

Um estudo sobre a relação entre a Educação Ambiental e a Educação do Campo
A Study on the relationship between Environmental Education and Rural Education
Un estudio sobre larelación entre Educación Ambiental y Educación Rural

Recebido: 17/10/2020 | Revisado: 24/10/2020 | Aceito: 25/10/2020 | Publicado: 27/10/2020

Edinei Aparecido Mora

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2466-6715>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Brasil

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

E-mail: edineimora@gmail.com

Patrícia Pereira Gomes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3407-1483>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Brasil

E-mail: patricia.gomes@ifpr.edu.br

Norma Barbado

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0562-3958>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Brasil

E-mail: norma.barbado@ifpr.edu.br

Resumo

A história brasileira mostra que, por muitos anos, a educação do campo não foi sequer mencionada nas normativas educacionais, fazendo com que o campesino não se reconhecesse como sujeito de direitos e obrigações. Assim, torna-se fundamental o despertar do sentido de pertencimento do sujeito do campo por meio da integração entre os conteúdos da educação ambiental com os preceitos da educação do campo. Considerando que a educação é um dos mecanismos de desenvolvimento social dos seres humanos, ela deve ser promovida de forma eficaz, contextualizada e com significado para a transformação da sociedade em que o sujeito está inserido. Diante do exposto, este estudo teve como objetivo buscar fundamentos teóricos que conjecturassem sobre a inferência do trabalho transdisciplinar dos conteúdos de educação ambiental e educação do campo na mudança de comportamento e da qualidade de vida do campesino. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica que contemplou estudos sobre a educação ambiental, educação do campo e suas interlocuções. Em suma, percebeu-se que para que a educação ambiental seja efetiva na escola do campo é necessário o

desenvolvimento da criticidade do educando, a partir do amadurecimento cognitivo e político de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Criticidade; Ensino; Pertencimento; Sustentabilidade.

Abstract

Brazilian history shows that, for many years, rural education was not even mentioned in educational norms, causing the peasantry to not recognize itself as a subject of rights and obligations. Thus, it is essential to awaken the sense of belonging of the rural subject through the integration between the contents of environmental education with the precepts of rural education. Considering that education is one of the mechanisms of social development of human beings, it must be promoted in an effective, contextualized and meaningful way for the transformation of the society in which the subject is inserted. Therefore, this study aimed to seek theoretical foundations that conjecture on the inference of the transdisciplinary work of the contents of environmental education and rural education in changing the peasant's behavior and quality of life. Thus, a bibliographic review was carried out which included studies on environmental education, rural education and their interlocutions. Finally, it was realized that for environmental education to be effective in rural schools, it is necessary to develop the student's criticality, based on the cognitive and political maturation of all those involved in the teaching-learning process.

Keywords: Criticism; Teaching; Belonging; Sustainability.

Resumen

La historia brasileña muestra que, durante muchos años, la educación rural ni siquiera fue mencionada en las normas educativas, lo que provocó que el campesinado no se reconociera como sujeto de derechos y obligaciones. Por ello, es fundamental despertar el sentido de pertenencia del sujeto del campo mediante la integración entre los contenidos de la educación ambiental con los preceptos de la educación rural. Considerando que la educación es uno de los mecanismos de desarrollo social de los seres humanos, se debe promover de manera efectiva, contextualizada y significativa para la transformación de la sociedad en la que se inserta el sujeto. En vista de lo anterior, este estudio tuvo como objetivo buscar fundamentos teóricos que conjeturan sobre la inferencia del trabajo transdisciplinario de los contenidos de la educación ambiental y la educación rural en el cambio de comportamiento y calidad de vida del campesino. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica que incluyó estudios sobre educación ambiental, educación rural y sus interlocuciones. En definitiva, se comprendió que

para que la educación ambiental sea efectiva en las escuelas rurales, es necesario desarrollar la criticidad del alumno, a partir de la maduración cognitiva y política de todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Crítica; Enseñanza; Pertenencia; Sostenibilidad.

1. Introdução

A história recente do Brasil explicita inúmeros desafios, dentre eles o de superar as desigualdades sociais que são marcadas especialmente pela alta concentração de rendas e elevados níveis de pobreza. Isso configura o contraditório entre a potencialidade humana e os espaços perpetuadores de miséria, discriminação e vulnerabilidades. Essas mazelas sociais são os maiores desafios a serem superados, conforme determina a Organização das Nações Unidas que pretende, até o ano de 2030, reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles, de acordo com seu Objetivo de Desenvolvimento Sustentável ODS 10 (ONU, 2015).

Alguns desses espaços estão relacionados à questão agrária nacional que foi construída, historicamente, na configuração de um Estado republicano, com o poder centralizado nas mãos de poucos, os quais instituíram o pensamento de homem do campo como ser inferior e menos capaz. Segundo Godoy, Perez, Wizniewsky e Moraes (2010) isso pode gerar vários problemas como o êxodo rural, exclusão social, degradação ambiental, entre outros.

Esse estigma da população do campo pode ser alterado a partir de ações educativas que possibilitem a aquisição do conhecimento gerando mudanças na forma de ver o mundo e o outro. Como afirma Jardim (2019) é pelo processo educativo que o ser humano adquire e desenvolve conhecimentos necessários à compreensão do mundo. Pela apropriação dos conteúdos escolares, o sujeito pode ser capaz de perceber-se parte do processo e, a partir daí ser corresponsável com o planeta.

Dentre as instituições educativas, a escola assume um papel primordial na formação das gerações que promoverão ou não uma vida sustentável, com implicação na continuidade da própria existência humana. Assim, o processo educativo deve ser visto como instrumento de transformação social. E a educação deve ter uma visão global, levando em consideração o significado dos conteúdos, os sentimentos e as emoções do educando, tornando relevante o estudo das dimensões da totalidade na construção crítica do “ser-no-mundo-com os outros” (Freire, 2000).

Sendo assim, os conteúdos formais de educação ambiental, quando associados às

metodologias da educação do campo, podem atuar como poderosas ferramentas no processo de emancipação do sujeito, promovendo transformações sociais locais diretamente ligadas às questões ambientais e sociais. Nessa direção, Sorrentino, Trajber, Mendonça e Ferraro Junior (2005) consideram urgente a transformação social de que trata a educação ambiental como principal objetivo na superação das desigualdades e injustiças ambientais, com reflexos na apropriação capitalista e funcionalista da humanidade.

Por sua essência, a educação do campo parece uma estratégia para reações idealistas que afastam o campesino dos princípios de preservação da natureza. Ao invés disso, essa organização pedagógica deve buscar o ideário de uma educação do campo e para o campo, que possibilite a transposição do senso comum de que a produção capitalista é a única forma de manter o homem nesse espaço geográfico. Dessa forma, é necessário desconstruir preconceitos enraizados na sociedade para possibilitar a minimização das desigualdades educacionais presentes nas áreas rurais (Sapelli, 2017).

Um dos principais mecanismos de metamorfose social é o processo educativo. Ele deve levar em consideração os conhecimentos trazidos pela coletividade local, associados aos historicamente construídos pela humanidade. O processo de mudança social é visto pelo educador Paulo Freire como “libertação”. Ela se dá por meio da educação e se valida pelo esforço coletivo, em que, segundo Freire (2019, p. 58) “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

Diante do exposto, este estudo teve como objetivo buscar fundamentos teóricos que conjecturassem sobre a inferência do trabalho transdisciplinar dos conteúdos de Educação Ambiental e Educação do Campo na mudança de comportamento e na qualidade de vida do campesino.

2. Metodologia

O presente estudo trata-se de uma revisão bibliográfica sobre o tema, utilizando a abordagem metodológica qualitativa e tendo como procedimento técnico a pesquisa documental (Kripka, Scheller & Bonotto, 2015; Minayo et al., 2011).

Com o objetivo de buscar fundamentos teóricos que conjecturassem sobre a inferência do trabalho transdisciplinar dos conteúdos da educação ambiental e educação do campo na mudança de comportamento e da qualidade de vida do campesino, foram analisados os textos constitucionais de 1824, 1891, 1988; as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1971, 1996; decretos e resoluções federais e estaduais paranaenses, anteriores a 2011 e

estudos relacionados à aplicação dos conteúdos e metodologias da educação do campo e da educação ambiental publicados até o ano de 2019 (Adaime, Botega, Prestes & Zanella (2014); Alves, Melo & Santos, 2017, Freire, 2000, Ongaro, Schirmer & Meurer, 2018; Silva et al., 2018), com enfoque no desenvolvimento do sentido de pertencimento do sujeito do campo.

3. Desenvolvimento

Por muitos anos, o Brasil foi, pela perspectiva demográfica, um país essencialmente agrícola. Todavia não contemplou em suas legislações a educação do campo. Nos textos constitucionais de 1824 e 1891, não consta qualquer citação de uma educação que assegure ao homem do campo uma formação que leve em consideração as suas especificidades culturais e geográficas (Paraná, 2010).

A partir de 1910, começou o movimento migratório mais intenso dos camponeses para a cidade, o que foi acentuado no final da década de 50 (Hartwig, 2012). Eles buscavam uma vida melhor, prometida pelo processo de industrialização, e em decorrência da mecanização das lavouras, que eliminou muitos pontos de trabalho, promovendo o afastamento das famílias, dos amigos e da cultura. Para Ortega, Jesus e Mouro (2009) uma das consequências da intensificação da mecanização da colheita foi a redução do emprego da força de trabalho braçal, que gerou impacto negativo nas regiões de origem desses trabalhadores.

Esse movimento acabou engrossando as fileiras dos desempregados, favelados e marginalizado, os quais tornaram-se excluídos sociais, enfrentando discriminação, miséria, fome, violência e desagregação familiar (Dias, 2018). Para diminuir esse processo, surgiu no país o ruralismo pedagógico, que durou até a década de 1930. Em 1937, instituiu-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural, na tentativa de preservar a cultura do camponês e facilitar o acesso à educação, uma vez que era evidente o alto índice de analfabetismo no espaço rural (Paraná, 2010).

Porém, o movimento migratório do campo para a cidade consolidou a ideia do espaço urbano como sinônimo de progresso e modernidade, enquanto o campo representava o atrasado e antigo, fortalecendo o preconceito e a discriminação. Essa percepção levou o país, no final da década de 1940, a instituir a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), as Missões Rurais e a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) com o objetivo de promover ações governamentais que atendessem às necessidades da população do campo que era tida como subdesenvolvida e carente (Sapelli, 2017).

Nesse aspecto, um destaque da década seguinte foi a formação técnica de profissionais que atuaram em planos de educação para o desenvolvimento de projetos e programas voltados à melhoria da qualidade de vida, por meio da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e Serviço Social Rural (Paraná, 2010).

Em 1961, foi promulgada a Lei nº 4024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que deixou a educação rural sob responsabilidade exclusiva dos municípios e em 1971, a Lei nº 5692/71, que sequer previa o 2º grau, hoje denominado Ensino Médio, para os estudantes da zona rural (Sapelli, 2017).

No contexto histórico evolutivo, a terminologia educação rural tornou-se educação do campo quando promulgada a Carta Magna brasileira em 1988, a qual reconheceu a educação como um direito fundamental (Brasil, 1988). Corroborando com o posto na Constituição, a Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reconhece em seu bojo a diversidade do campo como garantia de uma educação de qualidade para a população rural (Brasil, 1996).

O ano de 1997 foi um marco para a educação do campo devido à realização do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. Na ocasião, foi lançado o desafio de pensar a educação pública a partir do mundo do campo, com suas particularidades de tempo e espaço, além da maneira como o homem do campo vê o mundo e o meio ambiente, respeitando sua forma de viver (Paraná, 2010). Todavia, somente no ano de 2010, por meio do Decreto Federal nº 7.352, foi legalmente oficializada a definição de escola do campo. Como dispõe o inciso II do parágrafo 1º, artigo 1º, a escola do campo é a instituição “situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010).

A partir dessa nova visão de educação do campo, as práticas pedagógicas deveriam priorizar ações que preparassem os estudantes para a inserção no mundo real, cheio de conflitos e questões sociais a serem pensadas por meio do desenvolvimento do sentido de pertença ao local onde estivessem inseridos. Assim, o sujeito deveria ser preparado para adaptações que o tornassem capaz de compreender profundamente a sua realidade.

Nesse contexto, no artigo 2º da Resolução nº 1/2002, do Conselho Nacional de Educação/CNE – Câmara de Educação Básica, a identidade da escola do campo pode ser definida pela sua vinculação às questões da realidade local. Sendo assim, deve embasar-se nos saberes acumulados e na temporalidade, na memória coletiva que sinaliza futuros, nos conhecimentos científicos e tecnológicos disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais

em defesa de projetos que promovam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002).

A escola deve ser, portanto, um local de apropriação de conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade e de produção de conhecimentos por meio das relações que se dão entre o mundo da ciência e a vida cotidiana. Dessa forma, os aspectos da realidade podem ser pontos de partida do processo pedagógico, mas nunca o ponto de chegada (Paraná, 2010). Assim, é necessária a compreensão de que a educação do campo necessita de um olhar contextualizado para que as práticas docentes sejam mais significativas para o sujeito em formação.

Um dos maiores desafios das escolas camponesas é contribuir para restabelecer o sentimento de pertença dos sujeitos, para que se reconheçam como integrantes de uma localidade e reconstruam a sua identidade com o campo, com o local em que vivem (Silva, 2015). Acredita-se que, quando o sentimento de pertencimento se aflora, a comunidade se reconhece e passa a compreender a realidade socioambiental, respeitando suas potencialidades e seus limites. Para tanto, é necessária uma aplicabilidade significativa da ciência, respeitando-se a cultura local.

Para Peiper, Behling e Domingues (2014) quando um sujeito se sente pertencente a determinado grupo, comunidade, ou lugar, é possível agir de forma a intervir nos fatos e acontecimentos que modificam a sua história, dando a sensação de participação de algo maior que o próprio ser. O sentimento de pertencimento, neste contexto, se relaciona com a noção efetiva de participação, de forma que o indivíduo se sinta sujeito ativo das atividades do cotidiano, desenvolvendo a corresponsabilidade pelo que for construído coletivamente.

Além disso, para que o camponês desenvolva o sentido de pertencimento é relevante a superação de algumas necessidades fundamentais. Segundo Abraham Maslow, as necessidades básicas humanas estão organizadas em uma forma piramidal hierárquica, em que na base encontram-se as exigências fisiológicas e em direção ao topo a segurança, os aspectos sociais, estima e auto realização (Massena & Marinho, 2011).

Esse sentido de pertencimento precisa ser considerado como um dos fatores determinantes para o desenvolvimento positivo do sujeito do campo. Boufleuer (2019) defende que a produção do sentido de pertencimento não pode implicar renúncia à liberdade, ao entendimento, à capacidade crítica, à inteligência. Enfim, não deve implicar renúncia à subjetividade, mas sim contribuir para uma emancipação política do indivíduo. Dessa forma, esse sentido de pertencimento pode permitir aos indivíduos reconhecerem-se unidos por uma crença subjetiva comum. Uma coletividade, cujos pensamentos compartilhados expressam

valores, medos e aspirações, revela características sociais e culturais para a promoção de preceitos fundamentais a uma vida digna e sustentável (Peiper, Behling & Domingues, 2014).

O processo educativo formal, aqui considerado como atividades desenvolvidas no âmbito escolar, foi e sempre será um dos responsáveis pela formação de novas gerações mais críticas e conscientes do seu papel em sociedade. Dessa forma, a educação do campo precisa ser valorizada como instrumento de transformação do local onde se produz os suprimentos básicos para a existência humana (Ongaro, Schirmer & Meurer, 2018).

Para que o processo de ensino-aprendizagem neste espaço geográfico seja eficaz, é substancialmente importante associar os preceitos de educação ambiental. Assim, a produção do conhecimento terá uma aplicabilidade no cotidiano do sujeito do campo, transformando-o em produtor eficiente e sustentável. No entanto, essa demanda depende de capacitação docente. Oliveira, Obara e Rodrigues (2007) relatam a falta de preparo dos docentes para trabalhar essa temática. Os autores descrevem que, no grupo de docentes pesquisado (professores e pedagogas), a maioria foge de uma proposta de trabalho adequada para a formação de cidadãos críticos, com postura ética diante das questões ambientais. Muitas vezes, o próprio estado se apodera das fragilidades do processo de ensino-aprendizagem. Assim, mantém uma educação fragmentada, por meio da homogeneização e manipulação dos educadores, com a finalidade de afastar o conhecimento prévio do educando e sua realidade local da sala de aula (Ongaro et al., 2018).

Além disso, os educadores que trabalham nas escolas do campo precisam de formação continuada para atender às necessidades de uma educação inclusiva, de qualidade, em um processo de crescimento pessoal que reflita no contexto educacional. Para tanto, Iervolino e Pelicioni (2005) afirmam que a educação continuada deve ser um processo integrador, dinâmico e reflexivo, que atenda às necessidades do indivíduo no seu desenvolvimento e tenha significado para sua progressão como pessoa, de forma que modifique o seu entorno e contribua para uma evolução social.

Evidencia-se ainda, que o processo de ensino-aprendizagem de qualidade deve ser garantido em todos os espaços escolares, independentemente da localização geográfica. Rebouças e Galizoni (2019) relatam que essa vivência do homem do campo pode contribuir, inclusive, para formar crianças urbanas com ressignificação a partir de seus conhecimentos tradicionais. Essa importante transformação pode ocorrer por meio da efetivação do processo de educação ambiental crítica trabalhada nos componentes curriculares das escolas do campo, mesmo sem a necessidade de destacar o adjetivo “ambiental”. Segundo Loureiro (2012), no fazer educativo deve-se levar em conta o entendimento da vida e da natureza, revelando as

dicotomias da modernidade capitalista e da ciência cartesiana, uma vez que toda educação ocorre dentro de um ambiente. Assim, o estudante camponês pode compartilhar com a população urbana novos modos de convívio com a natureza, articulando cidades e campo, além de reafirmar novas ruralidades. Vale ressaltar que essa ressignificação do ensino contempla, o ODS 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas, que descreve sete metas para garantir uma educação de qualidade e inclusiva que promova oportunidades de aprendizagem a todos os seres humanos ao longo da vida (ONU, 2015).

Além disso, deve-se levar em conta que o conhecimento deve ser significativo para os sujeitos do campo, para que estes possam materializar o que a ciência produziu a partir de seus saberes básicos de mundo. Nesse sentido, a educação ambiental no campo confere ao ensino seu caráter permanente, que humaniza e qualifica o homem e suas relações com o meio (Alves, Melo & Santos, 2017). No entanto, apesar de o meio rural apresentar inúmeras possibilidades de integração dos conteúdos de EA com a realidade dos educandos como um fascinante laboratório experimental e de vivências sociais, nem sempre essa ferramenta é utilizada de forma efetiva. Essa transformação facilitaria a prática docente para o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem significativo e relevante ao desenvolvimento do sentido de pertença (Botelho, 2017).

Essa prática docente e as metodologias da educação ambiental devem levar em consideração o caráter crítico, como previsto na Lei nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, que confere princípios e objetivos para assegurar uma técnica educativa socialmente construtiva (Brasil, 1999). Assim, o sujeito pode se reconhecer como possuidor de direitos e obrigações que fortaleçam seus vínculos sociais. Nesse limiar, Paulo Freire destaca que uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é proporcionar condições para que os educandos, em suas relações interpessoais, ensaiem a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, ativo, transformador, criador, realizador de sonhos, tornando-se agente ativo de suas ações e conseqüentemente capaz de exercer os seus direitos na sociedade (Freire, 2000). Essa perspectiva crítica na EA, também é denominada como emancipatória, pois possibilita uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada, contribuindo com a transformação da realidade socioambiental (Costa & Pontarolo, 2019).

O sujeito do campo necessita, portanto, de condições sociais para se reconhecer como pertencente à história local e com isso fortalecer os seus vínculos sociais. Para tanto, a educação ambiental, em sua prática efetiva, pode promover a valorização desse sujeito na sua

integralidade, com a valorização da sua localização física e as particularidades do campo, as quais muitas vezes não são reconhecidas.

Nesse contexto, Silva e Henning (2019) afirmam que a educação ambiental crítica, precisa considerar a formação de sujeitos que consigam enfrentar, de forma crítica, os conflitos e as injustiças socioambientais. Esse enfrentamento pressupõe uma noção de ambiente constituído pelos aspectos históricos, sociais e políticos, partindo da premissa de que a emancipação dos sujeitos e a transformação da sociedade implicam em observar todos os contornos socioambientais e não apenas as questões isoladas. Assim, por meio de ações pedagógicas, torna-se possível superar a mera transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos e ações de sensibilização para a formação de um ambiente propício a desenvolver a criticidade em relação às problemáticas locais (Guimarães, 2004).

Reforçando esse pensamento, Sapelli (2017) afirma que a educação ambiental deve superar seu caráter restritivo, podendo ser praticada nos espaços escolares ou não, com o propósito de enfrentar o atual modo de produção, exigindo a socialização dos conhecimentos acerca do impacto do capitalismo no meio ambiente. Rebouças e Galizoni (2019) descrevem a importância de mostrar aos estudantes a origem dos alimentos que consomem, bem como ações simples do cotidiano que podem contribuir para a conservação do meio ambiente. Dessa forma, seria possível promover a reflexão e não apenas a recepção de conhecimentos ou mudanças de comportamento frente à natureza, alinhando com o proposto na vertente crítica da EA (Teixeira; Tozoni-Reis & Talamoni, 2011)

Nessa conjuntura, o Conselho Nacional de Educação, pelo seu parecer nº 14/2012, descreve a importância da educação ambiental como ferramenta de mudança social.

Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental. (Brasil, 2012).

Na mesma direção, a educação do campo e a EA estão amparadas em instrumentos de políticas públicas que ampliam as possibilidades de programar e executar ações efetivas para fortalecer tais modalidades educativas. Para Pereira e Diegues (2010) essas questões provocam reflexões sobre a ideia da natureza como uma construção cultural de algumas sociedades humanas. Para os autores, uma nova perspectiva denominada etnoconservação pode contribuir para uma associação entre os conhecimentos tradicionais, a conservação da

natureza e o manejo dos recursos naturais. Esse novo modelo deve ser denso em novos conhecimentos científicos, tanto das ciências naturais quanto sociais e saberes tradicionais. Todavia, a etnoconservação ainda é um grande desafio, pois está relacionada à mudança de valores éticos, sendo um modelo complexo em um mundo de incertezas crescentes, com mudanças ambientais e sociopolíticas acontecendo rapidamente (Diegues, 2019).

Uma iniciativa para trilhar esse caminho é a integração transdisciplinar das metodologias da educação do campo e da EA, colaborando para uma formação crítica do sujeito, possibilitando sua transformação em cidadão político e consciente do seu papel social e ambiental. Corroborando com esse pensamento, Ongaro, Schirmer e Meurer (2018) afirmam que, no campo, a temática ambiental deve ser uma prática educativa que promova a autonomia e não a dependência. Isso pode promover a emancipação do sujeito, tornando-o instrumento de transformação da sociedade.

Nessa perspectiva, para que esse sujeito seja capaz de transformar a sociedade, ele precisa apropriar-se da sua história e do conhecimento científico, tornando-se um jovem multiplicador de boas práticas ambientais no meio rural. Segundo Adaime, Botega, Prestes e Zanella (2014) a formação de jovens multiplicadores é um mecanismo pedagógico de desenvolvimento local e universal de forma integrada e sustentável. Ayres (2003) também destaca que o agente multiplicador de boas práticas é o sujeito que se capacita para replicar informações, com o objetivo de minimizar a desinformação da população e, conseqüentemente, alterar conhecimentos e atitudes, promovendo mudanças sociais significativas.

Diante disso, é perceptível que a participação ativa do jovem no processo de ensino-aprendizagem constitui um mecanismo complexo e que as experiências e os conhecimentos apreendidos tornam-se ferramentas para o desenvolvimento da autonomia e do próprio ator social. Dessa forma, o jovem da educação do campo, imbuído dos conhecimentos da educação ambiental, pode se tornar um ser autônomo e empoderado para tomar decisões, configurando um sujeito multiplicador de boas práticas que promovam mudanças sociais, econômicas e ambientais (Silva et al., 2018).

Assim, a EC deve proporcionar ao seu educando o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas/críticas para que possa ser um multiplicador de boas práticas, capacitando-o para a promoção de alterações significativas no espaço escolar, com reflexos na localidade onde está inserido. Para tanto, é preciso, antes de tudo, que o campesino se reconheça como responsável por representar e manejar a sociobiodiversidade local. Nesse sentido, Diegues (2019) afirma que não é tarefa fácil romper com os padrões clássicos da

ciência reducionista, pois a maioria das instituições de ensino ainda são unidisciplinares e discriminam os saberes tradicionais, levando a uma conservação hegemônica, autoritária e pouco eficaz. Por fim, apesar dos desafios já relatados, acredita-se que há perspectivas de mudanças por meio da EA aliada à educação do campo, resultando em comunidades diretamente beneficiadas pela biodiversidade que ajudam a manter.

4. Considerações Finais

O contexto histórico-social brasileiro dificulta a autovalorização do homem do campo e o seu reconhecimento como sujeito de direitos e obrigações, dificultando, muitas vezes, a busca pelo conhecimento sistematizado no ambiente escolar. Nesse cenário, a educação ambiental no ensino das escolas do campo deve fazer parte dos objetivos da educação para a superação dessa mazela do campesino, uma vez que possibilita resgatar valores necessários ao desenvolvimento cognitivo e social por envolver valores éticos, ambientais, políticos, sociais, culturais e tecnológicos. Dessa forma, o sujeito do campo poderia compreender que a sociobiodiversidade local é, em grande parte, resultado dos seus conhecimentos e práticas, ou seja, do seu modo de vida.

Nessa perspectiva, é fundamental valorizar o educando em todos os seus aspectos, fazendo com que ele se torne um agente multiplicador de boas práticas que possam mudar a realidade do local onde está inserida a comunidade escolar.

Diante do exposto, entende-se que a escola que promove uma educação de qualidade, permitindo o empoderamento do educando, ao ponto de torná-lo um agente multiplicador de boas práticas, possibilita um movimento ascendente na escala piramidal de Maslow, inferindo uma possível superação das necessidades fisiológicas e de segurança para atuar no patamar do relacionamento com as pessoas e o meio onde está inserido. Portanto, é preciso incentivar e incorporar práticas de educação que contextualizem a realidade, por meio de uma visão transdisciplinar, que promovam o sentido de pertencimento e possam gerar uma inquietude no sujeito do campo para uma possível emancipação social.

Referências

Adaime, M. B., Botega, M. P., Prestes, O. D., Zanella, R. (2014). Agrotóxicos e meio ambiente: inserção do tema na escola através de uma abordagem interdisciplinar. *Ciência e Natureza*. Santa Maria. 36(2), 250-257.

Alves, C. G. R., Melo, L. C. B., Santos, V. M. S. A. (2017). Educação do Campo e Educação Ambiental: Interconexões possíveis para a construção de um ensino crítico e transformador. *Debate em Educação*. 9(18).

Ayres, J. R. C. M. (2003). Formação de Conceitos Vulnerabilidade a desastres. *Prática de Saúde*. Rio de Janeiro. FIOCRUZ. 117-139.

Botelho, M. C. P. (2017). *Educação Ambiental para Comunidades Rurais: reflexões e práticas*. (Dissertação mestrado). Instituto de Pesquisas Ecológicas – Escola Superior de Conservação Ambiental e Sustentabilidade. Nazaré Paulista. Recuperado de <https://escas.org.br/download/produtos-finais/bahia-15/Monica-de-Campos-Pereira-Botelho.pdf>.

Boufleuer, J. P. (2019, Dezembro) A especificidade da educação escolar nas sociedades republicanas e democráticas. *Espaços em Branco*. Série. indagaciones, Tandil. 29 (2), pp. 1-10. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852019000200008&lng=es&nrm=iso.

Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988. (2002). Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor. p.320.

Costa, D., Pantarolo, E. (2019). Aspectos da educação ambiental crítica no ensino fundamental por meio de atividades de modelagem matemática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília. 100(254), 149-168.

Decreto n.7.352 de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm.

Diegues, A. C. (2019). Conhecimentos, práticas tradicionais e a etnoconservação da natureza. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*. Curitiba. 50 (seção especial), 116-126.

Dias, G. F. (2018). *Atividades Interdisciplinares de Educação Ambiental*. (2a ed.). São Paulo: Gaia.

Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo. (2010) Secretaria de Estado da Educação. Curitiba/PR. Recuperado de <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/Fil e/diretrizes/diretrizescurricularesestaduaisdaeducacaodocampo.pdf>.

Freire, P. (2000). *Educação como prática da liberdade*. (24a ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2019). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (58a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Godoy, C. M. T., Perez, F. I. C., Wizniewsky, A. C. & Moraes, C. S. (2010). Juventude rural, envelhecimento e o papel da aposentadoria no meio rural: a realidade do município de Santa Rosa/RS. *Anais do Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural*, Campo Grande/MS. Brasil. 48,1-18.

Guimarães, M. (2004). Educação ambiental crítica. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente (MMA). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 25-35.

Hartwig, M. (2012). Migração campo cidade: trajetórias de vida, trabalho e escolarização de jovens trabalhadores. *Anais I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: Campo e Cidade em Busca de Caminhos Comuns*, Pelotas/RS, Brasil.

Iervolino, S. A., & Pelicioni, M. C. F. (2005). Capacitação de Professores para a Promoção e Educação em Saúde na Escola: Relato de uma Experiência. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. 15(02), 99-110. Recuperado de <http://www.periodicos.usp.br/jhgd/article/view/19762/21828>.

Jardim, M. L. (2019). Sustentabilidade, Currículo e o Papel da Didática: Uma Abordagem Pertinente. In: *Sustentabilidade Muito ainda por dizer*. (1ª ed.) Curitiba: Appris. 163-177.

Kripka, R. M. L., Scheller, M., Bonotto, D. L. (2015). Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de Investigações UNAD*. 14(2). Bogotá. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/318353446_La_investigacion_documental_sobre_la_investigacion_cualitativa_conceptos_y_caracterizacion/fulltext/59658281aca27227d78c662c/La-investigacion-documental-sobre-la-investigacion-cualitativa-conceptos-y-caracterizacion.pdf.

Lei n. 9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Loureiro, CFB (2012). *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. (4a ed.) São Paulo: Cortez.

Massena, F. S., & Marinho, E. C. P. (2011). Educação ambiental: considerações a partir da teoria das necessidades. *JURIS-Revista da Faculdade de Direito*, (16), 167- 168. Porto Alegre.

Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão: Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis: Educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. 2012. Recuperado de <http://www.seduc.go.gov.br/documentos/nucleomeioambiente/material2013/caderno.pdf>.

Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., Cruz-Neto, O., Gomes, R. (2011). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (30a ed.) Petrópolis: Vozes.

Oliveira, A. L., Obara, A. T. & Rodrigues, M. A. (2007). Educação ambiental: concepções e práticas de professores de ciências do ensino fundamental. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, (online)6 471-491. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART1_Vol6_N3.pdf.

Ongaro, M. D., Schirmer, G. J. & Meurer, A. C. (2018). Uma Análise da Educação Ambiental em uma Escola do Campo no Município de Agudos - RS. *Revista Formação (ONLINE)*. 25(44), 15-33.

Organização das Nações Unidas. ONU. (2015). *Agenda 2030*. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, Online. Recuperado de <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>.

Ortega, A. C., Jesus, C. M. de J. & Mouro, M. de C. (2009). Mecanização e Emprego na Cafeicultura do Cerrado Mineiro. *Revista ABET*. 8(2). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Clesio_Jesus/publication/277824440_Mecanizacao_e_Emprego_na_Cafeicultura_do_Cerrado_Mineiro/links/55ddcb9008ae79830bb57c7c.pdf.

Parecer CNE n. 014 de 15 de junho de 2012. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares para Educação Ambiental. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10955-pcp014-12&Itemid=30192

Pieper, D. S., Behling, G. M. & Domingues, G. (2014). Pertencimento, Patrimônio e Meio Ambiente: Um diálogo Necessário para a Sustentabilidade. *Revista Desarrollo Local Sostenible*. 7(21).

Pereira, B. E. & Diegues, A. C. (2010, Julho). Conhecimento de populações tradicionais como possibilidade de conservação da natureza: uma reflexão sobre a perspectiva da etnoconservação. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*. Editora UFPR (22), 37-50.

Rebouças, S. M. & Galizoni, F. M. (2019). Novas ruralidades: O etnoconhecimento de agricultores migrantes como estratégia de Educação Ambiental. Anais XXI Encontro Nacional de Estudos Populacionais. ABDEP – Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Poços de Caldas/MG. Recuperado de <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/3350/3209>.

Resolução n. 01 de 18 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre a apreciação pelo Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Recuperado de

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192.

Sapelli, M. L. S. (2017, Dezembro). Campo, Educação do Campo e Educação Ambiental: Superando a visão fetichizada. *Ambiência Guarapuava*.13. 84-103. Recuperado de <https://revistas.unicentro.br/index.php/ambiencia/article/view/4352>.

Silva, C. D. D. (2015). *A educação Ambiental nas escolas do campo: Construções e desafios*. Recuperado de <https://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-ambiental-nas-escolas-do-campo-contribuicoes-e-desafios/132357>.

Silva, L. S. & Henning, P. C. (2019). Problematizando o campo de saber da educação ambiental. *Pro-Posições*. 30. Campinas/SP, Brasil. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072019000100539&lng=en&nrm=iso.

Silva, K. V. L. G., Gonçalves, G. A. A., Santos, S. B., Machado, M. F. A. S., Rebouças, C. B. A., Silva V. M. & Ximenes, L. B. (2018). Formação de Adolescentes Multiplicadores na Perspectiva das Competências da Promoção de Saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*. 1,89-96.

Sorrentino, M., Trajber, R., Mendonça, P. & Ferraro Junior, L. A. (2005, Maio/agosto). Educação ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo. 31(2), 285-299.

Teixeira, L. A., Tozoni-Reis, M. F. C., Talamoni, J. L. B. (2011). A teoria, a prática, o professor e a educação ambiental: algumas reflexões. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa. 14(2), 227-237.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Edinei Aparecido Mora – 34%

Norma Barbado – 33%

Patrícia Pereira Gomes – 33%