trabalhando-a em sua vinculação dinâmica com as demais esferas do processo educativo, gerando, processos emancipatórios”.

Pesquisas como a de Meller (1997) e de Farnesi (1999) revelam que alguns professores ainda não têm noção da abrangência da Educação Ambiental. As definições dadas são, geralmente, incompletas e fragmentadas demonstrando falta de conhecimento sobre o assunto e de envolvimento com os problemas relacionados ao meio. A maioria expressa a consciência da necessidade de preservação do ambiente, porém, de modo reducionista e com visão antropocêntrica.

Esse estudo foi ratificado por Farnesi e Melo (2002) ao pesquisar “Educação Ambiental no Ensino Formal: A Atuação do Professor” na qual mostrou que a

Educação Ambiental no ensino está erroneamente empregada. Normalmente este tema é abordado de maneira abstrata, mascarando os problemas ambientais, poetizando a relação ser humano e meio ambiente. A mesma pesquisa retrata que os professores das diversas áreas, na sua grande maioria, consideram as disciplinas Biologia, Geografia e Ciências as mais adequadas para tratar as questões ambientais.

A Educação Ambiental na educação formal é apresentada como um corpo sólido de objetivos e princípios, com conteúdos e metodologias próprios a serem incluídos, através do conceito de transversalidade, nos currículos educativos. Esta inclusão em muitos casos é reduzida ao tratamento de alguns temas e princípios ecológicos nas diversas disciplinas que formam os currículos ou na geração de ofertas educativas específicas relacionadas com o tema (LUZZI, 2003, p. 179).

Guimarães (2006, p. 15-16) confirma estas informações quando comenta, que lhe parece que a ação que prevalece nos ambientes educativos restringe-se apenas a difusão da percepção sobre a gravidade dos problemas ambientais e suas conseqüências para o meio ambiente e ainda que essa perspectiva não seja “condição suficiente para uma Educação Ambiental que se pretenda crítica, capaz intervir no processo de transformações socioambientais em prol da superação da crise ambiental da atualidade”.

Mais especificamente, no currículo de Ciências, Amaral (2001) considera que é possível distinguir três concepções básicas ou modalidades de Educação Ambiental: i) A Educação Ambiental como apêndice do Ensino de Ciências, no qual o ambiente aparece como ilustração dos conceitos ensinados; ii) A Educação Ambiental sendo um eixo paralelo ao Ensino de Ciências, na qual os conteúdos tradicionais são mantidos intactos e os conteúdos ambientais são trabalhados de maneira diferenciada sob a forma de projetos desenvolvidos paralelamente e independente do conteúdo programático e iii) A Educação Ambiental como o eixo integrador de todo o Ensino de Ciências, penetrando em sua essência em todos os conteúdos convencionais recebendo um tratamento ambiental.

Continuando com o levantamento bibliográfico, busquei pesquisas que relacionassem Educação Ambiental e Educação do Campo e Formação de Professores. Porém, os estudos ambientais em relação ao meio rural estão voltados principalmente para a agricultura ecológica (agroecologia) como opção diante dos

problemas ambientais e as novas exigências dos consumidores por práticas de cultivo ecologicamente corretas. As poucas informações que consegui, são voltadas para o Curso Pedagogia da Terra, o qual elege no seu currículo questões ligada ao meio ambiente.

Essas pesquisas nos levam a reconhecer que a Educação Ambiental ainda não foi compreendida dentro das suas finalidades, objetivos e definição, faltando a percepção de que o “saber ambiental supera o campo da racionalidade científica - tecnológica, incorpora a subjetividade, a incerteza, a singularidade, a diversidade cultural, a resolução de problemas, a significação afetiva e cognitiva dos diferentes saberes” (LEFF, 1998 *apud* LUZZI, 2003, p. 212), sendo necessário para isto a “formação de professores com o papel de interprete dos nexos que produzem os diferentes sentidos do ambiental em nossa sociedade, em outras palavras um interprete das interpretações socialmente construídas” (CARVALHO 2003, *apud* LUZZI, 2003, p. 212).

Segundo Guimarães (2006, p. 22-24) já se percebe que há um anseio social de mudança na atual situação socioambiental que já se reflete no meio educacional, por meio da difusão da Educação Ambiental no Ambiente formal como revela este artigo. No entanto, o autor critica que essa condição não se refletiu em melhorias na relação ser humano & meio ambiente, pois a degradação socioambiental aumentou no Brasil e no mundo. E ele se pergunta: O que isso pode significar? “Será que o educador não está sensibilizado para a gravidade da questão ambiental em nossos dias? Será que a Educação Ambiental não é capaz de contribuir com a construção da sustentabilidade ambiental?”. O próprio autor responde a essas questões tomando como base a sua tese de doutorado¹³.

Acredito que os educadores, cada vez mais, demonstram estar sensíveis à dimensão ambiental [...] já é comum se perceberem educadores sinceramente empenhados em trabalhar as questões ambientais [...], no entanto, em minha avaliação, a realidade socioambiental, mesmo no

¹³ GUIMARÃES. M. Educadores ambientais em uma perspectiva crítica – reflexões em Xerém. Rio de Janeiro, CPDA/UFRJ, 2003. (Tese de Doutorado).

entorno dessas escolas, tem sofrido transformações pouco significativas e os problemas ambientais só têm se agravado.

Os educadores, apesar de bem intencionados, geralmente ao buscarem desenvolver atividades reconhecidas com Educação Ambiental, apresentam uma prática informada pelos paradigmas da sociedade moderna [...] atrelado a uma visão (paradigmática) fragmentária, simplista e reduzida da realidade, manifesta (inconscientemente)¹⁴ uma compreensão limitada da problemática ambiental que se expressa por uma incapacidade discursiva que informa uma prática pedagógica fragilizada de Educação Ambiental [...] Essa prática pedagógica presa à armadilha pedagógica não se apresenta apta a fazer diferente e tende a reproduzir as concepções tradicionais do processo educativo [...]. Dessa forma se mostra pouco eficaz para intervir significativamente no processo de transformação da realidade socioambiental para a superação dos problemas e a construção de uma nova sociedade ambientalmente sustentável.

Ainda segundo Guimarães (IBID, p. 25) os professores, ao não perceberem que os problemas ambientais manifestam um conflito entre os interesses privados e o bem comum, não questionam e não problematizam as causas profundas da crise ambiental e que essa visão ingênua, presa à armadilha paradigmática, tende a reprodução de práticas educativas consolidadas, como por exemplo, a educação comportamentalista¹⁵.

A Educação Ambiental insere o ambiente humano em suas considerações, sobretudo o urbano, promovendo uma maior articulação entre o mundo natural e social. Com isso, transcende a perspectiva da abordagem de conteúdos meramente biologizantes das ciências naturais, e engloba aspectos socioeconômicos, políticos e culturais das ciências sociais e humanas (TANNER, 1978 *apud* LAYRARGUES, 2002, p. 89-90).

A relação entre meio ambiente e educação, assume, assim, um papel cada vez mais importante e desafiador que demanda a emergência de novos saberes, políticas ambientais e programas educativos como um esforço contínuo. Devemos reconhecer a importância e o caráter urgente da Educação Ambiental no ensino formal, informal e não-formal. Mas também, devemos observar que ela não é condição suficiente para modificar por si só, a situação pela qual passa o Planeta, logo, deve ser um investimento necessário na construção da cidadania e justiça social.

¹⁴ O autor chama a essa condição de “armadilha paradigmática”, que ocorre por uma limitação compreensiva e uma incapacidade discursiva.

¹⁵ Segundo o autor é o tipo de educação que acredita que dando (transmitindo) ao indivíduo (educando) os conhecimentos (aspectos cognitivos) necessários e ainda provocando nele uma sensibilização (aspecto afetivo) pela questão ambiental, o indivíduo pode transformar seu comportamento incorreto e que, se assim for, ao final teremos como resultado da soma destes indivíduos transformados uma sociedade transformada.

Para que a Educação Ambiental seja realmente compreendida como instrumento de transformação social pressupõe-se mudanças de conceitos, de concepções, de valores e de atitudes. Porém, pergunto: devemos criar novas tecnologias para aperfeiçoar o modelo educacional vigente que exclui o debate ambiental na perspectiva da complexidade ou devemos contestar o próprio modelo? Como coadunar a interdisciplinaridade, que é uma característica inerente a Educação Ambiental, a um modelo de currículo disciplinar?

Talvez a resposta esteja na introdução de um currículo holístico no qual Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) tenham sentido na sociedade e o ensino tenha como objetivo a ampliação da visão de mundo, a partir de um repertório próximo e cotidiano do sujeito para um olhar globalizado. De todo modo, é inegável que a Educação Ambiental tem contribuído para a discussão, de modo geral, do modelo de educação que temos hoje e que queremos para o futuro.

PARTE III: OS CAMINHOS DA PESQUISA

3.1 - METODOLOGIA

O conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer que até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar. (Edgar Morin).

O filósofo Paul Feyerabend (1924 -1994) ¹⁶ escreveu que existem na vida, três barreiras difíceis de vencer: aprender a andar, aprender a falar e aprender a concatenar as idéias. Realmente, as idéias são muitas, o difícil é organizá-las, encadeá-las e relacioná-las com fundamentação, com pesquisa, com estudo e com a experiência para que não fiquem no mero “achismo”.

Nesta pesquisa, para que minhas idéias não fiquem no “achismo”, utilizo o meu compromisso e experiência como educadora ambiental, assim como os fundamentos teórico-práticos de diferentes autores.

Dadas as características do estudo enveredei pela pesquisa qualitativa, a qual é definida por Minayo (1994, p. 21-22) como aquela que:

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. [] enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região visível, ecológica, morfológica e concreta, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Dentre as abordagens qualitativas optei por eleger a investigativa - narrativa como método, na qual se investiga enquanto narra, estabelecendo relações teóricas,

¹⁶ Feyerabend foi um filósofo da ciência. Seu trabalho mais conhecido é o livro “Contra o Método” (1975). Tornou-se famoso pela sua suposta visão anarquista da ciência e pela sua rejeição à existência de regras metodológicas universais. Suas idéias influenciam na filosofia da ciência e na sociologia do conhecimento científico.

buscando compreender e explicar para que o outro desfrute do conhecimento que foi construído, tendo como apoio a literatura disponível.

Quando alguém opta pela investigação narrativa, opta também por algo mais complexo, uma vez que o investigador se converte como parte do processo. As duas narrações, ou seja, a do investigador e a do participante/sujeito da investigação se converte em partes indissociáveis, graças à natureza da investigação, de uma construção e de uma reconstrução narrativa compartilhada. (ARAGÃO, 2000, p. 5-6).

Bolzan (2002, p. 76) relata que o importante neste tipo de estudo é podermos recontar a nossa investigação, portanto, o investigador e os participantes assumem a responsabilidade de relatar os fatos vividos. Em suas palavras, “o sujeito que narra pode compreender-se, compreendendo o mundo. E compreendendo-se, compreende o outro. A compreensão é um ato dialógico”.

Caminhos trilhados

Ao iniciar o curso de mestrado, em meados de 2005, só tinha uma certeza: desenvolver um estudo que relacionasse Educação Ambiental, formação de professores e Educação do Campo. A partir daí comecei a me perguntar, mas o que? Ao tomar conhecimento que o Centro de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) ofereceu um Curso de Pedagogia específico para professoras e professores de assentamentos/acampamentos rurais vislumbrei aí o caminho a ser seguido.

A pesquisa iniciou-se no mês de setembro de 2005 por meio de alguns contatos, na busca de uma definição mais precisa do objeto de estudo, assim como de especificar os pontos críticos, localizar os informantes para a entrada em campo e as fontes de dados necessárias ao estudo.

Para obtenção de informações documentais dirigi-me ao Centro de Educação da UFPA, no qual o coordenador do Curso colocou à disposição diversos documentos que ajudaram na construção do estudo.

Posteriormente a esses passos, saí em busca dos egressos do Curso, procurando estabelecer contato inicial. Esse foi um momento complicado, pois como militantes do Movimento Sem-Terra são itinerantes, portanto, espalhados por diversos assentamentos/acampamentos localizados em quase todo o Estado do

Pará: Mosqueiro, Castanhal, Parauapebas, Eldorado dos Carajás, São João do Araguaia, Marabá e fora deste temos no Ceará: Comunidade do Bolso, Fortaleza; Tocantins: Palmares e no Maranhão: Palmares II e Açailândia.

Nessa busca, consegui contato com cinco alunos-professores com os quais estabeleci um diálogo inicial, através do qual se consolidou a opção por investigar a proposta educacional do Curso Pedagogia da Terra. Cabe ressaltar que pela dificuldade de acesso aos sujeitos, não houve um critério de escolha dos mesmos, portanto, os investigados foram aqueles que eu consegui contato.

Alguns Cenários:

Ao levar em frente esta pesquisa tive a oportunidade de conhecer dois assentamentos e um acampamento. O primeiro que visitei foi o assentamento João Batista II.

Este assentamento, originário da área desapropriada da Fazenda Tanary (Bacuri), está localizado na margem direita da rodovia BR 316, no sentido dos municípios paraenses de Castanhal e Santa Maria, no km 04 (Ramal Bacuri), possui cento e trinta e seis (136) famílias assentadas, resultante da organização do MST.

O assentamento João Batista II é bem afastado da rodovia, tendo, portanto, um difícil acesso, dificultado pela falta de transporte adequado: existe apenas um (01) ônibus que entra uma vez ao dia. No entanto, é bem estruturado, com casas de madeira e alvenaria e ruas de piçarra.

A escola do assentamento (figuras 01 e 02) não tem sede própria e funciona em um antigo barracão da Fazenda. As instalações são bastante precárias e na escola funcionam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries.



Figura 01. Sala de aula da escola do assentamento João Batista II, no Município de Castanhal – Pará.



Figura 02. Vista externa da escola do assentamento João Batista II, no Município de Castanhal – Pará.

O segundo assentamento visitado foi o denominado Mártires de Abril. Criado em 2001, ocupa uma área de 450 hectares na antiga Fazenda da Taba, bairro da Baía do Sol, na Ilha do Mosqueiro (Belém-Pará) com, aproximadamente noventa (90) famílias assentadas. Possui, também, boa infra-estrutura com casas de madeira e alvenaria e alguns comércios.

A escola funciona apenas com a Educação Infantil (figuras 03 e 04), mantida pela Prefeitura de Belém, sendo que os alunos que cursam outros níveis de ensino precisam se deslocar para unidades escolares fora do assentamento.



Figura 03. Vista da área da escola do assentamento Mártires de Abril, em Mosqueiro, município de Belém – Pará.



Figura 04. Sala de aula da escola do assentamento Mártires de Abril, em Mosqueiro, município de Belém – Pará.

O acampamento Abril Vermelho está localizado no município de Santa Bárbara (Pará), na área de plantação da empresa Dendê do Pará S/A (DENPASA). Por se tratar de um acampamento, os trabalhadores rurais ainda estão lutando pela desapropriação da área.

Este acampamento passa por questões sérias de moradia e infra-estrutura que são bastante precárias (Figura 05). Os trabalhadores moram em barracas improvisadas com encerados e troncos de madeira, sem nenhum tipo de saneamento ambiental.



Figura 05. Visão de moradia do acampamento Abril Vermelho, no município de Santa Bárbara – Pará.

A escola do acampamento (figuras 06 e 07) funciona em um barracão dentro da área ocupada, sendo mantida pela Prefeitura de Santa Bárbara e atende crianças e jovens da Educação Infantil ao Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries.



Figura 06. Visão panorâmica da escola do acampamento Abril Vermelho, no município de Santa Bárbara – Pará.



Figura 07. Sala de aula da escola do acampamento Abril Vermelho, no município de Santa Bárbara – Pará.

Os sujeitos da pesquisa

O estudo enfoca alunos-professores egressos do curso Pedagogia da Terra. Neste sentido, considero interessante traçar o perfil de cada entrevistado, a fim de possibilitar uma análise mais contextualizada. Optei por codificá-los com pseudônimos, homenageando alguns dos autores que pesquisam e escrevem sobre

a Educação do Campo (Mônica Molina, Sônia Meire de Jesus, Roseli Caldart, César Benjamim e Miguel Arroyo), para que suas identidades sejam preservadas.

A seguir, uma pequena descrição de cada um desses profissionais:

Mônica: Professora do assentamento João Batista II de Castanhal. Trabalha no núcleo de educação do Movimento como educadora. É uma das responsáveis pelas discussões com diferentes setores para a oferta e para a implantação de novos cursos, que beneficiem os trabalhadores rurais.

Sônia: É professora do acampamento Abril Vermelho de Mosqueiro. Leciona em todas as séries do ensino fundamental da escola desse acampamento, assim como contribui em discussões no núcleo de educação do Movimento.

Roseli: Professora do assentamento Mártires de Abril em Mosqueiro. Trabalha com a educação da comunidade, acompanhando a formação de novos educadores das escolas dos assentamentos/acampamentos, junto ao setor de educação do Movimento. Ela assume a discussão política não só das escolas, mas do Movimento como um todo, contribuindo para a formação política da coordenação.

César: Professor do assentamento Mártires de Abril em Mosqueiro. É agricultor e trabalha no movimento com palestras, reuniões com jovens. Discute, por meio do núcleo de educação, a escola que se quer para os assentamentos/acampamentos.

Miguel: É professor do assentamento Nova Conquista em Açailândia, no Maranhão. Leciona no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Buscando dados: instrumentos e procedimentos

Um conjunto de instrumentos e procedimentos foi utilizado para o desenvolvimento do estudo, primeiramente, com vistas à análise dos princípios que embasam a proposta do Curso de Pedagogia da Terra de Belém do Pará, optei por uma análise documental. Além disso, realizei entrevistas, buscando a percepção dos alunos-professores egressos, referente à proposta educativa do Curso e a caracterização da sua práxis em Educação Ambiental.

Foram analisados os seguintes documentos:

i) Projeto Político Pedagógico e a Proposta Curricular elaborados pela Coordenação do Curso e pela Coordenação do MST e;

ii) Relatório Pedagógico Final do Projeto;

iii) Dois Trabalhos de Conclusão de Curso, elaborados por egressos da Turma que tratavam especificamente do Curso:

- “O Curso de Pedagogia da Terra: Contribuições à formação e atuação do professor reflexivo”;

- “Pedagogia da Terra: Influências de formação nas práticas pedagógicas de educandos do MST da regional Amazônia”.

Para a coleta de depoimentos, optei por uma entrevista gravada em áudio, com prévia autorização dos investigados, para que se sentissem mais à vontade.

As entrevistas foram feitas por mim durante as visitas que fiz aos assentamentos/acampamentos, entre os meses de março a agosto de 2006, sendo iniciadas, com uma conversa sobre o tema em discussão, introduzindo, posteriormente, passo a passo, as questões preparadas para serem discutidas. Um diferencial ocorreu com a entrevista de Miguel, esta foi feita via e-mail, por este está em uma área muito distante o que dificultou o contato pessoal.

Cabe ressaltar que as entrevistas não se reduziram a um monólogo, com apenas as respostas do investigado, pois procurei estabelecer um diálogo com a intenção de esclarecer, com maior detalhamento, os acontecimentos e as possíveis interpretações do assunto em estudo.

Quando se cria a relação de colaboração, na qual ambos, investigadores e participantes têm voz, a investigação transcorre com êxito, pois a voz é o sentido que reside no indivíduo e que lhe permite participar em uma comunidade (BOLZAN, 2002, p. 75).

A seguir apresento o instrumento de coleta de dados:

Entrevista – Parte I: Contendo seis (06) questões acerca da percepção da proposta educativa do Curso. Nessa primeira parte busco o entendimento que os alunos-professores têm do Curso Pedagogia da Terra, assim como as dificuldades e conflitos observados. Procuro identificar aspectos que podem ter comprometido ou não os objetivos do Curso, no que concerne à formação de educadores e educadoras. A saber:

- ☛ Quais as principais virtudes do Curso?
- ☛ Cite conceitos e/ou dúvidas dos alunos ou de outros que você conseguiu sanar com os conhecimentos adquiridos no Curso?
- ☛ Baseado/a na sua realidade e experiência profissional, quais os conceitos e conteúdos que você acha importante serem vistos no Curso e não foram?
- ☛ Ocorreram deficiências na proposta do Curso que dificultaram a apreensão de conceitos e conteúdos trabalhados?
- ☛ De acordo com seu cotidiano e realidade no assentamento/acampamento como você avalia o Curso, no sentido da ajuda para a resolução dos seus principais problemas?

Entrevista – parte II: Contendo sete (07) questões referentes à práxis ambiental dos alunos-professores. Nessa segunda parte procuro saber se o Curso ajudou, através do olhar dos mesmos, a promover a consciência ambiental com vistas à ação. A saber:

- ☛ O que você entende por Educação Ambiental?
- ☛ Como você percebe o meio ambiente no assentamento/acampamento?
- ☛ Você trabalha temas socioambientais em sala de aula ou em outra atividade desenvolvida?
- ☛ De que formas são tratadas as questões socioambientais?
- ☛ Quais assuntos relacionados à Educação Ambiental você desenvolve?
- ☛ Como educador, cite as dificuldades que você sente ao trabalhar a EA.
- ☛ Como o Curso Pedagogia da Terra contribuiu para a sua formação ambiental?

Sistematização e Análise

Segundo Minayo (1994, p. 69), esta etapa pode ter três finalidades: “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder as questões formuladas; e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando ao contexto cultural do qual faz parte”.

Visando essas finalidades, passei à fase de reflexão, sistematização e análise dos dados da investigação. Após transcrever literalmente o material, procurei identificar os temas relevantes e recorrentes, assim como as comunalidades e contradições que se estabeleceram, procurando organizar em categorias para as análises.

Na tentativa de um maior aprofundamento da questão em foco, busquei a técnica da triangulação, conforme Santos (2002) que, em sua dissertação de mestrado, trabalhou com proposta semelhante.

Para Denzi (1978, *apud* Santos, 2002, p.61), a triangulação de dados se apresenta de quatro tipos:

- ✚ Triangulação de dados, que consiste nas múltiplas estratégias de amostragens;
- ✚ Triangulação de pesquisadores, que se baseia no uso de diversos pesquisadores ou avaliadores;
- ✚ Triangulação de teorias, que utiliza variadas perspectivas na interpretação de um único tipo de dado;
- ✚ Triangulação metodológica, que consiste na utilização de múltiplos métodos para estudar um único problema.

Assim como Santos (2002) utilizei a triangulação de dados e de teorias para analisar as informações coletadas, elaborando assim uma síntese ou considerações referentes ao estudo.

PARTE IV: A BUSCA DO CONHECIMENTO COMPARTILHADO

4.1-RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Universidade deve adaptar-se à sociedade ou a sociedade é que deve adaptar-se à Universidade? Há complementaridade e antagonismo entre as duas missões: adaptar-se à sociedade e adaptar a sociedade à Universidade; uma remete à outra em um círculo que deve ser produtivo. Não se trata apenas de modernizar a cultura; trata-se também de "culturalizar" a modernidade. (Edgar Morin).

A seguir apresento os resultados e discussão do estudo, na perspectiva dos alunos-professores. Apresento, ainda, algumas falas que julguei pertinente, seja pela riqueza e/ou forma de expressão. Para melhor entendimento dos resultados, estes são apresentados da seguinte maneira:

i) Primeiro apresento o Curso Pedagogia da Terra de Belém do Pará, por meio de seus documentos referenciais;

ii) Em seguida, apresento a percepção de alunos-professores referente à proposta educativa do Curso Pedagogia da Terra e a caracterização da sua práxis em Educação Ambiental.

4.2- O Curso Pedagogia da Terra de Belém do Pará

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Educadores e Educadoras dos Assentamentos da Reforma Agrária (Pedagogia da Terra¹⁷) foi elaborado e implementado pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, no período de fevereiro de 2001 a maio de 2005. É fruto de um convênio de cooperação técnica, assinado em 2000, entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a referida Universidade.

O projeto político pedagógico do Curso procurou nortear as atividades tendo como objetivo 'qualificar professores e professoras que atuam nos assentamentos e acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, de modo a contribuir para o aumento da escolaridade e da consciência de cidadania'. A proposta caracteriza-se como uma ação educativa comprometida com a transformação social voltada para a formação de educadores capazes de retornar para as suas comunidades a fim de garantir os ambientes educativos da escola, que envolvam educandos e comunidade (UFPA, 2000).

No projeto foram ofertadas 50 vagas para educandos/professores, procurando atender, não somente, os acampados/assentados, mas também aqueles que trabalham em escolas localizadas nessas áreas. No Curso, participaram discentes da chamada Regional Amazônica: Piauí, Ceará, Pará, Tocantins e Maranhão.

Visando atender o objetivo, o Projeto Político-Pedagógico foi dividido em núcleos denominados de Núcleos de Conteúdos Básico, Específico e Eletivo constituídos de disciplinas, estágios curriculares, estágios profissionais, seminários de pesquisa, monitoria, participação em eventos, participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

¹⁷ Segundo Caldart (2000, p. 221) o uso desse termo tem o objetivo de "aproximar a terra e o processo educativo que acontece em um movimento social que tem nela seu objeto e sentido de luta e de existência"

O núcleo básico objetiva:

Formar o pedagogo através da construção de conhecimentos teórico/práticos que favoreçam a apropriação dos fatos e teorias que serve de base para a construção dos processos educativos em seus diferentes espaços e dimensões. Esse núcleo deve se constituir a partir de uma abordagem tanto do ensino como das visões sociais que o explicam e informam, analisando suas implicações epistemológicas e a forma como determinam a prática pedagógica e a organização dos espaços e dos tempos escolares, contextualizando os diferentes projetos educacionais para a sociedade brasileira e situando-os para além dos espaços educativos formais (UFPA, 2000, p. 06).

O núcleo específico visa:

A qualificação do pedagogo para os diferentes campos de atuação profissional que traduzem o âmbito da especificidade da sua formação e atuação profissional. Essa especificidade se define na docência em diferentes níveis de ensino, nas disciplinas de formação pedagógica, na gestão e coordenação do trabalho pedagógico buscando a superação da dicotomia entre quem forma e quem ensina, exigindo assim, novas formas de articulação entre a universidade e a escola, consolidando assim, uma nova identidade profissional do pedagogo, a partir de uma base de formação que contemple um conjunto articulado de conhecimentos mínimos necessários, que o qualifique para atuar nos espaços educativos formais e não-formais numa perspectiva de totalidade, buscando a superação da fragmentação do curso, caracterizada pelas chamadas habilitações. Esses dois núcleos compreendem a base comum de formação do pedagogo e são obrigatórios (IBID, p. 06).

O terceiro e último núcleo – o eletivo – garante a diversificação da formação e tem como objetivo:

Possibilitar ao aluno a construção de um percurso acadêmico próprio, adequar o currículo do curso às diferentes realidades regionais, atender as perspectivas profissionais não contempladas nos núcleos básicos e específico, além de estabelecer uma relação mais dinâmica do curso com a realidade social, na perspectiva de um currículo aberto e flexível a novas exigências teórico-práticas e profissionais. Esse núcleo, de caráter optativo, define a diversificação da formação, sendo desenvolvido em tópicos temáticos e/ou atividades independentes realizadas no âmbito do próprio curso ou através de outras atividades curriculares (IBID., p. 07).

Ênfase as disciplinas: Etnologia Brasileira, Ecologia e Biodiversidade, Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos e Educação Básica do Campo¹⁸, do terceiro núcleo (denominado Educação Básica do Campo),

¹⁸ As disciplinas Etnologia Brasileira e Educação Básica do Campo não se constituem hoje, disciplinas eletivas do Curso de Pedagogia, elas foram propostas pelo MST com a proposta de ementa "Etnologia Brasileira: trata das noções básicas sobre a antropologia: cultura, etnocentrismo, etnicidade, raça, organização social; processos centrais da formação e transformação da sociedade brasileira: populações indígenas, negras e camponesas. Educação Básica do Campo: trata do lugar

pois estas diferenciam o Curso Pedagogia da Terra do regularmente ofertado nessa Instituição de Nível Superior.

Portanto, a proposta do curso, foi arquitetada visando coadunar a formação de um profissional que vive no e do campo, com normas e condições específicas com a identidade profissional do pedagogo, a partir de uma base de formação mínima específica, que o qualifique para atuar nos espaços educativos formais ou não.

A flexibilidade existente no desenho curricular no curso de Pedagogia da Terra, através do núcleo eletivo, fez com que o MST optasse por inserir a temática da Educação do Campo no processo de formação dos educandos do curso. Através da inserção dessa temática foi possível aprofundar elementos da própria pedagogia do MST e do amplo movimento de educação no qual ele se insere (FERREIRA, 2005, p. 37).

A metodologia do Curso foi a Pedagogia da Alternância, que se dividiu no que se chamou de Tempo Escola, entendido como o momento das aulas presenciais na Universidade, e Tempo Comunidade, entendido como o momento semipresencial, no qual os educandos retornam às suas comunidades a fim de desenvolverem atividades pedagógicas, orientadas pelos professores do Curso, as quais podem ser de caráter teórico ou prático.

Caldart (2001, p. 60) explica:

No tempo escola os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantem o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores.

No tempo comunidade é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro dessa experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento, nos vários aspectos.

Esta dinâmica “brota do desejo de não cortar raízes” (CALDART, 2001b, p. 59) buscando integrar a escola com a família e a comunidade do educando, permitindo uma troca de conhecimentos e o fortalecimento de laços familiares e do vínculo dos educandos com os assentamentos/acampamentos.

do campo na sociedade moderna; a realidade da Educação Básica no campo hoje; concepções e princípios pedagógicos de uma escola no campo; políticas públicas para o desenvolvimento da Educação Básica no/do campo; perspectivas e desafios na construção de um projeto para a Educação Básica do campo”.

No Tempo Comunidade, abrem-se vários horizontes para reflexão e para as ações organizadas, ou seja, ao mesmo tempo em que refletem, sobre suas práticas, eles agiam intervindo na realidade de suas escolas, de seus acampamentos, assentamentos e na luta social a qual estão inseridos. A diferença percebida entre o curso normal de Pedagogia e o de Pedagogia da Terra está justamente nessa intervenção na realidade e em sua inserção nas lutas fora do contexto escolar. (FERREIRA, 2005, p. 58)

O curso foi ofertado em 08 etapas, com programação presencial pré-definida e com duração de 35 a 45 dias letivos. A distribuição da carga horária está sumarizada na Tabela 01.

Tabela 06. Distribuição de carga horária do Curso Pedagogia da Terra, considerando 70% de atividades presenciais.

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		DIAS LETIVOS
	PRESENCIAL	SEMIPRESENCIAL	
75 horas	52	23	13 dias
60 horas	42	18	11 dias
45 horas	32	13	08 dias

Fonte: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (2000).

A opção por um modelo semipresencial, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2000), se deve a três fatores fundamentais:

Estabelecer para os cursos intervalares um novo conceito de semestre acadêmico. Os cursos intervalares, pela sua própria natureza são marcados por permanentes discontinuidades, o que dificulta a construção de uma prática universitária que fomente continuamente o debate e o estudo. Além disso, do ponto de vista pedagógico, esse modelo reserva poucas possibilidades para o acompanhamento da aprendizagem, além de estabelecer tempos e espaços de aprendizagem demasiadamente fixos e centrados nos professores (as). Provavelmente esse quadro não pode ser modificado nesse modelo de etapas semestrais já consumido há décadas. Hoje é necessário nos apropriarmos de metodologias e ferramentas que rompam as fronteiras geográficas e ao mesmo tempo, possibilitem ações educativas com base em formas diversificadas de comunicação, que estabeleçam novos ambientes educativos, sem, contudo, deixar de privilegiar a comunicação face a face que se efetiva entre professores (as) e alunos (as) no espaço da sala de aula.

O Curso que ora delineamos se destina para um grupo de pessoas que apresentam características distintas daquelas que ingressam no Curso de Pedagogia do campus do Guamá. Este grupo é constituído de professores (as) que já militam na educação em funções docentes e não docentes. Além disso, são profissionais que desenvolvem uma práxis política em um contexto social concreto, que é a luta pela terra, em torno da qual se desenvolve a luta pela vida e pela cidadania. Um diploma de curso superior, no contexto da vida dessas pessoas, representa uma oportunidade privilegiada de formação de novos conceitos e valores, mas, representa

também a instituição de uma autoridade (já conferida pela prática) por via da certificação.

O Centro de Educação tem se manifestado contrariamente a qualquer forma de aligeiramento da formação que implique na subtração de conteúdos necessários a uma sólida formação teórico-prática. Contudo, ele não pode deixar de considerar as necessidades e imperativos dos grupos que o elegem como capaz de viabilizar as suas exigências de formação, e para os quais um curso com a duração de cinco anos é impraticável. Portanto, o modelo semipresencial, com predomínio de atividades presenciais, é coerente com os princípios do Centro de Educação, na medida em que garante a mesma densidade de conteúdos para todos os seus cursos, e atende às características particulares dos diferentes grupos com os quais atua.

O MST, através de outras Universidades, como a UNIJUI, vem acumulando experiências em modelos curriculares semipresenciais. O contato com essas experiências pode se constituir em uma nova aprendizagem para o Centro de Educação, e pode também apontar novas perspectivas para a formação de professores (as) nessa região.

Bélaire (2001, p. 64) afirma que o fato do educador vivenciar a situação concreta da sua comunidade, de poder comentá-la e analisá-la através dos seus efeitos positivos ou perversos, permite que este tenha maior facilidade de compreender e valorizar a realidade local. Ainda segundo esta autora, é essencial que sejam previstas estratégias na formação inicial transferíveis a situações concretas, pois as formações as quais não se apóiam verdadeiramente na realidade fazem com que o futuro professor não possa retomar tais conceitos posteriormente em sua prática docente.

O conceito de professor pressupõe um profissional eficiente, o qual relaciona teoria e prática num processo de reflexão, realizando a prática da educação reflexiva. O pensamento pedagógico atual inclui na formação do futuro profissional uma forte reflexão a partir das situações práticas vivenciadas, propondo a formação de profissionais capazes de enfrentar situações novas e diferentes na educação escolar e optar pelas decisões mais apropriadas. “O paradigma que proporciona a interligação entre a teoria e a prática é a prática da reflexão” (TEZANI, 2003, p. 453).

A metodologia do Curso ao permitir essa troca de experiências e expressa, segundo Tardif (2002, p. 23), a base das reformas que vem sendo realizada na formação de professores em muitos países nos últimos dez anos, resultando, conseqüentemente, em um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos

pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

Como exemplo, o Relatório Final de Avaliação do Curso (2006) destaca como ponto positivo a disciplina Prática de Ensino, com 300 horas, sendo 25% voltada para planejamento e fundamentação teórica na própria Universidade e 75% desenvolvidas em campos de estágios nos municípios pólos de cada estado envolvido no projeto. Das atividades de campo realizadas, nesta disciplina, no assentamento Palmares, município de Parauapebas, resultou a sistematização e publicação, em 2005, do livro “Práticas Pedagógicas em Movimento: Infância Universidade e MST” a partir de três projetos: “Acampamento Educativo”, que propôs uma escola lúdica, utilizando linguagem e raciocínio lógico; “Formação de Educadores (as) Infantis”, que parte da reflexão sobre as práticas geradas no assentamento; e um projeto que investigou como brincavam as crianças de acampamentos do MST.

Silva (2005) ao prefaciar o livro enfatiza:

Temos a oportunidade impar de poder penetrar numa realidade marcada de modo especial pela solidariedade e pelo sentido de coletividade, realidade hoje pouco conhecida da maioria dos habitantes das grandes cidades, que vivem solitários e amedrontados ao abrigo de suas residências e participam de um cotidiano de trabalho assinalado cada vez mais pela velocidade dos acontecimentos, pelo isolamento e individualismo, pela competição e pelo aparato tecnológico. Temos a chance de nos emocionar com aspectos do movimento que nos são recorrentemente sonogados pela grande imprensa. Temos a alegria de encontrar um conjunto vigoroso de relatos, idéias e reflexões do qual não só emergem as especificidades da vida infantil e da educação no assentamento, da formação dos educadores cuja identidade não pode corresponder aos perfis profissionais cristalizados socialmente, como também as percepções dos militantes – estudantes, as visões e formas de compreensão próprias do MST além das características, cuidados e preocupações que dão identidade ao trabalho realizado.

A avaliação do processo de aprendizagem e de desempenho dos educandos ficou a critério dos professores que ministraram as disciplinas. Quanto aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foram realizados nas linhas de pesquisas definidas pelo Centro de Educação da Instituição de Ensino Superior.

De acordo com o Relatório Pedagógico Final de Avaliação (2005), dos 50 inscritos no Curso, 39 o finalizaram 07 desistiram e 04 ainda estão desenvolvendo atividades curriculares com possibilidade de conclusão. Portanto, 78% dos

ingressantes concluíram o curso, estando aptos ao exercício da docência em Educação infantil, Ensino Fundamental – Séries Iniciais e Ensino Normal; Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica em Ambientes formais e não-formais.

Ainda de acordo com este Relatório, entre as facilidades e as dificuldades encontradas na gerência do Projeto destacam-se:

✦ As facilidades aconteceram a partir da infra-estrutura oferecida pela IES, no que diz respeito aos espaços, equipamentos e recursos; e ao acompanhamento, por parte de um docente, das atividades de coordenação pedagógicas do Curso;

✦ As dificuldades encontradas aconteceram, principalmente, ao nível de apoio logístico aos educandos devido ao alojamento dos mesmos ter sido na Fundação Escola Bosque, localizada na Ilha do Outeiro, distante 15 km de Belém o que consumia muito tempo de deslocamento. Cabe ressaltar que devido a uma série de contratemplos foi necessário o deslocamento dos professores do Curso até a Escola Bosque para que as aulas fossem ministradas lá.

Ferreira (2005, p. 36), como aluna regular do Curso de Pedagogia da Terra, conclui no seu TCC que esse Curso contemplou as necessidades básicas educacionais do MST.

Percebemos que a experiência da Pedagogia da Terra da Regional Amazônica, se volta para a produção de referenciais teóricos capazes de compreender a nova dinâmica do campo brasileiro, no intuito de refazer concepções e práticas educativas nas comunidades camponesas do MST.

E ainda:

Ao analisar a experiência do Curso, percebemos alguns elementos que o diferenciam metodologicamente e estruturalmente do Curso ofertado para as demais turmas que ingressam na Universidade.

Assim, ainda segundo a autora, o Curso Pedagogia da Terra refletiu a opção política¹⁹ de seus idealizadores, que há muito vem caminhando em busca de uma “escola diferente” para as crianças e para os adolescentes acampados e assentados. Porém, concordo com Araújo (2004, p. 72), quando afirma que para

¹⁹ Segundo Gutierrez (1988, p. 44-45), opção política é tomar partido frente à realidade social, é não ficar indiferente ante a injustiça atropelada, a liberdade infringida, os direitos humanos violados, o trabalhador explorado. Tomar partido pela justiça, pela liberdade, pela democracia, pela ética, pelo bem comum, é opção política, é o fazer político.

essa “escola diferente” se concretizar é necessário “superar a definição do professor perito em aula, cuja tarefa é transmitir conhecimentos, para assumir a definição de professor com atitudes didáticas inovadoras devendo saber reconstruir o conhecimento e colocá-lo a serviço da cidadania”, idéia que também coaduna com o modelo de professor que a Educação Ambiental exige.

Araújo (2004, p. 73) ressalta que, se por um lado, o momento exige profissionais que insiram a Educação Ambiental no processo educativo, por outro reconhece que esses profissionais carecem de uma formação adequada para mudar a sua prática cotidiana de sala de aula.

É inegável a importância dos saberes que os profissionais adquirem durante sua formação, seja ela inicial ou continuada. A Universidade como instância ideal para instrução de nível superior, tem que se sensibilizar para a preparação de professores para agir sob a égide da educação ambiental, em cursos regulares e multidisciplinares ainda na graduação, cujo principal intuito é perseguir a construção do campo da educação ambiental.

Porém, para que a dimensão ambiental faça parte dos currículos da Educação Superior e da Educação Básica, o processo de formação profissional deve possibilitar aos futuros profissionais “a elaboração de saber pedagógico, a partir da interação entre o conhecimento específico disciplinar, o pedagógico e o saber ambiental” (ARAÚJO, 2004, p. 75). Nesta lógica, analisei o currículo e as ementas das diferentes disciplinas ofertadas pelo Curso Pedagogia da Terra buscando saber se foi dada essa oportunidade aos alunos-professores.

O resultado foi que em setenta (70) disciplinas ofertadas (distribuídas entre os três núcleos) dezesseis (16) estão relacionadas mais diretamente com a Educação Ambiental, perfazendo um total de 22,8%. São elas:

História Geral da Educação	Abordagem histórica do fenômeno educacional na Modernidade e Contemporaneidade, tendo como eixo temático a Cultura, o Trabalho e a Cidadania.
Antropologia Educacional	Conceituações. Objeto e abordagens da Antropologia. História do pensamento antropológico nas contribuições de seus expoentes: Durkheim, Mauss, Boas, Malinowski e Lévi-Strauss. Etnografia, etnologia e trabalho de campo no estudo das

	diversidades -singularidades dos grupos humanos e das minorias. Contribuições da Antropologia para a Educação.
Biologia da Educação	Os fenômenos biológicos que podem interferir na educação e na formação global do aluno.
Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	Articulação do projeto pedagógico da escola. Dinamização das atividades educativas. Integração escola-família-comunidade Implementação de programas de educação continuada aos docentes.
Pedagogia em Ambientes não Escolares	Pedagogia: conceitos e dimensões sócio-políticas na estrutura de ambientes não escolares. Princípios e práticas pedagógicas no processo de organização de instituições e espaços sócio-educativos. As dimensões do trabalho pedagógico: pedagogia social de rua, pedagogia em ambientes empresariais. Pedagogia no ambiente de promoção de saúde e da melhoria de qualidade de vida.
Práticas Educacionais dos povos indígenas no Brasil	A aprendizagem familiar e comunitária como formação povo indígena. A escola indígena: espaço de diálogo, valorização da cultura, da língua e das tradições.
A Escola Indígena	Processo histórico-social de colonização do povo indígena no Brasil. Padrões culturais das comunidades indígenas e seu reflexo no planejamento e organização do processo educacional nessas comunidades.
Educação Rural na Amazônia	A gênese do ruralismo moderno e a formação do campesinato no Brasil. As questões sociais do meio rural na Amazônia e a educação.
Antropologia do Meio Rural	Antropologia no quadro das ciências, natureza, cultura. Estudo da Antropologia em meio rural e em especial nas experiências educacionais.

Sociologia do Meio Rural	Importância da Sociologia Rural. O campesinato: campesinato clássico e campesinato da fronteira amazônica. O papel da família na unidade camponesa: a família como unidade de produção e consumo, estrutura familiar, o processo decisório. Relações do campesinato com outros grupos sociais e com outras instituições a exemplo da igreja e escola.
Metodologia e Prática Pedagógica com Comunidades Agrícolas	Os diferentes paradigmas da educação. Levantamento de alternativas de educação em áreas de fronteiras e suas práticas pedagógicas. Utilização de meios e técnicas pedagógicas dirigidas a populações rurais. Novas tecnologias e trabalho docente.
Teorias do Desenvolvimento e Meio Ambiente	O conceito de desenvolvimento: O desenvolvimento no contexto latino - americano. Biodiversidade e desenvolvimento sustentável na Amazônia.
Educação e Problemas Regionais	Os resultados da intervenção humana sobre as regiões ricas em recursos naturais: os casos das sociedades desenvolvidas e das sociedades retardatárias. O caso histórico da Amazônia como região rica em recursos naturais: das drogas do sertão aos dias atuais Os grandes projetos amazônicos e suas conseqüências socioambientais. O papel da educação frente aos problemas regionais e suas contribuições ao desenvolvimento sustentável da sociedade amazônica.
Ecologia e Biodiversidade	Fundamentos de Ecologia. Níveis de organização. Indivíduos, população e comunidade. Sistema biológico e ecossistema. Fatores ambientais e genéticos que afetam a biodiversidade.
Tecnologias em Educação	Educação ambiental. sua evolução histórica

Ambiental no Currículo Escolar	e conceituai. Vertentes da Educação ambiental: ecológico - preservacionista e sócio -ambiental. Alternativas metodológicas para a inserção da Educação ambiental no currículo escolar. Tecnologias educacionais instrumentos para o fazer pedagógico da educação ambiental.
Projetos de intervenção pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.	Construção da fundamentação teórica sobre a educação de jovens e adultos. Diagnóstico, planejamento pedagógico: construção dos objetivos, dos conteúdos, da metodologia e avaliação. Elaboração de recursos didáticos.

Constatei que a maneira como o Curso foi concebido e concretizado, possibilitou aos alunos-professores conhecimentos teóricos e metodológicos, a fim de que estes possam dar, com autonomia, passos em direção ao compromisso com a causa ambiental e com uma educação transformadora.

4.3 - Sobre o Curso de Pedagogia da Terra

Inicialmente, em vista da riqueza de conteúdo das entrevistas e para retirar a essência de cada fala, fiz tabelas de cada pergunta do questionário, interpretando essas falas e verificando os pontos congruentes e as diferenças (anexo).

Após essa etapa, com uma visão mais clara, selecionei alguns trechos dessas entrevistas e os transcrevi, relacionando-os ao referencial teórico dessa pesquisa.

4.3.1 - Percepção dos alunos-professores referente à proposta educativa do Curso Pedagogia da Terra

Nos últimos anos, com as mudanças na conjuntura política e econômica do país, percebe-se que a identificação e proposta de solução dos problemas que afligem as comunidades deslocam-se do nível governamental para o nível dos movimentos populares. Um dos exemplos mais em evidência é o dos trabalhadores do campo que lutam pela terra.

Falar de processo educativo dentro desse movimento social pressupõe falar de um tipo de educação que não se restringe apenas aos espaços escolares. Caldart (2000, p. 11) esclarece “que a escola que cabe na pedagogia do movimento é uma escola que não cabe nela mesma”, não é fechada e não se restringe ao aprendizado dos conteúdos: é “um jeito de ser escola, é uma postura diante da tarefa de educar” (IBID).

Partindo dessa especificidade, busquei, através de categorias de análise, a percepção, por parte dos alunos-professores, da proposta educativa do Curso Pedagogia da Terra.

As percepções, representações, idéias e concepções são conceitos que servem para designar como e o que as pessoas pensam sobre determinados objetos, fenômenos e acontecimentos (HIGUCHI & AZEVEDO, 2004, p. 64).

As Virtudes do Curso

Perrenoud (2001, p. 16) pergunta: “quais condições organizacionais, materiais, informativas e humanas irão favorecer a profissionalização? Como levar os professores e os futuros professores a combinar os conhecimentos teóricos com o conhecimento prático?”

O Curso Pedagogia da Terra baseado na Pedagogia da Alternância²⁰, tenta responder a essas questões, ao proporcionar ao aluno-professor, através da dinâmica do tempo escola e do tempo comunidade, a possibilidade de aprofundamento dos estudos, pesquisa e intervenção, objetivando a combinação e o fortalecimento da relação teoria-prática nos diferentes campos de atuação.

“Por ser intervalar e baseado na Pedagogia da Alternância você não precisa sair do campo para estudar como aconteceu comigo no ensino médio (...). E agora eu não precisei ir embora do campo para cursar a universidade. Essa relação que se faz com as disciplinas e com o campo onde você vive é uma virtude imensa do Curso, você não vai embora do seu local, você faz um curso superior de 04 anos, mas você volta para a sua comunidade e isso é muito difícil de acontecer” (Mônica, 2006).

O depoimento de Mônica demonstra claramente o entendimento da proposta educativa do Curso, que prioriza a experiência do aluno, valorizando o seu conhecimento adquirido a partir da realidade específica, da vivência e da formação acadêmica, além da troca de experiências entre o aluno-professor e o professor do Curso.

A Pedagogia da Alternância baseia-se num método científico. Observar, ver, descrever, refletir, analisar, julgar e experimentar, agir ou questionar, procurar responder às questões e experimentar. Este método está implícito

²⁰ Vide páginas 59-60.

na proposta de Jean Piaget, “fazer pra compreender”, ou seja, primeiro praticar, para depois teorizar sobre a prática. O princípio é que a vida ensina mais que a escola, por isso, o centro do processo ensino-aprendizagem é o aluno e a sua realidade. A experiência sócio-profissional se torna ponto de partida no processo de ensinar e, também, ponto de chegada, pois o método da alternância constitui-se no tripé ação – reflexão – ação – ou prática – teoria – prática. A teoria está sempre em função de melhorar a qualidade de vida (NASCIMENTO, 2004, p.05).

Os momentos presenciais do Curso, também foram muito importantes para os alunos-professores, ao promoverem a integração, os debates, à reflexão e o compromisso com o outro, além da criação de vínculos afetivos.

O curso teve um diferencial. Nós colocamos o nome de Pedagogia da Terra pelo fato do movimento se organizar no coletivo, para mim a maior virtude do Curso foi essa, ter esse aprendizado junto assim se criou um coletivo, uma comunidade de estudantes com o mesmo objetivo (Roseli, 2006).

O Curso ao proporcionar, aos alunos-professores, a possibilidade destes fazerem ligação entre os saberes escolares e do cotidiano, contribuiu para a tomada de consciência da sua realidade. Graciani (1999, p. 55) explica que “a tomada de consciência se completa na ação transformadora da realidade”, portanto, a construção do conhecimento só se efetiva na medida em que, de posse de novas informações, passa-se a refletir criticamente, de maneira contextualizada e se produz um novo conhecimento que visa à transformação do real. Desse modo, é imprescindível, por parte do aluno-professor essa tomada de consciência e Sônia (2006), demonstra isso.

Muitas coisas que eu aprendi no Curso me servem, têm coisas que eu não ia conseguir fazer se tivesse só o magistério. Como eu trabalho com pessoas do campo elas ainda acham que aula tem que ser tradicional como antigamente na cartilha do ABC, que as crianças tinham que saber, mas esse era um ensino desvinculado da realidade.

A fala de Sônia (2006) revela elementos em direção a busca da superação da racionalidade técnica no momento em que ela se contrapõe à prática de formação

meramente acadêmica e ao tomar para si como responsabilidade a ação de um ensino diferenciado, ao mesmo tempo em que produz conhecimento nesta tentativa.

Em uma prática regida pela racionalidade técnica, o que se sobressaem são as características do professor como um artesão. Um profissional que conhece os processos de trabalho possui os conhecimentos e instrumentos de produção do que pretende realizar, controla o ritmo e o resultado de sua produção e é capaz de, individualmente, produzir o que se propôs, não necessitando de crítica externa. Mas realiza ações mecânicas e repetitivas, produzindo sempre o mesmo produto.

Já no que se refere a uma prática na qual a racionalidade técnica foi superada e a reflexão é concebida como o principal meio de produzir aquela prática, o professor é comparado a um artista. Um sujeito que é capaz de elaborar um projeto e possui os meios de produção para concretizá-lo, age intencionalmente, expressa, por meio de diversas linguagens, em seu produto, que sempre será único, valores éticos e estéticos (SERRÃO, 2005, p. 154).

Perrenoud (2001, p. 171) explica que as alterações da condição da prática ocorrem por todos os tipos de razão. Sônia (2006) aponta o Curso, como razão da alteração de sua prática. Portanto, essa mudança profissional deve-se à tomada de consciência por intermédio da reflexão crítica que esta fez de suas práticas anteriores, tomando, a partir daí uma nova postura e apropriação do próprio processo de formação pelo qual passou.

Um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos; isto requer a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes (GHEDIN, 2005, p. 139).

Isso se confirma quando completa: *Nós temos a matemática como algo que reprime o aluno. Quando começamos a trabalhar com os professores de matemática na Universidade, percebi que ela é uma disciplina como outra qualquer e que só precisava ser bem trabalhada. Eu posso trabalhar de outra forma que não aquela que se enche o quadro de fórmulas. Por exemplo: eu estou desenvolvendo um trabalho com os alunos por meio do censo do acampamento, que eles mesmos fizeram. A partir desses números, vou trabalhar a Matemática. Eu sei que poderia muito bem colocar um monte de contas no quadro e mandá-los resolver, às vezes, até, eles questionam isso. Só que eu explico que esse tipo de atividade não interessa para eles, pois está desvinculado da vida deles (Sônia, 2006).*

Por meio da fala da aluna-professora, percebo a tentativa em romper com o instrucionismo que no conceito de Demo (2004, p.33) é “um dos males mais comprometedores da educação porque funciona de fora para dentro ao invés de dentro para fora, de cima para baixo, autoritariamente quando não privilegia a habilidade de argumentar, mas o alinhamento”.

A mera transmissão consagra o ambiente da cópia e faz dos alunos cópia. A prática docente não pode reduzir o aluno a objeto de aprendizagem, destruindo a relação de sujeitos que o aprender a aprender supõe. O processo emancipatório que a educação encerra em seu cerne necessita de conhecimento transmitido, mas nutre-se, fundamentalmente, da competência construtiva. Porquanto, trata-se de um processo de conquista, não de mera transmissão (DEMO, 1994, p. 52).

E ainda:

Quando a transmissão é adequada, quer dizer, feita por alguém produtivo, existe instrução, aprendizagem, fenômenos relevantes em si, mas que fazem apenas a ante-sala da educação. Quando feita de modo inadequado – como cópia da cópia – não se ultrapassa o treinamento e a domesticação. Imaginar que aí exista contato pedagógico é forçar a barra de modo totalmente arcaico. Não se pode aceitar que contato pedagógico é tão-somente a influência reprodutiva de um docente sobre um discente, até porque poderia ser deseducativa ou não se distinguiria de qualquer influência (DEMO, 1994, p. 53).

Sônia tenta superar essa linearidade, ao propor atividades que privilegiem a argumentação, possibilitando a construção do conhecimento através da interação, utilizando a realidade dos alunos como ambiente de aprendizagem e, conseqüentemente, construindo conhecimentos que realmente importam para a vida deles.

Concordo com Abdalla (2006, p. 80) quando diz que o professor ao refletir sobre os seus conhecimentos e a sua prática “Passa a reconhecer melhor a sua realidade e possibilidades, superando as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais; assume novas posições de enfrentamento, tomando consciência de sua própria capacidade de compreender e interagir profissionalmente e intervir na realidade imprimindo um novo *habitus*, em correspondência as suas necessidades práticas”.

Para mim o Curso ajudou muito: abriu um mundo. Quando eu escrevia meus textos pensava em mim quando era estudante primária, e colocava neles as dificuldades que eu

tinha na época, eu contava tudo para os meus professores: era uma interação. Assim, eu ia comparando, eu queria aprender mesmo. E, dessa forma, eu pensava: será que a minha professora não tinha esses conhecimentos? E aí, eu estudava mais para não cometer mais esses mesmos erros, então para mim, foi muito bom! (Mônica, 2006).

Campos & Pessoa (1998, p. 192) referindo-se a Dewey (1925) esclarecem que o professor ao ter uma atitude reflexiva revela abertura de mente, responsabilidade e dedicação, aliadas com a formulação de questionamentos e habilidades na observação e na análise.

Além do saber na ação que vamos acumulando ao longo do tempo, quando pensamos no nosso ensino cotidiano, também estamos continuamente a criar saber. As estratégias de ensino que usamos na sala de aula encarnam teorias práticas sobre o modo de entender os valores educacionais. A prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre as suas expectativas e os resultados (ZEICHNER, 1993, p. 21).

Mônica reconhece a importância de uma formação superior adequada que contribua para a capacidade de se construir conhecimentos pertinentes. Buscou através das leituras de diferentes teóricos da educação entender o tipo de formação primária que teve, tentando se compreender e formar a competência essencial de ser professor por meio dessa compreensão, revelando atitude reflexiva ao avaliar e questionar o seu trabalho docente e a sua própria formação.

Já para Roseli (2006) a conquista do conhecimento sistematizado contribuiu para a construção de sua identidade como mulher do campo, preocupada com sua condição e responsável pela busca de melhorias para a sua comunidade.

Com os conhecimentos adquiridos no Curso consigo debater com a Prefeitura para que se tenha uma escola voltada para o campo e não apenas uma cópia da escola da cidade, antes não tinha argumentos para esse debate agora acho que discuto de igual para igual.

A aluna-professora credita ao Curso a capacidade de conseguir inferir responsabilmente e coletivamente na busca de um projeto educativo e de um tipo de escola diferenciada e condizente com a realidade em que vive.

Percebo, assim, que o Curso contribuiu para a formação de um professor com vistas à reflexão, o que vislumbra mudanças na ação pedagógica, através da ressignificação da prática, além de contribuir para o fortalecimento dos indivíduos e do coletivo, através do controle sobre as questões que interferem diretamente no seu cotidiano.

Dificuldades encontradas

Uma das propostas do Curso Pedagogia da Terra é desenvolver uma educação com qualidade social referenciada, a fim de atender uma clientela específica, que tem o papel fundamental de formar/educar a partir de uma concepção diferente de mundo e de sociedade, visando entre outras as questões do campo.

Neste sentido, Roseli depõe:

Faltou mais embasamento na filosofia, estudar a filosofia do movimento, ter um embasamento maior das idéias dele, do que se quer para a Educação do Campo que leve em conta a nossa identidade cultural que é diferenciada (Roseli, 2006).

É importante que reconheçamos o direito dos diferentes grupos a uma educação diferenciada e a manutenção da identidade cultural.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado (FREIRE, 1996, p. 41 - 42).

Nesse sentido, na tentativa de manter o respeito pelo multiculturalismo, nos últimos anos ocorreram mudanças significativas tanto na legislação quanto na política governamental em relação ao tipo de educação oferecida aos diferentes

grupos sociais como a Educação do Campo e a Educação Indígena. Um outro ponto, estabelecido nessas propostas, é que os processos devem ser conduzidos pelos próprios membros das respectivas comunidades onde a escola está inserida, justamente pela tentativa de manter essa identidade cultural. Para tanto, os currículos devem ser redefinidos para essa formação a partir da realidade do educando quando da definição das competências que se espera que esse professor desenvolva.

No Projeto Político Pedagógico do Curso, encontrei disciplinas que tratam das questões do meio rural, como Educação do Campo na Amazônia, Antropologia do Meio Rural, Sociologia do Meio Rural, Metodologia e Prática Pedagógica com Comunidades Agrícolas. Porém, nas ementas, verifiquei que, aparentemente, as questões rurais vinculadas aos processos educacionais, sob o ponto de vista da produção e da filosofia dos movimentos sociais não foram pleiteadas e Mônica (2006) confirma essa impressão:

Eu acredito que o Curso precisa ligar mais a questão da educação com o trabalho no campo. Faltou com que os nossos professores compreendam o lado do agricultor-professor. Faltou eles compreenderem como o campo se desenvolve, interligando o desenvolvimento do campo com a educação, ficou só do lado da educação mesmo, a questão ambiental e a educação para o trabalho. Faltou o que nós queremos para o campo brasileiro, do ponto de vista da produção e do desenvolvimento rural. Ficou deslocado, o educacional com a produção.

A colocação de Mônica vai ao encontro do pensamento de Caldart (2004, p. 149 - 150) o qual explica ser preciso vincular a educação do homem do campo às lutas sociais do campo, com vistas à transformação social, por meio de políticas públicas que garantam os seus direitos a uma educação *no* e *do* campo. “*No*: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

As dificuldades também ocorreram ao longo do Curso. Por ser uma proposta inovadora e a primeira turma, não poderia ser diferente. Desse modo, foram registrados divergências e conflitos relacionados principalmente às disciplinas, a falta de tempo, assim como de condições.

Para mim foi difícil devido ao tempo que eu fiquei sem estudar, além da falta de recursos durante o Curso. A proposta pedagógica foi boa e ficou melhor com a nova gestão do Centro de Educação, pois mexeram no currículo para atender as nossas exigências. Eu estava há 12 anos sem estudar. Foi difícil porque o nosso Curso foi financiado e os recursos não chegavam e aí nós tivemos que ocupar a sede do INCRA pra poder isso se resolver, pra poder a gente dar continuidade (César, 2006).

César coloca a sua dificuldade devido ao tempo que passou afastado da vida escolar, além das dificuldades financeiras que ocorreram durante o Curso. A ocupação a que se refere foi uma forma de pressionar o Governo, a liberar mais rapidamente, os recursos destinados manutenção dos alunos-professores no Tempo Escola.

Para Sônia (2006), as dificuldades mais marcantes foram devidas à falta de tempo e a algumas disciplinas.

Faltou aprofundar os estudos das disciplinas e entender que elas estão vinculadas à vida do sujeito, faltou aprofundar os conceitos, foi muito superficial e eu percebo que tenho necessidade disso.

Mas essas opiniões não foram consensos, Roseli (2006), por exemplo, diz que ao contrário: *não senti dificuldades na proposta do Curso que tivesse dificultado a minha aprendizagem, não consigo detectar isso. Miguel também compartilha da mesma opinião.*

As divergências nas falas dos alunos-professores deve-se a ansiedade gerada pela participação em um projeto inovador, que ainda está em processo de

consolidação, e pelas diferentes expectativas que cada um tem do Curso, que mesmo sendo voltado para um grupo específico é uma produção que atende a interesses, por vezes, antagônicos.

Avaliação do Curso

Por ser um processo em construção, busquei a avaliação do Curso, enfocando a contribuição do mesmo em ajudar na resolução dos principais problemas vivenciados pelos alunos-professores nos assentamentos\acampamentos. Esclareço que essa avaliação não se fecha em si mesma, já que aparece em vários outros momentos dessa discussão.

Para mim, a educação é tudo para o avanço da sociedade, mas nós não vamos avançar na produção e na cultura dos assentamentos se não for através da educação. E o Curso contribuiu, porque hoje eu sou coordenadora do núcleo de educação da FETRAFI, e discuto a "Pedagogia da Terra" com a UFPA para fazer outro Curso no campus de Castanhal. E mais, eu não viso só o assentamento onde eu estou, mas também os outros. A minha tarefa não foi apenas voltar para a escola do meu assentamento e dar aulas e resolver apenas o problema de lá, eu queria mais: eu queria fazer com que as pessoas que estivessem no campo, na situação na qual eu estava, tivessem a mesma oportunidade que eu. Se eu volto para o assentamento apenas para dar aulas, eu ajudo lá, a mudar aquela realidade, mas se eu for ajudar a montar outras turmas eu contribuo com a formação de mais profissionais, com outros assentamentos, então, por isso, eu não quis ficar dando aulas no meu lugar. Eu quis contribuir para o macro! (Mônica, 2006).

É importante esclarecer que Mônica é coordenadora do Setor de Educação da Federação de Trabalhadores de Agricultura Familiar – FETRAFI - que é uma dissidência do MST, sendo assim, revela grande preocupação em expandir a proposta do Curso para oportunizar formação de outros profissionais elevando a

educação no/do campo. Demonstra, portanto, o desenvolvimento de capacidade de intervenção com qualidade política, além de responsabilidade social.

No mesmo sentido avalia Roseli (2006):

O Curso foi e é de muita importância, porque todos nós do MST, temos como primeiro compromisso ajudar na transformação social que é o nosso maior objetivo. Nós, do movimento, temos uma concepção de escola que vai muito além da sala de aula e do prédio. A escola do MST visa também como educação à produção de alimentos a reforma agrária. Então, o Curso serviu muito para eu ter esse olhar mais aprofundado daquilo que já acreditava que é a proposta do movimento.

Sendo a aula uma produção que vem da interação entre os sujeitos, como interagir sem conhecer? É importante conhecermos nossos alunos e suas realidades de forma a podermos contextualizar nossa prática. Como nos explica César:

Faltou a presença dos nossos professores do Curso na nossa realidade para que eles saibam da nossa realidade e assim eles poderem saber do que a gente precisa. Eles passavam os trabalhos e pronto! Só alguns vieram.

Os alunos-professores reconhecem a importância de relacionar os conteúdos curriculares com a realidade do educando, mas para isto, nós, professores, precisamos saber quem é este sujeito, o que o trás ali? Quais as suas necessidades? Geralmente nos escondemos por trás dos problemas do dia-a-dia da docência e negligenciamos aspectos importantes para a formação do nosso aluno, assim acabamos por universalizar as informações e o ensino, sem fazer qualquer relação com sua realidade imediata como se os saberes escolares fossem distintos dos saberes da vida. Freire (1996, p. 30) chama nossa atenção para este fato:

Há mais de trinta anos venho sugerindo discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação ao ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar as experiências que têm os alunos de viver em áreas descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. (...) Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, (...) por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Nossa responsabilidade como professores, é proporcionar um ensino contextualizado, por meio da construção dos conhecimentos a partir dos elementos do ambiente no qual o aluno está inserido, conhecendo sua realidade e as necessidades de sua comunidade, rompendo com a educação meramente livresca e principalmente utilizando métodos que atendam as suas expectativas, e isto só se consegue nos banhando de realidade e interagindo com os sujeitos do processo.

A importância desse Curso é ensinar os professores a ensinar para os seus alunos das ocupações como conviverem com a sua realidade. Para isso é importante que troquem conhecimentos entre essas realidades. Portanto, é importante que os professores da Universidade conheçam a nossa realidade a fim de que o Curso seja realmente válido (Mônica, 2006).

A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva (PELIZZARI *et al.*, 2001 – 2002, p. 37).

O papel da Universidade na sociedade contemporânea deva ser aquele que privilegia a revolução cultural permanente, com a adoção de ações inovadoras, como a deste Curso, que buscou romper com a lógica preponderante de exclusão de grupos ou populações historicamente marginalizados.

Em vista do exposto, a proposta do Curso Pedagogia da Terra, apesar de algumas dificuldades, foi bem aceita pelos educandos, sendo avaliado positivamente como um processo rico de aprendizagem e formação que possibilitou a reflexão, a

busca da melhoria da qualidade de vida nos assentamentos/acampamentos, representando uma alternativa para a constituição de uma outra sociedade mais justa e igualitária para o Campo, sendo proposta inovadora na busca pela inclusão social, através do respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade dos seus sujeitos.

4.3.2 - Caracterização da práxis da Educação Ambiental dos alunos-professores do Curso Pedagogia da Terra.

Neste novo milênio ainda convivemos com problemas seculares como a fome e o analfabetismo, assim como vivenciamos diferentes situações. Enquanto poucos usufruem os mais recentes avanços tecnológicos e científicos, outros ainda estão mergulhados em cenários medievais, sem direito a saneamento ambiental, emprego, educação, saúde, qualidade ambiental, etc.

Muito dos atuais esforços para manter o progresso humano, para atender às necessidades humanas e para realizar as ambições humanas são simplesmente insustentáveis – tanto nas nações ricas, como nas pobres. Elas retiram demais, a um ritmo acelerado demais, de uma conta de recursos ambientais já a descoberto, e no futuro não poderão esperar outra coisa que não a insolvência dessa conta. Podem apresentar lucros nos balancetes da geração atual, mas nossos filhos herdarão o prejuízo. Tomamos um capital ambiental emprestado às gerações futuras, sem qualquer intenção ou perspectiva de devolvê-lo. Elas até podem nos maldizer por nossos atos perdulários, mas jamais poderão cobrar a dívida que temos para com elas. Agimos dessa forma porque podemos escapar impunes: as gerações futuras não votam, não possuem poder político ou financeiro, não têm como se opor as nossas decisões (“NOSSO FUTURO COMUM, 1987 *apud* BRASIL, 1998, p. 43”).

Uma das soluções para a crise ambiental, passa pelo acesso ao conhecimento e pela tomada de consciência dos males causados ao meio ambiente. A Educação Ambiental, nesse sentido, tem papel fundamental. Mas, para que esta se efetive é necessária à implantação de ações eficazes no sistema educacional que promovam o desenvolvimento de atitudes em busca de processos sociais que visem à resolução dos problemas socioambientais que se intensificam.

Na discussão que se segue estão sumarizados alguns trechos selecionados e transcritos das entrevistas, referentes à práxis pedagógica que se estabeleceu em Educação Ambiental. Optei por agrupá-los em quatro categorias, que se seguem.

Representação Social de Educação Ambiental e Meio Ambiente

Reigota (1994, p. 11) esclarece que a Educação Ambiental tem sido praticada a partir da compreensão que se tem de meio ambiente. Esse processo pode ocorrer de duas maneiras: i) através do conceito científico, cujo entendimento deve ser universal, mas que nesse caso não o é, por não haver consenso na comunidade científica sobre o termo ou ii) por representação social, ou seja, a forma como os

conceitos científicos são percebidos e internalizados pelos indivíduos no seu cotidiano.

Segundo Higuchi e Azevedo (2004, p. 64), ao se propor qualquer ação, seja ela preventiva, educativa ou terapêutica, tem-se em primeiro lugar saber os conceitos e as representações sobre o tema com o qual se pretende trabalhar. No caso da Educação Ambiental, é importante compreender como as pessoas pensam, aprendem e agem no meio em que vivem.

Para análise das representações de ambiente dos alunos-professores, utilizei as concepções de análise propostas por Reigota (1995): i) naturalista, que aponta a compreensão do ambiente como um espaço composto por elementos naturais e sociais, mas sem evidenciar qualquer relação intra ou interelementos; ii) antropocêntrica, que retrata mais direta e intensamente a fragmentação, situando o ambiente como um espaço determinado “onde vivemos” e a iii) globalizante ou socioambiental, que evidencia as relações recíprocas entre natureza e sociedade, orientada “por uma racionalidade complexa e interdisciplinar que pensa o meio ambiente não como sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais” (CARVALHO, 2004, p. 36-38).

Através do relato de Mônica (2006), percebo uma visão globalizada de Educação Ambiental.

Primeiramente faz com que a gente se sinta parte do ambiente. Porque quando a gente sente que é parte de tudo isso, é mais difícil você cortar uma árvore, caçar um animal, deixar a terra peladinha (sic) e aí, vai dificultando porque vai destruir a si próprio. Então, para mim, a grande coisa é se sentir parte da natureza, então a Educação Ambiental perpassa pela construção de valores humanistas éticos e sociais mesmo.

Quando Mônica (2006) depõe: *cortar uma árvore, caçar um animal, deixar a terra peladinha* enfatiza a concepção natural de meio. Já ao conciliar destruição da natureza com destruir a si próprio expressa a concepção antropocêntrica.

Quando trata da necessidade da construção de *valores humanísticos, éticos e sociais* diante do meio, assume a concepção socioambiental, demonstrando assim uma transição de referencial teórico.

Do mesmo modo, Sônia (2006) entende que a Educação Ambiental: *engloba o mundo, às vezes a gente acha que o meio ambiente é só a mata, mas ela é muito mais, trabalha o global, o universo*, revelando uma “compreensão essencial do meio ambiente global e das questões que estão a ele interligadas” (REIGOTA, 2002, p. 86), assumindo a postura teórica da concepção socioambiental.

Mônica (2006) no depoimento a seguir, atribui à espécie humana todos os problemas que ocorrem no e ao ambiente, afirmando que o meio será preservado só com a sensibilização e conseqüente conscientização da sociedade acerca dos problemas ambientais.

Se fala de Educação Ambiental de vários ângulos, mas se não apontar para o ser humano eu não sei se vai atingir o objetivo, só atinge quando toca o coração, o interior das pessoas, enquanto isso não acontecer não adianta só falar, que não podemos destruir a natureza, a água, o meio, ele tem que sentir vergonha de jogar lixo.

Essa, porém, é uma visão simplista da situação, Loureiro (2004, p. 37) afirma que generalizar que a espécie humana é responsável por todas as mazelas do mundo é um equívoco, pois nem todo ser humano é um possível degradador e nem tudo o que faz é considerado poluidor ou destruidor. Os conceitos “degradação”, “poluição” e “destruição” são “conceitos socialmente construídos que implicam a noção de limites definidos em cada fase histórica”. Portanto, ao classificarmos uma determinada ação danosa ao meio precisamos ter clareza de qual ação estamos nos referindo.

César (2006) demonstra claramente a concepção naturalista de meio ambiente quando relata: Vivemos num habitat, a gente tem que se acostumar a ver a natureza como meio. Eu não consigo definir o que é Educação Ambiental. Quando eu penso em ambiental me vem muito essa coisa de floresta, rio, tipo assim. Essa

concepção está de acordo com os resultados da pesquisa feita pelo MEC (BRASIL, 2001 apud Santana, 2004, p. 26) sobre o que a população brasileira pensa sobre meio ambiente: 67% dos brasileiros entendem o meio ambiente como sinônimo de natureza, restrito a fauna e flora.

Lima (2005, p. 128) apresenta um quadro semelhante, quando depõe que reduzir a complexidade real dos problemas ambientais a uma visão meramente naturalista/conservacionista e introduzi-las, de maneira mais ou menos intensa, nos conteúdos e práticas educacionais, não “favorece a tomada de iniciativas em defesa da qualidade de vida, da responsabilidade dos verdadeiros agentes da degradação e da luta por direitos ambientais entendidos como direitos de cidadania”.

Roseli (2006) concebe a Educação Ambiental como mais um instrumento do processo educativo na busca de mudança da relação ser humano e meio quando relata que ela *ajuda* na formação dos indivíduos.

A Educação Ambiental ajuda a mostrar na prática para os nossos assentados, para os jovens e para as crianças que é necessário não só defender e preservar o meio ambiente, mas fazer com que os ecossistemas tenham o seu equilíbrio e isso para nós é o nosso carro – chefe.

Esta opinião é reafirmada por Miguel (2006) que também entende a Educação ambiental como:

Um instrumento importante para educar os sujeitos numa lógica que se contraponha a lógica do consumo e da exploração desenfreada da natureza.

O depoimento de ambos os alunos-professores vai de encontro às idéias de Sauv  (2005, p. 01) a qual explica que a Educação Ambiental não é apenas mais uma forma de educação dentre tantas outras, não é um simples instrumento para a resolução dos problemas ambientais, “trata-se de uma dimensão essencial da educação que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do

desenvolvimento pessoal e social, a da relação com o meio em que vivemos com essa," casa de vida "compartilhada".

Através dos relatos dos alunos-professores, percebo que apesar de seu entendimento, ainda, ingênuo e simplista, existe um progresso no que se refere à importância do papel da Educação Ambiental dentro dos processos educativos e do entendimento que se tem da mesma. Os alunos-professores destacam a Educação Ambiental como um meio para a mudança de mentalidade, como uma forma de regular a intervenção do homem no ambiente, considerando a intencionalidade desta intervenção. Nesse sentido, a Educação Ambiental é considerada como um espaço de discussão dos problemas ambientais.

Buscando, ainda, a representação social de meio ambiente por parte dos alunos-professores foi perguntado aos mesmos como percebem o meio ambiente no seu assentamento/acampamento. Para tanto, ampliei as categorias definidas por Reigota (1995), utilizando categorias complementares propostas por Sauv  (1994, 2002) organizadas em sete concep es tipol gicas:

i) **Meio ambiente como natureza...** para ser apreciado, respeitado, preservado. Este seria o ambiente puro e original;

ii) **Meio ambiente como recurso.** Est  relacionada aos conceitos de Desenvolvimento Sustent vel e Divis o Eq itativa dos bens naturais;

iii) **Meio ambiente como um problema...** para ser resolvido. Est  relacionada   necessidade de estrat gias de preserva o e manuten o de sua qualidade;

iv) **Meio ambiente como sistema** que precisamos compreender para poder tomar decis es acertadas. **Nessa concep o temos os ecossistemas, as rela es ecol gicas, o desequil brio ambiental dissociados do ser humano, que por n o exibir uma vis o global, finda por n o perceber o ambiente de modo integrado;**

v) **Meio ambiente como um lugar para se viver...** para conhecer e aprender sobre, para planejar para, para cuidar de. **Trata-se do nosso ambiente (a escola, a vizinhan a, o local de trabalho e lazer) que requer aprecia o e com o qual temos de desenvolver o senso de a ele pertencer.**

vi) Meio ambiente como biosfera... onde devemos viver juntos, no futuro. Nesta concepção o planeta Terra, em sua totalidade, seria um colossal organismo dotado de capacidade auto-reguladora, que requer consciência planetária regido pela égide da interdependência entre seres vivos e inanimados;

vii) Meio ambiente como projeto comunitário... onde somos envolvidos. A coletividade humana o caracterizaria, pois ele é o lugar dividido, político, onde está centrada a análise crítica. Em seu contexto, só podemos falar em evolução comunitária enfatizando itens como solidariedade, democracia e envolvimento, em nível individual e coletivo.

A representação mais acentuada nos depoimento dos alunos-professores foi a de meio ambiente como problema, ao serem citadas questões como: queimadas, desmatamento, degradação, poluição dos recursos hídricos e principalmente o lixo. Entretanto de acordo com Sauv  (1994, 2002)   poss vel ocorrerem diversas combina es entre as concep es apresentadas, bem como a possibilidade do surgimento de novas, decorrente de posicionamento e reflex es ante a realidade.

Sauv  (1994, 2002) explica que quando o meio ambiente   concebido como “um problema... para ser resolvido” se faz necess rio o desenvolvimento de estrat gias de “preserva o e manuten o de sua qualidade, pois ele est  sendo degradado e polu do”.   o que se l  no apelo de C sar (2006):

O areal (local do assentamento) foi muito degradado e a partir do momento que a gente ocupou a terra teve essa preocupa o de n o degradar mais. A gente est  procurando fazer um trabalho social com os jovens. A gente tem tentado solucionar a quest o do lixo, j  falamos com a prefeitura, porque a gente sabe que o lixo tr s muitas doen as.

As falas revelam uma tend ncia para abordagem natural de meio que   expressa pela id ia de que n o existe uma peculiaridade na rela o do ser humano com o ambiente que a diferencie das demais rela es entre os outros seres vivos, al m de uma postura antropoc trica diante do meio, pois o meio deve ser preservado para n o prejudicar o ser humano.

As formulações que se identificam como tendência natural representam a relação homem-natureza pela idéia de que a posição do homem no ambiente é definida pela própria natureza e de que a educação, em particular a ambiental, tem como função reintegrar o homem à natureza e, por conseqüência, adaptá-lo à sociedade (TOZONNI-REIS, 2001, p.37)

Concordo com Campos (2000 p, 270) que “as idéias que configuram a concepção natural de meio ambiente parecem ser insuficientes para fundamentar a formação de educadores com vistas à práxis em Educação Ambiental, pois pressupõem um ser humano puro - a-histórico - e uma natureza a-histórica, equilibrada”.

O dinamismo natural parece obedecer a uma lógica dada, não construída. Mesmo considerando o potencial contestatório dessas idéias, penso que a concepção de que o mundo social deva se organizar segundo as características do mundo natural se, por um lado, impõe limites ingênuos que não levam em conta a complexidade das relações históricas e sociais, levando a atitudes ambientais imobilizadoras, por outro, contém componentes que podem levar a atitudes sociais de extremo autoritarismo, pois, ao lançar mão da lógica natural de organização do mundo, justifica política e ideologicamente a intervenção autoritária nessa organização.(CAMPOS, 2000, p. 270 – 271).

No entanto, com base nos depoimentos analisados percebo um indício de uma concepção ambiental mais holística. Esses sinais de movimento de transição revelam o caráter dinâmico da construção do conjunto de idéias e valores que dão forma à prática educativa. Concordando, portanto, com a afirmação de Santana (2004, p. 46) que dessa intenção de zelar pelo meio ambiente, poderá advir a ruptura da visão de supremacia do ser humano sobre o ambiente, “substituída por uma consciência planetária calcada no diálogo com a Terra”.

Práxis em Educação Ambiental

Loureiro (2004, p. 17) explica que educar é “transformar pela teoria em confronto com a prática e vice-versa (práxis), com consciência adquirida na relação entre o eu e o outro, nós (em sociedade) e o mundo”. Buscando desvendar essa práxis em Educação Ambiental por parte dos alunos-professores, foi perguntado se trabalham e como trabalham os temas socioambientais.

Todos os alunos-professores entrevistados relataram trabalhar as questões ambientais, mesmo que de maneira naturalista ratificando as análises das questões anteriores.

Trabalho assuntos como água, desmatamento, lixo, mas têm outras questões que não estão contempladas no currículo e que deviam estar como as nossas questões (Sônia, 2006).

César e Roseli são educadores do Setor de Educação do Movimento, e não atuam diretamente em sala de aula, mas relatam que tratam as questões ambientais dentro deste Setor, através da formação dos assentados/acampados.

A gente sempre trabalha nos nossos encontros a questão ambiental através do reaproveitamento, da reciclagem, a gente sempre faz oficinas sobre o meio ambiente e sobre o combate as queimadas (Roseli, 2006).

César (2006), entretanto, reconhece a deficiência desse trabalho.

Acompanho através do setor de educação, muito já se tratou, mas não foi implementado de maneira mais direta.

Um aspecto importante que apareceu nas respostas dos alunos-professores Sônia e Miguel diz respeito à necessidade de tratar os temas ambientais locais dentro dos conteúdos curriculares.

Nós pegamos o currículo obrigatório e aí fazemos a seleção de outros assuntos. Esses assuntos são escolhidos de acordo com os problemas pelos quais o acampamento vem passando como, por exemplo, o lixo, e a partir daí vamos ver o que vamos trabalhar, o que do lixo e tudo vai depender dessa análise feita para ver o que dá e o que não dá para fazer (Sônia, 2006).

Entendo que discutir currículo não é tarefa fácil, e esta idéia é reafirmada por Campos (2005, p. 48) ao explicar que isso acontece por envolver o que nós professores temos de mais sólido, consistente e certo em nossa profissão – o conteúdo – que quando questionado é motivo de muita discussão. Nós, professores, devemos ter a compreensão que o Currículo Escolar tem como objetivo atender as exigências educacionais regionais, transformando-o em um instrumento de

compreensão das informações culturais, sociais e econômicas da sociedade em que o aluno vive, tornando o ensino útil e justificável.

Nesse sentido, Sônia ao conceber que o currículo de sua escola sofra modificações para que contemple *as nossas questões* (questões dos assentamentos/acampamentos) a aluna-professora demonstra claramente entender a função do currículo, rompendo com a idéia de conteúdos obrigatórios, além de mostrar atitude participativa, coletiva e compromisso no que concerne ao controle sobre as questões que se apresentam no seu cotidiano.

Neste sentido Tristão (2004, p. 52) comenta:

A inserção da Educação Ambiental, no contexto escolar em que professores engajados atuam, reveste-se de uma dificuldade de desenvolver um trabalho mais coletivo, de uma desarticulação entre as áreas do conhecimento e, conseqüentemente entre os professores e a equipe pedagógica. {Embora falte a esses professores envolvidos nos projetos, uma mobilização de outros professores, tempo para um planejamento conjunto entre áreas e material para o trabalho, suas práticas revelam-se em táticas para atender as demandas emergentes nas redes de saberes do cotidiano, como nos alerta Certeau (1998, p. 47) “[...] joga com os acontecimentos para os transformarem em ocasiões [...]”.

Assim como Sônia (2006), Miguel (2006) também se ressentiu da falta da temática socioambiental no currículo oficial, porém, mostra compromisso com a questão, por meio da ação, ao trazê-la para o *debate* sem esperar as diretrizes vindas dos órgãos oficiais.

Sim, na escola procuramos desenvolver um trabalho onde buscamos fazer presente o debate com a comunidade escolar e local a respeito dessas questões, tendo em vista que no currículo oficial não são contempladas (Miguel, 2006).

Esse tipo de atitude autônoma é muito importante, porém, a inserção da problemática ambiental nos currículos escolares, de maneira formal, se faz necessária, como elemento que viabilizará a apropriação da visão ecológica de maneira formal através da Educação Ambiental. Esta inserção está assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96):

A Educação Ambiental será considerada na concepção dos conteúdos curriculares de todos os níveis de ensino, sem constituir disciplina específica, implicando desenvolvimento de hábitos e atitudes sadias de conservação ambiental e respeito à natureza, a partir do cotidiano da vida, da escola e da sociedade (BRASIL, 1996).

Devemos, no entanto, reconhecer que, somente a promulgação de Leis, não é condição suficiente para modificar o modo como o ser humano vem se relacionando com o ambiente, é necessário o desenvolvimento de um novo olhar sobre a questão e para isto precisamos de uma concepção de educação que busque outros ângulos de percepção e práticas diferenciadas.

Quanto à forma que são tratados os temas socioambientais, os depoimentos, de modo geral, demonstram que os alunos-professores buscam tratar as questões ambientais de modo a favorecer a implementação da Educação Ambiental, sempre considerando o seu ambiente imediato. Fica, portanto, evidente que a Educação Ambiental participa da mudança de padrão da estrutura educacional como uma nova forma de educar.

Analisando as entrevistas encontrei uma diversificação de atividades e práticas pedagógicas (oficinas, palestras, cursos, reuniões, textos, música) que coadunam com o princípio da pluralidade de idéias e concepções pedagógicas estabelecido para a Educação Ambiental.

Desenvolvemos atividades de intervenção como mutirões de limpeza, oficinas de reciclagem e debates com o poder público municipal sobre os problemas ambientais (Miguel, 2006).

Dias (1997, p. 52) explica que a Educação Ambiental também pode ser trabalhada de maneira informal, “através de palestras, contatos, discussões que incitem os indivíduos a buscarem maiores subsídios para o trato dessa questão especificamente” e que não há mais a possibilidade de se entender a Educação Ambiental como aquela “realizada nos bancos de escola”.

Considero que fazer do próprio assentamento/acampamento um laboratório de pesquisas, estudos e reflexão como o fazem César (2006) e Miguel (2006) é

muito importante, para a construção de conhecimentos contextualizados por parte dos alunos, como cita Meyers (1991 *apud* DIAS, 1997, p. 52-53).

Reconhecendo que a escola não é o único local de aprendizado e que o processo educativo não se inicia e nem se esgota no espaço escolar, torna-se fundamental dialogar com os conhecimentos que as pessoas têm acerca do ambiente, aprendido informalmente e empiricamente em sua vivência e prática social, respeitando-as, questionando-as e levando-as a repensarem o aprendizado. Enfim, possibilitando que elas formulem e expressem suas idéias e descobertas, e elaborem os seus próprios enunciados e propostas.

Por meio de estudos com situações concretas, poderemos levar os educandos a autoconscientização da importância de suas atitudes e de como elas se refletem no que se atrai e se cria no dia-a-dia de suas vidas, através de ações práticas, buscando o seu cotidiano, seus dilemas e seus problemas numa atitude concreta de educação plena.

Temas sociais contemporâneos, como o meio ambiente, adquirem sentido de acordo com a realidade que se apresenta. Assim, se cada instituição, em parceria com sua comunidade, e cada educador e educadora debaterem com seus pares e discutirem com seus alunos temas sociais contemporâneos, como o meio ambiente, poderão desenvolver alternativas metodológicas criativas, próprias, dinâmicas e diversificadas a fim de abordar as questões vinculadas à sua realidade.

Perguntei, ainda, aos alunos-professores quais assuntos relacionados à Educação Ambiental desenvolvem nas suas atividades. A maioria apontou para a tendência de trabalhar com as questões ecológicas voltadas para a perspectiva naturalista-conservacionista como já confirmado anteriormente. Nas respostas foram muito citados assuntos como: desmatamento, lixo, poluição, assoreamento de rios e lagos, reciclagem, compostagem, água, extinção de espécies, preservação da natureza, reciclagem, flora e fauna, ecossistema, entre outros.

No primeiro momento a água, mas no currículo tem biodiversidade e lixo. O pessoal mata muita caça, se forem matando sem se preocupar vai acabando as espécies (Sônia, 2006).

A fala da aluna-professora retrata bem a visão naturalista – conservacionista de meio, e também demonstra grande preocupação e angústia com os problemas

ambientais com os quais convive na sua comunidade, a falta de uma ação mais convicta na busca da resolução destes assim como da pouca consciência ecológica.

(...) a consciência ecológica, se manifesta, principalmente, como compreensão intelectual de uma realidade, desencadeia e materializa ações e sentimentos que atingem, em última instância, as relações sociais e as relações dos homens com a natureza abrangente. () não se esgota enquanto idéia ou teoria, dada sua capacidade de elaborar comportamentos e inspirar valores e sentimentos relacionados com o tema. Significa, também, uma nova forma de ver e compreender as relações entre os homens e destes com seu ambiente, de constatar a indivisibilidade entre sociedade e natureza e de perceber a indispensabilidade desta para a vida humana (LIMA, 1998, p. 139-154).

Apesar dos depoimentos revelarem principalmente, uma abordagem dos aspectos técnico-científicos dos temas ambientais, os alunos-professores demonstraram perceber a necessidade de tratar conteúdos referentes à dimensão social dos problemas ambientais como os valores, a ética, a necessidade de mudança de comportamentos, a responsabilidade social, participação e cidadania.

As queimadas, as pessoas vivem aqui da agricultura, portanto, não há a necessidade de se queimar a mata para botar a roça, só que se a gente usar em excesso pode provocar várias conseqüências como a degradação dos igarapés, e vai prejudicando o meio, nunca foi feito um trabalho nesse sentido, mas precisa ser desenvolvido, a tendência é o assentamento crescer e assim crescerem as queimadas e esse trabalho precisa ser feito. A gente trabalha o saneamento, o não jogar lixo. As barracas daqui são de plástico, por isso, tem que se ter o cuidado de não deixar restos desses plásticos pelo chão, mas o trabalho ainda está muito restrito, tem que ampliar, mas precisamos de apoio da prefeitura. Temos pouca informação a este respeito (Sônia, 2006).

A noção de educação como conscientização apareceu nas respostas dos alunos-professores, no sentido de mudança de comportamentos.

Quando viemos para essa área, ela era muito degradada, tiraram muitas pedras e areia e ficaram só as crateras. A área ficou degradada e a gente ainda não conseguiu recuperar, mas

o maior desafio é a questão da consciência das pessoas para a preservação do meio ambiente (Roseli, 2006).

O ser humano é capaz de transformar-se e de transformar sua realidade; o que ressalta o pensamento antropocêntrico declarado por César:

A gente conversa e tenta conscientizar os assentados sobre a degradação da área que já é grande e a gente está tentando resolver para não degradar mais, porque os prejudicados somos nós mesmos (César, 2006).

Considerando os depoimentos, percebo uma grande influência do contexto natural do assentamento/acampamento nos assuntos desenvolvidos pelos alunos-professores nas suas atividades. As falas revelaram, também, uma organização desses assuntos de maneira a estimular a construção de valores de seus alunos. O uso do meio natural como recurso didático foi amplamente citado, sugerindo que a estruturação das atividades educativas não obedece simplesmente às diretrizes oficiais e demais força homogeneizadoras do currículo.

Dificuldades em trabalhar a Educação Ambiental

A Educação Ambiental, em muitos casos, tem sido tratada de forma pontual, se restringido às datas comemorativas, ao plantio de hortas e à coleta seletiva do lixo, isto se deve, principalmente, ao fato dos professores desconhecerem o assunto e “por não estarem preparados para aproveitar as situações cotidianas, ficando assim presos ao conteúdo programático sem, muitas vezes, contextualizar a realidade que, na prática, poderia ser explorada na própria região, valorizando a cultura, a história e a degradação ambiental” (REIS JUNIOR, 2003, p. 03).

As dificuldades apresentadas pelos alunos-professores entrevistados são, na sua maioria, provenientes dos escassos materiais didáticos; a falta de conhecimento na área de meio ambiente.

Falta acúmulo de conhecimentos na área de meio ambiente (Sônia, 2006).

Eu não tenho muitos conhecimentos sobre o assunto falta mais informação (César, 2006).

Não temos materiais e nem formação na área (Miguel, 2006).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997) sustentam que o educador precisa estar atualizado possibilitando atitude de participação, questionamento e busca de informações junto com os alunos, direcionando a aprendizagem para a discussão, o saber reflexivo e a prática da pesquisa, e que a “educação sobre e para o ambiente é um tema que deve permear as preocupações dos educadores e orientá-los a interagir com a visão de mundo dos alunos”. Porém, as falas de Sônia, César e Miguel, confirmam que um dos limites para se trabalhar na perspectiva socioambiental perpassa justamente pela falha na formação docente.

Mônica e Roseli, entretanto, consideram que o conhecimento que têm sobre Educação Ambiental é suficiente para o nível dos alunos com os quais trabalham:

Não sinto dificuldade para trabalhar com essas questões (Mônica,2006).

Não tenho dificuldades eu gosto muito de trabalhar com isso (Roseli,2006).

Ambas as alunas-professoras declararam trabalhar com a Educação Ambiental, porém, a representação que demonstraram ter desta é fragmentária e incompleta e conservadora, no sentido de tratar as temáticas ambientais somente no seu aspecto ecológico.

GUIMARÃES (2006, p. 27) considera que mesmo os educadores tendo uma visão conservadora de Educação Ambiental, que predomina e fragiliza a prática educativa, estes estão empenhados em enfrentar os problemas ambientais, e acredita ser possível e eficaz o esforço no trabalho de formação inicial e continuada dos educadores rumo a uma perspectiva crítica que rompa com o *status quo* e promova a “regeneração de uma nova realidade, como síntese desse embate, capaz de construir, nesse movimento, a sustentabilidade socioambiental”

Há, portanto, a necessidade de uma reflexão sobre os parâmetros que devam nortear o ensino, pois a Educação Ambiental não pode ser alicerçada apenas no bom senso. Faz-se necessário à adoção de programas de formação de professores que levem em consideração a temática ambiental dentro da imbricada rede de relações da qual faz parte.

Entretanto, embora as alunas-professoras tenham uma visão fragmentada e ingênua de Educação Ambiental isso não as impede de desenvolver na prática do dia-a-dia, a construção do conhecimento empírico o qual é tão importante quanto o conhecimento acadêmico.

Avaliação do Curso em relação à Educação Ambiental

Charlot (2005, p. 89) afirma que não é fácil formar professores: não porque não se saiba formar e sim, porque não se sabe, exatamente, o que é ser professor ou o que é o ofício de ser professor.

O conceito de professor tem, na sua essência, a idéia de alguém que ajuda os outros a desabrocharem nas suas capacidades, através de actividades socialmente determinadas por um currículo instituído que, na sua dimensão instituinte, requer que o professor tome decisões contextualizadas e se revista de uma roupagem interrelacional favorável ao desenvolvimento humano (ALARCÃO, 2004, p. 11).

Sucena (1998 *apud* TAVARES, 2003, p. 01) considera a formação docente como um grande desafio, devido, principalmente, a pouca consciência política em relação à importância social dos professores no cenário de desenvolvimento do país. Em decorrência, parece haver um descaso com as possibilidades da carreira e um descuido quanto a formação docente, seja ela inicial ou continuada, o que leva a um nível crítico de comprometimento político, tanto na formação de professores capazes de pensar, agir e viver a sua cidadania, bem como na competência técnica dos mesmos.

Os debates acerca da formação de professores têm revelado a preocupação com os efeitos insatisfatórios da ação docente diante da complexidade dos problemas enfrentados pelo mundo contemporâneo (CAMPOS e PESSOA, 1998, p. 184). Assim, cada vez mais a formação de professores precisa estar atenta às mudanças e às transições dos tempos atuais.

Há um reconhecimento da comunidade ligada aos setores educacionais sobre a importância da Educação Ambiental como condição necessária para acompanhar essas mudanças. Isso é verificado via formulação recente de políticas públicas, difusão da temática em diferentes movimentos sociais e propostas de incorporação do estudo do ambiente associado à ciência, tecnologia e sociedade.

A formação de educadores ambientais, nesse sentido, também tem sido reconhecida como prioritária em muitas instituições educativas assim como em numerosos organismos oficiais ou não, sensíveis a essa necessidade. Porém, trata-se de uma tarefa complexa que não pode ser abordada sem contextualizá-la nos problemas gerais do sistema educativo, nas políticas e desenhos curriculares e nas especificidades da Educação Ambiental.

Formar professores ambientais representa um importante passo na difusão dos princípios da Educação Ambiental, visto que nós, docentes, constituímos agentes de construção de conhecimento. No entanto, esse processo tem sido um problema, posto que a Educação Ambiental possui características específicas, tanto em nível temático como metodológico, fazendo-se necessária a implementação de processos específicos para essa formação.

Sendo a Educação Ambiental um processo emancipatório, concordo com Santos (2002, p. 43) quando diz que a implantação desse tipo de processo requer “a participação de diversas instâncias e instituições sociais, sendo a mais significativa a educação” e dentre os espaços formais de ensino, a Universidade tem um papel essencial.

A universidade, como instituição formadora dos professores da educação básica, não (...) está omissa diante do novo paradigma educacional. As mudanças curriculares, em parte, revelam a preocupação com as novas necessidades sociais. Mas, são os apelos da mídia, da sociedade, sobre as pressões que a tecnologia e a ciência exercem no meio natural, que em algum momento influenciam a prática do professor universitário. Em meio a essa rede de relações – universidade/formação profissional/formação ambiental (...) emerge o problema central para a formação do professor: como viabilizar a preparação desses futuros professores para introduzirem essa nova mentalidade no cotidiano de sala de aula e implementar a educação ambiental na educação básica? (ARAÚJO, 2004, p. 73).

Araújo (IBDI, p. 74) continua esclarecendo que não se espera da universidade a introdução de uma disciplina Educação Ambiental, pois isso “feriria os

princípios dessa educação”, mas o que se espera é a criação de um espaço que discuta o campo e a sua finalidade.

Ab'Saber quando discute a responsabilidade da universidade na implementação da educação ambiental, afirma que, para repensar a responsabilidade da universidade brasileira nas questões relacionadas à educação ambiental, há de se partir de várias óticas e muitos pressupostos, a começar pela redefinição do próprio conceito de educação (ARAÚJO, *ibid*, p. 74).

Buscando saber como a Universidade, através do Curso Pedagogia da Terra, contribuiu para a formação ambiental, foi perguntado aos alunos-professores como eles avaliam o Curso, nesse sentido:

O Curso contribuiu sim, para eu tratar dessas coisas, me fez pensar diferente (Roseli, 2006).

No meu caso contribuiu, eu já ajudei a construir projetos (pedagogia das águas, tratamento e abastecimento de água para as comunidades dos assentamentos), a reunir a comunidade e a ir buscar recursos (Mônica, 2006).

Cabe ressaltar que o “Pedagogia das Águas” a que se refere Mônica trata-se de um Curso de Pedagogia, com proposta semelhante ao Curso Pedagogia da Terra, porém, destinado aos professores rurais ribeirinhos.

Os outros alunos-professores declararam que não conseguiram identificar a dimensão ambiental em sua formação docente, por sentirem falta de uma melhor sistematização das informações a respeito das questões ambientais.

Acho que faltou muita coisa, não acho que eu tenho acúmulo para discutir essas questões mais aprofundadamente (Sônia, 2006).

César (2006) identifica a Educação Ambiental em algumas disciplinas do Curso, mas deixa claro a sua insatisfação com as demais que não apresentaram o assunto de modo explícito²¹.

Faltou muita coisa, a gente só viu isso, em duas disciplinas, em Ecologia e FTM de Geografia, acho que deveria ter mais porque a gente mora numa área que tem mata e bichos, então a gente tem que aprender a preservar e não a degradar (César, 2006).

Ao depor sobre as dificuldades para a consolidação da Educação Ambiental, César pressupõe um conteúdo quando relata que só viu isso... em duas disciplinas, “relacionando isso ao tipo de conteúdo abordado nessas áreas, enfocando o modelo tecnicista de aprendizagem” (TRISTÃO, 2002, p.09).

Higuchi e Azevedo (2004, p. 66) afirmam que a inserção da Educação Ambiental nos currículos como uma disciplina ou não, tem sido tema de debates e freqüentemente tem retornado a berlinda. Muitos autores, como Sato (2002), defendem que a Educação Ambiental deve ser abordada como uma “dimensão que permeia todas as atividades escolares, perpassando os mais diferentes setores de ação humana”.

Miguel (2006) cita como uma das dificuldades para se trabalhar a Educação Ambiental a falta de conhecimento na área, porém, conclui que isso se deve a carga horária insuficiente para abrangê-la.

Acho que não, em parte por conta da carga horária mínima, assim faltou um maior aprofundamento a respeito do tema (Miguel, 2006).

Enfim, apesar de alguns alunos-professores não reconhecerem a contribuição do Curso para a sua formação ambiental, ao analisar as respostas das entrevistas e

²¹ A tendência em relacionar as questões ambientais às disciplinas Ciências, Biologia, Ecologia e Geografia se revelou em diferentes pesquisas (MELLER, 1997; FARNESI, 1999; FARNESI e MELO, 2002). Vide pg. 38.

o Projeto Político Pedagógico do Curso, considero que este deu a oportunidade, mesmo que de maneira assistemática, a reconstruírem os seus conceitos e redimensionarem a sua ação educativa voltada para o ambiental. Essa falta de percepção talvez ocorra como explica Tristão (2002, p. 03):

Os cursos de formação de professores/as situam-se dentro da lógica racionalista de organização do conhecimento em torno de disciplinas convencionais ou de categorias disciplinares e administrativas. Assim, os estudantes têm poucas chances para estudar questões sociais mais amplas por meio de um conhecimento contextual e global como a Educação Ambiental.

A meu ver a fala dos alunos-professores indica que houve modificação na sua prática quando confrontam práxis e realidade e que isso é resultado da incorporação de novos conhecimentos e valores que permearam a Proposta Pedagógica do Curso. Isso me permite afirmar que houve a apreensão da realidade, em suas várias dimensões, através da reflexão crítica e do confronto com essa realidade, incorporada de maneira significativa. Portanto, o Curso constituiu-se em uma possibilidade concreta de intervenção na sociedade.

Essa reflexão é corroborada por Tristão (2002, p.15) quando diz que:

O papel da universidade na formação dos professores deve ser concebido em toda a sua abrangência, pois, às vezes, propicia a vivência de experiências significativas e até decisivas na atuação profissional, como sugerem as práticas discursivas de alguns alunos-professores, e, nesse caso, esse pode ser um dos nós identificados e o que vai definir a formação e a articulação entre os elos que conduzem essa rede, ou seja, é a conjugação de ações da formação acadêmica.

Mas, onde estão os limites para a implementação concreta da Educação ambiental nos currículos educacionais?

Tristão (*op cit*), na sua reflexão, aponta a lógica racionalista como um dos limites para se trabalhar a Educação Ambiental. Já Viégas e Guimarães (2004, p. 59) apontam a nossa própria limitação de compreender o que vem a ser uma realidade socioambiental e a incapacidade de falarmos sobre esta realidade.

Quanto aos limites para a formação, Viégas e Guimarães (IBID, p. 59) questionam: O modelo de ciência que hoje permeia os currículos dá conta de dar para a sociedade de modo geral elementos para a compreensão de uma realidade socioambiental? O atual modelo de educação alicerçado em um “paradigma da

simplificação dificulta essa compreensão já que simplifica, reduz e separa algo que necessitamos juntar e inter-relacionar?”

Essas limitações, de maneira mais prática, acabam gerando conseqüências para todos os níveis de formação, que em última instância afetam o próprio formador dos cursos de nível superiores o que leva a um círculo vicioso e sem saída.

Assim, para que esses limites sejam superados, não basta a transmissão de conhecimentos ambientalmente corretos, se faz necessário um esforço em direção de um novo paradigma educacional que reconheça que a Educação Ambiental:

Se constitui como uma ação educativa na inserção de uma realidade que é complexa, portanto, não se dá simplesmente pela via de compreensão de conhecimentos teóricos, como também não se realiza apenas, por intervenções práticas descontextualizadas de uma reflexão crítica. Mas sim pela práxis que dialoga teoria e prática em processo de interação, portanto, não disjunta, simplifica ou reduz uma das partes. Também não se dá focada no indivíduo, mas também não o nega diante do coletivo, é uma prática educativa potencializadora do movimento coletivo conjunto capaz de intervir no processo de transformação da realidade socioambiental (VIÉGAS e GUIMARÃES, 2004, p. 62).

PARTE V: UM NOVO FUTURO SÓ SE CONTRÓI COM UM NOVO PRESENTE

5.1- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, somos hoje obrigados a pensar a educação ambiental como uma educação cidadã; mais que isso como uma educação planetária. A crise é global, por mais que algumas poucas nações pareçam pensar ser possível sobreviver à eventual destruição do planeta como se morassem numa bolha (Jean-Pierre Leroy & Tânia Pacheco).

Por meio dos resultados apresentados pela pesquisa, constatei que o Curso Pedagogia da Terra:

- Foi avaliado positivamente pelos alunos-professores por promover o desenvolvimento da compreensão e a capacidade de intervenção na sua realidade imediata com qualidade formal;

- Foi de extrema importância para a formação dos educadores/educadoras do campo, no sentido de proporcionar o entendimento do que esse professor-agricultor quer para a Educação do Campo e para o campo em si;

- Contribuiu com a formação de um profissional com vistas à mudança na ação pedagógica através da ressignificação da prática, respeitando os princípios do multiculturalismo e da inclusão social;

- Propiciou vivências teórico-práticas na realidade do aluno-professor, as quais permitiram a troca de conhecimento academia-comunidade;

- Promoveu a criação de vínculos afetivos por meio da coletividade, entre os alunos-professores, sendo esta considerada uma das maiores virtudes do Curso.

Por meio dos relatos pude constatar a necessidade dos processos educativos, como o do Curso Pedagogia da Terra, ser pensado dentro da concepção de educação dos membros das respectivas comunidades na tentativa de manter a sua identidade cultural. Para tanto, os currículos devem ser redefinidos para essa formação a partir da realidade do educando quando da definição das competências que se espera que esse professor/professora desenvolva.

Quanto à Educação Ambiental, os alunos-professores:

- Reconhecem a importância da educação ambiental no dia-a-dia da escola,
- Identificam vários problemas ambientais existentes nos seus respectivos assentamentos ou acampamentos, e reconhecem que a ação educativa pode ser feita de forma mais contínua;
- Revelam que as representações sociais de Educação Ambiental e meio ambiente ainda estão assentadas sobre as vertentes naturalista e conservadora, porém, revelam indício de um movimento de transição de referencial teórico e diferentes formas de entender a realidade, o que leva a uma possível ruptura paradigmática;
- Demonstram apropriação do discurso pedagógico, que se evidencia quando afirmam que contemplam nas suas aulas as questões socioambientais, promovendo a contextualização dos conceitos ao relacioná-los com o cotidiano. No entanto, suas práticas se mostram reféns de uma prática conservadora por estar focada no indivíduo e na transformação do seu comportamento, porém na tentativa de ruptura demonstram grande influência da realidade dos seus locais de origem (assentamentos ou acampamentos) nas atividades desenvolvidas e em suas falas.
- Concebem a Educação Ambiental como conscientização no sentido de meta, objetivo, condição necessária e preocupação fundamental para que se atinja a harmonia ambiental, a ética, os valores, as atitudes e as ações positivas sobre o ambiente.

Apesar de alguns alunos-professores considerarem que o Curso não deu elementos para a sua formação ambiental, analisando as respostas, os dados confirmam o Curso orientou os entrevistados, mesmo que de maneira assistemática, a reconstruírem os seus conceitos e redimensionarem a sua ação educativa voltada para o ambiental, mesmo de maneira, conservadora. Essa falta de percepção talvez ocorra pela formação acadêmica ainda estar orientada pelo modelo da racionalidade técnica, não havendo especificamente uma disciplina denominada Educação Ambiental.

Esta pesquisa, de modo geral, pôde contribuir para mostrar um recorte de como os alunos da graduação percebem as questões referentes à prática da Educação Ambiental nos Cursos de Nível Superior, revelando, assim, a importância da implantação e construção de novos conhecimentos, novas técnicas e diretrizes relacionadas à Educação Ambiental, principalmente na formação de professores/professoras, no sentido da compreensão do nosso papel como educadores e agente de desenvolvimento e de inovação curricular.

Este caminhar com os educadores e educadoras do campo, egressos do Curso Pedagogia da Terra, representou para mim um novo olhar sobre um movimento de grande importância que é o MST, não no sentido da luta no combate à concentração de terras, mas, na luta pela inclusão social, através do direito de igualdade e de oportunidades na Educação e na busca do exercício pleno da cidadania dentro da diversidade social, na qual estamos inseridos.

Para os educadores/educadoras do campo a *escola vai muito além da sala de aula e do prédio*, eles buscam uma educação que faça a diferença e que tenha sentido para a sua realidade e que se ajuste em forma e em conteúdo aos sujeitos que dela necessitam. Isso, para mim, foi um grande aprendizado, no sentido de fazer uma releitura do que eu pensava que sabia sobre o MST.

Este estudo também representou uma oportunidade de analisar de maneira crítica e reflexiva a minha prática como educadora ambiental. Fez-me ver a necessidade de conhecer o meu aluno, o que o traz ali e em qual contexto ele está inserido, levando-me a compreender que uma práxis que leve em consideração a construção dos conhecimentos, através da valorização do meio social no qual o aluno está inserido, torna o ensino mais significativo.

Enfim, este estudo permitiu-me pensar sobre os referenciais teóricos presentes nas atividades de formação de professores, colocou a necessidade de aprofundar a compreensão da realidade dessas pessoas que se autodenominam Sem-Terras, desvendando as suas necessidades e possibilidades até agora, para mim, invisíveis, como alternativa para novas compreensões, novas vivências, novas experiências e situações que ilustram a vida.

Como este estudo buscou a práxis ambiental dos alunos-professores apenas por meio de seus olhares deixando de fora outras dimensões importantes que podem ajudar na consolidação da Educação Ambiental como uma nova abordagem de ensino, prevejo algumas perspectivas para novos estudos, com vistas a um programa de doutoramento, como a investigação, através de pesquisa-ação, da prática educativa em Educação Ambiental entre todos os envolvidos no processo: professores, alunos e comunidade com o objetivo de oportunizar a construção de conhecimentos que proporcionem a criação de processos educativos com bases na Educação Ambiental.

REFERENCIAS

ABDALLA, M. F. B. O senso prático de ser e estar na profissão. São Paulo: Cortez, 2006. (Questões da nossa época).

AMARAL, I. A Educação Ambiental e ensino de ciências: uma história de controvérsias. Pro – Posições. v. 12, nº 1 (34), mar/2001.

ARAGÃO, R. M. R. Modelo de ensino: corpo humano. In: ARAGÃO, R. M. R. et al (Orgs.). Modelo de ensino: corpo humano, célula e reações de combustão. Piracicaba, SP: Unimep/Capes/Proin, 2000.

ARAÚJO, M. I. O. A universidade e a formação de professores para a Educação Ambiental. In: Revista brasileira de Educação Ambiental/rede brasileira de Educação Ambiental. Nº 0. Brasília, 2004.

ARROYO, M. G. Prefácio In: CALDART, R. S. Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAI, L. et al (Orgs.). Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

BERTOLUCCI, D; MACHADO, J. & SANTANA, L.C. Educação Ambiental ou Educações Ambientais? As adjetivações da Educação Ambiental Brasileira. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. v. 15, jul/dez. 2005. Disponível em www.remea.furg.br. Acesso em 26 de ab. 2006.

BOLZAN, D.P.V. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOTELHO, J.M.L. A Educação Ambiental na formação do professor para o ensino fundamental em Porto Velho – RO. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). A Implantação da Educação Ambiental no Brasil. Brasília. 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília. 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Resolução CNE/CEB. Brasília. 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Referenciais para uma política nacional de educação do campo. Brasília. 2003.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: O percurso de um processo acelerado de expansão.** Brasília. 2005.

CALDART, R. S. A Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola: **Petrópolis: Vozes, 2000.**

_____. **Desenvolvimento rural: O MST e a formação dos sem terras: o movimento social como princípio educativo.** Estudos Avançados, São Paulo, Vol.15, nº 43, Set./Dez.2001a.

_____. **A escola do campo em movimento.** In: **BENJAMIM, C. et al (Orgs.).** Projeto popular e escolas do campo: por uma educação básica do campo. Brasília, DF, 2001b (Coleção: Por uma educação básica do campo).

_____. **Por Uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In: **ARROYO, M. G; CALDART, R. S. & MOLINA, M. C. (Orgs.).** Por uma educação do campo. **Petrópolis: Vozes, 2004.**

CAMPOS, E. O contexto espacial e o currículo de geografia no ensino médio: um estudo em Ilhabela – SP. 2005. **Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.** Disponível em www.usp.br. Acesso em: 23 de jul. 2006.

CAMPOS, M. M. F. Educação ambiental e paradigmas de interpretação da realidade: tendências reveladas. 2000. **Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.** Disponível em www.unicamp.br. Acesso em 22 de dez. 2006.

CAMPOS, S. & PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schon. In: **GERALDI, C. et al. (Orgs.).** Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a). **Campinas, SP: Mercado das letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998.** (Coleção: Leituras no Brasil).

CARVALHO, I. C. A Invenção ecológica: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil. **Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRG, 2001.**

_____. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2004.

CASTRO, R. S; SPAZZIANI, M.L & SANTOS, E.P. Universidade, meio ambiente e parâmetros curriculares nacionais. In: **LOUREIRO, C.F.B. et al. (Orgs).** Sociedade e meio ambiente: a Educação Ambiental em debate. 2ª ed. **São Paulo: Cortez, 2002.**

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: **PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. (Orgs.).** Professor reflexivo no Brasil: gênese de um conceito. 3ª ed. **São Paulo: Cortez, 2005.**

DAMASCENO, M. N. & BESERRA, B. Estudos sobre Educação Rural no Brasil: Estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa. [s.l.]v. 30, n.01, p. 73–89, jan./abril. 2004. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 21 de mar. 2006.

DEMO, P. Educação e qualidade. Campinas, SP: Papyrus, 1994a.

_____. Professor do futuro e construção do conhecimento. Petrópolis, RJ: vozes, 2004.

DIAS, D.M.S. Enunciações de um educador ambiental: o utópico é possível em educação. UFPA. NUMA, SECTAM, Ministério Público, 1997.

FARNESI, C. C. A Realidade da Educação Ambiental nas escolas públicas e privadas de Uberlândia: O trabalho dos professores. (Monografia), UFU, 1999. Disponível em www.ufsm.br. Acesso em 02 de ab.2005.

FARNESI, C.C & MELO, C. Educação Ambiental no ensino formal: A atuação do professor. Revista do Centro de Educação. v. 27, nº 1, 2002. Disponível em www.ufsm.br. Acesso em 16 de out. 2005.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. et al. (Orgs). Educação do campo: identidades e políticas públicas. Coleção por uma Educação do Campo, nº 04. Brasília, DF, 2002.

FERNANDES, B. M. et al. Primeira conferência nacional por uma educação básica do campo (Texto Preparatório). In: ARROYO, M.G. et al (Orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERREIRA, A. B. H. Minidicionário da língua portuguesa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, A. L. Pedagogia da terra: influências de formação nas práticas pedagógicas de educandos do MST da regional Amazônia. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. Pedagogia da Terra. In: BERTOLUCCI, D., et al. Educação Ambiental ou Educações Ambientais? As adjetivações da Educação Ambiental brasileira. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. v. 15, jul/dez. 2005. Disponível em www.remea.furg.br. Acesso em 05 de fev. 2006.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: Da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese de um conceito. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GUIMARÃES, M. Diagnóstico da percepção sócio-ambiental de professores em Xerém (Duque de Caxias/RJ) e as relações com o processo de modernização. In:

Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 1., 2002. Indaiatuba – SP (Anais de Eventos). Disponível em www.anppas.Org.br. Acesso em 19 de jan. 2007.

_____. **Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B. et al. (Orgs). Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental. São Paulo: Cortez, 2006.**

HIGUCHI, M. N. G & AZEVEDO, G.C. Educação como processo na construção da cidadania ambiental. In: Revista Brasileira de Educação Ambiental/Rede Brasileira de Educação Ambiental. nº 0. Brasília, 2004.

KITZMANN, D. I. S. & ASMUS, M. L. Do Treinamento à capacitação: A inserção da Educação Ambiental no setor produtivo. In: RUSCHEINSKY, A. et al. Educação Ambiental: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LAYRARGUES, P. M. Educação para a gestão ambiental: A cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, C.F.B. (Orgs). Sociedade e meio ambiente: a Educação Ambiental em debate. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFF, H. Epistemologia ambiental. 3ª ed. SP: Cortez, 2002.

LEITE, S. C. Escola rural: urbanização e Políticas Educacionais. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Questões da nossa época; v.70).

LIMA, G.F.C. Consciência ecológica: emergência, obstáculos e desafios. Revista eletrônica "Política e Trabalho - Setembro 1998 / p. 139-(154). Disponível em www.cefetsp.br/edu/eso/ecologiacritica. Acesso em 22 de jan. 2007.

_____. **Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B. et al (Org.). Educação Ambiental: Repensando o espaço da cidadania. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2005.**

_____. **Educação emancipatória e sustentabilidade: Em defesa de uma pedagogia libertadora para a Educação Ambiental. In: BERTOLUCCI, D. et al. Educação Ambiental ou Educações Ambientais? As adjetivações da Educação Ambiental Brasileira. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. v. 15, jul/dez. 2005. Disponível em www.remea.furg.br. Acesso em 03 de abr. 2006.**

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B. et al. (Orgs.). Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental. São Paulo: Cortez, 2004.**

_____. **Educar, participar e transformar em Educação Ambiental. In: Revista Brasileira de Educação Ambiental/Rede Brasileira de Educação Ambiental. nº 0. Brasília, 2004.**

LUZZI, D. A “Ambientação” da educação formal. Um diálogo aberto na complexidade do campo educativo. In: LEFF, H. (Org.). A Complexidade ambiental. São Paulo: Cortez, 2003.

MELLER, C. B. Educação Ambiental como possibilidade de superação da fragmentação do trabalho escolar. Espaços da Escola, Itajuí. v. 4, nº 26 1997.

MINAYO, M.C.S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

MORIGI, V. Escola do MST: uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORIN, E. A Cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento. Jacobina – RJ: Bertrand Brasil, 2000.

_____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

NASCIMENTO, C. G. - Escola família agrícola: uma resposta alternativa à educação do meio rural. Revista da UFG, Vol. 7, nº. 01, junho 2004.

NOAL, F. O; REIGOTA, M. (Org.). Tendências da Educação Ambiental brasileira. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 1998.

PELIZZARI, A. et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. Revista PEC, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em www.bomjesus.br. Acesso em 21 de set. 2006.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAI, L. et al (Orgs.). Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

PESCI, R. A Pedagogia da cultura ambiental: do Titanic ao veleiro. In: LEFF, H. (Org.). A Complexidade ambiental. São Paulo: Cortez, 2003.

PRIGOGINE, I. O Fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: UNESP, 1996.

REIGOTA, M. A Floresta e a escola: por uma Educação Ambiental pós-moderna. 2ª ed. SP: Cortez, 2002.

REIGOTA, M. Meio ambiente e representação social. São Paulo: Cortez, 1994a.

_____. O que é Educação Ambiental? São Paulo: Brasiliense, 1994b.

_____. Meio ambiente e representação social. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção: Questões de Nossa Época, n.41).

REIS JUNIOR, A. M. A formação do professor e a Educação Ambiental. 2003. Dissertação (Mestrado)– Universidade Estadual de Campinas. 2003. Disponível em www.unicamp.br. Acesso em 15 de mar. 2005.

RUSCHEINSKY, A & DE VARGAS, S. H. N. Agroecologia e reforma agrária: interação possível e necessária. In: RUSCHEINSKY, A. et al. Educação Ambiental: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTANA, A. R. O Ambiente no olhar de alunos em diferentes momentos de escolarização. Dissertação (Mestrado) – Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico – Universidade Federal do Pará – Pará, 2004.

SANTOS, B.S. Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, C. C. Formação de educadores ambientais e potência de ação: Um estudo de caso. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Agricultura Luiz Queiroz. Piracicaba – São Paulo, 2002.

SAUVÉ, L. L'Éducation Relative à L' Enviroment: Une Disserte de Conceptions, in: SAUVÉ, L. Pour une éducation relative à l' enviroment. Montreal: Guérin, 1994.

_____. Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa. Disponível em [www. Ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educação ambiental e desenvolvimento](http://www.Ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educação_ambiental_e_desenvolvimento). Html. Acesso em: 08 de ago. 2006.

_____. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. Educação e Pesquisa. v. 31, nº 02. São Paulo – mai/ago 2005.

SAVASTANO, S. A, SAVASTANO, M.S. A Carta de Belgrado. Cadernos: Alternativa Ambiental. nº 04: Série Pesquisa Documental, Centro de Estudos Alternativos para a Educação Ambiental, Brasília, 1996.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: Sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese de um conceito. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA, C. M. de. O Lugar da política na educação rural e a representação do camponês analfabeto. Revista Eletrônica do Arquivo do Estado de São Paulo. nº. 03, ano 01, jul. 2005. Disponível em Internet via < [http:// www.histórica.arquivoestado.sp.gov.br](http://www.histórica.arquivoestado.sp.gov.br). Acesso em 03 de ab. 2006.

TARDIF, M.. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ. Vozes. 3ª ed. 2003.

TAVARES, F. J. P. A. Educação Ambiental na formação de professores de Educação Física: uma emergente conexão. Revista Digital - Buenos Aires – Año 9 - nº 61 - Junio de 2003. Disponível em <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em 12 de jun. 2006.

TEZANI, T. C. R. Formação de professores para a educação inclusiva: algumas perspectivas. In: Educação & contemporaneidade: formação e educação do educador, Revista da FAEEBA. v. 12, Nº 20 – jul/dez 2003.

TOZONI-REIS, M.F.C. Educação Ambiental: referências teóricas no ensino superior. Comunicação, Saúde e Educação. v.5, nº 9, Ago. 2001. Disponível em:www.interface.Org.br/revista9/ensaio2.pdf. Acesso em 08 de mai.2006.

TRAJBER, R & MANZOCHI, L. H. Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: Materiais Impressos. São Paulo: Gaia, 1996.

TRISTÃO, M. Redes de saberes sobre a Educação Ambiental no contexto universitário: Os cursos de formação de professores. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 1., 2002. Indaiatuba – SP (anais de eventos). Disponível em: www.anppas.org.br. Acesso em 19 de jan. 2007.

_____. Saberes e fazeres da Educação Ambiental no cotidiano escolar. In: Revista Brasileira de Educação Ambiental/Rede Brasileira de Educação Ambiental. nº 0. Brasília, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia da Terra. Belém, Pa: 2000.

_____. Relatório pedagógico final de avaliação do Curso de Pedagogia da Terra. Belém, Pa: 2006.

VIÉGAS, A & GUIMARÃES, M. Crianças e Educação Ambiental na Escola: Associação necessária para um mundo melhor?. In: Revista Brasileira de Educação Ambiental/Rede Brasileira de Educação Ambiental. nº 0. Brasília, 2004.

ZEICHNER, K.M. A formação reflexiva de professores. Educa Professores. Lisboa, 1993.

ANEXOS:

Anexo A: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA

PROJETO

PEDAGOGIA DA TERRA

CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA PARA EDUCADORES E
EDUCADORAS DA REFORMA AGRÁRIA

BELÉM - PARÁ 2000

1- PLANO DE TRABALHO:

DADOS PESSOAIS:

A- ÒRGÃO /ENTIDADE PROPONENTE: **Fundação de Amparo ao Desenvolvimento da pesquisa – FADESP**

CGC: 05572870/0001-59

B- ENDEREÇO: **Rua Augusto Corrêa s/n – Campus Universitário do Guamá – Cidade de Belém-Pa CEP: 66075-110 (91)32490067**

C- NOME DO RESPONSÁVEL (Reitor ou Diretor): **Carlos Edilson de Almeida Maneschy**

CPF: 066166902-53 - CI: 4059742/ SEGUP-PA - CARGO: Diretor Executivo.

End: Travessa Rui Barbosa 770/1804 – Belém-Pá

D- PROFESSOR COORDENADOR: **Georgina Negrão Kalife Cordeiro.**

E- RESPONSÁVEL DO MOVIMENTO SOCIAL: **Maria Raimunda César de Souza.**

F- TÍTULO DO PROJETO: **Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.**

2-MODALIDADE: **Docência em Educação Infantil, Ensino Fundamental - Séries Iniciais e Ensino Normal; Gestão e Coordenação.**

- Parceria: **MST**

- Carga Horária: **3.200 horas**

- Núcleo Básico: **1.590 horas**
- Núcleo Específico: **1.260 horas**
- Núcleo Eletivo: **350 horas**

- Horário: **08 às 12-14 às 18 horas**

- Número de vagas: **50**

- Forma de ingresso: **processo seletivo a ser realizado pela UFPA**

3- PERÍODO DE EXECUÇÃO: **Janeiro de 2001 a dezembro de 2004**

4- JUSTIFICATIVA DA PROPOSIÇÃO: **(local público-alvo e infra-estrutura disponível).**

a) **As transformações do mundo contemporâneo e a Educação:**

O novo contexto mundial apresenta processos interdependentes de globalização e reestruturação produtiva, configurando um novo padrão de acumulação, que vem

provocando mudanças significativas na produção, consumo e nas relações sociais (incluindo novas formas de relação entre Estado e Sociedade). Tais mudanças pela sua profundidade têm exigido, entre outras coisas, mudanças na qualificação dos trabalhadores.

A internacionalização do capital e do trabalho que ocorre desde o advento do capitalismo, vem aumentando rapidamente, modificando profundamente a ordem social das sociedades modernas, principalmente quanto ao agravamento da miséria e da exclusão.

O surgimento de um novo paradigma da produção industrial - a produção flexível - vem configurando um processo complexo que se convencionou chamar de reestruturação produtiva. Este, aliado ao fenômeno da globalização, provoca mudanças significativas na produção industrial e, conseqüentemente, no conteúdo e nas relações de trabalho.

O intenso debate gerado na área da educação, durante a década de 90, sobre a compreensão da nova relação que se estabelece entre escola e trabalho e entre educação geral e formação profissional, ultrapassou rapidamente a ação dos educadores, transformando-se em objeto de interesse de pesquisadores e profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, de empresários, sindicalistas, movimentos sociais, governos e organismos internacionais que, anteriormente, não tinham a educação como centro de sua atenção.

O conhecimento, a capacidade e as "competências" concorrem com o próprio conceito de trabalho, como base para a construção de condições efetivas para atender amplamente o mercado, tanto na produção como na área de serviços, com ênfase na qualidade. Isto implica, necessariamente, em discutir e perseguir a qualidade da educação ou do ensino.

Os olhares se voltam, então, para a educação, erigida por muitos como o pilar da nova sociedade onde a informação é poder; nela, portanto, aprender a se informar (ou seja, a manipular sistemas abstratos de informação), torna-se condição *sine qua non* para se incluir nesta sociedade.

A emergência destas questões não tem passado despercebida pelos setores produtivos, principalmente pela urgência quanto à elaboração de estratégias eficazes de

qualificação e/ou requalificação profissionais, segundo os seus interesses. Isto reforça a necessidade da ampliação de projetos e estudos envolvendo qualificação profissional com múltiplas abordagens, voltadas para as diferentes questões, para ramos produtivos e processos de trabalho diferenciados e na perspectiva dos diversos agentes.

É nessa perspectiva que o Centro de Educação da Universidade Federal do Pará e o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, vem firmar uma parceria objetivando desenvolver uma educação com qualidade social referenciada, a fim de atender a uma clientela muito específica: os professores e as professoras que atuam nos assentamentos do MST e que têm o papel fundamental de formar/educar a partir de uma concepção diferente de mundo e de sociedade. Concepção esta que privilegia a luta por uma sociedade justa e igualitária, por uma educação para a cidadania.

b) A Formação de Professores(as) no novo contexto educacional

Como atender a esta necessidade de educar e/ou reeducar milhões de trabalhadores(as), jovens e adultos, sem discutir a formação dos educadores(as), co-responsáveis diretos pelo processo educativo? Para resolver este problema, crucial para qualquer projeto educativo sério, muitas propostas têm sido elaboradas. Destacamos para discussão neste projeto a Lei no. 9394/96, que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e a proposta da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

A LDB em vigor estabelece, como meta, a formação em nível superior de todos os profissionais da educação num período de 10 anos, após a promulgação da lei, ou seja, em 2007. Somente serão admitidos professores(as) habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Os artigos 62 e 87 § 4º da aludida legislação estabelecem, respectivamente, que:

"A formação do docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal".

"Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

Esses preceitos legais são reforçados pelo Plano Nacional da Educação (PNE), onde são detalhadas as metas de titulação e formação contínua de professores(as) a serem cumpridas no prazo de dez anos.

Segundo dados do Departamento de Política da Educação Fundamental/Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas do Ministério da Educação/Secretaria do Ensino Fundamental (SEF), em 1996, 44% dos professores(as) do Ensino Fundamental tinham nível superior, 47% nível médio, 4% o primeiro grau completo e 5% possuíam o primeiro grau incompleto. Portanto, mais da metade do professorado brasileiro deverá se preparar para atender ao dispositivo da LDB (Moraes, 1998).

Os dados levantados pelo Censo Educacional do ano de 1996/97 (MEC/INEP-SEDUC/ASPLAN-GEE) atestam a existência de 32.716 professores(as) que atuam nas quatro primeiras séries do ensino Fundamental no Estado do Pará. Destes, 4.306 tem o grau incompleto; 7.573 só o 1º grau completo, 19.847 com o 2º grau completo e apenas 990 tem o superior completo. Observa-se que apenas uma minoria atende o que está previsto no Art. 87, §4º da nova LDB.

Além dessas questões, em relação à formação profissional, é necessário ressaltar que o movimento mundial caminha na direção de profissionalizar o magistério, formando professores(as) cada vez mais preparados teórica e praticamente para lidar com os desafios do trabalho pedagógico nos ensinos fundamental e médio. Este movimento evidencia a tendência de elevar a níveis cada vez mais superiores, a formação inicial dos quadros do magistério, colocando para as Universidades e Faculdades/Centros de Educação, a exigência de redimensionar o seu papel na formação desses profissionais. Essa defesa tem sido assumida pela ANFOPE e pelo movimento dos educadores em todo o País.

O público-alvo deste Projeto são os professores com formação em nível médio que atuam no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

O Curso de licenciatura Plena em Pedagogia será realizado em Belém, na Universidade Federal do Pará, através do Centro de Educação.

O Centro de Educação foi criado pelo Decreto nº 65880 de 18 de dezembro de 1969, oriundo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, extinta pela reorganização administrativa da Reforma Universitária de 1968, Lei nº 5540/68. o Centro integra a estrutura acadêmica da

Universidade Federal do Pará, considerado Centro Profissional, responsável pela formação de educadores, pela pesquisa e pela pós-graduação na área de educação.

O centro de Educação possui a seguinte estrutura organizacional:

- 04 Departamentos Didático - Científicos que congregam 114 professores;
- Departamento de Administração e Planejamento da Educação(DAPE);
- Departamento de Fundamentos da Educação (DFE);
- Departamento de Educação Física(DEF);
- Departamento de Métodos, Técnicas e Orientação da Educação(DMTOE).

No aspecto infraestrutural mantêm:

- 01 Laboratório Pedagógico;
- 01 Laboratório de Informática com 20 computadores:
- 01 Videoteca
- 01 Auditório;
- 02 salas de vídeo com os seguintes equipamentos: televisão de 29 polegadas, videocassete, retroprojeter de slide, quadro magnético e projetor de slide.
- 20 salas de aulas.

O Curso de Pedagogia foi autorizado a funcionar no dia 28 de outubro de 1954, pelo Decreto nº 35456/54 e pela Portaria nº 721/54 do MEC. Atualmente o Curso é regido pela Resolução nº 2669/99, do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEP).

5- IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO (objetivos gerais e específicos)

Geral:

- Qualificar professores(as) que atuam nos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, de modo a contribuir para o aumento da escolaridade e da consciência de cidadania.

Específicos:

- Elevar a escolaridade de professores(as) de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental que atuam nas escolas dos assentamentos do MST, atendendo às exigências da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB);

- Formar professores (as) para o exercício da docência e das diferentes dimensões do trabalho pedagógico em âmbito formal e não formal, realizado em instituições escolares, movimentos sociais e organizações não-governamentais, além de outros espaços institucionais e não institucionais, e/ou através de ações comunitárias e empresariais.

6- METODOLOGIA

O Curso de Pedagogia terá em seu currículo um núcleo de conteúdos básicos, um núcleo de conteúdos específicos e um núcleo eletivo. Portanto, os núcleos serão os elementos lógicos norteadores da formação que se pretende.

Esses núcleos se materializarão através de disciplinas, estágios curriculares, estágios profissionais, seminários de pesquisa, monitoria, participação em eventos na área de educação, participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, além de outras atividades a serem regulamentadas ou validadas pelo Colegiado do Curso de Pedagogia.

O Núcleo Básico objetiva capacitar o pedagogo através de uma formação teórico-prática que favoreça a apropriação dos fatos e teorias que servem de base para -a construção dos processos educativos em seus diferentes espaços e dimensões. Nesse sentido, esse núcleo deve se constituir a partir de uma abordagem tanto do ensino como das visões sociais que o explicam e o informam, analisando suas implicações epistemológicas e a forma como determinam a prática pedagógica e a organização dos

espaços e dos tempos escolares, contextualizando os diferentes projetos educacionais para a sociedade brasileira e situando-os para além dos espaços educativos formais.

O Núcleo Específico visa à qualificação do pedagogo para os diferentes campos de atuação profissional, que traduzem o âmbito da especificidade da sua formação e atuação profissional. Essa especificidade se define na docência em diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio - modalidade normal - nas disciplinas de formação pedagógica, na gestão e coordenação do trabalho pedagógico. Particularmente no se refere à docência, há de se superar a dicotomia entre quem forma e quem ensina, o que exige novas formas de articulação entre a universidade, a escola normal e a escola fundamental.

Pretende-se, portanto, consolidar uma nova identidade profissional do pedagogo, a partir de uma base de formação que contemple um conjunto articulado de conhecimentos mínimos necessários, que o qualifique para atuar nos espaços educativos formais e não - formais numa perspectiva de totalidade. Isso responde à necessidade de superar a fragmentação do curso, caracterizada principalmente pelas chamadas habilitações, uma questão central apontada durante os Seminários de Avaliação do Curso de Pedagogia e do Centro de Educação.

Os Núcleos Básico e Específico serão obrigatórios, e definem a base comum de formação do pedagogo.

O Núcleo Eletivo tem como objetivo possibilitar ao aluno a construção de um percurso acadêmico próprio, adequar o currículo do curso às diferentes realidades regionais dos Campi, atender a perspectivas profissionais não contempladas no núcleo básico e específico, além de estabelecer uma relação mais dinâmica do curso com a realidade social, na perspectiva de um currículo aberto e flexível a novas exigências teórico-práticas e profissionais suscitadas por novas exigências históricas.

O Núcleo Eletivo, de caráter optativo, define a diversificação da formação, o qual deverá ser desenvolvido através de tópicos temáticos e/ou atividades independentes realizadas no âmbito do próprio curso ou através de outras atividades curriculares, tais como: disciplinas de outras áreas de conhecimento, monitoria, participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, estágios profissionais, cursos em áreas afins, participação

em eventos científicos na área da educação, publicação de trabalhos científicos, entre outras, desde que regulamentadas ou validadas pelo Colegiado de Curso.

O Curso de Pedagogia, em parceria como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, será ofertado em regime intervalar e terá caráter semi-presencial. Para efeito de organização das atividades do Curso, considerar-se-á a seguinte orientação:

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		DIAS LETIVOS
	PRESENCIAL	SEMIPRESENCIAL	
75 horas	52	23	13 dias
60 horas	42	18	11 dias
45 horas	32	13	08 dias

Para este quadro de referência adotou-se um percentual de 70% de atividades presenciais.

A opção por um modelo semi-presencial deve-se a três fatores fundamentais:

1- Estabelecer para os cursos intervalares um novo conceito de semestre acadêmico. Os cursos intervalares, pela sua própria natureza, são marcados por permanentes descontinuidades, o que dificulta a construção de uma prática universitária que fomente continuamente o debate e o estudo. Além disso, do ponto de vista pedagógico, esse modelo reserva poucas possibilidades para o acompanhamento da aprendizagem, além estabelecer tempos e espaços de aprendizagem demasiadamente fixos e centrados no professores(as). Provavelmente, esse quadro não pode ser modificado nesse modelo de etapas semestrais já consumido há décadas. Hoje, é necessário nos apropriarmos de metodologias e ferramentas que rompam as fronteiras geográficas e ao mesmo tempo, possibilitem ações educativas com base em formas diversificadas de comunicação, que estabeleçam novos ambientes educativos, sem, contudo, deixar de privilegiar a comunicação face a face que se efetiva entre professores(as) e alunos(as) no espaço da sala de aula.

2- O curso que ora delineamos se destina para um grupo de pessoas que apresenta características distintas daquelas que ingressam no Curso de Pedagogia no Campus do Guamá. Esse grupo de pessoas é constituído de professores(as) que já militam na educação em funções docentes e não docentes. Além disso, são profissionais que

desenvolvem uma práxis política em um contexto social concreto, que é a luta pela terra, em torno da qual se desenvolve a luta pela vida e pela cidadania. Um Diploma de curso superior, no contexto da vida dessas pessoas, representa uma oportunidade privilegiada de formação de novos conceitos e valores, mas representa também a instituição de uma autoridade (já conferida pela prática) por via da certificação.

O Centro de Educação tem se manifestado contrariamente a qualquer forma de aligeiramento da formação que implique na subtração de conteúdos necessários a uma sólida formação teórico-prática. Contudo, ele não pode deixar de considerar as necessidades e imperativos dos grupos que o elegem como capaz de viabilizar as suas exigências de formação, e para os quais um curso com a duração de cinco anos é impraticável. Portanto, o modelo semi-presencial, com predomínio de atividades presenciais, é coerente com os princípios do Centro de Educação, na medida em que garante a mesma densidade de conteúdo para todos os seus cursos, e atende às características particulares dos diferentes grupos com os quais atua.

3- O MST, através de outras Universidades, como a Universidade de UNIJUI, vem acumulando experiências em modelos curriculares semi-presenciais. O contato com essas experiências pode se constituir em uma nova aprendizagem para o Centro de Educação, e pode também apontar novas perspectivas para a formação de professores(as) nessa região.

De porte desses balizamentos, tem-se como proposta um curso com a duração de 08 etapas. Apesar de haver uma programação presencial pré-definida, pretende-se desenvolver uma dinâmica acadêmica que permita ao aluno(a) manter-se integrado com o Curso nos períodos subseqüentes.

As etapas terão a duração de 45 e 35 dias letivos, considerando -se os períodos de janeiro a março e julho a agosto respectivamente. Prevê-se que pequenas alterações possam ser efetuadas ao longo da implantação do Projeto, de forma a viabilizar o Curso.

A Prática de Ensino terá uma carga horária de 300 horas. Em todas as disciplinas nas quais ela se desdobra, deverá ser realizada em três grandes momentos. O Primeiro momento, de planejamento e fundamentação teórica será desenvolvido na própria Universidade, com 25% da sua respectiva carga horária. A carga horária restante deverá

ser cumprida em campos de estágio, a serem definidos pelos alunos(as) e professores(as). O terceiro momento deverá se constituir em seminários de integração, que visam socializar as diferentes experiências produzidas nas atividades de campo, e serão desenvolvidos durante a realização das etapas.

As atividades de campo serão supervisionadas por um professor(a) da disciplina. A supervisão se dará por municípios pólos, a serem definidos considerando os Estados envolvidos no Projeto. Pará, Maranhão e Tocantins. Será deslocado um supervisor(a) de estágio para um município pólo de cada Estado.

Ao final do Curso os alunos(as) deverão apresentar um Trabalho de Conclusão de Curso, nos termos da Resolução 01/2000 do Colegiado do Curso de Pedagogia.

O TCC deverá ser realizado nas linhas de pesquisa do Centro de Educação e deverá estar voltado para os objetivos do Curso.

Segundo a Resolução 01/2000, Art. 7º, "o TCC no Curso de Pedagogia será um trabalho de caráter científico, filosófico ou artístico que resulte das experiências teórico-práticas realizadas pelo(a) aluno(a) podendo ser elaborado:

I - Sob a forma de pesquisa de campo;

II- Sob a forma de pesquisa bibliográfica.

Para efeito deste Projeto, serão designados 05 professores(as) do Curso para as atividades de orientação do Trabalho de Conclusão do Curso. Cada professor(a) orientará no máximo 05 trabalhos, correspondente a uma turma de 10 alunos.

O Núcleo Eletivo definido pelo Coletivo dos Trabalhadores Rurais Sem Terra denomina-se Educação Básica do Campo. As disciplinas que integram este Núcleo são as seguintes: Etnologia Brasileira, Ecologia e Biodiversidade, Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação de Jovens e Adultos e Educação Básica do Campo. Às 110 horas de Atividades Independentes previstas no Projeto Pedagógico do Curso serão desenvolvidas na forma de cursos, disciplinas e seminários.

As disciplinas Etnologia Brasileira e Educação Básica do Campo não constituem hoje disciplinas eletivas do Curso de Pedagogia. Para que elas venham integrar o currículo do Curso, o MST apresenta a seguinte proposta de ementa:

Etnologia Brasileira: noções básicas sobre o campo da Antropologia: cultura, etnocentrismo, etnicidade, raça, organização social, métodos e técnicas desta disciplina; processos centrais da formação e transformação da sociedade brasileira: populações indígenas, negra e camponesa.

Educação Básica do Campo: contexto: o lugar do campo na sociedade moderna; a realidade da Educação Básica no campo hoje; concepções e princípios pedagógicos de uma escola no campo. Políticas públicas para o desenvolvimento da Educação Básica no/do campo; perspectivas e desafios na construção de um projeto para a Educação Básica do campo.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO
FLIXOGRAMA ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA
DISCIPLINAS DO NÚCLEO BÁSICO E ESPECÍFICO

ETAPAS		DISCIPLINAS		PROFº/ ETAPA	CH/ ETAPA		
JUL/AGO2001	1º MÓDULO	Filosofia da educação	75	7	480		
	2º MÓDULO	Sociologia da educação	75				
	3º MÓDULO	Psicologia da educação	75				
	4º MÓDULO	Corporeidade e educação	60				
		História geral da educação	75				
		Fundamentos da didática	60				
		Psicologia da aprendizagem e desenvolvimento.	60				
JAN/MAR2002	1º MÓDULO	História da educação brasileira e da Amazônia	60	5	300		
	2º MÓDULO	Concepções filosóficas da educação	60				
	3º MÓDULO					Teoria do currículo	60
						Antropologia educacional	60
		Pesquisa educacional	60				
	JUL/AGO 2002	1º MÓDULO	Sociedade, Estado e educação			60	10
2º MÓDULO		Política educacional	60				
3º MÓDULO				Psicogênese da linguagem oral e escrita			
4º MÓDULO		Fundamentos teóricos metodológicos da Ed. Infantil	60				
		Metodologia da pesquisa em Educação	60				
		Sociedade. Estado e					

		educação	60		
		Prática pedagógica na educação	60		
		Didática e formação docente	60		
JAN/MAR 2003	1º MÓDULO	Arte e educação	60	8	375
	2º MÓDULO	Ludicidade e educação	45		
	3º MÓDULO	FTM de ciências	75		
		FTM de matemática	75		
		Seminário de pesquisa I	60		
		Prática de ensino na ed. infantil	60		
		Seminário Integrador de Práticas Pedagógicas na Escola Básica			
JUL/AGO 2003	1º MÓDULO	FTM de português	75	10	525
	2º MÓDULO	Estatística aplicada à educação	60		
	3º MÓDULO	FTM de história	75		
	4º MÓDULO	FTM de geografia	75		
		Educação especial	60		
		Biologia da educação	60		
		Laboratório de pesquisa	60		
		Prática de ensino na escola fundamental	60		
		Seminário Integrador de Práticas de Ensino na Educação Infantil			
JAN/MAR 2004	1º MÓDULO	Planejamento educacional	60	8	345
	2º MÓDULO	Legislação da educação	60		
	3º MÓDULO	Gestão de sistemas e unidades educacionais	60		
		Organização do trabalho			

		pedagógico	60		
		Seminário de pesquisa II	45		
		Prática de ensino na escola normal	60		
		Seminário Integrador de Práticas de Ensino na Escola Fundamental.			
JAN/MAR 2004	1º MÓDULO	Coordenação pedagógica em ambientes escolares	60	12	30
	2º MÓDULO				
	3º MÓDULO	Coordenação pedagógica em ambientes não-escolares	45		
		Avaliação educacional	60		
		Tecnologias informáticas e educação	45		
		Estágio supervisionado	60		
		Seminário Integrador de Práticas de Ensino na Escola Normal.			
JAN/MAR 2005		TCC		05	60

As atividades curriculares do Núcleo Eletivo terão uma programação mais flexível, com períodos a serem definidos entre a Coordenação do Curso de Pedagogia e a Coordenação do MST ao longo das oito etapas do Curso.

Segundo a Resolução 01/2000, do Colegiado do Curso de Pedagogia, "a partir do momento da designação do(a) professor(a) orientador(a), o(a) aluno(a) terá no mínimo 01 (um) e no máximo 02 (dois) semestres letivos para a conclusão do trabalho, de forma que não implique na infringência do limite do tempo estabelecido para -a conclusão do Curso".

CONTRA-PARTIDA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

- 01 Laboratório Pedagógico;
- 01 Laboratório de Informática com 20 computadores;
- 01 Videoteca
- 01 Auditório;

- 02 salas de vídeo com os seguintes equipamentos: televisão de 29 polegadas, videocassete, retroprojeto de slide, quadro magnético e projetor de slide.

- 20 salas de aulas.

- 01 Biblioteca Setorial

EMENTAS DAS ATIVIDADES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA

DISCIPLINA		EMENTA
1.	Filosofia da Educação.	A importância da compreensão da natureza específica do pensar filosófico, a partir do estudo dos clássicos - das correntes subjetivistas e objetivistas do conhecimento - para análise da práxis educativa. Esta disciplina aponta, portanto, para o campo epistemológico da Filosofia e suas implicações para a compreensão da Cultura e da Educação, enquanto dimensões indissociáveis da Filosofia.
2.	História Geral da Educação	Abordagem histórica do fenômeno educacional na Modernidade e Contemporaneidade, tendo como eixo temático a Cultura, o Trabalho e a Cidadania.
3.	Sociologia da Educação.	O conhecimento sociológico e sua aplicação na educação. As teorias sociológicas da educação. A importância da sociologia da educação na formação do educador.
4.	Psicologia da Educação.	Paradigmas da psicologia. Pressupostos conceituais e metodológicos. Caminhos da investigação psicológica, da padronização a construção de sujeitos concretos. Estado da psicologia e educação.
5.	Antropologia Educacional.	Conceituações. Objeto e abordagens da Antropologia. História do pensamento antropológico nas contribuições de seus expoentes: Durkheim, Mauss, Boas, Malinowski e Lévi-Strauss. Etnografia, etnologia e trabalho de campo no estudo das diversidades -singularidades dos grupos humanos e das minorias. Contribuições da

		Antropologia para a Educação.
6.	Biologia da Educação.	Os fenômenos biológicos que podem interferir na educação e na formação global do aluno.
7.	História da Educação Brasileira e da Amazônia.	História da educação face ao processo de formação econômica e social do Brasil e da Amazônia. Educação brasileira e amazônica nos seus aspectos político, econômico e social com ênfase às questões relativas à história da educação na Amazônia
8.	Pesquisa Educacional.	O processo de construção do conhecimento e o ato de pesquisar em educação. Fundamentos epistemológicos da pesquisa educacional. O planejamento da pesquisa: a estruturação formal do trabalho acadêmico.
9.	Metodologia da Pesquisa em Educação.	A produção científica na área da educação no Brasil. Procedimentos teórico - metodológicos da Pesquisa em Educação. A coleta de informações e o tratamento dos dados.
10.	Seminários de Pesquisa.	Momentos de discussão que apontem para sínteses integradoras das pesquisas em andamento em articulação com o TCC.
11.	Laboratório de Pesquisa.	A construção do projeto de pesquisa: orientação teórico-metodológica. Leitura e desconstrução de pesquisas elaboradas na área de educação. O relatório da pesquisa enquanto ato científico.
12.	Prática Pedagógica.	Espaço interdisciplinar com vistas a articulação entre a realidade vivenciada pelo aluno e a prática pedagógica das escolas Análise global e crítica da realidade educacional.

13.	Prática de Ensino na Educação Infantil.	Atividades orientadas e supervisionadas sobre educação infantil em diferentes contextos educativos.
14.	Prática de Ensino na Escola Fundamental.	Atividades orientadas e supervisionadas sobre educação nas séries iniciais do Ensino fundamental, privilegiando-se diferentes contextos educativos.
15.	Prática de Ensino na Escola Normal	Atividades orientadas e supervisionadas sobre educação no ensino normal.
16.	Estágio Supervisionado.	Desenvolvimento de estágio junto às escolas de educação infantil e de educação fundamental (séries iniciais), direcionado à <i>gestão</i> e organização do trabalho pedagógico.
17.	Concepções Filosóficas da Educação.	A importância da compreensão filosófica da realidade cultural no interior do atual contexto sócio-políticos para a compreensão crítica da formação e da prática do educador.
18.	Teoria do Currículo.	Emergência e desenvolvimento do campo do currículo. Conceitos, perspectivas de análise e paradigmas no campo do currículo. Relações entre currículo, ensino, cultura e sociedade. Currículo e produção do conhecimento no cotidiano escolar.
19.	Fundamentos da Didática.	Enfoque e objetivo. a pesquisa em Didática, formas organizativas do ensino, a prática pedagógica e a organização dos espaços e tempos escolares, planejamento e avaliação do ensino. Construção de projetos de ensino. Experiências pedagógicas alternativas.
20.	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento.	Teorias psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano: contribuição para o processo

		educacional. Escola e construção do conhecimento: as pesquisas no contexto educacional brasileiro e modelos de intervenção.
21.	Avaliação Educacional.	Considerações históricas acerca da avaliação educacional. Principais abordagens, pressupostos, conceitos e estratégias da avaliação. Avaliação educacional: planejamento, implementação e operacionalização.
22.	Corporeidade e Educação.	Análise e vivências da corporeidade ao longo da história, através da identificação dos paradigmas científicos e filosóficos que influenciam as diversas concepções de corpo. Estudo das contribuições das teorias da Corporeidade aos desafios da educação e da produção do conhecimento. Vivências lúdicas visando a consciência corporal.
23.	Tecnologias Informáticas e Educação.	A utilidade do computador na educação. Estudo teórico-prático dos recursos computacionais aplicados na educação (aplicativos, Internet, multimídia e outros). Computador como recurso tecnológico no processo de ensino aprendizagem. Análise de experiências em curso.
24.	Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino de Português.	- Bases teóricas da Língua Portuguesa. Distinção de ensino prescritivo e ensino produtivo da língua Materna. Compreensão dos fatos lingüísticos a partir das contribuições da Lingüística Aplicada ao ensino de Português nas séries iniciais. Planejamento e execução das atividades relacionadas ao ensino produtivo das leituras orais, escritas e gramáticas contextualizada (análise lingüística) nas séries iniciais.
25.	F.T.M do Ensino da matemática.	Concepção histórica e filosófica da Matemática enquanto ciência e atividade humana, fundação matemática formal: desmistificação dos conteúdos básicos às séries iniciais. Metodologias e recursos auxiliares do ensino planejamento e avaliação de atividades

		experimentais. Relação com as demais áreas do conhecimento; estudo crítico dos conteúdos e metodologias direcionadas ao ensino de matemática nas séries iniciais.
26.	Fundamentos teóricos Metodológicos do Ensino de Ciências	- As ciências naturais nas séries iniciais. Fundamentos de Física: movimento dos corpos, óptica, termologia acústica, eletromagnetismo. Fundamentos de química: substância, mudanças de estado físico, teoria atômica - molecular, combustão e combustível, conservação de alimentos, processos industriais Ciências da vida: animais, vegetais, nutrição e saúde, educação ambiental. Fundamentos de geociências: a terra e seus ambientes O ensino de ciências nas séries iniciais. Fundamentos epistemológicos: a teoria de David Ausubel. O método científico em ciências naturais: aplicação no ensino fundamental e educação infantil. Proposta metodológica construtivista para o ensino de ciências nas séries iniciais. O professor - pesquisador: o que, quando e como pesquisar. A história da ciência como eixo disciplinar. Educação científica e interdisciplinaridade Inovação metodológica.
27.	F.T.M. do Ensino de História.	A história, ciência do social, objeto de estudo. A história construção dos diversos sujeitos sociais. Cotidiano, mentalidade e história oral: fundamentos básicos. Objetivos e finalidades para o ensino de história nas séries iniciais. Metodologia; e recursos auxiliares de ensino, planejamento e <i>execução</i> de atividades experimentais. Relação com as demais áreas do conhecimento. Estudo crítico dos conteúdos e metodologias direcionados ao ensino de história nas séries iniciais.

28.	F.T.M do Ensino de Geografia.	Fundamentos da geografia escolar. Concepções de ensino de Geografia A construção do conceito de espaço pelas crianças. A representação do espaço geográfico. As diferentes escalas de análise do espaço: o local, o regional, o nacional e o global Os eixos de abordagem para a decodificação da espacialidade moderna: o processo industrial, a relação cidade — campo, a natureza, a territorialidade e a desterritorialidade dos vários níveis de organização da sociedade. Métodos didáticos e: ensino de geografia. Técnicas de ensino aplicadas ao ensino de geografia nas séries iniciais. Elaboração de recursos didáticos acessíveis para o ensino de Geografia Análise de programas oficiais e alternativos.
29.	F.T.M. da Educação Infantil	Estudo histórico das principais correntes da educação infantil. Vivência da dinâmica da educação infantil: seleção de conteúdos, metodologia de trabalho, organização do espaço e tempo Planejamento das atividades Avaliação do processo educacional. A importância do trabalho interdisciplinar na educação infantil. O papel do professor.
30.	Didática e Formação Docente	Relação teoria — prática na formação do professor. Multidimensional idade do trabalho docente. Magistério como profissão. Carreira docente e formação continuada de professores. O professor como intelectual O trabalho interativo e as novas abordagens da comunicação em sala de aula
31.	Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita	Fundamentos da Psicolinguística nos estudos da aquisição da linguagem princípios Psico-cognitivos e o aprendizado da língua materna Pressupostos psicológicos dos interacionistas no processo de desenvolvimento da linguagem. O papel da linguagem no processo de construção de estruturas mentais superiores.

32.	Arte e Educação.	Concepções de arte na educação escolar. A educação estética e artística da criança. Modalidades artísticas na perspectiva interdisciplinaridade.
33.	Ludicidade e Educação.	Estudo histórico da ludicidade. Concepções e origem dos jogos. O significado do lúdico como prática cultural O lúdico como fonte de compreensão do mundo e o papel na educação infantil. Atividades desenvolvidas nas creches e pré-escolas.
34.	Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais.	Teorias e práticas das organizações educacionais. A gestão educacional e o projeto político da escola. A organização do trabalho educacional: linguagem, tempo e espaço. Indivíduo e organização, forma de participação e legitimação presentes nas ações coletivas. Teorias da administração / organização educação. Processo sócio-histórico de atribuições de competências dos sistemas e órgãos educacionais Princípios e normas fundamentais da administração pública. Processo de administração democrático.
35.	Sociedade, Estado e Educação.	O estado e seu papel político na sociedade. Contextualização histórico-política das abordagens clássicas do estado moderno: suas diferentes tendências e implicações na educação
36.	Política Educacional.	Contexto econômico, político, social e cultural do Brasil contemporâneo, a partir da década de 60. Política educacional na legislação para os níveis de escolaridade básica, média e superior Relação entre o público e o privado no contexto da educação brasileira.
37.	Sociedade, Trabalho e Educação.	A função da educação na nova ordem mundial A educação analisada a partir de revoluções tecnológicas, da globalização e dos modernos processos de trabalho produzidos pelas sociedades capitalistas e suas contradições

38.	Estatística Aplicada à Educação.	Apresentação tabular de dados educacionais. Representação gráfica de informações educacionais. Cálculo e interpretação de indicadores estatísticos educacionais: percentuais, coeficientes e taxas, índice de densidade e números índices. Medidas de tendência central enquanto subsidio quantitativo para avaliação. Medidas de variabilidade.
39.	Organização do Trabalho Pedagógico.	Coordenação pedagógica dos processos escolares e de projetos sociais. Construção de projetos de ensino presencial e a distância. Proposição, desenvolvimento e avaliação de projetos educacionais, quer no âmbito escolar quer no âmbito dos sistemas de ensino.
40.	Planejamento Educacional.	Fundamentos teóricos do planejamento educacional e estudo dos modelos de planejamento, em sua relação com o processo de desenvolvimento e de participação social.
41.	Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares.	Articulação do projeto pedagógico da escola. Dinamização das atividades educativas. Integração escola-família-comunidade Implementação de programas de educação continuada aos docentes.
42.	Legislação da Educação.	O estado, o direito, a organização da educação. O gestor escolar, as normas e os procedimentos. A Legislação e o contexto da Educação infantil, do Ensino Fundamental e Médio no Brasil e no Estado do Pará.
43.	Pedagogia em Ambientes não Escolares.	Pedagogia: conceitos e dimensões sócio-políticas na estrutura de ambientes não escolares. Princípios e práticas pedagógicas no processo de organização de instituições e espaços sócio-educativos. As dimensões do trabalho pedagógico: pedagogia social de rua, pedagogia em ambientes <i>empresariais</i> . Pedagogia no ambiente de promoção de saúde e da melhoria de qualidade de vida.

44.	Antropologia dos povos indígenas	Formas de organização, relações de parentesco, estrutura social. Os ritos e mitos e o papel de cada membro dentro da organização política, social, cultural e religiosa.
45.	Linguística Aplicada.	Troncos lingüísticos, variações e mudanças nos códigos lingüísticos. As línguas indígenas como recurso pedagógico para socialização das novas gerações. A língua como mecanismo de transmissão da cultura ancestral.
46.	Práticas Educacionais dos povos indígenas no Brasil	A aprendizagem familiar e comunitária como formação do povo indígena. A escola indígena: espaço de diálogo, valorização da cultura, da língua e das tradições.
47.	A Escola Indígena.	Processo histórico-social de colonização do povo indígena no Brasil. Padrões culturais das comunidades indígenas e seu reflexo no planejamento e organização do processo educacional nessas comunidades.
48.	Educação Rural na Amazônia.	A gênese do ruralismo moderno e a formação do campesinato no Brasil. As questões sociais do meio rural na Amazônia e a educação.
49.	Antropologia do Meio Rural.	Antropologia no quadro das ciências, natureza, cultura. Estudo da Antropologia em meio rural e em especial nas experiências educacionais.
50.	Sociologia do Meio Rural.	Importância da Sociologia Rural. O campesinato: campesinato clássico e campesinato da fronteira amazônica. O papel da família na unidade camponesa: a família como unidade de produção e consumo, estrutura familiar, o processo decisório. Relações do campesinato com outros grupos sociais e com outras instituições a exemplo da igreja e escola.
51.	Metodologia e Prática Pedagógica	Os diferentes paradigmas da educação. Levantamento de alternativas de educação

	com Comunidades Agrícolas	em áreas de fronteiras e suas práticas pedagógicas. Utilização de meios e técnicas pedagógicas dirigidas a populações rurais. Novas tecnologias e trabalho docente.
52.	O Computador como Recurso Didático.	O computador no fazer pedagógico: da máquina isolada às redes informatizadas. Cognição e desenvolvimento humano. Ambientes de ensino-aprendizagem computacionais. Ferramentas para atividades educacionais. Modelagem computacional de ambientes de ensino. Internet e o ensino fundamental.
53.	Comunicação Docente e Diversidade Interlocutora.	Políticas para informática na educação. Interferência dos meios de comunicação no processo de conhecimento. Informática nas diferentes áreas curriculares. Teorias da linguagem e as tecnologias informáticas computacionais.
54.	Recursos Áudio- visuais na Sala de Aula.	Conceito e importância dos multimeios como recurso auxiliar no ensino. Possibilidades e limites do uso dos recursos nas ações educativas. Principais modalidades e suas características.
55.	Fundamentos da Educação Especial.	Perspectivas históricas e conceituais. A declaração de Salamanca e a educação para todos. A Constituição Federal Brasileira A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A proposta de inclusão. Educação e diversidade. Deficiência e Cidadania A inserção social do PNEE.
56.	Concepção e Metodologia do Ensino de Cegos.	A deficiência visual. Conceito e Classificação. A identificação e o atendimento. Modalidades: estimulação essencial, Braille. Sorobá. Atividades da vida diária, orientação e mobilidade Aspectos psicológicos ligados à aprendizagem e desenvolvimento do PNEE na área da visão. Profissionalização.

57.	Concepção e Metodologia do Ensino de Surdos- Mudos.	O portador de necessidades educativas especiais na área da áudio comunicação conceito e classificação. Identificação e atendimento estimulação essencial, língua brasileira de sinais, treino auditivo e de fala Aspectos psicológicos ligados à aprendizagem e desenvolvimento do PNEE na área da áudio-comunicação. Profissionalização.
58.	Concepção e Metodologia do Ensino de Deficiências Múltiplas.	Conceito de deficiências múltiplas. Aspectos psicológicos ligados à aprendizagem e o desenvolvimento do PNEE na área de deficiência múltipla O atendimento com base nas funções remanescentes. O trabalho com a família. A profissionalização.
59.	Teorias do Desenvolvimento e Meio Ambiente.	O conceito de desenvolvimento: O desenvolvimento no contexto latino - americano. Biodiversidade e desenvolvimento sustentável na Amazônia.
60.	Educação e Problemas Regionais.	Os resultados da intervenção humana sobre as regiões ricas em recursos naturais: os casos das sociedades desenvolvidas e das sociedades retardatárias. O caso histórico da Amazônia como região rica em recursos naturais: das drogas do sertão aos dias atuais Os grandes projetos amazônicos e suas conseqüências socioambientais. O papel da educação frente aos problemas regionais e suas contribuições ao desenvolvimento sustentável da sociedade amazônica.
61	Ecologia e Biodiversidade.	Fundamentos de Ecologia. Níveis de organização. Indivíduos, população e comunidade. Sistema biológico e ecossistema. Fatores ambientais e genéticos que afetam a biodiversidade.

62.	Tecnologias em Educação Ambiental no Currículo Escolar.	Educação ambiental. sua evolução histórica e conceitual. Vertentes da Educação ambiental: ecológico - preservacionista e sócio -ambiental. Alternativas metodológicas para a inserção da Educação ambiental no currículo escolar. Tecnologias educacionais instrumentos para o fazer pedagógico da educação ambiental.
63.	Fundamentos da Educação a Distância.	Educação à distância e novas tecnologias: análise conceitual e contextualização histórica. A experiência internacional e brasileira. Da perspectiva da formação de recursos humanos à formação da cidadania. Possibilidades e limites. Perspectivas e desafios da educação à distância
64.	Planejamento e Avaliação em Educação a Distância.	Elementos componentes do processo educativo em sistemas de EAD. Implicações decorrentes da utilização dessa modalidade de ensino com vistas ao planejamento e avaliação do processo educativo
65.	Multimídia na Educação a Distância	Paradigmas científicos e sua influência na concepção de tecnologia aplicada à educação. Estudo dos multimeios aos novos desafios da educação no mundo contemporâneo. Multimídia interativa com base no computador e telecomunicações.
66.	Educação a Distância e Formação Continuada de Professores.	Abordagens conceituais Evolução histórica Características dos processos de formação.
67.	Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil.	O processo histórico da alfabetização de jovens e adultos. As relações entre analfabetismo, cidadania e sufrágio nas constituições brasileira. O compromisso da escola e da Universidade com a alfabetização de jovens e adultos. Os mecanismos de exclusão da escola pública. O ler e o escrever como bens sociais.

68	F.T. M da Educação de Jovens e Adultos.	Concepção de alfabetização. A natureza simbólica da linguagem. O universo do adulto analfabeto: seus valores, suas crenças, seus sentimentos, suas concepções sobre o mundo, suas representações sociais, sua experiência no mundo do trabalho, sua cultura As hipóteses dos alunos ao processo de aprender e sobre conhecimento, O texto (oral e escrito) enquanto unidade de significação. Encaminhamentos metodológicos: ler e escrever e a função social da escrita. A questão da letra. A questão da motricidade. O trabalho com o texto. A prática de leitura. A prática de produção de texto. A prática de análise lingüística. As variedades lingüísticas. A avaliação na alfabetização.
69.	Métodos Técnicas da Educação de Jovens e Adultos em Ambientes não Escolares.	Os métodos de alfabetização de jovens e adultos. O ambiente alfabetizador. As práticas de alfabetização de jovens e adultos. Construção e uso dos recursos didáticos. A lógica da inclusão e as práticas emancipadoras de alfabetização de jovens e adultos.
70.	Projetos de intervenção pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.	Construção da fundamentação teórica sobre a educação de jovens e adultos. Diagnóstico, planejamento pedagógico: construção dos objetivos, dos conteúdos, da metodologia e avaliação. Elaboração de recursos didáticos.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA

RELATÓRIO PEDAGÓGICO FINAL DO PROJETO DO "CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DOS ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA".

FINANCIAMENTO: PRONERA / INCRA

EXECUÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ / CENTRO DE EDUCAÇÃO

O Projeto "CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DOS ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA", foi Assinado em dezembro de 2000 e iniciado com atividades preparatórias em fevereiro de 2001. Em razão do exposto no [Processo nº 54100.002752/00-80, foi celebrado o oitavo termo aditivo ao convênio 80.000/2000, prorrogando a vigência do projeto por mais 150 dias a partir de 19 de julho de 2005].

O projeto original do curso previu a oferta das disciplinas em dois tempos, conforme característica do Movimento dos Trabalhadores sem Terra. Conforme CALDART., 2000, estes dois tempos seriam:

o tempo escola, onde os educandos (em aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto - organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da turma () e o tempo comunidade, que é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento, nos vários aspectos....(p.60)).

A Universidade Federal do Pará ofertou 50 vagas. A seleção dos participantes foi de responsabilidade do Movimento dos Sem Terra, que forneceu a lista de candidatos aptos a inscreverem-se ao processo seletivo especial, realizado pelo DAVES (Departamento de Apoio ao Vestibular) desta Universidade. A relação dos candidatos aprovados e respectivos assentamentos foi a seguinte:

RELAÇÃO DE ALUNOS (AS) APROVADOS (AS) E PROCEDÊNCIA

NOME DO ALUNO (A)	PROCEDÊNCIA
Elói Ataíde Teófila Nunes Merichele Pantoja Soraia Almeida Ângela Cabral Lúcia Ferreira José Maria marinho	Regional Cabanos (Belém - Castanhal) Mártires de Abril João Batista II
Angelita Magalhães de Almeida Domingas de Souza Ximendes Vanda Rodrigues dos santos Márcia dos Santos Carvalho Ayala L. Dias Ferreira Maria Gerciana L. Barradas Rosângela A. Reis Áurea M. N. Feitosa Raimundo M. Pereira Martins Carlos Augusto M, Pinheiro	Primeiro de Março e Vinte e Seis de Março
Marizete Rodrigues Edinaldo Silva ,Deusamar Matos Maria Rita P. Silva José Silva Mariozam G.Araújo Tevaldo Barros Rosilda Braga Samuel Oliveira Andréia Silva Luciene Sales Geneuci Santos	Regional Carajás (Parauapebas) Palmares /I 7 de Abril / Canudos
Ubiracy de Lourdes Taveira Maria Divina Lopes Simone Silva Pereira Maria da Penha Viana Silva Francisco do Livramento Andrade Luis António Lima e Silva Maria Pereira Lima Maria Salete Ribeiro Moreno	Regional Tocantins (Imperatriz)
Maria Ecieude do Nascimento Almeida Lenilde de Alencar Araújo Gilson Rocha de Moraes Maria da Conceição Bandeira Santos Maria dos Prazeres Silva Farias Lourival Viana Filho	Regional Vila dos Diamantes (Santa Inês)
Mônica Monteiro (Senador Pompeu) Maria de Lourdes V. da Silva/(Caucaia) Ivonete da Silva Vitor (Teresina) Rodimar Garbim {(Teresina)}.	CEARÁ e PIAUÍ
Antonia Gomes de Oliveira Maria Ribeiro da Silva Souza Cleudiane Silvino Mato	TOCANTINS

ANÁLISE CRÍTICA DO PROCESSO E RESULTADOS

Como atividade final do Curso, os(as) alunos(as) em seção de defesa pública, apresentaram em forma de monografia de conclusão de curso, os resultados das pesquisas desenvolvidas.

Dos 50 alunos que ingressaram no processo seletivo realizado pela Universidade Federal do Pará, 38 (trinta e oito) participaram da cerimônia de colação de grau, realizada no dia 24 de junho de 2005, na Sede Social da Tuna Luso Brasileira, localizada na Avenida Almirante Barroso, na Cidade de Belém. Estiveram presentes à solenidade, além, das autoridades universitárias, a Prof Dr^a Mônica Molina, Representante do PRONERA e João Donato, representante da Superintendência do INCRA-Pará,

Durante o período de realização do curso 7 (sete) alunos desistiram de continuar participando das atividades acadêmicas ofertadas. Posterior a data de colação de grau oficialmente estabelecida, o aluno José Maria, Marinho de Araújo, integralizou seu currículo ao apresentara monografia intitulada "Saberes da experiência e cultura escolar: relação e escola' do MST", tendo colado grau no dia 16/03/2006, na Secretaria do Centro.

Quatro alunos ainda encontram-se desenvolvendo atividades curriculares, com possibilidade de concluírem o curso dentro do prazo regimental estabelecido pela UFPa. São eles:

ALUNOS(AS) QUE AINDA ENCONTRAM-SE CURSANDO ATIVIDADES CURRICULARES:

1- DOMINGAS DE SOUZA XIMENES	0110418901
•2- ELOI ATAIDE ARAÚJO	0110417301
3- MARICHELE BRITO PANTOJA	0110419201
4- ROSÂNGELA ALVES DOS REIS	0110418301

Faz-se necessário recorda que o objetivo principal do objeto deste convênio foi qualificar professores (as) que atuam nos assentamentos do Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra, de modo a contribuir para o aumento da escolaridade e consciência de cidadania. Assim sendo, deve-se destacar o elevado índice de aproveitamento alcançado, uma vez que 78 % dos ingressantes concluíram o curso e obtiveram seus diplomas, estando hoje cancelados para o exercício da docência em Educação Infantil , Ensino Fundamental- Séries Iniciais e Ensino Normal; Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica em Ambientes e Escolares e Não-escolares. Apenas 14% dos ingressantes desistiram do curso.

Destaque deve ser dado ao fato de que, como resultado das atividades didático-pedagógicas e científicas desenvolvidas durante o curso, foram publicados a partir de artigos produzidos pelos(as) alunos(as) e professores(as) da Turma de Pedagogia da Terra, as seguintes publicações:

I- BAHIA, C.C.S; FELIPE, E.S. & PIMENTEL, M.O.S.S. (orgs.). Práticas pedagógicas em movimento: infância, universidade e MST. Belém: Editora da UFPA, 2005.

2- ROCHA, G.O.R. (org) Pedagogia da Terra: a experiência da Universidade Federal do Pará. no prelo.

Durante a realização do curso, os(as) alunos(as) tiveram a possibilidade de participar dos seguintes eventos:

I.Segunda Conferencia Nacional de Educação Básica no Campo, ocorrida na cidade de Luiziania-GO, considerada como parte integrante da disciplina Seminário de Pesquisa

II. A participação nas atividades desenvolvidas durante a conferência, o levantamento bibliográfico e a elaboração de relatório de participação na programação do evento cumpriram os créditos referentes à disciplina em questão.

DIFICULDADES E FACILIDADES ENCONTRADAS NA GERÊNCIA DO PROJETO EDUCATIVO.

As facilidades na gerência do projeto educativo aconteceram a partir da infraestrutura ofertada pela UFPA, especificamente pelo Centro de Educação, no que diz

respeito à disponibilidade do espaço físico, de sala para a ciranda infantil, dos equipamentos e recurso didáticos necessários, da atenção dos técnico-administrativos.

Apesar de não está prevista remuneração no orçamento do Convênio, durante toda, a execução do mesmo, um docente assumiu as atividades de coordenação didático-pedagógica do curso, realizando o acompanhamento dos(as) alunos(as). A Coordenação esteve a cargo da Própria Mestra Georgina Negrão Kaliffe Cordeiro nos dois primeiros anos de vigência do convênio, sendo substituída posteriormente pelo Pró P Drº Genylton Odilon Rego da Rocha, que desenvolveu as atividades de coordenação até a conclusão das atividades.

As dificuldades encontradas se deram mais ao nível do apoio logístico aos alunos, em pontos como o alojamento na Escola Bosque localizada no Distrito de Outeiro, distante 15 Km de Belém, que consumia muito tempo de deslocamento até a Universidade e vice-versa. Ressalte-se que durante o período de uma das etapas, a ponte de acesso a Ilha de Caratateua, onde estava localizado o Alojamento (Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira) sofreu avaria por ter uma embarcação colidida com a mesma, o que dificultou o deslocamento dos(as) alunos(as) e exigiu a negociação com os(as) docentes para que as aulas ocorressem nas dependências da Escola Bosque.

A falta de estrutura básica de saúde, foi amenizada graças ao funcionamento do Hospital Betina Ferro, localizado Campus Universitário, que prestou atendimento aos(as) alunos(as) que tiveram necessidade de atendimento. A infra - estrutura da Universidade, como a falta de água ocasional, causou problemas sérios aos alunos que tinham de ficar o dia inteiro no Campus do Guamá, obrigando, em algumas etapas, o deslocamento de professores para dar aulas na Escola Bosque. Também, em alguma etapas, foi dificultado contato com os alunos durante o período de duração da greve do funcionalismo público, o que causou desencontros quanto ao envio de trabalhos e telefonemas para a Universidade.

Professor Genylton Odilon Rego da Rocha

Coordenador do Colegiado do Curso de Pedagogia

Anexo C: TABELAS DE RESULTADOS

Nas tabelas de 01 a 06 estão sumarizadas as falas dos alunos-professores sobre a sua percepção a cerca da proposta educativa do Curso Pedagogia da Terra.

Tabela 01 – Cite pelo menos três disciplinas do Curso que você considerou importantes para a sua prática docente.

Aluno-professor	Respostas
Mônica	Sociedade Trabalho Educação, FTM de Geografia e Psicologia.
Sônia	Prática de Ensino, Prática de Ensino da Educação Infantil e FTM de Matemática.
César	Legislação da Educação, Filosofia e Prática Docente.
Roseli	FTM de Matemática, Português e Ciências.
Miguel	Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Sociedade, Estado e Educação, Gestão de Sistema Escolar, Didática e Formação Docente.

FTM= Fundamento Teórico-Methodológico.

Tabela 02 – Quais as principais virtudes do Curso?

Aluno-professor	Respostas
Mônica	Intervalar.
Sônia	A pedagogia da alternância, coletividade.
César	União, convivência, coletividade.
Roseli	Coletividade.
Miguel	Coletividade.

Tabela 03 - Cite conceitos e/ou dúvidas dos alunos ou de outros que você conseguiu sanar com os conhecimentos adquiridos no Curso.

Aluno-professor	Respostas
Mônica	Conhecer o espaço onde se vive.
Sônia	O Curso como construto de conhecimentos.
César e Roseli	O Curso como promotor da compreensão e a capacidade de intervenção na realidade.
Miguel	Compreensão das tendências pedagógicas e legislação educacional.

Tabela 04 – Baseado/a na sua realidade e experiência profissional, quais os conceitos e conteúdos que você acha importante serem vistos no Curso e não foram?

Aluno-professor	Respostas
Mônica	Ligar a questão da educação com o trabalho no campo.
Sônia	Aprofundar o estudo das disciplinas e conceitos.
César	Falta dos professores do Curso na comunidade.
Roseli	Falta de embasamento teórico na filosofia do movimento; Falta dos professores do Curso na comunidade.
Miguel	Materialismo histórico dialético; estudo latino americanos; concepção de educação de Paulo Freire; economia política e processo de formação da consciência.

Tabela 05 - Ocorreram deficiências na proposta do Curso que dificultaram a apreensão de conceitos e conteúdos trabalhados?

Aluno-professor	Respostas
Mônica	Não.
Sônia	Pouco tempo para desenvolver atividades, faltou aprofundar conceitos.
César	Falta de recursos; estar muito tempo longe dos estudos.
Roseli	Não.
Miguel	Não.

Tabela 06 - De acordo com seu cotidiano e realidade no assentamento/acampamento como você avalia o Curso no sentido da ajuda para a resolução dos seus principais problemas?

Aluno-professor	Respostas
Mônica	Ajudou a ensinar para os professores a ensinarem para os seus alunos como conviverem com a sua realidade.
Sônia	Ajudou a refletir sobre o papel das pessoas dentro da comunidade, no trabalho com as crianças e qual o papel do professor no acampamento.
César	Ajudou a ajudar o movimento.
Roseli	Ajudou para transformar a sociedade.
Miguel	Possibilitou elementos que facilitaram a compreensão da realidade, e construção de estratégias de superação de limites que se apresentam na prática pedagógica.

Nas tabelas de 07 a 13 estão sumarizadas as respostas dos alunos-professores referentes à práxis pedagógicas que se estabeleceram em se tratando da Educação Ambiental.

Tabela 07 – O que você entende por Educação Ambiental?

Aluno-professor	Respostas
Mônica	Fazer parte do ambiente.
	Construção de valores humanistas e sociais.
Sônia	Engloba o mundo.
César	Não consegue definir; Floresta, rio.
	O Curso não deu elementos para discutir o assunto.
Roseli	Defender e preservar o meio ambiente.
	O Curso ajudou a esclarecer o assunto.
Miguel	Um instrumento importante.

Tabela 08 – Como você percebe o meio ambiente no assentamento/acampamento?

Aluno-professor	Respostas
Mônica	Saneamento básico.
Sônia	Lixo nos igarapés.
César	Degradação
	Lixo, doenças.
Roseli	Degradação
Miguel	Lixo, desmatamento e queimada.

Tabela 09 – Você trabalha temas socioambientais em sala de aula ou em outra atividade desenvolvida?

Aluno-professor	Respostas
Mônica	Sim.
Sônia	Sim.
César	Sim.
Roseli	Sim.
Miguel	Sim.

Tabela 10 – De que forma são tratadas as questões socioambientais?

Aluno-Professor	Respostas
Mônica	Palestras.
Sônia	Na aula de Ciências.
César	Usando o meio ambiente. Com palestras e reuniões.
Roseli	Usando o meio ambiente. Oficinas, palestras e cursos.
Miguel	Materiais que podem ser reciclados. Mutirões de limpeza; oficinas de reciclagem e debates. Textos; música; embalagens descartáveis, materiais da natureza.

Tabela 11 – Quais assuntos relacionados à Educação Ambiental você desenvolve nas suas atividades?

aluno-Professor	Respostas
Mônica	Questões ambientais de modo geral
Sônia	Água; biodiversidade; lixo; extinção de espécies; queimadas; degradação dos igarapés; saneamento.
César	Degradação da área.
Roseli	Lixo e compostagem.
Miguel	Lixo; desmatamento; queimadas; alimentação orgânica; transgênicos; soberania alimentar; agronegócios e agroecologia.

Tabela 12 – Como educador, cite as dificuldades que você sente ao trabalhar a EA.

Aluno-Professor	Respostas
Mônica	Sem dificuldade.
Sônia	Falta conhecimento na área de meio ambiente.
César	Falta conhecimento.
Roseli	Sem dificuldade.
Miguel	Falta de materiais e conhecimento na área.

Tabela 13 – O Curso Pedagogia da Terra contribuiu para a sua formação ambiental?

Aluno-Professor	Respostas
Mônica	Sim.
Sônia	Não, faltou muita coisa.
César	Não, faltou muita coisa.
Roseli	Sim.
Miguel	Não.

Nome do arquivo: Trabalho completo
Diretório: C:\Documents and Settings\Windows XP\Meus documentos
Modelo: C:\Documents and Settings\Windows XP\Dados de aplicativos\Microsoft\Modelos\Normal.dotm
Título:
Assunto:
Autor: WinXP
Palavras-chave:
Comentários:
Data de criação: 7/11/2007 14:21:00
Número de alterações: 43
Última gravação: 10/6/2008 16:11:00
Salvo por: Windows XP
Tempo total de edição: 1.621 Minutos
Última impressão: 11/6/2008 10:40:00
Como a última impressão
Número de páginas: 151
Número de palavras: 40.462 (aprox.)
Número de caracteres:218.497 (aprox.)