

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**José Carlos de Melo**

**POR ENTRE AS ÁGUAS DO SERTÃO: CURRÍCULO & EDUCAÇÃO AMBIENTAL  
DAS ESCOLAS RURAIS DO JALAPÃO.**

**DOCTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

**Fotos: Célia Duarte (2005)**

**SÃO PAULO-SP  
2011**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**José Carlos de Melo**

**POR ENTRE AS ÁGUAS DO SERTÃO: CURRÍCULO & EDUCAÇÃO AMBIENTAL  
DAS ESCOLAS RURAIS DO JALAPÃO.**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor e Educação: Currículo, sob a orientação do professor Doutor Antonio Chizzotti.

**SÃO PAULO-SP  
2011**

## Ficha Catalográfica

### FICHA CATALOGRÁFICA

Melo, José Carlos de.
Por entre as águas do sertão : currículo & educação ambiental das escolas rurais do Jalapão / José Carlos de Melo. São Paulo : Pontifícia Universidade Católica de SP, 2011.
256 p.  Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP. “Orientação: Profº. Dr. Antonio Chizzotti (PUC – SP).”  1. Educação. 2. Currículo. 3. Escola rural – Jalapão. 4. Educação ambiental. I. Título.  CDU: 37:504

Noeme F. de Azevedo CRB1/1981

## Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Antonio Chizzotti – Orientador

---

Profa. Dra. Marinete Covezzi – UFMT

---

Profa. Dra. Mônica Aparecida Rocha Silva – UFT

---

Prof. Dr. Alípio Mario Dias Casali – PUC-SP

---

Prof. Dr. Judas Tadeu Campos – UNITAU

---

(Suplente)

---

(Suplente)

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura \_\_\_\_\_ Local e Data: \_\_\_\_\_

Esta pesquisa está registrada e autorizada pelo Comitê de Ética em pesquisa da PUC-SP, sob Protocolo de Pesquisa nº 323/2010.

## DEDICATÓRIA ESPECIAL

*Dedico esta tese a minha Mãe **Elmira Inocência de Melo**<sup>1</sup>,  
mãe exemplar, educadora, guerreira e sábia,  
um exemplo de mulher*



**Figura 01:** Escola Rural na localidade de Campestre -MT  
**Foto:** arquivo pessoal do pesquisador

*Obrigado pela oportunidade de ser seu filho!*

---

<sup>1</sup> Professora Elmira e sua classe multisseriada, na escola rural mista, na localidade de Campestre-Chapada do Guimarães –MT.

## AGRADECIMENTOS

A realização do sonho de concluir o doutorado em Educação: Currículo se deve à sorte que tive de cruzar, ao longo de minha vida, com tantas pessoas que me ajudaram direta, ou indiretamente.

Para não correr o risco de fazer dos agradecimentos um capítulo à parte da tese, vou tentar ter o cuidado de ser breve e, ao mesmo tempo, não ser injusto, deixando de lembrar pessoas importantes que fizeram com que este caminho se tornasse mais tranquilo.

Dizem que, durante a escrita da tese, a solidão se faz presente. Não posso comungar com essa afirmação. Em momento algum estive sozinho. Nos instantes de angústia, ou quando me sentia perdido, pude sempre contar com o apoio ou do meu orientador Professor Dr. Antonio Chizzotti, ou de meus amigos e de meus familiares.

Nas próximas linhas, procurei registrar alguns nomes a quem agradeço e tenho certeza de que sem eles não seria possível realizar esta empreitada:

Aos meus pais, Apolônio Pereira de Melo e Elmira Inocência de Melo em especial a minha mãe educadora nata e católica de devoção a Nossa Senhora e a São Benedito, sempre rezando seus terços duas vezes ao dia e pedindo pelo seu filho distante. Muito obrigado pelo apoio, incentivo e exemplo que vocês são para mim.

Aos meus irmãos (Maurílio César, Regina Maria Edmilson Duarte, Ana Luiza, Lucia Helena e sobrinhos (todos) e familiares em geral. Obrigado por pelo compartilhamento da vida.

A uma nova irmã que ganhei no Rio de Janeiro, Maria Emilia Tadeu Esteves, sempre atenta ao novo irmão no que precisasse na cidade maravilhosa, e ao seu companheiro Claudio, amigo prestativo e sempre presente.

Ao Professor Antonio Chizzotti, meu orientador, obrigado pela amizade, pelo carinho e pela *sapiência*. Gostaria de deixar registrado o quanto aprendi ao longo de nosso convívio e a honra que é para mim ter sido seu orientando. Ao senhor o meu profundo respeito e gratidão.

Aos professores da Banca de Qualificação e também banca examinadora, Professoras Dra. Marinete Covezzi, Professora Dra. Mônica Aparecida Rocha Silva,

professores Dr. Alipio Casali e Professor Dr. Judas Tadeu Campos cujas valiosas contribuições foram muito importantes para finalização desta tese.

Aos professores da turma de Educação: Currículo da PUC-SP – 2007: Dr. Antonio Chizzotti, Dra. Branca Jurema Ponce, Dra. Ana Maria Saul, Dra. Maria Malta de Campos Machado, Dra. Marina Feldman, Dr. Alípio Casale, para mim exemplos de profissionalismo e compromisso com a Educação.

Aos professores colaboradores desta pesquisa: a vocês, meus sinceros agradecimentos pela valorosa contribuição. Assim, pude aprender um pouco mais sobre o que é ser professor em escolas rurais. Aos secretários de educação e aos diretores de ensino das secretarias dos municípios pesquisados.

Aos meus colegas do Doutorado em Educação da PUC-SP 2007, em especial gostaria de citar alguns colegas, com quem tive oportunidade de conviver por mais tempo e com maior profundidade: a Maria Odete Tenreiro, amiga, companheira e consultora, ou melhor, grande amiga durante a nossa caminhada; Martha Balbe (minha afilhada, tive a honra de ser seu padrinho de casamento), Marcia Rosseto (carinhosamente chamada de Marcia de Chapecó) Vladimir e ao Capitão Homero. Obrigado, pela amizade, apoio e pela contribuição profissional. E aos demais colegas de doutorado e mestrado de outras turmas, mas muito especial aos manos do Estado do Pará, Isabelle, Gloria Rocha, Lucélia Guimarães, Alexandre Clas, Celita, Irlanda e José Carlos e aos colegas de orientação, Fernanda, Basílio, Ângela, José Mauro, José Luis, Cecília Branquinho, Leila e Cassiana,

Aos meus colegas de trabalho da UNITINS e em especial o meu muito obrigado a Professora Juscylene Borba dos Santos, Willany Paleares Leal, Célia Duarte da Costa, Dyanne Criste Pereira, Noeci Messias, Nela Oliveira, Adão Francisco, George dos Santos, Roberto Amaral, Eleusa Leão, Alex Pizzio, Silvana Loveira, Elizangela Inocência,

Em especial a Ariane, pela correção e formatação dessa tese.

Aos meus amigos de longas jornadas: Paulo Luiz Dias de Oliveira, Acildo Leite da Silva, Maria Eloisa da Silva, Jones Bender, Luis Mendonça Sobrinho e Luisa Teixeira.

As professoras Lucie Sauvé e Isabela Orellana da UQAM – Québec-Canadá.

E ao CNPq que financiou este estudo

**A todos vocês obrigado de coração!**

MELO, José Carlos de. **Por entre as águas do sertão: currículo & educação ambiental das escolas rurais do Jalapão**. 256 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC- SP, São Paulo, 2011.

## RESUMO

A presente investigação buscou conhecer as vozes dos professores que atuam nas escolas rurais dos três municípios da região do Jalapão, no Estado do Tocantins (Mateiros, Ponte Alta do Tocantins e São Félix do Tocantins) com relação ao currículo escolar e à inserção da temática da Educação Ambiental dentro do mesmo. Também procurou saber como as políticas públicas estão sendo desenvolvidas/pensadas para essas escolas, através das vozes dos secretários municipais de educação e dos diretores de ensino, responsáveis pelas escolas rurais dos municípios, em tela. A microrregião do Jalapão está localizada na porção leste do Estado do Tocantins, na divisa com os Estados do Maranhão, Piauí e Bahia. Sua área compreende um total de 53,3 mil Km<sup>2</sup>, sendo que desse total 34,1 mil km<sup>2</sup>, encontram-se dentro do Estado do Tocantins. Como instrumentos de coleta de dados utilizaram-se questionários aplicados aos professores e *chec-list* aos secretários e diretores de ensino, que trabalham nas secretarias municipais de educação. A pesquisa identificou, nas vozes dos professores, que por trabalharem nas escolas rurais, e todas elas serem multisseriadas, o sofrimento causado pela falta de instrumentos pedagógicos e também de infraestrutura, para que possam desenvolver a temática ambiental - que por sua vez não estão nas propostas implantadas nos currículos dessas escolas. Observou-se também que não existe ainda uma política pública de implantação dessa temática por parte das autoridades locais, ficando a cargo dos professores o desenvolvimento dessas ações, que ocorrem muitas vezes de forma pontual. Portanto, tanto as vozes dos professores como as das autoridades públicas, ao tratarem do objeto da área ambiental, revelam que a escola deverá considerar as relações sociais, as econômicas e as culturais do ser humano com o ambiente e buscar estabelecer metas para o crescimento cultural, a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental sustentável principalmente, em se tratando das escolas rurais.

**Palavras-Chaves:** Educação. Currículo. Escolas Rurais. Educação Ambiental. Jalapão.

MELO, José Carlos de. 'Through the waters of the backlands: curriculum and environmental education in the rural schools of Jalapão. 256 pp. Doctoral thesis in Education, Curriculum. Pontifical Catholic University of São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2011.

### **ABSTRACT**

This study aimed to give voice to teachers working in rural schools in three municipalities in the Jalapão region in the state of Tocantins (Mateiros, Ponte Alta do Tocantins and São Félix do Tocantins) in relation to the school curriculum and the introduction of the theme of environmental education within that curriculum. The study also sought to understand how public policies are being developed/designed for these schools through the voices of the municipal education secretaries and directors of education responsible for the rural schools of these municipalities. The micro-region of Jalapão is located in the eastern part of the state of Tocantins, on the border with the states of Maranhão, Piauí and Bahia. It is an area totaling 53,300 km<sup>2</sup>, and of this total 34,100 km<sup>2</sup> lies within the state of Tocantins. In terms of data collection, questionnaires were sent to the teachers and a check-list was sent to the secretaries and directors of education working in the secretariats of municipal education. The research identified in the voices of teachers, all of whom work in rural schools and teach students of several levels together, the suffering caused by the lack of teaching material and infrastructure necessary to develop the issue of the environment - which in turn is not in the curricula proposals of these schools. It was also noted that there still does not exist a public policy to introduce this issue on the part of the local authorities, leaving it to the teachers to develop these activities, which often occurs in an individualistic manner. Thus, in dealing with the subject of the environment, the voices of teachers and the public authorities reveal that schools should consider social, economical and cultural human rights in relation to the environment and seek to establish goals for cultural development, quality of life and sustainable environmental balance especially in the case of rural schools.

**Keywords:** Education. Curriculum. Rural Schools. Environmental Education. Jalapão.

## LISTA DE SIGLAS

ADETUR	Agência de Desenvolvimento Turístico
APA	Área de proteção ambiental
APP's,	Associação de Pais e Professores
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
DO	Diário Oficial
EA	Educação Ambiental
EaD	Educação a Distância
EASS	Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis
EDAMAZ	Educação Ambiental na Amazônia
ENCODECQ	Encontro de Ciências e Química do Centro Oeste
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola
Ha	Hectares
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFETO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Tocantins	
INTERTINS	Instituto de Terras do Tocantins
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
ITOP	Instituto Tocantinense de Pós-Graduação
Km	Quilômetros
MEC	Ministério da Educação
NATURATINS	Instituto Natureza do Tocantins
NSC	Nova Sociologia do Currículo
PAR	Plano de Ações articuladas
PCN	Parâmetro Curriculares Nacional
PDC	Partido Democrata Cristão
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDE(1)	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNE	Plano nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental

PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBPC	Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SEPLAN	Secretaria de Estado do Planejamento
TEASS	Tratado Internacional de Educação Ambiental para
Sociedades Sustentáveis	
TO	Tocantins
TT	Temas Transversais
UCT	Universidade Católica do Tocantins
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFT	Universidade Federal do Tocantins
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNITAU	Universidade de Taubaté
UNITINS	Fundação Universidade do Tocantins
UNOPAR	Universidade do Oeste do Paraná
UQAM	<i>Université de Québec à Montréal</i>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura número 01:</b> Escola Rural na localidade de Campestre –MT.....	iv
<b>Figura número 02:</b> Mapa de localização do Estado do Tocantins.....	89
<b>Figura número 03:</b> Mapa da região do Jalapão.....	94
<b>Figura número 04:</b> Mapa do município de Mateiros.....	98
<b>Figura número 05:</b> Mapa do município de Ponte Alta do Tocantins.....	102
<b>Figura número 06:</b> Mapa do município de São Félix do Tocantins.....	106
<b>Figura número 07:</b> Cachoeira da Velha.....	109
<b>Figura número 08:</b> Cachoeira da Velha.....	110
<b>Figura número 09:</b> Casa da farinha (Comunidade do Mumbuca).....	111
<b>Figura número 10:</b> Tipiti escorrendo a massa da mandioca.....	113
<b>Figura número 11:</b> Rancho onde se produz a farinha de mandioca.....	114
<b>Figura número 12:</b> Fervedouro em Mateiros.....	115
<b>Figura número 13:</b> Dunas do Jalapão.....	116
<b>Figura número 14:</b> Dunas do Jalapão.....	117
<b>Figura número 15:</b> Dunas do Jalapão.....	118
<b>Figura número 16:</b> Cachoeira da Formiga (Mateiros).....	119
<b>Figura número 17:</b> Rio Novo Parque Nacional do Jalapão.....	120
<b>Figura número 18:</b> Local denominado Prainha – Parque Nacional do Jalapão.....	121
<b>Figura número 19:</b> Rio Novo Parque Nacional do Jalapão.....	121
<b>Figura número 20:</b> Casa na comunidade de Mumbuca.....	122
<b>Figura número 21:</b> Local de venda de artesanato de capim dourado na comunidade de Mumbuca.....	123
<b>Figura número 22:</b> Escola Municipal (Mateiros).....	124
<b>Figura número 23:</b> Escola Municipal Rural Palmeira.....	126
<b>Figura número 24:</b> Escola Municipal Galhão.....	126
<b>Figura número 25:</b> Escola Municipal.....	126
<b>Figura número 26:</b> Alunos realizando atividade na sala de aula.....	127
<b>Figura número 27:</b> Professor na escola conversando com pais de aluno.....	128

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro número 01:</b> Demonstrativo de teses e dissertações pesquisadas no Banco de Dados da Capes.....	8
<b>Quadro número 02:</b> As teorias contemporâneas da Educação.....	22
<b>Quadro número 03:</b> As orientações dentro da Educação.....	24
<b>Quadro número 04:</b> Organização Curricular.....	65
<b>Quadro número 05:</b> As três imagens da EA Robottom e Hart (1993 <i>apud</i> SATO, 1997).....	69
<b>Quadro número 06:</b> Tipologia das representações sobre o ambiente na EA....	71
<b>Quadro número 07:</b> Tipologia elaborada por Sauv� (1996) para o termo desenvolvimento sustentável.....	75
<b>Quadro número 08:</b> Quadro demonstrativo das escolas rurais do município de Mateiros em 2009.....	100
<b>Quadro número 09:</b> Quadro demonstrativo das escolas rurais do município de Ponte Alta-TO em 2010 .....	104
<b>Quadro número 10:</b> Quadro demonstrativo das escolas rurais do município de São Félix do Tocantins em 2009.....	107
<b>Quadro número 11:</b> Perfil dos professores das Escolas Rurais do Município de Mateiros-TO.....	147
<b>Quadro número 12:</b> Perfil dos professores das Escolas Rurais do Município de São Félix- TO.....	148
<b>Quadro número 13:</b> Perfil dos professores das Escolas Rurais do Município de Ponte Alta do Tocantins – TO.....	148

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>01</b>
Objetivo Geral.....	06
Objetivos Específicos.....	06
As sendas da pesquisa.....	06
Definição de pesquisa.....	06
Apresentando os sujeitos da pesquisa .....	12
Relatando o encontro com o universo pesquisado .....	13
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>15</b>
1.EDUCAÇÃO E ESCOLA RURAL .....	15
1.1. A concepção de educação.....	16
1.2. Apresentando os paradigmas educacionais .....	17
1.3. Apresentando as correntes teóricas da educação .....	18
1.3.1. As teorias espiritualistas .....	18
1.3.2. As teorias personalistas .....	18
1.3.3. As teorias psicognitivas .....	19
1.3.4. As teorias tecnológicas .....	19
1.3.5. As teorias sociocognitivas .....	20
1.3.6. As teorias sociais .....	21
1.3.7. As teorias acadêmicas .....	21
1.4.A tipologia de FIEN .....	24
1.5. A escola rural no Brasil.....	27
1.5.1. A Educação rural nas constituições brasileiras e nas LDB .....	31
1.5.2. A escola Rural nos dias atuais .....	35
1.5.3. Educação rural e educação do/no campo: paradigmas e territórios em debate .....	38
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>43</b>
2. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	43
2.1. A História do Currículo como objeto de estudo da Teoria Crítica do Currículo .....	43

2.2. A nova sociologia do currículo .....	47
2.3. Uma breve história do currículo .....	53
2.4. Apresentando a definição de Currículo .....	55
2.5. Os Currículos: oficial, ensinado e aprendido .....	57
2.6. Currículo e Políticas Públicas .....	61
2.7. Currículo e Educação Ambiental .....	64
2.8. Breve Histórico da Educação Ambiental .....	66
2.9. Educação Ambiental e Ambiente .....	70
2.10. A crise ambiental e o desenvolvimento sustentável.....	71
2.11. Os PCN e a Educação Ambiental como Tema Transversal .....	76
2.12. A educação ambiental nas escolas como possibilidade de transformação .....	78
2.13. Educação Ambiental e a Cultura no meio rural .....	81
<b>CAPÍTULO III</b> .....	86
<b>3. CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO</b> .....	86
3.1. O Estado do Tocantins e a Região do Jalapão .....	86
3.2. O Primeiro cenário da pesquisa .....	87
3.3. O Estado do Tocantins .....	88
3.4. Apresentando a região do Jalapão .....	90
3.4.1. Breve histórico da região do Jalapão .....	90
3.4.2. Aspectos geofísicos da região do Jalapão .....	94
3.5. Apresentando os municípios de Mateiros, Ponte Alta do Tocantins e São Félix do Tocantins .....	96
3.5.1. Aspectos históricos do município de Mateiros (Capital do Jalapão).....	96
3.5.1.1. A Inserção regional .....	98
3.5.1.2. Dados educacionais do município de Mateiros .....	100
3.5.2. Aspectos históricos do município de Ponte Alta do Tocantins (Portal Sul do Jalapão) .....	100
3.5.2.1. A Inserção Regional .....	103
3.5.2.2. Dados educacionais do município de Ponte Alta do Tocantins do Tocantins .....	103
3.5.3. Aspectos históricos do município de São Félix do Tocantins (Coração do Jalapão) .....	104

3.5.3.1. A Inserção regional.....	106
3.5.3.2. Dados educacionais do município de São Félix do Tocantins .....	106
3.6. Anexo fotográfico do Capítulo .....	109
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	129
4. APRESENTANDO OS DADOS DO <i>CHEC-LIST</i> DA PESQUISA COM OS SECRETÁRIOS E DIRETORES DE ENSINO .....	129
4.1. Análise das respostas do <i>Chec-list</i> respondido pelos secretários e diretores .....	130
<b>CAPÍTULO V</b> .....	146
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES: DANDO VOZES AOS SUJEITOS .....	146
5.1. Apresentando o perfil dos professores entrevistados .....	147
5.2. Análise qualitativa das repostas dos Professores .....	152
5.2.1. Primeiro bloco: Currículo .....	152
5.2.2. Segundo bloco: Educação Ambiental.....	168
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	182
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	188
<b>APÊNDICES</b> .....	201
Apêndice número 01 – Trajetória pessoal do pesquisador .....	202
Apêndice número 02 – Cronologia da EA .....	207
Apêndice número 03 – Relato de Viagem ao Universo da Pesquisa .....	216
Apêndice número 04- Proposta de construção do PPP para o município de Ponte Alta-TO .....	225
Apêndice número 05: <i>Chec- List</i> aplicado aos secretários municipais de educação e aos diretores .....	236
Apêndice número 06: Questionário aplicado aos professores das Escolas rurais .....	237

## INTRODUÇÃO

### No dia em que saí de casa

*No dia em que saí de casa minha mãe me disse filho vem cá  
Passou a mão em meus cabelos, olhou em meus olhos começou a falar  
Por onde você for eu sigo com meu pensamento sempre onde estiver  
Em minhas orações eu vou pedir a Deus  
Que ilumine os passos seus*

*Eu sei que ela nunca compreendeu  
Os meus motivos de sair de lá  
Mas ela sabe que depois que cresce  
O filho vira passarinho e quer voar  
Eu bem queria continuar ali  
Mas o destino quis me contrariar  
E o olhar de minha mãe na porta  
Eu deixei chorando a me abençoar*

*A minha mãe naquele dia me falou do mundo como ele é  
Parece que ela conhecia cada pedra que eu iria pôr o pé  
E sempre ao lado do meu pai da pequena cidade ela jamais saiu  
Ela me disse assim meu filho vá com Deus  
Que este mundo inteiro é seu*

*Eu sei que ela nunca compreendeu  
Os meus motivos de sair de lá  
Mas ela sabe que depois que cresce  
O filho vira passarinho e quer voar  
Eu bem queria continuar ali  
Mas o destino quis me contrariar  
E o olhar de minha mãe na porta  
Eu deixei chorando a me abençoar*

**Letra:** Joel Marques<sup>2</sup> (1995)

Acostumado às madrugadas musicais, quando a minha mãe ouvia as modas de viola e as músicas sertanejas, resolvi introduzir a cada página de início de um capítulo uma letra que representasse alguns momentos importantes da minha história<sup>3</sup>, afinal como o dito popular já dizia: quem canta seus males espanta.

É notório que a crise ambiental, pela qual atravessa o mundo, tem levado o ser humano a repensar suas ações diante da natureza. Esse repensar refere-se a todos os campos do conhecimento, todas as áreas de atuações, sejam elas dentro do

---

<sup>2</sup> Medeiros (1995).

<sup>3</sup> Ver Trajetória pessoal do autor (apêndice número 01).

sistema escolares formais ou informais, nas áreas das grandes cidades, ou em pequenas comunidades rurais, nas mais diferentes regiões do nosso País.

Nesse sentido, a educação destaca-se com um papel fundamental para dar contribuição a esse quadro que se apresenta. Na mesma direção, a Educação Ambiental – EA surge como um sufixo da Educação, tentando resgatar os valores e as atitudes presentes no ser humano, que devido à globalização, entre outros fatores, foram se perdendo, ao longo do tempo, e trazendo à tona a crise ambiental pela qual passa o nosso planeta.

Atualmente, a questão ambiental se impõe sobre a sociedade. A discussão sobre a relação educação-ambiente contextualiza-se em um cenário atual de crise nas diferentes dimensões: econômica, política, cultural, social, ética e ambiental (em seu sentido biofísico). Em particular, essa discussão passa pela percepção generalizada, em todo o mundo, sobre a gravidade da crise ambiental que se manifesta tanto local quanto globalmente.

A gravidade da crise ambiental aponta para a ameaça à vida humana no que se refere às dimensões dos problemas ambientais, em escala planetária. Dentre eles podemos citar: o efeito estufa, o desmatamento, o aquecimento global, a escassez da água e a fome entre outros. Tudo isso resultou em mobilizações internacionais e nacionais<sup>4</sup> em busca de soluções.

Como forma de superação dessa crise, tem sido apresentado, em diversos fóruns, simpósios, congressos e encontros, um modelo de desenvolvimento sustentável, que propõe associar desenvolvimento econômico com preservação/conservação ambiental.

A problemática da sustentabilidade assume um papel central na reflexão em torno das dimensões socioeconômicas e ambientais do desenvolvimento e das alternativas que se configuram (Jacobi, 1997; Guimarães, 1998). O quadro socioambiental que caracteriza as sociedades contemporâneas revela que a relação estabelecida entre os humanos e o ambiente está causando impactos cada vez mais complexos, tanto em termos quantitativos quanto em qualitativos, nas condições de vida das populações e na capacidade de suporte planetário com vistas a garantir a qualidade de vida das futuras gerações.

---

<sup>4</sup> Ver cronologia da EA (apêndice 02)

O conceito de desenvolvimento sustentável surge no contexto do enfrentamento da crise ambiental, configurada na degradação sistemática de recursos naturais e nos impactos negativos dessa degradação sobre a saúde humana. A ideia ou o enfoque do desenvolvimento sustentável adquire relevância em um curto espaço de tempo, assumindo um caráter diretivo nos debates sobre os rumos do desenvolvimento.

Como é conhecido, é notório nos dias de hoje a relevância da conservação da biodiversidade para a economia e a manutenção dos grandes ciclos ambientais do nosso planeta, com relação ao Brasil, um desses ecossistemas é o Jalapão.

Segundo Marini Adorno (2008), o Jalapão é uma região situada no centro do Estado do Tocantins, no seu lado leste, e marca a fronteira entre Tocantins, Maranhão, Piauí e Bahia.

É uma região isolada que possui a menor densidade demográfica do país, tem uma população economicamente pobre que sobrevive principalmente da agricultura e da pecuária de subsistência.

Uma atividade que vem auxiliando o desenvolvimento da região é o turismo. A região, descoberta pelos turistas na década de 90, vem gradativamente a cada ano, recebendo um número crescente de visitantes e hoje, é um dos principais destinos do país, no segmento de ecoturismo, e o principal produto turístico do Estado, sendo que em algumas regiões do Brasil o nome “Jalapão” é mais conhecido que o nome “Tocantins”.

Isso devido à singularidade das características geográficas da região, pois é uma área de grande extensão territorial, que se manifesta por ser uma área de transição entre o cerrado e a caatinga, portanto apresenta características inerentes aos dois biomas.

É uma área plana com vegetação rasteira, que possui algumas árvores de pequenos e médios portes, com cascas grossas e galhos retorcidos, espalhadas pela área, concentrando-se às margens dos rios que cortam a região. Possui solo seco e arenoso e, portanto, frágil e pobre, o que dificulta o cultivo de algumas culturas.

Comparando com outros lugares no mundo, a região apresenta características físicas e visuais que remetem à savana africana e ao deserto do meio-oeste dos Estados Unidos.

Apesar dos aspectos desérticos, o Jalapão surpreendentemente apresenta uma grande riqueza de águas, vários rios e córregos cortam a região - que pelo seu isolamento e pelas características do solo, das dunas, das montanhas e suas águas apresentam uma cristalinidade em variados tons de verde e azul.

Devido à grande lacuna teórica existente em relação à temática específica da nossa investigação, entendemos que a contribuição teórica, que será dada após a realização deste trabalho, servirá para alavancar o conhecimento na área do currículo e a educação ambiental, na região do Jalapão.

Em se tratando do Jalapão, vale destacar que devido a uma grande maioria da sua população viver na zona rural, a ênfase do estudo é dada às escolas rurais.

Nesse sentido, a Educação Ambiental tem um papel de fundamental importância para a conservação da biodiversidade e também por buscar desenvolver o conceito de desenvolvimento sustentável nos temas envolvidos, no processo educativo. No nosso caso específico, por meio dos professores e as autoridades locais dos municípios pesquisados.

Mas, como desenvolver um currículo para a escola rural que possa ao mesmo tempo abranger todas as competências e as habilidades sugeridas nas suas propostas, dentro de uma região que pode ser considerada um laboratório natural, propícia para o desenvolvimento da Educação Ambiental?

Reconhecendo a EA como perspectiva educativa, a mesma deve estar presente no currículo de todas as disciplinas, uma vez que permite a análise de temas que enfocam as relações entre a humanidade, o meio natural e as relações sociais, sem deixar de lado suas especificidades.

É necessário ter claro que a Educação Ambiental não deve estar presente no currículo escolar como uma disciplina, porque ela não se destina a isso, mas sim como um tema que permeia todas as relações e atividades escolares, buscando desenvolver-se de maneira interdisciplinar. Desse modo, é necessário que esse enfoque interdisciplinar seja desenvolvido tanto nas escolas rurais, quanto nas urbanas sem distinção de mérito.

É importante também destacar que não podemos reforçar a visão antropocêntrica<sup>5</sup>, que está explícita na maioria dos livros didáticos e também nos

---

<sup>5</sup> Segundo Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (*antropo-+cêntrico*) *adj.* Diz-se do sistema que considera a criação como feita expressamente para o homem.

textos em geral, que são importantes guias para o desenvolvimento dos currículos hoje.

O fato é que toda a estrutura conceitual do currículo e, mais especificamente, o livro-texto, ingenuamente, continuam a sugerir que os seres humanos são a referência única e exclusiva para tudo mais que existe no mundo.

Além disso, esse sujeito dominador é quase sempre visto como um produtor e usuário de tecnologias que tem o direito de disponibilizar de todo e qualquer recurso (material ou humano), em suas atividades. O currículo desenvolvido dentro do modelo cartesiano naturaliza essa forma de dominação não indo de encontro à proposta da EA.

Em busca de literatura e de trabalhos desenvolvidos sobre o Jalapão, nada encontramos sobre essa região e mais precisamente, sobre a questão educacional, curricular e também em relação a EA, principalmente, no que se refere às escolas que estão situadas, nas zonas rurais dos três municípios da região do Jalapão.

No bojo dessa preocupação, esta investigação tem por objetivo conhecer as concepções dos professores das escolas rurais da região do Jalapão no Estado do Tocantins, em específico nos três municípios que compõe o parque Nacional do Jalapão. (Mateiros, Ponte Alta do Tocantins e São Félix do Tocantins) no que se refere ao currículo e à inserção da temática ambiental, nas suas aulas. Além dos professores buscou-se também entender como as políticas públicas municipais orientam essa questão através das autoridades municipais, secretários municipais de educação e os diretores municipais de ensino, que atuam nas secretarias e são responsáveis pelas escolas rurais.

Diante do exposto nossa questão central de pesquisa é:

Como os professores das escolas rurais e as autoridades municipais, secretários e diretores de ensino dos municípios de Mateiros, Ponte Alta do Tocantins e São Félix do Tocantins concebem a importância da Educação Ambiental, nos currículos dessas escolas?

Para responder a essa questão, traçamos os seguintes objetivos, conforme abaixo:

### **Objetivo Geral**

- ✓ Conhecer e verificar como está inserido o ensino da Educação Ambiental dentro dos currículos das escolas rurais dos municípios do Jalapão, através da visão dos seus professores e das autoridades municipais.

### **Objetivos Específicos**

- ✓ Diagnosticar as práticas desses professores em relação ao ensino de Educação Ambiental e sua relação com o currículo, nessas escolas, na opinião dos professores;
- ✓ Analisar a importância da inserção da educação ambiental nos currículos das escolas rurais na opinião dos secretários municipais de educação e dos diretores de ensino dos municípios pesquisados.

Nosso universo da pesquisa foram os municípios da região do Jalapão, mais precisamente as municipalidades de: Mateiros, Ponte Alta do Tocantins e São Félix do Tocantins. Nesses municípios, entrevistamos os diretores de ensino, secretários de Educação e em especial os professores das escolas rurais pertencentes a esses municípios<sup>6</sup>.

### **As sendas da Pesquisa**

#### **Definição de pesquisa**

Antes de abordarmos o conceito propriamente dito da nossa pesquisa que foi do tipo Levantamento e explicativa, faz-se mister a definição de pesquisa científica, que nas palavras de Chizzotti (2006: 20):

O processo de pesquisa científica se desenvolve, levando-se em consideração um conjunto de fases, tarefas e ações com as quais se estabelece uma execução lógica e coerente, planejando-se o caminho que permita encontrar a solução dos problemas científicos

---

<sup>6</sup> Convidamos o leitor a ler o nosso relato de viagem ( apêndice numero 03)

Chizzotti (2006: 33) continua:

a pesquisa científica caracteriza-se pelo esforço sistemático, usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequados, explicar e compreender os dados encontrados e orientar a natureza ou atividades humanas.

Partindo dessa premissa de compreender o nosso objeto de pesquisa, primeiramente, realizou-se uma pesquisa documental, nas produções do banco de dados da CAPES, em forma de levantamento inicial do tema a ser pesquisado.

Assim nas palavras de Severino (2007: 122), destaca que a pesquisa do tipo documental “tem-se como fonte de documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mais sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documento legais”.

Com o intuito de verificar as produções já existentes sobre Currículo, Escola Rural e Educação Ambiental em especial na região do Jalapão é que foi realizado esse primeiro levantamento.

Primeiramente foram realizadas pesquisas nos órgãos do Estado do Tocantins, na Capital, dentre eles: bibliotecas públicas e privadas das fundações, universidades, secretarias estaduais e municipais<sup>7</sup>.

Diante do resultado negativo encontrado, prosseguimos com as buscas. Fomos pesquisar no banco de dissertações e teses que estão disponibilizadas, no banco de dados virtual da Comissão de Aperfeiçoamento de Nível Superior - CAPES que envolvessem os temas: Currículos, Educação Ambiental e Escolas Rurais. Desse modo, foi encontrado, eventualmente, um total de 217 trabalhos envolvendo as temáticas acima citadas.

Houve um corte histórico entre os anos de 2005<sup>8</sup> a 2009. Como metodologia de trabalho, buscamos todas as dissertações e teses que apresentavam estas palavras chaves nos seus títulos (**currículo, educação ambiental, escola rural**). Foi feito um *download* das mesmas e foram salvas em um CD, para posterior análise; ou seja, houve uma leitura primeiramente dos resumos e sumários, para

---

<sup>7</sup> Universidades: UFT, UCT, ULBRA, IFETO, UNITINS; Faculdades Objetivo; Faculdades Serra do Carmo; UNOPAR (Palmas); ITOP; Colégio Marista; Colégio ULBRA; Órgãos estaduais Biblioteca Pública: NATURATINS; Fundação Cultural

<sup>8</sup> A partir de Março do ano de 2006, a CAPES passou a disponibilizar, digitalmente, em formato PDF, as teses e dissertações produzidas nas Universidades brasileiras. (Conforme Portaria número 013, de 15de fevereiro de 2006 que obriga as universidades a disponibilizar e divulgar uma versão no formato digital).

depois ocorrer uma leitura na íntegra do material que realmente tivesse ligação com a nossa temática de alguma maneira, ressaltando que não foi encontrada nenhuma específica com a nossa temática.

Abaixo, podemos verificar o valor quantitativo encontrado na pesquisa, conforme a nossa temática delimitada.

**Quadro número 01: Demonstrativo de teses e dissertações pesquisadas no Banco de Dados da Capes<sup>9</sup>**

Especificação	Dissertações		Teses	
	Quantitativo	%	Quantitativo	%
<b>Currículo</b>	68	<b>68,7</b>	31	<b>31,3</b>
<b>Educação Ambiental</b>	90	<b>86,6</b>	14	<b>13,4</b>
<b>Escola Rural</b>	09	<b>64,2</b>	05	<b>35,8</b>
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>167</b>	<b>77,0</b>	<b>50</b>	<b>23,0</b>

Fonte: Dados do Pesquisador/2010

Em uma rápida análise, percebe-se que as temáticas de Educação Ambiental e Currículo ocupam o maior número no quadro acima, isso se explica devido ao fato que esses dois temas (Educação Ambiental e Currículo) já possuem programas específicos, nas universidades, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado, contribuindo para desenvolvimento de trabalhos nessas áreas.

No caso da EA, o programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN e a linha de pesquisa em Educação Ambiental da Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT lideram a produção científica. Já para

<sup>9</sup> Dentre as dissertações e teses pesquisadas, podemos relacionar as que mais contribuíram para a realização deste trabalho: Abensur (2009), Aguiar (2008), Almeida (2007), Andrade (2006), Araújo (2009), Bezerra (2009), Boer (2007), Carvalho (2005), Castilho (2008), Dutra (2005), Elias (2008), Eslabão (2006), Felício (2008), Filho (2008), Frangella (2006), Gomes (2008), Gomez (2006), Koff e Simão (2008), Malleta (2008) Manifrinatto (2006), Marinho Junior (2009), Matias (2006), Matos (2007), Menegão (2008), Mesquita (2007), Messer (2007), Nastro (2007), Notice (2006), Oliveira (2007), Pasqual (2009), Ribeiro (2008), Rocha (2007), Sampaio (2009), Sanchez (2008), Silva (2006), Silva Junior (2007), Tavares (2008), Vieira (2009), Vighi (2008).

a temática do Currículo, temos a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, na qual o Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo é uma liderança, seguido depois pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ.

Quanto à temática Escola Rural, esta aparece em terceiro lugar, sem classificação universitária, demonstrando a pouca pesquisa na área das escolas rurais.

Retomando a temática da definição da nossa pesquisa, ressaltamos ainda o tipo de pesquisa explicativa, que segundo Severino (2007:123):

a pesquisa explicativa é aquela que além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da aplicação do interpretação pelos métodos qualitativos.

Foi o que ocorreu no caso da nossa investigação.

Para a realização dessa investigação, foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: primeiro - um questionário contendo questões abertas e fechadas aplicados aos professores dos três municípios pesquisados, que atuaram nas escolas rurais; segundo – foi utilizado um *chec-list*, que foi respondido pelos secretários municipais de cada município e pelos diretores das divisões das escolas rurais, que trabalhavam nas secretarias municipais dos municípios pesquisados.

Segundo Severino (2007:.125):

O questionário é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas ambiguidades e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas ou abertas.

Já nas palavras de Oliveira (2002:165) o questionário é um instrumento que serve de apoio ao pesquisador para a coleta de dados e apresenta os seguintes aspectos: é a espinha dorsal de qualquer levantamento; precisa reunir todas as informações necessárias, nem mais nem menos; cada levantamento é uma situação nova; há a necessidade de preparação da amostra (conhecer estatística); assim

como uma linguagem adequada, com certa dose de visão psicológica introspectiva e possuir imaginação, experiência e conhecimento.

Nesse sentido, foi elaborado um questionário com questões fechadas e abertas e que buscavam traçar um levantamento do perfil dos sujeitos. As questões abertas foram compostas por dois grupos de questões, que abordavam os entendimentos sobre currículo, enquanto o outro grupo de questões tratava da Educação Ambiental, conforme o modelo (apêndice número 05).

A fim de conhecer as opiniões das autoridades políticas e educacionais dos municípios pesquisados, utilizamos também um *chec-list*, para verificar a opinião destes sobre a importância da inserção da EA nos currículos.

Segundo Legendre (1993: 182) Ele defini o *chec-list* como *aide mémoire* pesquisa, lista de chamadas de tarefas a serem efetuadas ou de elementos a serem verificados dentro de uma operação global com ele é importante que não se esqueça, lista de controle. (tradução livre)

Esse instrumento continha 20 questões pré-elaboradas com as opções de respostas **SIM/NÃO/NA**<sup>10</sup>. Ele foi respondido pelos secretários de educação e pelos diretores rurais que trabalham dentro das secretarias. (conforme o modelo, no apêndice número 05).

Após a reestruturação do instrumento sugerido pelo nosso orientador, fomos realizar a aplicação do pré-teste, para que pudéssemos ter uma opinião da compreensão das questões por parte dos professores das escolas rurais.

Nas palavras de Oliveira (2002: p.181):

Confeccionados os instrumentos de pesquisas, o procedimento mais utilizado para averiguar a sua validade é o teste-preliminar ou pré-teste. Consiste em testar os instrumentos da pesquisa sobre uma pequena parte da população do “universo” ou da amostra, antes de ser aplicado definitivamente, a fim de evitar que a pesquisa chegue a um resultado falso. Seu objetivo, portanto, é verificar até que ponto esses instrumentos têm, realmente, condições de garantir resultados isentos de erros.

Essa parte do estudo repousou suas bases em informações obtidas por alguns docentes das instituições rurais do município de Palmas-TO. São elas: a Escola Municipal Rural Taquaruçu Grande<sup>11</sup> e a Escola Municipal Rural Marcos

---

<sup>10</sup> Nenhuma das Alternativas

<sup>11</sup> A Escola não nos forneceu a história da origem do nome que a homenageia.

Freire<sup>12</sup>. Essas duas escolas participam do Projeto “Letras na Escola”, desenvolvido pelo curso de Letras da Fundação Universidade do Tocantins- UNITINS. Esse projeto propõe-se trabalhar a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola a partir de oficinas ministradas, em escolas da rede pública da periferia de Palmas - TO.

As oficinas são ministradas por estudantes do curso de Letras da UNITINS, a partir da supervisão de professores do curso. O estudo da Língua Portuguesa é feito, principalmente, pela prática da leitura, da escrita, da contação de histórias e do teatro. Já o da Língua Espanhola aborda os aspectos culturais, ou seja, os primeiros contatos com a história da língua, as aproximações da língua e da cultura espanhola, com objetivo de preparar, partindo das noções básicas, o estudo desse idioma.

No que diz respeito à proposta para análise dos dados, servimos dos dois enfoques para a realização desta investigação: o quantitativo, que foi utilizado para análise das respostas obtidas dos secretários municipais de educação e dos diretores de ensino das secretarias. A partir disso, os dados foram tabulados e descritos, posteriormente foram realizadas análises comparativas entre os municípios, dessas respostas.

Segundo Chizzotti (2005: 69), a análise dos dados em pesquisa experimental supõe a quantificação dos eventos para submetê-los à classificação, à mensuração e à análise. Seu objetivo é propor uma explicação do conjunto de dados reunidos a partir de uma conceitualização da realidade percebida ou observada. Dessa maneira:

Usa-se a análise estatística para mostrar a relação entre variáveis por gráfico, classificados por categorias e medidos por cálculos de parâmetros característicos [...] Os processos de análise estatística, com auxílio de computador, abreviaram muito a ordenação explanatória dos dados e os meios de correlacionar variáveis, ampliando as possibilidades de correlação, comparação e a análise dos dados.

Com relação ao segundo enfoque da análise de dados, para Chizzotti (*ibid*: . 84) expõe que:

---

<sup>12</sup> A origem do nome da escola Marcos de Barros Freire é devido ao filho de Luis de Barros Freire e Branca Palmira Ele formou-se em Direito pela Universidade de Pernambuco e fez curso de Análises Econômicas junto ao Conselho Nacional de Economia. Advogado e servidor público ocupou diferentes cargos de assessoramento e direção na Prefeitura de Recife, também foi professor da UFPE e Ministro da Reforma Agrária. (informações cedidas pela escola).

Os dados na pesquisa qualitativa são importantes e valiosos, não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são fenômenos que se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência.

Para a pesquisa qualitativa e exploratória não existe distinção entre os dados, pois todos têm importâncias equivalentes. Busca-se, em cada informação, compreender o que ela tem de valor para o que se deseja estudar, não desprezando os dados quantitativos, isto é, tudo é fonte de pesquisa. Utiliza-se diversas técnicas que possam ampliar o conteúdo de dados, seja a observação, a história de vida dos participantes, as entrevistas, as biografias, e as análises de documentos entre outros

Cabe a cada pesquisador ser criativo o suficiente para poder saber explorar os recursos que lhe são disponibilizados, sem, portanto, esquecer de expor e validar os meios e as técnicas utilizadas e a cientificidade dos dados obtidos das informações e dos conhecimentos alcançados. No nosso caso, utilizamos a análise qualitativa das respostas dadas pelos professores ao nosso questionário, em especial as questões abertas.

### **Apresentando os sujeitos da pesquisa**

Como sujeitos da nossa investigação, perfizeram um total de 20<sup>13</sup> (vinte) professores que estão lotados nas escolas rurais dos municípios de Mateiros, Ponte Alta do Tocantins, e São Félix do Tocantins. Tivemos também como sujeitos da investigação 03 (três) secretários municipais de educação, 03 (três) diretores de ensino das escolas rurais que trabalham nas secretarias municipais. Desse modo, perfazendo um total de 26 sujeitos pesquisados.

---

<sup>13</sup> Esses sujeitos serão apresentados no capítulo dedicado à apresentação e à análise e interpretação dos dados.

## **Relatando o encontro com o universo pesquisado**

Neste tópico, apresentaremos de forma resumida como foi desenvolvida a pesquisa de campo, nos municípios da região do Jalapão.

Em um primeiro momento, foi realizada uma visita para reconhecimento da realidade a ser pesquisada, o que foi de grande relevância para o pesquisador, levando-se em conta a distância de 300 km da capital Palmas até a região do Jalapão, em especial aos municípios pesquisados.

As visitas a campo ocorreram durante os meses de junho de 2009 a primeira visita foi realizada para o primeiro contato com os municípios e as autoridades locais (diretores de ensino e secretários), enquanto a segunda visita, que também ocorreu no final do mesmo mês, foi para a coleta dos dados e documentos relativos aos municípios. Existe um apêndice, com os diários de bordo, que são muito ricos em detalhes e que farão o leitor entender o contexto rural de cada município pesquisado.

As escolas dos municípios em tela são, na sua grande maioria, multisseriadas, onde um mesmo professor trabalha com mais de uma série em um mesmo espaço.

Em conversa com a diretora de ensino de Ponte Alta do Tocantins, indagamos sobre o PPP das escolas, se ela poderia nos ceder uma cópia do mesmo para análise durante a realização da nossa investigação. Ela nos informou que as escolas não possuíam e que estava em fase de elaboração e solicitou da Universidade uma consultoria a respeito da construção do PPP.

Depois de preparado pela professora Mestre, Fabíola Peixoto de Araújo, docente da UNITINS entregamos uma cópia do roteiro para a construção do PPP<sup>14</sup>, para as diretoras de ensino dos três municípios envolvidos na pesquisa, esse material encontra-se no apêndice deste trabalho (apêndice número 04).

Este trabalho está assim dividido:

No capítulo I, apresenta-se a primeira parte da fundamentação teórica da tese, em que são apresentadas as concepções de educação e escola rural. Apresentam-se também: os paradigmas educacionais e a tipologia da educação, um

---

<sup>14</sup> Ver anexo material proposto pela professora da UNITINS, para realização do trabalho de construção do solicitado pela secretaria de São Félix do Tocantins, que foi entregue também as diretoras dos demais municípios envolvidos na pesquisa.

breve histórico da escola rural, com suas leis e um breve debate entre a escola rural versus escola do/no campo e a escola rural nos dias atuais.

No capítulo II, continuamos com a nossa fundamentação teórica. As discussões teóricas expostas são a cerca do currículo, destacando-se os seguintes teóricos Sacristán (2000), Apple (2000), Loureiro (2003), Moreira (1990) entre outros, e a cerca da educação ambiental, apresentando as tipologias de Sauvé (1995), Robottom (1993) e Hart (1993), Sato (2002) entre outros teóricos da EA.

No capítulo III, apresenta-se a caracterização da área de estudo, o Estado do Tocantins, a região do Jalapão e os três municípios pesquisados (Mateiros, Ponte Alta do Tocantins e São Félix do Tocantins), suas características e peculiaridades.

No capítulo IV, apresentam-se os dados coletados na pesquisa, ou seja, as vozes dos secretários municipais de educação e diretores de ensino que trabalham nas secretarias dos municípios em relação ao que é pensando e proposto para as escolas rurais em relação ao currículo e à educação ambiental.

No capítulo V, apresenta-se a discussão e interpretação das vozes dos professores das escolas rurais multisseriadas dos municípios de Mateiros, Ponte Alta do Tocantins e São Félix do Tocantins que se propuseram e colaboraram, respondendo ao nosso questionário.

E por fim, apresentam-se as considerações finais a cerca da investigação, e também pistas para recomendações para a elaboração de propostas curriculares que abordem a temática ambiental na região do Jalapão.

## CAPÍTULO I

### 1 EDUCAÇÃO E ESCOLA RURAL

#### Meu Reino Encantado

*Eu nasci num recanto feliz  
Bem distante da povoação  
Foi ali que eu vivi muitos anos  
Com papai mamãe e os irmãos  
Nossa casa era uma casa grande  
Na encosta de um espigão  
Um cercado pra guardar bezerro  
E ao lado um grande mangueirão  
No quintal tinha um forno de lenha  
E um pomar onde as aves cantava  
Um coberto pra guardar o pilão  
E as traíças que papai usava  
De manhã eu ia no paiol  
Uma espiga de milho eu pegava  
Debruiava e jogava no chão  
Num instante as galinhas juntava  
Nosso carro de boi conservado  
Quatro juntas de bois de primeira  
Quatro cangas, dezesseis cansis  
Encostados no pé da figueira  
Todo sábado eu ia na vila  
Fazer compras para semana inteira  
O papai ia gritando com os bois  
Eu na frente ia abrindo as porteiras.  
Nosso sítio que era pequeno  
Pelas grandes fazendas cercado  
Precisamos vender a propriedade  
Para um grande criador de gado  
E partimos pra a cidade grande  
A saudade partiu ao meu lado  
A lavoura virou colônia  
E acabou-se meu reino encantado  
Hoje ali só existe três coisas  
Que o tempo ainda não deu fim  
A tapera velha desabada  
E a figueira acenando pra mim  
E por último marcou saudade  
De um tempo bom que já se foi  
Esquecido em baixo da figueira  
Nosso velho carro de boi.*

**Música e composição;** Valdemar Reis e Vicente F. Machado (2005)

Embalados pelo recanto feliz, sugerido na música de Valdemar Reis, é que vamos apresentar a escola rural, tanto falada, quanto criticada, mas pouco compreendida e amparada nas suas necessidades, apresentadas no seu cotidiano. O mote deste capítulo é apresentar ao leitor as principais categorias e teorias que nos servirão de base de sustentação teórica e bem como para a elaboração de categorias para análises

- ✓ As concepções de Educação;
- ✓ Educação Rural;

### **1.1 A concepção de educação**

Neste tópico, apresentaremos uma pluralidade de concepções sobre a educação, que por sua vez estão ligadas a um ou a outro paradigma educacional.

Vários autores têm tentado explorar a definição da educação conforme demonstraremos a seguir e essa pesquisa está ligada a essas correntes teóricas. Segundo Sauv  (1994: 50):

A educa o faz apelo   aquisi o de conhecimentos (de saberes) e ao desenvolvimento de habilidades (saber-fazer), mas ela engloba e ultrapassa essas aprendizagens. Ela consiste em (saber-ser) e sobrepõe o (saber-agir). O agir implica efeito em escolhas deliberadas que se referem ao ser (em particular as dimensões afetiva e  tica da pessoa) e se apoia sobre o (saber-fazer) (Tradu o livre).

Para Legendre (1993, adaptado por Sauv , 1994: p35) a educa o seria:

Um processo concernente ao desenvolvimento das múltiplas dimensões da pessoa ao seu meio de vida (dimensões afetiva, social, intelectual, física, espiritual) em particular, o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de adapta o e de uma competência  tica, em via de levar a ado o de um agir responsável e de favorecer o bem-estar individual e coletivo. (Tradu o livre).

Para Goffin (1996: 28-29):

A educação compreende uma relação entre três componentes diferentes; como se fosse uma pirâmide equilátera que no ponto superior estão os valores, nas laterais estão as atitudes e os comportamentos. Os valores se situam em todo o relacionamento com o sentido. Os valores formam a parte a qual chamamos de ética, são abstrações: liberdade, igualdade, fraternidade, justiça entre outras. Os comportamentos são os atos, as ações reais. Tendo em vista que a educação é um processo mais global, ela afeta absolutamente todas as dimensões do ser humano: dimensão intelectual, afetiva, moral e estética.

## 1. 2 Apresentando os paradigmas educacionais

Segundo Sauv  (1992) em Legendre (1993), o paradigma educacional se define como um conjunto mais ou menos estruturado, consciente e explícito de crenças, de valores e de competências concernentes   educa o (LEGENDRE, 1993: 956).

Bertrand e Valois (1992:53) identificam cinco paradigmas educacionais que são:

- 1) *O Paradigma Racional, centrando-se na transmissão dos conhecimentos e valores dominantes.*
- 2) *O Paradigma Tecnológico, centrando-se sobre a utiliza o da tecnologia educacional.*
- 3) *O Paradigma Humanista, visando o desenvolvimento da pessoa.*
- 4) *O Paradigma Sociointeracional, preocupando-se com aboli o da explora o entre os humanos.*
- 5) *O Paradigma Inventivo, centrando-se na cria o de comunidade de pessoas.*

Existem autores que se dedicaram a estudar as teorias educacionais em rela o aos paradigmas. Assim após identific -los, iremos nos deter aqui, ao trabalho de Bertrand (1998), o qual aborda as teorias contemporâneas da educa o. Portanto, apresentaremos um breve resumo de cada umas das grandes correntes, contemporâneas da educa o.

### **1.3 Apresentando as correntes teóricas da educação**

#### **1.3.1 As teorias espiritualistas**

Uma velha corrente da educação ressurgiu das cinzas, no início dos anos 70. Trata-se da corrente espiritualista, também chamada metafísica ou transcendental, que fascina particularmente as pessoas preocupadas com a dimensão espiritual da vida sobre a terra e pelo sentido da vida. Os adeptos das teorias espiritualistas da educação se interessam pela relação entre o eu e o universo, em uma perspectiva metafísica. Essas teorias se inscrevem sempre na “nova” corrente sociocultural, chamada “*Nouvel Âge*”, ainda que elas se preocupem bem mais com valores descritos nos textos frequentemente milenários. As religiões e as filosofias orientais alimentam muito as reflexões sobre a educação. O budismo “*Zen*” e o “*Taoísmo*” são sempre citados como fontes dominantes dessa corrente educativa.

Encontram-se nessa corrente espiritualista as teorias educativas de Horman, Fotinas, Maslow, Leonard, Ferguson, Krishnamuriti e Barbier, centradas nos valores ditos espirituais. Assim, a pessoa deve aprender a se liberar do conhecido e ir além para se elevar a um nível espiritual julgado superior. Ela deve dominar seu desenvolvimento espiritual utilizando suas energias interiores e canalizando-as em atividades tais como a meditação e a contemplação. A energia se encontra no interior da pessoa. Ela é apresentada sob diversas denominações como Deus, *Tao*, O invisível, a Energia divina, entre outros. O ser humano deve entrar em contato com a divindade que está presente em si próprio e em todo o universo. Ele deve tentar alcançar pela intuição essa natureza divina e espiritual, que deve guiá-lo e na qual ele deve confiar.

#### **1.3.2 As teorias personalistas**

As teorias personalistas também chamadas humanistas, libertadoras não-diretivas, orgânicas, pulsionais livres ou abertas, se apoiam essencialmente, nas noções de si mesmo, de liberdade de autonomia da pessoa. Dessa maneira, é a

pessoa em situação de aprendizagem que deve dominar sua educação, utilizando suas energias interiores. As teorias educativas reagrupadas dentro dessa categoria insistem muito no papel de facilitador que deve desempenhar o professor nas relações com os alunos. O educador deve visar constantemente à autoatualização da criança. A reflexão de Roger continua sendo ainda um exemplo excelente dessa visão de educação. Desse modo, continua-se ainda a se fazer referência em Québec e na França, assim como nos Estados Unidos, a sua concepção de educação que insiste na liberdade do estudante sobre seus desejos e sobre sua vontade de aprender. Houve nas décadas de 60 e 70, uma proliferação de escolas livres, abertas, alternativas que se inspiravam em uma aproximação do desenvolvimento integral da criança.

### **1.3.3 As teorias psicognitivas**

As teorias psicognitivas se preocupam com o desenvolvimento dos processos cognitivos no aluno, tais como: o raciocínio, a análise, a resolução de problemas, as representações, as concepções pré-concebidas, as imagens mentais, a metacognição entre outros. Os fundamentos dessas teorias educativas se encontram constantemente nas pesquisas psicológicas cognitivistas que estão voltadas para os diversos aspectos da aprendizagem. As teorias cognitivas se interessam mais pelos processos internos do espírito enquanto os behavioristas se interessam mais pelos efeitos do ambiente sobre a aprendizagem e, mais precisamente, nas relações funcionais entre a organização do ambiente pedagógico e os comportamentos do ser humano.

### **1.3.4 As teorias tecnológicas**

As teorias tecnológicas, também chamadas tecnossistêmicas ou sistêmicas, dão geralmente, ênfase ao aprimoramento da mensagem pela utilização de tecnologias apropriadas. É preciso dar à palavra “tecnologia” um sentido mais largo. Isso compreende tanto os procedimentos que nós encontramos nas abordagens sistêmicas, quanto no sistema de ensino. Isso compreende também o material

didático de comunicação e de tratamento da informação: computadores, televisão, videocassete, gravador, vídeo disco, disco compacto entre outros.

A tendência recente são os multimídia “*sites Web*”, os elos de comunicação entre as pessoas aos ambientes informatizados de aprendizagem e os programas interativos. Dessa forma, os objetivos consistem, por exemplo, em criar novos ambientes multimidiáticos fazendo referência aos conceitos e aos recursos da inteligência artificial, fazendo simulações das cenas da vida real como uma experiência de laboratório, com aparelhos tais quais os discos compactos, contendo quantidades fenomenais de imagens e de comentários sonoros.

A maior parte dessas pesquisas contam com as capacidades impressionantes do computador para tratar a informação. Este pode facilmente gerar as múltiplas fontes de informação sejam elas imagens ou sons, ou escritas, entre outros. É o que chamamos multimídias. As pesquisas estão também voltadas para a melhoria da qualidade da interação entre a pessoa e o computador. Essas pesquisas têm um impacto na pedagogia, mas a efetivação dessas mudanças no mundo escolar, quer dizer dentro do “verdadeiro” mundo, se faz lentamente.

### **1.3.5 As teorias sociocognitivas**

Essa corrente da educação insiste nos fatores culturais e sociais na construção do conhecimento. É então uma questão de interações sociais e culturais que constituem a pedagogia e a didática. É preciso notar a presença dessa corrente dinâmica principalmente na França, nos Estados Unidos e no Canadá, onde vários pesquisadores se interrogam sobre a dominação da corrente cognitivista na pesquisa. Notam-se mais particularmente, os problemas elaborados por uma visão excessivamente psicológica da educação e insistem muito na inserção social e cultural do conhecimento.

As teorias sociocognitivas descrevem as condições sociais e culturais do ensino e da aprendizagem. Certas teorias se detém na análise das interações sociais de cooperação na construção dos saberes e propõem uma pedagogia cooperativa, a fim de sensibilizar os estudantes a esta forma de trabalhar. Outras insistem nos fundamentos culturais da educação e propõem incluir na pedagogia a dimensão cultural necessária. Elas vão assim se opor ao movimento cognitivo que é

mais individualista, preocupado com a natureza primeira do processos do conhecimento.

### **1.3.6 As teorias sociais**

As teorias sociais residem no princípio de que a educação deve permitir resolver os problemas sociais, culturais e ambientais. A educação teria como missão principal a de preparar os estudantes para encontrar soluções a esses problemas. Os temas que são favoritos dos pesquisadores são: as desigualdades sociais e culturais, a hereditariedade social e cultural, as diferentes formas de segregação, o elitismo, os problemas do ambiente, os impactos negativos da tecnologia e a industrialização e a degradação da vida sobre o planeta Terra.

### **1.3.7 As teorias acadêmicas**

As teorias acadêmicas, denominadas também funcionalistas, tradicionalistas, generalistas ou clássicas, focalizam sua atenção sobre a transmissão dos conhecimentos gerais. Elas se opõem geralmente a um grande domínio de formação especializada. Dois grupos de pensadores dividem essa corrente acadêmica: os *tradicionalistas* e os *generalistas*. Os tradicionalistas querem que sejam transmitidos os conteúdos clássicos e independentes das culturas e das estruturas sociais atuais. Os generalistas defendem uma formação geral preocupada pelo espírito crítico, a capacidade de adaptação, a abertura de espírito, entre outros. Nos dois casos, o papel do professor consiste em transmitir os conteúdos e o papel do estudante consiste em assimilar. As teorias acadêmicas põem em evidência, pelos mestres, os conhecimentos, formando o cerne da cultura geral. Elas visam sempre à excelência e ao esforço máximo a ser fornecido dentro dos estudos e do trabalho. Os valores aos quais se faz referência a maior parte das vezes são: a disciplina, o trabalho árduo, o respeito à tradição e aos valores democráticos, assim como o senso cívico.

Mostraremos abaixo o quadro completo que apresenta as principais características das teorias contemporâneas da educação.

**Quadro número 02- As teorias contemporâneas da Educação**

<b>Teorias</b>	<b>Elementos Estruturais</b>	<b>Autores</b>	<b>Fontes</b>	<b>Terminologia Americana</b>
1- Espiritualistas	Valores espirituais inscrito na pessoa, metafísica, Tao, Deus, intuição immanence ou transcendência do cosmos	Barbier, Brucke, Capra, Éliade, Emerson, Ferguson, Fontais, Herman, Hederson, jung, Krishnamurti, Lao-Tsu, Loenard, Thoreau, Valois	Metafísica, Filosofias orientais, Místico, Taoísmo, budismo, Filosofia, eterna	Cosmic consciousness, perennial philosophy, metaphysics, eastern philosophy
2- Personalista	Crescimento da Pessoa, inconsciente, afetiva, desejos, interesses o eu	Adler, Angers, Caouette, Freud, Lewin, Maslow, Neill, Paquette, Paré, Rogers.	Psicologia humanista, Personalismo, Hermenêutica, Psicanálise	Romantic, humanism, naturalism, non-deterministic free school, open education
3- Psicognitivas	Processo de aprendizagem, conhecimento pré-concebidos, representações espontâneas, conflitos cognitivos perfil pedagógicos, cultura pré-científica, construção do conhecimento, metacognição	Anderson, Bachelard, Bednaz, Bougeois, De la Garamderie, Girodan, Larochette e Désautels, Piaget, Tardif, Turiisson	Psicologia Piagetiana, Psicologia cognitiva, epistemologia construtiva	Cognitive development, misconceptions, developmental psychology
4- Tecnológicas	Multimidiáticos, Tecnológica da comunicação, informática, mídias, aproximação sistêmica do ensino.	Briggs, Carroll, Cunningham, Dick e Carrey, Gagné, Claser, Landa, Mager, McMahon, O'Neill, Prégent, Skinner, Stolovitch	Cibernética, sistêmico, teorias da comunicação, Behaviorismo, Psicologia Cognitiva	Computer-based training, Intelligent learning environment, instructional design, minimal training, virtual environment, systems approach
5- Sociocognitivas	Cultura, ambiente social, meio ambiente, determinantes social do conhecimento, interações sociais, comunidades de aprendizagens, cognição distribuída	Bandura, Barth, A. Brown, J.B. Brown, Bruner, Cmpione, Clancy Collins, Cooper, Doise, Dugid, Frenay, Gilly Greeno, Houssaye, Johnson e Johnson, Joyce, Kagan, Lefebvre-Pinard, Maclean, Mugny, Palincar, Pea, Perkins, Rogoff, Sharan, Smins, Salvin, Viau, Turiel, Vygotsky	Sociologia, Antropologia, Psicologia.	Cooperative learning, Cooperative teaching, Pragmatism, social cognitive education, social conflict, situative learning, distributed cognition, communities of practice, culture embeddedness, social mediation

<b>Teorias</b>	<b>Elementos Estruturais</b>	<b>Autores</b>	<b>Fontes</b>	<b>Terminologia Americana</b>
6- Sociais	Classes sociais, determinantes sociais da natureza humana, problemas ambientais e sociais, poder, liberação, mudanças sociais	Apple, Aronowitz, Bordieu, Dewey, Forquin, Freire, Giroux, Grand'Maison, Lich, Jantsch, Lapassade, McClaren, Passeron, De Rosnay, Shor, Sleeter, Stanley, Toffler, Young	Sociologia, marxismo, ciências políticas, teoria Crítica, ecologia, estudos feministas, ciências do meio ambiente.	Progressive education, reconstructivism, marxist theory of education, empowering education, critical teaching, multicultural democracy.
7- Acadêmica	Conteúdos, matérias, disciplinas, raciocínio, intelectual, cultura ocidental, competição acadêmica, humanidades grego-latinas, lógica, obras clássicas, espírito crítico, tradições.			

**Fonte:** BERTRAND (1998 apud MELO (2000))

## 1.4 A tipologia de FIEN

Antes de adotar uma das concepções dos autores até aqui abordados, pretende-se ilustrar esse tópico, com a diferença dessas concepções em educação conforme os estudos de FIEN (1993), que nos aponta as principais diferenças entre as concepções na educação: vocacional, liberal, social crítica, onde coloca-se o papel dos professores, dos alunos, do currículo, da relação professor-aluno, do controle da classe, do conhecimento como se dá, dos recursos utilizados pelo professor e do processo avaliativo. Dessa maneira, nos é permitido termos uma visão clara de cada concepção, conforme pode-se observar, no quadro abaixo:

**Quadro número 03: As orientações dentro da Educação**

Nº		Vocacional/neoclássica	Liberal/progressiva	Socialmente crítica
01	<b>Visão do conhecimento</b>	Objetivo: um assunto público; existe nos livros; frequentemente, descrito como habilidades e informações (fatos, conceitos), os quais têm seu significado dentro de contextos ocupacionais ou disciplinares, especial atenção é dada aos conhecimentos técnicos/ racionais /científicos/ gestão (conhecimentos para controle); forte diferença entre os aspectos do conhecimento “mental” e “manual” (habilidades).	Subjetivo: um assunto particular ou individual; existe em suas qualidades ou dentro da cabeça do indivíduo; a maioria descrita como aprendizagem, atitudes e habilidades vividas que têm um significado e representação dentro do contexto individual de vida e de cultura; especial atenção para a expressão/prática cultural do conhecimento para comunicar-se, deliberação e refinamentos; integração do mental/manual dentro do trabalho individual.	Dialético: Uma visão subjetiva do mundo em interação e de marcos históricos e culturais dentro dos quais está localizada. Vê o conhecimento como uma construção social. Então, conhecimento não é facilmente especificado: tem seu significado dentro de ações ou projetos que têm seu significado dentro de contextos específicos. Dá-se um especial significado ao papel do conhecimento dentro da ação emancipadora do conhecimento. Aspectos mentais e manuais do conhecimento estão integrados dentro de um grupo de trabalho.

Nº		Vocacional/neoclássica	Liberal/progressiva	Socialmente crítica
02	<b>Papel social da escola</b>	A escola prepara e seleciona os estudantes para participar na sociedade; a escola desempenha um papel na manutenção, reprodução e legitimação das estruturas e divisões sociais, econômicas e políticas ao preparar os estudantes para competir com êxito nas oportunidades de trabalho.	A escola prepara os estudantes para participar dentro da reforma da sociedade, cada um ao nível de suas habilidades; a escola se apresenta como civilizadora para todos, preparando o melhor de seus estudantes para um uso responsável socialmente de seus talentos (capacidades).	A escola e a sociedade são o reflexo uma da outra; a escola pode ajudar na superação social das desigualdades e preparar os estudantes para a sua participação dentro das atividades sociais, políticas, econômicas e ambientais, com ênfase justificável socialmente, moralmente e politicamente a resolução de conflitos.
03	<b>Recursos e espaços de ensino</b>	“Fechado”, “formal”; diferenciado por matérias especializadas (com um saber hierárquico de Status de espaços, materiais, professores e estudantes); forte diferenciação entre recursos escolares e não escolares; e recursos do departamento/matéria.	“Aberto”, “informal”; diferenciação entre espaços de trabalho em relação a matérias recursos requeridos; integração de espaços e recursos ao redor de tarefas de ensino individual; frágil diferença entre recursos escolares e não escolares.	Frágil limite entre o uso de espaços dependendo dos recursos disponíveis e das tarefas a realizar; mínimo limite entre recursos escolares e não escolares; integração de espaços e recursos relacionados à aprendizagem e grupo de atividades.
04	<b>Organização ampla do currículo</b>	Rígida estrutura do programa de matérias; seleção de estudantes baseado em critérios de rendimento.	Estrutura frágil do programa de matérias; seleção dos estudantes com base nos seu interesse e sua preparação.	Diferenciação de “temas” e uso do tempo baseado em negociações entre os estudantes, professores e comunidade.
05	<b>Organização da classe</b>	Grupos homogêneos, classe formal de leitura-recitação ou aquisição de habilidades de um manual.	Classe informal de grupos de discussão pequenos e projetos de trabalho individuais, exploração dentro da comunidade e outros recursos. Individualização.	Heterogêneos, organização mista, classe informal, organização por grupos de trabalho, pequenas barreiras entre classe, escola e comunidade.
06	<b>Papel do professor</b>	Uma autoridade que transmite conhecimentos.	Um facilitador que encaminha o estudante para sua autonomia.	Um organizador de projeto e recursos dentro de uma negociação com estudantes e comunidade.
07	<b>Papel de aprendizagem do estudante</b>	Um receptor de informação, mais ou menos preparado ou motivado para lograr dentro do marco de que se ensina.	Um ativo construtor do conhecimento através da experiência, e oportunidades para descobrir e inteirar-se, mais ou menos disposto a tomar vantagem das oportunidades em termos de preparação e uma prévia experiência própria.	Um co-estudante, usando conhecimento disponível ,através da interação com os outros dentro da tarefa social de ação social crítica colaborativa

Nº		Vocacional/neoclássica	Liberal/progressiva	Socialmente crítica
08	<b>Teoria da aprendizagem</b>	Comportamentalista; modelos de aprendizagem deficitários; teorias da aprendizagem de transmissão.	Construtivista-interacionista; vê o estudante como estruturas cognitivas construídas através da interação.	Social construtivista-interacionista; vê o estudante como reconstrutor de uma realidade social que é socialmente construída e sujeita à reconstrução através de processos históricos e políticos
09	<b>Relação professor-aluno</b>	O professor é uma autoridade, usa pedagogia diretiva, controla progresso, se impõe numa relação de aprendizagem hierárquica; baseada sobre uma relação de um professor para muitos estudantes.	O professor é um líder com reconhecido pelo seu conhecimento e interessado pelo crescimento dos estudantes; controle progressivo do rendimento quando os estudantes são capazes de desenvolver um autocontrole; baseado no ideal de uma relação de um a um entre estudantes e professores.	O professor é um coordenador com objetivos emancipados; estimula os estudantes em negociações sobre projetos e tarefas comuns; enfatiza o interesse comunitário e trabalho através de conflitos de interesses em termos de justiça social e sustentabilidade ecológica.
10	<b>Controle na classe</b>	Hierarquia forte e visível tanto para professores quanto para estudantes; Status = poder.	Hierarquia visivelmente débil tanto para professores como para estudantes; Status e poder estão baseados no mérito.	Responsabilidade compartilhada; estruturas de democracia representativa e participativa para o controle; Status é teoricamente irrelevante; objetivos deliberadamente dirigidos a compartilhar o poder e exercer um controle participativo
11	<b>Avaliação</b>	Exames (testes) de conhecimentos adquiridos; dominar habilidades e conhecimentos sugeridos.	Avaliação descritiva, trabalho projeto, significado informal da avaliação; professores buscam evidência do crescimento individual dentro de marcos social e cultural.	Avaliação negociada, avaliação que pareça, trabalho baseado em um marco de negociação como requisito para o êxito completo do trabalho e sua avaliação; professores e estudantes buscam contribuir a partir de ações críticas, dentro do contexto social e político da escola, ao meio ambiente e à comunidade.

Nº		Vocacional/neoclássica	Liberal/progressiva	Socialmente crítica
12	<b>Resultados esperados dos estudantes</b>	Encontre um lugar na sociedade; que tenha as habilidades e destrezas para cumprir os papéis do trabalho.	A “pessoa educada”; alguém que se autoatualiza, reflexivo, e com potencial como ser humano, que tem aprendido como aprender, e quem persegue sua própria visão “do bem e da verdade”.	Um coparticipante crítico e construtivo dentro da sociedade que observa sua autoatualização dentro de um contexto social, quem persegue a “verdade e o bem” dentro de uma transformação e sendo transformado pela sociedade, não somente individualmente.

**Fonte:** Características das orientações na educação. Adaptado de FIEN, J. (1993, p.21) Tradução livre.

Mister se faz apresentar essas concepções de Educação, pois elas estão ligadas diretamente com a concepção de Escolas, de Currículo e também com a concepção de Educação Ambiental. Nesse sentido, apresentaremos no próximo tópico a Escola Rural Brasileira.

### 1.5 A escola rural no Brasil

O resgate histórico da educação rural de nosso país permite dizer que a educação dirigida à população rural no Brasil é resultante de um duro e conturbado processo histórico, econômico, social e cultural comprometido com vários interesses que não os unicamente educacionais.

Segundo Arroyo (2009: 11):

Nas últimas décadas assistimos a uma marcante e instigante presença dos sujeitos do campo e na cena política cultural do país. Mostram-se deferentes e exigem respeito. Onde e em que processos formadores constroem seus saberes e conhecimentos, seus valores, cultura e identidade?

Essa pergunta vem sendo posta nas escolas do campo pelas educadoras e educadores - pergunta que vai ecoando até ser feita por pesquisadores e por formuladores de políticas públicas sociais e educativas.

Os processos de formação da educação do povo brasileiro do campo, passaram a ser objeto de pesquisas nas universidades das agências internacionais, dos governos e principalmente, dos diversos movimentos sociais.

Ainda para esse mesmo autor, o silenciamento, o esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais era um dado histórico que se tornava preocupante.

Quanto mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo, mais torna-se urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente, que se alimentem dessa dinâmica formadora. E também afirma-se a necessidade de equacionar a função social da educação em um projeto de inserção do campo, no conjunto da sociedade (ARROYO, 2004: 13).

Mas como podemos definir a Educação Rural? Ou mesmo o conceito de rural?

Segundo Bof (2006: 54)<sup>15</sup> O que é uma área “rural”? Como tantos outros conceitos básicos, o rural é uma característica que todos sabem reconhecer, mas poucos podem definir adequadamente. Todos têm um ideal platônico do que vem a ser rural e urbano. Enquanto uma área urbana tem edificações contíguas perfazendo uma paisagem completamente remodelada pelo ser humano<sup>16</sup>, alta densidade demográfica e uma população ocupada em setores econômicos secundários e terciários; uma área rural tem edificações esparsas que permitem vislumbrar a paisagem natural, pouca densidade demográfica e uma população ocupada principalmente na agricultura.

Entretanto, a classificação de áreas rurais é bem mais difícil. Nenhuma das três características acima é dicotômica: tamanho da aglomeração, densidade populacional e porcentagem da população ocupada na agricultura, pois são todas variáveis contínuas. Existem áreas “rurais” segundo um critério e “urbanas” segundo outro. Por essas razões, a definição do que vem a ser rural não é fácil e não há consenso entre os pesquisadores no assunto.

No Brasil, a situação é ainda mais complexa, uma vez que o IBGE é obrigado a definir como rural o que a lei municipal estabelece como tal. Dado que esta definição é crucial no processo de formação de novos municípios, na definição da base de arrecadação do Imposto Predial e Territorial Urbano – IPTU - há forte incentivo para que essa definição seja amplamente distorcida por razões políticas. Uma solução já sugerida por vários pesquisadores é que o IBGE também divulgue,

---

<sup>15</sup> Modificado pelo pesquisador 2010

<sup>16</sup> Substituímos a palavra homem do texto por ser humano por não concordamos como a visão machista e sexista da Língua portuguesa.

com os microdados de suas pesquisas, as variáveis: tamanho da aglomeração, densidade populacional e porcentagem da população ocupada na agricultura. Desse modo, cada pesquisador poderia usar a definição de rural que mais lhe convém. Entretanto, o Instituto não tem adotado essa prática.

No caso da educação, há outro fator complicador: é que há dois locais relevantes: onde o aluno mora e o local aonde vai à escola. Assim, em particular, um aluno que vive na área rural, mas estuda em escola urbana, é aluno rural ou urbano?

A decisão adotada neste estudo, não sem opiniões divergentes e após muita discussão, é que, na falta de melhor definição de área rural, usa-se a do IBGE de que educação rural é definida como a educação de alunos que residem em áreas rurais. Operacionalmente, isso quer dizer que aluno rural é aquele matriculado em uma escola que se autodefine como rural no Censo Educacional e também aquele matriculado em uma escola urbana, mas transportado do meio rural.

Portanto, a educação e a escola que temos no meio rural reforçam o modelo insustentável de desenvolvimento. É impossível pensar em sustentabilidade com esse tipo de educação praticado atualmente nas escolas rurais brasileiras, então pergunta-se: é possível buscar outra?

Nas palavras de Baptista (2003: 30), a busca de leis que explicitam formas de atuação específica para a escola rural foi encaminhando-se até surgirem as **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo** da Câmara de Ensino Fundamental do Conselho Nacional de Educação.

Desse modo, o Conselho define a Educação Rural, na qual tal resolução traz princípios e procedimentos, para que a educação rural tenha uma identidade, refletindo a peculiaridade constitutiva da população campesina a quem essa educação se destina. Ela, inicialmente, nos três primeiros artigos, é definida como:

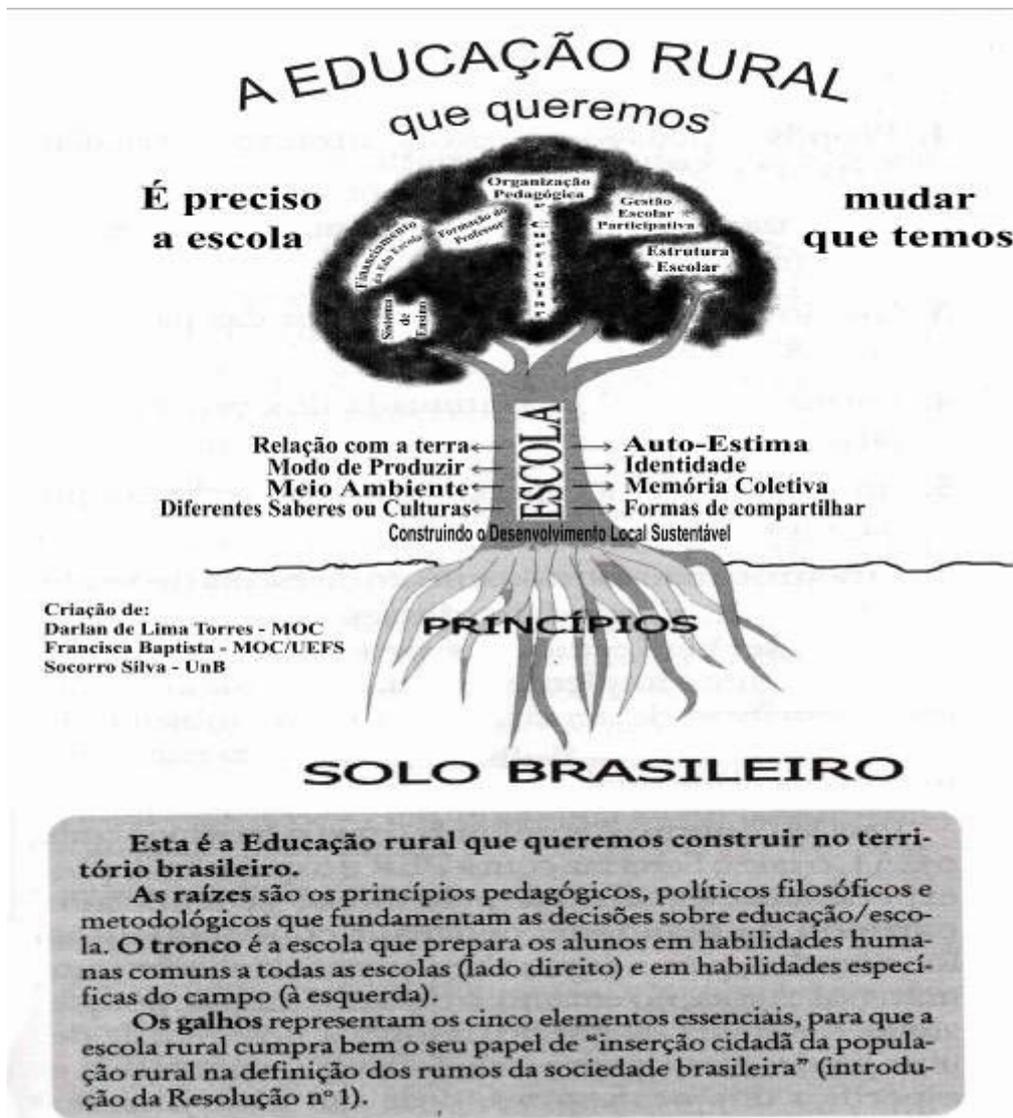
a educação rural é toda ação educativa desenvolvida junto às populações rurais e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e de produzir, e formas de compartilhar a vida. (BRASIL, 2002)<sup>17</sup>.

Em seguida, apresentaremos elementos essenciais para que tal educação aconteça. Concordamos com a representação abaixo, da Educação Rural, que foi

---

<sup>17</sup> Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.

elaborada pela a professora Socorro Silva da UnB. Ela fez uma analogia com uma árvore, para facilitar o entendimento das pessoas (BAPTISTA, 2003: 31).



Fonte: BAPTISTA (2003: 40)

Ainda apoiados nas ideias de Baptista (2003: 40), só podemos distinguir educação rural de urbana levando em conta essas premissas, se o papel da escola, na área rural, for somente o de ensinar a ler, escrever e contar, o que se tem a acrescentar na escola rural é apenas no nível de adaptações didáticas e do atendimento às carências, para que a mesma possa viabilizar melhor o seu papel.

Ainda concatenando com as ideias da autora, se for para a escola ajudar a construir outro modelo de vida e de desenvolvimento, a partir da inspiração de

algumas tarefas específicas, justifica-se a distinção entre educação rural e educação urbana. Entre elas, o resgate e o fortalecimento da autoestima do agricultor familiar, isto é, descobrir que existe o prazer em ser agricultor, pois o que, até agora a escola fez foi insistir no aspecto vergonhoso e pesaroso da identidade campesina.

### **1.5.1 A Educação rural nas constituições brasileiras e nas LDB**

Algumas das principais leis educacionais<sup>18</sup>, que se referem à educação do ser humano do campo, apresentam em seu corpo propostas complexas e por vezes ambíguas: ora sustentam a necessidade de uma escolaridade baseada na realidade agrícola, ora repetem os parâmetros vigentes da educação urbana.

Em relação à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, pode destacar o posicionamento em relação à escolarização no campo explicitado nos artigos 79 e 105. No artigo 79, que trata das universidades, o legislador confere ao Conselho Federal de Educação a autoridade para criar, a seu critério, universidades rurais a partir da reunião de cinco ou mais estabelecimentos de ensino e ainda propõe um tipo de parceria público-privado, para a escolarização e profissionalização do ser humano do campo, conforme exposto a seguir.

Art. 79. As universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior.

§ 1º O Conselho Federal de Educação poderá dispensar, a seu critério os requisitos mencionados no artigo acima, na criação de universidades rurais e outras de objetivo especializado.

[...]

Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do ser humano ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais.

Comentando sobre essa Lei, Leite (1999:39) assevera:

Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, a Lei 4.024 omitiu-se quanto à escola fundamental no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e

---

<sup>18</sup> Serão considerados neste trabalho as seguintes leis: a primeira LDB (4.024/61); a reforma do ensino de 1º e 2º graus (5.692/71) e a atual LDB (9.394/96).

financeiros. Desta feita, com uma política educacional rural sem condições de auto-sustentação-pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos.

Ainda comentando sobre a mesma lei, Arroyo (2009: 193): a Lei 4024, de dezembro de 1961, resultou de um debate que se prolongou durante 13 anos, gerando expectativas diversas a respeito do avanço que o novo texto viria a representar. Para a organização nacional em resposta, os defensores da escola pública retomaram os princípios orientadores do anteprojeto inicial, apresentando um substitutivo elaborado com a participação de diversos segmentos da sociedade.

Em se tratando do ensino rural, é possível afirmar que a Lei não exprime grandes preocupações com a diversidade. O foco é dado à integração exposta, por sua vez, no artigo 57, quando recomenda a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias, em estabelecimentos que lhes prescrevam a integração no meio. Acrescenta-se a isso o disposto no artigo 105 a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantenham, na zona rural, instituições educativas orientadas para adaptar o ser humano ao meio e estimular vocações e atividades profissionais. No mais, a Lei atribuiu às empresas responsabilidades com a manutenção de ensino primário sem delimitar a faixa etária.

Nada, portanto, que evidencie a racionalidade da educação, no âmbito de um processo de desenvolvimento, que represente os interesses da população rural em sintonia com as aspirações de todo o povo brasileiro.

Ainda nas palavras de Arroyo (2009: 195), em 11 de agosto de 1971, a Lei 5692, que fica as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus dá outras providências a propósito da educação rural, e não se observa mais uma vez a inclusão da população, na condução de protagonista de um projeto social global.

Essa lei propõe, ao tratar da formação dos profissionais da educação, o ajustamento às diferenças culturais. Também prevê a adequação de safras e, quando comparado ao texto da Lei 4024/61.

Contemporaneamente, à luz dos artigos 208 e 210 da carta Magna – 1988 - e inspirada de alguma forma, em uma concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado ao conjunto da sociedade, a Lei 9394/96 estabelece que:

Art. 28 “Na oferta da 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. Especificamente:

- I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrária e às condições climáticas;
- III. Adequação à natureza do trabalhador na zona rural.

Continuando com o pensamento do autor, ele coloca que, nesse sentido, é do texto da mencionada lei, no seu artigo 26, a concepção de uma base nacional comum e de uma formação básica do cidadão que contemple as especificidades regionais e locais (ARROYO, 2009: 196). Assim, observemos o artigo na íntegra:

Art. 26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Além disso, se os incisos I e II do artigo 28 forem devidamente valorizados, poder-se-ia concluir que o texto legal recomenda levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes específicos da zona rural.

No que se refere à Lei 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, garantiu a adaptação de calendários escolares ao ciclo produtivo na zona rural, estabeleceu a obrigatoriedade de oferta de escolarização para os trabalhadores e seus filhos mediante o salário-educação e tornou obrigatório o acesso à escolarização por meio de cursos a distância, e isso pode ser observado nos artigos 11, 47, 49 e 51 da referida lei.

Mas corroborando com o pensamento de Leite (1999: 47-48), essa lei não trouxe novidades transformadoras, principalmente, quando a legislação refere-se a peculiaridades regionais e que faz de maneira particular, com enfoque localizado e para o atendimento das microeconomias, pois essas peculiaridades regionais por

possuírem retaguarda a LDB teoricamente abriu espaço para a educação rural, porém restrita em seu próprio meio sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios. Na maioria das vezes, não conseguiu atingir os objetivos preconizados pela legislação. Isso porque a Lei 5.692, distanciada da realidade sociocultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais e nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos campestres.

Nesse sentido, as propostas oficiais para a educação nas escolas rurais visam à adaptação de currículos e programas socioeconômicos voltados para a realidade do campo e do aluno. As ações pedagógicas implementadas partiam da origem do aluno e propunham a adaptação da escola a essa realidade.

Nesse aspecto, a atual LDB, Lei 9.394/96 apresenta uma situação diferenciada. Ela deixa a cargo dos sistemas de ensino a aplicação de recursos que promovam a melhoria da qualidade do ensino nos diferentes níveis, assim como a adaptação do calendário escolar ao período da produção, conforme determina a lei:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida e de cada região, especificamente:

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos na zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo adequações do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural (art. 28)

Tais alterações correspondem a nosso ver e compartilhando com as ideias de Leite (1999:54) à desvinculação da escola rural dos meios e da performance escolar urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado à vida rural e de certo modo desurbanizado.

No próximo tópico apresentaremos um panorama das escolas rurais nos dias atuais.

### 1.5.2 A escola Rural nos dias atuais

Para desenvolvermos este tópico, apoiaremos no trabalho de Melo (2009)<sup>19</sup> que diz respeito à falta de preocupação com relação às características próprias, interesses, necessidades e identidades das pessoas que têm como meio de sustentação a agricultura e que marcam a situação atual da educação no meio rural, resultando em desigualdades e exclusões. Para Arroyo e Fernandes (1999: 65): “Não podemos pensar uma educação para a libertação, quando privamos uma população de seus direitos.”

No trabalho docente, a realidade dos alunos rurais é pouco contemplada, segundo Manfio e Pacheco (2006: 35):

A educação rural, na maioria das vezes, contempla currículos urbanos, ficando aquém da realidade dos alunos rurais. Assim, as pessoas desse meio acabam carentes de conhecimentos e habilidades que lhes proporcionariam maior eficiência no trabalho, agilidade na resolução de problemas cotidianos. Isso acontece pela falta de preparo e formação dos professores que trabalham nas escolas do meio rural. Eles têm conhecimento voltado aos conteúdos que são contemplados no currículo, ou no livro didático, no entanto, da vida prática, do cotidiano dos alunos, pouco sabem.

Percebe-se, assim, a necessidade de uma política educacional voltada para a sociedade rural, envolvendo a ampla gama de experiências e princípios desse meio. É preciso ter clareza quanto ao espaço físico da escola, à formação dos professores, ao material didático, a atividades desenvolvidas, a metodologias, à avaliação, aos horários escolares, enfim, aos fatores determinantes da cultura rural.

As falhas não estão somente nos conteúdos e nas estruturas do ensino, mas no enfoque situado e na visão de mundo atual. Faz-se necessário planejar *com* o ser humano rural a educação que lhe é destinada, partindo de seus valores,

---

<sup>19</sup> MELO, José Carlos de. *Existe diferença entre escolas rurais e urbanas? Qual a visão dos professores? Um estudo exploratório em uma escola rural de Palmas –TO*. Trabalho apresentado no VIII Encontro de Pesquisadores em Educação: Currículo da PUC-SP (Tema: Currículo e avaliação: Políticas em conflito) na modalidade pôster. São Paulo-SP: 17 e 18 de novembro de 2009. ISBN 978.85.6

necessidades, linguagem e modo de vida, em uma proposta intercultural de conteúdos. Sobre esses aspectos, Speyer (1983:112) aponta que:

o educando do meio rural não deve receber uma educação de segunda categoria que deixe de fornecer conhecimentos mais amplos da sociedade global em que está inserido. Ele deve ser capaz de fazer opções conscientes e críticas, tanto no meio rural quanto no urbano.

Pensar em uma educação voltada para esse meio, exige conhecimento das necessidades dos envolvidos no processo, levando em conta os aspectos de um modo próprio de vida social, mas sem perder de vista o global. O meio rural organiza-se de maneira diferente do urbano, possui suas particularidades que também devem ser trabalhadas em sala de aula. No meio urbano, pode-se notar no processo de ensino aprendizagem e avaliação, características do individualismo competitivo, que divergem com muitas práticas realizadas no meio rural. É importante identificar, resgatar e respeitar os valores culturais que caracterizam essas comunidades. A partir das questões do campo deve surgir toda a gama de conhecimentos que se ligam aos acontecimentos atuais, fazendo as relações cabíveis. Dessa maneira, segundo Tortelli (2002: 30):

Um dos grandes desafios é pensar numa proposta de desenvolvimento e de escola rural que leve em conta a urgência de se superar a dicotomia rural/urbano, resguardando, ao mesmo tempo, a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida. Isso significa dizer que a escola rural não precisa ser uma escola necessariamente agrícola; mas uma escola vinculada à cultura que produz [...].

O educando do meio rural deve receber uma educação que leve em conta as suas necessidades, uma vez que, muitas vezes, os conteúdos e linguagem das escolas e dos textos escolares são padronizados, caracterizando uma educação com fortes marcas históricas que influenciaram todo o processo de construção do sistema atual. A prática educacional deve estar relacionada com a prática social determinada pela direção que toma a sociedade. Assim, o processo educativo será integrador, capaz de servir a toda a comunidade. Sobre esse aspecto, Speyer (1983: 137) afirma que

nesse contexto, não há nem pode haver uma educação neutra: ou a educação contribui para manter e reproduzir as estruturas existentes, ou contribui para despertar a consciência de educadores e educandos para seus interesses objetivos, favorecendo sua organização em grupos, permitindo-lhes a organização da educação que lhes convém, em busca de uma mudança de estrutura e de uma sociedade nova.

Entendemos assim a importância de conhecermos e trabalharmos com propostas interculturais que visem a integração dos conteúdos, a fim de que a educação envolva em seus projetos todos os setores da sociedade. É importante que as diferentes culturas e vivências sejam compartilhadas, em uma proposta educativa que realmente contemple as necessidades do contexto atual, tanto nos grandes centros urbanos, quanto no meio rural, buscando a integração dessas realidades.

Pensar, em uma educação significativa para o meio rural, alicerçada em bases sólidas da relação teoria-prática e partir da realidade deste meio, é basear-se em uma educação que promova a formação cidadã e que desempenhe um papel fundamental na formação dos alunos do meio rural. De acordo com Mafio e Pacheco (2006: 101):

A educação do campo deve abranger diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, corporais, éticas, estéticas, de inserção social, econômica, ambiental e interação ambiental – para isso é preciso contar com profissionais que realmente conheçam o meio rural e suas dimensões. O educador necessita conhecer e compreender a realidade dos jovens e suas famílias deve suscitar neles o interesse e a ousadia de se lançar novos desafios.

É importante ressaltar a importância de que a escola preocupa-se com a formação dos educandos do meio rural, abordando aspectos de sua cultura e seus interesses, relacionando-os, tanto com o seu meio, quanto com a sua prática social e os rumos da sociedade atual, em uma perspectiva de integração de conteúdos, valores e vivências, pois tudo isso também vai refletir no currículo adotado e praticado nas escolas sejam rurais, ou urbanas.

### **1.5.3 Educação rural e educação do/no campo: paradigmas e territórios em debate**

O presente tópico tem como objetivo refletir sobre o embate teórico e político acerca da educação do campo em contraposição ao paradigma da educação rural. A questão que nos mobiliza, portanto, é: Educação do/no Campo e Educação Rural representam perspectivas teóricas e políticas opostas? O que fundamenta um e outro conceito? Visando trazer elementos para uma compreensão inicial da questão, buscaremos, em um primeiro momento, tratar dos projetos de campo, que por sua vez correspondem a um projeto de sociedade, que sustenta a educação rural e o modelo de educação a ela vinculado; para depois contrapor a esse modelo o projeto de educação do campo que vem se construindo no Brasil, na última década. No nosso trabalho essa discussão se faz pertinente devido ao fato que na região do Jalapão, não se usa a nomenclatura educação no campo ou do campo mais sim a terminologia educação Rural e escolas rurais

A concepção de educação que historicamente, pautou as iniciativas educacionais para o meio rural perdurou até a década de 80, fundamentou-se no projeto de desenvolvimento modernizante da agricultura que toma corpo no Brasil a partir da década de 60 do século passado. Esse projeto de desenvolvimento teve como foco a industrialização da agricultura baseada no latifúndio, na monocultura, na mecanização e no uso de recursos químicos como fatores de aceleração da produção agrícola com condições de competitividade no mercado.

Mais que um aprofundamento de modificações na base técnica, a industrialização supõe que a agricultura, com a intensificação da divisão do trabalho, funcione como um ramo da produção industrial. Assim, a dinâmica industrial comanda diretamente o desenvolvimento da agricultura, transformando-a num ramo da indústria. A evolução desse processo se configura no aparecimento e na consolidação dos chamados complexos agroindustriais, tendo como pressupostos, de um lado, a indústria para a agricultura e, de outro, a agroindústria processadora (SILVA, 2008: 91).

Esse projeto não significou somente uma matriz tecnológica para a agricultura (máquinas e implementos) baseada na destruição dos recursos naturais por meio de defensivos químicos e do desmatamento; significou, sobretudo, a implantação de um modelo de desenvolvimento excludente, que representou o que Fernandes (1999)

chama da desterritorialização do campo do camponês para a territorialização do campo para o mercado; para o agronegócio. Ou seja, esse modelo representou (e ainda representa) a desumanização do campo porque retira os sujeitos do campo, submetendo-os a condições subumanas nas periferias das cidades; assim como submete também aqueles que conseguiram ainda se manter no campo a processos desumanizadores, seja por meio do trabalho desumanizante (trabalho escravo, trabalho infantil entre outros), seja por meio da descaracterização da cultura camponesa, a qual a educação assumiu papel essencial.

Portanto, nessa lógica de desenvolvimento, o campo não é visto como espaço de vida, de cultura, de produção do saber, mas como espaço de produção de mercadoria, imperando a lógica do mercado. Para esse projeto de desenvolvimento não faz sentido investir em políticas públicas estruturantes nesse espaço, pois o ideário que norteava tais políticas era de um campo sem gente. O modelo da agricultura industrial precisa cada vez mais de terras, o que implica um campo cada vez mais sem gente.

Um outro pilar do modelo de desenvolvimento que sustenta a noção de educação rural é a compreensão do espaço das comunidades rurais como local de atraso, de sujeitos ignorantes, sem cultura, inferiores, tendente ao desaparecimento, nos quais não vale a pena fazer investimentos. Esse ideário ficou bastante representado no imaginário social do povo brasileiro pela figura do *Jeca Tatu* – o caipira preguiçoso, doente, ignorante. Além da figura do Jeca Tatu, sobrevivem no imaginário coletivo uma série de nomenclaturas depreciativas dos sujeitos do campo – caipira, tabaréu, matuto, caboclo.

O modelo educacional resultante desse ideário desenvolvimentista do campo se expressa na educação rural que conhecemos - uma educação minimizada, restrita às primeiras séries do ensino fundamental; ofertada em escolas em condições precárias; equipadas com as sobras das cidades (carteiras e livros velhos descartados pela escola urbana); com professores com pouca formação e baixos salários; com um currículo também minimizado, restrito, cheio de conceitos urbanos que desconsideram a realidade e a vida camponesa, de concepções distorcidas e preconceituosas que destituem os sujeitos do campo de sua identidade. Essa educação, longe de se colocar a serviço da emancipação social, econômica, política e cultural dos sujeitos do campo, historicamente se fez (e ainda se faz) a serviço dos

interesses da classe dominante, porque domestica; descaracteriza os sujeitos de sua identidade camponesa, os confunde e os faz submissos.

A partir da década de 1980, especificamente, a partir de 1988 com a promulgação da Constituição Federal, podemos perceber um movimento de mudança no que se refere à educação da população que vive no campo.

Quanto ao texto da Carta de 1988, pode-se afirmar que proclama a educação como direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país. (BRASIL, 2001: 10)

A educação do campo, contrariamente, nos remete a pensar em uma lógica de educação que se diferencia da perspectiva alienante e excludente para colocá-la na lógica da humanização, portanto, na lógica da vida, em toda sua plenitude. Assume um significado importante, na perspectiva de construção de um novo arquétipo de desenvolvimento do campo; esse novo modelo é centrado nas pessoas, na humanização, na diversidade, na produção de bens materiais e culturais a serviço da vida e não a serviço da riqueza de poucos e a miséria de muitos. Segundo Souza (2006: 181):

(...) na década de 90, as proposições políticas se estruturam no seio do movimento que se articula a partir de pressupostos alternativos para a educação. A primeira seria a própria denominação da articulação nacional criada, que passa a ser chamada de Educação do Campo, como referência político-pedagógica estruturada a partir dos modos de vida dos segmentos que habitam no campo, incorporando sua compreensão ideológica, suas lutas, suas necessidades, seu horizonte cultural e político-social. É uma nova dinâmica que se faz pela elaboração cotidiana da identidade dos povos do campo, em que buscam, ao mesmo tempo, a diferenciação, o auto-reconhecimento e a valorização pelos mais diversos atores com que os povos do campo se relacionam.

Assim, o paradigma da educação do campo se articula a um projeto de desenvolvimento do campo que se fundamenta na defesa do campo para os camponeses, articulado às suas lutas por reforma agrária e demais políticas públicas que possam garantir a estes sujeitos as condições dignas de vida no campo. Por isso, a defesa da oferta da educação no e para o campo é de fundamental

importância. A educação é parte de um projeto de retomada do campo para os camponeses sob a ótica da humanização; isto implica compreender o processo educativo, a escola e demais instituições formadoras como aliados das lutas políticas camponesas – lutas por terra, por produção, por saúde. Portanto, na perspectiva dos ideais da educação do campo, não basta a escola incorporar a cultura camponesa como conteúdos de ensino; se faz necessário que a escola seja parte desse processo, no qual crianças, jovens e adultos se formam no movimento em defesa de um campo como espaço da agricultura familiar, da produção de alimentos saudáveis, de cultura, de arte, da ciência, da tecnologia e da política a serviço da vida humanizante e humanizadora.

A concepção de Educação do Campo, em substituição à Educação Rural, entende campo e cidade enquanto duas partes de uma única sociedade, que dependem uma da outra e não podem ser tratadas de forma desigual. Ambos os espaços precisam ter sua educação revisada e transformada em uma outra perspectiva. Assim, não basta, trabalhar uma perspectiva de crítica e de emancipação na educação dos povos indígenas, se no espaço urbano continuemos a difundir conceitos falsos, visões distorcidas ou preconceitos acerca dos povos indígenas.

O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001: 1)

Um outro aspecto que caracteriza a educação do campo se refere ao conceito de campo ampliado, compreendendo os sujeitos que vivem no e do campo - agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores, seringueiros entre outros, demarcado não apenas por uma característica física do espaço geográfico, mas pela diversidade de elementos que compõe a paisagem do campo.

O campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais (FERNANDES, 1999: 41)

O campo, compreendido a partir do conceito de territorialidade, é o lugar marcado pelo humano e pela diversidade cultural, étnico-racial, pela multiplicidade de geração, recriação de saberes e de conhecimentos, consolidando o sentimento de pertencimento dos sujeitos que nele habitam e constroem seu modo de vida a partir das relações que estabelecem com o meio natural e social.

Mais do que um perímetro não-urbano, o campo expressa um conjunto de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da humanidade. Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de relações com o meio natural e social e de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores e culturas. A educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e nos projetos pedagógicos das escolas do campo. Por isso, o campo e a cidade ou o rural e o urbano são apreendidos como dois pólos de um *continuum*, com especificidades que não se anulam e nem se isolam, mas, antes de tudo, articulam-se.

Diante de tal cenário é premente encararmos o fato que, embora exista hoje uma maior preocupação com qualidade e o trabalho desenvolvido nas escolas rurais, ainda é necessário que este novo modelo de educação rural, mais justa, cidadã, contextualizada e atenta ao seu público, saia do papel e venha para a prática, posto que a realidade mostra que ainda persistem graves problemas.

A qualidade das escolas brasileiras deve independer de sua localização geográfica, o local da escola é onde estão os alunos, de modo que, se existem alunos no campo estes têm direito a frequentar escolas de qualidade. Partindo dessa premissa é que manteremos nesta investigação a denominação de Escolas Rurais. Além de respeitar também a nomenclatura adotada pelos municípios pesquisados.

No próximo capítulo, continuaremos a desenvolver o nosso capítulo de fundamentação teórica, no qual será apresentado a temática Currículo e Educação Ambiental.

## CAPÍTULO II

### 2 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

#### Planeta Água

*Água que nasce na fonte  
Serena do mundo  
E que abre um  
Profundo grotão  
Água que faz inocente  
Riacho e deságua  
Na corrente do ribeirão...*

*Águas escuras dos rios  
Que levam  
A fertilidade ao sertão  
Águas que banham aldeias  
E matam a sede da população...*

*Águas que caem das pedras  
No véu das cascatas  
Ronco de trovão  
E depois dormem tranquilas  
No leito dos lagos  
No leito dos lagos...(...)*

**Música:** Guilherme Arantes (1981)

Neste capítulo, apresentaremos as fundamentações teóricas, referentes ao Currículo e também em relação à Educação Ambiental. Lembrando que essas fundamentações se transformarão em categorias de análise para as respostas obtidas através das respostas dos secretários municipais, diretores de ensinos e também pelos professores.

#### **2.1 A História do Currículo como objeto de estudo da Teoria Crítica do Currículo**

A contextualização dos fatores que influenciaram o surgimento da Teoria Crítica do Currículo constitui um dos aspectos fundamentais para estabelecermos a relação desta com a história do currículo.

A Teoria Crítica do Currículo surgiu devido às mudanças conceituais verificadas nas pesquisas sobre o currículo, ocorridas nos Estados Unidos e na Inglaterra a partir da década de 1960. Essas mudanças teóricas efetuaram uma completa inversão nos pressupostos das teorias educacionais de cunho tradicional<sup>20</sup>, permitindo a análise do conhecimento veiculado nos currículos em uma perspectiva social e histórica. Na perspectiva crítica, o currículo é considerado um construto social e por esse motivo passível de receber influências e determinações políticas, econômicas, culturais e sociais. Segundo Cordioli (2006: 8):

Neste sentido, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro, é resultado de lutas, conflitos e negociações. Assim entende-se que o currículo é culturalmente determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado da totalidade do social.

Dessa forma, entender o movimento de reconceptualização do campo curricular que aconteceu nos Estados Unidos e na Inglaterra é condição essencial para situarmos quais as bases teóricas da Teoria Crítica do Currículo.

Em 1973, foi realizada nos Estados Unidos, na Universidade de Rochester, a I Conferência sobre Currículo. Nesse evento, estavam reunidos os teóricos que vinham discutindo a respeito do papel da escola e do conhecimento em relação às desigualdades sociais estabelecidas, a partir das relações de produção da sociedade<sup>21</sup> industrial. Para esses estudiosos, a “tendência conservadora que dominava o campo, sobretudo por seu caráter instrumental, apolítico e ateórico” (ROCHA, 1996: 40) não proporcionava o respaldo para a construção de uma proposta curricular coerente com os interesses dos grupos oprimidos.

Nesse período, a sociedade americana convivia com sérios problemas que ocasionaram questionamentos e insatisfações a respeito do papel da escola e

---

<sup>20</sup> Santos; Paraíso (1996 *apud* ZOTTI, 2004:5) explica que na perspectiva tradicional de currículo “a palavra de ordem era eficiência, isto é, a racionalização do trabalho escolar, através de um planejamento rigoroso e do controle de todas as atividades. [...] Em vista disso, as questões centrais do currículo foram os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades, privilegiando um planejamento rigoroso, baseado em teorias científicas do processo ensino-aprendizagem, ora em uma visão psicologizante, ora em uma visão empresarial.”

<sup>21</sup> Segundo Zotti (2004: 5) o processo de industrialização nos Estados Unidos provocou consequências que colocaram em risco os valores dominantes da sociedade americana. A urbanização, a presença de imigrantes com seus respectivos padrões culturais, a produção industrial em larga escala a partir de procedimentos sofisticados e a exigência de formação das pessoas para essa nova realidade do trabalho passam a exigir que a escola seja responsável pela preservação dos valores ameaçados e a formação de indivíduos com atitudes, habilidades e hábitos coerentes com a realidade e necessidades sociais.

consequentemente dos conhecimentos veiculados nos currículos. De acordo com Moreira e Silva (1999: 93):

Racismo, desemprego, violência urbana, crime, delinquência, condições precárias de moradia para os trabalhadores, bem como o envolvimento dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã representaram motivo de vergonha para os que desejavam ver a riqueza americana mais distribuída e sonhavam com a concretização de uma sociedade mais democrática, justa e humana. A revolta contra todos esses problemas levou a uma série de protestos e ao questionamento das instituições e dos valores tradicionais.

Diante dessa realidade, os especialistas do campo do currículo nos Estados Unidos encontraram na Europa a afinidade teórica necessária para o modelo curricular que almejavam implantar nas escolas americanas. Para Silva (2003: 37)

As pessoas identificadas com o que passou a ser conhecido como “movimento de reconceptualização” começavam a perceber que a compreensão do currículo como uma atividade meramente técnica e administrativa não se enquadrava muito bem com as teorias sociais de origem, sobretudo européia, com as quais elas estavam familiarizadas: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt.

Após a Conferência realizada na Universidade de Rochester, os reconceptualistas dividiram-se em duas correntes teóricas. Segundo Moreira e Silva (1999: 14):

[...] (a) uma associada às Universidades de Wisconsin e Columbia, mais fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, cujos representantes mais conhecidos no Brasil são Michael Apple e Henry Giroux; e (b) outra associada a tradição humanista e hermenêutica mais presente na Universidade de Ohio, cujo principal representante pode ser considerado William Pinar.

Na Inglaterra, o movimento de reconceptualização da teoria do currículo nasceu dos questionamentos dos sociólogos britânicos em redefinir os métodos aplicados pela Sociologia nas pesquisas educacionais.

Os teóricos educacionais da época argumentavam que os estudos realizados pela “antiga” Sociologia tinham ênfase em aspectos “aritméticos”, concentrando-se nas variáveis de entrada (classe social, renda, situação familiar) e nas variáveis de saída (resultado dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar), sem questionar

como se dava o processo de produção dos conhecimentos em sala de aula. Ou seja, não havia preocupação em analisar a natureza do conhecimento escolar ou o papel do próprio currículo nessas desigualdades. O currículo tradicional era simplesmente tomado como dado e, portanto, como implicitamente aceitável. (SILVA, 2003: .65)

A Nova Sociologia da Educação (*NSE*) contribuiu de forma decisiva para esclarecer como funcionam os mecanismos modeladores e mediatizadores que condicionam os conhecimentos veiculados aos currículos.

Na introdução do livro de Michael Young, *Knowledge and Control*, publicado em 1971, encontra-se os pressupostos desta *Nova Sociologia*, de acordo com Silva (2003: 66):

A tarefa mais imediata de *Knowledge and Control* consistia, entretanto, em delinear as bases de uma “sociologia do currículo”. Young critica, na introdução, a tendência a se tomar como dadas, como naturais, as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas pela teoria educacional e pelos educadores. A tarefa de uma sociologia do currículo consistiria precisamente em colocar essas categorias em questão, em desnaturalizá-las, em mostrar seu caráter histórico, social, contingente, arbitrário.

Nessa perspectiva, o ensino deixa de ser concebido como entidade “*absoluta*” e dotada de um poder intrínseco, para ser considerado como uma construção, produzido entre grupos com pontos de vistas divergentes. Dessa forma, o currículo é considerado como um espaço onde, segundo Silva (2003: 29)

[...] se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder. É por isso que o currículo está no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional. Aqui se travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação. Como política curricular, como macro discurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa as visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhe sejam convenientes.

Após o processo de reconceptualização realizado nos Estados Unidos e Inglaterra, o conhecimento corporificado no currículo “não pode mais ser analisado fora de sua constituição social e histórica” (MOREIRA e SILVA, 1999: 20).

A *Nova Sociologia do Currículo* ou *Sociologia da Educação* expandiu-se e tornou-se referência para os estudos sobre currículo. Por esse motivo, é necessário pontuarmos quais pressupostos teóricos alicerçaram a teorização crítica do currículo.

## **2.2 A nova sociologia do currículo**

As questões e temas centrais da *Nova Sociologia da Educação* ou *Sociologia do Currículo* contribuíram para a teorização crítica na educação e proporcionaram o surgimento de diferentes áreas de pesquisa. Entre essas destaca-se a historização do currículo.

Nos Estados Unidos, a Sociologia do Currículo fundamentou-se em duas linhas de investigação: os autores (destacam-se Michael Apple e Henry Giroux) que buscavam nos conceitos marxistas de Antonio Gramsci e da Escola de Frankfurt os aportes teóricos necessários para analisar o currículo; e os autores que utilizavam os aportes teóricos da fenomenologia e da hermenêutica; sendo que Willian Pinar foi considerado o principal representante dessa perspectiva.

Na Inglaterra, os estudos de Michael Young, Pierre Bourdieu e Basil Bernstein deram o aporte teórico necessário à *Nova Sociologia da Educação*.

A perspectiva neomarxista adotada por Michael Apple “voltou-se para o exame das relações entre currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social etc.” (ROCHA, 1996:.40).

Nas suas proposições teóricas, Michael Apple explica como as escolas são instituições que refletem as características de dominação da sociedade capitalista, pois admite que há uma relação estreita entre a forma como a sociedade capitalista se organiza e a educação. Ele argumenta que as práticas educativas criadas e recriadas pela escola possibilitam as condições para o controle social sem necessidade dos grupos dominantes articularem mecanismos abertos de dominação.

Esse controle é realizado pela forma como as instituições educativas selecionam e organizam o conhecimento. Para Moreira e Silva (1999: 59):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

As escolas utilizam o currículo como instrumento de controle social, responsável por *filtrar* os conhecimentos que são transmitidos pelos educadores quando realizam seus trabalhos nas salas de aula. Esse processo seletivo colabora para reforçar as desigualdades, pois de acordo com o acesso ao conhecimento, que determinado grupo de pessoas venha ter, essas ocuparão diferentes funções na sociedade.

Michael Apple esclarece que o conhecimento veiculado aos currículos, segundo Rocha (2002: 43):

(...) não funcionam apenas como instrumento de legitimação das relações de produção (no caso, produção de conhecimento útil para o funcionamento da economia). Para este autor, as escolas precisam ser vistas enquanto instituições culturais tanto quanto econômicas.

Pois os conhecimentos selecionados e ensinados nas escolas são utilizados para formar diferentes aptidões e valores, nos diversos grupos sociais, de acordo com raça, sexo e classe social.

Esse processo de criação de identidades não se dá de forma acomodada, imparcial, neutra por parte dos indivíduos que recebem esse aprendizado, mas existem mecanismos de resistência que são engendrados por esses grupos.

Nesse contexto, o currículo apresenta-se como uma das formas de transmissão cultural de uma determinada sociedade, onde se estabelece para Silva (2003: 49):

um espaço de luta em torno de valores, significados e propósitos sociais, onde o campo social e cultural não é feito de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição

Nesse processo de legitimação dos saberes, as instituições educativas têm uma responsabilidade pontual, pois de acordo com Apple (2002: 103):

[...] o conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega até hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da “forma como as boas pessoas devem agir”. Assim, para entendermos por que o conhecimento pertencente a apenas determinados grupos tem sido representado em primeiro plano nas escolas, precisamos conhecer os interesses sociais que frequentemente guiaram a seleção do currículo e sua organização.

Para entendermos como se dá o processo seletivo do conhecimento que é repassado nas instituições educativas, é necessário considerarmos que o controle social e econômico exercido pelas escolas não se dá por um único meio que é a transmissão de conhecimentos, mas também pela forma como estas atuam no controle do significado dos conteúdos que são repassados. Assim, para Apple (2002: 105):

[...] uma função tácita importante da escolarização parece ser o ensino de propensões e valores diferentes para diferentes populações escolares. Ao se considerar que um grupo de alunos possui futuros membros de uma classe profissional e administrativa, as escolas e o currículo parecem se organizar em torno de conceitos como flexibilidade, escolha, pesquisa, etc.. Se, por outro lado, a destinação provável dos alunos for a de trabalhadores sem habilitação ou semi-habilitados, a experiência escolar tende a enfatizar a pontualidade, a organização, a formação de hábitos, etc. Essas expectativas são reforçadas pelos tipos de currículo e testes que as escolas dão e pelos rótulos afixados a diferentes tipos de alunos. Assim, os conhecimentos formais e informais ensinados nas escolas, os procedimentos de avaliação, etc., precisam ser analisados em conexão com outros aspectos, ou não percebemos boa parte de sua real significação. Essas práticas cotidianas da escola estão ligadas a estruturas econômicas, sociais e ideológicas que se encontram fora dos prédios escolares. Essas relações precisam ser desveladas tanto hoje quanto no passado.

As proposições de Michael Apple (2002) a respeito de como as instituições educativas selecionam e organizam os conhecimentos evidencia o caráter histórico das construções curriculares, pois estas constituem o resultado de um conjunto de forças que atuam em um determinado momento e espaço social.

Outro destacado teórico do processo de reconceptualização foi Henry Giroux. Esse autor tem em comum com Michael Apple (2006) o fato de colocar a educação no cerne das relações políticas e sociais. Mas difere deste pelo fato de conceber a escola como um local onde o processo pedagógico é mediado pela ação das

peças. Nesse contexto, para Moreira e Silva (1999: 142) as instituições educativas apresentam-se como

[...] terrenos ideológicos e políticos a partir dos quais a cultura dominante “fabrica” suas “certezas” hegemônicas; mas são também lugares onde grupos dominantes e subordinados se definem e se reprimem mutuamente em uma batalha e um intercâmbio incessante, em resposta às condições sócio-históricas “propagadas” nas práticas institucionais, textuais e vivenciais que caracterizam a cultura escolar e a experiência professor/ aluno dentro de determinado tempo, espaço e local.

Continuando com o pensamento de Moreira e Silva (1999) para Giroux o controle social na perspectiva teórica crítica apresenta possibilidades positivas e negativas. O aspecto positivo diz respeito a um currículo que seleciona conteúdos que possibilitam o crescimento individual e maior justiça social, comprometido com a liberdade e emancipação dos indivíduos. Ou seja, para Moreira (1992: 21):

o controle social implicaria também a tarefa de planejar currículos que deem uma voz ativa e crítica e que lhes forneçam o conhecimento e as habilidades necessárias para sobrevivência e crescimento no mundo moderno.

É na capacidade dos seres humanos de serem educados para a emancipação, que este teórico formulou a sua denominada pedagogia “radical”; com essa teoria educacional, Giroux (1997) acredita que é possível encaminhar a força latente de resistência de alunos e professores para organizar uma proposta curricular com conteúdo explicitamente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes, ou seja, por meio da consciência do papel de controle e dominação, exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais, é que as pessoas podem se tornar emancipadas ou libertadas do poder e do controle. Segundo Silva (2003: 52):

Na análise de Giroux, as perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixaram de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento. Como resultado desse apagamento do caráter social e histórico do conhecimento as teorias tradicionais sobre currículo contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais.

A proposição teórica de Giroux (1997) baseada em uma pedagogia radical, emancipadora e libertadora, fundamentam-se em três eixos: esfera pública, intelectual transformador e voz.

Habermas (1962) e Marcuse (1964) *apud* Moreira e Silva (1999: 30) explicam que desde o século XX a razão foi praticamente eliminada e a investigação reflexiva perigosamente domesticada, Giroux delimita o significado de cada um desses conceitos para uma pedagogia crítica.

As esferas públicas seriam locais que funcionariam como espaços onde os indivíduos poderiam se reunir para debater, dialogar e trocar opiniões. Dessa forma, a escola funcionaria como espaços para fortalecer a linguagem da liberdade e formar os intelectuais transformadores<sup>22</sup>

Para construir o conceito de *intelectual transformador*, Giroux baseou-se nas proposições formuladas por Antonio Gramsci. Para esse teórico, os intelectuais orgânicos atuam como transformadores ativamente envolvidos nas atividades da crítica e do questionamento a serviço do processo de emancipação e libertação. A formação dos professores, nessa perspectiva, proporcionaria diminuir a lacuna que separa as instituições acadêmicas das questões e realidades práticas da vida cotidiana.

O conceito de voz formulado por Giroux relaciona-se à participação ativa dos estudantes. Esse autor argumenta que alguns pressupostos defendidos pela Teoria Crítica do Currículo ao enfatizarem exageradamente, de acordo com Giroux/McLaren *apud* Moreira e Silva (1999: 135):

a relação entre as escolas e a esfera econômica sacrificam o questionamento do papel determinado de signos, símbolos, rituais e formações culturais no processo de nomear e construir a subjetividade e a voz do aluno.

Nessa perspectiva, as experiências dos estudantes precisam ser problematizadas para que possam visualizar quais são as possibilidades existentes entre a sua própria vida e os limites e as possibilidades da ordem social mais ampla.

As teorias de Giroux evidenciam que existe um conjunto de forças articuladas, no interior das instituições, que interferem na forma como o conhecimento é trabalhado e organizado nos currículos, pois não são apenas as legislações fatores

---

<sup>22</sup> Na visão desses autores Os intelectuais transformadores são os professores.

responsáveis pelas práticas educativas adotadas nos estabelecimentos de ensino, mas existem diferentes grupos presentes no espaço escolar que influenciam na seleção dos conteúdos e no processo de ensino.

De igual importância para a Teoria Crítica do Currículo, são as proposições formuladas de Michael Young, na Inglaterra. Esse teórico recomenda que é necessário desnaturalizar, isto é, mostrar o caráter histórico, social, contingente e arbitrário das categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas pela teoria educacional e pelos educadores.

Isso significa mostrar de onde, como e por que determinado conhecimento e não outro está organizado no currículo. Não importa qual conhecimento é certo ou errado, mas sim o que e por que foi selecionado como conhecimento, em determinada época.

Diante dessas argumentações teóricas, conclui-se que a NSE preocupava-se com os processos desenvolvidos nas escolas e salas de aula, com conteúdos e saberes veiculados por meio dos currículos das instituições e com as relações sociais estabelecidas, rotineiramente, entre os atores presentes no sistema educativo. Para Moreira e Silva (1999: 21):

[...] não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais [...] o currículo existente passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política.

A título de síntese, *a Nova Sociologia do Currículo* e *a Sociologia da Educação* ampliaram as possibilidades dos estudos sobre o currículo, pois este não é mais concebido fora de sua constituição social e histórica. Por esse motivo, é necessário entendermos, no que consiste a História do Currículo a partir das teorizações críticas.

### 2.3 Uma breve história do currículo

A NSC e a *Sociologia da Educação* contribuíram para os estudos sobre a história do currículo à medida que possibilitaram analisar os processos de seleção e organização dos conhecimentos que são ensinados, nas escolas. Essas duas perspectivas teóricas evidenciaram que o currículo é um processo histórico e estrutura-se por meio do social. De acordo com Silva (1995: 7):

[...] a história do currículo remonta à primeira fase da chamada *Nova Sociologia da Educação*, iniciada na Inglaterra por Michael Young e outros. A historização do currículo era uma estratégia central no enquadramento teórico da NSE, na exata medida em que a perspectiva histórica permitia expor a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional.

Nesse sentido, a história do currículo consiste nos estudos históricos que têm por objeto o *currículo* enquanto conjunto de práticas e rituais associados ao processo de transmissão e construção desses conhecimentos, ou seja, a questão curricular implica um estudo mais atento das questões referentes à seleção, à construção e à distribuição do que é considerado conhecimento, bem como por que certas formas de conhecimento são excluídas.

Esse estudo permite esclarecer quais interesses contribuíram, em determinado momento da história, para legitimar os conhecimentos que são repassados a uma geração e por que esses conhecimentos foram considerados como os mais adequados e verdadeiros para a formação.

Já por outro lado, entender como se deu o processo de organização e seleção dos conteúdos, que fazem parte dos currículos, nos permite compreender por que esses interferem na realidade atual, à medida que em determinados momentos da história contracenaram diferentes grupos que interagiram, no campo educacional.

Assim, o estudo da história do currículo busca construir uma síntese da realidade institucional ao considerar que este é um elemento que contribui para saber como os sistemas escolares organizaram-se no decorrer dos tempos, ou seja, o currículo torna-se então a palavra-chave para entender como determinada escola desenvolveu seu processo de escolarização. Para Goodson (1995: 16):

A história do currículo tenta explicar por que o currículo tem estas ou aquelas características, explicando quais dinâmicas sociais o moldaram da forma que hoje este se apresenta. Nos estudos históricos sobre o currículo, este é considerado como “construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas também depois em nível de processo e prática.

Esses estudos não consistem apenas na descrição estática do passado, mas procuram explicar por que o currículo moldou-se de uma forma e não de outra, ao longo dos anos.

Por esse motivo, Silva (1995) explica quais questões devem ser consideradas em um estudo sobre a história do currículo. Para esse autor, o primeiro aspecto relaciona-se ao fato de que o currículo não é produto de puro conhecimento, ou seja, os conhecimentos estabelecidos nos currículos são resultados de uma instância de interesses, de rituais, de conflitos, de controle, de poder, de conhecimentos científicos, de crenças, de visões sociais e de resistências, isto é, o currículo é considerado como um conjunto de conhecimentos socialmente válidos. Dessa forma, Silva (1995: 9) esclarece: “uma história do currículo que se limitasse a buscar o lógico e o coerente estaria esquecendo precisamente o caráter caótico e fragmentário das forças que o moldam e o determinam.”

A história do currículo considera também que diferentes currículos produzem diferentes pessoas; logo não deve ser focalizado apenas o currículo em si. Esse deve ser visto como “a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produtor de subjetividades e identidades sociais determinadas” de acordo com Silva (,1995, p.10).

Moreira (1999) explica que os estudos históricos sobre o currículo não têm como objetivo tecer considerações a respeito do que é certo ou errado; o que se faz necessário é precisar o ponto de vista do que está sendo adotado quando se fala em currículo, pois ele não apresenta uma construção linear, casual e também não pode ser visto apenas como reflexo do macrosistema.

Os estudos históricos sobre currículo contribuem para a reflexão a respeito das práticas curriculares desenvolvidas nas escolas em diferentes níveis e contextos, dessa forma Lopes (2006: 60):

[...] a história do currículo compreende não apenas a história do pensamento curricular, mas a história das disciplinas (a história do ensino associada ao desenvolvimento curricular) e estudos de caso, como a história do currículo de um curso ou de uma instituição escolar. Ou seja, a história do currículo consiste dos estudos históricos que têm por objeto o currículo enquanto conjunto de conhecimentos selecionados e enquanto conjunto de práticas e rituais associados ao processo de transmissão e construção desses conhecimentos.

Nessa direção, apresentaremos, no próximo tópico, a definição para a palavra currículo.

## 2.4 Apresentando a definição de Currículo

É extremamente complexo o conceito de currículo, se considerarmos que sua formação não se restringe apenas ao desenho curricular que os espaços educacionais planejam. Etimologicamente, currículo vem da palavra latina *Scurrere* e refere-se a curso. Para Goodson (1995: 31) “as implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado”.

A partir da etimologia da palavra currículo fica fácil desprendê-lo de qualquer influência social, ficando o mesmo na dependência e definição de quem o elabora, sendo também pensado *a priori*. Essa exclusividade na organização curricular permitiu forjar a relação currículo/prescrição, aspecto cada vez mais fortalecido pelas políticas curriculares que, para além da intervenção administrativa tenta intervir direta e indiretamente na prática escolar, por meio da elaboração de parâmetros e diretrizes, os quais visam orientar o trabalho pedagógico.

As teorias do currículo, entretanto, na busca de compreender o sentido e o significado do currículo, fazem o seu cruzamento com aspectos que superam os limites de sua configuração prescritiva, especialmente as teorias críticas e pós-críticas. Para Sacristán (2000: 13):

A prática a que se refere o currículo [...] é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo [...].

Em nossa opinião, ao decidir conceituar currículo é escolher um modo de abordá-lo teoricamente e de atribuir-lhe um significado social. É também um modo de concebê-lo no seu desenvolvimento histórico e cotidiano. Muitos autores ressaltam o caráter polissêmico do termo, afirmando não ser possível fixar um determinado conceito de currículo como único, definitivo e consensual. Discutindo uma gama de significados atribuídos ao termo currículo (Grundy 1987 *apud* Sacristán, 2000:14) apresenta a seguinte citação:

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes de tudo, um modo de organizar uma série de práticas educativas

Outro autor, Goodson (1997: 17-18) afirma que:

“o currículo” é um conceito ilusório e multifacetado. Trata-se, num certo sentido, de um conceito “escorregadio”, na medida em que se define, redefine e negocia numa série de níveis e de arenas, sendo muito difícil identificar os seus pontos críticos.

No momento atual, essa dificuldade de conceituação é ainda maior em razão da indefinição vivida pelo campo intelectual do currículo, que associou os estudos curriculares e educacionais às questões culturais mais gerais. Embora defendam e enfatizem que o currículo deve ser tratado no âmbito cultural mais amplo da sociedade, de acordo com Lopes e Macedo (2005).

Nesse sentido, com o auxílio de Sacristán (1998) *apud* Abensur (2009:131) podemos conjecturar a compreensão de currículo como processo, enfoque este necessário para permitir o entendimento da dinâmica que dá significado e valores específicos. Um currículo, baseado nessa concepção, nos parece ser o resultado de interações entre diversos contextos, conforme a seguir: **didático** – onde se desenvolvem as tarefas de ensino-aprendizagem; **psicossocial** – ambiente da sala de aula, fonte de influência e motivação para o aluno; **organizativo**- estrutura da escola, relações internas, formas de organização dos professores e coordenação pedagógica; **sistema educativo** – conjunto de toda educação; e **exterior** - pressões econômicas, políticas e culturais dominantes, influência da família.

Em consequência das diversas áreas de abrangência, definidas pela compreensão do currículo como processo, depreende-se que vários são os agentes envolvidos nesse processo, não restritos apenas à comunidade interna das escolas, como assevera Sacristán (1998:131): “Os professores e os alunos não são os únicos agentes de configuração e dos desenvolvimentos curriculares”. Assim, o currículo é caracterizado como um processo social, que se cria e se recria, passando a ser uma experiência vivenciada nos múltiplos contextos e pelos atores que interatuam entre si.

Portanto, o currículo não pode ser entendido como algo estático, pronto e acabado, mas dinâmico, contínuo e inacabado; construído *no* e *pelo* contexto social e cultural.

## **2.5 Os Currículos: oficial, ensinado e aprendido**

Como é conhecida, nas últimas décadas, a discussão, em torno da seleção do conhecimento escolar, colocou em destaque a relação entre dominação econômica e cultural e o currículo escolar, inserindo-o no interior da discussão político-sociológica. Estudos críticos do currículo passaram a enfatizar que a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro, pois é sempre resultado de uma seleção feita (por aqueles que desejam manter seu *status quo*) sobre o conhecimento de um todo; sendo, por conseguinte, culturalmente determinado e historicamente situado, não podendo ser desvinculado da totalidade social.

Podemos afirmar ainda que no campo do currículo, notadamente a partir da emergência das teorias crítico-pedagógicas, o conhecimento escolar tem-se constituído como objeto de preocupação de diferentes autores.

O currículo - entendido como reflexo do momento histórico em questão e diretamente vinculado às relações de poder; à organização e à estruturação da sociedade; e por fim, à visão de mundo do grupo social dominante - tem papel fundamental na educação, pois é nele que estão definidos os pontos-chaves a serem abordados, no desenvolvimento do indivíduo-cidadão.

Os processos de seleção, de organização, de distribuição e de estratificação dos conteúdos curriculares têm sido foco de inúmeros estudos na tentativa de

melhor identificar e discutir os interesses subjacentes, buscando-se alternativas, principalmente, nas relações entre conhecimento escolar e poder, ou seja, buscando-se entender como o currículo contribui para reforçar divisões sociais referentes à classe social, à etnia e ao gênero, segundo Moreira (2000).

Continuando com o pensamento de Moreira (2000 apud AGUIAR 2008:60), nessa abordagem crítica, questionam-se a cultura erudita, as disciplinas tradicionais e seus conteúdos, chegando até, mesmo a colocar em cheque a própria racionalidade, com que a escola vem trabalhando. Definidos pelos que detêm o poder, os currículos são vistos como construções históricas e como instrumentos de controle das classes sociais que não estão na dominante.

Outra corrente crítico-teórica defende a transmissão, na escola pública, dos conteúdos que compõem o saber sistematizado, usualmente mais restrito às escolas dos grupos sociais privilegiados. Nesse enfoque, o domínio de tais conteúdos é visto como indispensável à luta por melhores condições de vida e por ascensão social, segundo Moreira (2000).

Esses distintos pontos de vista em relação ao caráter universal ou relativo, científico ou ideológico do conhecimento escolar geram posicionamentos diferentes quanto ao que se deve incluir nos currículos, o que, conseqüentemente, reflete nos processos de escolha, organização, ensino e avaliação dos conteúdos nas escolas e nos sistemas escolares.

As decisões sobre o currículo, seja no nível das políticas e das propostas curriculares oficiais, seja no nível de sua materialização nas escolas, merecem especial atenção, particularmente naquilo que é ensinado e aprendido, em sala de aula.

O currículo pode designar não somente aquilo que é formalmente prescrito, oficialmente, inscrito no programa, mas aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula, e que está, às vezes, muito distante do que é oficialmente prescrito, de acordo com Forquin (1995). Logo, constitui-se não só como o programa das matérias, mas também como o percurso de formação na escola dos conteúdos e conhecimentos escolares.

Continuando com o pensamento desse mesmo autor, o currículo pode denotar também o “currículo latente” do ensino ou da socialização escolar. Em outras palavras, o conjunto de competências ou disposições que se adquire na escola, por experiência, impregnação ou familiarização e que não está previsto no

currículo oficial. Esse sentido mais abstrato do conceito (denominado por “currículo oculto”) completa o que Forquin (1995:188) chama de toda a “dimensão cognitiva e cultural da escolarização”.

A escola não é apenas um local onde se estabelece relações de poder e relações interpessoais, mas, por excelência, é o espaço institucional privilegiado, por onde circulam saberes e símbolos da sociedade moderna.

Dentro desse contexto, o papel do currículo é naturalizar a seleção cultural, tornando-a senso comum, fazendo com que esse conhecimento representado seja resultante da tradição, ou seja, os valores mais reconhecidos são os valores mais cultivados. Essa naturalização - que deveria ser fruto de um processo não de uma interferência de indivíduos, mas sim de uma consequente participação e integração de toda a sociedade - acaba sendo o resultado da tradição seletiva de uma classe dominante que escolhe os aspectos da cultura mais convenientes dentro da sua concepção, visando privilegiar seus interesses. Por conseguinte, tais peculiaridades culturais acabam por serem transmitidas à sociedade por meio da escola, em virtude desta ter a capacidade de tornar popular o conhecimento.

Segundo Forquin (1993:14):

toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações.

Essa nova geração será, portanto, apresentada ao mundo com base em valores e princípios determinados por um grupo específico por meio do currículo. Assim, para esse mesmo autor:

A cada geração, a cada “renovação” da pedagogia, e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da “memória escolar”, ao mesmo tempo em que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores (Ibid.: 15).

A escola tem sido, ao longo desses anos, espaço de legitimação de uma cultura hegemônica, oriunda de um processo perpétuo de seleção do conhecimento,

o qual depende do momento que está sendo vivido e da classe social que está no poder.

Diferentes escolas podem fazer diferentes tipos de seleção, no interior da cultura. Os docentes podem ter hierarquias de prioridades divergentes, mas todos eles e todas as escolas fazem seleções de um tipo ou de outro, no interior da cultura. Forquin (1992: 31) utiliza o termo currículo para designar essas seleções. Evidencia-se, aqui, o questionamento sobre quais seriam esses aspectos da cultura, quais seriam esses conhecimentos, essas atitudes, esses valores, que justificam as despesas de toda a natureza que supõe um ensino sistemático e sustentado por um aparelho institucional complexo. Uma sociologia comparada dos programas escolares revelará o caráter instável, aleatório e até mesmo arbitrário dessa seleção

Forquin (1992) utiliza as denominações “currículo formal”, “currículo ensinado” e “currículo aprendido” como aspectos possíveis dessa seleção no interior da cultura, conforme nos consideremos como construtores de programas e responsáveis oficiais, ou sob o prisma de meros docentes em suas salas de aula. Desse modo, Forquin (1992: 32):

Os conteúdos prescritos pelas autoridades – o currículo formal ou oficial – são o produto, ao longo do tempo, de todo um trabalho de seleção no interior da cultura acumulada; um trabalho de organização de mudanças das delimitações de abalo das hierarquias entre as disciplinas. Quanto aos conhecimentos em via de serem elaborados, os autores de programas, ao menos quando eles não se atrasam em demasia, transpõem-nos em função, principalmente, da ideia de que eles fazem dos públicos escolares. Para o autor, aquilo que é realmente aprendido, retido e compreendido pelos alunos não corresponde tampouco àquilo que os docentes ensinam (currículo ensinado) ou creem ensinar, e que esta inadequação pode se tornar, por sua vez, o objeto de uma investigação sociológica, pois a recepção da mensagem (currículo aprendido) depende do contexto social e cultural.

A compreensão de aspectos relacionados à escolha dos conteúdos do ensino e de sua incorporação aos programas escolares pode possibilitar um olhar mais crítico para questões até então restritas apenas ao plano pedagógico.

Segundo Forquin (1992:34) a escola como o local - por excelência - nas sociedades modernas, de gestão e de transmissão de saberes, de valores, de crenças e de hábitos produzidos e acumulados pela humanidade, constitui-se como a principal ferramenta para uma educação cidadã. A partir desta, então será viável a

construção de uma sociedade, onde as bases da economia e da política permitam que as relações humanas se deem a partir dos princípios de equidade, justiça social e participação cidadã, nas diferentes instâncias de decisões.

Essas decisões por sua vez estão atreladas às políticas públicas que elencam o que prevalecerá nos currículos. Com base nessa afirmação, apresentaremos no próximo tópico as questões relacionadas ao currículo e às políticas públicas.

## **2.6 Currículo e Políticas Públicas**

As políticas públicas têm se caracterizado nas últimas décadas, no Brasil, por uma racionalidade técnica, instaurada por meio do paradigma político que pode ser identificado com o neopragmatismo. A lógica dessas políticas tem sido a institucionalização das determinações de organismos internacionais que veem na Educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital.

Conforme Maués (2003) esses organismos, como, por exemplo, o caso do Banco Mundial, têm exigido dos países periféricos programas de ajuste estrutural visando à implantação de políticas macroeconômicas, que venham a contribuir para a redução dos gastos públicos e a realocação de recursos necessários ao aumento de superávits na balança comercial, buscando com essas medidas aumentar a eficiência do sistema econômico.

Para que esses países sejam incluídos no processo de globalização capitalista, essas exigências básicas têm uma influência direta sobre a determinação das políticas públicas, sobretudo aquelas de caráter social, tendo em vista os cortes no orçamento e a diminuição dos gastos públicos que as medidas recomendadas representam.

Entendendo as políticas educacionais como uma das políticas sociais, portanto como uma política pública, isto é, segundo Shiroma (2002: 7) como uma “atividade ou conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam”, essas afetam diretamente as políticas do currículo.

Nas palavras de Santos (2002:21), quando discutimos as políticas públicas hoje para o ensino fundamental, o que parece mais surpreendente nessas políticas

não é o grau de alienação que elas produzem, isto é, não é o fato de estarem formando sujeitos passivos ou em conformidade com os critérios de mercado ou com os interesses das elites. O mais surpreendente é seu baixo impacto na realidade escolar.

Seria justo pensar que, definido um currículo nacional<sup>23</sup>, selecionados os livros didáticos a serem adotados pelas escolas, treinados os professores de forma mais operacional, com vista ao desenvolvimento de competências consideradas fundamentais para o exercício da docência, haveria uma melhora no desempenho do sistema público do ensino básico, uma vez que esse desempenho também é avaliado, com base em normas e princípios definidos pelo próprio sistema.

Continuando com o pensamento dessa autora, de forma geral, as análises sobre as políticas públicas para os diferentes níveis e modalidades de ensino, no Brasil, têm mostrado a coerência interna dessas políticas, sua organicidade na busca de um reordenamento da educação, evidenciando o caráter centralizador dessas políticas, realizadas por meio da instituição de parâmetros e diretrizes curriculares, sistema nacional de avaliação e o programa nacional de livro didático.

Tem demonstrado também o alinhamento dessas políticas com diretrizes impostas por organismos internacionais, que financiam e fornecem os critérios para as mudanças relacionadas à forma e ao conteúdo da organização e do funcionamento dos sistemas públicos de ensino.

Nessa direção, as concepções de Currículo percebem-se - enquanto um plano de ação pedagógico ou como um meio cujos objetivos permitem a obtenção de resultados e a aprendizagem organizados no âmbito da escola, cujo processo se desenvolve sob três momentos importantes: "elaboração, implementação e avaliação" segundo Pacheco (2005: 42).

Assim, reunindo atores e especialistas, com diferentes posições e conceituações, que adentram em um processo de construção a partir da ideia de que as decisões, as quais podem implicar a sua efetivação dependem de escolhas sobre quem toma decisões acerca das questões curriculares, isto é, quais as escolhas a serem feitas e como essas decisões são traduzidas na elaboração, na realização e na avaliação das ações que compreendem a atuação dos professores em sala de aula.

---

<sup>23</sup> Nesse sentido, podemos elencar atualmente, vários programas nessa direção, dentre eles o PNE o PDE e o PAR.

A partir dessas dimensões, podemos compreender segundo Pacheco (2005: 44) que o currículo faz parte de um processo político que se traduz na tomada de decisões “em nível nacional, regional e local”, sob a influência de diferentes grupos que dispõem de poder de negociação curricular, levando em consideração diferentes interesses, valores e ideologias.

Uma política de currículo, em sua trajetória, começa por uma proposta formal, pré-estabelecida pela administração central, o que a constitui como um currículo prescrito, ou seja, sancionado e adotado por uma estrutura organizacional cuja pretensão é estabelecer uma diretriz de ação pedagógica.

Seguindo esse caminho, o currículo é apresentado aos professores por meio de mediadores, com recursos em forma de cartilhas, livros didáticos ou manuais que especificam as discussões e os objetivos em torno da proposta, surgindo, portanto, um currículo que passa a ser oficial como forma de determinação pedagógica.

Porém, é no âmbito da escola e na sala de aula que ele realmente passa a ser legitimado e praticado. Partindo desse pressuposto, a escola enquanto um espaço de compartilhamento de suas ações, juntamente aos professores e cujo projeto político pedagógico estabelece um compromisso de leitura do social e cultural, o próprio currículo oficial passa a ser programado e moldado para, enfim, partir para a ação pedagógica, em sala de aula. Isso, porém, não significa que aquilo que foi decidido pelo grupo será minuciosamente desenvolvido, uma vez que a flexibilidade pela qual o currículo se constitui lhe permite mudanças necessárias de acordo com a prática e o olhar do professor, frente à realidade de sua própria sala de aula e dos educandos.

Assim, segundo Pacheco (2005: 51) “o currículo é aquele que acontece hora a hora, dia a dia, na escola e na sala de aula. O currículo passa a ser percebido, observado, mensurado”, constituindo-se como uma ação pedagógica coerente, em que ele mesmo se sente co-participante de todo o processo.

Assim sendo, para que essas políticas públicas possam dar conta de um currículo que atendam todas as necessidades, social, cultural entre outras, é necessário também que essas políticas levem em consideração as questões ambientais, que por sua vez devem estar presentes na discussão a cerca do currículo, como será apresentado no próximo tópico.

## 2.7 Currículo e Educação Ambiental

Em termos de ensino formal, segundo Gonzáles Muñoz (1996: 22) a ambientalização de currículos e práticas de ensino é um processo ainda em discussão, que demanda ações de caráter político, administrativo e curricular, exigindo reformas em todos esses âmbitos.

Assim, em primeiro lugar é preciso definir políticas públicas, como feito no Brasil, a partir da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei 9.795/99) e na Espanha, que segundo García Gómez (2003: 332) a Ley Orgânica de *Ordenación General del Sistema Educativo* – LOGSE, de 1990, reconhecia a EA como um tema transversal do currículo do ensino obrigatório primário e secundário, prevendo sua introdução através de uma reforma curricular (GONZÁLEZ MUÑOZ, 1996: 22).

Após isso, devem ser realizadas as reformas curriculares (pedagógicas) e institucionais (administrativas, gerenciais) necessárias para a implementação do que foi previsto no marco legal.

A reforma curricular é o processo mais importante para facilitar a integração da EA no âmbito educativo, seja ela *formal escolar* ou *extra-escolar*. Sendo assim, vamos enfocá-la prioritariamente, sem esquecer que de nada adianta um currículo (re)construído – ambientalizado – que siga as melhores normas, diretrizes e princípios da EA, se não houver as condições mínimas (como infraestrutura e educadores capacitados) para a sua implementação, a serem propiciadas pela reforma institucional que deve acompanhar a reforma e as inovações curriculares.

Portanto, este tópico propõe apresentar um quadro síntese comparativo entre um currículo tradicional e um currículo ambientalizado. Conforme a seguir.

**Quadro número 04: Organização Curricular**

<b>CURRÍCULO TRADICIONAL</b>	 <b>CURRÍCULO AMBIENTALIZADO</b>
Baseado em ciências e em disciplinas que enfatizam aspectos teóricos	Interdisciplinar e focado em problemas práticos, reais.
Está pré-definido	Emergente e centrado em problemas ambientais específicos que emergem à medida que os estudantes se envolvem neles.
Pedagogia de divulgação da informação não problematizadora	Pedagogia problematizadora. Resolução de problemas.
Armazenagem para uso futuro no melhoramento do <i>status</i> do aluno e seu bem-estar econômico.	A função do conhecimento é ser usado na conformação de valores sociais de sustentabilidade e qualidade emancipada de vida.
Aprendizagem atomística e individual.	A aprendizagem segue uma linha holística e conjunta.
Estudantes passivos - espectadores e receptores de conhecimento.	Estudantes pensadores ativos e geradores de conhecimentos.
Aquisição de conhecimento precede a sua aplicação.	Aprendizagem e ação caminham juntas.
Avaliação Somativa.	Avaliação processual e contínua.

**Fonte:** KITZMANN, 2009. Expandido por MELO (2010)

No nosso entendimento, esse perfil do currículo ambientalizado proposto nos fornece indícios das dimensões que a educação passa a abranger, que desafiam em termos de ampliação de conteúdos e de novas metodologias de ensino-

aprendizagem, que por sua vez afetarão diretamente a formação<sup>24</sup> dos professores que irão atuar no contexto educativo formal ou informal

## 2.8 Breve Histórico da Educação ambiental

Sem a intenção de fazer um corte histórico da EA, mas também procurando não deixar o texto pesado, apresentaremos uma cronologia da EA, (ver apêndice número 02).

A década de 1990, no Brasil, pode ser considerada como a de cristalização da política das lutas e de reivindicações que se desenrolaram em torno da EA, nas décadas de 1970 a 1980. Nesse período, conceitos como socioambiental, qualidade de vida, crise, degradação, conservação, preservação e sustentabilidade ganham cada vez mais espaço e passam a se mesclarem com os de cidadania e participação popular, que por sua vez passam a constituir, cada vez mais, os discursos sobre EA, em todos os âmbitos sociais.

Nessa época, a EA ganhou legislação própria, com a Lei Nacional N° 9.795, de 27 de abril de 1999, na qual foi definido o conceito de EA, no Capítulo I, Art.1:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999)

- ✓ os direitos de todos à EA é a obrigação de todas as instâncias sociais para com a promoção da EA: o Poder Público, as instituições educativas, os órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente, os meios de comunicação de massa, as empresas, as entidades de classe, as instituições públicas e privadas.
- ✓ os princípios básicos da EA, que têm como característica principal o enfoque “humanista, holístico, democrático e participativo” (Art. 4°, parágrafo I),

---

<sup>24</sup> Para saber mais ver artigo de José Gutiérrez-Peres, *Por uma formação dos Profissionais ambientalistas baseada em competências de ação*. In CARVALHO e SATO – Educação Ambiental Pesquisa e desafios, Artmed 2005.

- ✓ os objetivos principais da EA, entre eles, o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social (Art. 5º, parágrafo III);
- ✓ o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade (Art. 5º, parágrafo VII);

Quanto à EA escolar, que é o que mais interessa neste trabalho, o texto da Lei 9795, no seu Art 9º, diz , “Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas”.

Essa lei determina que a EA deve acontecer na escola, em todos os níveis de ensino, e que não deve se resumir a uma disciplina específica a não ser em cursos específicos de Pós-Graduação que tratem de metodologias de ensino de EA.

A lei obriga, ainda, no seu Art. 11º que “A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”. E especifica que os professores, em serviço, devem receber formação em suas áreas para que possam atender aos objetivos e princípios da Política Nacional de EA.

Nessa direção, entendemos que a EA é uma aprendizagem que procura despertar a sensibilidade, o conhecimento, a competência, a responsabilidade e a participação política e nos permite aprender a ver o quadro global que cerca um problema específico. Vejamos algumas definições que encontramos sobre a Educação Ambiental. Segundo a UNESCO (1978):

A EA faz parte integrante do processo educativo. Ela deverá:

- ser o eixo sobre os problemas concretos e apresentar características interdisciplinares.
- visar a reforçar o senso de valores, contribuir ao bem-estar coletivo e se preocupar com a sobrevivência da espécie humana.
- deverá tirar o essencial da sua força dentro da iniciativa dos estudantes e do seu engajamento dentro da ação, e se inspirar as preocupações momentâneas e futuras (*RAPPORT FINAL DE LA CONFÉRENCE DE TBILISI, 1978*).

Os autores australianos Robottom & Hart (1993:30) apresentam três enfoques da Educação Ambiental: a positivista, a interpretativa e a crítica. Para

objeto deste estudo, a crítica<sup>25</sup> é a mais importante, levando-se em conta que um dos objetivos da EA é tornar as pessoas mais críticas:

A EA socialmente crítica é necessariamente baseada na comunidade. Ela é duplamente idiossincrática: não é somente a dificuldade em fundamentar o currículo em EA com os problemas ambientais específicos em tempo e espaço, mas também os problemas associados com o desenvolvimento e implementação de um currículo, uma vez que este é raramente susceptível a soluções universais.

Ainda para esses autores Robottom & Hart (1993: 30-33) esses dois autores criticam a ideologia dominante, que é baseada na produção de racionalidades técnicas e instrumentais que sistematicamente distorcem a capacidade comunicativa dos seres humanos, favorecendo a racionalidade complexa dos julgamentos que envolvem as escolhas metodológicas. Com certeza, não seria essa concepção neoliberal a ideal para a promoção da EA. Na perspectiva ontológica e epistemológica, os questionamentos educacionais são direcionados à compreensão e à transformação das condições necessárias para a emancipação e para o “*empowerment*”<sup>26</sup> das sociedades.

Apresentamos a seguir um quadro demonstrativo desses enfoques da corrente crítica em EA, no qual é possível visualizarmos uma comparação entre as três imagens da EA e as suas principais características

---

<sup>25</sup> Teoria Crítica da Sociedade é abordagem teórica que, contrapondo-se à Teoria Tradicional, de tipo cartesiano, busca unir teoria e prática, ou seja, incorporar ao pensamento tradicional dos filósofos uma tensão com o presente. A Teoria Crítica da Sociedade tem um início definido a partir de um ensaio-manifesto, publicado por Max Horkheimer em 1937, intitulado "Teoria Tradicional e Teoria Crítica". Foi utilizada, criticada e superada por diversos pensadores e cientistas sociais, em face de sua própria construção como teoria, que é auto-crítica por definição. A Teoria Crítica é comumente associada à Escola de Frankfurt. (Fonte: VIDEIRA. M. Teoria crítica: alguns modelos. Prima jurídico, São Paulo, v. 5.p.205-223, 2006.

<sup>26</sup> Empoderamento

**Quadro número 05: As três imagens da EA Robottom e Hart (1993 *apud* SATO, 1997)**

	<b>Positivista</b>	<b>Interpretativa</b>	<b>Crítica</b>
<b>Propostas para EA</b>	Conhecimento Sobre o Ambiente	Atividades no ambiente	Ações para o ambiente
<b>Teoria de Aprendizagem e Conhecimento</b>	Behaviorista  Pré-determinado sistematizado e objetivo	Construtivista  Intuitivo, semi estruturado, subjetivo e derivado de experiências	Reconstrutivista  Generativo, emergente, colaborativo e dialético
<b>Papel do/a professor/a</b>	Autoridade e determinador do conhecimento	Organizador de experiências no ambiente	Colaborador participante
<b>Organizações dos princípios Relação de poder</b>	Disciplinas  Reforça o poder	Experiências pessoais  Ambivalência na relação de poder	Questões ambientais  Desafia o poder
<b>Pesquisa</b>	Ciências aplicadas, objetivismo, instrumental, quantitativa e acontextual	Iluminativa, subjetiva, construtivista, qualitativa e contextual	Ciências sociais, dialética reconstrutivista, quantitativa e qualitativa contextual e colaborativa
<b>Autores principais</b>	Hungerford (1993)	Van Marte (1972)	Eloit 1991

Fonte: MELO (2000)

O aspecto socialmente crítico da EA deve englobar mais as questões dos educandos dentro de valores ligados a um problema ambiental particular; às suposições ambientais, às educacionais e aos valores que informam os potenciais existentes. Nos programas de ações, em educação ambiental, as estruturas organizacionais e as práticas de ensino devem ser incluídas dentro do âmbito da reflexão crítica. Para Sauv  (1994: 53):

A EA   uma dimensão integrante ao desenvolvimento das pessoas e dos grupos sociais, que consiste em suas rela oes com o ambiente. Mas além de uma simples transmissão de conhecimentos, ela privilegia a constru o de saberes coletivos dentro de uma perspectiva crítica. Ela visa desenvolver os saber-fazer e instrumentos associados ao poder-fazer. Ela faz apelo ao desenvolvimento de uma  tica ambiental e   adapta o de atitudes, de valores e de condutas incorporadas dessa  tica. Ela privilegia a aprendizagem cooperativa dentro, por e para a a o ambiental. (tradu o livre)

A educação ambiental é um processo de reconhecimento de valores, clarificação de conceitos e desenvolvimento de habilidades que modificam as atividades em relação ao meio, para entender e apreciar as interrelações entre os seres humanos, as suas culturas e ao seu meio biofísico. Ela relaciona-se também com as práticas das tomadas de decisões e a ética, que conduzem para uma melhoria na qualidade de vida.

Nesse sentido, os modos de vida das populações das cidades pesquisadas, na região do Jalapão, encaixam-se nessas definições apresentadas acima, pois seu modo de vida “simples” do ponto de vista do ser urbano apresenta suas peculiaridades importantes, que deverão ser levadas em conta, por exemplo, quando forem elaborados planos, projetos de desenvolvimento para essas cidades, sejam eles na área educacional, turística é preciso perguntar: como esses sujeitos estão vendo a sua realidade?

Todavia, não podemos considerar somente o ambiente físico da região, é preciso levar em consideração que a educação poderá modificar o ambiente físico através da sua conservação/preservação, mas o primordial é que essa educação possa contribuir para melhorar o ambiente e também propor uma melhor qualidade de vida para seus habitantes.

Sendo assim, o currículo dessas escolas devem estar voltados para essas peculiaridades, ressaltando a importância do local e a necessidade de se preservar as belezas naturais, mas também as pessoas para que possam viver bem, isto é, em harmonia com esse ambiente.

## **2.9 Educação Ambiental e Ambiente**

Segundo Létourneau (1992 *apud* LEGENDRE, 1993), o meio ambiente é um conjunto de agentes físicos, químicos, biológicos e de fatores sociais suscetíveis de ter um efeito sobre os organismos vivos e as atividades, conjunto sistêmico dos aspectos biofísicos do meio de vida, em interrelação com os componentes socioculturais e que interagem com os seres vivos do seu meio.

Sauvé (1992: 50), que estudou uma série de autores e diversas concepções de ambiente, chama atenção para o fato de que essa concepção não era objeto de

consenso, como podemos observar em alguns exemplos: “ambiente é uma realidade global e complexa”, e um outro exemplo “conjunto de condições do meio de vida” entre outros.

Ainda para Sauv  (1992: 51), na sua tese de doutoramento, explorou-se a diversidade de concep es de ambiente, afirmando que podemos identificar seis principais representa es complementares de ambiente, na literatura especializada. Ainda para essa mesma autora (Id.1994), esses conceitos foram aprimorados conforme se segue:

**Quadro número 06: Tipologia das representa es sobre o ambiente na EA**

<b>Ambiente</b>	<b>Rela�o</b>	<b>Características</b>	<b>Metodologias da EA</b>
<b>Como Natureza</b>	Para ser apreciada e preservada	A natureza como Catedral, ou como um útero, puro e original	Imersão na natureza
<b>Como recurso</b>	Para ser gerenciado	Herança biofísica coletiva	Campanha dos 3 Rs auditorias
<b>Como problema</b>	Para ser resolvido	ênfase na polui�o, deteriora�o e ameaças	Resolu�o de problemas e estudo de caso
<b>Como lugar para viver</b>	EA para, sobre e no para cuidar do ambiente	A natureza com seus componentes sociais, histológicos e tecnológicos	Projeto de jardinagem, lugares ou lendas sobre a natureza
<b>Como biosfera</b>	Como local para ser dividido	Espaçonave Terra, “Gaia”, a interdependência dos seres vivos com os inanimados	Estudos de caso em problemas globais, estórias com diferentes cosmologias
<b>Como projeto comunitário</b>	Para ser envolvido	A natureza como foco na análise critica, na participa�o política da comunidade.	Pesquisa-�o participativa para a transforma�o comunit�riaa, fórum de discussão.

Fonte: SAUV , 1996 *apud* SATO, (1997: 12)

## **2.10 A crise ambiental e o desenvolvimento sustentável**

Como já foi apresentada, na cronologia da EA, apresentada em anexo neste trabalho, na década de 70, as questões ambientais passaram a ter relevância, uma vez que houve uma grande diversidade de manifesta es através de mobiliza es,

cada vez mais frequentes e democráticas dos povos, que objetivavam tanto conquistar os seus direitos, a sua liberdade, quanto o trabalho, a educação, a saúde, entre outros (PRATES, 2003 *apud* SORAES, 2007:37).

Na mesma década, surgiu a relevância de projetos que tivessem características de lucro rápido com a eficácia de utilizar o menor tempo possível, oportunizando assim a implantação de indústrias, que violentamente se apropriavam dos recursos naturais e humanos (MEDINA, 1997:10).

As ideias de Medina apontam para a necessidade de rápida formação de mão de obra especializada, com o objetivo de atender a demanda do mercado de trabalho, surgindo, como veremos a seguir, a formação de profissionais técnicos para atuarem e atenderem a demanda crescente de indústrias, que por sua vez, acabam se apropriando cada vez mais dos espaços naturais, a fim de atenderem a crescente demanda mercadológica industrial, com a construção civil de grandes instalações, em áreas de recursos naturais, gerando poluentes da produção industrial, nos rios ou no ar.

Segundo alguns autores, a crise ambiental é o resultado do crescimento econômico desenfreado que se manifesta com a destruição ecológica e a degradação de grupos. A racionalidade econômica tem adquirido proporções planetárias, havendo a necessidade de restabelecer novos estilos de desenvolvimento e novos padrões de produção e de consumo, de maneira que sejam ecologicamente corretos e economicamente, sustentáveis.

Para Sato *et al* (2001:160), a crise é compreendida como uma escolha para uma decisão e significa romper com algo para assumir uma nova postura, provocando rupturas para ultrapassagem e busca de novas formas. A crise, portanto, possibilita também avanços, a restauração do novo, o caminhar adiante.

Nesse sentido, o ser humano já não é visto como externo ao meio ambiente e sim como parte dele e, uma vez que faz parte da natureza - já que esta é a sua essência – o reencontro com ela o torna mais completo, propiciando-lhe compor-se de forma inteira e com isso incorporar novas dimensões éticas, morais, psicológicas e emocionais (NASCIMENTO e CAMARGO: 2002 *apud* SATO 2002:45).

Segundo menciona Leff (1997:16) a crise ambiental é o resultado do crescimento econômico e se manifesta com a destruição ecológica e a degradação de grupos. A racionalidade econômica tem se expandido globalmente, e com isso a necessidade de estabelecer novos padrões de produção e de consumo, de forma a

sugerir uma nova maneira de agir, voltada a ações ecologicamente corretas e economicamente sustentáveis.

Os novos padrões de consumo deram origem a um novo tipo de capitalismo. Esse novo capitalismo é gerado pela produtividade e competitividade, resultando em características marcantes tais como: a inovação, a geração de conhecimentos e o processamento de informações, determinando a globalização (CAPRA, 2000:66).

Corroborando com o pensamento de Leff (1997:18), a interferência da globalização está transformando os critérios que orientam a educação ambiental, de maneira que o enfoque econômico interfere diretamente, no valor da natureza.

Assim, a sociedade se vê incapaz de internalizar o real valor dos recursos ecológicos, tornando a natureza sem relevância e gerando uma desvalorização do conhecimento, além de uma inversão de valores em relação à informação, ao poder econômico e à existência humana.

Para os autores Nascimento e Camargo (2002:76), há um consenso de que os problemas não estão localizados em apenas alguns pontos, mas sim no global. Dessa maneira, é preciso pensar e agir local e globalmente.

Dessa forma, a crise ambiental tem gerado certo desconforto às pessoas que se mobilizam em favor da luta pela igualdade e inclusão social, pela conscientização do uso do ambiente natural, pelo uso de práticas que minimizem o aumento da pobreza e o desnível de distribuição de renda, como também pelo acesso a todos os níveis de informação. Tal desconforto só poderá ser revertido se buscarmos um desenvolvimento sustentável para as nossas e futuras sociedades.

Segundo Sauv  (1997:78) a emergência de uma nova  tica universal   enfatizada e requer um respeito a todas as formas de vida. Os temas principais tais como: solidariedade, liberdade e transforma o social; questionamentos como o de domina o-econômica e os modelos de desenvolvimento, devem ser deixados de lado, dando lugar a uma sociedade harmoniosa e responsável.

A participa o da comunidade local   uma forma de manifesta o pessoal e de engajamento da sociedade, na consciência pela preserva o dos meios naturais e do exercício de cidadania.

Segundo Mão (1991 *apud* MANIFRINATO, 2006:45), além do papel que o ser humano desempenha na sociedade, existe uma rela o direta entre esse ser e o espaço natural. Contudo essa rela o com o ambiente não   desvinculada da rela o com as pessoas e nem com o local; assim o espaço, seja natural ou

construído, é particular para cada pessoa, pois é uma relação atrelada ao sentimento, tornando-se uma representatividade individual para cada ser humano.

Ainda segundo o mesmo autor, os lugares constituem-se em espaços - sejam eles naturais ou construídos - que estão imersos em questões e associações vinculadas à sociedade. Dessa forma, um lugar é representativo de acordo com a relação com a sociedade – espaço natural ou construído.

Para Alamo (1992 *apud* MANIFRINATO 2006: 44), faz-se necessário e urgente o desenvolvimento de programas de caráter educativo que provoquem atitudes de domínio em nossa atual sociedade, na transmissão de um novo estilo de vida individual e coletivo, mais integrado e de respeito com o meio natural.

Portanto, o currículo escolar pode e deve estar a serviço dessa transformação. Apresentaremos a seguir um quadro síntese proposto por Sauv  (1996 *apud* Melo, 2000), para um melhor esclarecimento do conceito de DS<sup>27</sup> e suas implicações para a implementação da EA.

---

<sup>27</sup> Desenvolvimento sustentável.

**Quadro número 07: Tipologia elaborada por Sauvé (1996) para o termo desenvolvimento sustentável**

Concepções de Desenvolvimento Sustentável*	Principais Características	Concepção associada do meio ambiente	Paradigma Educacional associado
Desenvolvimento contínuo baseado na inovação tecnológica e no livre comércio.  <i>Credo:</i> Desenvolvimento econômico seguindo os princípios neoliberais que resolverão os problemas sociais e ambientais.	Sociedade marcada por sua produtividade e competitividade; livre mercado em escala mundial; inovações científicas e tecnológicas para um crescimento econômico e controle legislativo.	Meio ambiente como um recurso a ser utilizado e administrado; uso racional de recursos para um benefício sustentável, e tendo assim uma qualidade de vida sustentável.	Paradigma racional: educação como treinamento, como um processo de transferência de informação (sobre tudo de natureza científica, tecnológica e legislativa).
Desenvolvimento como dependente da ordem mundial  <i>Credo:</i> O desenvolvimento econômico resolverá os problemas sociais e ambientais se uma ordem mundial (das organizações principais) regular o consumo, a poluição e o mecanismo de distribuição da riqueza.	Livre comércio em escala mundial; inovações científicas e tecnológicas para o crescimento econômico; reestruturação de organizações políticas, econômicas e sociais: amplos pactos regionais ou mundiais, acordos legislação etc.	O ambiente biosférico, como um todo, é um conjunto de recursos para ser administrado pelas principais organizações	Paradigma racional: a mesma abordagem como no conceito anterior de DS, porém aceitando um certo enfoque crítico dos fracassos do sistema neoliberal.
Desenvolvimento alternativo  <i>Credo:</i> Somente uma mudança completa global dentro dos valores e eleições sociais vai permitir o desenvolvimento de comunidades sustentáveis.	Desenvolvimento da economia bioregional: Distinção entre necessidades reais e desejadas, redução de dependências, aumento de autonomia, defesa dos recursos renováveis, estímulo aos processos democráticos, Participação e solidariedade etc.	Meio ambiente como um projeto comunitário.	Paradigma inventivo: Um processo de iniciativa comunitária de investigação crítica, enunciando a transformação das realidades sociais.
Desenvolvimento autônomo (desenvolvimento nativo)  <i>Credo:</i> É avaliado se estiver baseado na identidade cultural e se preservar a integridade territorial.	Economia de subsistência coletiva, baseada na solidariedade, associada a um território e proveniente de uma cosmologia distinta.	Meio ambiente como um território (um lugar para se viver e como um projeto cultural comunitário)	Paradigma inventivo: Construção de saberes contextualmente significativos e proveitosos, considerando os valores e habilidades tradicionais.

Fonte: MELO (2000)

\*Segundo o Grupo CALGARY de estudos Latino-americanos, 1994 .

Nesse sentido, o grande desafio que se coloca para a EA rumo a um desenvolvimento sustentável é, paralelamente, à tomada de medidas efetivas que garantam a conservação e proteção ambiental, proporcionar uma educação crítica e inovadora nas camadas formais e informais da sociedade, através de um processo político-pedagógico, democrático e duradouro rumo à construção de uma consciência crítica sobre a necessidade da proteção ambiental e a mudança dos atuais padrões de desenvolvimento.

Portanto, a EA tem um papel fundamental na tomada de consciência da corresponsabilidade da coletividade na proteção ambiental e, conseqüentemente, contribui para a democratização das decisões ambientais.

No próximo tópico, estaremos apresentando as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que sugerem que a EA deve perpassar o currículo das escolas não com uma disciplina, mas sim como uma temática transversal.

### **2.11 Os PCN e a Educação Ambiental como tema Transversal**

Em 1994, o MEC, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental, desencadeou a formulação dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, com objetivo de orientar a política educacional do governo para o Ensino Fundamental, estes foram finalizados e publicados em 1997, e reformulados, em 2001.

De igual forma, em 1999, os PCN em nível de Ensino Médio foi realizado. A intenção do Governo era a de montar uma nova política no processo educacional, colocando os Temas Transversais como necessidades curriculares.

O conjunto dos TT, definidos nos PCN do Ensino Fundamental, é: "Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual", eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal (BRASIL, 1997).

O que se percebe é que este conjunto seria um novo modo de operar as disciplinas curriculares, sem, no entanto, criar novas disciplinas, especialmente, em termos de temas sociais. Um exemplo disso é a questão ligada ao meio ambiente, que deveria ser trabalhada em outras disciplinas, ou seja, salientada nas aulas de

Matemática, Geografia, Português e outras, sem constituir uma nova disciplina, mas que vai ao encontro da cidadania, tendo a EA como um tema transversal.

Segundo Inoque (1999: 97) essa proposição não se caracteriza, portanto como nenhuma novidade, já que “muitas escolas trabalham de forma explícita e consciente, ou de forma implícita este tema”, cabendo ao MEC oficializar a importância do trabalho com essas questões.

Segundo o MEC, a transversalidade confunde-se com a transdisciplinaridade e não são objetos recentes. A transversalidade e a interdisciplinaridade alimentam-se mutuamente, e isso nem é novidade dentro do sistema escolar, onde muitos professores já as exercitavam. Com esses instrumentos, o professor pode atuar contra a fragmentação que vem ocorrendo no conhecimento humano (BRASIL, 1997, v 8:40).

A concepção de transversalidade significa a construção da democracia e da cidadania, a partir de conteúdos vinculados ao cotidiano e aos interesses da maioria da população. Assim, não há inclusão de novas disciplinas ou conteúdos aos currículos tradicionais, mas sim a discussão de temas de importância social do presente momento, adequando-os as possibilidades de compreensão dos alunos e que venham a remontar a cidadania.

Assim, a EA como TT dentro dos PCN, deverá tornar-se um instrumento de mudanças, pelo qual as relações disciplinares, a grade curricular, a relação aluno/professor, com a ajuda dos meios eletrônicos, que democratizam o acesso ao conhecimento, deverão por fim ao atual conhecimento científico/tecnocrático cartesiano, explorador, para se tornar um conhecimento interdependente da sociedade interplanetária, mais justa, menos violenta e ecologicamente sustentável (se a mudança paradigmática ocorrer).

## **2.12 A educação ambiental nas escolas como possibilidade de transformação**

Podemos encontrar na realidade escolar as relações entre indivíduo/sociedade/natureza, as disputas sobre as diversas concepções de mundo e os diversos saberes, os conflitos sociais expressos pelas diferentes concepções de mundo e o poder expresso pelos diferentes segmentos sociais que as detêm. Esses elementos estão imbricados em uma complexa *práxis* educativa que tem intenções de mudança da sociedade a partir da educação (incluindo-se, nessas intenções, as ações de Educação Ambiental).

Portanto, uma compreensão complexa da realidade socioambiental neste contexto pode trazer novas contribuições para uma ação crítica de intervenção, no processo social, considerando suas múltiplas determinações.

Ao considerar as palavras do tópico acima, defendemos que é preciso sonhar e acreditar na transformação da sociedade, em que vivemos.

Logo, de acordo com Loureiro (2009: 52) torna-se um dos desafios a ser enfrentados pela Educação Ambiental e pelos educadores ambientais “desvelar a realidade em sua complexidade, pensar a utopia mediatizada pelas condições objetivas e históricas – agir com consciência reconstruindo a própria consciência e modificando a realidade.”

Desse modo, não podemos permanecer inertes diante do nosso compromisso como educadores ambientais e cidadãos de participar da construção dessa transformação, pensando, vivendo e sustentando a nossa crença em um mundo melhor.

Somos convocados a buscar, junto a outros sujeitos, alternativas para modificar as relações que vivenciamos no contexto em que estamos inseridos e a lutar por condições mais justas para viver.

Loureiro (2009:53) defende a ideia que a EA transformadora convoca a necessidade de nos engajarmos coletivamente, na busca, por um novo patamar societário, em que as relações de dominação, de alienação e de subjugação sejam rompidas e que as relações baseadas no respeito a todas as formas de vida, no diálogo democrático qualificado e respeitoso, no questionamento das abordagens comportamentalistas, reducionistas e dualistas e o modo como compreendem a

relação entre cultura e natureza, bem como o exercício da cidadania, sejam buscadas e vivenciadas

Para tanto, ao nos remetermos à EA, nem sempre estamos partilhando dos mesmos valores, das mesmas crenças, das mesmas concepções, e nem sempre o nosso entendimento, nossa defesa e nossas ações de Educação Ambiental estão comprometidas com a ruptura do modelo capitalista, visto que a EA, como processo histórico, é uma miríade complexa constituída por sujeitos ecológicos, com visões paradigmáticas de natureza e sociedade polissêmicas, formando assim uma rede de interesses e interpretações em permanente conflito e diálogo (CARVALHO, 2001:30).

Bem nos lembra Sauv  (2005:31)<sup>28</sup> que, no campo da Educa o Ambiental, há diversas correntes que abordam essa questão. Todas têm por preocupa o central o meio ambiente e o reconhecimento do papel da educa o para uma melhor rela o com este. No entanto, os diferentes autores, que atuam e se interessam pela Educa o Ambiental, adotam diferentes discursos sobre ela, propondo diversas maneiras de dialogar e praticar a a o educativa. Seja essa a o dentro ou fora do espaço escolar.

A palavra educa o que vem de *educere* significa “conduzir para fora”. Quando os alunos conseguem pôr em prática aquilo que estamos tentando socializar, as li es passam a ter um verdadeiro significado e são (re)aprendidas com aidez. Conforme Cornell (1997:17), a experiência direta   tão importante na sala de aula quanto ao ar livre.

Entendendo que a escola tem um papel transformador e construtor de atitudes perante a sociedade e seus alunos, os professores têm também juntamente com ela a fun o de melhorar, construir e de mudar conceitos, ideias e atitudes, que seus alunos obt m durante todo o tempo que passam, na escola.

Infelizmente, possuímos na maioria das vezes, escolas ditas como tradicionais que desenvolvem um ensino fragmentado, imediatista e localizado, isto  , os conhecimentos são simplesmente transmitidos sem um comprometimento maior com o conhecimento e transforma o da realidade, onde não há vontade, intera o e sentimento.

---

<sup>28</sup> Artigo que apresenta amplo estudo sobre a evolu o do conceito de EA e suas correntes utilizadas nas literaturas. Nesse sentido ver também Robottom (2008) In Gaudiano *Educación, médio ambiente y sustentabilidad*.

Muitas vezes, o ensino costuma ser totalmente teórico, distante da prática. Há excesso de informação, pouca compreensão e pouco envolvimento com problemas da realidade onde o educando vive.

Partindo desse prisma, o envolvimento necessário para que haja produção de conhecimento e valorização da aprendizagem não deve existir somente por parte dos professores, mas também deve vir dos educando e da comunidade local.

A relação dos professores e da escola em geral com a EA não é diferente. Há uma perda da percepção da realidade como um todo. Ela é tratada de forma reducionista e simplificadora, não há um envolvimento íntegro e verdadeiro por parte das pessoas e da escola com os problemas ambientais. Separa-se o domínio ambiental (dimensão ambiental) do domínio social, ao invés de destacar que um está intimamente ligado ao outro.

Nesse sentido, a tarefa da EA é (re)construir a ética capaz de comportar o conflito e o diálogo, recuperando o movimento das mãos e das mentes de cada “sujeito ecológico” (CARVALHO, 2004:23).

Nessa ciranda epistemológica, o movimento terá início quando realmente compreendermos que a EA exige um esforço multissetorial para poder cumprir, pelo menos em parte, os desafios da solução da crise ambiental enfrentada pela humanidade. Nossa tarefa ainda está longe de ser concretizada, mas os sonhos ainda permitem um lugar especial em nossas esperanças.

Essa EA transformadora sonhada compreenderá que as nossas ações educativas devem deixar de se pautarem em atitudes comportamentalistas e pragmáticas, que defendem a supremacia de um único saber sobre a realidade, mas sim de propor o debate, o diálogo, a reflexão sobre a problemática socioambiental e sobre o que queremos para nosso futuro como cidadãos.

Essa é a concepção de Educação Ambiental em que acreditamos, defendemos e sonhamos para nossas escolas. Uma educação que, como nos lembra Freire (1992:45), pretende-se não só à “denúncia”, mas ao “anúncio” de uma sociedade melhor para viver.

É nesse sentido que esperamos que a escola seja um espaço para construir uma nova visão sobre conceitos e práticas de EA, onde a criança possa conceber verdadeiros valores sobre a conservação do ambiente, que isso a estimule a sentir-se responsável por seu *habitat*, que é o planeta Terra, em que vive e ainda a leve a uma convivência harmônica com o ambiente, tendo a clareza que os elementos

naturais são esgotáveis e finitos, e que portanto, precisam ser utilizados de uma maneira racional, evitando o desperdício de recursos, visando a conservação da vida, inclusive da sua própria e de seus descendentes.

No que diz respeito à existência de tensões entre a organização curricular disciplinar escolar e a possibilidade de sua transformação para uma organização interdisciplinar, concluiu-se que é preciso avançar nesse debate. Além das questões mais diretamente relacionadas aos estudos sobre currículo, disciplinas escolares e conhecimento escolar, faz-se necessário avançar nas investigações sobre as concepções que circulam entre os professores principalmente, os do nível básico de ensino a respeito dos processos de produção de conhecimentos e, mais especificamente, sobre os conhecimentos produzidos tanto nos contextos escolares como, nos contextos científicos. Ou seja, é preciso compreender como os professores organizam as suas propostas de ensino em perspectivas tanto disciplinares como interdisciplinares. Somente após isso será possível a EA conseguir ser considerada como agente de transformação dentro das escolas brasileiras tanto urbanas quanto rurais.

### **2.13 Educação Ambiental e a Cultura no meio rural**

O meio rural tradicionalmente, conhecido por possuir de modo mais destacado alguns elementos ditos naturais - tanto quanto o urbano - está suscetível a impactos ambientais negativos em decorrência da ação de agentes externos sendo, geralmente, os seres humanos sua principal ameaça.

Os últimos anos agravaram o desgaste socioambiental no meio rural, posto que a introdução da chamada moderna tecnologia na agricultura brasileira, encarregada de promover o desenvolvimento<sup>29</sup> no campo presenteou a sociedade em geral, com problemas como a destruição dos solos; o descontrole de pragas e doenças; a contaminação dos alimentos; intoxicações humanas e do ambiente; concentração de renda, exclusão social, desemprego, entre outros.

---

<sup>29</sup> O conceito de desenvolvimento, "neste caso", denota uma idéia de crescimento econômico, adotando como parâmetro definidor do desenvolvimento os padrões de vida e de consumo alcançados pelas nações ocidentais industrializadas. O conceito de desenvolvimento passaria a significar, portanto, a corrida de sociedades distintas e heterogêneas em direção a um modelo de organização social e econômica considerado "desenvolvido", ou seja, "passar de uma condição indigna", chamada subdesenvolvimento, para um modelo de sociedade ocidental, capitalista e industrializada, mediante estratégias geradoras de crescimento econômico.

De modo que, embora outros aspectos ainda precisem ser considerados os citados anteriormente bastam para dar conta do impacto negativo da moderna agricultura, no espaço rural brasileiro.

Na visão de Graziano Neto (1982: 54), a análise dos aspectos econômicos, sociais e políticos da modernização do campo permitem perceber que tal processo de transformação agrícola se configurou em um grave desastre para a população do país.

Para os trabalhadores rurais, ela significa a perda da moradia, salários miseráveis, comida fria, desemprego, favelas; para os pequenos produtores rurais, proprietários ou não, essa moderna agricultura representa a perda da terra onde trabalham e alimentam as famílias, a submissão aos grandes capitais, o endividamento crescente; para os segmentos das classes de baixa renda nas cidades ela significa falta de alimentos no prato, altas de preços, inflação e fome.

Para Caporal e Costabeber (2004: 63), o intenso processo modernizador da agricultura brasileira acarretou impactos ambientais e transformações sociais em magnitudes tão amplas que, por si só, justificam a revisão de todo o modelo de desenvolvimento imposto ao setor agrícola.

Tudo isto tem contribuído para que se comece a questionar o modelo tecnológico dominante, tanto pelos problemas sociais e econômicos, como pelos desequilíbrios ecológicos e ambientais que tem causado ou que, pelo menos, não tem sabido resolver. A suposta crise do modelo tecnológico agrícola tem sido considerada muitas vezes como uma crise do paradigma produtivista, e o discurso da produtividade a qualquer custo tem cedido espaço para a emergência do discurso da sustentabilidade - esta reivindicada por muitos como um novo paradigma para a agricultura do próximo século.

Frente a essa realidade, os anos oitenta se caracterizaram pela agudização de um debate político-acadêmico, o qual a noção de desenvolvimento é contraposta à noção de crescimento. De modo que, nas palavras de Leff (2001), a crise ambiental põe em manifesto o mito do desenvolvimentismo e mostra o lado oculto da racionalidade econômica dominante.

Nesse contexto, a escola é a principal eleita, como lugar privilegiado, para disseminação e construção deste novo comprometimento. Segundo Zakrzewski

(2004: 85) o grande desafio, hoje, colocado à educação do campo está na necessidade de

estimular um processo de reflexão sobre modelos de desenvolvimento rural que sejam responsáveis, economicamente viáveis e socialmente aceitáveis, que colaborem para a redução da pobreza, para a conservação dos recursos naturais e da biodiversidade, para a resolução dos problemas ambientais, fortalecendo as comunidades que vivem no campo, não dissociando a complexidade da sociedade e da natureza.

Essa missão se deve ao fato de que a escola rural responde pela “produção, sobrevivência, reconhecimento pessoal e coletivo, politização e outros quesitos sócio-culturais além da valorização do *habitat* ecológico do rurícola” (LEITE, 1999: 97). Segundo esse autor, a escola possui a incumbência de revelar as causas e efeitos desses fenômenos ocorridos no dia a-dia da vida rural, indicando consequências funestas ao meio ambiente, bem como possibilidades de novos caminhos, produzidos a partir do ambiente intersocial local, anunciando ainda novas atitudes em que a solidariedade institucional seja possível.

Nesse contexto, a escola rural calcada nas premissas e conceitos da EA se coloca a serviço da nova lógica de desenvolvimento, para além dos valores meramente impostos pelo desenvolvimento econômico a qualquer custo.

A EA no campo deve transcender a simples lógica marchetada pelo valor agrícola, mas deve ser comprometida com o empedramento social<sup>30</sup>. Isso possibilitará que diversas vozes expressem a sonoridade do grito da liberdade, buscando a responsabilidade ambiental na construção de um mundo que valorize a diversidade biológica e a diferença cultural. (...) É o sentido de compreender a memória coletiva da cotidianidade rural, marginalizada pelos desmontes econômicos e esquecidos pelas políticas públicas voltadas à condição urbana. (ZAKRZEVSKI, 2004, p. 84)

Para Leite (1999: 54-55), o atual pano de fundo da escolaridade campesina não se limita ao modelo urbano/industrial, como fora outrora nas décadas de 1960 a 1980. “A sustentação dessa escolaridade encontra-se na consciência ecológica, na

---

<sup>30</sup> Boff (1999:195) definiu o termo “empoderamento” como “a criação de poder nos sem-poder ou a socialização do poder entre todos os cidadãos e reforço da cidadania ativa junto aos movimentos sociais”. Isso implica dizer que sempre haverá uma parcela das minorias que se sentirá ameaçada, especialmente pela divisão do poder político.

preservação dos valores culturais<sup>31</sup> e da práxis rural e, primordialmente, no sentido da ação política dos rurícolas”.

No entanto, ainda é muito recente a ideia de articular ações educativas no sentido da construção de um projeto de desenvolvimento rural sustentável. Conforme Zakrzewski (2004) apresenta, apesar das inúmeras tentativas de incorporar a EA nos currículos escolares, hoje ainda são poucas as pesquisas e intervenções que buscam promover uma Educação Ambiental voltada à população das escolas rurais.

Contudo, a realidade atual demonstra a grande necessidade de encontrar um lugar apropriado para a EA dentro do projeto educativo das escolas rurais, bem como evidenciar e fortalecer as relações entre a EA e outros aspectos da educação para o espaço rural.

Segundo Leite (1999: 58):

Este encaminhamento metodológico oportunizará aos alunos a compreensão, conhecimento e identificação de problemas ambientais locais, podendo, desde já, adotar posturas em suas casas, comunidade e na própria escola. Posturas traçadas por ações propositivas e decididas que venham atenuar o esgotamento dos recursos ambientais.

Precisamos ter cada vez mais claro qual é o papel político da EA no meio rural. “Ela é um componente nodal e não apenas um acessório da educação, pois envolve a reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural” (SOARES, 2002 *apud* ZAKRZEWSKI, 2004: 41).

A escola rural necessita de uma EA diferenciada que, baseada em um contexto próprio, veicule um saber significativo, crítico, historicamente contextualizado, da qual se extraem indicadores para a ação, reforçando um projeto-político-pedagógico vinculado a uma cultura política libertária, baseada em valores como a solidariedade, a igualdade e a diversidade (ZAKRZEWSKI, 2004:43).

Assim, através de atividades de aprendizagem planejadas, com o objetivo de desenvolver o respeito ao ambiente natural, o trabalho cooperativo, o espírito crítico, a iniciativa e o despertar de atitudes novas, estará a escola rural preparada para contribuir com a valorização do patrimônio cultural e natural local.

---

<sup>31</sup> Nesse trabalho, a cultura não será vista como mero reflexo de formas estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana, para tal tomaremos emprestado a concepção de Geertz (1989:321, citado por Castilho 2008: 58).

Após esse passeio pela literatura, apresentaremos no próximo capítulo a área de estudo onde foi desenvolvida a investigação.

## CAPÍTULO III

### 3 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

#### Passarim do Jalapão

*Me revele alguns segredos  
Teus mistérios e magias  
Cante ao povo brasileiro  
Porque que a cachoeira  
E da velha  
Se da formiga em queda d'água  
Como é que aqui nasceram dunas?  
Se nem é beira de mar  
E nas águas do frevedor  
Porque que eu não consigo afundar?  
Cacimba que sacia a sede  
Dessa gente que a gente nem vê  
Guarde um pouco dessa água  
Deixe esse povo beber  
Teus morros povoaram sonhos  
Criando mistérios lendas  
Desenharam templos em pedras  
Coisas que eu nem sei cantar  
Rezadeira de bendito  
Faça um chapéu pra min  
Que é pra poder usar  
Quando eu for lá pro bom-fim*

**Música e Composição interpretação: Dorivã<sup>32</sup> (1986)**

#### 3.10 Estado do Tocantins e a Região do Jalapão

Com o espírito desbravador que propõe Dorivã, na música *Passarim do Jalapão*, é que embarcamos na aventura em rumo ao Jalapão, lugar bastante divulgado, mas pouco conhecido, devido à sua distância dos grandes centros e da capital do Estado Palmas. Esse lugar é muito encantador pela grande quantidade de águas, por suas belezas naturais, dentre elas o fervedouro, a cachoeira da velha, as

---

<sup>32</sup> Artista regional do Tocantins .

suas dunas e os seus morros. Mas antes de conhecermos essas maravilhas, outro paraíso também nos havia encantado, deslumbre este pela sua imensidão de águas, igarapés, baías e belezas naturais, assim como lendas maravilhosas tal a do *Minhocão* entre outros. Portanto, mister se faz uma rápida apresentação do nosso primeiro cenário de pesquisa: o Pantanal mato-grossense. Entretanto, como ocorreu essa mudança de local a ser investigado?

### 3.2 O Primeiro cenário da pesquisa

Ao ser selecionado para cursar o doutorado, no programa de Educação Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP, nosso projeto apresentado para a seleção foi “Currículo & Educação Ambiental e sua relação com o Currículo Escolar nas escolas pantaneiras.” Por que o Pantanal?

A biota<sup>33</sup> pantaneira é um dos temas mais discutidos por ambientalistas e cientistas vindos de todas as regiões do planeta: “o impacto da ocupação humana nos ecossistemas”, tais questões têm sido alvo da extensa discussão e algumas ações ambientais por parte dos órgãos ambientais e da comunidade têm procurado coibir tais agressões.

É nesse sentido, que a escola tem um papel fundamental na construção do conhecimento dos futuros cidadãos dessa região e os professores são condição *sine qua non* para esse exercício e que podem e devem aproveitar todas as aulas para abordar conteúdos relacionados a essa temática e à educação ambiental.

Para isso, é preciso que os professores adotem uma concepção de EA, a nosso ver a concepção apresentada a seguir vem de encontro ao estudo proposto. A educação ambiental compartilhada de acordo com o pensamento de Sauv  (1994 *apud* MELO 2000: 35)

A EA é uma dimensão integrante ao desenvolvimento das pessoas e dos grupos sociais, que consiste em suas relações com o ambiente. Mas além de uma simples transmissão de conhecimentos, ela privilegia a construção de saberes coletivos dentro de uma perspectiva crítica. Ela visa desenvolver o saber-fazer e instrumentos associados ao poder-fazer. Ela faz apelo ao desenvolvimento de uma ética ambiental e à adaptação de atitudes, de valores e de condutas incorporadas dessa ética. Ela privilegia a aprendizagem cooperativa dentro, por e para a ação ambiental.

---

<sup>33</sup> Conjunto de flora e fauna de região.

Porém, após cursar as disciplinas obrigatórias, é comum que o ensaio para a mudança do projeto de pesquisa aconteça, pois os enriquecimentos nas discussões teóricas e a reflexão de diversas fontes, nos leva à tentação para mudança, o que é normal. Entretanto, no nosso caso específico, a mudança deu-se em virtude de transferência de domicílio para o Estado do Tocantins, o que em tese dificultaria a realização da pesquisa, no primeiro cenário proposto.

Dessa maneira, após conversar com o nosso orientador, houve a sugestão de mudança do universo da pesquisa que antes seria na região do Pantanal em Mato Grosso, para a região do Jalapão no Estado do Tocantins, compreendendo que o foco principal da pesquisa seriam as escolas rurais desses três principais municípios da região do Jalapão (Mateiros, Ponte Alta do Tocantins e São Félix do Tocantins). Portanto, passaremos a seguir a apresentação desses cenários.

### 3.3 O Estado do Tocantins

Estudar o Estado do Tocantins<sup>34</sup> é entrar na história recente do nosso país, que vem desde o seu “descobrimento” sofrendo transformações tanto no campo histórico e cultural como também no que se refere ao espaço geográfico. O Estado do Tocantins foi um dos últimos Estados<sup>35</sup> a ser criado em 1989.

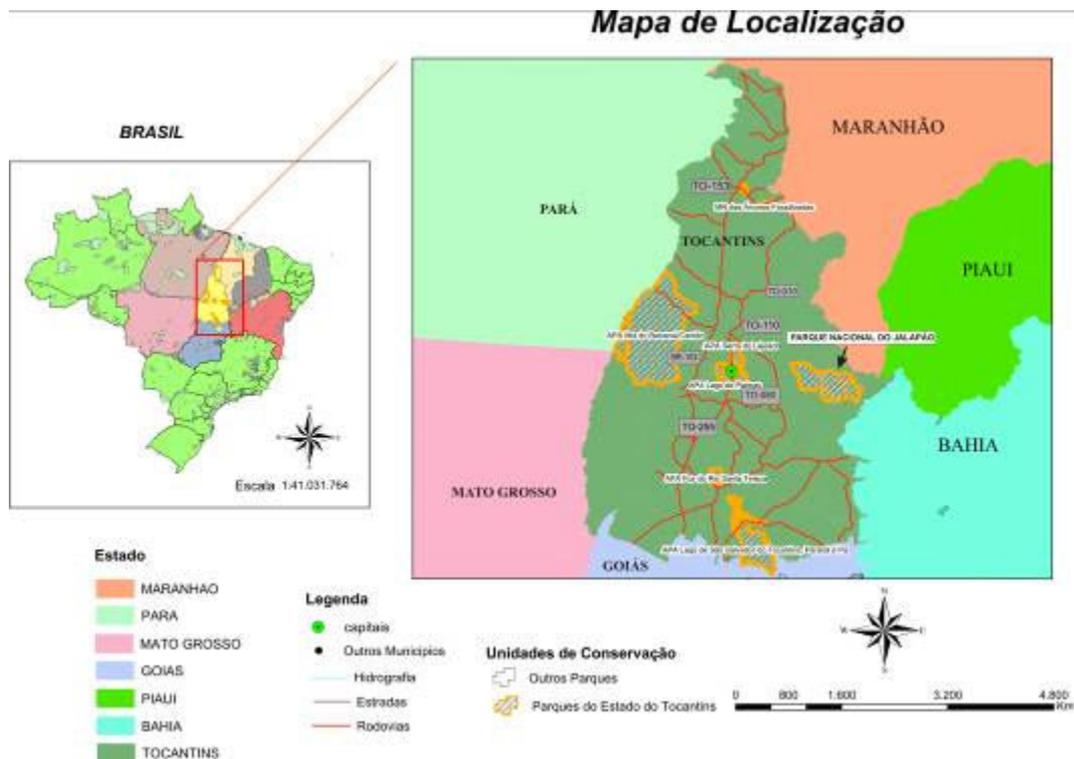
O Estado do Tocantins fica situado, na região norte do Brasil, e também está incluído como um dos Estados pertencentes à Amazônia Legal. Seus limites perfazem um total de seis limitações distintas, conforme descreveremos: ao norte com o Estado do Maranhão; ao sul, com o Estado de Goiás; a Leste com os Estados de Maranhão, Piauí e Bahia; a Oeste com os Estados do Mato Grosso e do Pará, conforme podemos observar no mapa a seguir (PINHO, 2004:26).

---

<sup>34</sup> Segundo Rodrigues (2001 *apud* NASCIMENTO, 2009), o nome foi aplicado por viver em suas margens a poderosa e valente tribo dos índios Tocantins, daí ser conhecida a princípio como rio dos Tocantins. Esse autor ressalta, com base em diversas fontes, que a palavra Tocantins significa nariz de Tucano, e que o rio teve outras denominações, atribuídas por diversos exploradores em diferentes épocas. São as seguintes as variações do nome Tocantins: Rio das Pedras, Rio de los Tocantins, Tucantins, Tocantin, Pará-Upéba, Parahupeba, Parahupava, Pirahypáva, paraypava e paraupava.

<sup>35</sup> Através da Lei nº 098 de 17/11/1989. Foi criado em 05 de Outubro de 1988 o Estado do Tocantins, em virtude da promulgação da Constituição Federal de 1988.

**Figura número 02: Mapa de localização do Estado do Tocantins.**



**Fonte:** mapa de localização do Estado do Tocantins (modificado, base de dados do IBGE por Silva, 2010).

Segundo Nascimento (2009: 45) o Tocantins tem 277.620.914 Km<sup>2</sup>, e representa 3,26% da área total do Brasil. Ainda conforme esse mesmo autor, a Lei nº 972 de 14 de abril de 1998, autorizou o Poder Executivo a criar as 18 regiões administrativas, com fins de adequar o planejamento e a execução das ações do Governo aos interesses comuns dos municípios que interagem. Dentro desse critério a Secretaria de Planejamento optou em dividir administrativamente o Estado em 18 regiões. Para esse estudo nos atentaremos à região XVII – Novo Acordo, (região do Jalapão) que inclui os seguintes municípios: Lagoa do Tocantins<sup>36</sup>, Lizarda, Mateiros, Novo Acordo, Ponte Alta do Tocantins Rio Sono, Santa Tereza do Tocantins, e São Félix do Tocantins. No próximo tópico, apresentaremos a região do Jalapão, em especial os municípios investigados.

<sup>36</sup> Segundo Nascimento (2009: 45), o Decreto legislativo de 1º de Janeiro de 1989 alterou a denominação dos municípios e distritos que tinham as expressões “do Norte” e “de Goiás” por do Tocantins

### **3.4 Apresentando a região do Jalapão**

Conforme Nascimento (2009: 45), a microrregião do Jalapão está localizada na porção leste do Estado do Tocantins, na divisa com os Estados do Maranhão, Piauí e Bahia. Sua área compreende um total de 53,3 mil Km<sup>2</sup>, sendo que desse total 34,1 mil km<sup>2</sup>, encontram-se dentro do Estado do Tocantins, englobando os seguintes municípios: Rio do Sono, Lizarda, Novo Acordo, São Félix, Mateiros, Lagoa do Tocantins, Santa Tereza e Ponte Alta do Tocantins.

Essa região apresenta características geográficas que vão do deserto ao oásis, da serra à planície, do cerrado à caatinga, passando por grutas, cachoeiras, nascentes, praias, dunas, rios, chapadões e planaltos.

O nome Jalapão é uma herança de uma planta típica da região, a jalapa, muito conhecida como batata de purga, utilizada na medicina popular como purgante e purificador de sangue.

Ainda sobre a origem do seu nome deriva de uma planta que tem uma composição diurética, típica da região, chamada “Jalapa-do-Brasil”, também conhecida pelos nativos como capim-rei, que misturada à cachaça deu-se o nome de Jalapão, segundo a crendice popular.

#### **3.4.1 Breve histórico da região do Jalapão**

Conforme Bher (2004: 59) os vestígios que provam a passagem do ser humano pré-histórico no Jalapão, há cerca de dez mil anos, estão registrados nas inscrições rupestres das cavernas da região. Os índios que lá viveram – os acroás<sup>37</sup> – foram extintos no século XVIII, massacrados após uma revolta. A ocupação, por outras etnias, principalmente, migrantes do Nordeste brasileiro, em meados do século XIX, deveu-se à pecuária, por tratar-se de uma região de passagem de gado, entre o Leste (Rio São Francisco) e o Oeste (Rio Tocantins). Os vaqueiros recebiam em gado, pelo trabalho de cuidar dos animais e por procurar locais de muita água. E assim iam se estabelecendo nessa região.

---

<sup>37</sup> Grupo indígena que habitava a Bahia, sendo ali também chamados de coroás; o Piauí, onde eram também chamados de gamelas e Goiás. Atualmente habitam apenas o norte de Minas Gerais e são denominados de xacriabás.

Na região do Jalapão, havia muitas mangabeiras – produtoras de látex para borracha, muito parecidas com árvores da Amazônia, mas bem menores. Para abastecer o mercado durante a Segunda Guerra Mundial, foi grande a exploração do látex na década de 1940. A exploração de um pequeno arbusto – a maniçoba semelhante à mandioca - também contribuiu para incentivar a ocupação humana na região, no início do século XX<sup>38</sup>. A partir desse período, antigas sedes de fazendas transformaram-se em cidades pequenas que assim sobrevivem até hoje.

Já nas palavras de Nascimento (2009: 47), essa região já era povoada desde 1863, quando um grupo de ex-escravos remanescentes de quilombolas, fugindo da seca que assolava o sertão da Bahia, descobriu a região e ali ficou e firmou-se a primeira comunidade, que é denominada de “Comunidade Mumbuca<sup>39</sup>”.

Por volta de 1990, o artesanato produzido pelos moradores, principalmente os produzidos de capim-dourado<sup>40</sup> e da palmeira buriti, ganhou destaque no Brasil e também no mundo.

---

<sup>38</sup> É possível conhecer mais sobre o Jalapão nos relatos de impressões dos viajantes (botânicos, historiadores, engenheiros de telégrafos, médicos sanitários e expedicionários) que por lá passaram, deixando relatos importantes sobre a natureza e as formas de vida da população daquela época, podemos destacar: o inglês George Gardener (1846), o alemão naturalizado brasileiro, Gustavo Luiz Guilherme Dodt (1867), o inglês James W. Welles (1886), a tropa do comunista da coluna Prestes (1926), o engenheiro de telégrafos Agenor Augusto de Miranda (1933), o médico Dr. Julio Peternostro (1938) e o engenheiro Gilvandro Simas Pereira (1942), que comandou uma expedição para definir os limites dos quatro Estados da região: Tocantins, Maranhão, Piauí e Bahia. E finalmente os resultados da Expedição Técnica – Científica e Conservacionista realizada pelo IBAMA em 2001 (BHER, 2004).

<sup>39</sup> Segundo Behr (2004) Mumbuca é uma comunidade de negros provavelmente ex-escravos, remanescentes de quilombos, fugidos da seca das cidades de Formoso e de Santa Rita na Bahia, na primeira década do século passado. Seus moradores estão trocando os rituais de cultura afro-brasileira pelos cultos evangélicos, introduzidos no início da década de 1940. Não se realizam mais os cultos e as manifestações culturais, não mais se cultivam crenças, mitos da cultura afro-brasileira, negando-se assim a identidade cultural de seus antepassados. Por outro lado, eles mostram o rico patrimônio cultural, representado principalmente pela tradição de confeccionar artesanato com o capim-dourado, Mumbuca é um tipo de abelha da região. É uma comunidade fechada e matriarcal, formada por 92 adultos e 73 crianças – a cerca de 32 Km da cidade de Mateiros. A comunidade leva uma vida simples e alegre. As famílias são praticamente aparentadas.

<sup>40</sup> O Capim Dourado é na verdade uma flor (*Syngonanthus s.p*) típica da região do Jalapão, que cresce entre os meses de abril e junho. Ela é colhida pelos membros da comunidade, inclusive do sexo masculino. Esse capim é colhido nos meses de agosto e setembro. Seguindo a cultura local, ela garante que o capim-dourado não nasce sem fogo, a cada dois anos. O fogo é atizado antes da primeira chuva. Os ramos são coletados no ano seguinte ao da queimada. Depois da segunda chuva, é necessário muito sol. Na terceira chuva, sem fogo “o capim fica mole, e sem qualidade para ser utilizado para o artesanato” Diz dona Guilhermina Matos da Silva conhecida como Dona Miúda. Do capim são produzidos vários artesanatos como cestas, chapéus, descansos de panelas, mandalas, porta joias, chaveiros, pulseiras, brincos. Esse artesanato já ganhou fama internacional, recebendo muita encomenda para o exterior. Podendo ser visto em exposições pela Europa e pelo Japão. Mas em Palmas, a capital, você encontra esses materiais à venda nas feiras livres, casa de cultura e no shopping que em sua homenagem, recebeu o seu nome. (*Shopping Center Capim-dourado*) (BHER, 2004, apud MELO 2010).

Além do capim dourado, a região despertou a atenção e o gosto dos amantes dos esportes radicais e da natureza, indo inclusive às telas dos cinemas por meio do filme “Deus é Brasileiro” que foi gravado, na região.

No ano de 2001, a revista Quatro Rodas premiou o lugar como um dos mais exóticos do Brasil. O turismo passou a ser a grande aposta para a economia regional até mesmo do Estado. Apesar de poucos anos de exploração, os problemas ambientais já se tornaram um grande dilema, em virtude dos problemas ambientais, dentre os quais podemos citar: erosões, poluição hídrica, danificação da vegetação, lixo deixado pelos visitantes, afundamento das estradas devido ao acesso ser somente realizado por caminhonetes e carros especializados em safári, e também derramamento de óleo.

Ainda para esse mesmo autor, atrás de suas belezas naturais, a região do Jalapão esconde uma riqueza com alto grau de sensibilidade ambiental. São dunas e cachoeiras com presença de espécies raras, endêmicas e até mesmo em processo de extinção. É o caso da arara-azul, símbolo do Estado.

Recentemente, a região foi fechada à visitação, devido ao fato do governo do Estado ter alugado o local para a realização de um *reality show*<sup>41</sup> para uma rede de televisão norte-americana.

A paisagem é árida, com vegetação rasteira, tipicamente do cerrado, com matas de galeria que seguem nas proximidades dos rios, cachoeiras e lagoas. Há também dunas de areia, serras e chapadões de até 800 metros de altura. Essa região esconde uma rica hidrografia, contendo vários rios que dentre eles podemos destacar: Sono, Galhão, Prata, Vermelho, Ponte Alta, Soninho, Novo, Balsas, Preto e Caracol e uma grande quantidade de nascentes responsáveis por uma contribuição vigorosa para as principais bacias do Brasil dentre elas (Araguaia-Tocantins, Parnaíba e São Francisco).

De acordo com estudos científicos, essa região, por volta de 350 milhões de anos atrás, quando começou a se formar, era coberta por um grande oceano, mas com o esfriamento da temperatura, há 28 milhões de anos, a terra aprisionou a água gelada nos pólos e rebaixou o nível dos mares, surgindo, assim, os continentes. Para Nascimento (2009: 124):

---

<sup>41</sup> Show de televisão ao vivo para um público específico, nesse caso foi transmitido para os Estados Unidos da América, exclusivamente.

Em sua paisagem percebe-se a riqueza biológica da sedimentação marinha, eólica (ventos), lacustre (lagos) e fluvial (rios), resultando na beleza das montanhas, ruínas e dunas que formam o grande complexo do Jalapão.

Já para Agência de Desenvolvimento Turístico- ADETUR<sup>42</sup> (2008)- a região turística do Jalapão abrange os municípios de Ponte Alta do Tocantins, Mateiros, São Félix do Jalapão, Novo Acordo e Aparecida do Rio Negro, sendo Ponte Alta do Tocantins considerada a porta de entrada da região. Localizada no sudoeste do Tocantins, a região, com 34 mil km<sup>2</sup>, remonta há milhares de anos quando a água do mar cobria tudo. A natureza, com o passar do tempo, moldou esse cenário único no coração do Brasil formado por dunas, chapadões, cachoeiras e trilhas.

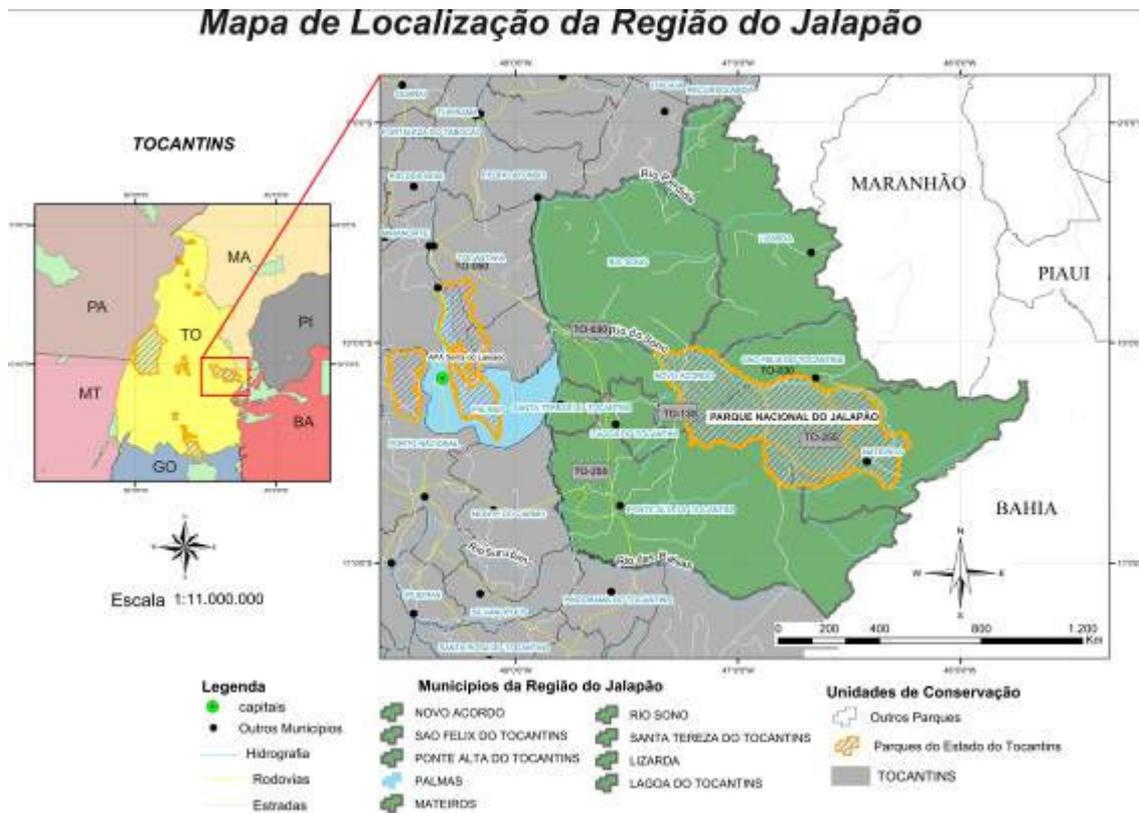
Essa agência realizou uma pesquisa no município de Mateiros, investigando 04 (quatro) atrativos<sup>43</sup> prioritários conforme a pesquisa: as Dunas, o Fervedouro, a Cachoeira da Velha e a cachoeira Formiga, estas últimas impressionam pela transparência e a coloração azul da água, na qual é possível banhar-se.

---

<sup>42</sup> Agência de Desenvolvimento Turístico. Órgão do Governo do Estado do Tocantins.

<sup>43</sup> Segundo Beni (1988:57) atrativos turísticos ou recursos turísticos são elementos passíveis de provocar deslocamentos de pessoas, e que integram o marco geográfico-ecológico-cultural de um lugar, podendo, por sua origem, ser subdivididos em naturais e culturais.

Figura número 03: Mapa da região do Jalapão



**Fonte:** mapa de localização da Região do Jalapão (modificado, base de dados do IBGE por Silva, 2010).

### 3.4.2 Aspectos geofísicos da região do Jalapão

A região do Jalapão, com 34.194,745 km<sup>2</sup>, caracteriza-se pela paisagem árida, de vegetação baixa e alta, e também alta fragilidade do solo.

Apresenta uma grande quantidade de água nas nascentes cristalinas, lagos, ribeirões e rios com numerosas cachoeiras e corredeiras. A região é formada por extensas áreas com predomínio de areia quartzosa entremeada de latossolos<sup>44</sup>. Na divisa oeste, verifica-se uma faixa longa e estreita de solos litólicos<sup>45</sup>.

Inseridas na bacia sedimentar do São Francisco, as terras desses municípios pertencentes à região do Jalapão, apresentam elevada fragilidade, além de serem pobres para a agricultura do ponto de vista da potencialidade do uso da terra. (SEPLAN – TO, 2008).

<sup>44</sup> Definição de latossolos: solo de grande espessura, poroso, cor avermelhada, predominante de clima quente e úmido e pobre em nutrientes e minerais.

<sup>45</sup> Ver definição (colocar a definição)

A fauna é bastante diversificada, com algumas espécies ameaçadas de extinção. Podem ser observadas capivaras, tamanduás-bandeiras, onças, pacas e veados campeiros; pássaros como a arara – Canindé, a seriema, urubu-rei, a águia chilena, o tucano toco, o Jacupoi, o mutum-do-sudeste. Entre os peixes, podem ser mencionados o piau, o jaú, a piabanha, caranha e a traíra, entre outros.

A região é característica de ecótonos entre cerrado e caatinga, com vegetação típica do cerrado: rasteira, de campo, campo cerrado, cerradão e campo parque e de pastagem plantada e natural (SEPLAN – TO, 2008).<sup>46</sup>. Apenas as margens dos cursos de água apresentam vegetação mais espessa de matas ciliares, em faixas estreitas. São muito frequentes as veredas nas partes baixas e úmidas.

O clima é do tipo subúmido seco, com moderada deficiência hídrica. Há duas estações bem caracterizadas: o período chuvoso, de outubro a abril, com precipitação média anual variando entre 1.500 e 1.600 mm, e o período das secas, entre maio e setembro, mais adequado para visitação da região. A temperatura média anual oscila entre 26° e 27°C.

Uma das maiores riquezas da região é a quantidade e a limpidez das águas. Há um cem números de córregos, riachos, ribeirões e rios cristalinos, cortando o território do Jalapão, além de diversas lagoas. Em suas margens, observam-se extensas veredas, frequentemente cobertas de buritis. Porém, observa-se que em alguns locais a má conservação das estradas, entretanto, tem prejudicado a qualidade das águas, provocando o assoreamento dessas áreas, pela areia e terra trazidas pelas enxurradas.

A área de Proteção Ambiental do Estadual do Jalapão, com uma área total de 392.844,5338 km<sup>2</sup>, na qual é permitida a ocupação e a exploração racional dos recursos naturais de forma sustentável e a ocupação é feita somente no seu entorno, possui pouco mais de 20 pequenas comunidades, perfazendo um total de 150 casas e aproximadamente 500 habitantes.

Já o Parque Estadual do Jalapão é uma unidade de conservação de proteção integral e, portanto, não admite a exploração de seus recursos naturais, nem tão pouco pessoas residindo em seu interior. Ele foi criado pela lei n° 1.203, de 12 de Janeiro de 2001, com área total de 158.885 hectares, no município de Mateiros, para

---

<sup>46</sup> Secretaria de Estado do Planejamento do Tocantins – SEPLAN-TO. Atlas do Tocantins.(2008).

proteger a fauna, a flora, e os recursos naturais, de forma a garantir o aproveitamento sustentável do potencial lá existente. Os principais atrativos turísticos são as dunas da Serra do Espírito Santo (BEHR 2004: 21).

Ainda nas palavras desse mesmo autor, a ocupação intensificou-se no início da década de 1980, a partir da estrada que liga os municípios da região, em especial entre Ponte Alta do Tocantins, Mateiros, Novo Acordo e São Félix e deste para Mateiros. Conseqüentemente, os povoados começaram a se emancipar e adotou-se uma pequena infraestrutura urbana, com a chegada de turistas, de empresários e grandes fazendeiros, especialmente paulistas.

Embora com toda essa sua exuberância natural, ambiental e turística, a região do Jalapão (antigo norte do Estado de Goiás) é uma região ainda muito carente de infraestrutura educacional, turística entre outros. Isso poderá ser observado no tópico seguinte, no qual apresentaremos os três municípios que são objetos desta pesquisa: Mateiros, Ponte Alta do Tocantins e São Félix do Tocantins

### **3.5 Apresentando os municípios de Mateiros, Ponte Alta do Tocantins e São Félix do Tocantins**

#### **3.5.1 Aspectos históricos do município de Mateiros (Capital do Jalapão)**

Segundo Bher (2004:25) os documentos da prefeitura de Mateiros nos informam que o município foi descoberto por caçadores vindos do Piauí, provavelmente, no começo do século XX. Os primeiros moradores descendiam do caçador apelidado de Lapa, que abrigou as famílias de Antonio Pereira e Vitor Polidário – baiano proprietário da Fazenda Pedra de Amolar. Pouco depois, vieram Julião Candido, Sabino Vieira, Adrião Vieira, Joaquim Ribeiro e suas famílias, todos descendentes do Piauí, assim começou a vida social de Mateiros.

Em 1932, começou a funcionar a primeira escola primária: Professor João Terra. Em 1986, foram construídas a Escola Estadual Estefânio Teles das Chagas e o primeiro posto de saúde de Mateiros.

No final da década de 1950, foi instalada uma escola em Mateiros, em uma casa, por iniciativa de pais de estudantes. O professor Estefânio Teles das Chagas era remunerado pelos pais dos alunos. Falecido em 1985, em Ponte Alta do

Tocantins, o Estado homenageou o professor, dando seu nome à escola estadual de Mateiros.

O povoamento de Mateiros surgiu com a migração de caçadores nordestinos oriundos, principalmente, do Piauí. O nome do povoamento teria origem nessa prática de caça aos veados campeiros da região. Também buscavam a região para “vaquear”, nas pastagens naturais da região, e por vezes, ali ficavam. Negros de quilombos vinham da Bahia para o cultivo de lavoura em roças de toco. Não se fixavam na região, mas anos depois, seus filhos retornavam para fazer novas roças.

Por meio da resolução nº 53/63, com o nome oficial de Vila de Mateiros, o povoamento original foi transformado em Distrito pertencente ao município de Ponte Alta, atualmente, Ponte Alta do Tocantins..Em 20 de fevereiro de 1991, pela lei Estadual nº 151, o Distrito foi alçado a Município, tendo sido oficialmente instalado em 1º de janeiro de 1993.

Segundo os relatos dos moradores mais antigos, nos anos sessenta, um grupo de americanos ocupou terras da região para explorar a pecuária e a agricultura, além da extração de areia. Eles construíram casas, galpão para máquina, estradas e pistas de pouso e deram início à criação de bovinos. A falta de conhecimento das condições locais, entretanto, levaram essas iniciativas ao insucesso.

Os americanos criaram o loteamento *Pionner Farms* e o *Waggon Wells Farms*, mas as escrituras dos lotes foram canceladas em 1976, por decisão judicial da Comarca de Porto Nacional em ação ajuizada pelo Governo de Goiás contra a especulação imobiliária, na região.

Parte das terras foi regularizada ainda pelo Estado de Goiás, com o loteamento Ponte Alta do Tocantins (Gleba 1 a 22), em 1978. Entre 1989 e 1990, foi demarcada uma gleba remanescente, não incluída no loteamento São José, 4ª etapa. A área média das terras tituladas é de 1.500 hectares e muitos dos antigos moradores acabaram tornando-se posseiros das terras adquiridas por terceiros.

População total 1.646 sendo que 640 habitantes na zona rural e 1.006 habitantes na zona urbana, conforme dados do IBGE (2007).

**Figura número 04: Mapa do município de Mateiros**



**Fonte:** mapa de localização do município de Mateiros (modificado, base de dados do IBGE por Silva, 2010).

### 3.5.1.1 A Inserção regional

O município de Mateiros, com 9.591,543 Km<sup>2</sup>, o segundo maior do Tocantins, situa-se na área-programa leste do Estado e pertence ao Polo Ecoturístico do Jalapão<sup>47</sup>, nome derivado de uma planta típica da região, chamada Jalapa do Brasil (*operculiona marcocarpa*), fazendo parte da região administrativa XII do Estado, cuja cidade pólo é Novo Acordo.

A sede do município situa-se nas coordenadas geográficas de 10°32'51" de latitude sul e 46°25'16" de longitude oeste, em uma altitude média de 493 m acima do nível do mar, a 341 km de Palmas, capital do Estado. Vale lembrar que a via de acesso ao município não é pavimentada.

<sup>47</sup> Os seus atrativos turísticos são: *Cachoeira da Velha*, no parque estadual do Jalapão, que lembra as cataratas do Iguaçu. *As Dunas*, formadas por processo geológico de milhares de anos, pois a chuva, o vento e a areia modelaram as dunas do Jalapão, que ficam ao fundo da Serra do Espírito Santo. *Fervedouro*, que são nascentes, com forte pressão onde as pessoas não afundam. *Rio Novo* utilizado para prática de *rafting* e *Cachoeira do Vicente* (veja registro fotográfico no final deste trabalho).

Mateiros limita-se ao norte com o município de São Félix do Tocantins e Estados do Maranhão e Piauí; a leste com o Estado da Bahia; ao sul, com o município de Rio da Conceição e o Estado da Bahia; e a oeste, com os municípios de Ponte Alta do Tocantins e Novo Acordo (Lei nº 251 de 20/02/1991).

A divisa leste do Estado do Tocantins com a Bahia ainda não está demarcada, embora já autorizada pelo Serviço Geográfico do Exército, o que resulta em identificação precisa dos limites do município de Mateiros na sua divisa com a Bahia.

Comercialmente, Mateiros mantém com Ponte Alta do Tocantins e Porto Nacional certa relação de dependência, pois é nítida a precariedade de abastecimento de Mateiros. Além disso, a diversidade de estabelecimentos comerciais e os preços praticados nas duas cidades são mais interessantes para os moradores de Mateiros.

Além de fronteira agrícola e pólo turístico, o município é um grande divisor de águas, contribuindo para a formação das bacias dos rios Tocantins e São Francisco.

A sede do município distancia-se 341 Km da capital e fica a 70 km de São Félix do Tocantins, e liga-se pela rodovia TO – 110, uma estrada em condições precárias de circulação. Pela Rodovia TO – 255, vai-se de Mateiros a Ponte Alta do Tocantins e Porto Nacional, cidades polarizadas do município, daí pela TO – 050, chega-se a Palmas.

É preciso destacar a precariedade das estradas estaduais, decorrente não só das grandes dificuldades que as características dos solos arenosos da região acarretam na manutenção da estrada atual, mas também pelo fato do lento processo de implantação e término das rodovias projetadas. As estradas municipais são praticamente inexistentes. Só é possível transitar com segurança de Mateiros aos municípios vizinhos, com veículos de tração nas 04 rodas. Porém, é possível chegar-se a Mateiros em aviões pequenos, pois o município conta com uma pista de pouso de 800 m.

### 3.5.1.2 Dados Educacionais do Município de Mateiros

#### Quadro número 08: Quadro demonstrativo das escolas rurais do município de Mateiros em 2009

Números de Escolas no município	04
Números de Escolas Rurais	03
Números de Alunos Matriculados	341
Número de alunos nas Escolas Rurais	84
Numero de Professores	12
Numero de Professores das escolas rurais	04

**Fonte:** Dados da Secretaria municipal/2010

Como podemos perceber o município de Mateiros, é o município que possui o menor numero de escolas rurais e por conseqüente a menor quantidade de alunos matriculados e conta com quatro professores atuando nas escolas rurais. Devido estar mais distante da capital, e também ao fato da população ser menor que os demais municípios pesquisados.

A seguir passamos a apresentar o município de Ponte Alta do Tocantins do Tocantins.

### 3.5.2 Aspectos históricos do município de Ponte Alta do Tocantins (Portal Sul do Jalapão)

Segundo Bher (2004:23-24), os documentos da Prefeitura nos relatam que sobre a história do município em 1909, devido às necessidades dos fazendeiros da região reunirem suas famílias, em uma povoação, por falta de escola, surgiu Ponte Alta do Tocantins. O fazendeiro Antônio Mascarenhas, em acordo com Dr. Francisco Aires da Silva e Ten-Cel. Benicio Pinheiro de Lemos – político influente, instalado em Porto Nacional e outros amigos, escolheram o local para o povoado, que se situa à margem esquerda do rio Ponte Alta.

O documento informa que o nome do município teve origem em razão de uma árvore caída à margem do rio, que serviu de ponte para os pedestres. Padre Alano de Ponte Alta do Tocantins conta que a origem do nome foi a construção de uma pinguela muito alta e as pessoas diziam: *“Passei numa pinguela que tinha uma ponte muito alta”*.

Até hoje, a cidade tem uma grande ponte de madeira muito alta, que cumpre uma função de travessia de pessoas e de pequenos automóveis, utilizada também

como lazer pela população, em especial por crianças, que usam para saltar sobre o rio, Uma nova ponte de concreto foi recém- inaugurada.

A sede do distrito do Jalapão<sup>48</sup>, primeiro nome de Ponte Alta do Tocantins, foi transferida em 17 de maio de 1912, pela lei municipal nº 67, da Fazenda Mata Nova para a povoação denominada Bom Jesus de Ponte Alta. Sua instalação foi no mesmo ano da nomeação do intendente de Porto Nacional, Ten-Cel Benncio Pinheiro de Lemos.

Como todo início de povoado, foi construída a capela de Bom Jesus de Ponte Alta, sendo uma forma de marcar a presença religiosa e espiritual. A primeira missa foi celebrada em 6 de agosto de 1913, data em que se cultua o padroeiro da cidade, Bom Jesus de Ponte Alta, com festas folclóricas, levantamento de mastro, com tocadores de sanfona, cantadores e fogos de artifício.

Os fazendeiros fundadores do povoado propuseram três nomes de padroeiros e três datas distintas para as comemorações: Bom Jesus de Ponte Alta do Tocantins (3 de agosto), Divino Espírito Santo (4 de agosto) e Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (5 de agosto). Apesar de Bom Jesus ter sido escolhido, a comunidade festeja assim mesmo os três padroeiros todos os anos, entre 28 de julho a 7 de agosto.

No período de 1919 a 1921, o povoado passou por uma fase de decadência, pois foi alvo de invasões de jagunços. Com o desaparecimento dos invasores, em 1922, a paz foi restabelecida. Em 22 de fevereiro de 1958, a Resolução nº 03 da Câmara Municipal de Porto Nacional concedeu ao Distrito de Ponte Alta do Tocantins do Norte (o nome Norte deve-se à sua situação geográfica no antigo Estado de Goiás) a autorização para pleitear sua autonomia política administrativa, que lhe foi outorgada por força da lei do Estado de Goiás nº 2.126, de 14 de novembro do mesmo ano. O município foi instalado solenemente em 1º de janeiro do ano seguinte. Por meio do decreto Legislativo nº 01, artigo 4º publicado no D.O./TO nº 1 do dia 1º de janeiro de 1989, o município antes denominado Ponte Alta do Tocantins do Norte, passou a denominar-se Ponte Alta do Tocantins.

---

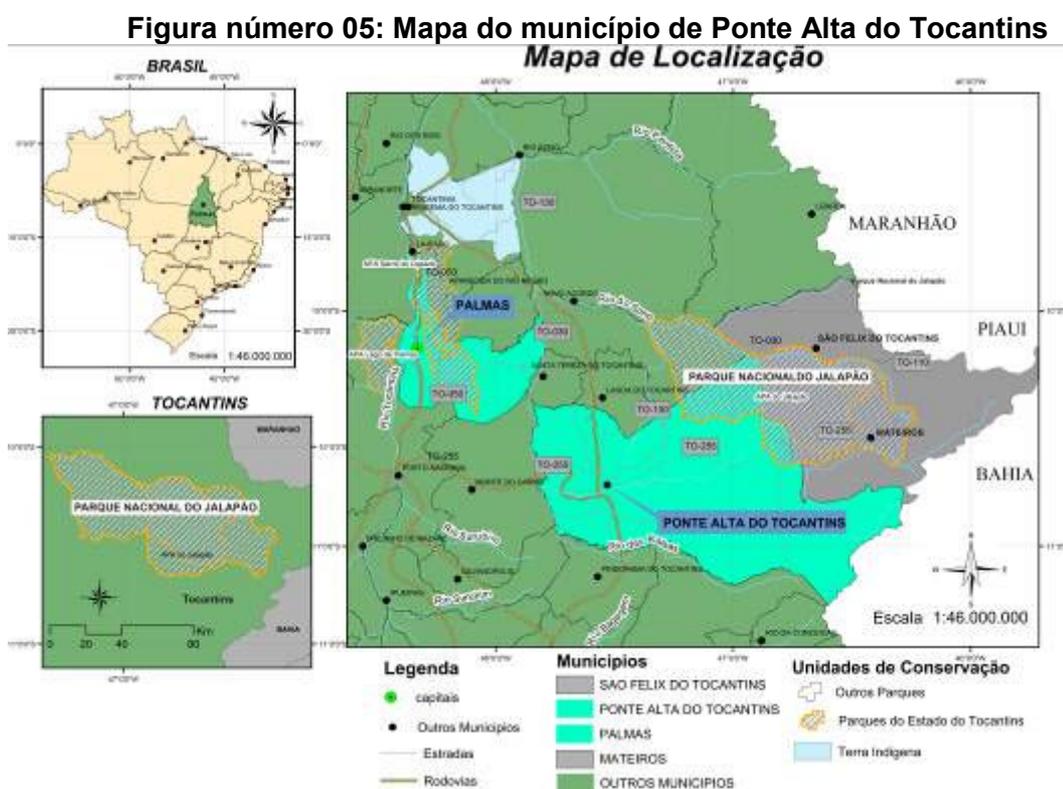
<sup>48</sup> Podemos destacar como atrativos turísticos de Ponte Alta: Lagoa do Enéias, Cachoeira do Brejo do Ribeirão Fundo, Pedra Furada (através da erosão eólica), Cachoeira do Brejo da Cama, Cachoeira do Brejo do Boi, Rio Sussuapara (BHER 2004:25).

Ponte Alta do Tocantins teve seu primeiro prefeito eleito em 1960, Odolfo Soares, sendo substituído um ano antes do término do seu mandato por Idelfonso Barreira Parentes por motivo de falecimento.

Aos poucos, a cidade foi incrementada com energia elétrica, saneamento básico, educação e saúde.

Nos dias de hoje, Ponte Alta do Tocantins apresenta várias melhorias, como a construção da estrada asfaltada até o município de Porto Nacional, que direcionam para o crescimento sociocultural. Para a cidade foi transferida a escola primária da Fazenda Mata Nova e, posteriormente, o juizado e o cartório de Registro Civil. Tal iniciativa deu maior impulso ao desenvolvimento local.

No município de Ponte Alta, vivem hoje um total de 6.172 moradores, sendo desse total 3.276, na zona urbana e 2.896, na zona rural, conforme o IBGE (2007) e dentro das atividades desenvolvidas no município destacam-se a agricultura de subsistência e a pecuária.



**Fonte:** mapa de localização do município de Ponte Alta do Tocantins (modificado, base de dados do IBGE por Silva 2010).

### **3.5.2.1 A Inserção Regional**

O município de Ponte Alta do Tocantins está localizado, na região leste do Estado, distante 120 km de Porto Nacional e possui uma área de 10.082 km<sup>2</sup>. Apresenta como coordenadas geográficas da sede municipal 10 °44'38" de latitude sul e 47° 32'10" de latitude oeste. A distância rodoviária até Palmas é de 198 km e a altitude é de 294 m. Ponte Alta do Tocantins limita-se ao norte com Novo Acordo, Santa Tereza do Tocantins, Lagoa do Tocantins e Mateiros; ao sul com Silvanópolis, Pindorama do Tocantins e Almas; a leste com Mateiros e a oeste com Monte do Carmo.

Considerando os oitos municípios que integram a região do Jalapão, observa-se que Ponte Alta do Tocantins é o que possui o maior número de moradores, a maioria na área urbana também possui o maior número de estabelecimentos comerciais.. Pode-se afirmar que Ponte Alta do Tocantins é um município que apresenta o maior grau de urbanização, dentre os demais que integram a região do Jalapão.

O município apresenta densidade demográfica de 0,61hab/Km<sup>2</sup>A população total, segundo o Censo (IBGE, 2000), é de 6.198 habitantes.

Ainda conforme esse mesmo Censo, 3.272 habitantes (53%) residem na cidade e 2.926 (47%) residem no meio rural. Mas conforme Nascimento (2009) a população atual é de 6.569 habitantes.

Segundo os dados apresentados pelo IBGE, nota-se certa estabilidade populacional. No período compreendido entre 1991 e 1996 ocorreu um aumento demográfico de aproximadamente 4,9 %, e no período seguinte, de 1996 a 2000 registrou-se a redução da população em aproximadamente 5,8%.

### **3.5.2.2 Dados educacionais do Município de Ponte Alta do Tocantins do Tocantins**

Neste tópico apresentaremos uma breve demonstração de alguns dados educacionais do município estudado.

**Quadro número 09; Quadro demonstrativo das escolas rurais do município de Ponte Alta-TO em 2010**

Especificidades	Números
Números de Escolas no município	12
Números de Escolas Rurais	09
Números de Alunos Matriculados	958
Número de alunos nas Escolas Rurais	418
Numero de Professores	96
Numero de Professores das escolas rurais	41

**Fonte:** Dados da Secretaria Municipal de Educação do Município/2010

O município de Ponte Alta do Tocantins é um dos maiores da região do Jalapão, conforme demonstra a tabela acima, tanto em número de escolas - sejam elas urbanas, ou rurais – quanto em número de alunos matriculados e em maior número de professores. Vale a pena ressaltar que ele é um dos municípios mais próximo da Capital, Palmas, distante apenas a Palmas 187 km, com vias de fácil acesso, sendo todas elas asfaltadas, fazendo com que ela se destaque em função dos demais municípios.

Em seguida, passamos a apresentar o município de São Félix do Tocantins..

**3.5.3. Aspectos históricos do município de São Félix do Tocantins (Coração do Jalapão)**

Segundo Behr (2004:30) São Félix do Tocantins é o município mais central do Jalapão, fazendo limites com os municípios de Lizarda, Novo Acordo e Mateiros e com o Estado do Maranhão. É a menor dos quatros cidades pertencentes e mais visitadas do Jalapão<sup>49</sup>, com 531 moradores, conforme dados do IBGE de 2000<sup>50</sup>.

Documentos da prefeitura comprovam a criação do município, em 1990 “*por incentivo e garra do fundador de Palmas, o ex-governador Siqueira Campos*”.

Conforme os moradores durante a gestão do então governador do Estado do Tocantins, Moisés Avelino (1991-1994), o ex-governador Siqueira Campos, na época, presidente do diretório nacional do partido Democrata Cristão (PDC), frequentava o município de São Félix e mesmo sem mandato levou máquinas para

<sup>49</sup> Seus principais atrativos turísticos são: *Cachoeira da Pratinha, Rio Soninho, Serra da Igreja*, (BEHR, 2004)

<sup>50</sup> Anuário estatístico do IBGE (2000).

abertura das ruas. A primeira energia elétrica era movida por um grupo gerador a diesel, televisão em cores e a fábrica para produção de tijolos.

Em 10 de novembro de 2002, o Sr. Siqueira Campos como governador inaugurou a ponte de concreto sobre o Rio do Sono, na Rodovia TO 030, ligando os municípios de Novo Acordo e São Félix do Tocantins. Essa ponte recebeu o nome de três mulheres que moravam no município de São Félix do Tocantins – Zita, Gessi e Hortência -, uma homenagem a todas as mulheres do Jalapão, que continuam vítimas de isolamento e sofrimento. Zita era ainda uma adolescente quando faleceu grávida. Ainda para esse mesmo autor, o distrito de São Félix, até então subordinado a Novo Acordo, foi transformado em município pela Lei nº 251, de 20 de fevereiro de 1991.

**Figura número 06: Mapa do município de São Félix do Tocantins**



### 3.5.3.1 A Inserção regional

São Félix é um município com um total de população de 1.269 sendo 531 habitante, na zona urbana e 738 habitantes, na zona rural, conforme o IBGE(2007). Segundo esse mesmo órgão. ele está localizado a leste do Estado e está distante da capital 227 km e possui uma altitude de 395 m.

### 3.5.3.2 Dados Educacionais do Município de São Félix do Tocantins

Neste tópico, apresentaremos uma breve demonstração de alguns dados educacionais do município estudado.

**Quadro número 10: Quadro demonstrativo das escolas rurais do município de São Félix do Tocantins em 2009**

Números de Escolas no município	05
Números de Escolas Rurais	05
Números de Alunos Matriculados	82
Número de alunos nas Escolas Rurais	82
Numero de Professores	08
Numero de Professores das escolas rurais	08

**Fonte:** Dados da Secretaria municipal/2010A

O município de Ponte Alta do Tocantins também é um dos municípios que possui um número pequeno de escolas rurais, uma pequena quantidade e por consequência um número pequeno de professores também. Vale ressaltar que todas as escolas desse município estão localizadas na zona rural e a escola que ele possui na sede é de responsabilidade do Estado.

Após a apresentação dos três municípios que serão objetivos de nosso estudo, apresentação essa dos seus aspectos culturais, regionais, naturais e educacionais é importante destacar a importância do currículo e a Educação Ambiental na região do Jalapão, mas compreendendo a EA como uma importante aliada do currículo escolar na busca de um conhecimento integrado que supere a fragmentação, tendo em vista o conhecimento e a emancipação. Uma vez que, segundo Sato (2002: 24) a EA “sustenta todas as atividades e impulsiona os aspectos físicos, biológicos, sociais e culturais dos seres humanos”.

Sendo assim, a EA apresenta-se como uma peça importante no currículo escolar tanto das escolas urbanas com para as escolas rurais. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental, pois ela é a promotora da educação e da cultura e as duas são imediações indispensáveis para a preservação ambiental, pois como é do nosso conhecimento não há não há preservação sem cultura.

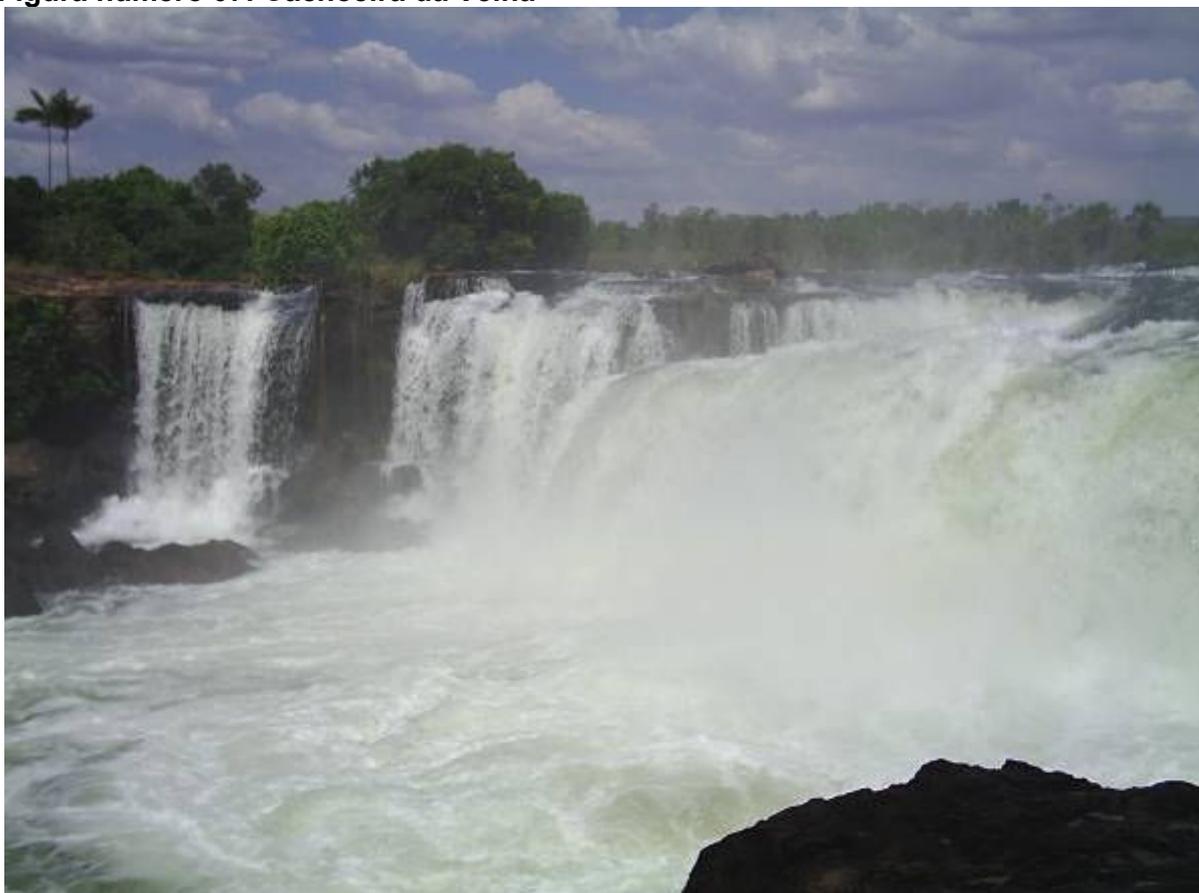
Em se tratando da região do Jalapão, com um amplo potencial ambiental e cultural, para o Estado, sendo considerado um santuário ambiental e ecológico, esse necessita de um currículo que contemple a EA em todos seus aspectos.

Partindo do pressuposto acima apresentado, ‘nas asas do *Passarim di Jalapão*’, esta pesquisa visa estudar o que se tem proposto como currículo e como EA e o que verdadeiramente tem-se praticado, nas escolas, por meio da análise das vozes dos professores das escolas rurais dos três municípios apresentados, no início do texto.

Para não distanciarmos das belezas naturais da região do Jalapão, introduzimos ao final deste capítulo um anexo fotográfico da região do Jalapão e também algumas fotos da comunidade e das escolas que foram objeto de estudo.

### 3.6. Anexo fotográfico do Capítulo

**Figura número 07: Cachoeira da Velha**



**Foto** Célia Duarte 2005

Um dos atrativos do município de Mateiros, que se encontra preservado, pois é distante da sede do município, aproximadamente uns 80 km, e também por ser pouco divulgado turisticamente, ficando quase que exclusivo para o uso dos moradores locais e dos poucos turistas que visitam o Jalapão.

**Figura número 08: Cachoeira da Velha**



**Foto** Célia Duarte 2005

Este é o rio que continua após a queda d'água, apresentada, na figura número 07.

Figura número 09: Casa da farinha (Comunidade do Mumbuca)





**Foto:** Célia Duarte 2005

Na figura número 09, na página anterior, é possível visualizar a parte interna do local onde a comunidade do Mumbuca (descendentes de quilombola) produz a farinha de mandioca (tapioca), para o consumo local e também para ser comercializada, nas cidades próximas da região do Jalapão

**Figura número 10: Tipiti escorrendo a massa da mandioca**



**Foto Célia Duarte 2005**

**Figura número 11: Rancho onde se produz a farinha de mandioca**



**Foto Célia Duarte 2005**

Na figura número 10 e número 11, é possível visualizar a parte externa do mesmo local da produção de farinha, sendo um local composto por equipamentos rústicos, demonstrando a simplicidade e o aspecto rural da comunidade. O tipiti é produzido, com a palha da palmeira de Buriti, bem como a cobertura do rancho. Assim, esse material é encontrado, em abundância, na localidade.

**Figura número 12: Fervedouro em Mateiros**



**Foto:**Célia Duarte(2005)

A figura número 12 retrata um lugar denominado Fervedouro, localizado em Mateiros, Este recebe tal denominação, pois é uma nascente onde a água ao nascer é semelhante a uma panela que está fervendo. Quando se toma banho, nessa localidade, o corpo flutua, de modo a não conseguir alcançar o a nascente, devido à forte pressão da água.

**Figura número 13: Dunas do Jalapão**



**Foto** Célia Duarte (2005)

Uma das vistas das Dunas que se formam, na região do Jalapão, Essas dunas são produzidas pelo efeito da erosão e são provocadas pelo vento. Elas estão próximas à sede do Parque Nacional do Jalapão

**Figura número 14: Dunas do Jalapão**



**Foto Célia Duarte (2005)**

Na figura número 14, é possível visualizar o pequeno rio que sobrevive ao soterramento pelas areias das dunas.

**Figura número 15: Dunas do Jalapão**



**Foto** Célia Duarte (2005)

Nesta figura número 15, pode-se perceber a movimentação das areias das dunas, conforme o tempo e ao fundo o rio. Por isso a denominação da localidade de sertão das águas, pois na região do Jalapão devido à sua grande extensão de matas e dunas encontra-se uma quantidade de rios, inclusive pequenos e cachoeiras.

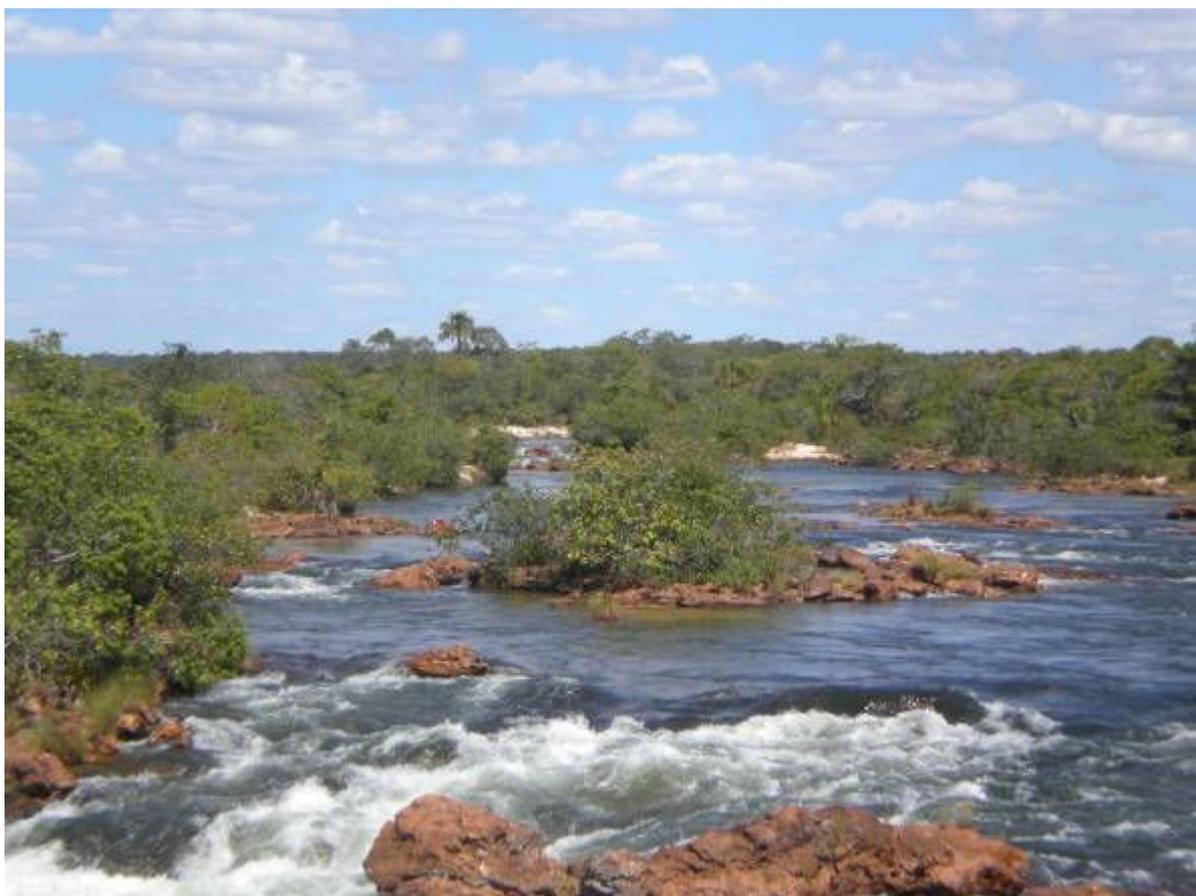
**Figura número 16: Cachoeira da Formiga (Mateiros)**



**Foto:** Célia Duarte (2005)

Na figura número 16, encontramos a Cachoeira da Formiga. Embora menor, mas com um grande volume de água, é muito utilizada pelos moradores locais devido à sua proximidade com o Fervedouro.

**Figura número 17: Rio Novo Parque Nacional do Jalapão**



**Foto:** Arquivo do Pesquisador 2009

O Rio Novo é um dos maiores da região. Ele corta o parque Nacional do Jalapão.

**Figura número 18: Local denominado Prainha – Parque Nacional do Jalapão**



**Foto Célia Duarte 2005**

**Figura número 19: Rio Novo Parque Nacional do Jalapão**



**Foto: Célia Duarte 2005**

Nas figuras números 18 e 19, temos a visão aérea do Rio Novo, em dois locais diferentes. O primeiro é denominado Prainha, onde é possível desfrutar dessa beleza, o segunda é uma extensão mais funda, entretanto devido às águas claras é possível ver o leito do rio.

**Figura número 20: Casa na comunidade de Mumbuca**



**Foto Célia Duarte 2005**

Contraste entre o rural e o urbano, a maioria das casas, no povoado de Mumbuca, é de adobe e coberto com palha da palmeira do buriti e começa timidamente, as construções de alvenaria.

**Figura número 21: Local de venda de artesanato de capim dourado na comunidade de Mumbuca**



Na figura número 21, encontramos o artesanato produzido a partir do capim dourado encontrado somente nessa região do Jalapão e comercializado pelos moradores de Mumbuca.

**Figura número 22: Escola Municipal (Mateiros)**



**Foto:** Arquivo do Pesquisador 2009

A figura número 22 retrata a vista da fachada de uma escola Municipal Rural da região do Jalapão, no município de Mateiros.

**Figura número 23: Escola Municipal Rural Palmeira**



**Foto:** Arquivo Pessoal do Pesquisador (2010)

Na figura número 23, encontramos a vista da fachada de uma escola Municipal Rural da região do Jalapão, no município de Ponte Alta do Tocantins.

**Figura número 24: Escola Municipal Galhão**



Foto: Arquivo pessoal do Pesquisado 2009

**Figura número 25: Escola Municipal**



Foto: Arquivo pessoal do Pesquisador 2009

Nas figuras números 24 e 25, na página anterior, encontramos vistas das fachadas de duas escolas municipais rurais do município de Mateiros

**Figura número 26: Alunos realizando atividade na sala de aula**



Foto: arquivo pessoal do Pesquisador (2009)

Na figura número 26, é possível visualizar o interior de uma das salas de aula de uma escola rural, onde é notável a precariedade em que funcionam algumas das salas.

**Figura número 27: Professor na escola conversando com pais de aluno**



**Foto:** Arquivo pessoal do Pesquisador (2009).

Na figura número 27, encontramos o interior da sala onde o professor conversa com os pais dos alunos. Novamente, percebe-se ainda mais a precariedade do local: as paredes são produzidas de palha de babaçu e a sala não possui piso, dificultando as atividades, pois as crianças precisam sentar para realização das mesmas.

## CAPÍTULO IV

### 4 APRESENTANDO OS DADOS DO *CHEC-LIST* DA PESQUISA COM OS SECRETÁRIOS E DIRETORES DE ENSINO

#### O Sal Da Terra

*Anda, quero te dizer nenhum segredo  
Falo desse chão, da nossa casa, vem que tá na hora de arrumar*

*Tempo, quero viver mais duzentos anos  
Quero não ferir meu semelhante, nem por isso quero me ferir*

*Vamos precisar de todo mundo prá banir do mundo a  
Opressão Para construir a vida nova vamos precisar de muito Amor*

*A felicidade mora ao lado e quem não é tolo pode ver*

*A paz na Terra, amor, o pé na terra  
A paz na Terra, amor, o sal da...*

*Terra, és o mais bonito dos planetas  
Tão te maltratando por dinheiro, tu que és a nave nossa irmã  
Canta, leva tua vida em harmonia  
E nos alimenta com teus frutos, tu que és do homem a maçã*

*Vamos precisar de todo mundo, um mais um é sempre mais  
que dois pra melhor juntar as nossas forças é só repartir melhor o pão  
Recriar o paraíso agora para merecer quem vem depois*

*Deixa nascer o amor  
Deixa fluir o amor  
Deixa crescer o amor  
Deixa viver o amor  
O sal da terra*

**Música e Composição:** Beto Guedes/Ronaldo Bastos (1981)

Neste capítulo, apresentam-se os dados obtidos com o *chec-list*, aplicado aos secretários de Educação e aos três diretores de ensino, responsáveis pelas escolas rurais dos três municípios pesquisados. Destaca-se que os secretários dos municípios de Mateiros e Ponte Alta do Tocantins eram do sexo masculino e

somente a secretária de Educação do município de São Félix do Tocantins era do feminino. Já as diretoras de ensino dos três municípios pesquisados eram todas do sexo feminino. Esses dados foram tratados primeiramente quantitativamente, e posteriormente, interpretados.

#### **4.1 Análise das respostas do *Chec-list* respondido pelos secretários e diretores**

##### **Questão nº 01: Existem ações desenvolvidas pela sua secretaria para as escolas rurais dos municípios?**

Nas respostas obtidas, somente os secretários e diretores do município de São Félix do Tocantins respondeu sim à questão, o que vai ao encontro, a nossa observação no município, na qual confirmou-se realmente essa preocupação em dar um melhor atendimento aos professores que trabalham nas escolas rurais. Pois foi essa secretaria que nos solicitou o auxílio da Universidade UNITINS, para um curso de capacitação para seus professores no que diz respeito à construção do Projeto Político Pedagógico- PPP, para as escolas rurais, tendo em vista que foram solicitados ao pesquisador e que as escolas não apresentaram o documento, durante o período em que foi realizada a pesquisa de campo. (Veja o material em apêndice).

Percebeu-se também um distanciamento das secretarias e das diretorias em relação às ações para as escolas rurais, tendo em vista que os professores dos três municípios, que trabalhavam nas escolas rurais, deslocaram-se para as escolas e nelas permaneciam a semana toda, voltando para a sede do município somente aos finais de semana.

Um exemplo claro disso foi no município de São Félix do Tocantins por ocasião da comemoração das festas juninas: os professores da zona rural se reuniram juntamente com os professores da sede do município para a realização da comemoração na sede do município, tirando assim a oportunidade das escolas e das comunidades realizarem suas próprias festas, na sua localidade, e assim, poder dentre outras coisas terem um momento de confraternização e a até mesmo de arrecadação de fundos para melhoria das escolas rurais.

**Questão nº 02: Essas ações são pensadas em conjunto com a equipe da Escola?**

Percebeu-se nas respostas uma contradição, pois na anterior somente um município respondeu sim, e agora nesta pergunta, todos os municípios disseram que sim, que essas “ações” são pensadas em conjunto com as equipes das escolas, mas como isso pode ser feito se os professores ficam praticamente sozinhos nas unidades escolares durante a semana? E são raros os momentos de planejamento juntamente com os diretores e principalmente com os secretários de educação, havendo o seguinte agravante: o município de Mateiros possui uma casa sede do município em Palmas-To (capital) para resolução dos problemas do município junto aos órgãos públicos e por vez o secretário de educação passa a semana na capital, ou em viagens a Brasília.

**Questão nº 03: Existe, na Secretaria, políticas públicas somente para as escolas rurais ?**

Conforme observado nas respostas, somente a cidade de São Félix do Tocantins respondeu de forma positiva, dizendo que existiam políticas específicas para as escolas rurais do município, confirmando a existência de uma distinção do que se ensina na escola rural com o que se ensina na escola urbana, fazendo com que mais uma vez essa clientela ficasse à margem de um ensino de qualidade e equidade em relação às da zona urbana. Conforme nos relata Baptista (2003: 63-64):

O que nos apresenta, no entanto, como desafio é como transformar essas leis e instruções em realidade. Como agir para que ela saia do papel e passe a fazer parte do dia-a-dia do professor, do diretor da escola, da Secretaria de Educação, dos Conselhos de Educação, no âmbito do município, Estado e nação. Se não formos capazes de dar esses passos, teremos mais uma legislação bonita e interessante, porém inútil.

Para que isso aconteça, é necessário que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo precisem chegar, em termos de

conhecimento, propostas política e metodológica aos Conselhos de Educação, nos seus mais variados níveis.

Diante disso, alguns desafios nos são colocados como passos a serem dados, conscientemente e com segurança, tais como: **a-)** tais diretrizes precisam chegar, mais profundamente, ao conhecimento dos professores e professoras, especialmente àqueles e àquelas que lidam com a educação rural. Somente a partir desse conhecimento e informação, eles poderão estar instrumentados para a ação. Por conseguinte, são necessários cursos e um processo sistemático de formação, que precisam ser lançados, programados e efetivados; **b-)** na realidade, o sistema de educação precisa ser adequado a essa nova regulamentação, para que não se torne um empecilho à sua implementação; **c-)** os diretores (as) das escolas e secretários (as) de Educação dos municípios precisam estar informados e agindo na perspectiva da nova regulamentação.(grifos nosso).

Concatenado com as ideias acima, são necessárias novas políticas para que realmente essas implementações aconteçam nas escolas rurais, pois embora tenham respondido afirmativamente, não encontramos nas visitas às escolas rurais dos municípios ações (políticas) que pudessem ser destacadas como diferenciadas para essas escolas.

#### **Questão nº 04 O Currículo da Escola Rural é diferenciado da escola urbana ?**

Encontramos aqui unanimidade nas respostas uma afirmação positiva, mas em que sentido nossos respondentes estão pensando um currículo escolar? Serão somente os conteúdos ditos tradicionais para essa “grade”? Pois se analisarmos nessa perspectiva, se a escola e a educação e principalmente o currículo passam a exercer novo papel na comunidade, elas também precisam de novos conhecimentos e novas ferramentas.

Para que os educandos possam se tornar cidadãos, os educadores e educadoras precisam ter outros domínios, além dos códigos formais da escrita, da leitura e da matemática. Dessa maneira, precisam dominar novas habilidades e passar por novas vivências.

Nesse sentido, a escola necessita criar novas atividades, além da docência, levando em consideração a LDB, as Diretrizes Operacionais, os Parâmetros

Curriculares Nacionais. Portanto de acordo com Batista (2003:40-50) ha de se atentar às recomendações da Comissão Internacional de Educação da UNESCO (aprender a aprender, a ser, a fazer, a conviver e partilhar)<sup>51</sup>, podemos sugerir algumas temáticas, conscientes de que devem ser ajustadas, de acordo com os níveis dos educandos, com o local da escola, com as condições subjetivas e objetivas de cada situação. Todas essas temáticas incluem os conhecimentos disciplinares. Tais como: **a-)** os ecossistemas locais: as relações ser humano, planta, solo, água, animais, clima, temperatura, microorganismos entre outros; **b-)** o manejo sustentável das culturas (plantações) e criatórios locais/regionais; **c-)** a matéria orgânica, técnicas de conservação, correção e adubação do solo; **d-)** o controle natural (orgânico) de pragas e doenças das plantações e dos animais; **e-)** a agregação de valor aos produtos, mercado e *marketing*; **f- )** o empreendedorismo e negócios (cultural, econômico, financeiro e social); **g-)** as formas de organização do trabalho (associativismo, cooperativismo e empresas); **h-)** a cultura local: história, tradição, festas, lutas e conquistas;<sup>52</sup> valores, identidade étnica, política, social, ambiental, inclusive as relações sociais de gênero e geração de renda; **i)** os direitos (códigos do consumidor, das águas, fauna e flora...); **j-)** a Constituição e as leis orgânicas de saúde, assistência social e educação; **k-)** a terra, produção entre outros.

**Questão nº 05 Nesse currículo existe a preocupação com a questão ambiental?**

Mais uma vez percebemos a unanimidade nas respostas tanto dos secretários como dos diretores de ensino que estão à frente das escolas rurais dos municípios.

Como se tem conhecimento em 1994, o MEC, através da Secretaria da Educação Fundamental – SEF, desencadeou a formulação dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, com objetivo de orientar a política educacional do governo para o Ensino Fundamental, finalizados e publicados em 1997 e reformulados em 2001 e de igual forma, em 1999, para com de nível de

---

<sup>51</sup> Grifos nosso

<sup>52</sup> Importante ver (CAMPOS, 1998): *Um educador nas fronteiras da cultura caipira* e (CAMPOS, 2002) *Currículo e Cultura: a formação do caipira*(dissertação de Mestrado e Tese de doutorado).

Ensino Médio. A intenção do Governo foi a de montar uma nova política no processo educacional, colocando os Temas Transversais - TT como necessidades curriculares.

O conjunto dos TT, definidos nos PCN do Ensino Fundamental, é: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal (BRASIL, 1997).

O que se percebe é que este conjunto seria um novo modo de operar as disciplinas curriculares, sem, no entanto, criar nova disciplina, especialmente em termos de temas sociais. Um exemplo disso são as questões ligadas ao Meio Ambiente, que deveriam ser trabalhadas em outras disciplinas, ou seja, salientadas nas aulas de Matemática, Geografia, Português e outras, sem constituir uma nova disciplina, mas que venham ao encontro da cidadania, tendo a EA como tema transversal.

Essa proposição não se caracteriza, portanto, como nenhuma novidade, já que muitas escolas trabalham de forma explícita e consciente, ou de forma implícita esse tema (INOUE, 1999: 15), cabendo ao MEC oficializar a importância do trabalho com essas questões.

A proposta dos TT é uma oportunidade para vivermos a nossa liberdade e exercermos a nossa autonomia, pois afinal de contas, quando a porta da sala de aula se fecha, ela se torna um espaço de autonomia e responsabilidade para ao professor e para todos aqueles que participam dos processos ali desencadeados (*Ibid*: 16).

Nessa vertente a EA, como TT dentro dos PCN, deverá se tornar um instrumento de mudanças, o qual as relações disciplinares, a grade curricular, a relação aluno/professor, com a ajuda dos meios eletrônicos que democratizam o acesso ao conhecimento, deverão por fim ao atual conhecimento científico/tecnocrático, cartesiano, explorador, para se tornar um conhecimento interdependente da sociedade interplanetária mais justa, menos violenta e ecologicamente sustentável, mas isso somente se a mudança paradigmática ocorrer (FONTANELA: 2001:50).

**Questão nº 06 Você estabelece que a Educação ambiental seja abordada no currículo das escolas Rurais?**

Todos os secretários e diretores de ensino das escolas rurais que responderam à questão acima afirmaram que sim e estabelecem que a EA seja abordada nos currículos. O que se pode constatar através da pesquisa é que por não existir uma proposta metodológica para o ensino da EA voltada para as suas características, esta vem sendo desenvolvida na prática do dia-a-dia dos professores nas aulas destinadas aos conteúdos de Ciências, dentro de um processo permanente de construção do conhecimento.

Conforme preconizado nos PCN, a EA tem o papel de romper com a posição passiva trabalhada na Educação Tradicional, reconhecendo que a aprendizagem do educando e sua eficácia dependem do desenvolvimento de experiências, na resolução de problemas.

Sendo assim, ela deve partir da realidade dos sujeitos a serem educados, elaborando estratégias de solução dos problemas cotidianos, o que vem ocorrendo de forma lenta nas disciplinas não voltadas para as Ciências Ambientais, mas que tem ocupado grande parte da disciplina Ciências e portanto, tem contribuído enormemente, para a construção de um maior conhecimento ambiental por parte dos educandos.

Portanto, em nível social, pode haver mudanças de atitudes que são importantes, mesmo que, para a maioria da população, os problemas ambientais ainda se resumam aos temas veiculados pela mídia, como: a camada de ozônio, os derramamentos de petróleo e as queimadas na Amazônia. Essas mudanças de atitudes têm ajudado a reinterpretar as visões de mundo geradas pelos habitantes das grandes cidades, que normalmente têm uma percepção da natureza como se fosse o mundo natural, intocável.

No caso dos municípios do Parque do Jalapão, acreditamos que essas preocupações deverão ir além dos problemas globais, o que nas palavras de Boff: (2004:78) temos que agir localmente e pensar globalmente. O que não vem acontecendo nos referidos municípios pesquisados.

### **Questão nº 07 Em sua opinião, existe diferença entre Escola Rural e Escola Urbana?**

Ainda é persistente a afirmação de que existe uma diferença entre a escola rural e a urbana, quando na realidade acreditamos que essa diferença quando existe deveria ser somente no que diz respeito às estruturas físicas. Essas respostas concatenam com o ensaio feito por Melo (2009), com essas mesmas questões aplicadas aos professores das escolas rurais próximas à cidade de Palmas. Utilizamos as escolas rurais que estão próximas da capital, para aplicarmos o nosso pré-teste.

Nesse sentido, a educação escolar, vista como um resultado urbano transmite valores, ideologias, conteúdos e utiliza-se de metodologias que não contemplam as realidades e vivências dos educandos das escolas rurais. Além de descaracterizar a cultura e a identidade desse meio, essas práticas são dissociadas dos interesses cotidianos dos alunos.

Pensar em uma educação que valorize os conhecimentos e leve em conta as necessidades desse meio é trabalhar em uma proposta, que contemple o processo de formação humana, vinculada tanto à cultura local como à global. A partir dos conhecimentos dos alunos, deve surgir toda a gama de conteúdos e conhecimentos que se ligam aos acontecimentos atuais. A prática escolar deve basear-se em uma proposta intercultural que fortaleça e reconheça a cultura, as vivências e os saberes desses sujeitos.

Nessa direção, corroboramos com o pensamento de Campos (2010) pois é nesse contexto que as diversas tendências educacionais e ideológicas elaboraram seus discursos sobre a escola da zona rural. De acordo com essas tendências, o compromisso da escola é com a racionalidade urbano-industrial. Assim, só no momento em que a escola rural conseguir convencer seus educandos e a comunidade, onde ela se situa, a respeito da superioridade dessa racionalização é que a escolarização ali mostrará sua eficácia.

A consequência disso para as escolas é que, como diz Brandão (1999: 113 *apud* CAMPOS, 2010:08): “(...) *na verdade, não há escolas rurais; há, sim, escolas de modelo urbano que, desqualificadas, existem em comunidades de camponeses e outras categorias de agricultores*”.

### **Questão nº 08 Você conhece o currículo das Escolas Rurais?**

Entendemos que, aqui, os gestores responderam afirmativamente, mas tendo em mente “a grade curricular” e mais uma vez deixando de lado o processo histórico, político que envolveria a construção desse currículo, tendo a participação de gestores, professores e a comunidade, em geral.

Percebemos que o currículo é uma *práxis*, não um objeto estático. Enquanto *práxis* é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto cultural e da socialização são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que geram em torno de si. Desse modo, analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e no qual se expressam em práticas educativas.

Assim sendo, a história das concepções de currículo tem nos mostrado que é marcada por decisões básicas tomadas com o intuito de: (1) racionalizar de forma administrativa a gestão do currículo para adequá-lo às exigências econômicas, sociais e culturais da época; (2) elaborar uma crítica à escola capitalista; (3) compreender como o currículo atua; e (4) propor uma escola diferente seja na perspectiva socialista, seja na perspectiva libertária.

### **Questão nº 09 Você participou da elaboração dos currículos dessas escolas?**

Podemos encontrar nessas repostas a contradição com a resposta da questão anterior, como os gestores conhecem o currículo das escolas conforme afirmaram acima? E agora afirmam negativamente que não participaram da elaboração do mesmo. Podemos até entender que devido à gestão ser nova por ocasião da pesquisa realizada, no ano de 2009, mas não poderíamos deixar de registrar a contradição apresentada pelos gestores pesquisados.

Dessa maneira, verificamos que a gestão do currículo proposto é perpassada pelas opções diárias que os professores precisam fazer diante das necessidades e possibilidades de cada realidade em especial a da região do Jalapão.

Nesse sentido, o desenvolvimento curricular engloba assim, por um lado, o conjunto de processos acionados para elaborar/construírem uma proposta curricular

ou currículo e, por outro lado, as atividades desencadeadas para 'o concretizar e o atualizar', nas situações de ensino e aprendizagem.

**Questão nº 10 Você acredita que as políticas educacionais do seu município privilegiam a Educação Ambiental dentro dos currículos das escolas rurais?**

Nessa questão em especial, podemos verificar as divergências nas respostas, tendo em vista que no município de Mateiros, tanto o secretário como o diretor de ensino, responsáveis pelas escolas rurais, responderam que sim, já os gestores do município de São Félix disseram que não e os gestores do município de Ponte Alta do Tocantins optaram por nenhuma das alternativas.

A nosso ver por essa razão, a presença da educação ambiental, com suas ações sinérgicas e perspectiva sistêmica, na implementação da educação integral e integrada no país, com a implantação dos programas do Ministério da Educação - por exemplo - poderá favorecer a criação de espaços participativos de educação para a sustentabilidade socioambiental e a construção de novos arranjos educativos locais.

Se bem-sucedidos esses programas articulados com o poder público local municipal promoverão uma importante ruptura com o atual modelo de gestão das políticas públicas da educação e em especial, para as escolas rurais.

Sabemos ainda que os desafios são grandes - mais ainda em relação ao Estado do Tocantins e em especial à região do Jalapão - e que dentre esses podemos citar: a distância da Capital Palmas, a formação continuada de professores em educação e também na Educação Ambiental, e a institucionalização da EA, nas secretarias estaduais e municipais do Estado entre outros.

**Questão nº 11 Você em especial tem propiciado oportunidades para que isso aconteça?**

Nessa questão, pode-se perceber que os diretores de ensino são os que estão mais em contato com os professores das escolas rurais do seu município, o que nos leva a acreditar que eles de alguma maneira podem propiciar alguma ação que o professor possa desenvolver em relação à EA nas unidades escolares, em

que eles trabalham, mas é importante ressaltar que os professores dos 03 municípios da região do Jalapão ficam praticamente isolados, nas suas unidades escolares, durante toda a semana, nas suas salas multisseriadas.

Eles são os professores e gestores da escola ao mesmo tempo, pois residem na escola de segunda a sexta-feira, retornando para a sede do município na sexta, no início da noite - isso quando não há atividades planejadas durante o final de semana.

Alguns encontros são proporcionados aos professores das várias escolas, na sede do município, por ocasião de encontros para planejamentos coletivos, conselhos de classes entre outras atividades, os quais foi possível observar durante a realização da nossa pesquisa, nos três municípios.

Em Ponte Alta do Tocantins, foi realizada uma festa junina e teve um encontro para o ensaio da quadrilha e nos municípios de Mateiros e São Félix, uma reunião de conselho de sala para deliberação das avaliações dos alunos antes do recesso escolar do mês de julho.

### **Questão nº 12 Você conhece todas as escolas rurais do seu município ?**

Já em relação ao conhecimento das escolas, também acreditamos que tanto os secretários municipais como os diretores de ensino das secretarias municipais de Educação, realmente conhecem as unidades escolares, mesmo considerando a distância da sede do município até as escolas.

Tivemos a oportunidade de conhecermos quase todas as unidades dos municípios, sendo que em Ponte Alta do Tocantins, por exemplo, a unidade escolar funciona em um prédio emprestado pela secretaria Estadual de Educação e por ser um espaço insuficiente para acomodar todas as turmas também há ocupação na igreja da comunidade, onde foi improvisada uma sala de aula, cujas condições não são adequadas - tanto no que diz respeito ao espaço físico, quanto às questões ambientais e às de saúde.

Pode-se perceber que na igreja, onde funcionava uma das salas anexas da escola, tinha presença de ratos e muitas sujeiras, pois nesse local não era habitado comumente, pois o padre aparecia de tempos em tempos para as celebrações.

**Questão nº 13 Você conhece os professores que atuam nas suas escolas rurais?**

Essa questão também nos remete a acreditar que os secretários e diretores de ensino conheçam realmente os seus professores, pois muitos são apenas contratados e alguns concursados, prevalecendo à indicação política do prefeito, ou dos vereadores, pois todos os professores entrevistados pertenciam ao município, devido à distância tanto da capital, como dos municípios ao redor.

Não se registra a contratação de professores que não sejam da própria sede do município ou da comunidade rural, onde os professores trabalham e residem.

**Questão número 14 Você conhece os alunos que frequentam as escolas rurais do seu município?**

Somente no caso do secretário municipal de Ponte Alta do Tocantins, que afirmou não conhecer os alunos das escolas rurais, os demais afirmaram que sim, que conhecem seus alunos.

Entendemos que este seja um conhecimento superficial, pois durante as visitas oficiais realizadas nas escolas rurais constatamos que os alunos dessas escolas dificilmente iam até o município sede, devido à grande distância entre as escolas e a sede do município, chegando haver distância de até 100 Km.

Outro detalhe importante de se relatar é que no caso dos municípios da região do Jalapão, os municípios geralmente contam com uma casa alugada em Palmas, capital do Estado, onde é montada toda uma infraestrutura para a resolução dos problemas do município junto ao governo Estadual e para servir de abrigo quando há os deslocamentos dos prefeitos e secretários para Brasília.

Nessas ausências do município, geralmente quem resolve as questões educacionais é o diretor de ensino lotado na Secretaria, que fica assim obrigado a ter mais contato com os alunos e os demais seguimentos das escolas rurais.

Tivemos a oportunidade de conhecer uma dessas residências no município de Mateiros, onde o secretário de Educação residia com sua família, deslocando-se, em torno de 2 dias para despachar na sede do município.

**Questão número 15 As comunidades das escolas rurais do seu município participam das políticas pensadas por sua administração?**

Acreditamos que mesmo um dos municípios tendo respondido sim para essa questão, no caso, de São Félix do Tocantins, a crença é de que a comunidade não tenha acesso à participação das políticas que são pensadas para as comunidades e em especial para as escolas rurais, pois essas decisões são pensadas e decididas na sede do município, e posteriormente comunicadas às comunidades.

Pode-se encontrar sim uma equipe gestora nas 03 secretarias dos municípios, devidamente equipadas, com pessoal com formação em nível superior, mas como explanamos anteriormente, os professores são chamados até a sede para as reuniões necessárias e são eles que repassam essas informações à comunidade.

**Questão nº 16 Nas Escolas rurais do seu município, existem associações de pais e mestres?**

As respostas negativas vêm somente confirmar nossa afirmação anterior. Assim, não existindo essas associações de pais e mestres, como é que a comunidade poderá participar das ações que são pensadas por esses gestores que estão nos gabinetes confortáveis das secretarias municipais de Educação?

Concordamos com as palavras de Rocha (2006:20) que reconhece as Associações de Pais e Professores APP's como instituições vitais para o funcionamento de um número expressivo de escolas públicas estaduais pelo Brasil afora.

Assim, injusto seria não reconhecermos a sua importância, afinal muitas escolas públicas estaduais e municipais dependem das verbas arrecadadas pelas APP's para manterem seus telefones funcionando, sua energia elétrica ligada, sua conta de água em dia, entre outras coisas.

Nas falas dos secretários e diretores de ensino entrevistados e nos documentos pesquisados, não constatamos evidências que refletissem uma participação efetiva da comunidade escolar nas tomadas de decisões administrativas ou pedagógicas.

Na verdade, confirmamos aquilo que estamos acostumados a vivenciar nas APP's de escolas públicas, ou seja, um colegiado de pais professores preocupados

com funções administrativas e salvacionistas do cotidiano escolar e que segundo nosso entendimento, seria uma responsabilidade do Estado.

**Questão nº 17 Nas Escolas rurais do seu município, existe conselho tutelar?**

Mais uma vez as respostas negativas nos remetem a lamentar essa ausência de um órgão de suma importância tanto nas sedes do município, quanto nas comunidades rurais do nosso imenso Brasil.

Conforme Santos (2009:10)<sup>53</sup> o Conselho Tutelar criado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente é o órgão responsável em zelar pelo cumprimento dos direitos do mesmo, aconselhando pais ou responsáveis. A Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990, do ECA artigo 4º parágrafo único dispõe:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

A nosso ver os conselhos municipais visam assegurar os direitos da criança e do adolescente, promovendo uma articulação entre sociedade e Estado. A função do Conselho Tutelar não é julgar, condenar ou absorver, mas sim de orientar, aconselhar, tomando decisões que visam a solucionar casos de violação dos direitos dos menores.

Quando os direitos são violados seja afetivo, moral ou inclusive a autoestima não há perspectiva para o exercício da cidadania e da dignidade. Além de zelar pelo interesse da criança que é um agente transformador.

---

<sup>53</sup> Ver (SANTOS, 2009) *A relação Conselho Tutelar e Escola no amparo a criança.*

**Questão nº 18 Existe uma equipe pedagógica na sua secretaria para acompanhamento somente das Escolas rurais?**

Isso realmente foi uma das comprovações que o pesquisador pôde notar nas três cidades pesquisadas: existe sim uma equipe pedagógica que “cuida” das escolas rurais desses municípios, composta geralmente por um diretor de ensino graduado em Pedagogia e mais dois assistentes administrativos, mas não ligado diretamente às escolas, ou seja, eles ficam instalados na secretaria municipal de educação na sede do município, resolvendo as questões burocráticas e às vezes, fazendo inspeção, nas escolas.

Defendendo a ideia que a equipe pedagógica deve atuar diretamente nas unidades escolares e não só dentro das secretarias, apoiamos nas palavras de Libâneo (2001: 77) que define a escola como uma organização, por ser uma unidade social, que existe para alcançar determinados objetivos. Assim, expõe que a *“organização escolar é o conjunto de disposições, fatores e meios de ação que regulam a obra da educação ou um aspecto ou grau da mesma”*. Essas disposições podem ser de ordem administrativa ou pedagógica.

Para Morgan (1996: 17) as organizações são instituições complexas e que devem ser compreendidas, em suas particularidades. Diz ele que frequentemente falamos sobre organizações como se elas fossem máquinas desenhadas, para atingir fins e objetivos predeterminados que devessem funcionar tranquilas e eficientemente. E, como resultado desse tipo de pensamento, frequentemente tentamos organizá-las e administrá-las de maneira mecanicista

Nesse sentido, para que as organizações possam funcionar bem e assim alcançar seus objetivos se faz necessário a tomada, o direcionamento e o controle das decisões e esse o processo é o que Libâneo (2001: 81) denomina de gestão. Ele defende a ideia de usar duas expressões - organização e gestão da escola – para caracterizar esse trabalho, pois acredita que vão além do termo administração, usualmente utilizados.

Para Libâneo (2001: 82) a organização e a gestão da escola devem ser um trabalho coletivo, que mobilize os indivíduos em uma atuação conjunta em torno das metas traçadas. Para isso, a escola deve ter objetivos comuns e compartilhados e é importante a participação de professores, pais, alunos e funcionários entre outros,

porque a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação, em função dos objetivos da escola.

Para a gestão da participação, é preciso ter clareza de que a tarefa essencial da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que, mediante às práticas pedagógico–didáticas e curriculares propiciam melhores resultados de aprendizagem

Nessa perspectiva, entendemos que uma gestão da qual a comunidade e os integrantes da escola participam possibilita o conhecimento desses sujeitos em relação aos serviços oferecidos e uma intervenção e avaliação, nos rumos tomados pela Escola - seja ela na área urbana, ou rural.

**Questão nº 19 Em sua opinião as políticas desenvolvidas na sua gestão são suficientes para o desenvolvimento das escolas rurais do seu município?**

Interessante verificar o grau de “conscientização” e unanimidade nas respostas dadas pelos gestores entrevistados, pois mesmo que eles respondessem sim, saberíamos que não seria condizente com a realidade encontrada nos municípios pesquisados. Mas qual será o entendimento de políticas e em especial políticas públicas para as escolas?

Nas palavras de Teixeira (2002:45) “*Políticas públicas*” são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre o poder público e a sociedade, as mediações entre atores da sociedade e do Estado. Nesse caso, são políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas e linhas de financiamentos), que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos.

Mas como sabemos nem sempre há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não-ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos.

Continuando com o pensamento do mesmo autor, as políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação, e sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e a redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão e a repartição de custos e benefícios sociais (TEIXEIRA, 2002:46).

Como o poder é uma relação social que envolve vários atores com projetos e interesses diferenciados e até contraditórios, há necessidade de mediações sociais e institucionais, para que se possa obter um mínimo de consenso e, assim, as políticas públicas possam ser legitimadas e obter eficácia tanto no âmbito da sociedade civil, como no microespaço da escola.

**Questão nº 20 Em sua opinião a comunidade escolar está satisfeita com as políticas desenvolvidas pela sua gestão em relação às escolas rurais?**

Percebe-se aqui também um certo nível de autoconhecimento da gestão nos municípios de Mateiros e São Félix do Tocantins, pois somente o secretário de Ponte Alta do Tocantins afirmou sim, que existe um grau de satisfação da comunidade mesmo que a sua diretora de ensino tenha respondido de forma negativa.

Essas interpretações dos dados apresentados nos permitiram compreender melhor como pensam os gestores dos municípios pesquisados, na região do Jalapão e como estes planejam e executam suas ações tanto na questão curricular, quanto na questão ambiental, objeto do nosso estudo.

Percebeu-se que não são excludentes as respostas dos secretários municipais de educação, bem como as dos diretores de ensino que atuam nas secretarias municipais desses municípios. Uma das observações necessárias a se registrar e que apareceu, em todos os municípios é: a distância da sede do município até as escolas rurais, chegando a ultrapassar a 100 Km, e também a questão das escolas funcionarem no sistema multisseriado, em condições não adequadas, para que ocorra o ensino aprendizagem das crianças.

Faz-se importante comentar sobre as belezas naturais e específicas de cada município, que faz com que o Jalapão seja um espetáculo da natureza, necessitando de um currículo inovador para suas escolas rurais e que levem em conta a Educação Ambiental como instrumento de transformação socioambiental e principalmente cultural, pois são esses educadores das escolas rurais é que poderão dar continuidade a preservação/conservação desse patrimônio natural e cultural do Jalapão para que as futuras gerações possam também contemplar essas belezas que lá existem.

## CAPÍTULO V

### 5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES: DANDO VOZES AOS SUJEITOS.

#### Planeta Água

*(...)Água dos igarapés  
Onde lara, a mãe d'água  
É misteriosa canção  
Água que o sol evapora  
Pro céu vai embora  
Virar nuvens de algodão...*

*Gotas de água da chuva  
Alegre arco-íris  
Sobre a plantação  
Gotas de água da chuva  
Tão tristes, são lágrimas  
Na inundação...*

*Águas que movem moinhos  
São as mesmas águas  
Que encharcam o chão  
E sempre voltam humildes  
Pro fundo da terra  
Pro fundo da terra...*

*Terra! Planeta Água  
Terra! Planeta Água  
Terra! Planeta Água... (2x) (...)*

**Música:** Guilherme Arantes (1981)

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da análise dos dados coletados com os professores dos municípios pesquisados. Primeiramente, apresentaremos o perfil desses professores que trabalham nas escolas rurais desses municípios, e posteriormente, a análise qualitativa das respostas em relação ao Currículo e à Educação Ambiental, para realizarmos essa análise estaremos apoiando nossos argumentos na fundamentação teórica apresentada nos capítulos I e II deste trabalho.

Os Professores tiveram suas identidades resguardadas, para tanto colaremos após as resposta dadas, somente a nomenclatura Professor do Município de (Mateiros, Ponte Alta e São Félix).

### 5.1 Apresentando o perfil dos professores entrevistados

Para apresentação desse perfil dos professores entrevistados, utilizamos a primeira parte dos questionários, para coletar estes dados: idade, tempo de magistério, escolaridade, estado civil, renda mensal e tempo em que trabalha, nas escolas rurais, do município. Conforme será apresentado nos quadros a seguir.

**Quadro número 11: Perfil dos professores das Escolas Rurais do Município de Mateiros-TO**

Município de Mateiros	Idade	Tempo de magistério	Escolaridade	Estado civil	Renda mensal	Tempo de serviço na escola Rural
<b>Total de professores:</b> 04	<b>21 a 39 anos:</b> 03 <b>40 a 60 anos:</b> 01	<b>06 a 10 anos:</b> 01 <b>Não responderam:</b> 03	<b>2° Grau Completo:</b> 01 <b>3° Grau Incompleto:</b> 02 <b>3° Grau Completo:</b> 01	<b>Solteiro:</b> 02 <b>Casado:</b> 02	<b>02 a 05 salários mínimos:</b> 04	<b>Menos de 01 ano:</b> 02 <b>02 a 05 anos:</b> 02

Fonte: Dados do Pesquisador/2009

**Quadro número 12: Perfil dos professores das Escolas Rurais do Município de São Félix do Tocantins.**

Município de São Félix	Idade	Tempo de magistério	Escolaridade	Estado civil	Renda mensal	Tempo de serviço na escola Rural
<b>Total de professores:</b> 07	<b>21 a 39 anos:</b> 06 <b>40 a 60 anos:</b> 01	<b>Menos de 01 ano:</b> 01 <b>06 a 10 anos:</b> 03 <b>Acima de 10 anos:</b> 01 <b>Não responderam:</b> 02	<b>2º Grau Completo:</b> 05 <b>3º Grau Completo:</b> 01 <b>Pós – Graduação Especialização:</b> 01	<b>Solteiro:</b> 03 <b>Casado:</b> 04	<b>Menos de 01 salário mínimo:</b> 01 <b>01 salário mínimo:</b> 01 <b>02 a 05 salários mínimos:</b> 05	<b>Menos de 01 ano:</b> 02 <b>06 a 10 anos:</b> 02 <b>Acima de 10 anos:</b> 03

Fonte: Dados do Pesquisador/2009

**Quadro número 13: Perfil dos professores das Escolas Rurais do Município de Ponte Alta do Tocantins - TO**

Município de Ponte Alta	Idade	Tempo de magistério	Escolaridade	Estado civil	Renda mensal	Tempo de serviço na escola Rural
<b>Total de professores:</b> 12	<b>21 a 39 anos:</b> 11 <b>Não respondeu:</b> 01	<b>Menos de 01 ano:</b> 01 <b>06 a 10 anos:</b> 05 <b>Não responderam:</b> 06	<b>1º Grau Completo:</b> 01 <b>2º Grau Completo:</b> 05 <b>3º Grau Completo:</b> 05 <b>Pós – Graduação Especialização:</b> 01	<b>Solteiro:</b> 11 <b>Casado:</b> 01	<b>Entre 01 e 02 salários mínimos:</b> 02 <b>02 a 05 salários mínimos:</b> 10	<b>Menos de 01 ano:</b> 03 <b>02 a 05 anos:</b> 03 <b>06 a 10 anos:</b> 06

Fonte: Dados do Pesquisador/2009

Em relação à faixa etária de idade dos professores entrevistados, podemos afirmar que a maior quantidade de professores está distribuída na faixa etária entre 21 e 39 anos. Isso aparece nos três municípios pesquisados e foi confirmado

durante a realização das entrevistas, pois a predominância era de pessoas jovens participativas no município de Ponte Alta do Tocantins. Em segundo lugar, ficou com a faixa etária entre 40 a 60 anos.

Essa predominância de professores relativamente, jovens, nos municípios, deve-se à iniciativa do Estado em capacitar especificamente, para a formação de professores por meio da Fundação Universidade do Tocantins, que lançou em todo o Estado a formação de professores, na modalidade semipresencial e posteriormente na modalidade EaD.

A modalidade semipresencial era a que onde os professores da universidade deslocavam-se até os municípios para dar uma porcentagem das suas aulas e o restante eram retransmitidas via televisão para os municípios através da TV estatal REDESAT<sup>54</sup>.

Quem não teve a oportunidade de se qualificar durante esse processo encontrava-se, na época da pesquisa, finalizando o curso de Graduação na modalidade a distancia, pela mesma instituição.

No que diz respeito ao tempo de magistério exercido pelos professores dos municípios pesquisados, a sua grande maioria está distribuída entre 06 a 10 anos, em que exerceu o magistério. Percebe-se que não há uma rotatividade de professores nos municípios e a sua grande maioria é oriunda do seu município, pois quando são realizados concursos as vagas são preenchidas pelos moradores da própria cidade e é difícil verificar alguém da capital querendo ir para a região do Jalapão, isso devido ao certo conforto que a capital lhes propõem e também por questões salariais.

Perceber também a heterogeneidade de formação dos professores pesquisados, pois temos professores somente com o Ensino Fundamental e professores com Pós-Graduação (Especialização). Como acontece, nos diversos Estados rurais brasileiros, a pouca formação do professor que trabalha nas escolas de sua comunidade é devida ao fato do impedindo para que ele possa buscar uma formação permante e até galgar ir para os grandes centros.

No caso dos professores das cidades do Jalapão, essa situação de poder ter um curso superior só foi possível graças a Universidade Estadual, que oferece seus

---

<sup>54</sup> REDESAT - Rede de Rádio e Televisão de concessão do Governo do Estado do Tocantins.

cursos na modalidade EaD e o curso de Pedagogia, que acontecem uma vez na semana e as aulas são aos sábados pelo período vespertino.

Certa surpresa foi a cidade de Ponte Alta do Tocantins, que está mais próxima da capital, onde é possível se deslocar até a cidade de manhã e retornar à noite, o número de professores com nível superior é menor e é também o município que tem maior número de professores e por ocasião da pesquisa, em conversas com o professores, podemos constatar que a grande maioria deles estavam se graduando em Pedagogia ou Letras, na modalidade à distância, pela Universidade Estadual do Estado.

Podemos analisar que a grande maioria dos professores dos três municípios é solteira, confirmando a observação durante o período em que estivemos nos três municípios: uma grande quantidade de jovens professores, que está de acordo com a resposta acima, as quais apresentam os professores sem formação superior completa, pois o jovem do interior que se torna professor, geralmente, ao terminar o primeiro e o segundo grau, permanece na sua comunidade de origem e geralmente se casa mais cedo.

Percebe-se aqui a grande desvalorização do professor que trabalha nas zonas rurais, pois não encontramos dentre os entrevistados, professores que ganhassem mais de 05 salários mínimos e também não há o conhecimento se esses municípios estão cumprindo o piso mínimo para o magistério.

Como é conhecido os professores que estão em busca de uma formação profissional muitas vezes lutam contra os seus rendimentos, ou seja, os baixos salários e a necessidade de encontrar fontes de renda extras e mais atrativas. Dessa maneira, a tentação de deixar a carreira ou de abandonar indefinidamente a adesão ao movimento de formação é 'assoprada' no ouvido de cada profissional.

A grande maioria dos professores quer se aperfeiçoar, mas a educação não tem como evoluir sem a valorização do profissional. Nesse sentido, é papel fundamental das secretarias de Educação oferecer mais cursos de formação para quem ainda não possui o nível de 3º Grau, e formação continuada para os profissionais que já têm essa formação, mas precisam estar em constante formação, para um bom desempenho na sala de aula - seja ela na área urbana, quanto na rural.

Pelo quadro apresentado acima, podemos confirmar o pouco tempo de atuação dos professores nas escolas rurais dos municípios pesquisados e são

poucos que estão na escola a mais de 10 anos, pois a predominância é entre 05 anos de prestação de serviços às escolas rurais dos municípios pesquisados.

## 5.2 Análise qualitativa das repostas dos Professores

Neste tópico, apresentaremos as vozes dos professores pesquisados nos municípios de Ponte Alta, São Félix e Mateiros. Essa parte está organizada por blocos e inclui a resposta dos professores dos 03 municípios, conforme está disposto no instrumento de coleta de dados - o questionário - que se encontra no apêndice deste trabalho.

Estão organizadas por dois blocos (Currículo e Educação Ambiental) e em seguida as repostas estão transcritas tal quais estavam no original e em seguida as análises, com base na fundamentação teórica apresentada nos capítulos I e II deste trabalho.

### 5.2.1 Primeiro bloco: Currículo

**Questão número 01. Em sua opinião, existe diferença entre a escola urbana e a escola rural? Qual?**

16/20<sup>55</sup> dos professores respondentes disseram que *sim*, que existe uma diferença entre a escola rural e urbana, conforme exemplos a seguir:

*Sim. Estrutura da escola é uma das diferença (SIC<sup>56</sup>), turma multisseriada.(Professor de Mateiros).*

*Sim, é que na zona urbana o docente lida apenas com uma série, enquanto na zona rural, o professor trabalha com cinco séries ao mesmo tempo, o que dificulta o trabalho do profissional e conseqüentemente o aprendizado dos alunos. Há uma realidade totalmente diferente e que precisa ser mudada, porque as escolas da zona rural dessa forma está (SIC) sendo uma verdadeira indústria de produção de alunos analfabetos. Não por falta de profissional com formação exigida pelo mercado*

---

<sup>55</sup> Nota Metodológica, para análise das repostas dos professores, aparece um total de 20, isso devido ao fato que no município de Ponte Alta, dois professores responderam o questionário em conjunto.

<sup>56</sup> Expressão do Latin, que significa transcrito tal qual o original.

*educacional, mas pela falta de condições adequadas (SIC) de trabalho. (Professor de Mateiros)*

*Sim. Pois a escola rural trabalhamos (SIC) com mais quatro turmas ao mesmo tempo. E também por mais que temos (SIC) um bom apoio pedagógico, mas às (SIC) vezes precisamos tirar algumas dúvidas e não encontramos com quem tirar na hora... (Professor de Mateiros)*

*Sim, porque as escolas da zona rural não estão (SIC) a nível da urbana devido (SIC) os recursos com matérias (SIC) adequados, exemplo: uma biblioteca, que não temos, não temos um computador etc. E também devido (SIC) à questão de ensino e aprendizado, como agente (SIC) trabalha com multisseriado dificulta muito o aprendizado do aluno na zona rural. Já na zona urbana como e (SIC) séries é individual e (SIC) muito mais fácil trabalhar. (Professor de Mateiros)*

*Sim. Na escola rural existe mais dificuldades, pois o acesso é mais difícil, falta de material didático ao contrário da escola rural. (Professor de Ponte Alta)*

*Sim. Porque a escola urbana tem um desenvolvimento melhor do que a escola rural, com mais recursos metodológicos, uma sala para cada turma etc... (Professor de Ponte Alta)*

*Sim. É que a escola urbana na maioria das vezes tem mais recursos didáticos (SIC) e dispõe também de uma infraestrutura melhor. Mas, em termos de conteúdos, os da escola rural são os mesmos (SIC) da escola urbana. (Professor de Ponte Alta)*

*Sim. A diferença é a aula em multisseriado (SIC) e outra principal é a cultura real do lugar, de cada povo. (Professor de Ponte Alta)*

*Sim. Há uma diferença muito grande, pois a escola rural não tem um acompanhamento adequado por parte da equipe pedagógica. As escolas são multisseriadas (SIC). Tem escola que tem até cinco turmas (SIC) de alunos numa sala.*

*E também os alunos enfrentam muitas dificuldade (SIC) para chegar a (SIC) escola. (Professor de Ponte Alta)*

*Sim, existe diferença porque a escola rural não tem televisão, computador, etc.(Professor de São Félix)*

*Existe, porque a falta de comunicação com a comunidade e (SIC) maior. Na escola rural não há computador, televisão, os acesse é (SIC) menor, os recursos são apenas os livros didáticos. (Professor de São Félix)*

*Sim. Pois a realidade das escolas rurais é bem diferente das escolas urbanas. O currículo precisa ser diferenciado, porque a clientela que às frequenta tem realidades diferentes. (Professor de São Félix)*

*Sim. A escula (SIC) rural trabalhamos mais a cultura e a realidade do campo. A escola urbana tem mais haver com a cultural social da cidade. (Professor de São Felix)*

*Existe sim, a escola rural tem um comportamento diferente da escola urbana às (SIC) vezes un (SIC) professor qualificado. (Professor de São Félix)*

*Sim. As escolas rurais são desprovidas dos recursos tecnológico (SIC) como o telefone, computador, serviço de internet. As salas são multisseriadas, o prédio ainda com uma sala ainda com quadro negro, os alunos têm uma vivencia diferente da vida urbana. (Professor de São Felix)*

04/20 dos professores respondentes disseram que **não**, que **não** existe uma diferença entre a escola rural e urbana, conforme exemplos a seguir: <sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Quando mostramos somente alguns exemplos e não bater com o total especificado acima é porque as outras repostas eram somente o NÃO, sem uma justificativa.

*Não tenho nem como comparar a qualidade da escola rural em relação à urbana. Na escola rural não temos acesso à informática que é um campo rico na fonte de pesquisas.* (Professor de Ponte Alta)

*Não, porque os dois setores recebem currículos iguais, como também livros didáticos, a única diferença é somente na individualidade dos anos letivos que cursam os alunos da zona urbana e a zona rural.*(Professor de São Félix)

Essa questão é bastante interessante do ponto de vista dos professores, pois percebe-se que os professores entrevistados afirmaram que sim, que existe uma diferença entre a escola da zona rural e a escola da zona urbana e portanto, podemos elencar algumas das diferenças por eles apontadas, tais como: recursos tecnológicos, classes multisseriadas, comportamento dos alunos, acompanhamento das equipes pedagógicas, o trabalho do professor, que precisa trabalhar com cinco turmas ao mesmo tempo, entre outros.

Assim, é isso que se pode verificar, nas falas dos professores dos três municípios pesquisados, que na sua grande maioria afirma ter sim essa diferença. O que vai corroborar com as palavras de Leite (2002, *apud* MELO 2009: 14):

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

Percebe-se assim que houve historicamente um esforço de levar as técnicas modernas ao campo, com uma educação profissionalizante que visava preparar para o trabalho, levando os trabalhadores rurais à crença de que a modernização seria um caminho para a melhoria no seu nível de vida. De certa forma, todo esse processo histórico contribuiu para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada realmente para o meio rural, que perdura até os dias de hoje inclusive na visão dos professores, que afirmaram categoricamente que existe a diferença entre as escolas.

Os professores pesquisados também disseram que não existe a diferença entre as escolas rurais e as escolas urbanas, conforme podemos exemplificar: “Não,

porque os dois setores recebem currículos iguais, como também livros didáticos, a única diferença é somente na individualidade dos anos letivos que cursam os alunos da zona urbana e da zona rural.” (Professor de Mateiros)

Este professor consegue entender que realmente não há diferença entre as escolas, pois não podemos destacar como diferença os recursos tecnológicos, pois é verdade que eles auxiliam no ensino dos alunos, mas não significa que se a escola não tem a possibilidade de tê-los será diferente.

Vejamos mais um exemplo

*“Não, por ser (SIC) iguais, a forma do ensino”* (Professor de Ponte Alta).

Este professor também não vê diferença entre as escolas, pois na sua opinião a forma de ensinar é a mesma, tanto seja na escola rural ou na urbana, pois o que está realmente em foco é a forma de ensinar e uma vez os professores devidamente qualificados, a forma será basicamente a mesma.

### **Questão número 02 Você conhece o currículo da sua Escola?**

15/20 dos professores entrevistados disseram que sim, que conhecem o currículo da sua escola, Vejamos alguns exemplos abaixo.

*Sim. Estrutura da escola, é uma das diferença (SIC), turma multisseriada.*  
(professor de Mateiros)

*A escola funciona (SIC) com multiseriado.*(Professor de Ponte Alta)

*Sim. Trabalho várias disciplinas e isso faz com que cada vez mais conheço melhor cada uma delas. .*(Professor de Ponte Alta)

*Sim, em partes como por exemplo o índice de aprovação do ano 2008, os educadores da unidade, como é a escola, os pais dos alunos etc. .*(Professor de Ponte Alta)

*Sim. Devido ter alguns anos de serviço, a gente fica conhecendo as disciplinas que são lecionadas e também o roteiro de conteúdos. .*(Professor de Ponte Alta)

*Sim, e multisseriados c/ participação de todos. .(Professor de Ponte Alta)*

*Sim. São Língua portuguesa, matemática, ciência, Geografia, historia, Arte, Ed. Física, Ensino Religioso. (Professor de Ponte Alta)*

*O currículo da escola são as disciplinas que se trabalha, são elas Língua Portuguesa, Mat. (SIC), História, Geografia, Ciências. (Professor de São Félix)*

*Sim, ele é formado pelas disciplinas de L. Port. (SIC), Mat. (SIC), Ciências, Geografia, historia, arte, física e Ensino Religioso, também é abordado os termos transversais que completam os currículos anual (SIC).(Professor de São Félix)*

*Sim, português, matemática, ciências, história, geografia, Ed. Arte (SIC), Ed. Física (SIC), En. Religioso (SIC). (Professor de São Félix)*

*Sim, é uma escola rural que trabalho há 10 anos com criança de 1ª e 2ª série do ensino Fundamenta (SIC) que atende criança de 1ª a 4ª série, tendo 25 anos que foi criada a escola atendendo as pessoas da comunidade local. (Professor de São Félix)*

O4/20 professores disseram que não conhecem o currículo da sua escola.

01/20 Respondeu “De forma parcial, só que nós precisamos conhecer melhor”. (Professor de Mateiros).

Nessa questão, podemos analisar que os professores que responderam que conhecem o currículo da sua escola estão ancorados na concepção de Currículo que, Forquin (1995), Sacristán (1998) e Moreira (2000) apontam como currículo que é ensinado ou currículo aprendido e didático

Por exemplo, para Forquin (1992: 31):

A escola tem sido, ao longo desses anos, espaço de legitimação de uma cultura hegemônica, oriunda de um processo perpétuo de seleção do conhecimento, o qual depende do momento que está sendo vivido e da classe social que está no poder. Diferentes escolas podem fazer diferentes tipos de seleção, no interior da cultura. Os docentes podem ter hierarquias de prioridades divergentes, mas todos eles e todas as escolas fazem seleções de um tipo ou de outro, no interior da cultura utiliza o termo currículo para designar essas seleções

Isso pode ser observado no conjunto de respostas do professores, que afirmam que os currículos das escolas da zona rural são diferentes dos currículos das escolas da zona urbana, que as suas escolas são multisseriadas ou ainda quando reforçam determinadas disciplinas que concebem como prioritárias no currículo, como Português, Matemática entre outras.

Nessa direção Moreira (2000 *apud* AGUIAR 2008: 17)

nessa abordagem crítica, questionam-se a cultura erudita, as disciplinas tradicionais e seus conteúdos, chegando até, mesmo a colocar em cheque a própria racionalidade, com que a escola vem trabalhando. Definidos pelos que detêm o poder, os currículos são vistos como construções históricas e como instrumentos de controle das classes sociais que não estão na dominante.

Portanto, percebe-se que diante dessas respostas os currículos dos três municípios pesquisados ainda estão distantes de serem construídos pelo contexto social, dinâmico e contínuo como assevera Sacristán (1998), demonstrando assim que nesses municípios eles ainda são algo estáticos, prontos e acabados.

Já para as respostas negativas ou as que disseram conhecer parcialmente o currículo, apoiamos novamente em Sacristán (1998), que afirma que o currículo é caracterizado como um processo social, que se cria e se recria, passando a ser uma experiência vivenciada nos múltiplos contextos e pelos atores que interatuam entre si: professores, alunos, comunidade e autoridades educacionais. Não sendo os professores e alunos esses exclusivos agentes de configuração e de desenvolvimento curriculares.

Se também analisarmos a resposta em função dos paradigmas educacionais, segundo apresentado no capítulo II, podemos afirmar que esses professores

encontram-se apoiados no paradigma Racional, centrando-se na transmissão dos conhecimentos e valores dominantes, estando longe de uma transformação a partir do currículo.

**Questão número 03 - Você participou da elaboração desse currículo?  
Justifique sua resposta.**

04/20 Dos professores respondentes disseram que sim que participaram da elaboração do currículo da escola. Conforme os exemplos abaixo:

*Sim, como começamos o ano letivo, sentamos e discutimos sobre o assunto.*  
(Professor de Mateiros)

*Sim. Em reuniões com os pais de alunos, em comemorações com apresentação de alunos e professores.*  
(Professor de Ponte Alta)

*Sim, devido a (SIC) facilidade, domínio de cada qual.*(Professor de Ponte Alta)

*Sempre participo porque é muito importante o debate sobre os livros didáticos.*  
(Professor de São Félix)

16/20 dos professores disseram que não participaram da elaboração do currículo da sua escola. Conforme os exemplos abaixo:

*Não, precisamos (SIC) fazer parte da construção, elaboração e principalmente da implementação deste currículo, bem como de acompanhamento para executar melhor esse currículo.* (Professor de Mateiros)

*Não pois quando começamos já estava elaborado.*(Professor de Ponte Alta)

*Não. Porque estou trabalhando na educação há poucos meses e uma boa parte deste currículo, já havia sido formado. (Professor de Ponte Alta)*

*Não. Quando ingressei nas escolas rurais a (SIC) seis anos atrás já seguíamos esse currículo e daí prá (SIC) cá houve pouca mudança. .(Professor de Ponte Alta)*

*Não. Pois a estrutura curricular do município é elaborado (SIC) pela Diretoria Regional de Ensino. (Professor de Ponte Alta)*

*Não. Já vem proposto pela Secretaria de Educação. (Professor de Ponte Alta)*

*Não; porque sempre recebo as cartas e o formulário do mec (SIC) enviado pelo professor pela secretaria de educação sem convocação do gestor da educação para escolha.(Professor de São Félix)*

*Não.O currículo precisa ser feito juntamente com todos os professores, para poder acompanhar a realidade das crianças. (Professor de São Félix do ).*

O que se pode analisar nessa questão é que mesmo quatro dos professores que responderam que sim, que participaram da elaboração do currículo das escolas, na realidade, eles não participaram, pois analisando suas respostas apresentadas acima, percebe-se que eles abordaram outros temas tais como: Livros didáticos, planejamento das aulas e reuniões de pais e alunos, mas não observamos em suas respostas algo que pudesse servir de análise em relação a essa construção efetiva do currículo, nas unidades escolares.

Apoiados na Teoria Crítica do Currículo, que tem dentre seus principais defensores, Giroux, Apple e Young e também Moreira, pode analisar que esses teóricos recomendam que é necessário desnaturalizar o currículo?, isto é, mostrar o caráter histórico, social, contingente e arbitrário das categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas pela teoria educacional e pelos educadores.

Isso significa mostrar de onde, como e por que determinado conhecimento e não outro está organizado no currículo.

Não importa qual conhecimento é certo ou errado, mas sim o que e por que foi selecionado como conhecimento em determinada época. Diante disso se os professores, que são considerados como intelectuais conforme Giroux (1997), definitivamente, não participam dessa construção dos currículos, esses dão margem para que se perpetue o modelo que quem seleciona o que deverá ser estudado nas escolas, são as autoridades educacionais, que com certeza estão a serviço de uma classe dominante.

Em relação ao paradigma educacional, esses professores estão novamente ligados ao paradigma Racional e também a corrente teórica educacional acadêmica segundo Sauv  (1992), Legendre (1993) e Bertrand e Valois (1992), que   uma corrente que “denominadas também funcionalistas, tradicionalistas, generalistas ou clássicas, focalizam sua aten o sobre a transmissão dos conhecimentos gerais” Podemos com as respostas dos professores que disseram que não participaram da elabora o do currículo apoiar nessas afirma es acima, pois eles dizem que já encontram o currículo pronto, ou apenas executam o que já vem pronto e estabelecido pelas secretarias municipais de educa o dos municípios.

**Questão número 04 Qual a sua opinião em rela o ao currículo da Escola Rural? Justifique sua resposta.**

18/20 dos professores respondentes opinaram de forma positiva sobre o currículo, vejamos alguns exemplos:

*Pode não ser um dos melhores, mas procuramos ter o melhor. (Professor de Mateiros)*

*Bom, seria necessário promover um currículo especificamente para a zona rural, pois o mesmo currículo que   aplicado na zona urbana   utilizado na zona rural. Tem que haver um currículo que respeite a realidade local. (Professor de Mateiros)*

*Minha opinião e se podece (SIC) mudar a questão do multisseriado era a melhor coisa que poderia acontecer nesse currículo para que podece (SIC) mudar o aprendizado (SIC) dos alunos. (Professor de Mateiros)*

*O currículo não é favorável porém prejudica os alunos de multisseriado.(Professor de Ponte Alta)*

*Isso depende muitos dos governantes, porque para haver uma Educação de qualidade, é necessário que haja investimentos e capacitação para os professores. (Professor de Ponte Alta)*

*O currículo escolar rural e (SIC) bom pois temos professores com conhecimento e experiência na área (SIC) que trabalha. (Professor de Ponte Alta)*

*O currículo da escola rural deve ser basicamente o mesmo da escola urbana, pois os alunos que hoje se encontram lá, futuramente estarão na cidade. (Professor de Ponte Alta)*

*Quando se trata de multisseriado é ruim pois precisamos globalizá-la todas dentro do currículo. (Professor de Ponte Alta)*

*De acordo com o currículo da escola rural são muito difícil (SIC) trabalhar com multisseriado, pois a escola rural não tem uma estrutura para atender suas necessidade (SIC). (Professor de Ponte Alta)*

*Na minha opinião o multisseriado deveria ser uma estrutura curricular diferenciada. (Professor de Ponte Alta)*

*Tem algumas disciplina (SIC) e livros que não esta (SIC) dentro da realidade da escola. (Professor de Ponte Alta)*

*Procura um bom livro para que faça um bom trabalho. (Professor São Félix)*

*Na minha opinião deveria ser diferenciado diacordo (SIC) com a realidade deles local, porque os livros são muitos focados mais nos níveis urbanos e precisa que o professor faça bastante uso da interdeciplina (SIC) no contexto de sua aplicação da aula. (Professor São Félix)*

*Acho importante porque é o conhecimento que o professor pode passar aos alunos através das infacões (SIC) dos livros e do conhecimento do próprio professor. (Professor São Félix)*

*É preciso ser elaborado seguindo os critérios de cada realidade, pois as escola rural (SIC) tem ampla oportunidade para trabalhar com educação ambiental. (Professor São Félix)*

*A escola rural tem como objetivos capacitar as criança (SIC) para a intergração (SIC) com a escola urbana. (Professor de São Félix do Tocantins )*

*Criar uma disciplina no meio rural, como orientação educação ambiental. (Professor São Félix)*

02/20 dos professores responderam essa questão de forma negativa, conforme os exemplos a seguir:

*Nenhuma. (Professor de Mateiros)*

*Regular, por não ter todo o suporte adequado. (Professor de Ponte Alta do Tocantins)*

Analisando as respostas mesmo sendo positivas, percebe-se que as mesmas têm um tom de insatisfação. É possível notar que os professores reclamam das salas por serem multisseriadas, e como isso não haver uma diferenciação no currículo, ficando nas vozes deles o desenvolvimento do currículo das escolas rurais, que quase sempre são propostos para as escolas que não são multisseriadas e estão na zona urbana, ou seja, na sede do município, onde possui uma melhor estrutura para desenvolver o currículo

É importante frisar que as classes multisseriadas estão situadas em regiões notadamente rurais e distantes da sede do município, onde a escassez de professores, alunos ou recursos inviabiliza a existência de uma escola moderna típica, com alunos distribuídos por classes conforme a idade e atendidos por um ou mais professores específicos das suas áreas de conhecimento.

Como se sabe o tipo de ensino proporcionado para as classes multisseriadas têm sido considerado, ao longo da história, distante do ideal. Assim, atualmente é alvo de várias abordagens teóricas e práticas que tentam levantar os problemas deste sistema, tanto do ponto de vista do aluno, quanto do professor, visando encontrar alternativas ou rotas de melhorias em relação a esse formato.

Nessa direção, as escolas multisseriadas têm assumido um currículo deslocado da cultura das populações do campo, inspirado em compreensões universalizantes, que sobrevalorizam concepções mercadológicas e urbano-cêntricas de vida e desenvolvimento, em detrimento dos saberes, e modos de vida do campo. Essa situação deve ser confrontada caso se pretenda enfrentar o fracasso escolar e afirmar as identidades culturais das populações do campo.

Mas não podemos negar também que as escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimento e a afirmação de suas identidades culturais, se não fossem todas as mazelas que envolvem essa dinâmica educativa.

**Questão número 05 Você acredita que as políticas educacionais do seu município privilegiam a Educação Ambiental dentro dos currículos das escolas rurais? Justifique sua resposta.**

08/20 dos professores respondentes disseram que sim, que acreditam nas políticas do seu município, e que privilegiam a EA nos currículos das escolas rurais. Conforme alguns exemplos a seguir;

*Eu acredito que sim, mas também poderia valorizar (SIC) mais... (Professor de Mateiros)*

*A lei nos garante esse direito, quando ela diz que tem que promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino, só que essa prática não é desenvolvida especificamente nas escolas da zona rural. (Professor de Mateiros)*

*Sim. Entre palestras nas escolas dizendo o quanto que o meio ambiente é importante. (Professor de Ponta Alta)*

*Em alguns aspectos sim, dentro das condições, e outras não. (Professor de Ponte Alta)*

*Sim, porque trabalhamos com os currículos de meio ambiente de preservar a natureza do nosso município. (Professor de São Félix)*

*Sim. Em alguns momentos acredito que seja abordado questões ambientais. (Professor de São Félix)*

*Sim, pois as crianças convivem e aprendem (SIC) a conviver com a natureza dando prioridade para que a política ambiental seja predominante em seu município.*  
(Professor de São Félix)

*Sim. No trabalho interdisciplinar (SIC) nas disciplinas geografia, História e ciências.*  
(Professor de São Félix)

11/20 dos professores respondentes disseram que não acreditam nas políticas do seu município, que privilegiam a EA nos currículos das escolas rurais. Conforme alguns exemplos a seguir;

*Não, nós (SIC) não temos acesso a nem um material que privilegie a educação ambiental.* (Professor de Ponte Alta)

*Não. Trabalho Geografia em duas séries e nunca recebo nenhuma orientação neste sentido. Mas tenho a certeza de que se não preservarmos a nossa natureza não haverá vidas futuramente.* (Professor de Ponte Alta)

*Não. Porque nas escolas rurais não temos aulas específicas sobre meio ambiente e sim trabalhamos muito poucos em algumas disciplinas.* (Professor de Ponte Alta)

*Não. Para isso a secretaria municipal (SIC) de educação teria que incentivar a elaboração de projetos voltados para a educação ambiental.* (Professor de Ponte Alta)

*Em alguns aspectos sim, dentro das condições, e outras não.* (Professor de Ponte Alta)

01/20 dos professores respondentes disse que nem sempre as políticas do seu município privilegiam a EA, nos currículos das escolas rurais. Conforme exemplo a seguir;

*Nem sempre, pois os fenômenos ambientais não são embutidos nos currículos. Somente aquilo que o livro didático oferece. Aliás se o professor gerar um tema ambiental e trabalhar com seu grupo. (Professor de São Felix)*

Em análise as repostas acima, percebemos que a maioria dos professores respondeu negativamente, a questão que as políticas municipais não privilegiam a EA nos currículos das escolas rurais. É também importante analisar que mesmo os professores, que responderam sim, após a análise de suas respostas, percebeu-se que não são políticas de inclusão da EA nos currículos, mais sim ações pontuais, desenvolvidas pelos próprios professores, como palestras e uso do livro didático. Alguns enfatizam que a lei garante, mas que na prática isso realmente não acontece.

Apoiado nas palavras de Garcia Gómez (2003:45), ele nos assevera que para que as políticas públicas possam ser verdadeiramente implantadas, nas propostas de inclusão da EA nos currículos, é necessário uma reforma curricular, na qual o processo passe a ser o mais importante, para facilitar a integração da EA no âmbito educativo - seja ela formal escolar, ou extraescolar.

Sendo assim, não podemos esquecer que de nada adianta um currículo (re)construído – ambientalizado<sup>58</sup> – que siga as melhores normas, diretrizes e princípios da EA, se não houver as condições mínimas (como infraestrutura e educadores capacitados) para a sua implementação a serem propiciadas pela reforma institucional que deve acompanhar a reforma e as inovações curriculares.

E isso ficou claro nas vozes dos professores, em relação às estruturas das escolas multisseriadas, e na falta de acompanhamento pelas autoridades locais para que a EA possa realmente ser incluída nos currículos das escolas rurais.

---

<sup>58</sup> Ver modelo proposto já apresentado neste trabalho.

### 5.2.2 Segundo Bloco: Educação Ambiental

**Questão número 01 - Gostaríamos de conhecer sua opinião do que seja Educação Ambiental para você.**

20/20 responderam a questão expressando a opinião sobre a Educação Ambiental, conforme podemos verificar a seguir algumas delas.

*Como o nome já diz Educação ambiental é a Educação relacionada ao meio ambiente.* (Professor de Mateiros)

*É o tipo de educação que visa orientar o educando, para a utilização de práticas e medidas que garanta o desenvolvimento social e econômico das presentes e futuras gerações por meio da utilização dos recursos naturais de forma correta e sustentável.* (Professor de Mateiros)

*Onde podemos estar trabalhando em nosso local de serviço, também ensinando os alunos como cuidar do nosso ambiente de trabalho.* (Professor de Mateiros)

*São tudo aquilo que faz a respeito do meio ambiente.* (Professor de Ponte Alta)

*E (SIC) uma educação que leva até o aluno as diferentes formas de conhecer o ambiente e preservá-lo.* (Professor de Ponte Alta)

*Educação ambiental para mim é preservar o nosso planeta com todas as maravilhas que a natureza nos ofereceu.* (Professor de Ponte Alta)

*É uma forma de levar até o aluno a diferentes maneiras de conhecer o meio ambiente e preservá-lo etc.* (Professor de Ponte Alta)

*Educação ambiental é a educação voltada para tudo que nos cerca. Começa dentro do nosso lar e abrange toda a natureza e tudo o planeta Terra. (Professor de Ponte Alta)*

*Preservar o meio ambiente como um todo. (Professor de Ponte Alta)*

*Educação ambiental é respeitar a natureza. (Professor de São Félix)*

*Educação ambiental é a forma de conscientização (SIC) e de preservação ambiental no uso da prática de coletar lixo e resíduos nas diversas regiões, como também fazer campanha para não queimar ou desmatar cerrados e florestas. (Professor de São Félix)*

*Educação ambiental é tudo que corresponde ao meio ambiente, exemplos: os rios, as matas; o mar, os lagos, a preservação da natureza em geral. (Professor de São Félix)*

*Educação ambiental é na verdade tudo aquilo que está relacionado ao respeito ao meio em que agente (SIC) vive ou seja (SIC) que estamos inserido (SIC) nele. (Professor de São Félix)*

*Educação ambiental tem como visão conhecer a cultura e visão do ambiente para que as crianças seja educada culturalmente e integrado como a natureza local. (Professor de São Félix)*

*Educação ambiental para mim e (SIC) o meio ambiente em (SIC) que vivimos (SIC) e os (...) ambientais referemte (SIC) a natureza e vida. (Professor de São Félix)*

*E (SIC) o ensino Voltado (SIC) a (SIC) proteção e conservação do meio ambiente como: evitar queimadas evitar poluição das águas, do ar, a coleta seletiva do lixo etc. (Professor de São Félix)*

*Educação ambiental é ensinar as formas de como conviver num ambiente (SIC) sem danificá-lo.*

*Formar cidadãos consciente (SIC) para conservação do meio ambiente.*

*É esta (SIC) trabalho a preservação do meio ambiente.*

Podemos analisar que todos os professores, que responderem a questão demonstram saber o que significa essa palavra Educação Ambiental, e também analisamos que a concepção de EA desses professores está ligada à concepção de ambiente como natureza, que na tipologia de Sauv  (1996 apud MELO, 2000)   onde a rela o com a EA   para ser apreciada e preservada. Demonstrando as características dessa natureza como uma catedral para ser contemplada.

Somente um dos professores disse que a Educa o Ambiental tem como objetivo conhecer a cultura e visão do ambiente, para que as crianças sejam educadas culturalmente, e integradas   natureza local. Indo um pouco além da visão conservacionista dos demais, e a importância da integra o da cultura do ambiente e o local onde os alunos estão inseridos, no caso o Jalapão. Assim,   de suma importância, que essas crianças das escolas da zona rural possam estudar e posteriormente, permanecerem nesse “laboratório vivo” que   Jalapão.

**Questão número 02 - Em sua opinião o currículo da sua escola contempla a Educa o Ambiental? Justifique sua resposta.**

08/20 dos professores respondentes disseram que sim, que a EA está contemplada no currículo da sua escola. Conforme os exemplos abaixo:

*Bom, como conhecedor desse dever sempre agente (SIC) aborda isso em sala de aula, mas não existe ainda um incentivo (SIC) por parte da escola. (Professor de Mateiros)*

*Sim, de forma indireta. A Educação Ambiental é trabalhada dentro das outras disciplinas. (Professor de Ponte Alta do Tocantins)*

*Sim. De forma indireta. Como professor temos consciência da necessidade de trabalhar esse assunto e o trabalhamos de forma interdisciplinar. Nesse caso a Educação Ambiental entra como um tema transversal. (Professor de Ponte Alta)*

*Sim, com cartazes, palestras (Professores de São Félix do Tocantins)*

*Sim, nós vivemos em uma comunidade remanicante (SIC) dos Kilombola. Que culturalmente sai tudo natural da cor até sua alimentação. (Professores de São Félix)*

*Sim em partes porque deveria ter uma disciplina específica. (Professores de São Félix do Tocantins )*

12/20 dos professores respondentes disseram que EA não está contemplada no Currículo da sua escola. Conforme os exemplos abaixo:

*Não. Há somente acompanhamento através de palestras seminário, mas que não são formalizados dentro do currículo. (Professor de Ponte Alta do Tocantins)*

*Não. Falta projetos voltado para a realidade da Escola e da comunidade escolar. (Professor de Ponte Alta)*

*Não, trabalhamos muito pouco com o ambiente. (Professor de Ponte Alta do Tocantins)*

*Não. Porque nem todos preocupam com essa questão do meio ambiente. (Professor de Ponte Alta)*

*Não: Porque na estrutura curricular não tem aula específica para contemplar o meio ambiente. (Professor de Ponte Alta)*

Mais uma vez as respostas dizem que sim, mas quando são analisadas em profundidade, ainda estão longe de revelarem ações que estejam inseridas no currículo, pois alguns afirmam que são trabalhadas de forma indireta, por algumas disciplinas e ainda há outros que afirmam que deveria existir uma disciplina para trabalhar com a Educação Ambiental, não entendendo como se recomenda os PCN a EA deve ser trabalhada de forma transversal, ou seja, perpassando por todas as áreas do conhecimento.

Nessa direção, precisamos ter cada vez mais claro qual é o papel político da EA no meio rural, que segundo Zakrzewski (2004:87) é um componente nodal e não apenas um acessório da educação, pois envolve a reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o seu ambiente natural.

A escola rural precisa de uma EA diferenciada, que seja baseada em um contexto próprio, mas que também esteja atrelado a um saber significativo, crítico, historicamente contextualizado, do qual removem indicadores para a ação avigorando assim o Projeto Político Pedagógico da escola desde que este esteja também vinculado a uma cultura política libertária, baseada em valores como a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

### **Questão número 03 Nas salas de aulas, vocês abordam a Educação ambiental? Como?**

20/20 dos professores respondentes, disseram que sim, que abordam a EA nas suas aulas, conforme os exemplos a seguir:

*Sim. Como abordo a Educação ambiental nas minhas aulas através de palestras, aula a campo são algumas das formas usadas. (Professor de Mateiros)*

*Sim, através de plantação de árvores (SIC), da utilização do solo, da importância de manter viva as matas ciliares, cuidar dos recursos hídricos, não poluir o espaço escolar e o espaço onde estamos. (Professor de Mateiros)*

*Sim. Falando aos meus alunos que qualquer lugar que você está é um ambiente e temos que cuidar dele, não jogando lixo nos lugares errados, preservando a nossa natureza. (Professor de Mateiros)*

*Sim. Nas minhas aulas eu debato com os meus alunos como agente (SIC) deve fazer para nós preservarmos o meio ambiente como não joga (SIC) os lixos nos rios, manter o pátio da escola sempre limpo, e até mesmo a sala de aula que é (SIC) um ambiente onde estamos convivendo dia dia (SIC). (Professor de Mateiros)*

*Explicando aos alunos, que não pode desmatar, poluir os rios, poluir o ar. (Professor de Ponte Alta)*

*Em algumas disciplinas abordamos o tema “preserva o ambiente”. (Professor de Ponte Alta)*

*Sim. Orientando meus alunos para que daqui alguns anos ainda podemos respirar ar puro e também que água que está cada vez mais ameaçada de extinção (SIC) não chega a acabar. (Professor de Ponte Alta do Tocantins ).*

*Sim. Dando exemplos relacionados ao meio ambiente, exemplo: Como preservar o meio ambiente. (Professor de Ponte Alta).*

*Sim. Dentro das outras disciplinas. Hoje temos a consciência da necessidade de educar para a vida e quando fazemos isso estamos fazendo também a educação ambiental. (Professor de Ponte Alta).*

*Sim, tentando levar o alunado a compreender a importância da preservação ambiental. (Professor de Ponte Alta).*

*Nas aulas das escola rural (SIC) os professores trabalha (SIC) mais parte da preservação da natureza. (Professor de Ponte Alta).*

*Sim. Através dos temas abordados nos livros didáticos. (Professor de Ponte Alta).*

*Sim. Mostrando para os alunos os cuidados que devemos ter com as matas e os coregos (SIC) ao redor da escola. (Professor de Ponte Alta).*

*Promovendo ações na escola como campanha de coleta de lixo e orientando os alunos que devem fazer reflorestamento nas áreas em que foram desmatada além de outras ações que privilegie nosso ambiente e o ambiente de outros, como os animaes (SIC) nativos. (Professor de São Félix)*

*Sim. Quando surge os conteúdos relacionado ao meio ambiente, sempre eu abordo situações que envolva os alunos, que reflitam questões que visam o bem está (SIC) de todos. (Professor de São Félix)*

*A integração cultural. A alimentação, o vestuário, o artezão (SIC), o cultivo da cultura. (Professor de São Félix)*

*Sim , com palestras sobre o meio ambiente trabalho em (SIC) grupo, sobre o assunto (SIC) ambiental (SIC) e também (SIC) pela Educação. (Professor de São Félix)*

*Sim como orientação interdisciplinar. (Professor de São Félix)*

A análise que se faz dessa questão é de que foi unanimidade as respostas afirmando que a EA é abordada, nas aulas, e também podemos destacar as diversas formas: palestras, livro didático, aula campo entre outros. Mas essas abordagens ainda são restritas à visão preservacionista do ambiente e realizadas de forma pontual, não sendo um processo de permanente abordagem.

Entretanto, sabe-se que é muito difícil romper com esse reducionismo cartesiano que tem por muito tempo norteado as práticas educativas dos professores. Na prática, seria adotar uma proposta interdisciplinar que implica uma transformação aprofundada nos modos de ensinar e aprender, bem como na organização das formas das instituições de ensino principalmente, as localizadas na zona rural.

Assim, na prática, a EA não basta ser feita de uso de palavras bonitas como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade transversalidade, é indispensável um grande esforço para que esses termos saiam de um plano linguístico para um plano concreto e real, ou seja, é necessário romper com a tão arraigada concepção cartesiana de educação, para além das nomenclaturas didáticas.

A EA contrasta com a forma tradicional de educação, baseada meramente na transmissão de conteúdos do livro didático, por exemplo, que na maioria das vezes está desfocada da realidade local, na qual o educando é simplesmente um ser passivo e mero receptor de conhecimentos.

**Questão número 04 Você acredita que a Educação Ambiental está relacionada com o Desenvolvimento Sustentável? Justifique sua resposta.**

18/20 dos professores respondentes disseram que sim, que a EA está relacionada com o Desenvolvimento Sustentável. Vejamos alguns exemplos

*Sim. A Educação ambiental busca conscientiza (SIC) as pessoas a ter um relacionamento amigável com a natureza, ou seja, usar a natureza sem destruir, isso para mim e (SIC) Desenvolvimento Sustentável. (Professor de Mateiros).*

*Sim, porque se nós não tivermos uma preocupação com a educação ambiental, como podemos afirmar que teremos desenvolvimento sustentável para as gerações futuras? É preciso preservar o patrimônio ambiental para as presentes e futuras gerações. (Professor de Mateiros).*

*Sim. Pois quando estamos cuidando do nosso ambiente de trabalho estamos preservando ele. (Professor de Mateiros)*

*Sim, porque se nós não preservarmos o nosso meio ambiente, amanhã quem sabe se não estaremos perdendo todos esses recursos que temos na nossa região como águas que são as mais belas. (Professor de Mateiros).*

*Sim. Por não pode, desmatar, não matar os animais. (Professor de Ponte Alta)*

*Apartir (SIC) do momento que os alunos conheçam a educação ambiental passaram a se relacionar com o desenvolvimento sustentável. (Professor de Ponte Alta)*

*Claro que sim. O Desenvolvimento Sustentável nasceu da natureza. (Professor de Ponte Alta)*

*Sim, Porque a partir do momento que aluno assiste aula sobre o meio ambiente, ele preserva. (Professor de Ponte Alta)*

*Sim. Temos a consciência de que muitos dos recursos que utilizamos hoje são vindo de fontes esgotáveis e se não os utilizamos de forma responsável breve teremos algumas fontes esgotadas. (Professor de Ponte Alta)*

*Sim, a partir do momento que não haja a desagregação ambiental. (Professor de Ponte Alta)*

*Sim. Pois preparando os alunos para uma consciência (SIC) ambiental no futuro temos cidadãos mais conscientes do cuidado que damos ter como o meio ambiente.*  
(Professor de Ponte Alta)

*Sim; porque o estado brasileiro e o próprio estado do Tocantins (SIC) nesta década, tem implantado diversas políticas de campanha e de incentivo (SIC) à população a cuidar melhor desta iniciativa que é de sua sustentação a todos os fenômenos desta área.*(Professor de São Félix)

*Sim, Porque se a partir do momento que as crianças desde cedo (SIC) tenha consciência (SIC) do seu papel na sociedade com certeza resultados futuros terá.*  
(Professor de São Félix)

*Sim pois tudo que aprendemos com a educação ambiental é relacionada há (SIC) nossa cultura de sustentabilidade da nossa educação.*(Professor de São Félix)

*Sim. Por trabalho com a preservação* (Professor de São Félix)

Nas respostas afirmativas dadas pelos professores entrevistados, encontramos segundo a tipologia da Sauv  para o termo DS já apresentado no capítulo II deste trabalho.

Desse modo, a concep o de DS   um desenvolvimento contínuo, baseado na inova o tecnológica e tem como credo desenvolvimento econômico, seguindo os princípios neoliberais que resolverão os problemas sociais e ambientais.

Essa concep o associada ao ambiente, o qual   visto como um recurso a ser utilizado e administrado, propondo um uso racional dos recursos para um benefício sustentável e tendo assim uma qualidade de vida sustentável.

Para tanto, não podemos esquecer as palavras de Leff (1997:30) a crise ambiental   o resultado do crescimento econômico e se manifesta com a destrui o ecológica e a degrada o de grupos.

A racionalidade econômica tem se expandido globalmente, e com isso a necessidade de estabelecer novos padrões de produção e de consumo, de forma a sugerir uma nova maneira de agir, voltada a ações ecologicamente corretas e economicamente sustentáveis.

No caso específico da região do Jalapão, é preciso o desenvolvimento de programas de caráter educativo que provoquem uma mudança de atitude de domínio em nossa atual sociedade na transmissão de um novo estilo de vida individual e coletivo, mais integrado com a cultura local e com o meio natural. E nesse sentido, que a escola passa a desempenhar um papel fundamental através de seus professores e demais membros da comunidade.

**Questão número 05 O que é ambiente para você? Justifique sua resposta.**

20/20 dos professores respondentes apresentaram essa questão com uma justificativa da seguinte forma, conforme os exemplos abaixo:

*Na minha opinião ambiente é o meio onde vivemos. Ele pode ser natural onde estão os animais, plantas é (SIC) também o ambiente rural, urbano. (Professores de Mateiros)*

*É todo o espaço que nos cerca, por exemplo: O ar, a água, o solo, a fauna, a flora, etc. (Professores de Mateiros)*

*É tudo que nos rodeia ao nosso lado. (Professores de Mateiros)*

*É um lugar ou local que nos rodeião (SIC). (Professores de Mateiros)*

*É o espaço que vivemos, porque sem a natureza nos (SIC) não vivemos. (Professor de Ponte Alta)*

*É todo espaço onde vivem diversas espécies de animais, plantas, ou seja, todos os seres vivos. (Professor de Ponte Alta)*

*É todos os lugares por onde passo, e completam a minha vida. (Professor de Ponte Alta)*

*E (SIC) o espaço onde (SIC) vive diversas espécies de animais plantas ou seja todos os seres vivos. (Professor de Ponte Alta)*

*Ambiente é tudo que nos cerca. Vai desde o nosso lar, até os lugares mais longínquo do mundo. (Professor de Ponte Alta)*

*É tudo que envolve o nosso meio. (Professor de Ponte Alta)*

*Ambiente é um lugar onde as pessoas se convive (SIC) um com os outro (SIC). (Professor de Ponte Alta)*

*É o meio em que vivemos. (Professor de Ponte Alta)*

*É tudo que está ao nosso redor. As matas os rios das cidades. (Professor de Ponte Alta)*

*Ambiente é um ou todos os lugares ocupados por vida terrestre, aquática e elementos que compõe (SIC) os recursos naturais renováveis. (Professor de São Félix)*

*É o espaço em que vivemos. (Professor de São Félix)*

*Ambiente é o meio em que se vive. Como por exemplo, nossa casa, nossa cidade, nosso país, nosso planeta. (Professor de São Félix)*

*Ambiente significa local onde você convive ou um espaço (SIC) na natureza. (Professor de São Félix)*

*Ambiente (SIC) é o meio em que vivemos e o que sentimos (SIC) felizes com a natureza por uma preservação com a natureza não queimar também ficar bem observado. (Professor de São Félix)*

Sobre as respostas dos professores analisadas à luz da tipologia de Sauv , podemos afirmar que encontramos os seis tipos de ambientes, conforme descreve sua tipologia: ambiente como problema, para ser resolvido; ambiente como recurso, para ser gerenciado; ambiente como natureza, para ser apreciado, respeitado e preservado; ambiente como biosfera, para se viver juntos e em longo prazo; ambiente meio de vida, para se conhecer e cuidar; e ambiente comunidade, para se engajar.

Nesse sentido, as respostas dos professores dos três municípios pesquisados, nos permitem afirmar que eles somente conseguem identificar o tipo de ambiente. Entretanto, o que se esperava   que em se tratando da região do Jalapão, um santuário ecológico natural e cultural, esses professores pudessem ir além da mera classifica o do tipo de ambiente, por exemplo, concomitantemente   justificativa de suas respostas, poderiam apontar quais metodologias a serem usadas para cada tipo de ambiente.

Como por exemplo, para o ambiente como natureza, a metodologia mais apropriada   a imersão na natureza; para o ambiente como recurso seria mais apropriada as campanhas de 3 Rs (reduzir, reaproveitar, reciclar); para o ambiente como problemas a metodologia seria as resolu es de problemas ambientais e estudo de casos específicos; para o ambiente como lugar a mais adequada seria viver os projetos de jardinagem, ligares ou lendas sobre a natureza; para o ambiente como biosfera os estudos de caso envolvendo problemas globais histórias e

diferentes cosmologias; para o ambiente como projeto comunitário a metodologia seria a pesquisa-ação participativa, para transformação comunitária e os fóruns de discussão.

Essa análise também nos permite afirmar que mesmo apontando o ambiente como lugar (Natureza) os professores entrevistados ainda não conseguem ir além da visão ecológica, mesmo trabalhando em escolas que se situam dentro da região do Jalapão, necessitando intercalar todas as concepções de ambiente na tipologia de Sauvè (1993).

Pois para que esse lugar continue a existir para que outras gerações possam conhecer, é preciso que toda a comunidade e seu entorno desenvolva o sentimento de pertencimento ao local, e isso só será possível com auxílio da escola, e no caso, da região do Jalapão, as escolas rurais que estão juntas desse ambiente.

Como espécie de síntese do capítulo, podemos afirmar que após as análises e interpretações dessas respostas fornecidas pelo professores dos três municípios da região do Jalapão, observamos semelhança nas suas vozes.

Existem aspectos semelhantes dessas vozes em tentar entender e aplicar ações relativas ao ambiente e a EA dentro dos currículos e das ações pontuais em EA. Porém é preciso que essas ações sejam transformadas em ações permanentes para que a região do Jalapão não seja lembrada apenas pelas fotografias como um lugar bonito e no qual existia muita água.

Após essas constatações, buscaremos formular as recomendações para minimizar a problemática da EA nos currículos das escolas rurais do Jalapão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### Planeta Água

*(...) Água que nasce na fonte  
Serena do mundo  
E que abre um  
Profundo grotão  
Água que faz inocente  
Riacho e deságua  
Na corrente do ribeirão...*

*Águas escuras dos rios  
Que levam a fertilidade ao sertão  
Águas que banham aldeias  
E matam a sede da população...*

*Águas que movem moinhos  
São as mesmas águas  
Que encharcam o chão  
E sempre voltam humildes  
Pro fundo da terra  
Pro fundo da terra...*

*Terra! Planeta Água  
Terra! Planeta Água  
Terra! Planeta Água...*

**Música** : Guilherme Arantes (1981)

O debate planetário sobre o meio ambiente, inicialmente, sobre a exploração desenfreada dos recursos naturais renováveis e a necessidade de manutenção dos mesmos, para garantir o equilíbrio e existência dos seres vivos na Terra, teve seu primeiro impulso com a reunião do clube de Roma, em 1968.

Essa dimensão ganha força e amplitude com a realização da “1ª Conferência sobre Meio Ambiente Humano” organizado pela ONU, em Estocolmo, 1972. Uma das conclusões dessa conferência foi a necessidade da conscientização da população mundial sobre os problemas inerentes as questões naturais e sociais, iniciando para isso a Educação Ambiental, em todos os âmbitos.

As conferências em Tbilisi (1997) e em Moscou (1987) são também marcos referenciais e fundamentais da Educação Ambiental. A partir de leis, pareceres, portarias e programas sobre o assunto EA, tornaram-se mais contundentes, e

experiências em todo mundo e no Brasil vêm-se concretizando no que se refere tanto ao campo formal quanto ao não formal.

No caso do Estado do Tocantins, especificamente na região do Jalapão, a presente investigação nos mostrou que ainda é insipiente a questão ambiental, o Estado do Tocantins possui apenas 19 anos de emancipação, como é de conhecimento de todos. Ele era o antigo norte do Estado de Goiás, praticamente um dos maiores do Brasil, antes da divisão, e era praticamente esquecido pelas autoridades políticas, e somente com a divisão, aos poucos, é que a região do Jalapão foi se tornando mais conhecida, especificamente pelos seus atrativos exuberantes. E com isso também sendo observada a questão da preservação ambiental do lugar.

Relembrando que o nosso objetivo da pesquisa era conhecer e verificar como está inserido o ensino da Educação Ambiental dentro dos currículos das escolas rurais dos municípios do Jalapão, por meio da visão dos seus professores e das autoridades municipais.

Com a realização dessa investigação foi possível de início identificar os principais elementos em relação às políticas, ao currículo e a EA nas escolas rurais desses municípios, por meio das vozes dos secretários municipais de educação, dos diretores de ensino e em especial a dos professores das escolas rurais dos 03 municípios pesquisados da região do Jalapão.

Nas visitas aos municípios e também após várias observações do pesquisador durante a nossa permanência nos municípios e nas visitas às unidades escolares rurais, foi possível elencar abaixo pontos considerados como necessários a serem destacados.

Suscita-se dizer que, apesar das questões ambientais terem sido assunto de várias discussões, encontros, cursos, palestras, seminários e estarem respaldadas nas constituições e aprovadas recentemente em lei (que determina que sejam implantadas nos currículos escolares desde as séries iniciais até a universidade) e ainda, levando em conta que a região do Jalapão é um laboratório ao “ar livre”, não foi possível encontrar, nos três municípios pesquisados, professoras que as desenvolvessem amplamente, em toda a sua plenitude.

E também, levando-se em conta que esses professores afirmaram que praticavam a Educação Ambiental nas suas aulas, percebe-se ainda uma concepção ainda pouco elaborada da Educação, do Ambiente e da Educação Ambiental,

conforme as tipologias de análises. E em relação à Educação Ambiental para que se possa chegar à amplitude que se implica ao implantar e praticar a Educação Ambiental, no cotidiano escolar, tendo sempre em vista o currículo, percebeu-se que as suas práticas ainda se encontram restritas a algumas ações pontuais.

Pode-se dizer que as vozes desses atores permitem a apresentação de elementos considerados pobres em EA, que estão condicionados principalmente à maneira como esses profissionais vêm recebendo esses conhecimentos, nas universidades. Há uma fragmentação entre a teoria e a prática, assim como a falta também de conhecimentos mais elaborados e não a concentração de saberes isolados; entre eles destacam-se: o saber fazer e saber ser para poder agir, condição *sine quo non* para que esses profissionais possam desenvolver seu papel como agentes de transformação da realidade que ora se encontram.

O que podemos aprender com esta pesquisa é que os professores de forma simples tentam trabalhar a questão ambiental, nas escolas, embora essa não seja uma tarefa fácil - pois existe uma falta de políticas públicas de formação continuada, de materiais, tempo para preparação e execução das atividades, e condições favoráveis para tal realização, no caso das escolas rurais do Jalapão, que estão praticamente isoladas nos interiores dos seus municípios. - ficando somente sob suas responsabilidades ter, ou não a decisão da abordagem curricular da EA, nas suas aulas.

As escolas pesquisadas não possuíam até o presente ano da pesquisa os seus PPP, que são o alicerce da escola e que vai dar um norte por onde ela deva prosseguir. E também não existe uma proposta curricular, nesses municípios, em especial, no decorrer desta investigação, tivemos acesso a proposta curricular do Estado do Tocantins, mas que serve somente para as escolas estaduais, levando em conta que cada município tem a responsabilidade de elaboração de suas próprias propostas curriculares.

Mas também encontramos em suas vozes aspectos positivos, por meio das quais eles demonstram um grande interesse em estar buscando esse conhecimento necessário para que se possa trabalhar a EA, na sua plenitude, nas unidades escolares. Mesmo quando essa responsabilidade fique somente para eles.

Todavia, assinalamos que nossa investigação poderá servir de pistas para elaboração de eventuais propostas curriculares para esses municípios e também programas de formação para esses professores.

Esses programas deverão elaborar estratégias que favoreçam uma compreensão mais global da EA, favorecendo um desenvolvimento de uma prática reflexiva e crítica em colaboração com outros professores, pais e os membros da coletividade.

É necessário que essas equipes, quando for da início na elaboração dessas propostas e programas, busquem auxílio nas Universidades, que no caso do Estado do Tocantins, embora um Estado novo, possui uma boa estrutura de Universidades, na capital Palmas, e também nos campos de Interiorização em alguns municípios. Assim, podemos destacar, na capital, a presença da Universidade Federal do Tocantins – UFT, A Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS, além das Faculdades e Universidades Privadas que também podem contribuir para a construção dessas propostas e programas, tendo em vista que todas elas possuem dentro dos seus 'rois1 de curso, os de formação de professores, nas suas diversas áreas (Pedagogia, Letras, Historia, Geografia, Matemática entre outros).

É necessário também que essas equipes, ao elaborarem essas propostas curriculares, levem em conta as especificidades rurais desses municípios dentre elas, por exemplo, a proposta de um calendário alternativo, para as épocas de plantio e colheitas das comunidades, ou ainda em período de alta temporadas turísticas - tempo em que as comunidades precisam se organizar para a produção e vendas de artesanatos, produzidos pela própria comunidade como por exemplo a comunidade de Mumbuca.

Lembrando-se que ao tratar do objeto da área ambiental, a escola deverá considerar as relações sociais, as econômicas e as culturais do ser humano com o ambiente e buscar estabelecer metas para o crescimento cultural, a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental sustentável.

A nova proposta pedagógica da educação no campo indica o desafio da construção da escola democrática e popular, uma escola que trabalhe e assuma de fato a identidade do meio no qual está inserida pensando e alicerçando um novo projeto de desenvolvimento no campo.

Portanto, pensar em escola rural não é pensar de maneira estática com base em um modelo pedagógico estanque e fechado, mas, ao contrário, é pensar em algo mutante que acompanha o conjunto de transformações que a realidade vem exigindo de cada espaço socioambiental.

Nesse sentido, é necessário buscar uma forma de educação que supere a organização fragmentada do conhecimento em prol de uma sociedade que se vê diante da necessidade de resgatar a dimensão humana e promover alternativas que garantam a qualidade de vida coletiva.

Dentre os resultados identificados averiguou-se que mesmo a escola não tendo definido semanticamente suas ações pedagógicas de Educação Ambiental, ela atende aos paradigmas, necessidades e expectativas propostas pela mesma nas dimensões analisadas. Entretanto, um dos problemas que prejudicam o trabalho na escola é a carência de professores. Tal realidade obriga os docentes a ministrar disciplinas para as quais não têm formação específica e a trabalhar com salas multisseriadas, dificultando mais ainda a ação de planejar atividades para cada etapa em que estão as crianças conforme a faixa etária. Nesse sentido, é premente destacar o imperativo de ações efetivas focadas na ampliação do quadro de professores.

Diante desse quadro, é evidente a necessidade da afirmação de políticas municipais educacionais focadas, na formação de profissionais capacitados a trabalharem com as questões ambientais.

O conhecimento profissional do professor representa o conjunto de saberes que o habilita para o exercício da docência e de todas as suas funções profissionais: saberes produzidos, nos diferentes campos científicos e acadêmicos, que subsidiam o trabalho educativo; saberes escolares que deverá ensinar; saberes produzidos no campo da pesquisa didática; saberes desenvolvidos nas escolas, pelos profissionais que nelas atuam; e saberes pessoais, construídos na experiência própria de cada professor.

Também nesse sentido, os professores destacaram a importância de manterem-se atualizados nas temáticas ambientais, afirmando que buscam essa atualização como forma de aprimoramento da sua prática pedagógica.

Uma das limitações da nossa pesquisa foi a distância dos municípios pesquisados, fazendo que não fosse possível retornar ao mesmo local mais de duas vezes, sendo que poderíamos ter tido mais tempo para as observações das ações dos professores. Contudo, esperamos que essa nossa pesquisa possa a vir abrir novos caminhos para que outros pesquisadores interessados nesse campo possam prosseguir investigando a esse respeito. Entre eles pesquisas, que possam também envolver, alunos, pais e a comunidade de forma geral.

Eu termino assinalando que, finalmente, as reflexões que esta pesquisa suscitou possam abrir novos caminhos do currículo e da Educação Ambiental e em particular, para os professores da zona rural da região do Jalapão, e que isso possa ainda mais reforçar minha crença na educação, não como redentora, mas como um instrumento de luta, de resistência, de transformações, de estabelecimento de novas relações com no e para o ambiente. Para que esses saberes não desapareçam por entre as águas desse enorme sertão do Jalapão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABENSUR, Patrícia Lima Dubeux. **A construção curricular PA perspectiva Freiriana um estudo de caso na Escola Municipal Santa Rita, na cidade de Diadema.** 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ABNT, **Informação e documentação - trabalhos acadêmicos – apresentação:** NBR 14724. Rio de Janeiro, 2005.

ADORNO, Lúcio Flavo Marini. Percepção ambiental e Ecoturismo: estudo de caso com condutores de turismo e turistas na região do Jalapão/To. **OLAM Ciência & Tecnologia - Rio Claro / SP, Brasil**, Rio Claro, ano VIII, vol. 8, no.2, p.. 218, jan. – Jun. 2008, Disponível em: <http://www.olam.com.br>. Acesso em: set. 2010.

AGUIAR, Glauco da Silva. **Estudo comparativo entre Brasil e Portugal, sobre Diferenças nas Ênfases Curriculares de Matemática a partir da Análise do Funcionamento Diferencial do Item (DIF) do PISA 2003.** 246 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ALMEIDA, Dóris Bittencurt Almeida. **Memórias da Rural:** Narrativas da Experiência educativa de uma escola normal rural pública. 247 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ANDRADE, Therezinha. **O quê os diários revelam:** práticas de formação de professores para a escola rural, curso normal regional Sandoval Soares de Azevedo – Ibirité, Minas Gerais, 1956-1959. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ARANHA, M. L. A. **História da educação.** São Paulo: Moderna, 1996.

ARANTES, Guilherme. Planeta Água. Intérprete: Guilherme Arantes. In: GUILHERME ARANTES. **Planeta água** . Local: Wea, Elektra, p.1981. 1 CD. Faixa no.01

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo.** 3 ed.Trad. Artmed, 2002.

ARAÚJO, Márcia Santiago de. **Sonhos no devir das redes do centro de educação ambiental, Ciências e Matemática.** 171 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDAT, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo.** 4ª edição, Petrópolis: editora, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, Brasília: editora, 1999.

AZEVEDO, F. **Sociologia educacional**. São Paulo: Melhoramentos, 1951.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação Rural**: das Experiências à Política Pública. Brasília: Editorial Abaré,, 2003.

BEHR, Miguel Von. **Jalapão, sertão das águas**. São José dos Campos: Editora Somos, 2004.

BENI, Mário Carlos. **Análise estrutural do turismo**. 2ª edição. São Paulo: Editora do SENAC,;1998.

BERTRAND, Y. e VALOIS, P. **École et Sociétés**. Ottawa: Éditions Agence d'Arc. 1992.

BEZERRA, Gilcia Maria Salomon. **A mediação do teatro na formação continuada de professores da municipal de ensino do município de Guarulhos/SP..** 261 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BOER, Noemi. **Educação ambiental e Visões de Mundo**: uma análise Pedagógica e Epistemológica. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BOF, Alvana Maria.(org.) **A Educação no meio rural**.,Brasília-DF: INEP, 2006.

BOFF, Leonardo. **Ecologia grito da Terra Grito dos Pobres**. Editora Sintaxe, Ourinhos: SP, 2004.

BORGES, Dorivã; Passarim do Jalapão. Intérprete: Dorivã. *In*: DORIVÃN. **Passarim do Jalapão** Local: Tocantins Gravadora Fundação Jaime Câmara, p 1996. 1 CD. Faixa no.03

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal: Brasília, 2001

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF,1997.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. Brasília: MMA/DEA, 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_ Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, Brasília, DF, 1999.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Aspectos Populacionais do Jalapão. Brasília, 2007.

CAMPOS, Judas Tadeu de. **Um educador nas fronteiras da cultura caipira**. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Currículo) São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_ **Currículo e Cultura: a formação do caipira**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo.) 203 f.. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

CAMPOS, Judas Tadeu de. A relação entre a escola rural e a cultura caipira. **Revista ciências humanas – universidade de Taubaté (unitau) – Brasil**. Taubaté, p. vol. 3, n. 1, 2010.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia e Extensão Rural: Contribuições para a Promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável**. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. Cultrix: São Paulo:, 2000.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **A Invenção Ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS:,2001.

\_\_\_\_\_ Os sentidos de “ambiental”: a contribuição hermenêutica à pedagogia da complexidade. *In*: LEFF, E. **A Complexidade Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação ambiental. *In*: LAVRARGUES, Philippe Pomier (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. 1 ed. Brasília (DF): Edições Ministério do Meio Ambiente, v.02 , p. 13-24, 2004.

CARVALHO, Maria do Amparo de Melo. **O currículo Prescrito Interpretado pelo currículo alternativo: possibilidades e limitações de um trabalho com “atividades curriculares alternativas” numa escola de ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). 156 f. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CASTILHO, Suley Dulce de. **Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata-Cavalo-MT**. 305 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7ª edição, São Paulo: Editora Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez 2006.

CORCUFF, P. **As novas sociologias: construções da realidade social**. Bauru: Edusc, 2001.

CORDIOLLI, Marcos. Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico. *In: escolarização, currículos e prática pedagógica*. Curitiba: A Casa de Asterion, 2006. p.05-25.

CORNELL, J. **A alegria de aprender com a natureza: atividade ao ar livre para todas as idades**. São Paulo: SENAC, 1997.

DUTRA, Mara Rejane Osório. **Professores e Educação Ambiental: uma relação Produtiva**. Dissertação (Mestrado em Educação). 136 f. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.

ELIAS, Maria Auxiliadora. **Violência escolar e implicações para o currículo: o projeto pela vida, não à violência – tramas e traumas**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). 294 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo-SP, 2008.

ESLABÃO, Leomar da Costa. **A Construção de um currículo por competências: o caso do curso técnico em Sistemas de Telecomunicações do CEFTT-RS**. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas – UFPL, Pelotas, 2006.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. **Currículo e Emancipação: Redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo do processo de desfavorecimento**. 244f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. *In: ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

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

FIEN, J. **Education for the environment critical curriculum: theorizing and environmental education**. Victoria (Austrália): Deakin University. 1993

FILHO, Negri Paulo. **Graduação em Comunicação Social e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) refletindo sobre o Currículo**. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

FONTANELA, Luiz Batista. **Educação Ambiental como Processo Transversal do Currículo Escolar**.. 189 f.Dissertação (Mestrado Engenharia da Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FORQUIN, Jean.Claude. Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais. Porto Alegre, **Teoria e Educação**. Nº 5, pp. 28-49, 1992.

\_\_\_\_\_. **Escola e Cultura: As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar**. Porto Alegre, ARTMED, 1993.

\_\_\_\_\_. As abordagens Sociológicas do Currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa.. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.21, nº 1, p. 187-198, 1995

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Na procura de um curso: currículo-formação de professores - Educação Infantil Identidade(s) em (des)construção (?)**. 219 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

GARCÍA GÓMEZ, J.. Análise da educação ambiental na Espanha no contexto da União Européia. In: Santos, J.E. & Sato, M . **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**.. São Carlos: RiMa, 2003

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projeto de Pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. **Os Professores como intelectuais: rumo a pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, Ivor.F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOFFIN, Luis .Formación de actitudes y valores en educación ambiental. **Memorias del segundo Encuentro Internacional Formación de dinamizadores en educación ambiental**. p. 27-39. Santafé de Bogota, Ministerio Nacional de Educación Ambiental. 1996

GOMES, Mauricio Teixeira. **Meio Ambiente e educação: Os problemas ambientais e suas soluções na visão dos alunos e do ensino Fundamental da Escola Estadual XXIII Em Ipatinga/MG**. 237 f. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente Sustentabilidade). Centro Universitário de Caratinga, Caratinga, 2008.

GÓMEZ, Maria Luz Builes. **Ensino-aprendizagem das Ciências Naturais em Básica Primária, com pessoas Jovens e adultas na Colômbia**.. Dissertação

(Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GONZÁLEZ MUÑOZ, M.C.a. Informe sobre el proyecto “La educación ambiental em Iberoamérica en el nivel medio”. Balance provisional. **Revista Iberoamericana de Educación**.1996, No. 11, p.. 171-194.

GONZÁLEZ MUÑOZ, M.C.p. Principales tendencias y modelos de la Educación Ambiental en el sistema escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**. 1996, No. 11, p. 13-74.

GUEDES Alberto de Castro; BASTOS, Ronaldo. O sal da terra. Intérprete: Beto Guedes e Ronaldo Bastos. In: BETO GUEDES e RONALDO BASTOS. **Cantos da Lua vaga** Local; São Paulo Gravadora EMI-Odeon, p.1981. 1CD. Faixa no. 01

GRAZIANO NETO, F. **Questão agrária e ecologia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papyrus, 1996.

GUIMARÃES, Roberto. Modernidad, medio ambiente y etica. *In: Ambiente e Sociedade*, Campinas, ano I número 2. Campinas: Nepam/Unicamp, 1998. p. 5-24.

INOUE, Ana Amélia. **Temas Transversais e educação em valores humanos**. São Paulo: Pierópolis, 1999.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *In: Educação e Pesquisa*, vol.31/2, maio/agosto 2005. FEUSP, São Paulo. p. 233-250.

\_\_\_\_\_. Meio ambiente urbano e sustentabilidade: alguns elementos para a reflexão”. In: Cavalcanti, Clovis (Org.) **Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez 1997

KITZMANN, Dione Iara Silveira. **Ambientalização sistêmica na gestão e na educação ambiental: estudo de caso com o ensino profissional marítimo – EPM..** 240 f. Tese (Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande,Rio Grande, 2009.

KOFF e SIMÃO, Adélia Maria Nehme. **Escola, Conhecimentos e Culturas: projetos de investigação como estratégia teórico-metodológica de reorganização curricular.** 298 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LEFF, E. **Saber Ambiental. Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: PNUMA, Ed. Vozes, 2001.

LEFF, E. La educación ambiental en la encrucijada de la globalización. **Conocimiento y educación ambiental**, Cidade do México, v.7, n.17, v.8, n.18, mar. 1997.

LEGENDRE, Renald. **Dictionnaire Actuel de L'Éducation**. 2 édition. Guérin (Montréal) Eska ( Paris), 1993.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. *In*: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth (org.). **Políticas de Currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos. Frederico. B. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental** .3ª edição, São Paulo: Cortez, 2009

MALETTA, Ana Paula Braz. **O Currículo e a sala de aula: um olhar sobre as diferenças nas séries iniciais do ensino fundamental**. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, ,2008.

MATIAS, Virgínia Coeli Bueno de Queiroz. **Possibilidades de trabalho com as diferenças: um estudo de caso do currículo de uma escola municipal de Belo Horizonte, no contexto da Escola Plural**. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MARINHO JUNIOR, Lenício Dutra. **Práticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais: estudo de caso na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, a "Escola da Vinda"**.167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MARINI ADORNO, Lucio Flavo. **Turismo no parque estadual do Jalapão: identificação dos usos e proposição de medidas de controle e monitoramento- PICN 0689/20052,UFT**, Jan. 2008

MANIFRINATO, Márcia Helena Vargas. **Proposta de Organização Curricular em Curso técnico profissionalizante: meio ambiente e educação ambiental – Um estudo de caso**.166 f.Tese (Doutorado em Ciências da Engenharia Ambiental). Universidade de São Paulo, São Carlos, 2006.

MANFIO, Elisandra; PACHECO, Luci Mary Duso. Um olhar sobre a formação do professor no cenário atual da educação do campo. **Pedagogia em Questão**. Frederico Westphalen, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Departamento de Ciências Humanas, Curso de Pedagogia, v. 3 e v. 4, nº 3 e nº 4, p. 85-107, 2006.

MARQUES DE MEDEIROS, João Miguel. No dia que saí de casa. Intérprete: Joel Marques. In: Zéze de Camargo e Luciano. **Box comemorativo**. Local: Gravadora Sony, p.1995. 6 CD. Volume 3 Faixa no.05

MATOS, Seris de Oliveira. **A construção de Representações sobre corpo na Sociedades e o papel da Escola na desconstrução dos padrões impostos**.147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil In GONÇALVES. Luiz Alberto Oliveira. **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

MEDINA, Nana Mininni. Breve histórico da educação ambiental. In: PADUA, Suzana Machado, TABANEZ, Marlene Francisca (orgs). **Educação Ambiental: Caminhos Trilhados no Brasil**. Ed. Universidade Nacional de Brasília, 1997. p. 257-269.

MELO, José Carlos de. **Educação Ambiental: Representações e Práticas das professoras do ensino fundamental em três escolas públicas em Cuiabá**. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação).Universidade de Québec em Montreal, Montreal, 2000.

\_\_\_\_\_. **Existe diferença entre escolas rurais e urbanas? Qual a visão dos professores? Um estudo exploratório em uma escola rural de Palmas–TO**. Pôster apresentado no VIII Encontro de Pesquisadores em Educação: Currículo (Tema: Currículo e avaliação: políticas em conflito);, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, nov. 2009. ISBN 978.85.6.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. **A alfabetização no Currículo da escola organizada por ciclos no sistema estadual de educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

MESSER, Sylvia. **A formação dos professores da EJA e a construção do currículo – rupturas e inovações**.119 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2007.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **A Formação Inicial de Professores e A Educação Inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA**.218 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém,2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus Editora, 1990.

\_\_\_\_\_. **Currículos: Políticas e Práticas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. Propostas Curriculares Alternativas: limites e avanços. *In: Educação e Sociedade*, v.21 nº 73, Campinas. dez. 2000

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa **A sociologia do currículo e a construção do conhecimento na escola: notas para discussão**. Trabalho apresentado na 15ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambú, 1992.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

NASCIMENTO, A. N.; CAMARGO, J. C. G. Desenvolvimento sustentável e meio ambiente. *OLAM – Ciência e Tecnologia*, Rio Claro, v. 1, n. 1, set. 2002.

NASCIMENTO, Júnio Batista do. **Tocantins – História e geografia**. 6ª edição revisada, ampliada e atualizada. Goiânia: Gráfica e Editora Bandeirante, 2009.

\_\_\_\_\_. **Conhecendo o Tocantins – História e geografia**. 5ª edição Goiânia: Asa Editora, 2007.

NASTRI, Ivete. **Parâmetros Curriculares Nacionais em escolas da rede privada de ensino da cidade de São Paulo um estudo exploratório**. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007

NOTICE, Joaquim. **Discurso sobre Educação ambiental em Geografia da 10ª Classe no âmbito da Defesa e conservação da Natureza em Moçambique**. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Cleice Izaura da Costa. **De Patronato Agrícola à escola agrotécnica federal de Castanhal: O que a História do Currículo revela sobre as mudanças e permanências no currículo de uma instituição de ensino técnico?** 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação.). Universidade Federal do Pará, Belém, .2007.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica**. Projetos de Pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. 2ª edição, São Paulo: Editora Pioneira, : 2002.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PASQUAL, Dayse Melo da Silva. **A base afetivo-volitiva na constituição de Educadores (as) ambientais, doutorandos (as) do programa de Pós-Graduação em educação ambiental da FURG.** 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2009.

PINHO, Maria José de. **Políticas Educacionais de Formação de Professores no Estado do Tocantins: Intenções e Realidade.** 174 f.. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

REIS, Valdemar; F. MACHADO, Vicente. Meu reino encantado. Intérprete: José Daniel Camilo. In: JOSÉ DANIEL CAMILO. **Meu reino encantado.** Local: Gravadora Warner Music, p 2005. 1 CD. Faixa no. 01

RIBEIRO, Viviane Raquel. **O Currículo do ciclo inicial de alfabetização de Minas Gerais: Inovação ou continuidade? – Uma análise da proposta curricular do ciclo de alfabetização da rede pública estadual de Minas Gerais – 2003-2004.** 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROBOTTOM, Ian; HART. Paul. **Research in Environmental Education.** Geelong Victoria (Australia): Deakin University Press. 1993.

\_\_\_\_\_ La educación ambiental re-etiquetada: Es lá Educación para el desarrollo sustentable algo más que um mero eslogan ? In GAUDIANO, Edgar Javier. Gonzáles. **Educación, Médio ambiente y sistentabilidad.** México: Siglo XXI Editores, León, 2008.

ROCHA, Manoel José Fonseca. A Associação de pais e professores e a gestão democrática na escola Pública. **Revista UNirevista,** São Leopoldo, v. 1, nº 2, abr. 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br>. Acesso em: (01-08-2010).

ROCHA, Solange Helena Ximenes. **Construção da ação docente: aprendizagens de professores leigas em classes multisseriadas na escola campo.** 193 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

ROCHA, Ubiratan. **História, Currículo e Cotidiano escolar.** São Paulo, Cortez 2002.

SÁNCHEZ, Celso **Os nós, o laço e a rede: considerações Sobre a Institucionalização da Educação Ambiental no Brasil.** 190 f. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SACRISTÁN, Jose Gimeno **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SAMPAIO, Cynthia Lacerda Bueno. **A Formação continuada a Distância: o perfil dos professores - cursistas do Centro de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental**. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, Luciola Licinio DE C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (saeb) **Rev. Educ. & Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 346-367, set./2002.

SANTOS, Simone Pereira dos. **A relação Conselho Tutelar e Escola no amparo a criança**. Projeto de Conclusão de Curso em Pedagogia. Sinop-MT UNEMAT, 2009.

SAUVÈ, Lucie. **Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement**. Thèse (doctorat en éducation), Montréal: Université du Québec à Montréal, 1992.

SAUVÈ, Lucie. **Pour une éducation relative à l'environnement**. Montréal Guérin. Québec. 1994.

\_\_\_\_\_ L'approche critique en éducation relative à l'environnement: origines théoriques et applications à la formation des enseignants. **Revue des sciences de l'éducation**, vol XXII, no 1, p.169-187. 1997.

\_\_\_\_\_ Uma cartografia das correntes em educação ambiental. *In*: CARVALHO, Isabel. Cristina Moura e SATO, Michèle. (orgs). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SATO, Michèle. **Educação para o Ambiente Amazônico**. Tese de Doutorado, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos. 1997

\_\_\_\_\_ **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª Ed. (Revista e atualizada) São Paulo, Cortez. 2007.

SOARES, Nádia Bolzan. **Educação ambiental no meio rural: estudo das práticas ambientais da escola Dario Vitorino Chagas – comunidade rural do umbu**. 89 f. (Curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental: Centro de Ciências Rurais). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, José de Ribamar Sá. **Segurança alimentar, produção agrícola familiar e assentamentos da reforma agrária do estado do Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995, p.7-13.

\_\_\_\_\_, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_, Tomaz Tadeu. **O Currículo como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA Denys Brasil Rodrigues da. **A comunidade Disciplinar de Ensino de Física na Produção de Políticas de Currículo**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da. **Saberes e Práticas de ensino de História em Escolas rurais (um estudo no município de Araguari MG, Brasil)** 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SOARES, Nádya Bolzan. **Educação ambiental no meio Rural**: Estudo das Práticas ambientais da Escola Dario Vitorino – comunidade Rural de Umbu – Cacequi/RS Monografia de pós-graduação em educação ambiental – Universidade Federal de Santa Maria, 2007. 89.fl

SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de. Educação do campo e poder local na Amazônia: articulações e possibilidades. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes; ARAUJO, Ronaldo Marcos (*et alli*). **Políticas Públicas Educacionais**: o governo Lula em questão. Belém: CEJUP, 2006

SPEYER, Anne Marie. **Educação e Campesinato**: uma educação para o homem do meio rural. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

TAVARES, Cristina Zukowsky. **Formação em Avaliação**: A formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem. 246 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na transformação da Realidade. In *Políticas Públicas - O Papel das Políticas Públicas* © 2002 - AATR-BA. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a\\_pdf/03\\_aatr\\_pp\\_papel.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf) Acesso em: ago. 2010

TOCANTIS, Estado do. Agencia de Desenvolvimento Turístico – ADETUR. **Perfil da Demanda Turística, uma análise setorial**. Palmas: Gráfica da ADETUR,, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Planejamento. **Anuário Atlas do Tocantins**. Palmas: ADETUR, 2008.

TORTELLI, Altemir Antônio. Desenvolvimento rural e educação. In: **Rio Grande do Sul**. Secretaria Estadual de Educação. II CONFERÊNCIA ESTADUAL: POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. Porto Alegre: Corag, 2002.

VIEIRA, Angelina de Melo. *Currículo em ação: implicações na construção de uma escola democrática*. 251 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

VIGHI, Cátia Simone Becker. **Professores Leigos em escolas rurais: Trajetórias de vida profissional de um passado (re) visitado**. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

ZAKRZEVSKI, S. B. B. As tendências da educação ambiental. In: ZAKRZEVSKI, S. B. B. (Org.) **A educação ambiental na escola**. Erechim: Edifapes, 2003.

\_\_\_\_\_. Por uma educação ambiental crítica e emancipatória no meio rural. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 1, n. 0, p. 79-86, 2004. Disponível em: <[http://www.ufmt.br/remtea/revbea/pub/revbea\\_n\\_zero.pdf](http://www.ufmt.br/remtea/revbea/pub/revbea_n_zero.pdf)> .Acesso em 10 set. 2006.

ZAKRZEVSKI, S. B. B.; SATO, M. Sustentabilidade do meio rural: empoderamento pela educação ambiental. **Revista Perspectiva**, v. 28, n. 101, p. 7-16, 2004.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

YOUNG, M. **O currículo do futuro**. Campinas: Papyrus. 2000.

UNESCO. **Rapport Final, conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement Tbilissi (URSS)**, Paris: UNESCO. 1978.

## APÊNDICES

## **Apêndice número 01 - Trajetória pessoal do pesquisador**

Com o intuito de fazer um link com a nossa temática de investigação, passo a descrever um pouco a minha trajetória pessoal que explica o interesse de investigação pelas escolas rurais.

Uma casa modesta, porém muito confortável e aconchegante coberta com palha de babaçu, assim era nossa moradia na localidade de Água Fria, situada aproximadamente a uns quarenta quilômetros de distância da cidade de Chapada dos Guimarães. Próximo dela havia um grande rio e dois córregos, onde eu costumava tomar banho com meus primos.

Passei meus primeiros cinco anos de vida em contato com a natureza, animais e com a vida saudável do campo. Desde cedo comecei a frequentar a escola, que por sinal era a única existente, embora em outra localidade próxima, que se chamava Campestre; lugar esse onde minha mãe lecionava. Tomei as primeiras lições de alfabetização com ela, eu a admirava e me perguntava: como que minha mãe podia ser também a minha professora? Ao completar os seis anos, fui para Cuiabá, a fim de morar com os tios do meu pai e também para estudar, tios que carinhosamente chamo até hoje de avós, pois meus primos os chamavam assim; e devido essa convivência acostumei a chamá-los do mesmo modo.

Ao ingressar na escola primária, não tive dificuldades, pois já sabia ler e escrever corretamente. Recordo-me que era uma exigência de minha mãe que eu soubesse ler e escrever, só assim eu poderia estudar na cidade (termo muito usado naquela época).

Nas primeiras séries (nomenclatura daquela época), confesso ter sido um pouquinho sapeca, minha tia quase sempre visitava a escola e conversava com meus professores, averiguando assim minha conduta, recordo-me com bastante alegria e saudades dos meus primeiros professores. Minhas férias eram bastante divertidas (as primeiras por estar apenas com 05 anos), meu pai sempre ia até Cuiabá para me levar, mas com o passar dos tempos, comecei a viajar sozinho, achava isso um máximo, pois me sentia um adulto, mesmo sabendo que isso não era verdade.

Ao passar para 5ª série, deparei com um Colégio (Liceu Cuiabano) totalmente diferente daquele que possuía no bairro em que morávamos, ele era bonito, grande, era o que se podia chamar de colégio de nome, ou seja, respeitado, bastante dedicado com a educação, na figura do seu Diretor Professor Rafael Rueda.

Até a 7ª série continuava morando com os meus tios “avós”, quando fui para a 8ª série meus pais já se encontravam morando em Cuiabá, ficando apenas com as saudades da zona rural. Então fui morar com eles, inicia-se naquele momento, um período de novas adaptações para mim, pois meus irmãos que só os encontrava, nas férias, estariam ali junto de mim o tempo todo. Passei a tomar conta deles todos, ou seja, com relação aos menores dei uma parcela de contribuição significativa nas suas alfabetizações. Nos momentos vagos, eu já os ensinava em particular, mas antes do ano letivo terminar tive que dividir meu tempo de estudo com o trabalho. Nesse momento, ficou para traz o sonho de fazer o curso de magistério que funcionava no período matutino, que agora era preenchido com trabalho, continuei na mesma escola, antes chamada de Colégio Estadual e passou a ser denominada Liceu Cuiabano Escola Estadual de 1º e 2º graus. Comecei o 1º ano de Crédito e Finanças, não chegando até o final do período letivo, transferi-me para a Escola Estadual de 1º e 2º graus “Presidente Médici”, na qual conclui o curso com formação de Técnico em Contabilidade, mesmo tendo que suspender os estudos durante um ano para cumprir o serviço militar.

Sem muita informação sobre a Universidade, prestei vestibular para Letras, habilitação Português e Inglês, não sendo aprovado - e que por um certo ponto foi até melhor não ter sido, pois ainda não tinha muita certeza se queria realmente ser professor. Assim sendo, ingressei no Banco Bradesco S/A, onde me despertaria novamente aquela vontade de ser professor, pois no banco eu sempre era chamado para monitorar os colegas novos que começavam - isso por todos os setores que passei.

Cheguei a fazer um concurso na Prefeitura Municipal de Cuiabá para professor de educação de jovens e adultos, mas não ocupei o cargo, naquele momento, quando recebi a informação a justificativa que me deram era porque eu não morava no bairro, onde a sala iria funcionar. Entretanto, somente mais tarde é que entendi que foi porque não possuía o curso de Magistério.

Mesmo assim continuei trabalhando no banco, onde permanecia aquela vontade de ser professor, pois o banco possuía um Centro de Treinamento para funcionários, onde eram ministrados vários cursos.

Com meu ingresso na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, em 1990, é que esses pensamentos foram tomando um novo direcionamento por meio de uma participação mais atuante no curso, participando das discussões que envolviam a educação. Comecei ainda a viajar para participar de encontros em outros Estados, nessa época, também comecei a atuar como professor da rede Pública do Estado, e posteriormente a fazer parte do quadro de bolsistas do Conselho Nacional de Pesquisa CNPq, com o qual descobri a importância da pesquisa.

Com esses novos acontecimentos, foi possível construir uma nova concepção sobre a educação, tendo como principal meta, agora, ser professor universitário e pesquisador, pois entendo que as pesquisas nas áreas sociais são de suma importância para a educação pública, haja vista que a mesma apresenta debilidade na área de pesquisa e ação.

Tendo ainda participado de vários seminários, congressos e encontros, a nível local e nacional durante a minha graduação, podendo citar, por exemplo, a 46ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, em Vitória- ES, onde tive a oportunidade de apresentar um trabalho e a participar como ouvinte de vários outros; e também em Brasília- DF, do Encontro do Centro Oeste de Ensino de Ciências e Química – ENCODECQ; e em Cuiabá – MT, nos Seminários Educação 93 e 94, II Congresso de Iniciação Científica, promovido pelo CNPq - todos com trabalhos apresentados.

Esse ano pude realizar o meu sonho quando participei de um concurso no Instituto de Educação para professor, no Departamento de Ensino e Organização escolar (vaga para a disciplina Metodologia do Ensino de Geografia), onde ministrei aulas das seguintes disciplinas: práticas de ensino de 1º grau no curso de Pedagogia e Didática geral, no curso de Geografia, fazendo parte também de um projeto de pesquisa intitulado EDAMAZ (Educação Ambiental na Amazônia), sob a coordenação no Brasil da Professora Dra. Michele Sato.

Em 1996, com um abraço forte, minha mãe com os olhos cheios d'água desejou-me boa sorte no aeroporto, pois estava embarcando para um lugar totalmente desconhecido, com destino a Montreal. Parti, naquele dia quente de 16 de setembro, para passar quase dois anos sem ver minha família. Foi um aprendizado de grande valia para minha carreira profissional e principalmente para minha vida pessoal, pois aprendi outros idiomas, outras culturas, enfim fiz meu Mestrado em Educação, concentração em Educação Ambiental com a temática *“Educação Ambiental: representações e Práticas das Professoras do ensino fundamental em três escolas públicas de Cuiabá-MT”*.

Ao retornar do Canadá no ano de 1999, tive a oportunidade de trabalhar em um curso de Pós-graduação *Latu senso* em Educação Ambiental (com orientações de monografias) e em dois Programas de Formação de Formadores em Educação Ambiental (aulas e trabalhos de intervenção com os alunos). Trabalhei em uma instituição particular de ensino Centro Universitário Cândido Rondon – UNIRONDON, desde 1996, momento este que iniciei ministrando a disciplina Sociologia da Educação, depois concentrando nas disciplinas de Métodos e Técnicas de Pesquisas, nos cursos de Secretariado Executivo, Administração e Turismo, e que me proporcionou um grande aprendizado nesses anos, assim como pude orientar várias monografias de conclusão de curso, colocando em prática meus conhecimentos, na área de pesquisa.

Durante o ano de 2004, tive a oportunidade de trabalhar como Consultor do Banco Mundial pelo Projeto FUNDESCOLA – PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola. E também na área de gestão, transferi-me para o interior do Estado em 2005, mais precisamente para a cidade de Sorriso, onde fui coordenador dos cursos de Normal Superior (atualmente Pedagogia) e de Letras, bem como coordenador da Pós-Graduação, na área da Educação.

No final de 2006, participei do processo seletivo para o curso de Doutorado em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, onde fui aprovado.

Já em abril de 2008, num processo seletivo para atuar no ensino a distância, na Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS inicia-se uma nova fase de aprendizado na minha experiência profissional. Situação que me propiciou a

mudança de local do desenvolvimento da pesquisa do Pantanal para o Jalapão, no Estado do Tocantins.

## Apêndice número 02 – Cronologia da EA

### Os 500 Anos do Brasil & a Educação Ambiental\*

Prof. Msc. José Carlos de Melo  
Instituto de Educação - Universidade Federal de Mato Grosso UFMT/ DEOE  
Grosso - Brasil  
E-mail: [mrzeca@terra.com.br](mailto:mrzeca@terra.com.br)

#### Resumo

No momento em que o Brasil se prepara para comemorar os 500 anos do "descobrimento/invasão", cabe nos perguntar se temos algo a comemorar ou a lamentar. Sem sombra de dúvidas, tivemos muitas conquistas, mas também muitas perdas, que por vez nos deixaram cicatrizes que permaneceram na nossa própria história e da humanidade.

#### Introdução

Esta cronografia que apresentamos, trata-se de um recolhido de vários textos, documentos no qual os autores e órgãos preocupados mostram uma visão do memento atual, não esquecendo os fatos que, às vezes, de grande importância para as gerações que virão e outras na sua maioria irreparáveis para humanidade. Levando o leitor a refletir, sobre as problemáticas ambientais, local e global. Neste trabalho, concentraremos no período correspondente aos anos de (1500 a 2000), no que se refere às datas que foram importantes para o meio ambiente e também para desenvolver o marco da Educação Ambiental no Brasil e no mundo. Todavia foi-se necessário alguns acréscimos e comentários críticos, para que possamos refletir sobre as ações do homem, no planeta azul.

**1500** Em 22 de abril, chegaram os portugueses ao litoral brasileiro- cerca de 1.100 homens em doze navios. Desembarcaram dia 23 e são gentilmente recebidos pelos índios. No dia 1º de maio, para realizar a 1ª missa, é erguida uma gigantesca cruz de madeira em uma clareira, prenúncio da devastação de nossas florestas, através da exploração predatória. Os indígenas são levados a participar do culto, iniciando sua aculturação pelos colonizadores europeus e conseqüentemente da sua quase dominação (dos 4 milhões de silvícolas brasileiros restaram apenas duzentos mil). No dia 2 de maio, Gaspar de Lemos volta a Portugal levando a carta de Pero Vaz de Caminha, que revela a Dom Manuel I, rei de Portugal, a exuberância da « *nova terra* », inaugurando o contrabando dos nossos recursos naturais, e são levados também exemplares da nossa flora – principalmente, toras de pau-brasil -, e de nossa fauna – principalmente, papagaios.

**1505** Fernão de Noronha inicia a comercialização de pau-brasil, no início um monopólio da coroa portuguesa. Em seguida, participa a Inglaterra, a França, a Espanha e a Holanda. Atualmente, a pilhagem continua (Japão, Inglaterra e EUA). Dos 200 km da Mata Atlântica originais, restam apenas 10 mil km (5%), que continuam ameaçados.

**1542** A primeira Carta Régia do Brasil estabelece normas disciplinares para o corte de madeira e determina punições para os abusos que vinham sendo cometidos.

**1557** Publicado na Alemanha, o livro de Hans Stadem, que descreve sua viagem pelo Brasil e responsabiliza os índios brasileiros pela devastação da natureza, citando os manejos adotados - derrubada da mata, uso do fogo, práticas agrícolas, de caça, de pesca etc.

**1822** José Bonifácio de Andrade e Silva (o patriarca da Independência, ao tempo das lutas contra a repressão portuguesa nos movimentos de independência do Brasil), como ministro do reino e dos negócios Estrangeiros, e como político de impressionante visão, revela-se também um naturalista. A ele se atribui as primeiras observações de cunho ecológico feitas por um brasileiro, em nosso país

**1827** Carta de Lei de Outubro, do Império, delega poderes aos juizes de paz das províncias para a fiscalização das matas.

---

\* Artigo apresentado e publicado no O Primeiro Encontro Ambiental Virtual em Língua Portuguesa  
Período de Realização: Agosto a Dezembro de 1999 (Brasil) <http://www.projekte.org/meioambiente99/>

**1849** Henry Wallace Bate, Inglês, percorre a Amazônia e recolhe 8 mil espécies de plantas e animais. A sua coleção, levada para a Inglaterra, subsidia Charles Darwin, nos seus estudos. Bates foi o naturalista estrangeiro que permaneceu mais tempo nos trópicos (1849-1859). (In Amazônia urgente, pg 172).

**1850** D. Pedro II edita a lei 601, proibindo a exploração florestal em terras descobertas e dando poderes às Províncias, para sua aplicação. Na época, a lei é ignorada e verifica-se uma grande devastação de florestas (desmatamento pelo fogo) para a instalação de monocultura - café - para alimentar as exportações brasileiras.

**1859** Lançado o livro A origem das Espécies de Charles Darwin.

**1863** Thomas Huxley no seu ensaio **Evidence as to Man's Place in nature** (Evidência da posição ocupada pelo homem na natureza) trata-se de interdependência entre os seres humanos e os demais seres vivos. Eugênio Warning, botânico dinamarquês, desenvolve, em Lagoa Santa-MG, estudos do ambiente de cerrado, e publica-os em 1892. São os trabalhos precursores para o primeiro livro sobre ecologia (1895), de sua autoria.

**1864** George Perkin Marsh (1801-1882), diplomata americano, publica o livro Man and or Physical Geography by Human Action (O homem e/ou a geografia física sob a ação humana). Considerado o primeiro exame detalhado da erosão da natureza provocada pelo homem, Marsh documenta como os recursos do planeta estavam sendo reduzidos e prevê que tal exploração não continuaria sem exaurir, inevitavelmente, a generosidade da natureza; analisa às custas do declínio de civilizações antigas e prevê um destino semelhante para as civilizações modernas, se não houver mudanças.

**1869** O biólogo alemão Ernst Haeckel (1834-1919) propõe o vocábulo « ecologia » para os estudos das relações entre as espécies e o seu meio ambiente. Já em 1866 esse biólogo sugere, em sua obra Morfologia Geral dos Organismos, a criação de uma nova disciplina para estudar tais relações.

Inspirado no livro de Marsh (1864), nos Estados Unidos, o primeiro parque nacional do mundo - Yellowstone National Park; no Brasil, a princesa Isabel autoriza a operação da primeira empresa privada especializada em corte de madeira. O ciclo econômico do pau-brasil encerra-se em 1875, com o abandono das matas exauridas.

**1876** André Rebouças sugere a criação de parques nacionais, na ilha de bananal e, em sete quedas.

**1889** Patrick Geddes (1854-1932), escocês, enfatiza que « uma criança, em contato com a realidade do seu ambiente, não só aprende melhor, mas também desenvolve atitudes criativas em relação ao mundo a sua volta » A compreensão do que é Educação Ambiental (In Insight into Environmental Education, pg 3) Geddes é considerado o pai/fundador da Educação Ambiental

**1891** A constituição brasileira promulgada não trata, nem mesmo superficialmente, de qualquer questão ligada à preservação das nossas matas - então sob forte pressão extrativista pelos europeus -, e da nossa flora. Pelo Decreto 8.843 é criada, no Acre, uma reserva florestal com aproximadamente 2,8 milhões de hectares. Até hoje não foi implantada.

**1896** É criado o primeiro parque no Brasil: Parque estadual da cidade de São Paulo.

**1907** Gifford Pinchot talha a palavra «Conservação», com enfoque utilitarista.

**1908** O presidente dos Estados Unidos - Theodore Roosevelt - promove a Conferência de Governadores, quando a «Conservação» passa a ser tema na política americana e é introduzida nas escolas daquele país.

**1909** Carlos Chagas descobre o Trypanosoma cruzi (mal de Chagas). Recebe 33 prêmios internacionais pelos seus trabalhos. A doença, dada as precárias condições de moradia dos brasileiros, continua fazendo milhares de vítimas.

Theodore Roosevelt publica o livro Through the Brazilian Wilderness (Através das selvas brasileiras)

**1920** O pau-brasil é considerado « extinto ». O então presidente do Brasil Epitácio Pessoa observa que dos países dotados de ricas florestas o Brasil é o único a não possuir um código florestal.

**1934** O Decreto 23.793 transforma em Lei o anteprojeto do Código Florestal de 1931. Em decorrência, é criada a primeira unidade de conservação do Brasil, o parque Nacional de Itatiaia. Realiza-se no Museu Nacional a 1ª Conferência Brasileira de Proteção à Natureza.

**1939** Em 10 de janeiro é criado o Parque Nacional do Iguaçu, Decreto 1.035/39; até os dias atuais, é o único Parque Nacional brasileiro realmente implantado.

**1947** A Suíça funda a União Internacional para a Conservação da Natureza (IUNCN). É considerada a organização conservacionista mais importante até a criação do Programa das Nações Unidas para o meio Ambiente (PNUMA), em 1972.

**1949** Aldo Leopoldo, biólogo de Iowa, EUA, escreve *The Land Ethic* (A Ética da terra) para o periódico *A Sand County Almanac*. Os trabalhos de Aldo Leopoldo são considerados como a fonte mais importante do moderno biocentrismo ou ética holística. René Dubois considerou-os como os escritos sagrados do movimento conservacionista americano. É o patrono do movimento ambientalista. *The Enslavement of Earth* (A escravização da Terra) é um dos seus escritos mais citados.

**1952** O ar densamente poluído de Londres - conhecido como smog - (mistura de neblina e fumaça) provoca a morte de 1.600 pessoas, desencadeando o processo de conscientização a respeito da qualidade ambiental na Inglaterra. Em 1856 o Parlamento aprova a lei do Ar Puro.

**1958** Criada a Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza - FBCN.

**1961** O presidente Jânio Quadros aprova o projeto e o envia à Câmara dos Deputados, declarando o pau-brasil «árvore símbolo do Brasil», e o ipê como «flor símbolo nacional».

**1962** A jornalista Rachel Carson lança o livro *Silent Spring* (Primavera Silenciosa), que se torna um clássico na história do movimento ambientalista, desencadeando-se uma grande inquietação internacional sobre a perda de qualidade de vida.

**1965** Albert Schweitzer (1875-1965) tornou popular a ética ambiental. É agraciado com o prêmio Nobel da Paz. O movimento em "reverência por tudo vivo" delinea-se por todo o mundo.

**1966** Em dezembro, a Assembleia Geral da ONU estabelece o Pacto Internacional sobre os Direitos Humanos.

**1968** Em abril, um grupo de 30 especialistas de várias áreas (economistas, industriais, pedagogos, humanistas etc.), liderados pelo industrial Arildo Peccei, passa a se reunir em Roma para discutir a crise atual e futura da humanidade. Assim forma-se o Clube de Roma.

**1969** Na BBC de Londres, no Reith Lectures, apresentado por Sir Frank Fraser Darling (ecologista), o meio ambiente torna-se tópico debatido em shows, pronunciado por estrelas famosas do mundo artístico. Nos Estados Unidos, Paul Ehrlich populariza o termo «Ecologia» como a palavra-chave nos debates sobre o meio ambiente. A ONU e a União Internacional pela preservação da natureza definem o termo "preservação" como "o uso do meio ambiente, a fim de alcançar a mais elevada qualidade de vida para a humanidade". O termo fora usado, inicialmente, para designar os "guardiões" das leis promulgadas na Idade Média para proteger o Rio Tâmisa, Londres (1720). (in Dictionary of History of ideas I 471 p).

**1970** Inicia-se o projeto Carajás, com a construção de 900 km de ferrovia de 890 mil km<sup>2</sup> de região amazônica. Decorrem graves problemas ambientais daqueles empreendimentos mal planejados e que continuam até os dias atuais.

**1971** Cria-se a associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural AGAPAN. Os países desenvolvidos, por ocasião da Assembleia geral da Nações Unidas, propõem que os recursos naturais do planeta sejam colocados a administração de um fundo mundial (*World Trust*). Apoiada por muitos políticos e cientistas, sai na Grã-Bretanha a publicação *A Blueprint for Survival* (Um programa de ação para a sobrevivência da Terra) documento holístico que propõe medidas para se obter um meio ambiente ecologicamente saudável. O prefixo eco é introduzido na língua inglesa para compor novas expressões (*ecoforming*, *ecobourse*).

**1972** De 5 a 16 de junho, na Suécia, representantes de 113 países participam da Conferência de Estocolmo/Conferência da ONU sobre o meio ambiente humano: atendendo à necessidade de estabelecer uma visão global e princípios comuns que servissem de inspiração e orientação à humanidade, para a preservação e melhoria do ambiente humano,

a Conferência gera a Declaração sobre o Ambiente Humano, dando orientação aos governos. Estabeleceu o plano de Ação Mundial e, em particular, recomenda que deveria ser estabelecido um programa internacional de Educação Ambiental com vistas a educar o cidadão comum, como primeiro passo que ele deve tomar para manejar e controlar seu meio ambiente. A recomendação n.º 96 da Conferência reconhece o desenvolvimento da Educação Ambiental como elemento crítico para combate à crise ambiental do mundo. Primeira avaliação de impacto ambiental foi feita no Brasil para os grandes empreendimentos, financiada pelo Banco Mundial, a construção da Usina Hidrelétrica de Sobradinho, Bahia, é feita sob estudos dos impactos ambientais que sejam produzidos. Sob a orientação de prof. Vasconcelos Sobrinho, é iniciada na Universidade Federal Rural de Pernambuco, há uma campanha nacional para reincorporação do pau-brasil ao nosso patrimônio ambiental. Considerado extinto em 1920, graças a essa iniciativa, a espécie foi largamente reintroduzida com a farta distribuição de mudas em todo o país.

**1973** Em 30 de outubro, o Decreto 73.030 da Presidência da República, no âmbito do Ministério do Interior, a Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA, primeiro organismo brasileiro, de ação nacional para a gestão integrada do meio ambiente. O prof. Paulo Nogueira Neto foi o titular da SEMA de 1974 a 1986, e deixou as bases das leis ambientais e estruturas que continuam, muitas delas, até hoje. Estabelece o programa das estações ecológicas (pesquisa e preservação), a respeito de a SEMA ter sido originariamente concebida como uma agência de controle de poluição. Iniciado com três funcionários e duas salas, o trabalho do prof. Nogueira-Neto à Frente da SEMA, nos legou a maior parte do que temos atualmente na área ambiental. A sua atuação leva-o a participar e dirigir muitas delegações oficiais brasileiras em encontros internacionais: recebe o prêmio Paul Getty, a mais alta honra mundial no campo da Conservação da natureza; integra a comissão Brundtland (Nosso Futuro Comum). O prof. Paulo Nogueira-Neto é considerado o mentor do movimento ambientalista brasileiro.

**1974** Realiza-se em Haia, Holanda, o primeiro Congresso Internacional de Ecologia. É feito o primeiro alerta por organismo internacionais sobre a possibilidade da redução da camada de ozônio pelo uso dos CFCs.

**1975** Criado pela UNESCO e PENUMA o programa Internacional de Educação Ambiental - PIEA.

**1976** Realiza-se de 1º a 9 de março, em Chosica, Peru, a Reunião Sub-regional de EA para o ensino secundário. Fica estabelecido, na ocasião, que a questão ambiental na América Latina está ligada às necessidades elementares de sobrevivência do homem e aos direitos humanos.

**1977** Criação de cursos voltados à área ambiental em várias universidades brasileiras. De 14 a 26 de outubro, em Tbilisi - Geórgica (ex-URSS), realiza-se a primeira conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, organizada pela UNESCO, em colaboração com o programa das Nações Unidas para o meio ambiente (PNUMA). Foi um prolongamento da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (Estocolmo, 1972), de cujas implicações haviam de precisar em matéria de E.A. A Conferência de Tbilisi como foi consagrada, é o ponto culminante da primeira fase do programa Internacional de Educação Ambiental, iniciando em 1975 pela UNESCO/PNUMA, com atividades celebradas na África, Estados Árabes, Ásia, Europa e América Latina. A Conferência constitui-se como ponto de partida de um programa Internacional de EA, suas características, assim como as estratégias pertinentes no plano nacional e internacional. Considera-se, em nossos dias, o evento mais decisivo para os rumos da EA em todo o mundo.

**1978** A secretária de Educação do Rio Grande do Sul desenvolveu o projeto Natureza (1978-1985), nos curso de Engenharia Sanitária, inserem-se as matérias saneamento Básico e Saneamento Ambiental.

**1980** O historiador americano Lynn White Jr. propõe ao papa que São Francisco seja reconhecido como o santo padroeiro da Ecologia. A sugestão é acolhida. White Jr. houvera descrito o cristianismo como a forma mais antropocêntrica da religião que o homem já vira (In O Homem e o mundo Natural pg. 28). A Agência Americana de Proteção Ambiental

(EPA) estima que 70 mil produtos químicos estavam sendo manufaturados só nos Estados Unidos, com cerca de mil novos produtos acrescentado a cada ano.

**1981** De 25 a 31 de março, realiza-se o Seminário sobre a Energia e a EA na Europa, em Monte Carlo, Mônaco, promovido pelo Conselho Internacional de Associações de Ensino de Ciências - ICASE, com a participação de 17 países. Em 31 de agosto, o presidente João Figueiredo sanciona a Lei n.º 6.938 que dispunha sobre a política nacional do meio ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação. Constitui-se em um importante instrumento de amadurecimento e consolidação da política ambiental no País. Lançado o primeiro número da *The Environmentalist*, revista internacional Inglesa, destinada aos profissionais em EA. Desencadeado pelo Governo Federal o "desenvolvimento" do Noroeste do Brasil- Programa Polonoeste - abrangendo Rondônia e áreas de Mato Grosso, em 2 anos, são destruídos 2 milhões de hectares de florestas nativas, e produzidos conflitos fundiários e sociais muito grave. O Banco Mundial é acusado pela crítica internacional de ter financiado a maior catástrofe ambiental induzida dos nossos tempos.

**1984** Em Versalhes, ocorre a I Conferência sobre o meio ambiente da Câmara do Comércio internacional, com o objetivo de estabelecer formas de colocar em prática o conceito de "desenvolvimento sustentado." Em 3 de dezembro, em Bhopal, Índia, ocorre o mais grave acidente industrial do mundo, quando o gás venenoso-menthyl isocyanate - vaza da fábrica da Union Caribe, matando mais de 2 mil pessoas e ferindo outras 200 mil. Tal acidente, segundo Petula (1988, pg. 430), iniciou-se o período moderno da política ambiental.

**1985** Em outubro, esteve no Brasil a comissão Brundtland, que organiza audiências públicas em São Paulo e em Brasília, inclusive no Congresso Nacional.

**1986** Em 23 de janeiro, o conselho Nacional do Meio Ambiente-CONAMA aprova a Resolução 001/86, que estabelece as responsabilidades, os critérios básicos e as diretrizes gerais para uso e implementação da avaliação de Impacto Ambiental-AIA como um dos instrumentos da Política nacional do meio ambiente. Em 26 de abril, um experimento mal conduzido, combinado com falhas de projeto, provoca a explosão do reator n.º 4 da usina de Chernobyl, localizada a 129 km de Kiev, capital da República da Ucrânia, na ex-União Soviética. A explosão deixa escapar de 60% a 80% do combustível atômico, segundo o físico soviético Vlademir Chernusenko (a versão oficial indicava 3%), mata de 7 a 10 mil pessoas (contra 31 da versão oficial) e afeta mais de 4 milhões de pessoas. A explosão produziu uma nuvem radioativa que se propagou pelas repúblicas soviéticas e atingiu cinco países europeus. Os 38 mil moradores de Ripyat, localizada a 8 km da usina - hoje cidade deserta - só foram retirados 36 horas depois do acidente. O médico norte-americano Robert Gale, responsável pelo enxerto de medula óssea nas vítimas, estima que entre 2 mil a 20 mil pessoas vão morrer de câncer nos próximos cinquenta anos em consequência das radiações emitidas. Sendo que 1/3 deverão ocorrer na Europa. Foi o maior acidente da história da energia nuclear. Cinco anos depois, o então presidente Mihail Gorbachev dirigiu um apelo solicitando ajuda internacional acentuando: « a humanidade está apenas começando a compreender plenamente a natureza global dos problemas sociais, médicos e psicólogos criados pela catástrofe (In «soviéticos lembram cinco anos do desastre de Chernobyl», Correio Brasiliense, pg 13) Em São Paulo, realiza-se o Seminário Internacional de Desenvolvimento Sustentado e Conservação de regiões Estuarino-Lagunares, quando é lançado o alerta sobre a necessidade urgente de proteção dos manguezais. Esses ecossistemas, os mais produtivos da Terra (« berçário » de peixes, moluscos, crustáceos etc), vinham sendo destruídos por aterros (para fins imobiliários ou como depósito de lixo!), na costa brasileira.

**1987** Em abril, divulga-se o *Our Common Future* (Nosso Futuro Comum), relatório da Comissão Mundial ou Comissão Brundtland, sobre meio ambiente e desenvolvimento (outubro de 1984 a abril de 1987), presidida por Gro Harlem Brundtland, primeira ministra da Noruega. Essa comissão, criada pela ONU como um organismo independente (1983), tem o objetivo de reexaminar os principais problemas do meio ambiente e do desenvolvimento, em âmbito planetário, realista para solucioná-los e assegurar que o progresso humano seja sustentável por meio do desenvolvimento, sem comprometer os recursos ambientais para as

futuras gerações. O relatório trata de preocupações, desafios e esforços comuns como: busca do desenvolvimento sustentável; o papel da economia internacional; população, segurança alimentar, energia, indústria, desafio urbano e mudança institucional.

O Brasil foi representado pelo professor Dr. Paulo Nogueira-Neto. O relatório é considerado um dos documentos mais importantes da década e até os nossos dias constitui uma fonte de consulta obrigatória para quem lida com as questões ambientais, ou seja, pelos responsáveis pela tomada de decisões dos nossos programas de desenvolvimento. No Brasil, o relatório foi traduzido e publicado pela Editora da Fundação Getúlio Vargas em 1988. Em setembro, uma cápsula de césio-137 é retirada a marretadas do interior de um equipamento médico de radioterapia, em um ferro-velho, na rua 57 de Goiânia, em Goiás. Quatro pessoas morreram e dezenas foram contaminadas pela radiação. A vida da cidade foi inteiramente transformada. Várias casas são demolidas e os materiais contaminados são colocados em tambores e depositados no «lixão atômico» no município de Abadia de Goiás, onde permanece. O acidente demonstra como o país está despreparado para lidar com o problema, e teve repercussões internacionais.

Assinado o protocolo de Montreal, segundo o qual as nações deveriam tomar várias providências para evitar a destruição da camada de ozônio, dentre os quais, a relação progressiva até a supressão, no ano 2000, da fabricação e uso dos CFCs.

**1988** Na Itália, associações ambientalistas internacionais divulgam um documento que aponta as pressões para o pagamento da dívida externa contraída pelos países do Terceiro Mundo, como responsáveis por transformações drásticas na economia, na sociedade e no meio ambiente dos devedores. A IUCN cataloga 4.500 espécies em extinção (plantas e animais). De 25 a 28 de abril, especialistas da América Latina, a convite do governo venezuelano, com o apoio do ORPAL/PNUMA, reúnem-se em Caracas para discutir sobre a gestão Ambiental na América latina e produzem a declaração que denuncia a necessidade de mudança do modelo de desenvolvimento adotado internacionalmente; a debilitação de estado pela dívida externa, e a degradação ambiental social. Em 13 de julho, os 4,5 milhões de veículos automotores da cidade de São Paulo, responsáveis por 90% da poluição do ar, obrigam a «secretaria de meio ambiente e a CETESB a executar a Operação Alerta. Cerca de 200 mil veículos deixam de circular no centro da cidade, após a campanha de coletivização e envolvimento da comunidade para enfrentar uma situação de alta degradação ambiental. Em 5 de outubro, é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, contendo um capítulo sobre o meio ambiente e vários outros artigos afins. É considerada, na atualidade, uma constituição de vanguarda em relação à questão ambiental. Em 22 de dezembro é assassinado em Xapuri, Acre, o líder sindical Francisco Mendes Filho (Chico Mendes). Em 1987, fora homenageado com o Prêmio Global 500 que é outorgado pelo PNUMA a ecologistas e ativistas nas questões ambientais. Esse reconhecimento internacional de sua luta pela preservação da selva contra o avanço destruidor dos exploradores faz a notícia do seu assassinato ser manchete em quase todo o mundo. As pressões internacionais sobre a política ambiental brasileira tornam-se isentas.

**1989** Em 22 de fevereiro, Lei 7.735 cria o IBAMA, com a finalidade de formular, coordenar e executar a política nacional do meio ambiente. Compete-lhe a preservação, conservação, fomento e controle dos recursos naturais renováveis em todo o território federal; proteger bancos genéticos da flora e da fauna brasileira, e estimular a Educação Ambiental nas suas diferentes formas. O IBAMA foi formado pela fusão da SEMA, SUDEPE, SUDHEVEA e IBDF. Em março, por embriaguez do seu comandante, o petroleiro Exxon Valdez, da Exxon americana, colide com rochas geladas e deixa vaziar 42 mil toneladas de óleo cru no Alasca. O vazamento produz uma mancha de 250 Km que atingiu cerca de 1.700 km de costa marítima e provocou a morte de 34 mil aves, 980 lontras e um número incalculável de peixes e outros animais aquáticos. A Exxon além de gastar um bilhão de dólares na limpeza da área, com seus onze mil homens, 1.400 barcos e 85 aviões em seis meses, reponde atualmente por 145 processos movidos contra a empresa. Em junho, a Sociedade Brasileira de Zoologia relaciona as 250 espécies animais em extinção no Brasil (eram sessenta espécies até 1973). Estudos de técnicos do Banco Mundial estimam em 12% a área devastada da Amazônia, mas segundo o INPE, a área devastada por queimadas e

desmatamentos até o final de 1988 seria de 9,3% (343.900 km). Em 14 de junho, realiza-se em Campo Grande (MS), o Iº congresso Internacional sobre a conservação do Pantanal com o objetivo de estabelecer propostas para a compatibilização entre desenvolvimento e preservação do Pantanal. Participaram 800 ambientalistas de vários países, e representantes de WWF (fundo mundial para Vida Silvestre) e o Instituto Max Planck (Alemanha). O Pantanal com seus 140.000 km estava então sob intensa depredação, o que mudou nos dias atuais. Representantes de 24 países formularam a Declaração de Haia onde se acentua que a cooperação internacional era indispensável para proteger o meio ambiente mundial.

**1990** Em março, promovido pelo governo canadense, representantes de cinquenta países se reuniram em Vancouver para o Globe 90, quando discutem a política de preservação ambiental. Em junho, durante a reunião anual da SBPC em Porto Alegre, é divulgada a área destruída da Amazônia, que já atingia 404.000 km até 1989, segundo imagens de Landsat 8. As organizações das Nações Unidas declara 1990 como Ano Internacional do Meio Ambiente. Em novembro, realiza-se em Limoges, França, a I Conferência Internacional de Direito Ambiental, com a participação de juristas de 43 países. Em outubro, em Genebra, promovida pela Organização Mundial de Meteorologia, acontece a Conferência Mundial sobre o Clima que discutiu a questão das alterações climáticas no mundo.

**1991** Durante a guerra do Golfo Pérsico entre o Iraque e os aliados, 7 milhões de barris de petróleo são jogados ao mar produzindo prejuízos e impactos ambientais incalculáveis à vida aquática, às aves e às comunidades do litoral atingido. Com o cessar fogo em 28.02.91, são incendiados 590 poços de petróleo de Kuwait, produzindo nuvens negras de fumaça que se alastraram por vários países da região.

**1992** Realiza-se no Rio de Janeiro a Rio-92 (Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento - UNCED), com a participação de 170 países, secretariada por Maurice Strong, o mesmo da conferência de Estocolmo, 20 anos atrás. A conferência 92 apresenta como objetivos: a) examinar a situação ambiental do mundo e as mudanças ocorridas depois da Conferência de Estocolmo; b) identificar estratégias regionais e globais para ações apropriadas referentes às principais questões ambientais. c) recomendar medidas a serem tomadas a níveis nacional e internacional referentes à proteção ambiental através de política de desenvolvimento sustentado; d) promover o aperfeiçoamento da legislação ambiental internacional; e) examinar estratégias de promoção de desenvolvimento sustentado de eliminação da pobreza nos países em desenvolvimento, entre outro.

**1993** Realizado em Istambul Turquia (14 a 17 de abril) o 1º Congresso Internacional sobre Educação Populacional.

**1994** Fechado o acordo para despolir a Baía de Guanabara. Início do programa Nacional de Gerenciamento Hídrico do Ibama Ratificada a Participação do Brasil na Convenção da Biodiversidade com a aprovação da câmara dos deputados e do senado brasileiros.

**1995** Realizado o Seminário ECO-URB'S, durante a Exposição Environtech. 5 de setembro - A França detona a bomba nuclear de 20 quilômetros no Atol de Mururoa, no pacífico sul. IV Conferência da Organização das Nações Unidas sobre a Mulher, em Pequim (China), de 4 a 15 de setembro. Reunião de avaliação das Mudanças Climáticas promovida com copatrocínio da Organização Meteorológica Mundial (OMM). Seminário de Especialistas sobre Direitos Territoriais dos povos Indígenas, promovido pelo centro de Direitos Humanos da ONU. Sétimo Encontro de Países Signatários do protocolo de Montreal (sobre substâncias que desgastam a camada de ozônio).

**1996** Conferência da ONU sobre Administração Pública e Meio Ambiente. Assembleia Mundial de Cidades e Autoridades locais. Encontro preparatório para o Habitat II. Fórum paralelo das ONGs para preparação de documento a ser submetido à cúpula das cidades (Habitat II). 2ª Conferência de Assentamentos Humanos (Habitat 2) em Istambul (Turquia).

**1997** Rio + 5, no Rio de Janeiro, em março, de 7 a 10 de outubro I Conferência Nacional de Educação Ambiental - ICNEA Brasil, 20 anos de Tbilisi - Avaliação e perspectivas. A declaração de Brasília para a Educação Ambiental, 1ª Conferência Nacional de EA Brasil, 20 anos de Tbilisi- Avaliação e perspectivas- realizado de 7 a 19 de Outubro 1997

A Conferencia de Thessalonique, realizada na Grécia entre 8 e 12 de dezembro de 1997. Conferência Internacional. Ambiente e sociedade: Educação e sensibilização do público à viabilidade.

**1998** A carta da Terra - realizado em Cuiabá-Mt entre 30 de Novembro a 3 de dezembro de 1998, a conferencia continental das Américas, com a participação de mais de 27 países, com o objetivo de elaborar a proposta latino-americana da Carta da Terra, com base nos resultados e aportes dos grupos em processo, elaborar um plano de Ação para o movimento ético Latino-americano para a Carta da Terra.

**1999** O presidente FHC sanciona em 27 de abril a lei sobre educação ambiental, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. A lei define os princípios básicos da educação ambiental como "o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo", "a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais" e "o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural". A EA não será uma disciplina específica do currículo.

**2000** Prazo para as florestas tropicais serem exploradas de forma sustentável.

### **A Guisa de Conclusão**

Este texto procurou ir mais além dos outros já apresentados, por diversos autores, que restringiram as décadas de 70 e 80, momento em que realmente surgiram as grandes conferências que começam a despertar para a crise ambiental no mundo. Ele tem como intuito levar o leitor a refletir sobre esses acontecimentos que nos acompanharam durante esses 500 anos de Brasil. A pergunta prossegue, cabe a cada um procurar sua própria resposta, e esperamos com isso sensibilizar o grande público a juntar-se a nós na luta por um mundo melhor.

### **Referências Bibliográficas**

Brasil, 1998 Ministério da Educação e Desporto *A Implantação da Educação Ambiental no Brasil* - Brasília - MEC

Brasil, 1997 Ministério da Educação e Desporto. *I Conferência de Educação Ambiental* - Brasília - MEC

Dias, Freire Genebaldo, 1992. *Educação Ambiental : Princípios e Práticas*. São Paulo, Editora Gaia.

Medina, Nana. N 1997 - Breve Histórico da Educação Ambiental. In: *Educação ambiental caminhos trilhados no Brasil*. (Org.) Padua. S. Tabanez M. São Paulo - Institutos de Pesquisas Ecológicas

Melo, José Carlos. 1997. *Informe do primeiro seminário de pesquisa e formação EDAMAZ*, Mestrado em Educação, 'Montreal, Universidade de Quebec em Montreal.

OCDE. 1995. *L'education à l'environnement pour le XXIe siècle*. Paris, Publications OCDE, 119 p.

Orellana Isabel et Fauteux. Stephane 1998 *L'Éducation Relative à L'Environnement Á travers les dans moments de son histoire Collouqe virtuel* - Montréal (Québec) Novembre 1998 ([http://www.ec.gc.ca/eco/education/index\\_f.htm](http://www.ec.gc.ca/eco/education/index_f.htm))

Robottom Ian e Hart. Paul. 1993. *Research in Environmental Education*. Geelong Victoria, Australia: Deakin University Press.

Sato, Michèle, 1992. *How the environment is written: A study of the Utilisation of textbooks in environmental education in Brazil and England* Thesis in masster of philosiphiy, Anglia , University of East Anglia.

Sato, Michèle, e Santos, José Eduardo. 1996 *A agenda 21 em sinopse*, São Carlos -SP, Programa de pós graduação em ecologia e recursos naturais.

Sato, Michèle, 1995. *Educação ambiental*, São Carlos -SP, Programa de pós graduação em ecologia e recursos naturais, 2ª ed.

Sauvé Lucie. 1992. *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement* Thèse de doctorat en education, Montréal, Université du Québec à Montréal, 7

Sauvé, Lucie. 1994. *Pour une education relative à l'environnement*. Montréal Québec Guérin, 36l p.

- Sauvé, Lucie.et Bégin. 1997. *Éducation relative à l'environnement théories et pratiques*, Université du Québec à Montréal, recueil de texts.
- SENAC, 1992. A Educação Ambiental. In: *Revista do SENAC*, n.º 5 , Botafogo- RJ
- SENAC, 1997. A Educação Ambiental. In: *Revista do SENAC*, n.º 6 , Botafogo- RJ,
- TERRA, Carta da - Conferência Continental das Américas - Cuiabá-Mt 30 de Novembro a 3 de Dezembro de 1998
- UNESCO. 1976. *La charte de Belgrade, Conexion, Bulletin de l'éducation relative à l'environnement*, UNESCO,PNUE, no 1 janvier 1976.
- UNESCO. 1978. *Rapport final, Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement*, Tibilissi (URSS), Paris UNESCO.

## **Apêndice número 03 - Relato de Viagem ao Universo da Pesquisa.**

### **Viagem para Ponte Alta do Tocantins**

Palmas- TO 15/06/2009

Às 08h30min minutos, saímos de Palmas para o município de Ponte Alta do Tocantins para o encontro com o secretário de educação e a diretora das escolas municipais do município. Fomos acompanhando pela Professora Mestre Elizangela Inocêncio de Matos. Pegamos a TO 010 e depois a TO 255, com uma paisagem exuberante, viajamos durante duas horas até chegarmos ao município às 11:45min. Fomos até a Prefeitura Municipal, para contato com o prefeito, e fomos recebidos pela secretária do prefeito que nos encaminhou para o secretário municipal de educação, que nos recebeu e nos disse que as escolas são bastante distantes da sede. Este solicitou que voltássemos após o almoço, pois ele iria verificar a possibilidade de um carro para que pudéssemos nos deslocar até o município. Almoçamos na cidade e às 14h00min retornamos à secretaria municipal de educação, aproveitamos o momento e aplicamos o *chec list* com o secretário e a diretora das escolas rurais. O secretário solicitou que retornássemos no dia 27 de junho, pois todos os professores estariam reunidos e assim ficaria mais fácil a aplicação do questionário. Aproveitamos a visita e conversamos com o secretário de turismo, para coletar informações sobre o município, o mesmo foi muito receptivo e nos deu as informações solicitadas e materiais em dados do município. Retornamos a Palmas, e chegamos por volta das 17:00min.

## **Viagem para Mateiros (Primeiro contato com o município)**

Palmas-To, 19 de Junho de 2009.

Conforme ficou acordado com o Motorista da van que faz o transporte para Mateiros - TO, Sr. Armando, ele passaria na minha residência às 08:00 da manhã para que seguíssemos a viagem ao município de Mateiros -TO, para a nossa coleta de dados. Nossa saída se deu às 08:02 minutos em um carro de passeio que, juntamente com ele, já estavam 02 freiras (irmã Micaela e Irmã Gabriela da Comunidade católica sementes do verbo), que também iriam para Mateiros. Dirigimos até uma oficina, onde a van estava sendo reparada, para trocarmos de veículo, passamos na rodoviária de Palmas-TO para apanhar mais passageiros, que cada vez enchiam mais a van, com todas suas malas, bolsas, caixas entre outros. Às 09h00min, saímos de Palmas pela TO-010 até a saída para Aparecida do Rio Negro, onde pegamos a T0-025 e fomos até a cidade de Aparecida do Rio Negro, nossa primeira parada após termos percorrido 01 hora de viagem. Pegamos mais passageiros, que também traziam mais caixas e fomos nos espremendo como podíamos, até que todos se acomodassem e eu já achava que a lotação estava completa, mas ainda passaríamos na cidade de Novo Acordo, onde paramos para almoçar, o Sr Armando nos deu duas opções, um pequeno e simples restaurante onde servia comida caseira, ou o restaurante da rodoviária. Com meu espírito de liderança, puxei a votação para o restaurante de comida caseira, realmente era comida caseira simples, porém bastante saborosa. Almoçamos enquanto seu Armando sumiu com a van, nos dizendo que passaria nos correios para apanhar a correspondência. Pensamos que se tratava de uma carta ou algo assim, mas quando ele retornou e que entramos novamente na Van, percebi que a mesma estava completamente abarrotada no seu interior, após os bancos, com mais ou menos uns 10 malotes (enormes) com documentos, caixas entre outros. Somente aí tomei conta que na realidade essa van é o único meio de transporte (para pessoas que não possuem carro) para o deslocamento até as cidades próximas e até a capital. Percebi também que os passageiros já tinham uma certa familiaridade com seu Armando, pois saudava-o com muita intimidade e cortesia e sempre perguntando porque ele não passou na terça-feira, e o mesmo respondia que a van estava na oficina, em manutenção. Entendi então que quando ele não trabalha não

existe outro meio de transportes para essas pessoas, pois as estradas para Mateiros ainda são vicinais, e com muitos buracos passando somente a Van e caminhonetes nessa estrada. Mais um detalhe a acrescentar: se ela quebra no meio do caminho, ou se dorme no lugar mais próximo, ou se fica aguardando o socorro de um carro que passa para que providencie o conserto, descobri que para essa situação existe uma expressão “ficou no prego”<sup>59</sup>.

Bem, saímos de Novo Acordo, ainda passamos na residência da filha de uma passageira para apanhar algumas caixas, pois eram demasiadamente pesadas e ele não conseguia carregá-las, atrasando mais a nossa chegada que estava prevista para às 18h00min. Porém a bela paisagem de Morros e a vegetação verde de savana que nos enchiam os olhos como pode ser conferida, nas fotos, em anexo.

Tivemos a parada para o café do camelo, “expressão do seu Armando”, nessa parada já mais enturmado conversei com a senhora Aldete que trabalha na prefeitura municipal de São Félix do Tocantins, nosso próximo município a ser pesquisado, que, diga-se de passagem, de difícil contato telefônico, (tendo em vista que somente a Brasiltelecon/Oi tem sinal nesses municípios do Jalapão (isso em se tratando de telefone fixo ou orelhões que funcionam em precário estado. Mostrei-lhe o ofício de apresentação da Reitora da UNITINS, explanando sobre a minha pesquisa, a mesma me passou o contato com a secretaria de educação do município e da diretoria das escolas rurais, informei a mesma que estaria indo para seu município na segunda-feira.

Continuamos a viagem, algumas pessoas desciam no meio do nada na estrada, alguns tinham algum objeto identificando que a pessoa lhe estaria aguardando em uma sombra perto, na casa de alguém em algum lugarejo. (Foi o caso de uma jovem senhora que desembarcou sozinha com um bebê nos braços, algumas caixas, seu Armando muito prestativo, disse a ela que a pessoa que disse que lhe esperaria furou com ela, mas com um sorriso no rosto ela disse: “não se preocupe tem uma camisa dele na árvore, sei que ele está aqui por perto”. Só após ouvir isso entendi o código linguístico dos mesmos.

Continuamos por mais 03 horas, e chegamos ao município de São Félix, após algumas entregas (tais como caixas de leite, pneus de motocicleta, carne seca,

---

<sup>59</sup> Seu Armando me confessou que está com essa Van há 08 anos trabalhando na rota Palmas-Jalapão, e que ainda lembra dela com cheiro de carro novo saída de fábrica. Cheiro este que está bem diferente.

verduras os malotes dos correios), embarcaram mais pessoas seguimos para Mateiros que ainda estava distante a 29 km, que pareciam 20 mil km. Desce alguém sobe outro, de repente surgiu um rapaz desesperadamente no meio da pista (sem asfalto) acenando para a van, pedindo a seu Armando que levasse um rapaz e uma moça que acabaram de acidentar (...) não sabendo explicar direito, seguimos mais um pouco em um pequeno vilarejo, onde embarcou a moça, chorando muito com dores, com a barriga toda ralada, braços e pernas, avisando que tinha caído da moto. A uns 3 metros depois embarcou o rapaz que estava de carona com ela. A família muito aflita e uma pessoa subiu para acompanhá-la até o posto de saúde de Mateiros, onde provavelmente somente uma enfermeira poderia lhe fazer um curativo.

Passamos pelo povoado de Fervedouro e Mumbuca (esse último remanescentes de quilombolas), e às 19 e 09 minutos chegamos ao município de Mateiros. Quase completamos 12h00min, na estrada.

Impressões: a paisagem durante a viagem é fenomenal, passamos por rios grandes (rio do sono), riachos médios e pequenos onde pode-se avistar as pedras e areias no fundo do seu leito de tão transparente que são suas águas não poluídas. Avistamos animais, cavalos, bois também observaram vários focos de queimada em propriedades de pequenos e médios agricultores sem noção do mal que isso faz ao ambiente e principalmente ao solo que fica enfraquecido. O Jalapão é realmente um paraíso que a nossa primeira impressão deve ser conservado e preservado e isso nos reforça ainda mais a importância da escola, principalmente a rural.

**Mateiros, 20 de junho de 2009.**

Às 08h00min, saímos da pousada para encontrar com a senhora Valdete, funcionária da Prefeitura Municipal de Mateiros, nosso contato telefônico.

Para minha surpresa ela já vinha ao meu encontro na pousada, pois houve um desencontro na nossa chegada em Mateiros, na sexta-feira à noite, conforme havíamos combinado, eu fui até a sua residência, mas ela havia saído. Sentamos na sala de café da pousada, me apresentei formalmente, coloquei os objetivos da pesquisa.

Ela nos informou que no sábado as escolas rurais não funcionam, pois elas são distantes até 70 Km da sede do município, e que os professores que trabalham nessas escolas, na sua grande maioria vão na segunda-feira para as escolas rurais e só retornam na sexta-feira, no final da tarde, e o final de semana é o momento deles para arrumarem a vida, e portanto, seria difícil encontrá-los para a aplicação dos nossos questionários. Porém, a mesma me disse que no próximo dia 28 (segunda-feira) esses professores estariam reunidos na sede do município para o conselho de classe, e que seria um bom momento para a realização da aplicação dos questionários, nos passou também o contato com a casa escritório do município em Palmas (capital) inclusive nos passou o telefone do secretário Sr. Poliana que estaria na capital essa semana. Quanto à quantidade de professores, ela nos informou que são no total 04 professores que trabalham com as séries iniciais, e que são também 04 escolas rurais, que funcionam com classes multisseriadas. Perguntado sobre o Projeto Político Pedagógico das Escolas, ela me disse que ainda encontra-se, em fase de elaboração.

Após esse momento com a Senhora Valdete, saímos pela cidade para colhermos alguns registros fotográficos, e ter a impressão da mesma. A cidade é muito carente de infraestrutura, somente a rua principal possui pavimentação asfáltica, um posto de combustível, uma agência do correio, pequenos mercadinhos, uma igreja matriz, 03 igrejas evangélicas, e a sede da comunidade católica Sementes do verbo. Uma agência da Cia de eletricidade CELTINS não possui nenhuma agência bancária, muito menos Casa Lotérica, e possui uma escola municipal e uma estadual que tem em funcionamento uma telesala do curso de Letras, ofertado pela Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS.

Contratamos o serviço de moto taxi do Sr. José para conhecermos uma Escola Municipal Rural da comunidade de Galhão (nome do rio que passa a uns 50 metros próximo da escola. (ver fotos). A um preço de R\$ 1,00 o quilometro rodado, levamos uma hora do município até a escola, uma estrada vicinal com muitas bifurcações (conhecidas como costela de vaca), que produz muita trepidação, mas uma vez a paisagem compensou a viagem, serras, morros desertos no meio do nada e ali apareceu a Escola Municipal Galhão (Nome do vilarejo), que tem ao ser redor duas casas. Entrevistamos uma moradora, que disse que os professores são todos de Mateiros, e que pernoitam na escola de segunda a sexta. Os alunos vêm de várias localidades ao redor, de bicicleta, cavalo, carona.

*Isso tudo foi uma volta ao passado, à minha infância. Eu que sou proveniente de escola rural e comunidade rural também, no Estado de Mato Grosso.*

## **Relatando a Viagem (a coleta de dados nos municípios)**

### **Ponte Alta do Tocantins, 28 de Junho de 2009**

Conforme combinado, a diretora de ensino da SME, reuniu os professores da zona rural na sede do município para que pudéssemos proceder com a aplicação do questionário da nossa pesquisa no município. Em média, são em torno de 45 professores que trabalham na zona rural do município, mas nem todos apareceram, já no total do município são 100 entre os professores da zona urbana e da zona rural. Vale a pena ressaltar que dos 03 municípios pesquisados esse é o que tem o maior número de professores. Como havia nesse mesmo dia um ensaio para a festa junina da cidade, os professores estavam reunidos no ginásio de esportes para responderem os questionários e depois realizarem o último ensaio para a festa que aconteceria à noite. Alguns professores pediram para sentarem em duplas para responder um total de 03.

Em uma das nossas observações enquanto o grupo de professores respondiam o questionário, pude ouvir uma das professoras que se sentou em dupla para auxiliar a colega a responder e disse “ *O Currículo é tudo, não somente a distribuição das disciplinas no rol da grade curricular, disse também que no município o currículo sempre já vem pronto da Diretoria de Ensino da prefeitura e que não perguntam a opinião dos professoras e que no formulário da prefeitura quando o aluno faz a matrícula é somente sobre a questão da religião onde o matriculante tem a opção de declarar a que religião pertence.*”

### **Mateiros, 29 de Junho de 2009.**

Conforme contato com a Diretora de Ensino Sra Valdete, a mesma marcou também para estarmos nessa data no município, para aplicação do questionário aos professores da zona rural do município, tendo em vista que as quatro escolas rurais que existem no município são bastante distante da sede, as salas de aula existentes nas escolas rurais do municípios também são classes multisseriadas.

Reunimos no período matutino os 04 professores na Escola Municipal Professora Enertina Vieira Soares. Foi disponibilizado uma sala de aula para que os

professores pudessem estar respondendo às questões, em síntese, fiz a explanação dos objetivos do trabalho e foi entregue o questionário para que os mesmos pudessem responder.

Enquanto os professores respondiam conversamos com a Diretora Sra. Valdete, que nos relatou que após o mês de agosto de 2009, as escolas do município passaram a participar do projeto Escola Ativa<sup>60</sup> (do Governo Federal) desenvolvido especialmente para as escolas rurais. Quanto à aplicação do *Chec List* foi disponibilizado a diretora e ela nos respondeu e, posteriormente o secretário de educação.

Sáímos da Capital Palmas-To no domingo por volta das 14h30min em direção a cidade de Mateiros, chegamos depois às 20h30min. É importante ressaltar que essa viagem só foi possível graças à colaboração da Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS, em nome da Reitora professora Mestre Juscylyene Maria de Castro Santos Borba Dias, que disponibilizou um veículo do tipo Caminhonete, com tração nas 4 rodas e um motorista, Sr. Genison, sendo que nos responsabilizamos pelo combustível, as diárias do motorista, bem como as despesas com alimentação e hospedagem do mesmo. Pois somente com esse tipo de veículo é possível chegar aos municípios de Mateiros e São Félix do Tocantins, devida às más condições das estradas de acessos que não são pavimentadas.

### **São Félix do Tocantins, 30 de Junho de 2009**

Após a realização dos trabalhos em Mateiros, saímos em direção a São Félix do Tocantins, chegamos no meio da tarde (na tarde de 29-06-09), dirigimos imediatamente à secretaria de educação, mas nos foi informado que o expediente estava sendo praticado somente pelo período matutino. No decorrer da tarde, encontramos a Sra. Aldete, nosso contato no município, funcionária da secretaria municipal de educação. Ela agendou a nossa visita para o outro dia às 8h00min. Nesse dia, encontramos a Secretaria de Educação e a diretora de ensino, que nos

---

<sup>60</sup> O programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores. (Ministério da Educação, 2009) <http://portal.mec.gov.br>, acesso em 31 de Janeiro de 2010.

responderam o *chec list*. Os professores estariam reunidos após às 10h00min para uma reunião com a diretoria e assim também foi possível aplicar o questionário aos professores e, que devido ao tamanho do município perfaziam um total de 06 professores. Enquanto os professores respondiam ao nosso questionário, atravessamos a praça para irmos até a secretaria municipal de turismo para coletarmos informações sobre o município. O secretário Sr. Carlos nos recebeu prontamente e nos repassou os materiais disponíveis na sua secretaria referente aos dados solicitados sobre o município.

Após o término do trabalho de coleta de dados, retornamos para a capital.

**Apêndice número 04- Proposta de construção do PPP para o município de Ponte Alta-TO**

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS – UNITINS**

**DOCUMENTO PARA ELABORAÇÃO DO PROJETO  
POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP**

**Professores Organizadores:  
Ms. Fabíola Peixoto de Araújo  
e Ms. José Carlos de Melo**

**Palmas-TO  
Junho de 2009**

## **Projeto Pedagógico: espinha dorsal da instituição educativa**

### **Introdução**

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola supõe práticas de gestão participativa, ações de formação continuada, formas de avaliação da escola e o desenvolvimento da qualidade educativa. É um trabalho cíclico, que concretiza-se por meio da participação coletiva, do currículo escolar e das ações pedagógicas dos docentes.

### **Dimensões do projeto**

As questões relacionadas ao Projeto Político-Pedagógico, como um instrumento de dialogicidade e participação, buscam associar em seu eixo as dimensões política, administrativa, pedagógica e jurídica. Cada dimensão contempla elementos essenciais a organização e estruturação do trabalho escolar. A seguir conceituaremos as quatro dimensões abordadas no texto.

### **Dimensão pedagógica**

Diz respeito ao trabalho da escola como um todo. Envolvendo todas as atividades desenvolvidas tanto dentro quanto fora da sala de aula. Nessa dimensão estão inseridas a forma de gestão, a abordagem curricular e a relação escola-comunidade.

### **Dimensão administrativa**

Refere-se aos aspectos gerais da organização escolar. Esses aspectos são, entre outros: gerenciamento do quadro de pessoal, do patrimônio físico, da merenda e dos demais registros da vida escolar.

### **Dimensão financeira**

Refere-se às questões gerais de captação e aplicação de recursos financeiros, visando sempre a sua repercussão em relação ao desempenho pedagógico do aluno.

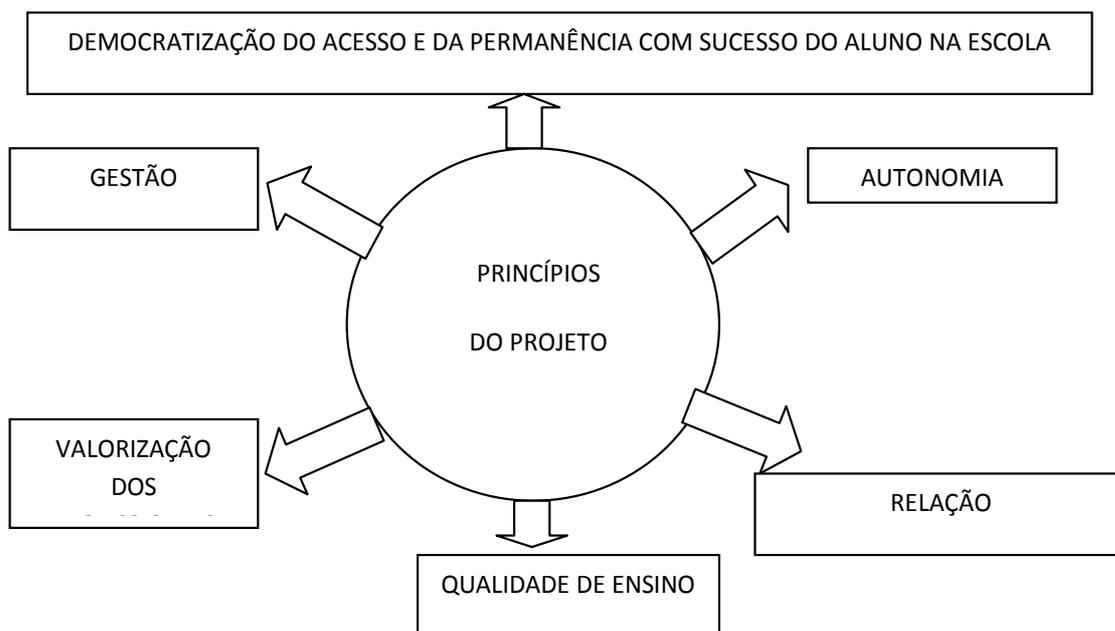
### **Dimensão jurídica**

Retrata a legalidade das ações e a relação da escola com outras instâncias do sistema de ensino: municipal, estadual e federal, e com as demais instituições do meio no qual está inserida.

### **Princípios orientadores do projeto pedagógico**

Sabemos que o principal objetivo da educação é formar o indivíduo capaz de continuar a história da humanidade, transformando a sociedade, por meio da construção e apropriação do conhecimento.

Para isso, é preciso definir princípios orientadores do trabalho escolar, como mostra a seguinte representação:

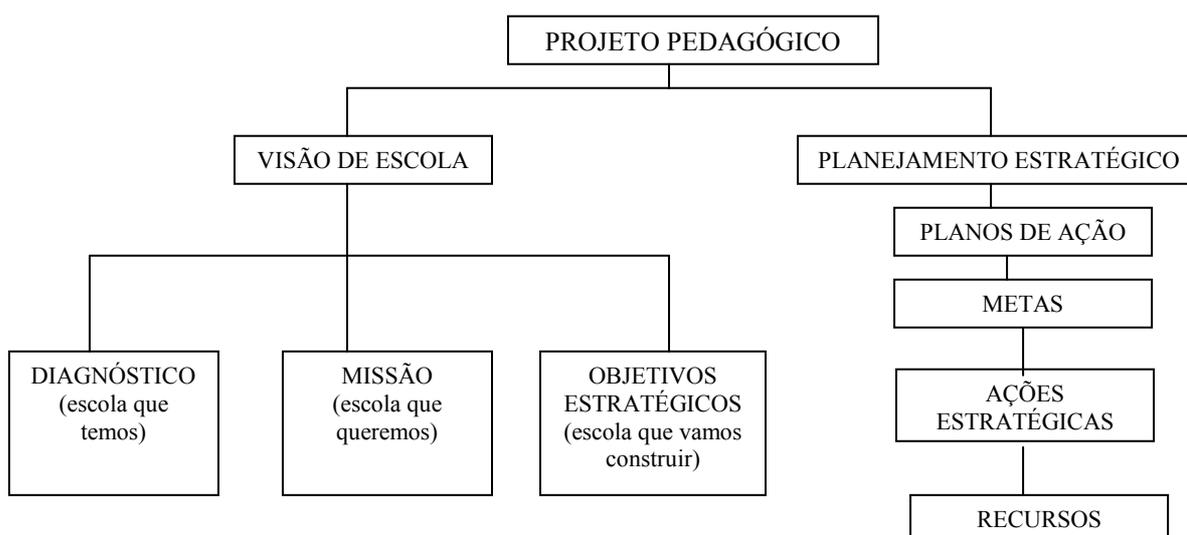


**Adaptado de: MARÇAL, 2001.**

Os princípios representados no elemento gráfico precisam ser percebidos e analisados de forma interligada por serem independentes. Por isso, é interessante que à medida que você for conhecendo cada um dos princípios, procure relacioná-los à realidade da escola onde atua ou onde estudou, ou, ainda, a alguma escola com a qual você mantém contato, identificando como estão sendo discutidos e trabalhados pelos vários segmentos da instituição escolar.

As dimensões e os princípios aqui apresentados exigem da escola um posicionamento pedagógico e também político que vai se refletir na identidade da escola e na sua missão formativa.

Enfim, podemos afirmar que na escola princípios e dimensões se integram em um mesmo movimento, construindo permanentemente novos conhecimentos, que visam à melhoria qualitativa dos resultados educacionais, conforme mostra o organograma a seguir:



**Adaptado de: MARÇAL, 2001.**

Para concluir podemos dizer que o PPP – Projeto Político-Pedagógico é um instrumento de caráter geral, que apresenta finalidades, concepções e diretrizes do funcionamento, a partir das quais se originam todas as outras ações educativas da escola.

### **Referências**

MARÇAL, J. C. **PROGESTÃO**: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Módulo III. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

## **As fases de construção do projeto político-pedagógico**

### **Introdução**

A escola é uma instituição que trabalha no sentido de formar cidadãos, capazes de compreender e criticar a realidade, na busca de uma melhor formação. Segundo Veiga (2005), a escola é o lugar da concepção, realização e avaliação do projeto pedagógico e, por isso mesmo, é correto que ela disponha de condições necessárias para seu desenvolvimento. Diante do exposto, a escola deve assumir a responsabilidade de atuar no desenvolvimento social das pessoas e na construção dos seus conhecimentos.

Nessa perspectiva, iniciaremos discutindo sobre o PPP e as suas fases de construção.

### **Fases de preparação para o PPP**

A fase de preparação da proposta pedagógica é um momento decisivo para o sucesso da escola. Nessa etapa, se busca assegurar o engajamento dos diversos segmentos da comunidade escolar. Nela identificamos, pelo menos, dois momentos significativos:

**1º Divulgação:** essa fase tem por objetivo fazer chegar ao conhecimento de toda a comunidade interna e externa a organização da escola para a definição de sua proposta pedagógica, com o intuito de atender aos anseios e às aspirações das pessoas. Para tal, se deverá lançar mão de todos os recursos que possam contribuir para esse fim: cartazes espalhados pela escola e locais importantes da comunidade, divulgação nas rádios e jornais locais, comunicado aos pais, reuniões, etc.

**2º Mobilização da comunidade:** essa fase objetiva convencer o maior número possível de pessoas para a elaboração da proposta, que poderão ser distribuídas em diversas equipes, quais sejam: de levantamento de dados, de avaliação, de relação professor-aluno, etc. Todos os segmentos e órgãos colegiados deverão ser contemplados: professores, profissionais de outras áreas que atuam na escola,

associação de pais, representantes da comunidade e outros. Seguimos agora abordando a próxima fase.

Organizadas as equipes de trabalho, é importante que as decisões sejam tomadas coletivamente, antes de redigir o documento final, que norteará todas as ações da escola. Para isso é necessário que todos os envolvidos fiquem atentos para os seguintes itens:

- Quais as pessoas que poderão contribuir para o esclarecimento ou aprofundamento das questões relativas à fundamentação teórica?
- Quais os dados que serão relevantes para a construção do documento?
- Quais as pessoas e os lugares que poderemos obter informações?
- Como será a organização dos dados?
- Como será a organização do cronograma de reuniões de cada equipe envolvida na proposta?
- Qual será a forma de manter a comunidade permanentemente informada?
- Qual o prazo para a conclusão do trabalho?
- Quem será a pessoa que atuará como coordenadora do trabalho?
- Quem serão as pessoas responsáveis pela redação final do documento?

### **Etapas para construção do PPP**

A elaboração da Proposta Pedagógica da escola é um processo bastante dinâmico. O documento deve ser criteriosamente sistematizado, a fim de que as informações não se percam. Recomenda-se que o documento contemple pelo menos 10 itens chaves, como os sugeridos por Vasconcellos (2002).

a) **Histórico e identificação da instituição de ensino:** permite situar historicamente a escola e revela as seguintes informações:

- Nome da escola e endereço;
- Níveis de ensino oferecidos;
- Atos legais;

b) **Fins e princípios norteadores da instituição:** um ideário que revela as concepções de homem, de sociedade e de educação que se quer atingir.

c) **Diagnóstico e análise da situação da escola:** revela aspectos positivos e negativos que requerem mudanças. Vejamos alguns exemplos:

- Qual a realidade de nossa escola, em relação aos aspectos legais, históricos, administrativos, humanos e físicos?
- Quantos somos? Número de alunos, servidores, etc.
- Que aspirações temos? Quais os nossos índices de promoção e retenção?
- De quais recursos pedagógicos dispomos?

Itens que mostram situações relevantes para as ações que serão desenvolvidas na escola.

d) **Definição de objetivos educacionais e metas a serem alcançadas:** essa fase é o momento de se perguntar:

- Qual a razão de ser da nossa escola?
- O que moverá a nossa ação na escola?
- Quais são as nossas metas de curto e médio e longo prazo?

e) **Seleção das ações para cada objetivo proposto pelo coletivo da escola:** essa etapa corresponde à organização das ações escolares por temas, ou conforme sua natureza, como por exemplo:

- Capacitação de professores;
- Criação de uma biblioteca escolar;
- Atividades socioculturais, etc.

#### **f) Organização curricular**

A definição da organização curricular a ser desenvolvida na escola deve representar o esforço de superação de uma visão fechada de currículo. Conteúdos a

serem desenvolvidos em cada série, ou ciclo e a articulação entre as diversas áreas do conhecimento, devem estar em sintonia com a sociedade.

#### **g) Forma de gestão administrativa e pedagógica da escola**

Vamos pensar em uma “gestão democrática”, em que a tomada de decisão implica um debate de confrontos de posições e interesses, que serão definidos coletivamente pelas instâncias colegiadas como a associação de pais e mestres, o conselho da escola e o grêmio estudantil, etc.

#### **h) Sistema de avaliação da escola**

A avaliação representa um elemento importante da proposta pedagógica: sua discussão e planejamento devem concorrer para a superação da prática classificatória, seletiva e autoritária que há muito se tem praticado. Na organização de uma proposta pedagógica autônoma deve-se pensar em três eixos base como:

- O que é aprender?
- Como o aluno constrói o seu conhecimento?
- Qual a concepção que temos de conhecimento, ensino, aprendizagem e avaliação?

#### **i) Organização da vida escolar e do regimento escolar**

Quando falamos em organização da vida escolar e regimento escolar, é sempre bom observarmos a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no tocante aos artigos 12, 13, 22, 23, 24, 32 e 87 que se refere principalmente, à escola e a sua forma de organização.

#### **j) Capacitação continuada de pessoal**

Deve ser preocupação da escola a capacitação continuada de seu pessoal, sobretudo dos professores, como forma de melhorar seus objetivos e elevar seu padrão de desempenho.

De acordo com o roteiro apresentado é necessário que cada escola construa o seu projeto pedagógico, e que ele não seja somente um documento no papel. Deve ser um documento concreto, vivo, discutido, decidido e sustentado pelos diferentes segmentos da escola, com o propósito de superar as antigas mazelas do sistema de ensino e buscar a verdadeira autonomia escolar.

## **Referências**

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas. Papirus, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

## TEXTOS AUXILIARES.

### Texto I

INOVAÇÕES E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA RELAÇÃO REGULATÒRIA OU EMANCIPATÓRIA?

**ILMA PASSOS ALENCASTRO VEIGA**

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>

### Texto II

COMPONENTES DE UM PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA E CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.

**JUDAS TADEU DE CAMPOS**

Disponível em <http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/R11.V1.2005/1%BA%20art..pdf>

**Apêndice número 05: *Chec-List* aplicado aos secretários municipais de educação e aos diretores**



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP**

Este *Chec-list* tem por objetivo coletar dados para um estudo de Doutorado da PUC-SP. Solicito sua colaboração e informo, desde já que será mantido sigilo sobre vossa identidade.

QUESTÕES	SI M	N Ã O	N/ A
1. Existem ações desenvolvidas pela sua secretaria para as escolas rurais do município?			
2. Essas ações são pensadas em conjunto com a equipe da escola?			
3. Existe na secretaria, políticas pública somente para as escolas rurais ?			
4. O Currículo da escola rural é diferente do da escola urbana?			
5. Nesse currículo, existe a preocupação com a questão ambiental?			
6. Você estabelece que a Educação ambiental seja abordada no currículo das escolas rurais?			
7. Em sua opinião, existe uma diferença entre a escola rural e a urbana?			
8. Você conhece os currículos das escolas rurais?			
9. Você participou da elaboração dos currículos dessas escolas?			
10. Você acredita que as políticas educacionais do seu município privilegiam a Educação Ambiental dentro dos currículos das escolas rurais?			
11. Você, em especial, tem propiciado oportunidade para que isso aconteça?			
12. Você conhece todas as escolas rurais do município?			
13. Você conhece os professores que atuam nas suas escolas rurais?			
14. Você conhece os alunos que frequentam as escolas rurais do seu município?			
15. A comunidade das escolas rurais do seu município participa das políticas pensadas por sua administração?			
16. Nas escolas rurais do seu município, existem associações de pais e mestres?			
17. Nas escolas rurais do seu município, existe conselho escolar?			
18. Existe uma equipe pedagógica na sua secretaria para o acompanhamento somente nas escolas rurais?			
19. E sua opinião, as políticas desenvolvidas na sua gestão são suficientes para o desenvolvimento das escolas rurais do seu município?			
20. Em sua opinião, a comunidade escolar está satisfeita com as políticas desenvolvidas pela sua gestão com relação às escolas rurais?			

**Apêndice número 06: Questionário aplicado aos professores das  
Escolas rurais**



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP**

*Este questionário tem por objetivo coletar dados para um estudo de doutorado na PUC-SP. Solicito sua colaboração e informamos, desde já, que será mantido sigilo sobre sua identidade.*

**Sexo** \_\_\_\_\_

**Idade**

- ( ) Menos de 20 anos  
 ( ) 21 – 39 anos  
 ( ) 40 – 60 anos  
 ( ) 61 anos ou mais.

**Tempo de Magistério**

- ( ) Menos de 01 ano  
 ( ) Entre 02 a 05 anos  
 ( ) Entre 06 a 10 anos  
 ( ) Acima de 10 anos.

**Escolaridade**

- ( ) 1º Grau completo  
 ( ) 2º Grau completo  
 ( ) 3º Grau completo

**Pós-Graduação**

- ( ) Pós-Graduação Especialização  
 ( ) Pós-Graduação Mestrado  
 ( ) Pós-Graduação Doutorado

**Estado Civil:**

- ( ) Solteiro  
 ( ) Casado  
 ( ) Amasiado  
 ( ) Divorciado  
 ( ) Outros \_\_\_\_\_

**Renda Mensal**

- ( ) Menos de 01 salário mínimo  
 ( ) Entre 02 a 05 salário mínimo  
 ( ) Entre 06 a 10 salários mínimos  
 ( ) Acima de 10 salários mínimos.

**Tempo de serviço em Escola Rural**

- ( ) Menos de 01 ano  
 ( ) Entre 02 a 05 anos  
 ( ) Entre 06 a 10 anos  
 ( ) Acima de 10 anos.

**Bloco Currículo**

Em sua opinião existe diferença entre **escola urbana** e **escola Rural**. Qual?

---

---

---

---

---

---

---

Você conhece o currículo da sua Escola?

---

---

---

---

---

---

---

Você participou da elaboração desse currículo? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

Qual a sua opinião em relação ao currículo da **escola Rural**. Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

Você acredita que as políticas educacionais do seu município privilegiam a Educação ambiental dentro dos currículos das **escolas rurais**? Justifique suas respostas

---

---

---

---

---

---

---

**Bloco Educação Ambiental**

Gostaríamos de conhecer sua opinião do que é Educação ambiental para você?

---

---

---

---

---

---

---

Em sua opinião o currículo da sua escola contempla a Educação Ambiental? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

Nas suas aulas você aborda a Educação Ambiental? Como?

---

---

---

---

---

---

---

Você acredita que A Educação Ambiental está relacionada com Desenvolvimento Sustentável? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

O que é ambiente para Você? Justifique sua resposta

---

---

---

---

---

---

---

*Agradecemos sua colaboração!*