



O DIREITO À EDUCAÇÃO VAI ALÉM DO DIREITO DE IR À ESCOLA

Dilma Pimentel

Universidade Estácio de Sá

Resumo

A relação da agricultura familiar e do agronegócio, com os problemas ambientais, estão cada vez mais claros, e a visão reducionista e fragmentada já não mais consegue explicar e solucionar os problemas, apontando para a urgência de uma mudança de paradigma. É preciso evoluir para uma visão de mundo sistêmica, que entenda o problema em sua totalidade, bem como suas relações.

Fornecer uma educação libertadora formativa, ao invés de informativa, será decisivo e fundamental, no sentido de despertar nas crianças uma consciência crítica em relação aos impactos ambientais das atividades econômicas.

Palavras-chaves: educação - agronegócio - impactos ambientais

1. INTRODUÇÃO

Segundo Gadotti (2000),

a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações.

O direito proclamado nas inúmeras campanhas publicitárias, quando vistas na prática, se encontra ausente da realidade educacional que garante a existência de vagas, mas fica distante nos itens referentes à qualidade do ensino, o atendimento às necessidades e especificidades dos diferentes grupos sociais.

A sociedade, mais complexa e especializada, implementou formas de segregação espacial e temporal, particularmente das crianças e jovens, tornando a trajetória educativa cada vez mais longa e complicada, distanciada da família e do trabalho. A idéia de escola como locus específico e único de educação da infância e da juventude adquiriu universalidade e naturalizou-se. As diferentes infâncias e juventudes tendem a subsumir para aparecerem, de forma mais intensa, a criança e o jovem escolarizados, processo instalado no Brasil desde o início da colonização (ZUCHETTI, 2007).

Este Estado contraditório induz o cidadão a achar que “só não estuda quem quer” e pode, com uma boa dose de boa vontade, reconhecer que há uma quantidade enorme de programas que pretendem responder às demandas de uma nova era. Em uma busca rápida no site do MEC, encontram-se inúmeros programas neste sentido.¹ Entretanto, nenhum deles procura responder a esta economia que, cada vez mais, inclui marginalmente populações ou grupos sociais como os trabalhadores rurais.

Em relação às áreas rurais, historicamente, os municípios não tiveram praticamente nenhuma participação em programas ou políticas de desenvolvimento rural. As políticas fundiárias e agrícolas são, em sua maioria, competência privativa da União. Tal situação só agrava a idéia de que o rural é o sinônimo do atraso reforçado pelos traços que caracterizam a trama do nosso processo e colonização, cuja base foi a grande propriedade e o trabalho escravo.

¹ PRADIME, Pró-Letramento, Pró-Licenciatura, Proinfantil, Programa Ética e Cidadania, Profucionário e etc.

O binômio - governos debilitados - economia globalizada, impôs ao setor agropecuário dois enormes desafios:

- Só sobreviverão, economicamente, os agricultores que forem muito eficientes nos aspectos tecnológicos, gerenciais e organizacionais, das distintas etapas do negócio agrícola. Neste aspecto, a eficiência deixou de ser uma vantagem competitiva para transformar-se em um requisito para poder sobreviver na atividade agrícola, e
- Por mais difícil e injusto que seja a referida eficiência, terá que ser conseguida com menos crédito, menos subsídios, menos protecionismo, enfim, com menos estado. Isto significa, entre outras coisas, que os escassos insumos materiais terão que ser potencializados através da correta aplicação dos ociosos insumos intelectuais. Para muitos agricultores, significa também que aqueles investimentos que "custam muito e são utilizados pouco", terão que ser realizados e utilizados de forma grupal ou coletiva. O "salve-se quem puder" terá que ceder lugar ao "juntemo-nos para que possamos salvar-nos todos".

Este artigo foi desenvolvido a partir de um estudo exploratório que envolveu prioritariamente pesquisa na Internet e levantamento bibliográfico, tem como objetivo, identificar os fatores críticos no processo educacional formal que impactam negativamente o desempenho ambiental do agricultor.

2. DESENVOLVIMENTO

Embora ocupe o sexto lugar na economia mundial, segundo dados retirados do site da ABIN, referentes ao Programa de Comparação Internacional (PCI), ranking do Banco Mundial, o Brasil não tem investido suficientemente na qualidade do ensino. Na lista mundial do desempenho escolar, preparada pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e divulgada pela ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), dos 121 países pesquisados, o Brasil aparece em 71º lugar.

O índice é obtido pela soma de dados da alfabetização, matrícula na escola primária, qualidade na educação e paridade de gênero na escola, três das seis metas do Programa Educação para Todos. A Unesco ainda destaca que o Brasil é um dos 12 países que

concentram 75% de todas as pessoas, com idade acima de 15 anos, que não sabem ler ou escrever. O país tem 1,9% dos analfabetos do planeta.

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), entidade que congrega os secretários municipais de ensino do país defende, no estudo “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, uma expansão do parque escolar que assegure aos alunos do campo o direito de estudar próximo de suas residências e de ter acesso a uma aprendizagem de qualidade. Edla de Araújo Lira Soares, do Projeto Relatores Nacionais em Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais (DhESC), cita, no documento Políticas Públicas de Educação do Campo, os principais problemas do ensino rural no país: o fechamento de escolas, a ausência de um programa de expansão do parque escolar e a persistência de uma política de transporte que retira os alunos do campo.

Rezende Pinto (2002) complementa afirmando que, em alguns municípios, se gasta mais com o transporte de alunos do que com o ensino, e cita o exemplo da cidade paulista de São Carlos, onde a frota de ônibus escolares roda mais de 3 mil quilômetros por dia, para buscar e levar crianças dispersas em uma grande área. "Isso tem um custo muito elevado e, do ponto de vista pedagógico, é muito ruim. Algumas vezes, o aluno fica muito mais tempo no veículo que na sala de aula, chega empoeirado à cidade ou com os pés sujos de barro, o que reforça preconceitos e reduz a auto-estima, comprometendo o rendimento escolar".

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2007) confirmou que 60,7% das crianças, na idade de 5 a 13 anos, ocupadas, estavam inseridas em atividades agrícolas. Destes, a maioria (83,87%) das crianças e adolescentes (de 5 a 17 anos) não recebia contrapartida em dinheiro por suas tarefas. O trabalho infantil agrícola não-remunerado aumentou entre 2006 e 2007, na faixa de 5 a 13, era liderado pelas regiões Norte (97,5%), Nordeste (96,4%) e Sul (96,3%), seguidos pelo Centro-Oeste (94,4%) e pelo Sudeste (88,4%).

Antonio Munarin (apud PINTO, 2002), coordenador-geral de educação no campo do MEC, ao garantir que a intenção do atual governo é substituir o transporte de crianças para a cidade pela construção de escolas rurais. Ele reconhece que o sistema atual, apesar de garantir a oferta de ensino fundamental à população do campo, acaba gerando problemas. Segundo ele, essa estratégia foi adotada na década de 1990 para fazer cumprir a lei que obriga o Estado a oferecer educação a todos. "O déficit educacional no campo era tão elevado que o governo entendeu que ficaria mais barato estimular o transporte para as cidades do que construir escolas", explica Carranca (2006).

Outro ponto considerado importante para a melhoria do ensino no campo é a formação específica de professores. Rodrigues Brandão, autor de *O Trabalho de Saber: Cultura Camponesa e Escola Rural*, 1996 (BRANDÃO, 1996), um dos poucos livros sobre esse tema publicados no Brasil, lembra que não havia no passado e não existe hoje um programa de formação do educador rural, e que a invisibilidade da escola do campo resulta no reduzido interesse acadêmico pelo assunto. "Nos programas de graduação e pós-graduação, dificilmente se encontra uma linha dedicada à educação rural", afirma. Munarin reconhece essa carência, mas lembra que está em andamento uma proposta de implantação de licenciaturas em educação do campo, destinadas à formação de professores da quinta à oitava série. É necessário lembrar que este estudo, amparado no texto de Ney (2006) foca, no entanto, crianças e jovens que cursam as séries iniciais – 1ª a 4ª série.

Durante a análise do programa denominado Educação para o Campo, percebe-se que o mesmo perde ao focar o "rural", que já se transformou em força social e política, abandonando todo o resto de trabalhadores rurais, não redefinindo as desigualdades do campo e da cidade, a situação dos municípios e os aportes financeiros.

Infelizmente, como denuncia Sônia Pereira (2007), esta miragem de tratar a educação como se a mesma tivesse o poder quase mágico de proporcionar ao cidadão a mobilidade social e a progressiva melhoria nas condições de vida, posto que no estudo residiria a possibilidade de o indivíduo alcançar melhores oportunidades no mundo do trabalho, contribuir para o desenvolvimento econômico-social e participar mais ativamente da vida política nacional não está restrita ao campo governamental. Podem ser igualmente identificados, do lado da sociedade civil organizada: "nas ONGs, nas associações de pequenos agricultores ou no sindicato de trabalhadores rurais, os quais parecem não escapar das teias do otimismo pedagógico em curso".

Voltando às demandas educacionais, os programas ofertados nos últimos 11 anos apenas acirram a discrepância entre o discurso e a realidade, já que a todo o momento nos chegam notícias de precariedades de toda sorte: professores mal formados e remunerados, material didático, instalações e transporte público deficientes.

Segundo Veiga (2001), o desenvolvimento rural enfrenta três grandes desafios. Em primeiro lugar, é preciso reduzir as disparidades entre a população rural e a cidade, para que seja possível dotar as pessoas do campo de condições de vida adequadas e equiparadas às vivenciadas pela população das grandes cidades brasileiras.

O segundo desafio consiste em dar maior visibilidade à população camponesa, removendo-a de seu isolamento. Para isso, conforme argumenta Veiga, é necessário enfatizar a função de intermediação exercida pelas pequenas cidades.

Finalmente, trata-se de garantir a cidadania aos homens do campo, para que sejam valorizados e não estigmatizados por sua condição rural e, portanto, para que não precisem deixar sua localidade de origem para serem reconhecidos como cidadãos.

O último desafio citado se encaixa plenamente em um dos pilares da SECAD², para quem a Educação tem o papel fundamental de promover a diversidade. Assim, a valorização do outro e, não somente isso, o respeito ao outro, são elementos fundamentais, que devem ser ensinados tanto dentro quanto fora da escola. É algo que deve ser social e culturalmente construído a cada dia, de forma contínua.

Entretanto, discutir a eficácia da temática socioeducacional, nas áreas rurais do País, implica não somente analisar a melhora dos indicadores educacionais, mas também debater temas diretamente relacionados à própria valorização da escola.

No trabalho da UNESCO, “Diversidade na Educação: como indicar as diferenças?”, com efeito, as distâncias socioeducacionais entre o campo e a cidade abrangem um número significativo de temas que não se limitam ao ambiente escolar e aos seus atores. Apresentam, contudo, a percepção distorcida da realidade ao elencar quatro novos temas para subsidiar uma agenda pública mínima. Os quatro temas e as conseqüentes discordâncias verificadas ao longo da pesquisa são:

1. Em primeiro lugar, discutir o fortalecimento do processo educacional no campo implica também levar em consideração a relação escola-comunidade, na medida em que a dinâmica da urbanização atua como uma poderosa força de atração das pessoas que residem nas áreas rurais.

Neste ponto, partisse do pressuposto que as diferenças entre o rural é o urbano são facilmente identificadas.

² A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em julho de 2004, é a mais nova secretaria do Ministério da Educação. Nela estão reunidos, pela primeira vez na história do MEC, temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias.

A criação da Secad marca uma nova fase no enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação do País, valorizando a diversidade da população brasileira, trabalhando para garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania. A secretaria tem por objetivo contribuir para a redução das desigualdades educacionais, por meio da participação de todos os cidadãos, em especial de jovens e adultos, em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação continuada. Além disso, a secretaria responde pela orientação de projetos político-pedagógicos voltados para os segmentos da população vítima de discriminação e de violência. Maiores informações: http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=com_content&task=view&id=102

2. Em segundo lugar, o desempenho da escola na formação dos alunos, principalmente nos ensinos fundamental e médio, deve ser encarado como ferramenta de grande importância, que contribuirá para a redução das disparidades educacionais entre os alunos da cidade e do campo, no que diz respeito ao acesso e à conclusão dos ciclos educacionais.
3. Em terceiro lugar, tendo em vista a já conquistada universalização do ensino fundamental, é preciso agora buscar obter avanços quanto à frequência e conclusão do ensino médio.

Desde quando se pode garantir a universalização e a qualidade do ensino?

4. Finalmente, as condições de vida da população, em questão, apresentarão melhoras, na medida em que o ensino e a própria organização das escolas voltem-se para temas que levem em consideração as especificidades do campo. A valorização dos temas rurais possivelmente despertará mais interesse por parte dos alunos, não somente em relação ao seu desempenho escolar, mas também como elemento que pode contribuir para a permanência dessas populações em suas cidades natais.

Pelo menos nas questões ambientais, o que falta são exemplos e não “temas” rurais. A valorização da vida urbana, apesar da citação de que não pode ser entendida como elemento natural e inerente ao desenvolvimento socioeconômico, suscita de maneira subliminar um caráter xenofóbico: a quem efetivamente interessa manter o homem do campo no campo?

Este aspecto, no entanto, escapa do objetivo deste estudo, sendo necessário, então, voltar-se para a questão central: a educação recebida pelas crianças do campo, permite o entendimento dos impactos ambientais e conseqüentemente econômicos das atividades que compõem a cadeia produtiva do agronegócio?

Neste ponto, é necessário esclarecer que a educação citada neste trabalho não se restringe a formadora de trabalhadores rurais, consagrada por vários autores, em especial, o engenheiro agrônomo Polan Lacki, conforme trecho abaixo extraído de um de seus inúmeros textos, que circulam pela internet.

Se a escola é rural deverá "agriculturalizar-se" e "ruralizar-se".

Em outras palavras, é necessário "agriculturalizar", "ruralizar" e tornar mais realistas, mais instrumentais e mais pragmáticos os conteúdos educativos dessas escolas; também é necessário eliminar dos seus sobrecarregados currículos os

conteúdos excessivamente teóricos, abstratos e com baixa probabilidade de serem utilizados na vida e no trabalho rural.

Essa educação, vítima da globalização neoliberal não é prioritariamente instrumento de desenvolvimento econômico e social, mesmo que possa também ser considerada como tal, secundariamente; também não é preparação para o mercado de trabalho tal como ele é, mesmo que possa constituir também processo de qualificação profissional – pensando em sua relação com as lutas para transformar as relações de produção e as relações sociais.

Assim, um currículo comum de base deve ser definido para todos, o que constitui uma obrigação para a escola e para o Estado.

O direito à educação não é simplesmente o direito de ir à escola; mas o direito à apropriação efetiva dos saberes, dos saberes que fazem sentido, que esclarecem o mundo – e não de simples competências rentáveis em curto prazo; o direito à atividade intelectual, à expressão, ao imaginário e à arte, ao domínio de seu corpo, à compreensão de seu meio natural e social; o direito às referências que permitem construir suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Para Freinet, (...), as crianças têm o seu lugar, a sua contribuição a dar, aqui e agora, ao trabalho humano. São membros da comunidade trabalhadora da qual fazem parte. Este é, sem dúvida, um dos fundamentos principais da escola do trabalho tal como ele a define e que vê no ser humano um ser que se faz pelo trabalho criador, isto é, por um trabalho necessariamente dotado de utilidade social, produtor de valor de uso social. Nesta perspectiva, a escola não é preparação, como na concepção clássica e sim, desde já, vivência de uma inserção social concreta (OLIVEIRA, 1995 apud BENEDICT, 2007, p. 94).

As reorientações curriculares ainda não devem continuar motivadas pelas novas exigências que o mundo do mercado impõe para os jovens que nele ingressarão. As demandas do mercado, da sociedade, da ciência, das tecnologias e competências, ou a sociedade da informática ainda são os referenciais para o que ensinar e aprender.

Se continuarmos vendo os educandos desde a educação infantil e, sobretudo, no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental como recursos humanos a serem carimbados para o mercado segmentado e seletivo, seremos levados a privilegiar e selecionar as habilidades e competências segundo a mesma lógica segmentada, hierarquizada e seletiva. O ordenamento dos conteúdos por séries, níveis, disciplinas, gradeado e precedente, por lógicas de mérito e sucesso nada mais

é do que a tradução curricular dessa lógica do mercado e da visão mercantilizada que nós fazemos dos educandos. (GONZÁLES ARROYO, 2007)

Essa visão dos alunos, como empregáveis, tem marcado profundamente as auto-imagens docentes – vistos como treinadores e preparadores de mão-de-obra habilitada nas exigências do mercado –, imagens reducionistas que acabam por desmotivá-los.

Então, escolarização não é sinônimo de conhecimento que propiciaria qualificação para o trabalho nem no campo nem na cidade? De qual conhecimento está a se tratar aqui? Arrisca-se a afirmar que todos esses espaços – com exceção do mercado – estão imbuídos de uma miscelânea conceitual e política que contribui mesmo para produzir mais confusão sobre a necessidade da escola e do estudo.

O conhecimento ou estudo (que aqui equivale à escolarização) ora é tomado como bem social ou porta que se abre para oportunidades de trabalho, como direito que viabilizaria a mobilidade social; ora é visto como recurso inútil que não oferece grandes oportunidades de mudanças individuais, mas que vale a pena, pois sempre se aprende um pouco mais.

A educação aqui citada é a que encaminha para o desenvolvimento sustentável, cujo conceito está estreitamente vinculado a diferentes modelos de desenvolvimentos sociais e econômicos.

O fato é que todo conceito que é apropriado indistintamente deve ser analisado com maior cuidado por quem trabalha em educação, verificando-se o significado implícito nas afirmações mais consensuais. Questionar e refletir sobre aquilo que na aparência é muito evidente é um exercício indispensável ao educador (LOUREIRO, 2006 apud BENEDICT, 2007, p. 75 e 76).

Temas cruciais giram em torno de quem tem acesso legítimo, controle e uso dos recursos naturais. Portanto, o elemento humano é fundamental – os direitos e responsabilidades, os papéis e relações pessoais, instituições, países, regiões e blocos sociopolíticos são essenciais para marcar o rumo do desenvolvimento sustentável.

A representação social do meio ambiente vem se constituindo em um campo relativamente novo, tratando-se da questão da temática ambiental para a escola. Sua identificação como ponto de partida para a compreensão de como os alunos estão pensando, como vêem, o que sabem, como situam os problemas ambientais, torna-se fundamental, seja como sondagem, seja como aprofundamento de temas.

A representação social possibilita que o sujeito tome consciência de seus pensamentos, de suas idéias, de sua visão, de suas atitudes; ele acomoda os conflitos, encontra uma maneira de tornar familiar aquilo que lhe é desconhecido. Não se deve ficar apenas na identificação, mas deve-se ir além, desconstruindo e reconstruindo novas representações (AZEVEDO, 1999 apud BENEDICT, 2007, p. 71).

A educação constitui o pilar central das estratégias para promover valores. O conceito e os valores do desenvolvimento sustentável devem ser um componente da educação de qualidade.

Se a educação tem a função de ensinar às novas gerações aquilo que a cultura quer preservar, ensina-se para as crianças o que, para os adultos, é valor. Portanto, ensina-se o divórcio entre seres humanos e natureza e outros que destes são decorrentes, como os divórcios entre corpo e mente e entre razão e emoção (TIRIBA, 2005).

Junto com motivações positivas, esta seria a nossa melhor oportunidade de promover e enraizar os valores e comportamentos que o desenvolvimento sustentável exige, veiculando mensagens que sejam sutis, mas claras; holísticas, mas tangíveis; multidimensionais, mas diretas.

Segundo o documento final do Plano Internacional de Implementação da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), os papéis-chave para a educação são:

- A educação deve inspirar a crença de que cada um de nós tem o poder e a responsabilidade de introduzir mudanças positivas em escala global.
- A educação é o principal agente de transformação para o desenvolvimento sustentável, aumentando a capacidade das pessoas no sentido da transformação de suas visões de sociedade em realidade.
- A educação incentiva os valores, comportamentos e estilos de vida necessários para um futuro sustentável.
- A educação para o desenvolvimento sustentável é um processo em que se aprende a tomar decisões que levem em consideração o futuro em longo prazo de igualdade, economia e ecologia de todas as comunidades.
- A educação fortalece a capacidade de reflexão orientada para o futuro.

A educação para o desenvolvimento sustentável não deve ser equiparada à educação ambiental. A Educação Ambiental deve estar presente em todas as disciplinas, desde que analisem temas que permitam focar as relações da humanidade com o meio natural, e as relações dos seres humanos entre si.

Além disso, normalmente se acredita que, para acontecer, a Educação Ambiental tem de ser trabalhada ao ar livre, fora das paredes da escola. Isto acaba gerando uma idéia de natureza conservada, que dificulta a compreensão do problema por parte das crianças. Portanto, desenvolvimento sustentável engloba a Educação Ambiental, colocando-a no contexto mais amplo dos fatores socioculturais e questões sociopolíticas de igualdade, pobreza, democracia e qualidade de vida.

A educação ambiental deve se pautar por uma abordagem sistêmica, capaz de integrar os múltiplos aspectos da problemática ambiental contemporânea. Essa abordagem deve reconhecer o conjunto das inter-relações e as múltiplas determinações dinâmicas entre os âmbitos naturais, culturais, históricos, sociais, econômicos e políticos. Mais até que uma abordagem sistêmica, a educação ambiental exige a perspectiva da complexidade, que implica em que no mundo interagem diferentes níveis da realidade (objetiva, física, abstrata, cultural, afetiva...) e se constroem diferentes olhares decorrentes das diferentes culturas e trajetórias individuais e coletivas (ProNEA, 2005, p. 34).

O ponto de vista defendido, neste artigo, é de que toda educação é ambiental na medida em que deve colocar o homem como mais um dos elementos que compõem o meio ambiente. Neste aspecto, são usados, como referencial, os Parâmetros Curriculares Nacionais, e com aqueles que são contra a transformação da temática ambiental em uma disciplina específica.

Segundo Reigota (1994), a Educação Ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e na natureza. A Educação Ambiental tem de ser encarada como responsabilidade de todos, por isso é um tema transversal e deve ser uma preocupação de todas as escolas e das comunidades onde estão inseridas.

A educação para o desenvolvimento sustentável também não deveria ficar refém da visão reducionista e descontextualizada das Ciências Naturais, dada no Ensino Fundamental, em especial do 1º ao 5º ano (antigo primário), independente do que dizem os documentos de

referência da Educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais das Ciências Naturais (PCN - volume 4) e o que contém o tema transversal Meio Ambiente (volume 9).

A visão das Ciências Naturais, como conjunto hierarquizado de informações, cria uma seqüência rígida e fragmentada de ensino, a qual posterga sempre a possibilidade de compreensão e explicação da realidade e a oportunidade de intervenção nela para momentos posteriores da aprendizagem (DELIZOICOV, 2002).

Esta constatação nos leva a pensar que se uma das funções da escola, é preparar para o exercício consciente da cidadania, não é possível seu ensino sem que seja permeado pelas possibilidades e limites do conhecimento científico. Embora se tenha clareza de que questões ambientais, de saúde e de sexualidade extrapolam o âmbito exclusivo das Ciências Naturais e não podem ser enfrentados sem outros conhecimentos, não é possível deixar de tornar acessíveis os conhecimentos de tais ciências que sejam indispensáveis para compreender essas questões e atuar sobre elas.

Nessa perspectiva, a sala de aula deveria passar a ser espaço de trocas reais entre alunos e entre eles e o professor, diálogo que é construído entre conhecimentos sobre o mundo onde se vive e que, ao ser um projeto coletivo, estabelece a mediação entre as demandas afetivas e cognitivas de cada um dos participantes.

As grades curriculares, as rotinas das instituições educacionais expressam claramente esta evidência: a de que a escola não tem pelo corpo o mesmo apreço que tem pela mente... Em seu cotidiano, divorciam o ser humano da natureza, separam o corpo da mente, fragmentam o pensar e o sentir... (TIRIBA, 2005).

Essa relação de desafio e de construção coletiva é alimentada pela percepção do grupo de suas conquistas e pelos novos desafios que constantemente se apresentam.

Trazer o mundo externo para dentro da escola, possibilitar o acesso a novas formas de compreendê-lo, a suas questões candentes, faz parte deste processo. Propiciar o novo em Ciências Naturais é trazer para o ambiente escolar as notícias de jornal, as novidades da Internet, é visitar museus e exposições de divulgação científica, participar da vida comunitária, como parte da rotina da vida escolar.

Fruto da ilusão antropocêntrica de que a natureza estaria à disposição dos humanos, a escola alimenta uma inconsciência da finitude do mundo, da finitude da Terra, como organismo vivo, limitado, de onde não se pode extrair indefinidamente. E, engendrada à lógica do capital, dá força a uma visão do trabalho como principal

atividade, através da qual os humanos se apropriam da natureza para transformá-la de acordo com seus desejos e necessidades.

A visão antropocêntrica reforça um sentimento de estranhamento entre seres humanos e natureza: cria muros de fumaça – que se materializam como muros de alvenaria – separando as escolas do contexto em que estão situadas, impedindo que as crianças se percebam como parte de um todo planetário, cósmico.

O próprio espaço físico pode ser uma forma de criar demandas, já que certas estratégias citadas anteriormente infelizmente são muito distantes da realidade rural.

Diferentemente do que defende a pesquisadora e doutora em educação Léa Tiriba, na prática, infelizmente, nada disso ocorre: um dos maiores limitantes ao desenvolvimento rural, de modo especial, dos agricultores familiares, tem sido o baixo nível de envolvimento das comunidades nos projetos.

A escola oferece as condições para que possamos considerar a diversidade das situações e dos contextos culturais, sociais e ecológicos, pois é na escala micro que é possível experienciar propostas de intervenção que sejam coletiva e democraticamente concebidas, debatidas, avaliadas e replanejadas. Por outro lado, a escola é também espaço privilegiado para experiências em que crianças, educadores e comunidade sejam gestores sem serem proprietários; em que processos autogestionários podem ganhar vida, revitalizando os laços entre as sociedades e seus meios de vida. (GOUVÊA; TIRIBA, 1998, p.97)

Este limitante deve fundamentar a reflexão para subsidiar o planejamento de ações voltadas ao desenvolvimento rural.

Neste sentido, é essencial refletir sobre sua dimensão educativa, tendo em conta principalmente a questão da participação como fator central do desenvolvimento.

A educação para o desenvolvimento é tarefa da qual os agentes externos não podem se furtar se efetivamente estão comprometidos com a melhoria das condições de vida da população rural. Neste sentido, é fundamental respeitar o conhecimento, ainda que restrito, do senso comum local, promovendo o entrelaçar com os conhecimentos tecnicocientíficos, essencial na ampliação da capacidade de ação das pessoas, na promoção de novas culturas técnicas e na construção de conhecimentos adequados para atingir novos patamares de qualidade de vida (CAMPOLIN, 2006).

E no caráter endógeno da escola, a única fonte de informação acaba sendo o livro didático, já que as professoras têm uma formação precária e as próprias salas de aula são inversamente proporcionais à necessidade do olhar para fora.

Os pressupostos que fundamentam uma educação, para a sociedade sustentável, devem ser suficientemente consistentes, de forma a desenvolver nos educandos a capacidade de pensar, criticamente, o homem e suas relações com a natureza.

Considerando os altos índices do êxodo da juventude camponesa nas últimas décadas, e entendendo a educação como prática social e histórica, repensar a formação de jovens rurais é uma necessidade para todos que estão comprometidos com a construção de uma sociedade sustentável. A sobrevivência das unidades de produção familiar está relacionada também à fixação da juventude no campo, tendo em vista que os filhos seriam os responsáveis em dar continuidade às atividades agropecuárias da família. Isto nos leva a refletir sobre a relação teoria e prática, educação e trabalho e, ao mesmo tempo, resgatar o significado que tem o trabalho nas condições de vida de jovens rurais. (INSTITUTO ALIANÇA, 2007).

A atividade agropecuária permite a construção de um saber que, fundamentado na atividade prática produtiva da família, se transforma em saber científico, à medida que, na agricultura familiar, faz-se necessário maximizar a utilização dos recursos disponíveis na propriedade, de modo a garantir a reprodução da unidade camponesa.

Isso ocorre através de estratégias variadas, que incluem desde o aproveitamento dos excedentes até a busca de melhores índices de produtividade.

Para tal, crianças e jovens buscam também os meios intelectuais presentes, tanto no conhecimento recebido dos pais, principalmente os relativos à natureza e sua interferência no trabalho da terra, quanto novos conhecimentos adquiridos em outros espaços educativos, formais ou informais.

Portanto, não se pode alegar que o saber camponês seja um saber eminentemente prático, uma vez que abrange conhecimentos das Ciências Naturais (químicos - físicos – biológicos) e dos Estudos Sociais, em especial da Geografia (clima, nuvens, ventos etc.); além de questões relativas ao mercado, políticas agrícolas e aproveitamento artesanal da produção excedente.

A educação é simultaneamente uma teoria do conhecimento entrando na prática, um ato político e um ato estético. Estas três dimensões estão sempre juntas, há simultâneos momentos de teoria e de prática, arte e política (PAULO FREIRE).

Baseado nestes fatos se faz necessário o reconhecimento de como está distribuída e quem frequenta os bancos das escolas rurais, como se dá a formação docente, e que tipo de informação está sendo fornecido pelos livros didáticos, base das escolas rurais do país.

3. CONCLUSÃO

Talvez as escolas imaginem que as mudanças do mundo atual são coisas externas que não têm nenhum reflexo em seu ambiente interno e na definição de suas ações (MEZOMO, 1994, p.147).

Após a execução da pesquisa questiona-se se, entre as crianças do campo, haveria dificuldade em relacionar o nosso modelo de desenvolvimento com a degradação ambiental ou mesmo que os problemas ambientais têm suas raízes nas questões sociais, econômicas, culturais, de forma que uma afeta às demais e que, conseqüentemente, não há como tratá-las de forma dissociada.

Apesar de o modelo cartesiano/reducionista, adotado pela nossa sociedade, nos orientar para uma visão fragmentada de mundo e nos impede o conhecimento do todo, já se compreendeu a necessidade de uma mudança, pois a relação antropocêntrica com a natureza – como se o ser humano estivesse acima ou dela não fizesse parte, colocando-a a seu inteiro dispor – vem levando, ao uso, sem precedentes, dos recursos naturais, tidos como inesgotáveis.

O sistema capitalista lapida a sociedade para um consumismo desenfreado, em busca do lucro a qualquer preço, exaurindo os recursos renováveis e não renováveis, e vem, até então, conseguindo apenas afastar o brasileiro médio das causas ambientais.

Não faltam, no mundo de hoje, situações ou condições que despertem desconforto ou indignação, o que deveriam, por sua vez, redundar em inconformismo. Todos os dias são informações que assustam, apavoram e cobram mudanças, muitas vezes bruscas, de atitudes e valores e vem crescendo o número de pessoas que, conscientes das realidades mundiais, compreendem os efeitos das ações individuais e coletivas para cada um e para todo o planeta.

Estamos avançando para uma nova ética mundial, que transcende todos os sistemas de lealdade e crenças, uma ética que tem suas raízes na consciência do caráter inter-relacionado e sagrado da vida.³

A relação da agricultura familiar e do agronegócio, com os problemas ambientais, estão cada vez mais claros, e a visão reducionista e fragmentada já não mais consegue explicar e solucionar os problemas, apontando para a urgência de uma mudança de paradigma. É preciso evoluir para uma visão de mundo sistêmica, que entenda o problema no todo, bem como suas relações.

³Texto extraído da Lei n.º9795 “Política Nacional de Educação Ambiental” de 27 de abril de 1999.

Além de numa nova contextualização do próprio conceito de desenvolvimento e do consenso, acerca do nosso dever para com as gerações futuras e dos limites que o meio ambiente impõe, a contemporaneidade aponta para a urgência de transformações profundas nas visões tradicionais sobre estratégias de desenvolvimento.

Fornecer uma educação formativa, ao invés de informativa, será decisivo e fundamental, no sentido de preparar as crianças para um mundo que nem se imagina como será.

No processo participativo que compõe a educação, o indivíduo e a coletividade deveriam construir valores sociais, adquirir conhecimentos, desenvolver atitudes e competências voltadas para a conquista e a manutenção do direito ao meio ambiente, ecologicamente equilibrado.

É claro que as instituições de ensino não podem ser responsabilizadas pela crise ecológica, mas, sem dúvida alguma, elas estão ajudando na sua manutenção. A imobilidade e a indisponibilidade com as quais as sociedades contemporâneas têm assistido à degradação ambiental devem-se, em parte, à incapacidade de elaborar um discurso capaz de superar a distinção criada entre natureza e cultura. Um dos problemas epistemológicos centrais da EA consiste em repensar a dicotomia entre o sujeito e o objeto (GRÜN, 1996).

A instituição escolar seria um espaço viável para trabalhar as questões ambientais, num trabalho integrado com a comunidade. Segundo vários autores, deve-se agir primeiramente sobre os valores, atitudes e comportamentos dos indivíduos e grupos, em relação a seu meio ambiente. Essa premissa faz jus ao lema “pensar globalmente e agir localmente”⁴.

A escola tem a incumbência de despertar no cidadão a consciência crítica. Uma educação libertadora, como propõe Paulo Freire, instiga para essa consciência – a ambiental.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo et al. **Juventude e agricultura familiar**: desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília: Unesco, 1998.

_____, **Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão**. São Paulo: Edusp, 2007. 280 p.

⁴ Maiores informações ler sobre a AGENDA 21.

ABRAHAO, Jorge. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. **Educ. Soc. [online]**. 2005, v. 26, n. 92, pp.841-858. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a07.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2006.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Preconceito contra origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. São Paulo. Cortez, 2007. 135 p.

BARRETO, Sônia Pereira. Espaços de participação e escolarização de trabalhadores rurais: construção ou destituição do direito à educação no campo? **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. 2007

BENEDICT, Katherine Cilae. **Educação Ambiental no 1º Segmento do Ensino Fundamental**, Cadê Você?. 2007. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Educação Ambiental) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - RJ.

BORIN, Jair; VEIGA, José Eli (org.), ALMEIDA, Wellington (texto). **Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário / Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável / Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural**, 2001. Disponível em: < www.nead.org.br/index.php?acao=biblioteca&publicacaoID=114>. Acesso em: 19 nov. 2005.

_____. **Educação rural** - das experiências a políticas públicas. Disponível em: <www.nead.org.br/download.php?form=.pdf&id=208>. Acesso em: 19 nov. 2005

_____. **Programa Nacional para a Agricultura Familiar** – PRONAF. Disponível em: <www.pronaf.gov.br>. Acesso em: 28 de mar. 2006.

_____. **Programa Nacional de Educação Ambiental** – ProNEA. Brasília: Ministério de Meio Ambiente, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea.pdf> > Acesso em: 28 mar. 2006.

_____. **Proposta educação sócioambiental**. Instituto Serrano Neves. Disponível em: < www.serrano.neves.nom.br/downloads/2propedu.pdf >. Acesso em: 28 mar. 2006

_____. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios / coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. Ministério da Educação e Cultura – Brasília : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 48.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Pede colaboração para o fortalecimento da Educação do Campo**. Disponível em:<www.seduc.mt.gov.br/

conteudo.php?pageNum_Outras=180&sid=20&cid=5059 & parent=20&totalRows_Outras=3617>. Acesso em: 19 ago. 2006.

CAMPOLIN, Adalgisa Inês. **A dimensão educativa do desenvolvimento rural**. Portal Agronline, 2006. Disponível em: <<http://www.portaldoagronegocio.com.br/conteudo.php?id=23234>> Acesso em: 23 nov. 2006.

CARRANÇA, Flávio. **Na escola rural, realidade urbana**. Ensino nas áreas agrícolas não leva em conta a vida do campo. Disponível em:< http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas_sesc/pb/artigo.cfm?EdicaoId=255&breadcrumb=1&ArtigoID=4005&IDCategoria=4423&reftype=1>. Acesso em 20 set. 2006.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre. Artmed, 2005. 159 p.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL E AGRICULTURA FAMILIAR. **Texto síntese do grupo temático de educação do campo**. Disponível em<www.condraf.org.br/Grupos_Tematicos/Educacao_Campo/Documentos/texto_sintese.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2006.

DAMASCENO, Maria Nobre e BESERRA, Bernadete. **Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e Perspectivas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em:<www.scielo.br/scielo.php?>. Acesso em 10 jan. 2006.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DESAFIOS para a implantação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em: <<http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul06/failaranja02.html>>. Acesso em: 15 mar. 2006.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *Perspectiva*. [online]. 2000, v. 14, n. 2, pp. 03-11. São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010288392000000200002&script=sci_abstract&tlng=en>. Acesso em: 15 mar. 2006.

GONZÁLES ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores : seus direitos e o currículo / [Miguel Gonzáles Arroyo]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

INSTITUTO ALIANÇA. **Manual de orientação para implementação do consórcio social da juventude rural aliança com jovens**. Disponível em: < <http://www.institutoalianca.org.br/consorcio/manual.pdf>>. Acesso em jul. 2008.

LACKI, Polan. **O fracasso de uma educação**, rural e urbana, que oferece ‘o circo antes do pão. (2006) Disponível em: <www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang =PT&cod= 21232>. Acesso em 20 jun. 2006.

MARTINS, José de Souza. Educação rural e o desenraizamento do educador. **Revista Espaço Acadêmico**. nº49, junho/2005. Universidade Estadual de Maringá (UEM). Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/049/49cmartins.htm>> Acesso em: 25 abr.2006.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo, 2000 São Paulo. Editora Cortez. 2000. 115 p.

NEY, Marlon Gomes. **Educação e desigualdade de renda no meio rural brasileiro**. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Economia Aplicada – área de concentração: Desenvolvimento Econômico, Espaço e Meio Ambiente) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2006. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?Code =vtls000281949>>. Acesso em 25 abr. 2007.

PEREIRA, Sônia. Espaços de participação e escolarização de trabalhadores rurais: construção ou destituição do direito à educação no campo? **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a14v1235.pdf>> . Acesso em: 5 mai. 2008.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. Editora Brasiliense, São Paulo, 2006.59p.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação) PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**: documento final; Plano Internacional de Implementação – Brasília: UNESCO, OREALC, 2005.

_____. **Diversidade na Educação**: como indicar as diferenças? / UNESCO: educação para todos: série avaliação Organização: RICARDO, Henriques, Brasília: Secretaria de Educação. 2006.

VEIGA, José Eli da. **A história não os absolverá nem a geografia**. Campinas, SP. Armazém do Ipê. 2005.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza e BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Construções Sociais da Infância e da Juventude. **Cadernos de Educação** Pelotas [28]: 213 - 234, janeiro/junho 2007. Disponível em: < <http://www.ufpel.edu.br/fae/>. Acesso em: 19 set. 2007.