

O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UM ASSENTAMENTO DA REFORMA AGRÁRIA NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA/SP: UMA POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO NA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL

Laésse Venancio Lopes¹

Introdução

Após a revolução industrial, principalmente durante a última metade do século XX, o modelo urbano-industrial de vida estabeleceu-se de forma hegemônica, estimulando o consumo de produtos descartáveis de difícil degradação. Conforme Guimarães (2000), esse modelo social potencializa-se dentro de uma lógica de valores individualistas, consumistas e de atitudes antropocêntricas traduzidas pela dominação utilitarista e totalitária da natureza pelo homem.

Um dos aspectos em que a degradação ambiental é bastante acentuada, pelo modo dessa civilização se relacionar com a terra, está na prática agrícola. Esta evoluiu de tal maneira que acabou com muitas espécies e ainda está colocando em alto risco a existência de muitas outras.

Segundo Romeiro (1998), mesmo com a sobrevivência de grupos de: camponeses, quilombolas e tribos indígenas que persistem desenvolvendo uma prática agrícola que leva em conta as restrições biológicas. Prática esta, atualmente denominada de agricultura tradicional que, também apresenta uma simplificação e provoca a seleção de espécies, porém diferencia-se por priorizar a subsistência e procurar “imitar” as características naturais de uma floresta utilizando, por exemplo, práticas de plantio itinerante e cultivo diversificado, ou seja, não eliminam os nutrientes do solo.

¹ Este artigo é parte da dissertação de mestrado, defendida em 2006 na Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara no programa de Pós-Graduação em Educação escolar que foi parcialmente financiado pela Fundação Ford. O autor também possui grau de especialista em educação ambiental na UNESP, campus Rio Claro e graduação em ciências sociais na UNESP, campus Araraquara.

Atualmente, os modelos de desenvolvimento agrícolas implementados na maioria dos países, ao contrário da agricultura tradicional, são centrados para o direcionamento econômico expresso na máxima produção para exportação e lucro. Dedicam pouca atenção aos problemas ambientais, eliminam espécies importantíssimas para o equilíbrio do ecossistema.

Um dos fatores que contribuíram para a expansão do capitalismo agrícola foi a revolução industrial e as políticas estatais que “obrigaram” os espaços agrícolas a assimilarem a “modernização tecnológica”.

Grande parte dos países em todos os continentes de nosso planeta implementou esta prática e o Brasil, certamente, é um desses países. Ainda assim, a despeito de toda a degradação ambiental por ele sofrida por um processo desenvolvimentista de exaustão de reservas e de cultura agrícola predatória, o Brasil é um dos poucos países que apresenta um grande ecossistema natural.

Neste sentido, julgamos que o que está em jogo é o fato da devastação ambiental estabelecer relação direta com a destruição dos aspectos culturais. Isso porque a mudança do ambiente natural implica na mudança do comportamento em relação a esse ambiente, o que evidencia mudanças culturais básicas na vivência das pessoas.

Esse fenômeno deve ser devidamente investigado, tendo em vista a importância que ele tem para a manutenção de uma vida minimamente satisfatória e, também, para a própria preservação da nossa espécie. Novaes (2002) afirma que além da destruição da maior parte de nossas florestas - cerrado, mata atlântica e amazônica - mais de cinquenta mil quilômetros quadrados da chamada caatinga nordestina estão em processo de desertificação devido a um longo período de exploração inadequada.

Whitaker (1981) afirma que o que ocorre com a cultura tradicional de bases rurais no Brasil é o resultado de sucessivas ondas de dominação que vão provocando a desarticulação das subculturas e o desaparecimento das “riquezas culturais” expressas em práticas culturais genuínas tanto na zona rural como em espaços urbanos.

Por outro lado e paralelamente à destruição cultural, dá-se a destruição da natureza, porque dominados e colonizados não temos como barrar o avanço das práticas deletérias do sistema industrial que contribuem para a poluição dos rios, a invasão e a destruição de áreas de mananciais, o acúmulo de lixo, a violência, entre outros.

Provavelmente os costumes, estabelecidos como base do comportamento dos indivíduos, certamente sofreram mudanças à medida que o meio ambiente se modificou radicalmente no que se refere às práticas sociais ligadas à vivência e a sobrevivência de nossa espécie, ou seja, das ações de caráter cultural.

Pela síntese até aqui exposta é possível afirmar que as transformações provocadas pela atuação da civilização industrial colocam como urgência a

conscientização dos habitantes do planeta para as questões ambientais. Em primeiro lugar pela continuidade da nossa própria sobrevivência, uma vez que se continuarmos “provocando”, direta e/ou indiretamente, o esgotamento de importantes espécies do ecossistema, evidentemente cessará nossa existência; em segundo lugar porque a hegemonia desse modelo tecno-científico limita a perspectiva da existência das diversidades culturais. O que contraria a eficácia do projeto da diversidade cultural tão propagado nos últimos tempos.

Educação para uma sociedade mais ambientalista

Uma das instituições que contribuiu significativamente para a hegemonia cultural do mundo moderno foi a escola. Criada na ascensão da burguesia, o sistema escolar foi organizado em estreita consonância com o processo de socialização do mundo industrial (Tedesco, 1998). Seu propósito e sua função pautaram-se pela padronização dos desempenhos e, conseqüentemente, pela supressão dos particularismos. A despeito da existência de sub-sistemas escolares de características confessionais, o predomínio da escolaridade universalizada foi de caráter liberal e, portanto, laica, controlada pelo estado e visou difundir a ordem social burguesa.

As atividades escolares foram estruturadas tendo por base a organização que a visão de mundo europeu estabeleceu para aquilo que foi denominado como conhecimento científico moderno (Windelband, 1970). Este, em síntese, foi o modelo de socialização escolar difundido pelos países centrais do hemisfério norte que, em contato com outras culturas do hemisfério sul, estabeleceu relações pedagógicas permeadas pelo etnocentrismo europeu (Enciclopédia do Mundo Contemporâneo, 2000). Assim como esse sistema escolar se consolidou no Hemisfério Norte, concomitantemente à consolidação do industrialismo, aqui, no Brasil, essa marcha não foi diferente na sua aparência.

Evidentemente, esta transposição de um modelo de socialização educacional teve muitos desencontros com a realidade que aqui no Brasil se formara. Segundo Romanelli (1995), a educação brasileira passou por diversas reformas que visavam atender às demandas que o processo de desenvolvimento de base industrial estabelecia tanto para o preenchimento de quadros operacionais para os postos de trabalho da indústria emergente, como para o preenchimento dos quadros políticos da administração pública e, ainda, para formar grupos de “inteligência” de regimes políticos. Whitaker (2003) observa - sobre o processo de industrialização brasileiro à luz das mudanças que sofreram impiedosamente as populações rurais que nunca encontraram na escola modos de inserção - que a gênese e a propagação do sistema escolar, tanto na Europa como aqui, tiveram características sociocêntricas, etnocêntricas e urbanocêntricas.

Um dos componentes do “fracasso escolar” está na falta de interação entre os programas escolares e as características culturais dos alunos provenientes dessas populações migratórias. As demandas que se colocam hoje para as reformas educacionais enfatizam a necessidade de se estabelecer pontes mais efetivas entre os ambientes culturais dos alunos e os conteúdos formais escolares. Os alunos aprendem formas de expressão, de comunicação antes de entrarem na escola; esses conjuntos expressivos, segundo os apelos contemporâneos, precisam dialogar com a forma com que a escolaridade organizou os seus modos de inserção do indivíduo no conhecimento. Sem esse diálogo não existe alento para a afirmação de uma sociedade forte.

Essa aproximação pode ser feita em reflexões sobre a temática ambiental (Brasil, 1998), pois se trata de uma área que tem de ser vista de modo integrativo, portanto ela dá oportunidade para o desenvolvimento de estratégias participativas que incorporem o aluno na própria definição daquilo que deve ser ensinado. Neste sentido já há uma boa trajetória percorrida pela sociedade que cada vez está dando mais suportes para que essas preocupações se instaurem. A Unesco tem realizado conferências sobre educação ambiental. Em 1977, em Tbilisi (Geórgia), foi realizada a primeira conferência intergovernamental sobre educação ambiental, dando destaque à interdisciplinaridade e incentivo à prática pedagógica voltada à realidade do aluno. Nos anos 80, realizou-se em Moscou (Rússia) o congresso internacional de educação e formação ambiental, no qual foram elaboradas as diretrizes gerais de educação ambiental. Neste encontro, recomendou-se que a educação ambiental deveria promover o desenvolvimento da sensibilidade para os problemas ambientais nos jovens, procurando oferecer a eles elementos para a sua mudança de atitude diante da sociedade de consumo, evitando o desperdício de elementos naturais, de energia, etc.

No Brasil, apesar da temática ambiental ser recomendada por estudiosos como um componente essencial e permanente da educação nacional - (Victorino, 2000). Apesar da existência de uma lei regulamentada - nº 9795/99 - e, ainda, com o surgimento de medidas estatais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais que propõem uma discussão da temática ambiental de uma forma multidisciplinar (Brasil, 1998), nota-se que esta discussão ainda está muito longe de atingir a efetivação da temática “educação e meio ambiente” nos currículos reais desenvolvidos na escola.

Melo (2000) em sua dissertação sobre educação ambiental, representação e práticas de professores, nos leva a entender que em grande parte das instituições de ensino - públicas e privadas - os conteúdos relacionados ao meio ambiente são tratados somente em atividades extracurriculares. Ele ressalta que quando os conteúdos ambientais são desenvolvidos nas atividades de sala de aula, são apenas pontuados em alguns tópicos das respectivas disciplinas obrigatórias, muitas vezes, com enormes deslocamentos dos contextos políticos, sociais e econômicos, totalmente distanciados da realidade do aluno.

Espaço rural - Precariedade e luta

No que diz respeito à educação rural, por um longo tempo, as escolas rurais foram tratadas como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro. Segundo Romanelli (1995) houve períodos em que ela atendia apenas à elite aristocrática e nobre que compunha a corte.

Por um longo período nota-se que o que houve de concreto foi um silenciamento, um esquecimento por parte do poder público que só se manifestou em alguns momentos para atender a interesses particulares.

Nestas condições, no século XX, aqui no Brasil, se desenvolve um grande processo de educação rural capitalista. Como bem analisou Barreiro (1989), este processo se inicia em 1920 e passa a exercer um enorme controle no ensino rural com o intuito de principalmente controlar os números crescentes de migrações para a cidade e retirar o “atraso cultural” do indivíduo do campo.

Por sua vez, este capital cultural que os indivíduos são “forçados” a absorver, na sua “bagagem cultural” transforma-os em meros consumidores dos produtos comercializados pelo sistema capitalista e, como o sistema capitalista é controlado por instrumentos produzidos pelo poder hegemônico, conforme muito bem descreveu Mézáros (2003), fica evidente que a educação assume uma grande e fundamental importância neste controle.

Atualmente o problema educacional brasileiro não se apresenta somente no meio rural, mas nele a situação é crítica: verifica-se a ocorrência de problemas estruturais sérios, como a falta de escolas, salas de aulas, carteiras, professores qualificados e suficientes para o desenvolvimento das tarefas amplas da educação e a falta de materiais didáticos adequados.

Além disso, as ideologias que forneceram os instrumentos para o sistema educacional brasileiro foram reguladoras e gerenciadoras das atividades escolares também para o meio rural. É comum alguns profissionais da educação encararem os alunos com preconceito, ou explicitarem certo abandono e imporem estigmas a ele como “atrasado”, por exemplo.

Ramos, Moreira e Santos (2004) apresentam dados estatísticos indicando que só existe oferta de educação na área rural para o atendimento de 24,9% das crianças de 4 a 6 anos e de 4,5% dos jovens de 15 a 17 anos. Em relação à infraestrutura, 95% das escolas localizadas na zona rural tem apenas uma sala. Nas escolas de 1ª à 4ª série, 27,7% dos alunos estão sem energia elétrica e 90,1% deles não dispõem de biblioteca. Além disso, apenas 9% apresentam formação superior e o percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde a 8,3% na zona rural.

Isto significa que grande parte das escolas rurais é atendida por profissionais que nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com a realidade do espaço rural. Entre os que possuem alguma qualificação, foram

obtidas em cursos superiores e de magistério que quando refletem questões relacionadas ao espaço rural, acabam por reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas.

Algumas instituições de ensino estão formando profissionais para trabalharem no espaço rural com uma visão de mundo urbana, ou com uma visão de agricultura patronal. Libâneo (2000) afirma que a educação no sistema capitalista atua como um importante aparelho ideológico do estado e, na atualidade, a formação docente é um dos principais meios para a condução de uma ideologia capitalista.

Este cenário deixado pelo Estado fez surgir algumas iniciativas promovidas pela própria população que, por intermédio de suas organizações e movimentos sociais, reage ao processo de exclusão desenvolvendo projetos educacionais próprios e exigindo formulações de políticas públicas que garantam o acesso a uma educação que se identifique com a realidade rural. São exemplos: a Escola-Família; o Movimento de Educação de Base; o Movimento dos Atingidos por Barragens; a luta do Movimento Sem Terra; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e as diversas iniciativas tomadas por professores (as) de inúmeras escolas isoladas e, mais recentemente, realização de diversas conferências para elaboração de uma proposta de educação no campo.

Em termos mais amplos de organização da própria comunidade rural, as iniciativas dentro desses movimentos referidos resultaram na elaboração de um programa de apoio ao desenvolvimento rural que privilegia o fortalecimento de uma forma de produção sustentável, na qual predomina a interação entre gestão e trabalho - agricultura familiar - dando ênfase ao cultivo diversificado e a utilização do trabalho familiar.

Juntamente com a implantação do Programa Nacional de Agricultura Familiar, alguns municípios estão desenvolvendo seu projeto político pedagógico que é implantado seguindo as recomendações do projeto educação do campo. Trata-se de um projeto educacional criado para atender um conjunto de trabalhadores e trabalhadoras do campo, incluindo os camponeses, os quilombolas, os indígenas ou os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Ele é fruto de uma intensa luta que visou tirar do esquecimento as formas como vinham sendo tratados os problemas educacionais rurais brasileiros.

Arroyo, Caldart e Molina (2004), afirmam que o projeto educação do campo nasce de um outro olhar sobre o campo, para corrigir a falta de interesse dos governos democráticos e dos movimentos educacionais progressistas de não conseguirem colocar em seus horizontes o direito dos camponeses à educação.

Objetivo e metodologia

A recente implementação do “projeto escola do campo”, já referido nos parágrafos anteriores, tem contemplado a temática ambiental e o resgate de valores culturais. Trata-se de um projeto direcionado as escolas rurais com vistas a corrigir as distorções do ensino verificadas nessas escolas.

Tomei como objeto de estudo uma escola rural - Escola Municipal do Ensino Fundamental do Campo Hermínio Pagotto - localizada em um assentamento da reforma agrária, denominado Bela Vista do Chibarro, no município de Araraquara, interior do Estado de São Paulo. Neste assentamento moram pessoas provenientes de diversas regiões brasileiras, que trabalhavam no campo e aderiram à luta pela reforma agrária e acabaram por retornar a viver no campo.

Como é sabido, o uso adequado do espaço é um dos requisitos necessários para a permanência e sobrevivência dessas pessoas.

O objetivo da pesquisa foi o de verificar a efetividade dos propósitos definidos no “projeto escola do campo” no que tange à aceitação da comunidade e principalmente ao exercício do trabalho docente com temas relacionados ao resgate cultural e difusão de valores que apresentem uma preocupação com a conservação ambiental.

Para realização dos propósitos apresentados no objetivo efetuei uma pesquisa etnográfica e, neste sentido, fiz um levantamento bibliográfico a respeito do tema assentamento rural e sua relação com a escolaridade. A pesquisa de campo no assentamento mencionado acima, teve início em julho de 2003 e terminou em novembro de 2005. Participaram dela dois grupos: um grupo de representantes das famílias de assentados e outro grupo de representantes da instituição de ensino.

O passo inicial da pesquisa foi investigar os materiais escritos referentes ao projeto pedagógico sobre escola do campo desenvolvido naquele local. Este material foi coletado tanto na unidade escolar do assentamento pesquisado, como na Secretaria Municipal de Educação.

Por questões éticas, somente entrevistei e tracei o perfil das pessoas que concordaram em participar espontaneamente da pesquisa. Como garantia, antes de iniciar o período de acompanhamento e as entrevistas, foi entregue para cada possível participante uma carta de esclarecimento e consentimento cujo teor se prestava a explicar o objetivo e os procedimentos adotados, além de garantir o anonimato. A carta de esclarecimento entregue para os professores continha um questionário com questões abertas e fechadas que serviram para construir um perfil inicial dos professores e identificar o desenvolvimento de atividades ligadas ao tema cultura e meio ambiente.

Optei pela realização de entrevistas semi-estruturadas, aplicadas em todos os sujeitos. Neste sentido, no momento da entrevista procurei deixar o entrevistado o mais tranqüilo possível e só fiz algumas intervenções quando percebi que os dados apresentados estavam se desviando do objetivo central da pesquisa.

Com o grupo de representantes das famílias de assentados, foi realizado um acompanhamento das atividades de alguns membros de 5 famílias. Entre elas, 4 famílias possuíam práticas agrícolas que apresentavam uma preocupação com o uso do espaço e uma família era formada por um casal de filhos de antigos assentados.

Os acompanhamentos foram realizados em dias previamente estipulados, com duas horas de duração em um período, intermitente, que totalizou 12 meses, cumprido ao longo dos anos de 2003, 2004 e 2005.

Os fatos mais relevantes, coletados durante o período de acompanhamento, foram registrados no caderno de campo ou fotografados. Estes dados, além de fornecerem importantes subsídios para pesquisa, posteriormente foram utilizados para construir o perfil do assentado e escolhas das pessoas de cada família que fizeram parte das entrevistas.

O outro grupo que participou da pesquisa foi o de representantes da instituição de ensino, composto por professoras, coordenadora pedagógica, diretora, coordenador do projeto escola do campo e a atual secretária municipal de educação. O contato e as entrevistas só foram realizados após aprovação dos órgãos municipais responsáveis e, tanto a coordenadora pedagógica como os professores, só foram entrevistados após o consentimento da diretora da escola local.

Conclusão

Sobre os documentos a que tive acesso, constatei que a proposta político pedagógica da escola contém, enfaticamente, a preocupação com questões ambientais e, assim, explicita direcionamentos metodológicos para criar e reforçar capacidades e hábitos que apresentem uma preocupação com a conservação do espaço, por meio do incentivo da agricultura familiar e da sustentabilidade agrícola.

Trata-se de um projeto inovador, aplicado em nove anos, divididos em 3 ciclos, com duração de 3 anos. Cada ciclo atende uma faixa etária específica para as quais são organizadas e desenvolvidas atividades que têm como tema gerador a terra. Elas são aplicadas tendo como eixo central a discussão dos complexos temáticos: identidade; trabalho e meio ambiente; ética e política, saúde.

Por exemplo, espera-se que com a aplicação do complexo temático “meio ambiente” e trabalho o aluno consiga: conhecer e explorar os seus ambientes e as relações essenciais ao meio e a vida dos seres vivos; reconhecer a função histórica do trabalho manual e suas conseqüências para a constituição da atual sociedade. No primeiro ano serão abordados assuntos sobre as formas de uso e preservação da água, os tipos de flora e fauna existentes no assentamento e como aula prática estimula-se a modelagem. No segundo ano abordam-se assuntos relacionados às características da água, os tipos de solo, seu preparo e cuidado e a qualidade do ar. Como aula prática, efetua-se o reconhecimento da fauna e flora existente e estimula-se a desenvolver atividades de pintura em tela. No terceiro ano abordam-se os ciclos da água, a formação da fertilidade do solo, o ar, a atmosfera, a identificação e classificação da fauna e flora existente. Como aula prática, estimula-se a confecção de porta treco e telas com sucatas.

Quanto aos assentados entrevistados, em sua maioria, apresentam um discurso e uma prática que denotam uma preocupação com a conservação do espaço; todos sabem que esta é uma exigência para garantia da produção e da sobrevivência das futuras gerações. Eles acreditam na proposta do projeto político pedagógico escola do campo e seus depoimentos fornecem informações que, certamente, podem vir a ser fontes subsidiárias importantíssimas nas atividades dos diferentes complexos temáticos do projeto político pedagógico escola do campo.

Entre a infinidade de aprendizados que eles sugerem, necessários para a vida no campo, alguns são extremamente importantes; eles estão relacionados no quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Aprendizagens fundamentais

Fazer cobertura morta
Fazer enxerto
Não por fogo
Não usar herbicidas
Pássaros e animais amigos
Que planta morta é adubo
Molhar as plantas
Respeitar a natureza
Fazer esterco orgânico
Como e onde plantar
Vacinar animais
Técnicas agrícolas
Quebra vento

O depoimento do representante de uma das famílias, transcritos abaixo exemplifica as necessidades do aprendizado, na visão de um assentado:

Leide: primeiro a criança tem que saber a respeitar a natureza. Respeitando a natureza, não agredir a natureza, porque hoje nos estamos numa época que todo mundo agride a natureza. Agride com veneno, queimadas, com algumas informações inadequadas. O que são estas informações inadequadas, ele vê os outros fazer e fala assim, para mim é bom é fácil de fazer, mas está agredindo a natureza. Então ele tem que aprender a respeitar a natureza. O ensinamento principal é este. Depois que aprender isto ai é pegar, arregaçar a manga e trabalhar, porque depende do trabalho. Agora, estes ensinamentos não é ele que vai adquirir sozinho. Tem que vir da escola, do berço, a gente tem que participar [...]. (entrevistada coletada em 2004)

Por sua vez, os representantes da instituição de ensino, professores e gestores, apresentam discursos que sugerem algumas expectativas de concretização das metas estabelecidas no plano pedagógico, elas inclusive foram contempladas em alguns momentos e isto consta nos resultados parciais atingidos que culminou na premiação da escola Hermínio Pagotto.

Porem, os professores, alertam para algumas dificuldades relacionadas à gestão do projeto escola do campo que traz diferenças de concepção, de práticas e de interação com a comunidade. Eles destacam alguns problemas estruturais que necessariamente terão que ser solucionados, pois, apesar de não impedir o desenvolvimento de importantes atividades relacionadas à temática ambiental, interferem de maneira intensa no desempenho de todo o projeto e comprometem os resultados. Constatei que os professores sabem da importância que o projeto tem para as questões como a preservação do espaço e melhoria da vida dos assentados. O depoimento da professora abaixo reforça esta expectativa.

Gis: Eu tenho uma aluna pequenininha que ela veio dizer um dia na aula que o pai dela ia arrancar algumas árvores porque ele ia fazer uma área na casa e a casa toda rodeada com árvores. E como aqui na escola a gente faz todo meio, cataloga as sementes, planta a árvore. A aluna chegou em casa e no outro dia ela foi me dizer o seguinte, que ela tinha convencido o pai dela a não cortar a árvore, você entendeu. Por ele cortaria de qualquer forma, mas a menina o convenceu de não cortar, porque ela sabia o nome da árvore, porque a gente tinha catalogado aqui na escola, a árvore inclusive estava com vagens para dar a semente. Ela disse para o pai que gostaria de levar a semente para a escola, para gente fazer um trabalho com as sementes aqui na escola. E com isso ela fez o pai recuar no desmatamento do lote e ela veio falar com orgulho disso. (entrevista coletada em 2004)

No entanto, as iniciativas que estão sendo tomadas, apesar de pertinentes, não são suficientes para contribuir significativamente no desenvolvimento e na afirmação de uma comunidade agrícola sustentável. Seus depoimentos me

levou a crer que o esforço conjunto do grupo é o que realmente movimenta o projeto, embora os professores também saibam que somente o voluntarismo não é suficiente para atingir os resultados propostos no projeto político pedagógico e, neste sentido, reivindicam uma melhor formação e capacitação. Consegui inferir que os professores manifestam confiança de que um fortalecimento das bases para o trabalho deles, através de incentivos efetivos e de oportunidades de preparo focados nas perspectivas do projeto, certamente, em um curto espaço de tempo, apresentará melhores resultados para os assentados e o município como um todo.

Avaliei, com base na investigação, que o projeto escola do campo tem um potencial imenso para a reversão de alguns impactos ambientais enfrentados nos espaços rurais. O grupo social pesquisado, além de saber a importância dele, tenta participar efetivamente da sua aplicação. No entanto, as atividades desenvolvidas não atendem a todas as necessidades ambientais do espaço e as demandas propostas no projeto escola do campo, o que acaba comprometendo a obtenção de melhores resultados ambientais.

O cerne do problema é a formação, muitas vezes insuficiente ou inadequada do docente brasileiro que é direcionada para atender um público urbano, sendo os temas ambientais e, principalmente, rurais abordados de uma forma superficial e mesmo inócua para uma atuação eficaz.

Esta investigação me convenceu de que o poder público deve ser o principal fomentador e formulador de políticas de formação de recursos humanos - professores e gestores - para ser implementadas em ambientes diferenciados daqueles que contam com uma quantidade razoável de aparatos públicos socializadores e mesmo de atendimento social. Tanto professores como gestores assim preparados poderão tornar-se agentes fomentadores e emuladores de formação de mentalidades e de desenvolvimentos ou mesmo de reforço de hábitos consoantes com o conservacionismo ambiental. Se a presença do poder público for débil nesses casos, como tem sido, todos esses projetos educacionais terão alcance muito restrito e, não raro, terão a probabilidade alta de cair no desgaste costumeiro das iniciativas que se perdem por falta de acompanhamentos eficazes, com avaliações contínuas.

Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BARREIRO, I. M. F. **Educação rural capitalista**: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na campanha nacional de educação rural. 1989. Dissertação (mestrado em educação) - Faculdade de educação, Unicamp, São Paulo, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Temas transversais, São Paulo, MEC 1998.

COSTA, S. A. **O sem terra e a educação:** um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no estado de São Paulo. 2002. Dissertação (mestrado em educação) - Faculdade de Educação, UFSCAR, São Paulo, 2002.

ENCICLOPÉDIA DO MUNDO CONTEMPORÂNEO. Rio de Janeiro: Terceiro Milênio, 2000.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental:** no consenso um embate? Campinas: Papirus, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor Adeus Professora?** Novas Exigências Educacionais e a profissão docente. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MELO, J.C. **Educação ambiental:** representações e práticas das professoras do ensino fundamental em três escolas públicas em Cuiabá. 2000. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de educação. Universidade de Quebec, Montreal, 2000.

MÉSZÁROS, I. **O Século XXI:** Socialismo ou Barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.

NOVAES, W. **A década do impasse:** do Rio-92 à Rio+10. São Paulo: Estação e Liberdade/ Instituto Sócio Ambiental, 2002.

OLIVEIRA, M. E. **Educação ambiental:** uma abordagem possível. Brasília: IBAMA, 2000.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. (Coord.). **Referências para uma política de educação do campo:** caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil.** Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

ROMEIRO, A.R. **Meio ambiente e dinâmica de inovações na agricultura.** São Paulo: Annablume/Fapesp, 1998.

TEDESCO, **O novo pacto educativo:** educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

VICTORINO, C. J. A. **Canibais da natureza:** educação ambiental, limites e qualidade de vida. Rio Grande do Sul: Vozes, 2000.

WHITAKER, D. **A Seleção dos privilegiados.** São Paulo: Semente, 1981.

_____ **Educação e resgate cultural.** Palestra ministrada no evento Formação de professores na desordem contemporânea, realizada na UNESP Araraquara em 08/04/2003.

WINDELBAND, W. **Historia general de la filosofia.** Barcelona: El Ateneo, 1970.