

A ESCOLA DO CAMPO COMO LÓCUS DO AGIR SUSTENTÁVEL

THE FIELD SCHOOL AS THE LOCUS OF SUSTAINABLE ACTING

Nelza Mara PALLU*
Viviane RIEDNER**

Resumo: Este estudo apresenta o recorte de uma investigação relacionada às compreensões e vivências dos alunos de uma Escola do Campo brasileira acerca das questões ambientais e da concepção de Desenvolvimento Rural Sustentável. Trata-se de um estudo de caso de cunho descritivo e qualitativo realizado no Colégio Estadual do Campo Maralúcia, em Medianeira – PR. Dentre os resultados, percebeu-se que os sujeitos investigados têm consciência dos principais problemas ambientais de sua comunidade e que se colocam como protagonistas de ações sustentáveis. Além disso, a escola investigada se apresentou como um local onde o agir sustentável se faz presente.

Palavras-chave: escola do Campo, desenvolvimento rural sustentável, agir sustentável.

Abstract: This paper presents part of an investigation about some environment issues in a Brazilian Field School called Maralúcia, in Maralúcia district, Medianeira City, Paraná State. The focus was in the understandings and livings of a group of students based on the conceptions of the Sustainable Rural Development theories. The research is a study case with a descriptive and qualitative nature. The main results pointed that there is the students' awareness of the main

Introdução

A partir da concepção de que, tal qual a educação da cidade, a educação do campo é fundante na formação do homem, pode-se afirmar que ela se constitui como a legítima representante da secular divisão social do trabalho entre campo-cidade. Contudo, a Educação do Campo se configura como um dos grandes desafios a serem enfrentados na educação brasileira, pois até pouco tempo, a diferenciação social do homem do campo e do homem da cidade era quase imperceptível no estabelecimento das políticas públicas. Todavia, aos poucos, passou-se a pensar e a se desenvolver uma consciência sócio-política em relação às especificidades do homem campestre, seja quilombola, seringueiro, índio, sertanejo, pescador,

* Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável na UNIOESTE. E-mail: nelzamara@gmail.com

** Graduada em Letras Língua Portuguesa e Espanhola pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Mestre em Desenvolvimento Rural Sustentável (UNIOESTE). Docente no Instituto Federal do Pará (IFPA). E-mail: viviane_riedner@hotmail.com

ambient aspects since they put themselves and the local community as the protagonists of the necessary actions for a sustainable acting. Besides, this school has showed to be the place of the sustainable acting.

Keywords: field School, sustainable rural development, sustainable acting.

agricultor, ribeirinho, dentre outras denominações.

Entre os vários desafios postos à Escola do Campo, pode-se destacar a conscientização sobre a preservação do meio ambiente em que está circunscrita como um dos aspectos que podem contribuir para um desenvolvimento rural mais, ou menos sustentável. Acredita-se que pensar o espaço escolar e adotar formas de encaminhamento metodológico que levem ao diálogo, à reorganização dos tempos escolares, à investigação e à interrogação constante se configura como momentos fundamentais para o êxito do trabalho escolar na perspectiva de desenvolvimento rural sustentável, pois tal desenvolvimento valoriza o conhecimento do homem do campo e das comunidades locais em consonância com os recursos naturais de cada agroecossistema, como definem Caporal e Costabeber (2002).

Partindo desta premissa, este estudo se reporta a uma pesquisa que objetivou conhecer e dar a voz aos sujeitos camponeses de uma Escola do Campo brasileira, no que se refere a algumas questões relevantes para o agir sustentável, que embora possam parecer simples, são fundamentais para as gerações vindouras.

Desta forma, o presente artigo relata resultados parciais de uma pesquisa estruturada em um escopo mais abrangente¹, sobre a significação do

¹ Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa maior, de maneira a melhor se adaptar à

Desenvolvimento Rural Sustentável para os sujeitos investigados. Os principais resultados obtidos neste escopo de investigação são apresentados neste artigo, que se compõe da seguinte maneira: primeiramente se expõe uma discussão teórica acerca das temáticas da Educação do Campo Brasileira sob o prisma do Desenvolvimento Rural Sustentável e, em seguida, apresentam-se os elementos resultantes de uma pesquisa empírica exploratória (metodologia; discussão de resultados e conclusão).

A educação do campo brasileira

Martins (2009) discute parte da história da educação do homem do campo demonstrando que, até a década de 1990, no Brasil, falava-se em educação rural a qual estava essencialmente associada ao modelo da política econômica comprometida com as elites urbanas, ligadas às oligarquias rurais. Conforme Leite (2002), a aplicação do termo 'rural' à educação, traz o rótulo de 'fixação do homem no campo' que era necessária para o projeto de uma nação eminentemente agrícola. Assim, a partir do último decênio do século XX, à luz da Constituição Federal de 1988, iniciou-se a construção da categoria Educação do Campo, permeada pelo movimento dialético da unidade na diversidade com a inclusão dos legitimamente interessados nessa questão: camponeses em todas as categorias de *sem-terra* a pequenos produtores rurais, até então, afastados dos debates, excluídos das políticas públicas, em especial as da educação.

Basicamente, no Brasil, os primeiros movimentos em favor da Educação Rural datam da década de 1920, quando a educação do homem que vivia e trabalhava no meio rural começou a ocupar espaços na agenda nacional, pautada pela lógica da educação como mola propulsora do desenvolvimento social. Contudo, apesar da expansão quantitativa das escolas rurais, a partir dessa década, afirma Vendramini (2007, p. 127), “a educação continuou precária, não conseguindo garantir escolaridade mínima fundamental ao homem do campo”.

Na explicação de Paiva (1987), a Constituição Federal de 1946 mostrou interesse do Estado pela educação rural, mas não impôs responsabilidade política a qualquer instância governamental. Nas décadas de 1950-1960, com a efetivação da Campanha Nacional de Educação Rural e Serviço Social Rural, o Estado manteve uma política de promoção da melhoria da vida do homem agrícola por meio da organização social da comunidade.

temática do I Seminário Internacional de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável. A íntegra da pesquisa se encontra em: RIEDNER, Viviane. *A Formação de Professores de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol – para Atuação na Escola do Campo*. Dissertação (Mestrado em DRS) Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Marechal Cândido Rondon, PR, 2016.

A Lei de Diretrizes e Bases LDB/1961 reafirmou o incentivo do poder público na ampliação do modelo escola-fazenda de nítida concepção tecnicista, a fim de atender aos interesses do processo de industrialização em marcha no país. Na referida lei, o artigo 105 ressaltava que os poderes públicos instituiriam e amparariam serviços e entidades que mantivessem na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e estimulassem vocações profissionais.

Nessa trilha, em 1964, chegou-se à efervescência do movimento em favor da aprovação do Estatuto da Terra diante da instauração do governo militar, que trouxe consigo a repressão político-policial e a desarticulação de várias iniciativas de organização da sociedade civil. O referido movimento era amparado pela Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, que legalizava algumas questões reivindicadas pelos movimentos dos trabalhadores rurais, como a desapropriação por interesse social; no entanto, apesar do surgimento de diversos órgãos para enfrentamento dessa problemática a conjuntura instalada no país impediu sua validação.

Ainda assim, em meio ao campo do silêncio habitado pelas políticas públicas de educação num cenário de precariedade física, administrativa e pedagógica das escolas rurais, florescem, na década 1970, conforme Paiva (1987), políticas de modernização da agricultura, concentração de terras, crédito para grandes empreendimentos e a implantação da revolução verde, expressão usada para caracterizar o processo de modernização agrícola que visava ao aumento da produção por meio do desenvolvimento de sementes, fertilização do solo e uso de maquinários no campo. Caporal e Costabeber (2002) afirmam que se trata da geração de tecnologia, supostamente menos danosa ao meio ambiente, cambiada dos Estados Unidos da América. No final dessa década, a escola rural voltou a ocupar lugar nas agendas acadêmicas, com estudos e publicações que mostraram o cenário precário da educação rural e fomentaram a criação de projetos de formação de docentes leigos.

O ressurgimento das organizações da sociedade civil, especialmente, aquelas ligadas à educação popular, incluída a Educação do Campo, começou a despontar na década de 1980, como processo que se firmava em resistência ao governo militar e a favor da redemocratização do país. Explica Vendramini (2009) que a intenção era reivindicar e construir um modelo de educação articulado e sincronizado com as peculiaridades socioculturais e os direitos sociais dos camponeses.

Em meados da década de 1980, reivindicada por diversos movimentos sociais, emergiu a abertura política no cenário do país e, no final, a promulgação da Constituição Federal, Constituição-Cidadã, por garantir uma série de direitos sociais, dentre os quais o direito à educação do homem do campo e do homem da cidade. Na década seguinte foi sancionada a LDB 9.394/1996, da qual decorreu a

obrigatoriedade da formação dos professores, a criação de cargos, concurso, planos de carreira e a responsabilidade do município na oferta do Ensino Fundamental, anos iniciais, e gestão das escolas localizadas no meio rural, o que impulsionou o estabelecimento de políticas públicas para a educação.

No entender de Caldart (2004, p. 17), o ressurgimento das forças sociais e a nova ordem político-legal contribuíram para criação de condições e estabelecimento de um “processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações”. Tal projeto foi denominado de Educação do Campo com vistas a se diferenciar da educação para o campo ou educação rural, pois, como afirmam Fernandes et al. (2004, p. 25), o uso do termo ‘campo’ buscou traduzir o “sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”.

Todavia, salienta Caldart (2009), a Educação do Campo não nasceu como crítica apenas de denúncia, mas, sobretudo, “como contrapontos de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações”. E é neste cenário, de contrapontos de práticas, que o presente trabalho se insere. Buscou-se nesta experiência, além de investigar o contexto de uma Escola do Campo, instigar a interdisciplinaridade como um veículo para alternativas nas quais o desenvolvimento rural, de maneira sustentável, se faz presente. Acredita-se que as gerações futuras têm muito a contribuir nesta tarefa e ouvir suas vozes é uma maneira de lhes dar autoridade e responsabilidade sobre as questões ambientais e suas necessidades.

Educação do campo sob o prisma do desenvolvimento rural sustentável

A primeira premissa que conduz nossas reflexões sobre os desafios postos à Educação do Campo é a de pensar a escola como instituição que, historicamente, tem a tarefa de ensinar/transmitir a bagagem cultural valorizada às novas e sucessivas gerações. Essas novas e sucessivas gerações, a cada momento presente – em seu tempo histórico –, deveriam viver sob o compromisso com o desenvolvimento sustentável que, no Relatório Brundtland (1991), significa atender às necessidades da atual geração sem comprometimento com a possibilidade de as gerações futuras atenderem suas próprias necessidades.

Assim, no âmbito da socialização das novas e sucessivas gerações, a escola (mas não exclusivamente ela) compromete-se com a transformação das relações entre os homens e a natureza, e, para tanto, precisa ensinar/aprender a maneira mais adequada para harmonizar o bem-estar do ser humano e do meio ambiente

a fim de que ocorra a manutenção de todas as formas de vida existentes na Terra, tanto no presente como no futuro. Todavia, a escola necessita compreender que a sustentabilidade da vida na Terra vai além da dimensão ambiental (ou ecológica), entrelaçando-se às dimensões social, territorial, econômica, política e cultural, pois, requer vida de qualidade para todas as populações, independentemente do espaço geográfico que habitam e, para tanto, há que persistir o respeito à diversidade, à pluralidade cultural, à raça, à etnia e ao gênero, (BRASIL, 2010).

Quando pensamos no respeito à vida humana, tem-se uma conquista social que é resultado de um processo participativo e contínuo das populações na luta pela cidadania e pelo direito de transformação da realidade existente. Assim compreendido, a escola precisa pensar em um projeto educativo que evidencie sua busca pela transformação, tanto da realidade ambiental e social quanto política e econômica, na construção de novas formas de produção e de (re)distribuição social das riquezas produzidas pela humanidade a cada tempo histórico.

Na concepção de Martins (2009), o projeto educativo para a Educação do Campo não se limita ao espaço físico da escola, ao contrário, deve congrega forças sociais relacionadas às questões camponesas que independem da orientação político-partidária, a qual, sob uma identidade coletiva, contrapõe-se ao projeto de campo e de agricultura vigente no país e postula ações educativas para atender às necessidades sociais dos sujeitos camponeses do presente e do futuro. Trata-se de uma educação emancipadora e libertadora, tal como pensada/defendida por Paulo Freire.

No entender de Caldart (2004, p. 25), a socialização a que a escola se propõe, seja rural ou urbana, evidencia-se em suas práticas cotidianas, no tipo de organização dado ao trabalho pedagógico que seus sujeitos vivenciam, nas suas formas de participação, bem como na organização do seu currículo (crítico e histórico), na seleção dos conteúdos curriculares e metodologias adequadas às necessidades dos estudantes camponeses.

Tal afirmativa nos remete à compreensão de Freire (1987, p. 5) sobre o significado do ato de estudar e da transformação do conhecimento em ação: “[...] estudar não é um ato de consumir ideias, mas sim, de criá-las e recriá-las”. Nessa direção, o grande desafio se situa na busca de respostas às questões de como colocar em prática, como vivenciar valores, conteúdos e reflexões empreendidas na escola a fim de contribuir com esse constante processo de mudança, visto que a Educação do Campo não se dissocia das reflexões sobre a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável e do papel do campo na construção desse modelo.

No entender da Caldart (2004, p. 19), há grande desafio para os movimentos e organizações sociais vinculadas às questões do campo: “[...] descentrar-se de suas

demandas educativas específicas para pensar em um projeto de educação para o conjunto do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo” “. A autora defende que a organização desse projeto educativo revela a necessidade de a escola do campo pensar o trabalho como princípio educativo e resgatar na sua prática cotidiana componentes da tradição pedagógica vinculada a processos de transformação social e de emancipação humana: princípios constantes na pedagogia freireana.

Lembramos que o conceito de sustentabilidade e suas dimensões é abstraído do conceito de desenvolvimento sustentável (Relatório Brundtland, 1991), e do conceito de diversidade (art. 2º, Decreto nº 7.352/2010); ambos preconizam o estabelecimento de novas relações entre os seres humanos e a natureza e entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas, que devem ser contemplados na organização dos conteúdos curriculares da Educação do Campo.

A prática para o desenvolvimento sustentável é uma dimensão fundamental que precisa ser construída a partir de espaços locais, democráticos e participativos, a fim de que possa alcançar o conjunto da sociedade. Essa prática pode gerar impactos amplos tanto no campo quanto na cidade, além de impactos globais e articulados em todos os setores das atuais sociedades. Porquanto, a escola do campo pode iniciar sua luta local pelo desenvolvimento rural sustentável com a expectativa de alcançar o conjunto da sociedade. Para tanto, precisa se articular a outros segmentos sociais e promover a interdisciplinaridade no conjunto de suas práticas pedagógicas.

Metodologia

Realizou-se uma pesquisa exploratória no Colégio Estadual do Campo Maralúcia do Distrito de Maralúcia, Medianeira-PR, com característica de estudo de caso. A escolha dessa escola esteve associada ao interesse de adquirir conhecimento e correlacioná-lo à concepção de Desenvolvimento Rural Sustentável.

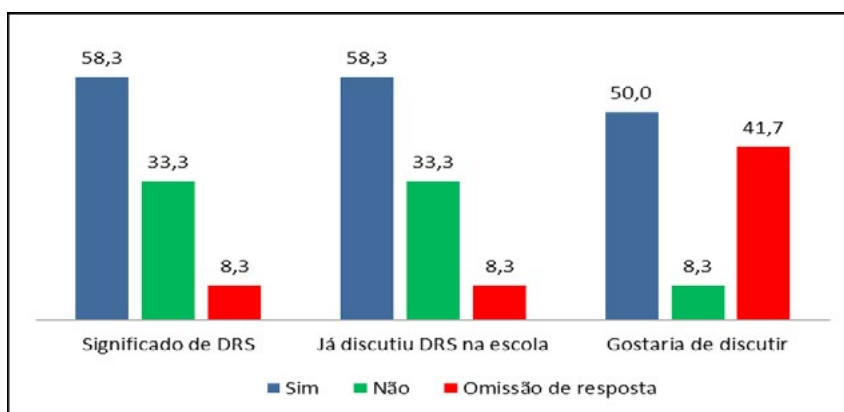
A realização da pesquisa de campo ocorreu entre os meses de junho de 2015 a junho de 2016 e teve como sujeitos doze (12) estudantes do Curso Básico de Língua Estrangeira Moderada, LEM Espanhol no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Estado do Paraná, CELEM desta escola. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionário composto por questões abertas e fechadas. Para a interpretação dos dados gerados tomou-se como referência a análise de conteúdo, definida por Bardin (2011, p. 38), como “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens”.

As interpretações dos dados remetem ao referencial teórico, cujo embasamento possibilita ao pesquisador, pelas hipóteses/inferências, chegar ao significado daquilo que se encontra nos discursos manifestados pelos sujeitos da pesquisa e que revelam suas concepções, crenças e significações sobre Educação Ambiental na perspectiva de Desenvolvimento Rural Sustentável e Educação do Campo. Nessa fase, as respostas foram dimensionadas por similaridade, segundo o interesse do bloco de análise, e mensuradas atribuindo às questões propostas no questionário. As questões elaboradas tratam dos seguintes aspectos investigativos: o significado de desenvolvimento rural sustentável; o significado de preservar o meio ambiente; o significado de agir sustentável; o problema ameaçador para DRS de Maralúcia; as contribuições da escola na solução do problema; a contribuição da comunidade na solução do problema; a contribuição pessoal na solução do problema, e a participação em projetos de educação ambiental.

Resultados e Discussão

Primeiramente, apresenta-se os dados e resultados sobre o significado de desenvolvimento rural sustentável (DRS) para os sujeitos investigados (gráfico 1, a seguir). Entre os respondentes, considerável parcela afirma conhecer o significado de DRS (58,3%) porque já discutiu esse assunto na escola (58,3%) e gostaria de discuti-lo (50,0%).

Gráfico 1 – Conhecer o significado de desenvolvimento rural sustentável (em %)



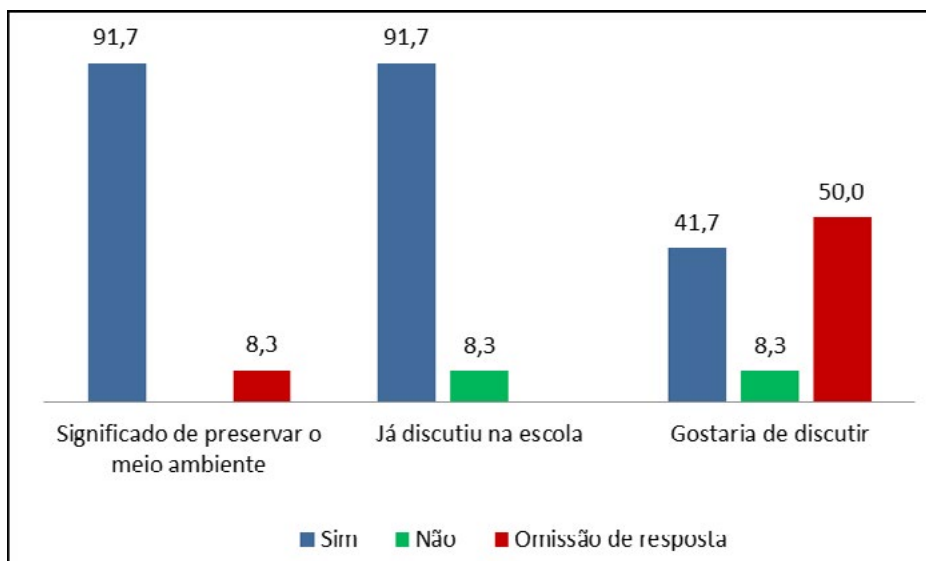
Fonte: Dados coletados na pesquisa (RIEDNER, 2016)

Na análise comparativa quanto à questão 'gostaria de discutir' (Gráfico 1), constata-se que a 'omissão de resposta' reúne o maior número de estudantes que

marcaram 'não' para o significado de DRS por não ter sido discutido tal conceito na escola. Ao contrário, o maior interesse em discutir o significado de DRS se concentra entre os que marcaram 'sim' para indicar que conheciam o significado do termo pelas discussões realizadas no âmbito escolar. Essa constatação leva a crer que as práticas educativas desenvolvidas pela escola geraram experiências significativas para os sujeitos que dela participaram. Nota-se, também, que, embora nem todos os sujeitos do gênero masculino evidenciaram conhecer o conceito de DRS, esses se revelaram mais propensos a discuti-lo quando comparados ao gênero feminino. Com base no PPP do Colégio, uma hipótese que justificaria tal interesse é que grande parte desses meninos já trabalham em atividades da família campesina e participam de eventos ligados a essas atividades como, por exemplo, Dia de Campo promovido pela Cooperativa Agroindustrial Lar, atividade de agricultura, ou pela Frimesa Cooperativa Central, ligada a pecuária leiteira.

No âmbito da Educação Ambiental, em relação ao significado de preservação do meio ambiente, nota-se, no gráfico 2, a seguir, que tal conceito é reconhecido pela maioria (91,7%) por ser tema já discutido na escola (91,7%). Porém, a ideia de retomar essa discussão se revelou pouco simpática (41,7%) e alcançou índice menor que 'omissão de resposta' (50,0%).

Gráfico 2 – Conhecer o significado de preservar o meio ambiente (em %)

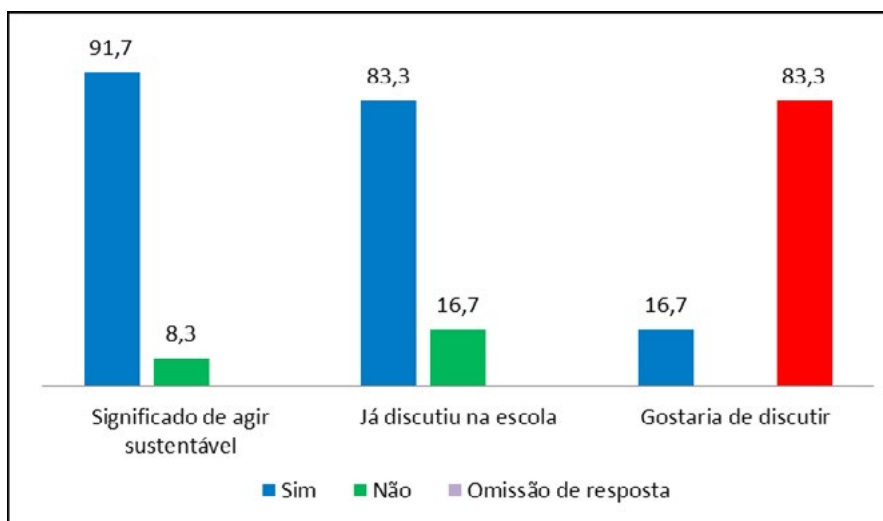


Fonte: Dados coletados na pesquisa (RIEDNER, 2016)

Em relação ao significado de agir sustentável, no gráfico 3, a seguir, observa-se que poucos indicaram a opção 'não' (8,3%) para evidenciar desconhecimento de

tal significado e pelo fato de 'não' ter sido abordado esse tema na escola (16,7%). Nota-se também, diferentes índices para a opção 'sim', ou seja, nem todos que afirmaram conhecer o significado de agir sustentável (91,7%), aprenderam em discussões realizadas na escola (83,3%). O que mais chamou a atenção foi o índice de 'omissão de resposta' (83,%) e o indicativo de pouco interesse em discutir o significado de agir sustentável (16,7%).

Gráfico 3 – Conhecer o significado de agir sustentável (em %)



Fonte: Dados coletados na pesquisa (RIEDNER, 2016)

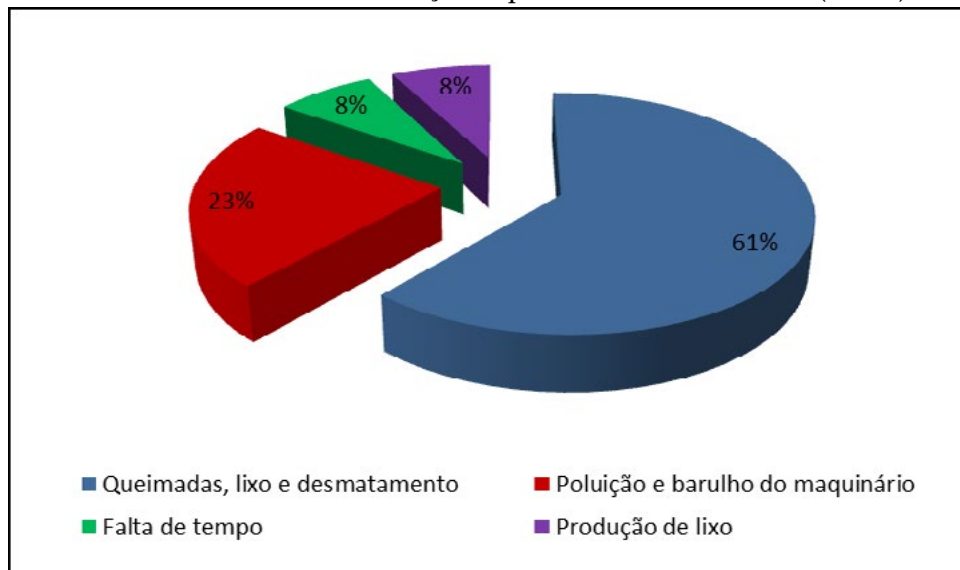
Na comparação de resultados (gráficos 2 e 3), observa-se que os mesmos estudantes que afirmam conhecer o significado de preservação do meio ambiente (91,7%) também indicaram que conhecem o significado de agir sustentável, (91,7%). Ao que parece, o significado de preservar o meio ambiente (91,7%) teve maior abordagem na escola do que o agir sustentável (83,3%). A diferença de percentuais (91,7% e 83,3%) anotada no gráfico 3 permite questionar de onde vem esse aprendizado se todos os respondentes sempre estudaram no mesmo Colégio. Algumas hipóteses podem ser encaminhadas para análise: primeiramente, cumpre recordar que o conceito de DRS e o significado de 'agir sustentável' não foram abordados textualmente com os sujeitos investigados, o que descarta a possibilidade de o aprendizado decorrer de nossa intervenção com os respondentes. A segunda possibilidade ligada à complexidade do conceito de DRS e do significado de 'agir sustentável, pode advir da análise do PPP do Colégio, especialmente na caracterização das famílias. Conforme o documento, a maior parte dos estudantes de Maralúcia é filho de agricultores proprietários, arrendatários,

boias-frias e diaristas rurais e urbanos. Alguns provêm de famílias proprietárias que pertencem ao Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná, Mastro,² que obtiveram titularização da terra e se fixaram nas proximidades do Distrito. Pode-se entender a partir disso que o maior aprendizado do significado de ‘agir sustentável’ provenha do contato dos estudantes com o Mastro e com a participação em eventos comunitários mencionados anteriormente.

Questionamos os sujeitos da pesquisa sobre qual o problema mais ameaçador que pode comprometer o desenvolvimento rural sustentável em Maralúcia, e, para solucioná-lo, quais contribuições poderiam vir da Escola, da comunidade e do próprio sujeito.

Na identificação, gráfico 4, abaixo, nota-se estudantes que registaram mais que um problema como única resposta, dentre os quais, sobressaiu-se queimadas, lixo e desmatamento (61%). Outros indicaram dois problemas concomitantemente, poluição e barulho de maquinários (23%) nas proximidades do Colégio, e outros ainda registraram apenas um problema na resposta como falta de tempo (8%) e produção de lixo (8%).

Gráfico 4 – Problema ameaçador para DRS de Maralúcia (em %)



Fonte: Dados coletados na pesquisa (RIEDNER, 2016)

Na análise do gráfico 4 acima, retomou-se o questionário a fim de entender o significado de ‘falta de tempo’; constatou-se que, na sequência de respostas,

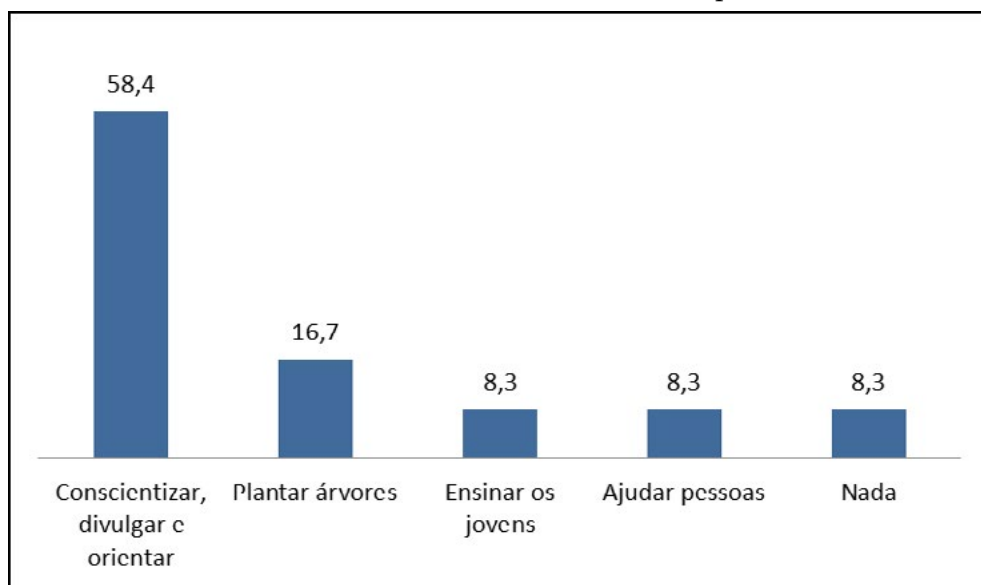
² Sobre as atividades do Mastro, nas décadas de 1980 e 1990, ver dissertação de Leozil Ribeiro de Moraes Júnior, mestrado em História, Unioeste, campus de Marechal Cândido Rondon-PR, 2010.

o estudante reafirma a necessidade de uns ajudarem os outros. Aí encontramos referência à dimensão social do conceito de sustentabilidade que, no entender de Sachs (2000), refere-se à melhoria da qualidade de vida da população, à equidade na distribuição de renda e à diminuição das diferenças sociais pela participação e organização popular.

Embutidos nessas respostas (gráfico 4), percebe-se indícios das dimensões do conceito de sustentabilidade: ética e política. Ora se o problema é de ordem ambiental – queimadas, desmatamento, lixo, poluição sonora – há que se lembrar de que a história da natureza não é só ecológica, também é social, ética e política. A dimensão ética da sustentabilidade se relaciona à solidariedade intra e intergeracional; a dimensão política diz respeito a métodos/estratégias participativas que assegurem resgate da autoestima e pleno exercício da cidadania, esclarecem Caporal e Costabeber (2002). Entende-se assim, que a “falta de tempo para uns ajudarem os outros” é uma questão ética e política que, por extensão, também é social.

Na busca de solução do problema ameaçador que compromete o DRS de Maralúcia (gráfico 4), no entender dos estudantes, a maior contribuição da escola (gráfico 5 abaixo) pode resultar de um trabalho voltado à conscientização, divulgação e orientação (58,4%). Plantar árvores (16,7%), ajudar as pessoas (8,3%) e ensinar os jovens (8,3%) também são contribuições importantes da escola.

Gráfico 5 – Contribuições da escola na solução do problema (em %)



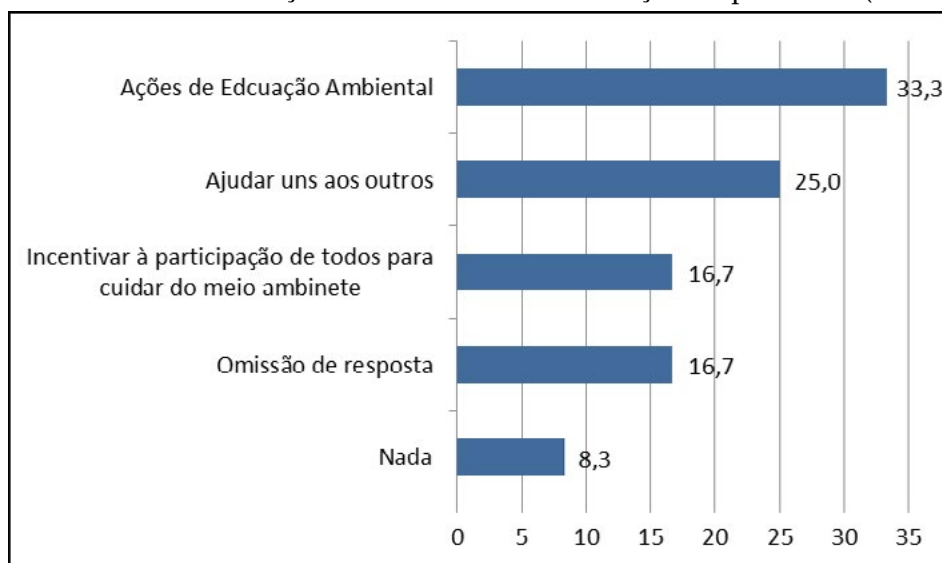
Fonte: Dados coletados na pesquisa (RIEDNER, 2016)

Os índices relativos à conscientização, divulgação e orientação (58,4%) ao ensinar os jovens (8,3%) resultam em um dado bastante representativo, (66,7%), que pode ser concebido como sinalizador da percepção dos estudantes sobre a necessidade de a escola abordar temas relativos à Educação Ambiental. Nesse particular, reportamo-nos ao § 2º, do artigo 6º da Lei Estadual nº 17.505/2013 e sua definição de que a Educação Ambiental deve ser promovida em todos os níveis e modalidades do ensino formal como prática e princípio educativo contínuo e permanente, sendo desenvolvida de maneira integrada, interdisciplinar e transversal no currículo escolar e contemplada de forma que possibilite o engajamento da sociedade na preservação e conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente (inciso I e II) (PARANÁ, 2013).

O ‘plantar árvores’, registrado no gráfico 5, parece se relacionar à campanha contra o desmatamento e a favor da proteção das nascentes desenvolvida na comunidade maralucense no âmbito do projeto Cultivando Água Boa que é gestado pela Hidrelétrica de Itaipu Binacional e desenvolvido em todos os municípios lindeiros do Lago de Itaipu.

Quanto à contribuição da comunidade na solução do problema ameaçador que compromete o DRS de Maralúcia, no gráfico 6, abaixo, destaca-se o sentido de ação coletiva e de estímulo à participação de todos em ações de Educação Ambiental (33,3%) como ‘unir para limpar ruas’, ‘não poluir’, recolher o lixo, unir para limpar (mutirão) ‘ajudar uns aos outros’ (25,0%), incentivar todos para cuidar do meio ambiente (16,7%).

Gráfico 6 – Contribuição da comunidade na solução do problema (em %)



Fonte: Dados coletados na pesquisa (RIEDNER, 2016)

A análise do Gráfico 6 aponta para o fato de que a ‘omissão de resposta’ (16,7%) e de que ‘nada’ (8,3%) pode ser feito pela comunidade para solucionar tal problema, merece discussão, traduzida no sentido de responsabilidade coletiva. Essa discussão pode acontecer na escola ao longo de seu processo educativo, por meio de atividades educativas presenciais em sala de aula ou integradas a programas de educação. Mais uma vez, o § 2º, do artigo 6º da Lei Estadual nº 17.505/2013 contribui com nossa discussão. No desenvolvimento de práticas educativas de Educação Ambiental, a citada Lei recomenda a promoção de “ações integradas aos programas de preservação, conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente” (inciso III) e inclui em sua recomendação “práticas que se voltem a disseminar e democratizar de maneira ativa e permanente informações e práticas educativas socioambientais [...]” (inciso IV). (PARANÁ, 2013).

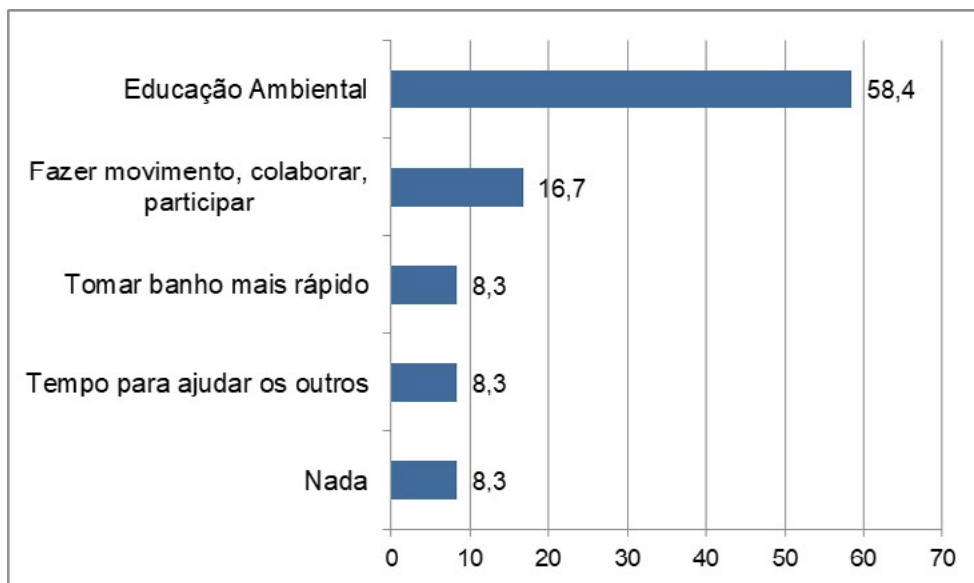
No desenvolvimento das práticas educativas, torna-se relevante recorrer ao conceito de territorialidade, que diz respeito ao espaço territorialmente ocupado pelo homem e, então, pensar na dimensão ambiental da sustentabilidade expressa por Sachs (2000), e no argumento de Silva e Mendes (2005) de que o cuidado se torna essencial para a preservação das condições de sobrevivência das espécies viventes no ambiente local, isto é, no espaço ocupado pelo homem. Todavia, esse cuidado é um ato de responsabilidade coletiva da humanidade e, portanto, extrapola a concepção de território como espaço limitado por fronteiras e ocupações. No entender de Sachs (2000), o cuidar da Terra é uma responsabilidade de todos os seres humanos que vivem no planeta. A educação para o cuidar da Terra é uma questão emergente, defende Boff (2008).

Entretanto, o cuidado da Terra, pensado na dimensão ambiental com base na realidade de Maralúcia, cujas principais atividades econômicas são a agricultura e a pecuária leiteira, deve ser entendido à luz do que propõem Caporal e Costabeber (2002) de que não se limita apenas a substituir insumos agroquímicos convencionais por insumos alternativos ecológicos ou orgânicos, ou aplicar anabolizantes para obter maior produtividade e rentabilidade na produção de leite, pois são medidas paliativas e agressivas que pouco ou quase nada contribuiu para a promoção da dimensão ecológica da sustentabilidade, àquela que trata da vida dos ecossistemas locais.

Por fim, aborda-se a contribuição pessoal e individual de cada estudante na solução do problema ameaçador que compromete o DRS de Maralúcia, cujas respostas aparecem no gráfico 7, a seguir. As questões relativas à Educação Ambiental que se associam ao ‘ensinar os mais jovens’, ao ‘cuidado com o lixo no meio ambiente’, ‘não queimar’ ou poluir e plantação de árvores’ (58,4%) têm destaque. Também aparecem as questões relativas à organização, colaboração e

participação em movimentos sociais (16,7%), tomar banho mais rápido (8,3%), ajudar os outros (8,3%) e não fazer nada (8,3%).

Gráfico 7 – Contribuição pessoal na solução do problema (em %)



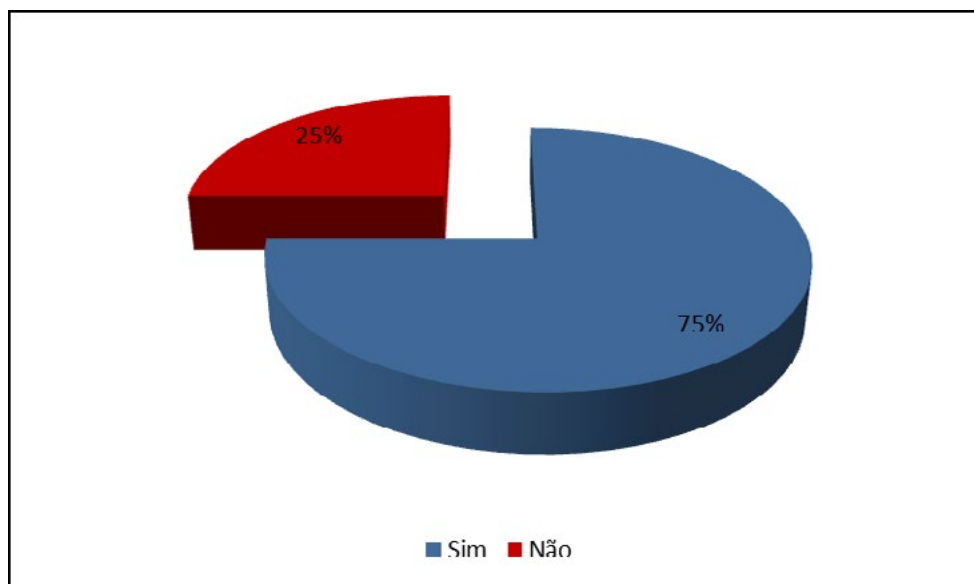
Fonte: Dados coletados na pesquisa (RIEDNER, 2016).

Na análise do gráfico 7, percebe-se, em várias respostas, a presença da dimensão ecológica aliada às dimensões social, ética e política do conceito de sustentabilidade. Destaca-se a resposta ‘ensinar os mais novos’, embutida na Educação Ambiental, que remete à dimensão cultural do conceito de sustentabilidade, o qual comporta saberes, conhecimentos e valores, tal como argumentam Sachs (2000) e Caporal e Costabeber (2002). É a dimensão que coloca o ponto de partida do desenvolvimento como espelho da ‘identidade cultural’ dos povos, das pessoas que vivem e trabalham nas comunidades rurais e urbanas, indica Sachs (2000). Na resposta do questionário, a estudante registrou o sentido de ensinar pelo exemplo, pelo modelo a ser seguido. Textualmente, escreveu: “dar exemplo aos mais novos para que aprenda a fazer o jeito certo”.

Em um outro momento, os sujeitos foram questionados sobre a participação em projetos de sustentabilidade/proteção ambiental. Indagou-se: Já participou na Escola ou na comunidade de Maralúcia da realização de um projeto de sustentabilidade e/ou de proteção do meio ambiente? Se a resposta for **sim**, descreva essa vivência e o que aprendeu com ela. Se a resposta for **não**, descreva em qual projeto gostaria de participar. Por quê? As respostas dessa proposição foram agrupadas

no gráfico 8, abaixo. Na análise das respostas, constatou-se que a maioria dos respondentes (75%) já participou de um tipo de projeto de sustentabilidade e/ou de proteção do meio ambiente na escola ou na comunidade de Maralúcia. Os principais projetos mencionados pelos estudantes foram: coleta seletiva de lixo, plantação de árvores e proteção das nascentes de rios, minas e córregos.

Gráfico 8 – Participação em projetos de educação ambiental (%)



Fonte: Dados coletados na pesquisa (RIEDNER, 2016).

A coleta seletiva é um projeto municipal desenvolvido com apoio da Prefeitura Municipal de Medianeira e da Hidrelétrica de Itaipu Binacional e operacionalizado pela Associação dos Agentes do Meio Ambiente, Assama, que, semanalmente, recolhe o material reciclável separado pela população de Maralúcia, seleciona e comercializa. Os projetos de plantação de árvores e proteção das nascentes de rios, minas e córregos estão ligados ao programa *Cultivando Água Boa*, já mencionado. Nota-se, ainda, que a Associação de Pais, Mestres e Funcionários, APMF, do Colégio Maralúcia e a Associação de Moradores de Maralúcia desenvolvem um projeto de limpeza do rio Ocoy e plantação de árvores nas margens desse rio, que se situa nas proximidades do Colégio. Informa o PPP que, com base na Agenda 21, as ações desse projeto buscam soluções para os problemas socioambientais do Distrito.

Na análise comparativa, em relação às sugestões de projetos, nota-se maior preocupação por parte do gênero masculino em relação à sustentabilidade e à proteção do meio ambiente, sugerindo, inclusive, recolha de embalagens de in-

sumos agrícolas que, conforme registro, teria a finalidade de “*diminuir a poluição ambiental*”. O gênero feminino mostrou interesse em participar de projeto sobre queimadas e desmatamento com a intenção de contribuir para divulgar os danos causados no meio ambiente, “*divulgar que é proibido queimar e desmatar*”, tal como escrito no questionário. Essas respostas revelam preocupação com a dimensão ecológica da sustentabilidade na perspectiva de uso de recursos naturais aliado à minimização de danos gerados que incidem sobre os sistemas de sustentação da vida, tal como explicam Caporal e Costabeber (2002), assim como quanto ao pilar ambiental do desenvolvimento sustentável, proposto por Sachs (2008), que engloba os sistemas de sustentação da vida como provedores de recursos e como recipientes para disposição de resíduos.

Considerações finais

Supõe-se que a Educação do Campo deva ser aquela que se preocupa em educar pessoas que vivem e trabalham no campo, as camponesas, de tal maneira que elas se articulem, organizem-se e assumam a condição de sujeitos sociais proativos, capazes de olhar para e sobre o mundo e guiar seus próprios destinos. Nesse sentido, a responsabilidade da educação formal, daquela ofertada na Escola do Campo, recai na construção desse olhar para e sobre o mundo, por meio do currículo, da correlação de seus conteúdos com o cotidiano do camponês e da própria humanidade, do revisar concepções sobre o local onde se vive para compreendê-lo e experienciar maneiras de modificá-lo.

A exclusão da maioria dos camponeses pode ser respaldada por um projeto de educação que leve em consideração apenas o contexto local dos aprendizes, afastado da visão da totalidade do processo de igualdade social e da diversidade cultural, no qual o debate sobre o Desenvolvimento Rural Sustentável não esteja inserido.

Neste estudo, constatou-se que a escola do campo investigada se mostra alerta aos problemas ambientais, pois o problema ameaçador informado - queimadas, lixo e desmatamento - se associa diretamente à sustentabilidade da vida no campo, acerca do qual os próprios sujeitos investigados apontaram formas de contribuição para solucionar tal problema. Assim, ao correlacionar as respostas dos sujeitos aos pilares base do desenvolvimento sustentável, à luz da teoria de Sachs (2008), encontra-se, fortemente, referência ao pilar ambiental.

A contribuição da escola pode estar ancorada em ações educativas voltadas à sensibilização (conscientização), divulgação e orientação sobre cuidados com o meio ambiente. Contudo, considerando os relatos dos sujeitos sobre sua par-

ticipação em diferentes projetos que se voltaram à proteção do meio ambiente e sustentabilidade da vida nesta escola campesina, parece relevante o fato de o significado de agir sustentável ter sido aprendido pelos estudantes em diferentes contextos, isto é, no contexto das práticas educativas do Colégio Estadual do Campo e por meio da participação em projetos desenvolvidos na e pela comunidade de Maralúcia. Pôde-se inferir, dessa forma, que o campo de Maralúcia, sobretudo, é “lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural”, tal como defendeu Fernandes (2004, p. 137).

A implementação dos projetos sugeridos pelos estudantes, em nossa percepção, caminharia em direção à escola de campo como espaço público de investigação e articulação de experiências e de estudos sobre o mundo do trabalho, desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Essa percepção encontra respaldo nas concepções propostas pelo CNE/CEB (BRASIL, 2002), especificamente para orientar a elaboração do projeto político pedagógico da Educação do Campo.

Assim, pode-se concluir que este estudo oportunizou a promoção e o intercâmbio de ideias que, de alguma forma, fomentam discussões sobre temas que se pautam na conscientização ambiental na perspectiva de Desenvolvimento Rural Sustentável e sustentabilidade da vida no planeta Terra. Por fim, é importante afirmar que a Escola do Campo brasileira representa o lócus do agir sustentável e que, portanto, deve ser assegurado seu importante papel nesta tarefa.

Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Augusto Pinheiro. São Paulo, SP: Editora 70 LDA/Almedina, 2011.

BOFF, Leonardo. *Sustentabilidade e educação*. 2008. Disponível em: <<https://vidasustentavel.wordpress.com/2012/01/15/conceito-de-sustentabilidade-por-leonardo-boff/>>. Acesso em: 5 fev. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Dispôs sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília, DF: CNE/CP, 2002.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispôs sobre a política de educação do campo e o programa nacional de educação na reforma agrária, Pronera. Brasília, DF: CC, 2010.

BRUNDTLAND, Gro Harlem. *Nosso futuro comum: comissão mundial sobre meio ambiente e desenvolvimento*. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CALDART, Roseli Saete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *Trabalho Necessário*. Rio de Janeiro, RJ, a. 2, n. 2, p. 1-16, 2004.

- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação, Saúde*. Rio de Janeiro, RJ, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009.
- CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, João Antônio. Análise multidimensional da sustentabilidade: uma proposta metodológica a partir da agroecologia. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*. Porto Alegre, RS, v. 3, n. 3, 2002.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 133-45.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos oprimidos*. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.
- MARTINS, Fernando José. Educação do campo: processo de ocupação social e escolar. *Anais. II Congresso Internacional de Pedagogia Social*. São Paulo: USP, 2009. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.
- PARANÁ. Palácio do Governo. *Lei nº 17.505, de 11 de janeiro de 2013*. Instrui a política estadual de educação ambiental e o sistema de educação ambiental. Curitiba: PG, 2013
- SACHS, Ignacy. *Caminhos para o desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2000.
- SILVA, Christian L. da; MENDES, Judas T. Grassi (Org.). *Reflexões sobre o desenvolvimento sustentável: agentes e interações sob a ótica multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cadernos Cedes*. Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 121-35, 2007.