



Campus São Mateus  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL**

SÃO MATEUS

2019



Campus São Mateus  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

SUELEM CARDOSO MIRANDA RODRIGUES

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Humanas e Sociais, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dalana Campos Muscardi.

SÃO MATEUS

2019

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a Deus, em primeiro lugar por sempre me mostrar o melhor caminho. A minha família, por estar sempre presente quando eu necessitei, e finalmente a minha orientadora Dalana Muscardi e demais professores do curso de Educação do Campo, pelos saberes e ensinamentos compartilhados, e aos meus amigos e colegas de curso.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus primeiramente, pela força e sabedoria.

Ao meu companheiro, esposo e amigo Sergio, pelo apoio e amor a mim dedicados.

Ao meu filho Aaron Sergio, pelo amor, carinho e compreensão.

Aos meus queridos pais Francisco e Selma, pela confiança em mim depositada, e principalmente pela educação que me deram.

Aos meus irmãos Francisco Júnior, Gleissa e Gleica, pela confiança, incentivo, força e apoio.

A minha orientadora Prof. Dr<sup>a</sup>. Dalana Campos Muscardi, por sua amizade, carinho, paciência, disponibilidade, atenção, orientação e contribuição com seu conhecimento e compreensão na condução da pesquisa.

A todos os professores que contribuíram na minha formação acadêmica e demais funcionários do Departamento de Educação.

A minha banca examinadora Simone Raquel Batista Ferreira e Marcos da Cunha Teixeira, por todo auxílio, disponibilidade, boa vontade e enorme contribuição com este trabalho.

Aos amigos com os quais me formei durante a faculdade e aos colegas de curso, muito obrigada pela força e palavras de incentivo.

A Aline, pela amizade, pelo encorajamento, incentivo, pela humildade, paciência, por ser parceira nas produções dos trabalhos.

À Diretora Rosiméri Maria Freitas, pelo apoio, incentivo e confiança.

À Secretaria Municipal de Educação de São Mateus-ES.

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho. Muito obrigada!

## RESUMO

Os problemas ambientais pelos quais vem passando o nosso planeta trouxeram à tona a necessidade de revermos nossas atitudes em relação ao meio ambiente. A modernização da agricultura e a exploração dos recursos naturais para abastecer as indústrias e o mercado consumidor provocaram graves danos sociais e ambientais que prejudicam a manutenção da vida na terra. Há uma classe social que acumula muita riqueza a partir da exploração e monopolização da natureza, pois o agronegócio é hegemônico em nossa sociedade e sua concepção aponta o campo como fonte de renda e lucro. Em contraposição a essa lógica do agronegócio, mercadológica e exploratória do campo e do camponês, temos a agricultura camponesa que apresenta uma relação diferente com a terra, uma relação de preservação da natureza, de não utilizar agrotóxico, produzir a própria semente, produzir alimentação saudável e essa é a lógica da Educação do Campo. O debate acerca dessas questões socioambientais aqui colocadas é realizado tanto no âmbito da Educação do Campo quanto da Educação Ambiental (EA). Esta última é uma das ferramentas de orientação para a tomada de consciência dos indivíduos frente aos problemas socioambientais. Neste sentido, este estudo de caráter bibliográfico buscou apresentar as diferentes concepções de Educação Ambiental, analisando dentre as vertentes de Educação Ambiental qual delas mais se aproxima da proposta da Educação do Campo e refletir sobre a importância de uma Educação Ambiental crítica e contextualizada, sobretudo nas escolas do campo. Para isso, revisei autores que discutem a temática abordada, tais como: Dias, Layrargues, Loureiro, Freire, Gadotti, Porto-Gonçalves, Leff e outros. Como procedimento metodológico, foi realizada uma pesquisa bibliográfica através de leitura, análise e interpretação de textos como uma forma de coleta de dados. Como resultados, destaca-se que a proposição dessa temática na Educação do Campo revela possibilidades de debate acerca das questões socioambientais e que tanto a Educação do Campo quanto a Educação Ambiental se preocupam com um envolvimento que reduza a pobreza e a degradação ambiental. Constata-se que a vertente de Educação Ambiental que mais se aproxima da proposta da Educação do Campo é a Educação Ambiental Crítica, pois a Educação do Campo é um espaço de resistência, de luta, onde precisamos delimitar o nosso espaço. Por isso, somente com uma Educação Ambiental Crítica e com um modelo de ensino dialógico, reflexivo e discursivo é que vamos nos comprometer com a formação de uma geração conscientizada, crítica e reflexiva na construção de um futuro melhor para essa e as futuras gerações.

**Palavras-chave:** Questões Socioambientais. Educação Ambiental. Educação do Campo.

## ABSTRACT

The environmental problems facing our planet have brought to light the need to review our attitudes towards the environment. The modernization of agriculture and the exploration of natural resources to supply industries and the consumer market have caused serious social and environmental damage that harm the maintenance of life on earth. There is a social class that accumulates a lot of wealth from the exploitation and monopolization of nature, because agribusiness is hegemonic in our society and its conception points the environment as a source of income and profit. In contrast to this logic of agribusiness, marketing and exploration of the countryside and the peasant, we have peasant agriculture that has a different relationship with the land, a relationship of preserving nature, not using pesticides, producing its own seed and healthy food and this is the logic of rural education. The debate about these social and environmental questions posed here is held both in the field of rural education and environmental education (EE). This latter is one of the guiding tools for individuals to become aware of social and environmental problems. Therefore, this bibliographic study sought to present the different conceptions of Environmental Education, analyzing among the Environmental Education aspects which one comes closest to the Rural Education proposal and to reflect on the importance of a critical and contextualized Environmental Education, especially in the rural schools. Consequently, authors who discuss the thematic approached were reviewed, such as: Dias, Layrargues, Loureiro, Freire, Gadotti, Porto-Gonçalves, Leff and others. As a methodological procedure, a literature search was performed through reading, analysis and interpretation of texts as a form of data collection. As results, it is noteworthy that the proposition of this theme in Rural Education reveals possibilities of debate about social and environmental issues and that both Rural Education and Environmental Education, are concerned with an involvement that reduces poverty and environmental degradation. It can be seen that the aspect of Environmental Education that comes closest to the proposal of Rural Education is critical EE, since Rural Education is a space of resistance, of struggle, where we need to delimit our space. Therefore only with a critical Environmental Education and with a dialogic, reflective and discursive teaching model we will commit ourselves to the formation of a conscious, critical and reflective generation in the construction of a better future for this and future generations.

**Keywords:** Socioenvironmental Issues. Environmental education. Rural Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Principais obras selecionadas para a coleta de dados .....	31
Quadro 2 - Resumo das diferentes abordagens de Educação Ambiental a partir das análises de Layrargues e Lima (2014) .....	37

## **LISTA DE SIGLAS**

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAMA - Conselho Nacional do Meio Ambiente

EA - Educação Ambiental

EdC - Educação do Campo

ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

ONG – Organização Não Governamental

ONU - Organização das nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIEA- Programa Internacional de Educação Ambiental

PNMA - Política Nacional de Meio Ambiente

PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMA – Secretaria Especial de Meio Ambiente

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância



## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1 - (RE) CONHECENDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO DO CAMPO: GÊNESE, CONCEPÇÃO E LUTA .....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO 3: A PESQUISA .....</b>	<b>30</b>
3.1. Percurso metodológico .....	30
3.2. Educação Ambiental e Educação do Campo: um diálogo possível .....	32
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>46</b>

## INTRODUÇÃO

Os problemas ambientais pelos quais vem passando o nosso planeta trouxeram à tona a necessidade de revermos nossas atitudes em relação ao meio ambiente. Efeito estufa, chuva ácida, desertificação, desmatamento, compactação e erosão dos solos, poluição do ar e das águas, extinção da fauna e da flora e muitas outras situações que interferem na vida em nosso planeta, tais como, a exclusão social, o desemprego, a desnutrição, a fome, o analfabetismo; trata-se de problemas socioambientais, resultantes do aumento da interação entre a sociedade e a natureza, regida por uma matriz de racionalidade de origem colonial, ocidental e capitalista que transforma a natureza em mercadoria capaz de gerar a acumulação desigual de riquezas. Esta racionalidade criou uma clivagem entre o humano e a natureza – como se o próprio humano não fosse natureza. Por outro lado, para a matriz de racionalidade não capitalista, a natureza é ninho e sustentação da vida.

A modernização da agricultura e a exploração dos recursos naturais para abastecer as indústrias e o mercado consumidor provocaram graves danos sociais e ambientais que prejudicam a manutenção da vida na terra. Nesse contexto, a preocupação com a preservação do meio ambiente tem sido muito evidenciada nos últimos anos (BERNARDES; MATOS; NEHME, 2013). O desenvolvimento<sup>1</sup> econômico deveria estar associado e pautado à sustentabilidade econômica e social; porém, há uma classe social que acumula muita riqueza a partir da exploração e monopolização da natureza, pois o agronegócio é hegemônico em nossa sociedade e sua concepção aponta o campo como fonte de renda e lucro. Em contraposição a essa lógica mercadológica e exploratória do campo e do camponês, temos a agricultura camponesa que apresenta uma relação diferente com a terra, uma relação de preservação da natureza, de não utilizar veneno, produzir a própria semente, produzir alimentação saudável e essa é a lógica da Educação do Campo.

Tanto a Educação Ambiental quanto a Educação do Campo (EdC) dialogam e debatem esses dois contextos acima apresentados. A Educação do Campo faz esse debate por intermédio da Agroecologia e da prática pedagógica enquanto seus pilares dentro desse debate entre o agronegócio e o campesinato. Dentro da EA

---

<sup>1</sup> O desenvolvimento também pode ser interpretado como DES-ENVOLVIMENTO, ou seja, a desconstrução do ENVOLVIMENTO característico dos povos originários.

também é feito este debate – entre o modelo hegemônico e o modelo não hegemônico de produção - em vários níveis de profundidade e de percepções. Portanto, uma vez que há nessas duas propostas de educação (tanto na EdC quanto na EA) esse debate, vemos a importância de se analisar as aproximações e os distanciamentos entre essas duas propostas pedagógicas.

A Agroecologia está ‘enquanto um dos pilares da Educação do Campo’, concebida com um modelo de agricultura sustentável pautada em uma forma de produção que não usa de maneira predatória os recursos naturais e não modifica a natureza com agressividade, mas que busca compatibilizar um padrão de produção que integra com equilíbrio os aspectos sociais, econômicos e ambientais (BERNARDES; MATOS; NEHME, 2013).

A Educação do Campo emerge dos anseios da própria população do campo, em oposição ao modelo de educação rural que vinha sendo praticado. Surge como projeto contra hegemônico de emancipação dos sujeitos em seus espaços de pertencimento, sustentado na Educação Popular preconizada por Paulo Freire.

A Educação do Campo almeja a formação e emancipação dos sujeitos em seus locais de pertencimento, compreendendo o campo como um espaço político, de direito, de democracia e de solidariedade, em que a luta não é apenas pelo direito à terra, à floresta, às águas, à soberania alimentar, mas também pelo direito à educação, saúde, lazer, meio ambiente saudável, dentre outros.

O ambiente escolar é um espaço privilegiado para despertar a importância da Educação Ambiental (EA) como uma das ferramentas de orientação para a tomada de consciência dos indivíduos frente aos problemas ambientais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enfatizam que a Educação Ambiental é um tema transversal que deve estar presente em todas as disciplinas; porém, percebe-se que muitas vezes a EA é trabalhada de forma fragmentada, descontextualizada. Nesse contexto, é preciso refletir sobre qual Educação Ambiental queremos para o Campo.

A partir dessas reflexões, a pesquisa teve como objetivo geral, analisar dentre as concepções de Educação Ambiental qual delas mais se aproxima da proposta da Educação do Campo. E como objetivos específicos, este estudo pretende apresentar as diferentes concepções de Educação Ambiental, e refletir sobre a

importância de uma Educação Ambiental crítica e contextualizada, sobretudo nas escolas do campo.

Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro se propõe a uma discussão sobre a Educação Ambiental, trazendo alguns elementos históricos e também como a mesma é proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O segundo capítulo debate a Educação do Campo acerca de sua gênese, concepção e luta. Dando continuidade, o terceiro capítulo expõe a pesquisa e o percurso metodológico, bem como os resultados e discussão. Esses dois últimos elementos estão contidos no tópico que tem por título Educação Ambiental e Educação do Campo: um diálogo possível.

## **CAPÍTULO 1 - (RE) CONHECENDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Com o advento da industrialização, ocorrido na Inglaterra no século XVIII, o desenvolvimento econômico se expandiu por todo o mundo (DIAS, 2004). Foi nesse cenário de industrialização e crescimento mundial que os impactos ambientais começaram a surgir. A partir dos anos 1960, o modelo produtivo e o crescimento desenfreado das grandes nações às custas da deterioração dos recursos ambientais e a exclusão social e econômica, que ocorreu na maior parte dos países, aumentaram a preocupação com o meio ambiente e com a sustentabilidade da vida. Assim, os rumos da Educação Ambiental começam a ser realmente definidos a partir da Conferência de Estocolmo, em 1972, quando se atribuiu a inserção da temática da Educação Ambiental na agenda internacional, cujo objetivo foi estabelecer os princípios para preservação e melhoria do meio ambiente (DIAS, 2004).

A Conferência de Estocolmo, além de chamar a atenção do mundo para os problemas ambientais, também gerou controvérsias. Os representantes dos países em desenvolvimento acusaram os países industrializados de quererem limitar seus programas de desenvolvimento, usando as políticas ambientais de controle de poluição como um meio de inibir a sua capacidade de competição no mercado internacional. A delegação brasileira chegou a afirmar que o Brasil não se importaria em pagar o preço da degradação ambiental, desde que o resultado fosse o aumento do seu Produto Interno Bruto (DIAS, 2004, p.79).

Esta conferência foi realizada pelos Estados Nacionais e muito embora pudesse existir alguma preocupação, de fato, com o equilíbrio ambiental, o que ressaltava era a preocupação com o esgotamento dos recursos naturais, que poderia inviabilizar a expansão do modo de produção capitalista. Neste momento, o mundo vivenciava a crise do petróleo, que colocava em cheque o sistema baseado na exploração dos combustíveis fósseis. Os países não desenvolvidos desejavam trilhar o mesmo caminho dos desenvolvidos, e na América Latina (e Brasil) estávamos vivendo as ditaduras militares, cujo objetivo maior era garantir a reprodução do modo de produção capitalista sobre todos os países. Enquanto os países desenvolvidos projetavam o controle da poluição nos países não desenvolvidos, estes, por sua vez, tornavam mais explícita a visão do sistema sobre o uso dos recursos naturais

Segundo os objetivos da Conferência de Estocolmo, era necessário estabelecer um programa internacional de educação sobre o meio ambiente, com enfoque interdisciplinar e caráter escolar e extraescolar. Nesse sentido, criou-se o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), cuja função maior era elaborar estratégias globais para a proteção do meio ambiente e dos recursos naturais.

Em 1975, realizou-se na cidade de Belgrado (na então Iugoslávia) o Seminário Internacional de Educação Ambiental. No evento foram formulados princípios e orientações para o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), em atenção a uma das recomendações da Conferência de Estocolmo de 1972. O documento final desta Conferência, conhecido como a Carta de Belgrado, é o primeiro documento oficial dedicado integralmente à Educação Ambiental, o qual preconizava que os recursos do mundo deveriam ser utilizados de um modo que beneficiassem toda a humanidade e proporcionassem a todos a possibilidade de aumento da qualidade de vida (DIAS, 2004).

A Carta de Belgrado propunha uma ética global, carta esta, que iria se constituir em um dos mais lúcidos documentos sobre a questão ambiental na época.

[...] um novo tipo de desenvolvimento que deverá requerer a redução máxima dos efeitos danosos ao meio ambiente, à reutilização de materiais, e a concepção de tecnologias que permitam que tais objetivos sejam alcançados. Acima de tudo, deverá assegurar a paz através da coexistência e cooperação entre as nações com diferentes sistemas sociais (ONU, 1975, p. 1).

O material produzido no evento em Belgrado censura o desenvolvimento de uma nação às custas de outra e sugere a criação de programas de Educação Ambiental no mundo. A necessidade de estabelecer a ética entre as nações para com os recursos naturais foi pautada de forma rigorosa na Conferência (DIAS, 2004).

Cinco anos após Estocolmo, em 1977, acontece em Tbilisi, na Geórgia (ex-União Soviética), a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, cuja organização ocorreu a partir de uma parceria entre a Unesco e o Programa de Meio Ambiente da ONU (PNUMA). Foi deste encontro – que saíram as definições, os

objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental e que até hoje são adotados em todo o mundo.

A Conferência de Tbilisi é referência internacional sobre o desenvolvimento da EA. Neste evento foi elaborada a Declaração de Tbilisi, contendo as 41 Recomendações acerca da inserção da EA na Educação formal e não formal de todos os países signatários (BRASIL, 1998). A Recomendação nº 1 de Tbilisi afirma que:

[...] a educação ambiental deveria suscitar uma vinculação mais estreita entre os processos educativos e a realidade, estruturando suas atividades em torno dos problemas concretos que se impõem à comunidade; focar a análise de tais problemas, através de uma perspectiva interdisciplinar e globalizadora, que permita uma compreensão adequada dos problemas ambientais (UNESCO, 1977).

Assim, as discussões sobre Educação Ambiental se intensificaram nas décadas de 1980 e 1990 com a realização da Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (**CNUMAD**) em 1992, que ficou conhecida como Rio-92. Este evento representou um processo pontuado por divergências e interesses contraditórios entre os países ricos e pobres. Alguns documentos foram aprovados, dentre eles, a Agenda 21, um plano de ações com metas para a melhoria das condições ambientais do planeta. Neste evento, as nações admitiram a necessidade de conciliar o desenvolvimento socioeconômico com os recursos naturais (BRASIL, 1994).

A Rio-92 chamou a atenção de todas as nações para os perigos que ameaçavam a vida no planeta e, por conseguinte, para a necessidade de uma unidade entre todos os povos em prol de uma sociedade economicamente sustentável para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1995).

A Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92) reafirmou o conceito de “desenvolvimento sustentável” como sendo: Socialmente justo, ambientalmente equilibrado, politicamente correto, economicamente viável. Princípios inviáveis nas sociedades capitalistas, fundamentadas na desigualdade econômica e social, e na transformação da natureza em mercadoria (PORTO-GONÇALVES, 2006). Mas o que estava em jogo? Qual era a preocupação dos Estados Nação naquele momento? A Rio-92 foi um encontro entre as instituições

Estados Nacionais, que tinham a preocupação de garantir os recursos naturais para a continuidade de seus processos de desenvolvimento.

Desde 1972, na Conferência de Estocolmo, os países se preocuparam com a disponibilidade de recursos (ou não) para a continuidade de seus respectivos processos de desenvolvimento. Em 1972, esta preocupação ganhava saltos devido à Crise do Petróleo (PORTO-GONÇALVES, 2006).

Em 1992, esta preocupação retorna na Conferência e a proposta do “desenvolvimento sustentável” buscava equacionar uma forma de continuar o processo de desenvolvimento nos moldes capitalistas, porém de maneira a garantir a disponibilidade dos recursos naturais. Ou seja, não se muda a matriz do pensamento; só se elabora “ajustes” e novas formas de dominação, apropriação e destruição da natureza (PORTO-GONÇALVES, 2006).

Paralelamente à Rio-92 aconteceu o grande encontro: a Eco-92, que foi um encontro da chamada “sociedade civil” formada por movimentos sociais, povos indígenas, comunidades tradicionais, militantes políticos e ambientais, etc. A Eco-92 foi um encontro dos sujeitos que vivenciavam a questão ambiental a partir de outras matrizes de racionalidade e necessidades, a começar pela própria visão que tinham e têm da natureza: não como “recurso”, mas como mãe.

Dessa forma, surge o Tratado de Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que é um documento coletivo, elaborado e aprovado numa discussão com envolvimento de Organizações Não Governamentais (ONGs), movimentos sociais e sociedade civil organizada, durante a Eco 92.

Este Tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve, portanto, propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação. Nós signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Nos comprometemos com o processo educativo transformador através do envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta (TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL, 1992).



O tratado reconhece que há necessidade de compromissos e responsabilidades, individuais e coletivas, além de incluir alternativas destinadas ao meio/local, sem desvincular o local do global e vice-versa.

Dentre essas alternativas está a necessidade de abolição dos programas de desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento com seus terríveis efeitos sobre o ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana (TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL, 1992).

O tratado considera que a Educação Ambiental deve gerar com urgência essas mudanças que afetam a grande maioria da população, tendo como base o modelo de desenvolvimento “[...] que se baseia em superprodução e super consumo para uns e em subconsumo e falta de condições de produção por parte da grande maioria”.

Para avaliar os acordos aprovados na Rio-92 e identificar as novas prioridades que emergiram desde a Conferência de Estocolmo (1972), foi realizada em Johannesburgo na África do Sul, em 2002, a Conferência Rio+10, que reuniu representantes de 190 países. A reunião oficial da Conferência resultou na elaboração de dois documentos: uma declaração política que promulga os compromissos para a implementação do desenvolvimento sustentável; e um plano de ação, que estabelece metas e ações de forma a guiar a implementação dos compromissos assumidos pelos países (JURAS, 2002).

Portanto, para a renovação do compromisso assumido na Rio-92 e na Rio+10, foi realizada no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, em 2012, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida por Rio+20, com o intuito de direcionar os novos rumos para as próximas décadas. O resultado da conferência foi o documento intitulado O Futuro que Queremos, em que se renova os compromissos com o desenvolvimento sustentável e a promoção de um futuro economicamente viável e socialmente sustentável, para as presentes e futuras gerações (ONU, 2012).

Contudo, para os pesquisadores/autores/educadores ambientais, a terminologia desenvolvimento traz interpretações ambíguas em seu significado. O prefixo “des” denomina sentido contrário a algo.

Fica evidente que o Desenvolvimento Sustentável se tornou uma farsa do capitalismo neoliberal, para expandir as fronteiras do lucro; expandir a exploração dos bens naturais e do trabalho humano, com o aval de órgãos governamentais e de instituições internacionais. Esse conceito requer questionamento e questiona sua semântica, que não é ingênua e nem neutra. [...] Desenvolvimento Sustentável representa o não envolvimento, crescimento sem se envolver.

Então, como desenvolver sem envolver? Essa é a pergunta, e esta é a lógica do capitalismo: explorar em nome do progresso, em que o meio ambiente se torna um recurso ou bem material de baixo custo, com uma gestão atrelada a interesses políticos e econômicos, estando disponíveis às satisfações materiais/humanas de uma minoria. (FERREIRA, 2010, p.126).

De acordo com Tristão (2004, p. 46),

Não adianta falar de sustentabilidade do ambiente sem considerar os efeitos do processo econômico globalizado, do exagerado padrão de consumo atual, especialmente dos países industrializados, dos impactos sobre a diversidade biológica, social e cultural. Esse processo vem gerando uma dualidade no desenvolvimento das sociedades nacionais, entre os incluídos e os excluídos da economia globalizada.

Para Gadotti (2000, p. 60), o capitalismo “[...] supõe que todas as sociedades devam orientar-se por uma única via de acesso ao bem-estar e à felicidade, a serem alcançados apenas pela acumulação de materiais”. No questionamento desse modelo de desenvolvimento proposto, a pergunta que os ambientalistas fazem aos capitalistas é a seguinte: “Como pode existir um crescimento com equidade, um crescimento sustentável numa economia regida pelo lucro, pela acumulação ilimitada, pela exploração do trabalho, e não pelas necessidades da pessoa?” (GADOTTI, 200, p. 61).

Por isso, Porto-Gonçalves (2006), afirma que,

O fundamento da relação da sociedade com a natureza sob o capitalismo está baseada na separação, a mais radical possível, entre os homens e mulheres, de um lado, e a natureza, de outro. A generalização do instituto da propriedade privada, ao privar a maior parte dos homens e das mulheres do acesso aos recursos naturais, cumpre um papel fundamental na constituição do capitalismo (PORTO-GONÇALVES, 2006, p.288).

Neste sentido, o modo de produção capitalista transforma a natureza em recurso, objeto de disputa, em instrumento de manutenção do capitalismo, em propriedade e posse privada. Com isso, os desafios com os quais as sociedades se deparam são inúmeros. Dentre eles está a poluição do ar, das águas, dos solos, a

extinção da fauna e flora, o desmatamento, a compactação e erosão dos solos, a destruição e contaminação do ambiente, a exclusão social, o desemprego, a desnutrição, a fome, o analfabetismo; enfim, problemas socioambientais, resultantes do aumento da interação entre o homem e a natureza, frutos de uma matriz de racionalidade que transforma a natureza em mercadoria passível de gerar a acumulação desigual de riquezas, pois nem todas as sociedades pensam desta maneira. Algumas, embora se relacionem com a natureza como mãe e sustentação da vida, são vítimas de um processo que degrada e exaure a natureza. Assim, a natureza encontra-se em disputa por essas duas matrizes de racionalidade distintas. Porto-Gonçalves (2006, p.119) afirma que,

Há múltiplos conhecimentos práticos, saberes e fazeres, tecidos em íntimo contato com o mundo, no detalhe, conhecimentos locais, não necessariamente universalizáveis, que manejam o potencial produtivo da natureza por meio da criatividade das culturas (diversidade cultural). O desperdício desses saberes de povos indígenas, de camponeses, de quilombolas, de operários e de donas-de-casa pelo preconceito constituinte da colonialidade do saber e do poder é parte do desafio ambiental contemporâneo.

Percebe-se que há um conflito entre formas diferenciadas de uso da natureza [não só na agricultura], e desta maneira, entre o modelo de agricultura familiar camponesa e o modelo de agricultura empresarial, industrial. A agricultura camponesa tem uma relação diferente com a natureza, tendo ela como uma mãe que provê o seu sustento, enquanto na agricultura empresarial a natureza é instrumentalizada, mercantilizada. Por isso não existe sociedade sustentável no modo de produção capitalista, em um modo de produção fundado na mais valia, na exploração da natureza e do trabalho do outro para gerar a acumulação desigual de riquezas.

Diante do atual quadro que congrega um conjunto de crises socioambientais causada no espaço agrário nos últimos cinquenta anos em função da expansão do agronegócio, há a necessidade como afirma Gonçalves (2011) de reestruturação nas práticas agrícolas para garantir a produção de alimentos, com formas de produção menos dependentes de insumos externos. Com isso, surge uma nova perspectiva e frentes de discussões que defendem a Agroecologia e a Educação do Campo como uma possível superação ao modelo do agronegócio (BERNARDES; MATOS; NEHME, 2013, p.442).

Em contraposição à racionalidade do desenvolvimento sustentável, os ambientalistas reivindicam as Sociedades Sustentáveis – uma sustentabilidade em que

[...] a efetivação de políticas para ações sustentáveis está totalmente atrelada a uma nova racionalidade, caracterizada por uma postura ética de responsabilidade entre as gerações atuais e futuras e de atitudes dos atores sociais contemporâneos (TRISTÃO, 2004, p. 39).

Evidencia, assim, que o principal problema ambiental é a desigualdade socioeconômica e, para que haja sua reversão, é necessário que ocorra a inversão do modelo atual, com democracia participativa, com justiça socioambiental e que passemos a ver o outro como um legítimo outro na convivência (FERREIRA, 2010, p.127-128).

Ademais, “a Educação Ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social”, segundo o princípio nº 4 do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, 1992.

No Brasil, a primeira Lei relacionada à EA foi a Lei Nº 6938/81 do Governo Federal, que dispunha sobre a Política Nacional do Meio Ambiente e estabelecia que todas as escolas, em todos os níveis, deveriam oferecer a Educação Ambiental. Essa mesma lei criou também o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), cuja função era estabelecer normas e regulamentar a política ambiental.

Mais tarde, em 1988, a Constituição Federal, estabeleceu, no inciso VI do artigo 225, a necessidade de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”, exigência a ser garantida pelos Governos Federal, Estaduais e Municipais (BRASIL, 1988).

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) orientam as práticas educativas que visam à implementação da Educação Ambiental no ensino. Nesse contexto, a EA é inserida dentro do tema meio ambiente de forma transversal, argumentando que a problemática dos Temas Transversais atravessa diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 1998).

A Educação Ambiental, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é um dos temas transversais e deve ser trabalhada enfatizando-se os aspectos sociais, econômicos, políticos e ecológicos. Como tema transversal, a Educação Ambiental deve estar presente em todas as disciplinas, perpassando seus conteúdos. O tema transversal Meio Ambiente traz a discussão a respeito da relação entre os problemas ambientais e fatores econômicos, políticos, sociais e históricos (BRASIL, 1998).

Em conformidade com os PCN, a Lei nº 9.795, de 27/04/99, instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, que dispõe que a “[...] educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal” e que não deveria “ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino” (BRASIL, 1999).

Essa mesma lei também faz menção à formação docente quando regulamenta que a capacitação de recursos humanos será voltada para a dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino de todas as áreas e que deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas (BRASIL, 1999).

Alguns autores demonstram que a institucionalização da Educação Ambiental ocorreu prioritariamente por meio do sistema ambiental, e não do educacional. Tanto do ponto de vista simbólico e político, quanto do ponto de vista institucional, foi do campo ambiental que a Educação Ambiental brasileira herdou a parte mais significativa de sua identidade e de suas realizações históricas (CARVALHO, 2004; LIMA, 2005).

O Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, que aprovou a nova estrutura regimental do Ministério da Educação, em seu Art. 29, conferiu como atribuição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) o planejar, orientar, coordenar, fomentar, acompanhar e avaliar, em âmbito nacional, a formulação e a implementação de políticas voltadas para Educação Ambiental.

Em 2009, no Espírito Santo foi promulgada a Lei Estadual de Educação Ambiental nº 9.265, que institui a Política Estadual de Educação Ambiental e tem como um de seus princípios “a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico, o político e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade” (ESPÍRITO SANTO, 2009).

Em junho de 2012, definem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental dando continuidade ao movimento de institucionalização da Educação Ambiental no país. Um fator relevante nesse processo é que as Diretrizes trazem em si as recomendações de Tbilisi.

A Recomendação nº 1 estabelecida em Tbilisi (UNESCO, 1977) considera que a Educação Ambiental deveria articular os processos educativos com a realidade, utilizando em suas atividades problemas concretos, através de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade. Ou seja, a Educação Ambiental deveria acontecer de forma interdisciplinar e permanente, acompanhando as mudanças que são produzidas no mundo. Ela deveria preparar o indivíduo, para compreender os principais problemas do mundo moderno, proporcionando-lhes conhecimentos técnicos e qualidades necessárias para desempenhar ações positivas, com vistas a melhorar a qualidade de vida e proteger o meio ambiente, prestando a devida atenção aos valores e à ética (GUIMARÃES, 1995).

A abordagem interdisciplinar da Educação Ambiental nos traz uma compreensão do cotidiano da escola de uma forma bem desafiadora, pois “quanto mais descobrimos, mais nos damos conta da nossa limitação” (TRISTÃO, 2004, p. 48).

Tristão (2004) analisa o cotidiano escolar para compreender como a Educação Ambiental vem se introduzindo nas práticas educativas e como os contextos interferem e atuam na produção de sentidos e racionalidades, e conclui que:

A abordagem interdisciplinar da educação ambiental dificilmente se efetiva nas ações pedagógicas do espaço escolar, haja vista que para a sua realização, além de suscitar uma descentralização do poder, a escola tem que ter autonomia, o que é extremamente complicado, pois

essas unidades estão sempre submetidas às políticas públicas das esferas a que pertencem, apesar da existência de inúmeros projetos e tentativas de ações pedagógicas interdisciplinares (TRISTÃO, 2004, p. 49-50).

Assim, na maioria das vezes, as práticas educativas do cotidiano escolar resumem-se em projetos e/ou atividades extracurriculares.

Portanto, segundo Layrargues (2011), muitos programas de Educação Ambiental na escola são implementados de modo reducionista, em detrimento de uma reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos. Com isso, parece mais preocupada com a promoção de uma mudança comportamental, do que com a reflexão sobre a mudança dos valores culturais que sustentam o estilo de produção e consumo da sociedade moderna, alienada à discussão dos aspectos técnicos e evadindo-se da dimensão política da questão.

Sendo assim, nota-se que muitas escolas ainda têm uma visão errônea ou simplesmente reducionista e comportamentalista a respeito da Educação Ambiental. Geralmente, essas escolas aplicam algum projeto sobre Educação Ambiental, apenas em uma data específica durante o ano, como por exemplo: no Dia da Água, do Meio Ambiente ou da Árvore. Porém, elas se esquecem que a Educação Ambiental deve constituir um processo contínuo e permanente, começando pelo pré-escolar e continuando através de todas as fases do ensino formal e não formal, e deve permear todos os momentos escolares, bem como todos os conteúdos e não somente dias comemorativos.

## **CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO DO CAMPO: GÊNESE, CONCEPÇÃO E LUTA**

Discorrer sobre a Educação do Campo (EdC) demanda uma contextualização sucinta da história, de se pensar a educação de forma própria e apropriada para a população que vive no e do campo, uma Educação para as lutas e as necessidades dessa população.

O movimento inicial da Educação do Campo representa uma articulação política dos movimentos sociais do campo em resposta à precária educação ofertada nas escolas do campo. Ao mesmo tempo, tem sido um movimento de reflexão pedagógica acerca das experiências camponesas, estabelecendo assim, uma luta por políticas públicas de educação no e do campo, com uma mobilização popular em torno de outro projeto de desenvolvimento (CALDART, 2004).

A Educação do Campo tomou forma pelas lutas dos movimentos sociais camponeses, e por meio de reivindicações, passou a fazer parte das pautas políticas junto ao governo.

Assim, é possível compreender a EdC como um projeto de educação dos e não para os camponeses, feita por meio de Políticas Públicas, mas erguida em conjunto com as pessoas que as exigem e as identificam como um direito. Se faz necessário compreender que, por trás de demarcações geográficas e informações estatísticas, existe um povo que luta, vive e constrói relações no campo, das mais diversas formas e identidades. São pessoas, com idades distintas, integrantes de uma comunidade e/ou organização social que tem uma perspectiva de educação própria e adequada aos sujeitos que trabalham e vivem no campo, a fim de que se descubram e principalmente, assumam sua condição de indivíduos que buscam seu destino na realização de seus sonhos (CALDART, 2004).

Para uma melhor compreensão dos termos Educação Rural e Educação do Campo é preciso considerar que a expressão Educação Rural está relacionada à concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona o indivíduo para a formação pragmática, para desenvolver atividades no mercado de trabalho. Transforma a força de trabalho humana em objeto, coisa, mercadoria, num processo de desumanização do sujeito.



A expressão Educação Rural foi empregada na época do Governo Vargas para distinguir os espaços urbanos e rurais e definir políticas públicas de ação para estes espaços geográficos, já compreendidos na época, como diferentes. No entanto, as práticas educativas implementadas seguiram apenas o paradigma urbano. O rural representava o espaço das políticas compensatórias e paliativas, o lugar onde projetos econômicos e políticos da cultura capitalista se instauravam, demarcando o território do agronegócio e das empresas exploradoras. Neste paradigma, a relação sociedade-natureza se caracteriza como exploratória, predatória, concentradora de bens: o lugar do latifúndio, da escravidão, da exclusão social e da expropriação de uns em detrimento de outros. E nesse contexto, várias políticas educacionais foram desenvolvidas, cuja principal característica era adoção de práticas pedagógicas alheias à realidade do meio rural.

O conceito de Educação do Campo, por sua vez, relaciona-se a uma postura político-pedagógica crítica, dialética, dialógica, postulando uma formação técnica e política de sujeitos politicamente conscientes, com uma visão humanista, que valoriza o sujeito através de sua identidade cultural e compreende o trabalho como algo que o dignifica enquanto sujeito histórico e não enquanto objeto ou mercadoria.

Com base nestes pressupostos, a gênese da EdC vem da ação dos movimentos sociais organizados, na construção de políticas públicas educacionais para o Campo. O termo campo<sup>2</sup> é utilizado com esta configuração, repercutindo acirradamente após o Primeiro Encontro Nacional de Educadores (as) da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, promovido pelo MST, UNB, UNESCO, UNICEF e CNBB (CALDART, 2004), que tinha como finalidade ampliar o debate sobre a educação do meio rural.

Um ano depois, em 1998, aconteceu a 1.<sup>a</sup> Conferência Nacional de Educação do Campo e em decorrência deste evento, criou-se o movimento por uma Educação Básica do Campo, envolvendo grupos organizados, movimentos sociais, pesquisadores, e alguns governos do país, numa articulação buscando o melhoramento do ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir de

---

<sup>2</sup> O conceito Camponês significa o sujeito do campo, que pertence ao campo; classe social historicamente em situação de conflito com as classes dominantes; e é debatido há muito tempo nas Ciências Humanas. Aqui o conceito Campo e sujeitos do campo são retomados pelos movimentos sociais, no intuito de construir a reflexão acerca do que seria uma Educação adequada a estes sujeitos que se encontram sempre em luta contra o sistema que busca lhes oprimir e subalternizar.

então, surgiu uma proposta de construção da educação dos trabalhadores do campo, em cuja gestação se considera o ponto de vista dos camponeses, bem como a trajetória de lutas de suas organizações: uma Educação do Campo, e não mais uma Educação Rural ou educação para o meio rural:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não mais a usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING; NERY; MOLINA, 1998, p. 26).

Assim, o movimento pela Educação do Campo reflete a luta desses povos por políticas públicas que garantam o direito à educação, e uma educação que seja no campo e do campo, como afirma Caldart (2002, p. 18, grifo do autor):

[...] **No**: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; **Do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

A Educação do Campo como modalidade construída a partir do movimento dos sujeitos do campo, se contrapõe a uma educação pensada e preparada para os povos do campo, que desconsidera suas realidades e necessidades como sujeitos que vivem no campo. Sujeitos que se formam a partir de sua diversidade, com identidades e culturas diversas. No entanto, Arroyo; Caldart e Molina (2004, p. 11) afirmam que,

[...] O olhar negativo, preconceituoso, do campo e seu lugar no modelo de desenvolvimento seriam responsáveis? A agricultura camponesa vista como sinal de atraso, inferioridade, como um modo de produção, de vida, de cultura em extinção? Como quebrar o fetiche que coloca o povo do campo como algo à parte? [...] por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores é que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico.

Nesse contexto, Wizniewsky, (2010 p. 33) salienta que,

A escola do campo deve ser pensada para que seja viva, e interaja com o lugar e seus sujeitos. Para que a escola do campo seja viva, ela deve ser construída por sua comunidade, pensada para ajudar no

processo de desenvolvimento social, para manter a cultura, a raiz e a história daquele lugar. Essa escola deve formar sujeitos.

O campo possui diferentes sujeitos como os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, Decreto n 7.352, de 04 de novembro de 2010).

Os povos do campo tem um jeito de viver e de trabalhar que inclui formas específicas de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a comunidade, o trabalho e a educação. E desse jeito produzem a sua existência, enquanto sujeitos do campo (BALDOTTO, 2016).

Em 2004, com a 2.<sup>a</sup> Conferência Nacional de Educação do Campo e a ampliação dos grupos organizados, as proposições definiram o movimento de Educação do Campo, não mais pensando apenas na busca da garantia das primeiras séries do Ensino Fundamental, mas, na luta para inserir os filhos dos trabalhadores do campo, em todas as etapas do Ensino, da Educação Básica à Superior. Na declaração final da II Conferência está visível a defesa da ética, da diversidade e o respeito ao ambiente:

Defendemos o campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus sujeitos. Dessa dinâmica social e cultural se alimenta a Educação do Campo que estamos construindo (BRASIL, 2004, p.3).

Este movimento tem fomentado estudos e debates em torno da construção de outra proposta de educação para a escola do campo, mas não qualquer escola: busca-se uma escola para as lutas e necessidades das populações do campo, fundamentada na realidade camponesa.

A Educação do Campo, enquanto metodologia educativa, pauta-se nos princípios da educação popular de caráter libertador, exigindo assim, mudanças de valores e condutas sociais. Uma educação comprometida com os camponeses, projetando transformações a serviço da classe trabalhadora camponesa e

estabelecendo uma relação dialética entre campo e cidade (FREIRE, 1996). Portanto, a Educação do Campo é compreendida como prática construída e produzida na luta coletiva dos trabalhadores, e por isso, não comporta uma perspectiva compensatória.

Tomando como referência os aspectos legais, pode-se dizer que a Educação do Campo, no Brasil até a década de 1990 era uma prática pedagógica negligenciada, tanto pelo Estado como pela sociedade. Zakrzewski (2007) destaca que o modelo de educação que se propunha à população do campo era apenas uma extensão da proposta de educação que se desenvolvia nos centros urbanos, com pequenos espaços para contextualizações, que dependiam da prática pedagógica do docente. Uma educação de natureza compensatória, ou de racionalidade técnica.

Para Calazans (1993), a educação no meio rural tinha como propósito a formação de mão de obra qualificada para atender à demanda de um mercado posterior ao período escravocrata, caracterizado pela ascensão das monoculturas agrícolas industrializadas. Esse modelo de educação era apenas estratégico para formar mão de obra técnica destinada ao setor agrícola, e não como forma de reparo à condição histórica de abandono educacional pelo qual passou a população do campo, como se essa população não fosse parte integrante da Nação.

Com base em aspectos legais, o modelo de educação que se propunha e era desenvolvida no meio rural, antes da década de 1990, era apenas uma extensão da educação urbana, de natureza compensatória e descontextualizada. Somente após a Constituição de 1988 e com a promulgação da Lei nº. 9.364/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), de 1996 – é que a Educação do Campo ganha identidade própria.

Assim, em termos legais, somente a partir da década de 1990 o Brasil começa a contar com significativos dispositivos legais que podem fundamentar a implementação de políticas públicas diferenciadas de Educação do Campo. Destacam-se os seguintes instrumentos legais que servem de base para a construção de um projeto diferenciado de Educação do Campo:

- Constituição Federal de 1988;

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996);
- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.
- Política da Educação do Campo (Decreto Presidencial nº 7352, de 04 de novembro de 2010).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo mostra no Parágrafo Único do Artigo 2º que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2002 – DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS DO CAMPO).

A LDB 9394/ 96, em seu Art. 28º, aponta direcionamento específico para a oferta de Educação Básica para a população rural, ressalta que os sistemas de ensino deverão promover as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, ou seja, incluir a adequação do calendário escolar respeitando as fases dos ciclos agrícolas e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL. Lei nº 9394/96, DF: Câmara dos Deputados, 1996).

Ou seja, a Educação do Campo necessita ser reconhecida em suas especificidades, a partir de seu próprio contexto. Entretanto, muitas das demandas historicamente negadas ainda se mantêm; por isso, nota-se que a valorização das especificidades dos povos do campo permanece como um processo de constante reivindicação.

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

Nessa concepção, é preciso compreender que uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será, necessariamente, uma escola vinculada à cultura que se produz por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra, e não aquela que procura alimentar a falácia de que apenas a Educação do Campo, por si só, pode evitar o êxodo rural (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999).

Fica claro que o modelo de educação que prevalece em nosso país é consequência de uma construção histórica, fruto de uma ideologia colonialista e conservadora. As experiências de Educação do Campo são organizadas com base na militância dos movimentos de resistência que as influências hegemônicas tentam desconsiderar (FERREIRA, 2010, p.46).

## **CAPÍTULO 3 - A PESQUISA**

A pesquisa realizada é de cunho bibliográfico, desenvolvida a partir de livros, artigos e dissertações sobre o tema, e consiste em fazer uma análise bibliográfica da Educação do Campo e da Educação Ambiental, investigando aspectos de interseção entre uma e outra temática.

### **3.1 PERCURSO METODOLÓGICO**

A modalidade da pesquisa se configura em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, cuja técnica de coleta de dados foi a leitura cuidadosa dos autores e obras selecionados (TOZONI-REIS, 2009).

A pesquisa bibliográfica envolveu a leitura e o fichamento dos principais trabalhos relacionados ao tema, com a finalidade de obter dados atuais e relevantes que serviram para os objetivos do presente estudo:

- Apresentar as diferentes concepções de Educação Ambiental;
- Analisar, dentre as concepções de Educação Ambiental, qual delas mais se aproxima da proposta da Educação do Campo;
- Refletir sobre a importância de uma Educação Ambiental Crítica e contextualizada, sobretudo nas escolas do campo.

Para analisar a aproximação entre a Educação Ambiental e a Educação do Campo, determinamos algumas categorias de análise de modo a direcionar essa discussão. Essas categorias emergiram da leitura dos materiais e se basearam na caracterização dos sujeitos, nas diferentes concepções e na perspectiva do ensino apresentados tanto na EA quanto na EdC.

Como a modalidade da pesquisa é a pesquisa bibliográfica, de acordo com Tozoni-Reis (2009), para essa modalidade de pesquisa pode-se realizar a leitura, análise e interpretação de textos como uma forma de coleta de dados. Dessa forma, para coleta de dados foi realizada uma leitura analítica dos principais textos

selecionados. Seguem abaixo os principais títulos das obras selecionadas, dentre elas: livros/capítulos de livros, artigos, dissertações e tese.

Quadro 1- Principais obras selecionadas para a coleta de dados.

<b>LIVROS</b>
LOUREIRO, C. F. B. <b>Educação ambiental transformadora</b> . In: LAYRARGUES, P.P. (Org.) Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: MMA/DEA, 2004. p. 65-84.
LOUREIRO, C. F. B. <b>Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária</b> . In: LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P., CASTRO, S. de C. (Org). Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-98.
LOUREIRO, C. F. B. <b>Trajetórias e fundamentos da educação ambiental</b> . 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
LIMA, G.F.C. <b>Crise Ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória</b> . In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Org.). Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
LIMA, G.F.C. <b>Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental</b> . In: LAYRARGUES, P.P. (Org.) Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: MMA/DEA, 2004. p. 85-111.
LAYRARGUES, P. P. et al. <b>Identidades da educação ambiental brasileira</b> . Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 65-83, 2004.
DIAS, Genebaldo Freire. <b>Educação ambiental: princípios e práticas</b> . 9. ed. São Paulo : Gaia, 2004.
GADOTTI, Moacir. <b>Pedagogia da Terra</b> . São Paulo: Petrópolis, 2000.
FREIRE, Paulo. <b>Pedagogia da Autonomia</b> . 31ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, Paulo. <b>Pedagogia do Oprimido</b> . 54ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. <b>Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico</b> . 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. <b>Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação</b> . In: LAYRARGUES, P. P. Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Brasília, 2004.
<b>DISSERTAÇÃO</b>
FERREIRA, Sebastião. <b>Educação Ambiental e Educação do Campo na Produção de Novas Racionalidades: Diante da cultura globalizada</b> . Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2010.
<b>ARTIGOS</b>



LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educ. Soc., Campinas**, v. 27, n. 94, p. 131- 152, 2006.

CRUZ, Camila Aparecida da; MELO, Ismail Barra Nova de; MARQUES, Silvio César Moral. **A educação ambiental brasileira: histórias e adjetivações**. Revbea, São Paulo, V. 11, Nº 1, p. 183-195, 2016.

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

BERNARDES, Maria Beatriz Junqueira; MATOS, Patrícia Francisca de; NEHME, Valéria Guimarães de Freitas. **Educação Ambiental e Agroecologia nas Escolas do Campo**. Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium, Ituiutaba, v. 4, Special Issue 1, p. 436-447, jul./dez. 2013.

ZAKRZEWSKI, S. B. Por uma educação ambiental crítica e emancipatória no meio rural. **Revista Brasileira de educação ambiental**. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental. n.o, p. 79 - 86, 2004.

Fonte: A autora.

### 3.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

A sociedade humana não é homogênea, mas pelo contrário, é formada por diferentes grupos sociais dotados de valores, costumes, ideologias e interesses muito heterogêneos; que possuem diferentes concepções sobre as formas de conduzir os processos sociais e educacionais, segundo suas posições e interesses. Cada uma das diversas esferas que compõem a sociedade – o Estado, as empresas, as organizações não governamentais (ONG) e os movimentos sociais – possuem interesses, concepções e propostas de encaminhamento para a Educação Ambiental que são diferentes entre si. Isso supõe o conflito e a luta pelo poder na gestão dos recursos naturais que ainda restam em nosso planeta (LIMA, 2002).

Outro problema detectado, segundo Lima (2002), é a diversidade e a falta de clareza dos envolvidos nas causas ambientais, que quando se referem a diferentes concepções de Educação Ambiental baseadas em interesses distintos, acreditam estar discutindo um único objeto de pesquisa e de ação. O autor defende que existem valores, interesses e objetivos diversos e isso acaba por confundir os atores

sociais envolvidos no processo – sobretudo educadores e educandos – retirando-lhes a possibilidade de definir, comparar e escolher a concepção de Educação Ambiental que melhor lhes representa e que julgam ser a mais adequada às suas demandas.

Devemos, portanto, considerar que, apesar de sermos todos responsáveis pela degradação ambiental não somos igualmente responsáveis. Existe uma hierarquia na responsabilização dessa degradação que precisa ser considerada na negociação e na busca de soluções para a crise socioambiental. Há agentes econômicos, países, classes sociais e setores produtivos que inegavelmente infringiram e continuam infringindo danos de maior magnitude ao ambiente e que deveriam oferecer uma contribuição diferenciada na superação desses problemas (LIMA, 2004, p.91).

Ademais, a degradação ambiental não é produzida por todos da mesma maneira, e se todos sofremos os efeitos da destruição ambiental, também não os sofremos da mesma forma. Na vida prática, o processo de apropriação e uso dos recursos ambientais não acontece de forma tranquila. Há interesses em jogo e conflitos (potenciais e explícitos) entre atores sociais que atuam de alguma forma sobre os meios físico-natural e construído, visando o seu controle ou a sua defesa (QUINTAS, 2002a).

A Educação Ambiental possui diferentes concepções, porém, existem duas grandes vertentes dentro das quais se encontram as diferentes concepções: Educação Ambiental Crítica e Educação Ambiental Conservadora. A vertente conservadora é caracterizada principalmente pela concepção reducionista, fragmentada e unilateral da questão ambiental; com uma compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental; responsabilização dos impactos ambientais a um homem genérico descontextualizado econômica e politicamente; e pela banalização das noções de cidadania e participação que, na prática, são reduzidas a uma concepção liberal, passiva, disciplinar e tutelada (DEMO, 1999; CARVALHO, 1991 apud LIMA, 2002).

Para Loureiro (2006, p.133), as características centrais para a base das práticas de Educação Ambiental denominada, por ele, de Conservadora ou comportamentalista, são:

- Compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental;

- Educação entendida em sua dimensão individual, baseada em vivências práticas;
- Fazer educativo ambiental que se apoia em pedagogias comportamentalistas ou alternativas de cunho místico;
- Foco na redução do consumo de bens naturais, descolando esta discursão do modo de produção;
- Diluição da dimensão social na natural.

Diversas são as denominações em torno das práxis de Educação Ambiental que têm sido conceituadas de várias maneiras: educação ambiental naturalista, holística, formal, não formal, para o desenvolvimento sustentável, sistêmica, socioambiental, naturalista, tradicional, preservacionista, conservacionista, comportamentalista, resolutiva, ao ar livre, entre tantas outras.

A autora, Sauv  (2005, p. 18), classificou a EA em 15 correntes, sem a inteno de estabelecer categorias rígidas para não correr o risco de deformar a realidade, mas sim, com o intuito de facilitar a análise e explorao da diversidade de proposioes pedagógicas.

- Naturalista: centrada na reconstruo da relao do homem com a natureza;
- Conservacionista/Recursista: adota comportamentos de conservao e enfatiza habilidades referentes à gestão ambiental;
- Resolutiva: requer o desenvolvimento de habilidades de investigao crítica do meio em que vivemos e de diagnóstico dos problemas que se apresentam;
- Sist mica: busca conhecer e compreender adequadamente as realidades e as problemáticas ambientais, por meio de uma visão de conjunto que corresponde a uma síntese da realidade apreendida, tendo em vista, decisões apropriadas;
- Científica: objetiva abordar com rigor as realidades e problemáticas ambientais e de compreendê-las melhor, identificando mais especificamente as relaoes de causa e efeito;
- Humanista: enfatiza a dimensão humana do meio ambiente, construído no entrecruzamento da natureza e da cultura. Corresponde a um meio de vida, com suas dimensões históricas, culturais, políticas, econ micas, est ticas, etc.;
- Moral/ tica: busca promover a confrontao em situaoes morais que levam a fazer suas próprias escolhas e a justificá-las.
- Holística: refere-se à totalidade de cada ser, de cada realidade, e à rede de relaoes que une os seres entre si em conjuntos onde eles adquirem sentido;
  - Biorregionalista: desenvolve competências em ecodesenvolvimento comunitário, local ou regional, voltadas para aprender a reabitar a Terra;
  - Prática: enfatiza a aprendizagem na ao, pela ao e para a melhora desta;
  - Crítica: sugere a desconstruo das realidades socioambientais visando transformar o que causa problemas;

- Feminista: adota a análise e a denúncia do poder dentro dos grupos sociais; opõe-se ao enfoque racional da problemática ambiental e busca integrar os valores feministas à relação com o meio ambiente;
- Etnográfica: dá ênfase ao caráter cultural da relação com o meio ambiente;
- Ecoeducação: busca aproveitar a relação com o meio ambiente como desenvolvimento pessoal para uma atuação significativa e responsável;
- Sustentabilidade: visa a promover um desenvolvimento econômico respeitoso dos aspectos sociais do meio ambiente.

A EA Conservadora tem por finalidade a resolução pontual de problemas, diferente da vertente Crítica, que busca analisar o contexto social, buscando transformações que não sejam meros processos mecânicos, e sim mudanças de paradigma (CRUZ; MELO; MARQUES, 2016).

A constante luta pela educação popular e pela teoria crítica na esfera educacional brasileira proporcionou o surgimento de uma EA voltada à proposta de uma educação que busca analisar as questões ambientais em relação aos fatores sociais convencionalmente chamada de Educação Ambiental crítica, emancipatória e transformadora, sendo Loureiro um de seus precursores.

Segundo Loureiro (2004, p. 67) essa vertente se inicia,

[...] pela maior aproximação de educadores, principalmente os envolvidos com educação popular, e instituições públicas de educação junto aos militantes de movimentos sociais e ambientalistas, com foco na transformação societária e no questionamento radical aos padrões industriais e de consumo consolidados no capitalismo.

Neste sentido, Quintas (2008, p. 38) afirma que,

**Crítica** na medida em que discute e explicita as contradições do atual modelo de civilização, da relação sociedade-natureza e das relações sociais que ele institui. **Transformadora** porque, ao pôr em discussão o caráter do processo civilizatório em curso, acredita na capacidade de a humanidade construir um outro futuro a partir da construção de um outro presente e, assim, instituindo novas relações dos seres humanos entre si e com a natureza. [...] **emancipatória**, por tomar como valor fundamental da prática educativa a produção da autonomia dos grupos subalternos, oprimidos e excluídos (QUINTAS, 2008, p. 38, grifo do autor).

A vertente crítica ou emancipatória caracteriza-se pela compreensão complexa e multidimensional da questão ambiental; defesa do amplo desenvolvimento das liberdades e possibilidades humanas e não humanas; associação dos argumentos técnicos e científicos à reorientação ética do

conhecimento, de seus meios e fins, e não sua negação; entendimento da democracia como pré-requisito fundamental para a construção de uma sustentabilidade plural; participação social em defesa da cidadania; estímulo ao diálogo e à complementaridade entre as ciências e as múltiplas dimensões da realidade entre si, atentando-se para não tratar separadamente as ciências sociais e naturais, os processos de produção e consumo, os instrumentos técnicos dos princípios éticos-políticos, a percepção dos efeitos e das causas dos problemas ambientais e os interesses privados (individuais) dos interesses públicos (coletivos), entre outras possíveis; uma vocação transformadora dos valores e práticas contrários ao bem-estar público (GUIMARÃES, 1995; LIMA, 2002).

Parafrazeando Loureiro (2002), no campo educativo a vertente crítica da EA deve ultrapassar os muros da escola e favorecer a reflexão e não o individualismo; ou seja, problematizar a situação para ser capaz de mudar o contexto social em que os sujeitos estão inseridos, tendo como princípio orientador a compreensão da realidade de determinado espaço.

A prática da Educação Ambiental emancipatória procura problematizar temas do cotidiano e despertar a consciência do educando. Nesse sentido, contribui para a percepção do indivíduo no mundo em relação a outros indivíduos, para assim atuar de forma crítica nessa realidade. Os educandos reconhecem o problema ambiental com o qual convivem e percebem-se capazes de assumir sua história e seu papel na comunidade, superando os obstáculos que impedem as possíveis soluções.

Assim, só podemos pensar em uma Educação Ambiental Crítica e transformadora quando esta for planejada em relação com o mundo em que o educando vive e pelo qual ele também é responsável.

Layrargues (2004), enfatiza que já não basta aos educadores afirmarem que fazem Educação Ambiental; é preciso explicitar qual Educação Ambiental se faz. Essa observação é decorrente da complexidade teórica e prática que envolve o campo social da Educação Ambiental.

Layrargues e Lima (2014), agruparam as várias identidades da Educação Ambiental Brasileira, em apenas 03 grupos, os quais eles chamaram de “as macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira”. Essas

macrotendências foram denominadas de: Conservacionista, Pragmática e Crítica. A seguir apresentamos um resumo das diferentes abordagens, a partir das análises de Layrargues e Lima (2014).

Quadro 2 - Resumo das diferentes abordagens de EA a partir das análises de Layrargues e Lima (2014).

<b>MACROTENDÊNCIA: CONSERVACIONISTA</b>
<b>Características:</b> “Expressa-se por meio das correntes conservacionista, comportamentalista, da Alfabetização Ecológica, do autoconhecimento e de atividades de senso-percepção ao ar livre; vincula-se aos princípios da Ecologia, na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança do comportamento individual em relação ao ambiente [...]” (p. 30).
<b>MACROTENDÊNCIA: PRAGMÁTICA</b>
<b>Características:</b> “Abrange, sobretudo, as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado [...] agindo como um mecanismo de compensação para corrigir as “imperfeições” do sistema produtivo baseado no consumismo, na obsolescência planejada e na descartabilidade dos bens de consumo” (p. 31).
<b>MACROTENDÊNCIA: CRÍTICA</b>
<b>Características:</b> Aglutina as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. Apoiar-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental [...] e em decorrência dessa perspectiva, conceitos-chave como Cidadania, Democracia, Participação, Emancipação, Conflito, Justiça Ambiental e Transformação Social são introduzidos no debate (p. 33).

Fonte: Adaptado de Layrargues e Lima (2014).

Neste sentido, ao pensarmos a partir da concepção, a Educação Ambiental pode assumir tanto um papel de conservação da ordem social dominante, reproduzindo os valores, ideologias e interesses socialmente hegemônicos, como

um papel emancipatório comprometido com a renovação cultural, política e ética da sociedade, e com o pleno desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos que a compõem (LIMA, 2002).

Assim, percebe-se que a vertente conservacionista quer manter o status quo hegemônico, pois não se preocupa com a resolução dos problemas ambientais e sociais, mas sim com a conservação da ordem social dominante. De acordo com Gadotti, 2009, p. 58 o “movimento conservacionista surgiu como uma tentativa elitista dos países ricos no sentido de reservar grandes áreas naturais preservadas para o seu lazer e contemplação”.

Enquanto a vertente crítica da Educação Ambiental surge como um instrumento de transformação social, como um saber comprometido com a construção de uma dinâmica sustentável, diante das problemáticas socioambientais e a urgência em formar cidadãos críticos e conscientes da sua ação em sociedade, (LOUREIRO, 2012). Por isso, esta concepção transformadora e crítica da Educação Ambiental está interligada com a pedagogia libertária de Paulo Freire, voltada à minimização dos conflitos e contradições das relações homem – mundo, buscando conscientizar, emancipar, transformar e promover a cidadania crítica, rompendo com as demandas dominadoras da sociedade capitalista, utilizando o diálogo como a principal ferramenta na mediação de conflitos, na tomada de decisões coletivas e na busca por justiça socioambiental.

O conceito da Educação Ambiental Crítica tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico que se constituíram como bases da educação popular, rompendo a visão da educação tecnicista, que apenas transmite os conhecimentos (CARVALHO, 2004).

Em consonância, a Educação do Campo é concebida dentro de uma concepção freireana em que somente refletindo sobre a realidade é possível perceber os elementos que são opressores, na qual a ação transformadora da realidade é um caminho para a emancipação do sujeito. Na perspectiva de Freire, a educação é essencialmente um ato político que dá ao aluno uma compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história (FREIRE, 2013).

A proposta da Educação do Campo é romper com a educação tradicional, assim, o currículo nas escolas do campo tem como referência principal a formação integral e o modo de produção e reprodução da vida das comunidades camponesas. Por isso, se assume uma concepção de currículo integrado, objetivando uma integração entre os conhecimentos historicamente acumulados, conhecimentos sistematizados e os conhecimentos populares. Assume, portanto, um diálogo de diferentes ciências entre si e destas com o da totalidade da realidade camponesa (RACEFFAES, 2015). Pautados nos princípios da educação popular e nas teorias críticas do currículo, compreende-se que os conteúdos curriculares abordados na escola do campo, devem refletir o e no mundo do trabalho. Devem se tornar práxis e instrumentos de emancipação e transformação (CALDART, 2004; BARBOSA, 2018).

Neste sentido observamos que a EA Crítica possui uma concepção que dialoga com a Educação do Campo, considerando que ambas buscam a transformação social e a justiça socioambiental.

Ainda, a Educação Ambiental Crítica é aquela que nutre as pedagogias progressistas voltadas à libertação e a práxis transformadora, que promove o fortalecimento dos sujeitos no exercício da cidadania e na superação das dominações do mundo capitalista (LOUREIRO, 2012). Segundo Dias (2004), a Educação Ambiental sugere uma mudança de conceitos que implica tanto uma revolução no conhecimento que o aluno tem sobre ciências, quanto na política que envolve o bem do coletivo. A Educação Ambiental, ao educar para a cidadania da pessoa, pode construir essas possibilidades de ações políticas, no sentido de contribuir para a defesa dos direitos dos indivíduos e ao mesmo tempo, do coletivo que é responsável pelo lugar que habita. Para Loureiro (2002, p. 69), a Educação Ambiental

[...] é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente. Nesse sentido, contribui para a tentativa de implementação de um padrão civilizacional e societário distinto do vigente, pautado numa nova ética da relação sociedade-natureza.

Nesse contexto, Gadotti afirma que,



A educação ambiental vai muito além do conservacionismo. Trata-se de uma mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida, que está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com a natureza e que implica atitudes, valores, ações. Trata-se de uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada, com o contexto, com os outros, com o ambiente mais próximo, a começar pelo ambiente de trabalho e doméstico (GADOTTI, 2000, p.96).

No entanto, os diversos autores sociais possuem diferentes concepções sobre as formas de conduzir os processos educacionais, segundo suas posições e interesses e, dessa forma, o ensino dentro da perspectiva da Educação Ambiental Conservacionista, diferentemente da vertente crítica, enfatiza a ideia de que as crianças devem apenas preservar a natureza e “jogar o lixo no lixo”, valorizando a dimensão afetiva em relação à natureza e a mudança do comportamento individual em relação ao ambiente, sem fazer uma análise crítica da realidade.

Para Dias (2004, p.16), essa abordagem educacional ainda “treina” a (o) estudante para ignorar as consequências ecológicas dos seus atos, pois muitas vezes a escola coloca o educando num mundo de conhecimentos fragmentados e desconectados da sua realidade.

Em sintonia, o ensino na perspectiva da Educação Ambiental Pragmática abrange, sobretudo, as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, é a expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado (Layrargues e Lima, 2014) sem uma reflexão crítica sobre as relações sociais e econômicas de produção e consumo.

O ensino na perspectiva da Educação do Campo pauta-se nos princípios da Educação Popular de caráter libertador, pois se contrapõe a uma educação pensada e preparada para os povos do campo, que desconsidera suas realidades e necessidades como sujeitos que vivem no campo. Sujeitos que se formam a partir de sua diversidade, com identidades e culturas diversas.

Portanto, ao considerar os ideais emancipadores da Educação Popular, a qual rompe com uma visão de educação determinante da difusão do repasse de conhecimentos, convoca-se a assumir sua função de prática mediadora na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos. Paulo Freire,

uma das referências fundadoras da educação crítica no Brasil, aponta para uma pedagogia baseada no diálogo, na defesa da educação como instância formativa de sujeitos sociais emancipados, isto é, autores da própria história. As metodologias de alfabetização baseadas em temas e palavras geradoras buscam conectar o processo de conhecimento do mundo à vida dos educandos, para torná-los leitores críticos do seu mundo. Uma pedagogia fundamentada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando (CARVALHO, 2006). Segundo Freire (1996, p.47), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p.23).

Em diálogo com a pedagogia proposta por Freire, a Educação do Campo visa a formação de sujeitos críticos, partindo dos conhecimentos prévios dos estudantes, com uma metodologia de ensino baseada em temas geradores, a fim de alcançar um conhecimento global e uma visão geral de mundo a partir das problematizações e da sua realidade local, valorizando assim o sentimento de pertença à terra.

Diante do exposto, podemos inferir que da mesma forma que acontece na Educação do Campo, o ensino dentro da perspectiva da Educação Ambiental Crítica se propõe a fazer uma análise crítica da realidade, buscando transformações que não sejam meros processos mecânicos e sim mudanças de paradigma, sendo incorporadas ao cotidiano dos estudantes, em conexão com as práticas sociais (CRUZ; MELO; MARQUES, 2016). Esse ensino busca problematizar as questões do cotidiano, entrelaçando os conteúdos curriculares as problemáticas ambientais vivenciadas pela comunidade, em uma relação dialética, em que o saber prévio do estudante é valorizado e reconhecido como ponto de partida para se questionar as causas e consequências dos problemas ambientais em uma perspectiva local e global sendo, portanto, aquele que mais se assemelha ao desenvolvido na Educação do Campo.

Sobretudo na perspectiva da vertente crítica de EA, os problemas ambientais estão intimamente relacionados aos aspectos sociais e políticos, não podendo ser

dissociados das questões que envolvem o modo de vida das pessoas. De acordo com Leff (2002),

A problemática ambiental não é ideologicamente neutra nem é alheia a interesses econômicos e sociais. Sua gênese dá-se num processo histórico dominado pela expansão do modo de produção capitalista, pelos padrões tecnológicos gerados pela racionalidade econômica guiada pelo propósito de maximizar os lucros em curto prazo, numa ordem econômica mundial marcada pelas desigualdades entre as nações e classes sociais (LEFF, 2002, p.62).

No mesmo sentido, a Educação do Campo pauta-se na luta pela Reforma Agrária, na luta pela permanência no campo, por uma educação que respeite os sujeitos do campo, seus direitos e sua identidade.

Os sujeitos do campo caracterizam-se a partir de sua diversidade, com identidades e culturas diversas, dentre eles: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no campo. Os povos do campo têm um jeito de viver e de trabalhar que inclui formas específicas de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a comunidade, o trabalho e a educação (BALDOTTO, 2016).

Em princípio, a Educação do Campo busca a formação dos sujeitos do/no campo, despertando-lhes condições de permanência e de criticidade local vinculadas ao global e de reconhecimento da cultura camponesa. Em suas bandeiras, destacam-se o repúdio à agricultura industrial, à degradação ambiental, social e cultural, primando pela agricultura familiar sustentável e pelo acesso à Terra – Reforma Agrária (FERREIRA, p.47, 2010).

Quando falamos dos sujeitos do campo, logo pensamos na formação de um camponês crítico, ciente das lutas sociais, ciente da necessidade da reforma agrária, na maioria das vezes eles também estão engajados em algum movimento ou organização social, exercendo um pensamento crítico, conseguindo fazer uma relação entre o conhecimento científico e o senso comum de forma a aplicar o conhecimento científico na sua realidade. Eles vivem no campo e têm o campo como o seu território e identidade, local de vida, de trabalho, de produção de conhecimento e de luta.

Enquanto os sujeitos da EA são distintos, considerando que existem diferentes concepções de Educação Ambiental, percebemos que na EA Conservacionista o sujeito se relaciona de maneira mais romantizada e altamente conservadora com a natureza, considerando que a mesma é intocada, por isso ela não pode ser mexida, mas deve ser conservada nos parques, levando em conta as ideias da ecologia para lidar com as mudanças ambientais, sem uma participação efetiva do ser humano, como se o humano não fizesse parte do meio ambiente.

Já o sujeito concebido na Educação Ambiental Pragmática se relaciona com a natureza como se ela fosse um recurso, ou mercadoria, agindo como um mecanismo de compensação para corrigir as “imperfeições” do sistema produtivo baseado no consumismo. Esse sujeito carrega em si a ideia desenvolvimento sustentável e do consumo sustentável (Layrargues e Lima, 2014), sujeitando-se à comportamentos como a reciclagem sem, necessariamente, realizar uma análise crítica dos padrões de consumo.

De outra maneira, o sujeito da Educação Ambiental Crítica, assim como os sujeitos da Educação do Campo, é um sujeito consciente das lutas sociais, das lutas das minorias e da importância da agroecologia como estratégia produtiva que permite a manutenção da natureza. É um sujeito que busca o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental e não pressupõem a resolução pontual dos problemas ambientais, mas analisam o contexto social buscando transformações que não sejam meramente processos mecânicos.

Diante do exposto, podemos perceber que há conexões entre a Educação do Campo e a Educação Ambiental, tendo em vista que ambas se preocupam com um envolvimento que reduza a pobreza e a degradação ambiental. E, neste sentido, fica claro que a vertente de Educação Ambiental que mais dialoga com a proposta da Educação do Campo é a EA Crítica, pois ela dialoga com a vida dos sujeitos, respeita o seu espaço, o seu contexto social e ambiental e, somente com um ensino dialógico, crítico, reflexivo e discursivo é que podemos nos comprometer com a formação de uma geração conscientizada, crítica e reflexiva na construção de um futuro melhor para essa e as futuras gerações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a modernização da agricultura, temos duas lógicas no campo: O modelo hegemônico do agronegócio que se mantém fundado/pautado nas premissas do lucro e na exploração tanto humana quanto da natureza. Na outra lógica temos a perspectiva da agricultura camponesa, que se preocupa com a proteção ambiental e também com a luta pelo direito a terra, a produção de alimentação saudável e a segurança alimentar. Ambos os contextos são debatidos em uma série de perspectivas e tendências, pois tanto a Educação Ambiental quanto a Educação do Campo fazem o debate acima apresentado, ou seja, dialogam com essas duas realidades dicotômicas e contrárias que são a lógica do capital e a lógica do campesinato.

Para o meio rural a educação ambiental tem um caráter bastante peculiar, pois deve estar voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico da população que vive e trabalha no campo. Uma educação que atenda às diferenças históricas e culturais, no sentido de contribuir para a qualidade de vida. Zakrzewski (2004) afirma que a Educação Ambiental no campo deve transcender a simples lógica embutida pelo valor agrícola, mas deve ser, portanto, comprometida com o empoderamento social. Assim, considera-se importante a interligação da produção agroecológica e da Educação Ambiental, pois, além de divulgar a importância do consumo de produtos saudáveis, também, questionam as formas de produção que causam impactos não apenas ambientais, mas, também sociais, pois as causas da degradação ambiental e da crise na relação sociedade/natureza não se devem apenas ao uso indevido dos recursos naturais, mas também, pela relação com o ato de produzir e consumir em larga escala (BERNARDES; MATOS; NEHME, 2013).

Certamente que a Educação Ambiental sozinha não resolverá os graves problemas sociais e ambientais ocasionados pelo mau uso dos recursos naturais, contudo é o caminho para a tomada de consciência dos indivíduos frente aos problemas socioambientais. Destaca-se que a concepção de Educação Ambiental que mais se aproxima e dialoga com a proposta da Educação do Campo é a Educação Ambiental Crítica. Por isso, acreditamos que a Educação Ambiental e a Educação do Campo são duas propostas pedagógicas que contribuem na formação

de cidadãos mais críticos, éticos, responsáveis e conscientes de sua ação no mundo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDOTTO, O.L.G., **Educação do campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré**. Dissertação apresentada no Programa de Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo. São Mateus, 2016.

BARBOSA, A.P.C., **A educação ambiental no currículo da escola família agrícola**. Dissertação apresentada no Programa de Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo. São Mateus, 2018.

BERNARDES, Maria Beatriz Junqueira; MATOS, Patrícia Francisca de; NEHME, Valéria Guimarães de Freitas. Educação Ambiental e Agroecologia nas Escolas do Campo. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, Ituiutaba, v. 4, Special Issue 1, p. 436-447, jul./dez. 2013.

BORGES, H.S. Educação do campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIM, E. (org.) **Educação do campo: Epistemologias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. FORUM INTERNACIONAL DAS ONGs. **Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. Rio de Janeiro: 1992.

BRASIL **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. 1992. Disponível em: <http://portaldomec.gov.br>

BRASIL. **AGENDA 21 - Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1992** - Rio de Janeiro. Brasília: Senado Federal, 1994.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96 **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Brasília. MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Educação Ambiental. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. 1ª edição. Brasília – DF, 1998.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.Pdf>

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos**. Apresentação dos temas transversais. Brasília-DF: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei Federal nº 9795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília-DF, 1999.

BRASIL. **Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília-DF, 2002.

BRASIL. **Conferência Nacional por uma Educação do Campo**. Brasília-DF, 2004. Disponível em:

[http://www.contag.org.br/imagens/f302II\\_Conferencia\\_Nacional\\_de\\_Educacao\\_%20do\\_%20Campo.pdf](http://www.contag.org.br/imagens/f302II_Conferencia_Nacional_de_Educacao_%20do_%20Campo.pdf) Acesso em: 17 de abril de 2019.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental** – ProNEA: documento básico. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3.ed. Brasília, 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Diário Oficial da União: 05/11/2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília-DF, 2010.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jaques; DAMASCENO, Maria Nobre (coord.). **Educação e escolas do campo**. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, S.M.S.A (Orgs). **Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p. 13-52.

\_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; osfs; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4, p. 25-36.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação**. In: LAYRARGUES, P. P. Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Brasília, 2004.

CRUZ, Camila Aparecida da; MELO, Ismail Barra Nova de; MARQUES, Silvio César Moral. **A educação ambiental brasileira: histórias e adjectivações**. Revbea, São Paulo, V. 11, Nº 1, p. 183-195, 2016.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo : Gaia, 2004.

ESPÍRITO SANTO. Lei Estadual No 9.265, de 15 de julho de 2009. **Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e dá outras providências**. 2009.

FERREIRA, Sebastião. **Educação Ambiental e Educação do Campo na Produção de Novas Racionalidades: Diante da cultura globalizada**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 31ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1996.



- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 54<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Terra**. 6.ed. São Paulo, Petrópolis, 2009.
- GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental da educação**. Campinas-SP: Papyrus, 1995.
- JURAS, I. **Rio + 10 – O plano de ação de Johannesburgo**. Relatório Especial. 2002.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação básica do campo** (Memória). Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- LAYRARGUES, P. P. et al. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 65-83, 2004.
- LAYRARGUES, P.P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: C. F. B. LOUREIRO; P.P. LAYRARGUES; R. S. CASTRO (Orgs.) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.186-187.
- LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógica da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40 n jan.-mar. 2014.
- LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Epistemologia ambiental**. Tradução: Sandra Valenzuela. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIMA, G.F.C. Crise Ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. Sustentabilidade e educação: Possibilidade e falácias de um discurso. In **Associação Nacional de Estudos Ambientais**, 2002.
- \_\_\_\_\_. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P.P. (Org.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA/DEA, 2004. p. 85-111.
- \_\_\_\_\_. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades e desafios**. 2005. Tese de Doutorado em Ciências Sociais - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P., CASTRO, S. de C. (Org). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-98.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P.P. (Org.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA/DEA, 2004. p. 65-84.

\_\_\_\_\_. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educ. Soc., Campinas**, v. 27, n. 94, p. 131-152, 2006.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Frederico Bernardo; LAYRARQUES, Philippe Pomier. CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2 ed, São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Sérgio Roberto; SOARES, Alexandre Melo; SOLER, Antonio Carlos Porciúncula. Instrumento tecnológico e jurídico para a construção da sociedade sustentável. In: DINIZ, Nilo; SILVA, Marina; VIANA, GilneY (Org.). **O desafio da sustentabilidade: um debate socioambiental no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001. p. 157-182.

ONU, **Declaração de Estocolmo sobre o ambiente humano**. Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente humano, 1972. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Meio-Ambiente/declaracao-deestocolmo-sobre-o-ambiente-humano.html> Acesso em: 17 mai. 2019.

ONU, Organização das Nações Unidas, **Declaração da Conferência das Nações Unidas ao ambiente humano**. Estocolmo, 1972.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Conferência Intergovernamental de Tbilisi**, Tbilisi. 14-26 de outubro de 1977.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

QUINTAS, José Silva. A educação do processo de gestão ambiental. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação ambiental no Brasil**. Brasília: 2008, p. 30-40.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Gestão Ambiental Pública**. Brasília: Edições IBAMA, 2002a.

RACEFFAES, Regional das Associações dos Centros familiares de Formação em alternância do Espírito Santo. **Cultivando a Educação dos Povos do Campo do Espírito Santo**. São Gabriel da Palha, ES: 2015.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A. , 2009.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume, 2004.

UNESCO. **Carta de Belgrado- Iugoslávia**, 1975.

UNESCO/PNUMA. **Documento sobre el estado actual de la educación ambiental.** Seminario internacional de Educación Ambiental: Belgrado, Yugoslavia, 13-22 de octubre, 1975. Paris, 1975.

\_\_\_\_\_. **Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi** (14-26 de outubro de 1977). Disponível em: <http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155354tbilisi.pdf>. Acesso em 10 maio de 2019.

WIZNIEWKY, C. R. F. A Contribuição da Geografia na Construção da Educação do Campo. In: MATOS, K. S. A; WIZNIEWKY, C. R. F; DAVI, C. (Org.). **Experiências e Diálogos em Educação do Campo.** Fortaleza: Edições UFC, 2010.

ZAKRZEVSKI, Sônia Balvedi. A educação ambiental nas escolas do campo. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2007.

ZAKRZEVSKI, S. B. Por uma educação ambiental crítica e emancipatória no meio rural. **Revista Brasileira de educação ambiental.** Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental. n.o, p. 79 - 86, 2004.