

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO-PR

**EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: UMA
PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O TRABALHO DA
TEMÁTICA AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

ELIZABETE FRANÇA

GUARAPUAVA, PR

2016

ELIZABETE FRANÇA

**EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA
PARA O TRABALHO DA TEMÁTICA AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR.**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Centro-Oeste, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, área de concentração em Ensino e Aprendizagem de Ciências Naturais e Matemática, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Adriana Massê Kataoka

Co-orientadora: Prof(a). Dr(a). Ana Lucia Suriani Affonso

ELIZABETE FRANÇA

**EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA
PARA O TRABALHO DA TEMÁTICA AMBIENTAL NO COTEXTO ESCOLAR.**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Centro-Oeste, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, área de concentração em Ensino e Aprendizagem de Ciências Naturais e Matemática, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 29 de maio de 2016

Prof(a). Dr(a). Marília Andrade Torales Campos - UFPR

Prof(a). Dr(a). Ana Lúcia Crisostimo – UNICENTRO

Prof(a). Dr(a). Adriana Massaê Kataoka - UNICENTRO

GUARAPUAVA, PR

2016

Catálogo na Publicação

Biblioteca Central da Unicentro, Campus Cedeteg

F814e França, Elizabete
Educomunicação socioambiental: uma proposta metodológica para o trabalho da temática ambiental no contexto escolar / Elizabete França. -- Guarapuava, 2016.
x, 87 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, área de concentração em Ensino e Aprendizagem de Ciências Naturais e Matemática, 2016

Orientadora: Adriana Massê Kataoka
Coorientadora: Ana Lucia Suriani Affonso
Banca examinadora: Marília Andrade Torales Campos, Ana Lúcia Crisostimo, Adriana Massaê Kataoka

Inclui Objeto Educacional, sob o título: Educomunicação socioambiental: no contexto escolar

Bibliografia

1. Ciências Naturais. 2. Educação ambiental crítica. 3. Educação do campo. 4. Educomunicação. 5. Material paradidático. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática.

CDD 500.7

Dedico este trabalho ao meu marido
Elias Júnior, a minha filha Julia,
a minha mãe Luzi e ao meu pai
Wilson França (*in memoriam*)
com todo amor e gratidão.

APRESENTAÇÃO

Há quase dez anos iniciei minha prática em sala de aula em uma escola localizada na periferia de Guarapuava – PR, ainda com 18 anos, estava eu no primeiro ano da graduação de Ciências Biológicas. Nesse período tive a oportunidade de desenvolver um projeto de Educação Ambiental vinculado a UNICENTRO como um projeto de extensão universitária. O Projeto trazia práticas como as que critico hoje, as chamadas práticas pontuais, na época o projeto intitulado “Educação Ambiental, Reciclagem de Resíduos Sólidos e Responsabilidade Social” atingiu seus objetivos pontuais, todas as turmas da escola participaram. O meu envolvimento foi total, levada sempre coisas do projeto para fazer em casa, muitas vezes até minha mãe me ajudava.

Foi nesse período que meu interesse pela Educação Ambiental - EA surgiu, ainda que tenha começado como uma visão naturalista, fruto da formação inicial que tive. Algum tempo depois tentei desenvolver o mesmo projeto em uma escola do campo onde lecionava. Segui as mesmas etapas desenvolvidas no projeto anterior, e para minha surpresa não deram certo. Como que um projeto que havia sido um sucesso em um colégio fora um fracasso em outro? Uma atividade em especial me chamou a atenção, no projeto anterior uma das etapas era a produção de sabão a partir do reaproveitamento de óleo de cozinha, para a realização da atividade os alunos traziam o óleo usado para a escola. Quando tentei desenvolver a mesma atividade no colégio do campo, nenhum aluno havia trazido o óleo de cozinha, em um primeiro momento achei que os alunos não gostavam de mim, então resolvi perguntar por que não haviam trazido o óleo, meio envergonhado um aluno me respondeu *“professora lá em casa nós não usamos óleo comprado, nós usamos banha de porco para fazer a comida, e a minha mãe faz sabão usando sebo”* a partir da fala desse aluno todos os outros começaram a relatar que nas suas casas acontecia o mesmo. Minha frustração como professora foi tamanha, como que eu não conhecia a realidade de vida dos meus alunos? Tal situação me levou a vários questionamentos como profissional, então comecei a pesquisar projetos de educação ambiental desenvolvidos em escolas do campo, foi nesse período que me deparei com os pressupostos teóricos da educação do campo. Nesse momento percebi a “duras penas” que a prática desvinculada da teoria se torna vazia, como foi o caso do projeto que tentei desenvolver. Nesse período li um artigo que criticava as práticas pontuais de educação ambiental e denominava essa EA de conservadora, e também sugeria como vertente oposta à conservadora a vertente crítica da EA. Me aprofundei sobre a educação ambiental crítica, mas não foi o suficiente para sanar as minhas angústias enquanto profissional da educação, pelo contrário percebi por meio das leituras o quanto me faltava como profissional da educação.

E foi nesse período que senti a necessidade de voltar para o meio acadêmico e me aprofundar mais ainda. Ingressei no Mestrado em Ensino de Ciências Naturais com um projeto voltado à educação do campo, o projeto teve algumas modificações, porém o objetivo em dialogar a educação do campo com a educação ambiental sempre permaneceu, minhas orientadoras Adriana e Ana Lúcia “compraram” minha ideia e assim desenvolvemos o projeto em uma escola do campo. Concluo meu relato, apresentando essa dissertação fruto da minha ideia inicial e do diálogo com a minha orientadora.

AGRADECIMENTOS

Ao corpo docente do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da UNICENTRO que fizeram parte desta caminhada, possibilitando novos conhecimentos.

A minha orientadora Prof^a. Dr^a. Adriana Massaê Kataoka pelo aprendizado, pela dedicação e por compartilhar seu conhecimento para realização dessa pesquisa. Obrigado pelas preciosas orientações que acrescentaram muito à minha vida acadêmica.

A minha co-orientadora Prof^a. Dr^a. Ana Lucia Affonso Suriane pelo aprendizado, pelo apoio para a conclusão desse trabalho e principalmente pelas palavras de incentivo a cada correção.

A Prof^a. Dr^a. Ana Lucia Crisóstimo que sempre foi minha grande incentivadora. Não agradeço somente o apoio durante os dois anos de mestrado, agradeço por longos dez anos de aprendizado e orientações. Agradeço também por ter aceito fazer parte da banca dessa dissertação.

A Prof^a Dr^a. Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes pela participação na banca de qualificações, agradeço pelas contribuições valiosas.

A Prof^a. Dr^a. Marília Andrade Torales Campos por ter aceito fazer parte da banca de defesa dessa dissertação.

Aos professores e professoras do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha agradeço pela colaboração no desenvolvimento deste trabalho.

A minha família, em especial meu marido Elias Alves de França Junior pela paciência, pelas palavras de apoio, pela dedicação, e por amenizar minhas dificuldades com o seu amor durante esta caminhada. A minha filha Julia um agradecimento especial por tantas vezes que tive que me ausentar durante este período e por fazer com que essa caminhada fosse mais doce.

A minha mãe Luzi França a minhas irmãs Vilcinéia França e Denize França pelo apoio, por todas as vezes que precisei de vocês e por sempre acreditarem em meu potencial.

Agradeço também a todos os meus familiares que direta ou indiretamente me ajudaram nessa caminhada. Agradeço em especial a minha sobrinha Alessandra Burda pelo auxílio no desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado e a todos os amigos que de alguma forma contribuíram com a minha caminhada!

SUMÁRIO

Lista de Símbolos e Abreviaturas	i
Resumo	ii
Abstract	iii
1. Introdução	10
2. Objetivos	13
2.1. Objetivos geral.....	13
2.2. Objetivos específicos.....	13
3. Referencial Teórico	14
3.1. Caminhos da educação ambiental no Brasil.....	14
3.2. Caminhos da EA no Paraná.....	16
3.3. Educação ambiental crítica: bases teóricas.....	18
3.4. Educações do campo.....	23
3.5. Educomunicação socioambiental.....	28
4. Procedimentos metodológicos	34
4.1. Universo da pesquisa.....	35
4.2. Etapas da pesquisa.....	36
4.3 Estratégias didáticas para coleta de dados.....	36
4.3.1. Instrumentos da pesquisa.....	36
4.4. Análise dos resultados.....	38
4.5. Descrição do objeto educacional.....	39
5. Resultados e Discussão	41
5.1 Contexto escolar.....	41
5.1.1 Análise do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha: concepções de meio ambiente.....	41
5.1.2. Análise do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha – aspectos da educação do campo.....	44
5.1.3 Análise dos questionários.....	47
5.1.4. Concepções dos professores relacionadas ao fazer pedagógico em escolas do campo.....	48
5.1.6. Conhecimento dos professores sobre educomunicação.....	50
5.2. Objeto educacional – aspectos da sua elaboração.....	50
5.3. Aplicação do objeto educacional.....	51
5.4. Objeto educacional: aspectos avaliativos.....	55
6. Considerações Finais	60
7. Referências Bibliográficas	63
Anexos	69

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIATURAS

<i>CNBB</i>	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
<i>Crabi</i>	Comissão regional dos atingidos por barragens
<i>Cressol</i>	Sistema de cooperativas de créditos do Brasil
<i>CTP</i>	Comissão pastoral da terra
<i>CUT</i>	Central única dos trabalhadores
<i>DESER</i>	Departamento de estudos sócio econômicos rurais
<i>EA</i>	Educação ambiental
<i>E.F.M</i>	Ensino fundamental e médio
<i>ENERA</i>	Encontro nacional dos educadores e educadoras da reforma agrária
<i>IBAMA</i>	Instituto Nacional do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais
<i>MEC</i>	Ministério da educação e cultura
<i>MMA</i>	Ministério do meio ambiente
<i>MST</i>	Movimento sem terra
<i>NRE</i>	Núcleo regional de educação
<i>PCNs</i>	Parâmetros curriculares nacionais
<i>PNEA</i>	Política Nacional de Educação Ambiental
<i>PPP</i>	Projeto político pedagógico
<i>ProNEA</i>	Programa Nacional de Educação Ambiental
<i>PTD</i>	Plano de trabalho docente
<i>SEED</i>	Secretaria do Estado da Educação do Paraná
<i>UEM</i>	Universidade Estadual de Maringá
<i>UFPR</i>	Universidade Federal do Paraná
<i>UnB</i>	Universidade de Brasília
<i>Unesco</i>	Organização das Nações Unidas para o desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura
<i>Unicef</i>	Fundo da Nações Unidas para a infância
<i>UNICENTRO</i>	Universidade Estadual do Centro Oeste
<i>UNIOESTE</i>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO

FRANÇA, Elizabete. Educomunicação Socioambiental: Uma proposta metodológica para o trabalho da temática ambiental no contexto escolar

Esta pesquisa teve como objetivo geral desenvolver um material paradidático sobre a elaboração de materiais educacionais socioambiental como alternativa metodológica para professores (as) a luz dos princípios da educação ambiental crítica, visando atender as especificidades da escola do campo. Os sujeitos da pesquisa foram os professores e professoras do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha localizado no município de Guarapuava-Paraná. A pesquisa é de cunho qualitativo e a metodologia utilizada para a intervenção pedagógica foi a pesquisa participante. Para a análise dos resultados dos instrumentos aplicados aos professores (as) (questionário e entrevista) foi utilizado a metodologia de Bardin (1977). De caráter investigativo e de intervenção a pesquisa procurou-se responder ao seguinte questionamento: É possível contemplar ao mesmo tempo as fragilidades encontradas na educação do campo e aos objetivos de uma educação ambiental crítica por meio da alternativa metodológica "educomunicação socioambiental"? Para tanto a

condução metodológica aconteceu por meio de etapas, a saber: (i) levantamento prévio das concepções de meio ambiente e da situação pedagógica do colégio, por meio de análise documental do Projeto Político Pedagógico e também levantamento do perfil e das concepções dos professores na prática docente na educação do campo por meio de um questionário semiestruturado; (ii) elaboração do material paradidático sobre educação socioambiental como proposta metodológica para os professores e professoras do referido colégio e; (iii) aplicação e avaliação do material paradidático por meio de oficinas e entrevistas respectivamente. Foi constatado que o colégio apresenta lacunas no que diz respeito à adequação da legislação pertinente às escolas do campo e, ainda o PPP não apresenta concepções de meio ambiente e educação ambiental. Além disso os professores apresentaram dificuldades em adequar o plano de trabalho docente e atribuem essa dificuldade à falta de material didático que aborde as questões do campo, bem como, à falta de estrutura física e tecnológica (computadores, internet). Foi possível aproximar a EA crítica ao à área da educação do campo pois ambas as áreas apresentam semelhanças em seus referenciais teóricos possibilitando assim um diálogo entre elas para o enfrentamento de problemas socioambientais. A educação também se aproxima da EA crítica e da educação do campo dessa forma o material paradidático sobre educação socioambiental surge como um estratégia metodológica para os professores que atuam nas escolas do campo, uma vez, seus princípios dialogam como os princípios da EA crítica e da educação do campo e podem buscar entre outros objetivos, amenizar as fragilidades que a escola do campo encontra por se apresentar como um processo aberto para inserção de temas correlatos com a escola. Os professores, por meio das oficinas, produziram três peças educacionais impressas que apresentaram em seu conteúdo temas relacionados ao fazer pedagógico do contexto em que atuam. Ressalta-se aqui que educação visa fortalecer situações de diálogo e que o produto desse diálogo se traduz em peças educacionais, sendo essas, partes do processo.

Palavras-Chave: educação ambiental crítica; educação do campo; educação; material paradidático.

ABSTRACT

França, Elizabete. Educommunication Environmental: a methodological proposal for the inclusion of critical environmental education in the school context.

This research aimed to develop a paradidactic material on the development of environmental educative materials as alternative methodology for teachers (the) light of the principles of critical environmental education, to meet the specifics of the field school. The research subjects were teachers and teachers of the State College of Palmeirinha field located in Guarapuava-Paraná. The research is a qualitative approach and the methodology used for pedagogical intervention was participatory research. For the analysis of the results of the instruments applied to teachers (the) (questionnaire and interview) was used to Bardin methodology (1977). Investigative character and intervention research we sought to answer the following question: Is it possible to contemplate both the weaknesses found in the education field and the objectives of a critical environmental education through methodological alternative "environmental educommunication" For both Methodological driving happened through stages, namely: (i) prior survey of environmental concepts and teaching of the school situation, through documentary analysis of the Pedagogical Political Project and also raising the profile and the conceptions of teachers in teaching practice in education field through a semi-structured questionnaire; (Ii) preparation of material on environmental paradidactic educommunication as a methodological proposal for teachers and teachers of that school and; (Iii) implementation and evaluation of paradidactic materials through workshops and interviews respectively. It was noted that the school has gaps regarding the adequacy of the relevant legislation to the schools of the field and also the PPP does not present environmental concepts and environmental education. In addition teachers had difficulties in adapting the teaching work plan and attributed this difficulty to the lack of teaching materials that address the issues of the field as well, the lack of physical and technological infrastructure (computers, internet). It was possible to approach the EA critical to the area of rural education as both areas have similarities in their theoretical references thus enabling a dialogue between them for the coping of social and environmental problems. Educommunication also approaches the critical environmental and education field that way the paradidactic material on environmental educommunication comes as a methodological strategy for teachers who work in schools in the field, once its principles dialogue as the principles of EA criticism and education field and can search among other objectives, to minimize the weaknesses that the field school is to present itself as an open process for inclusion of related issues with the school. Teachers, through workshops, produced three printed educative pieces presented in its content topics related to pedagogical context in which they operate. It is noteworthy here that educommunication aims to strengthen dialogue and situations that the product of this dialogue translates into educative parts, these being part of the process.

Keywords: Critical environmental education; education field; educommunication; paradidactic material.

1. INTRODUÇÃO

A educomunicação é um campo emergente do conhecimento que entrelaça dois consolidados campos: o da educação e o da comunicação. A educomunicação tem em suas bases teóricas as contribuições de Paulo Freire no campo educacional e as contribuições de Mario Kaplún no campo da comunicação.

Para Soares (2011) a educomunicação, já alcançou sob perspectivas teórico-metodológicas específicas uma densidade própria e se afirma como um “campo de práticas ou ‘intervenção social’ com grande potencial transformador”. Em decorrência aos trabalhos do pesquisador é que identificou-se esse campo de intervenção social definido como:

Conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas, e ampliar capacidade de expressão das pessoas (SOARES, 2003, p. 1).

A educomunicação na sua interface socioambiental apresenta princípios norteadores fundamentados no Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), publicados pelo caderno do Ministério do Meio Ambiente (MMA) intitulado “Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação”. Princípios estes norteadores do produto a ser apresentado por este trabalho.

Na literatura verificam-se práticas de educomunicação em espaços formais e não formais de ensino (MARTIRANI, 2009; TUMERELO et al., 2012; COSTA, 2012; MORIGI; CORRÊA; GUINDANE, 2014; BONIM; CORRÊA, 2015) pautadas em diversos temas dentre eles à EA. A educomunicação em espaços formais se mostra como uma área promissora para discussões a respeito dos denominados temas transversais como meio ambiente.

Meio ambiente é considerado um tema transversal desde 1997 quando os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCN's) foram elaborados e publicados tendo como objetivo efetivar uma educação para o desenvolvimento da cidadania por parte dos educandos. E a educação para o meio ambiente denominada Educação ambiental é regulamentada por diversos documentos entre eles a Lei 9.795 de 1999 que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999).

Dessa forma, por ser a EA um tema transversal, destacam-se aqui dois aspectos importantes para entendimento da proposta desta dissertação: (1) não ser a EA, considerada uma área convencional do conhecimento (2) e se apresentar como uma área complexa - a complexidade que o tema exige no tocante à sua prática, remete à necessidade de se recorrer a conjuntos de conhecimentos relativos a diferentes áreas do saber (BRASIL, 1997).

Ao se buscar na literatura práticas em EA na educação formal, é que se percebe o esvaziamento de sentido da área que é trabalhada com uma visão ecológica e conservacionista. A essa tendência Guimarães (2004) nomeou de educação ambiental conservadora, que apresenta uma visão de mundo que fragmenta a realidade, simplificando-a e reduzindo-a, perdendo a riqueza e a diversidade da relação às questões sociais e ambientais.

Dessa forma, a presente pesquisa aborda a superação da tendência conservadora da EA, nas escolas do campo, considerando os caminhos percorridos pela vertente crítica de EA, ora ressignificada por Maia (2015), Loureiro (2012) e Guimarães (2004).

A EA crítica também conhecida como emancipatória, transformadora e popular não se apresenta como um modelo a ser seguido, pois tal conduta de acordo com Loureiro (2012) seria um reducionismo epistemológico e a negação do educar como processo dinâmico. Ela apresenta sim, fundamentos teóricos para o estudo e reflexão por parte dos educadores ambientais, e tem em seus pilares uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social inspirado no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalista e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade.

Ao partir dos pressupostos, este estudo articulou uma prática que contemplasse os princípios da educomunicação, os anseios da EA crítica, os objetivos propostos por este programa de mestrado e as especificidades da educação do campo, pois o colégio palco dessa pesquisa localiza-se em um distrito do município de Guarapuava – PR e atende alunos residentes da área rural.

Importante ressaltar que a escolha pelo colégio em questão se deu pelo fato de que na literatura há uma lacuna em pesquisas relacionadas ao estudo da EA na educação do campo. Pois, a maioria das pesquisas que abordam a EA nas escolas do campo retratam uma forma passiva de contemplação ou da compreensão descritiva da situação marginalizada em que essas escolas se encontram, sem evidenciar uma ação metodológica que possa contribuir com as múltiplas teorias tecidas no interior do mosaico da EA (ZAKRZEVSK; SATO, 2004).

Para tanto o presente trabalho teve um caráter investigativo e de intervenção. No que diz respeito ao caráter investigativo, procurou responder a seguinte questão: é possível contemplar ao mesmo tempo as fragilidades encontradas na educação do campo e aos objetivos de uma educação ambiental crítica por meio da alternativa metodológica " educomunicação socioambiental? Já no caráter intervencionista foi elaborado, aplicado e avaliado um material paradidático sobre a produção de peças educacionais socioambiental para professores da educação básica da rede pública de ensino.

O objetivo que norteou a presente pesquisa foi: “Apresentar a educomunicação socioambiental como alternativa metodológica para professores (as) a luz dos princípios da educação ambiental crítica, visando atender as especificidades da escola do campo”.

E teve por objetivos específicos: (i) Realizar um diagnóstico do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha através da análise do Projeto Político Pedagógico, visando conhecer o ambiente educacional em foco como um todo e as concepções de meio ambiente trazidas no documento e, a partir daí elaborar um material pedagógico para atender as demandas pedagógicas existentes na educação do campo; (ii) investigar as concepções pedagógicas que os professores do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha apresentam em lecionar nas escolas do campo com o propósito de atender, por meio do objeto educacional, as carências pedagógicas apontadas por eles em atuar nas escolas do campo; (iii) desenvolver um material paradidático de educomunicação a luz dos princípios da educação ambiental crítica e dos princípios da educomunicação socioambiental (iv) aplicar e avaliar o material paradidático de educomunicação socioambiental por meio de oficinas pedagógicas e entrevistas respectivamente.

Essa pesquisa está dividida em capítulos, onde no primeiro é contemplada a trajetória da EA no Brasil e no Paraná, os pressupostos teóricos da vertente crítica da EA buscando embasar a importância e emergência em se trabalhar com essa vertente crítica em escolas do campo, a fundamentação teórica que sustenta o conceito educação do campo e por fim os princípios e objetivos da educomunicação e suas relações com o tema do presente trabalho. O segundo capítulo contempla os encaminhamentos metodológicos traçados para atingir os objetivos desse trabalho. E no terceiro capítulo estão os resultados as discussões da intervenção e da pesquisa e as considerações finais.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo geral

Apresentar a educomunicação socioambiental como alternativa metodológica para professores (as) a luz dos princípios da educação ambiental crítica, visando atender as especificidades da escola do campo.

2.2. Objetivos específicos

- Realizar um diagnóstico do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha através da análise do Projeto Político Pedagógico quanto à adequação a legislação das escolas do campo e as concepções de meio ambiente.
- Investigar as concepções pedagógicas que os professores do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha apresentam em lecionar nas escolas do campo.
- Desenvolver um material paradidático de educomunicação a luz dos princípios da educação ambiental crítica e dos princípios da educomunicação socioambiental.
- Aplicar o material paradidático de educomunicação socioambiental para professores (as) do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha por meio de oficinas pedagógicas.
- Avaliar a potencialidade do material paradidático de educomunicação socioambiental por meio de uma entrevista junto a professores do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. Caminhos da educação ambiental no Brasil

A educação ambiental (EA) tem em sua gênese as ações e críticas dos movimentos ecológicos emergidos no Brasil e no mundo a partir das décadas de 60 e 70. Neste contexto, a EA surge da preocupação da sociedade com a qualidade da existência das presentes e futuras gerações.

Na década de 70 o cenário nacional foi marcado pelo regime autoritário de governo e consequentemente pela luta pela democracia. Carvalho (2012) descreve que essa década se destaca no Brasil, como um período em que começou a se configurar um conjunto de ações e movimentos que se nomearam ecológicos ou ambientais, advindos de uma inquietação com relação ao modo de vida imposto por uma sociedade de consumo, de exploração dos recursos naturais e problemas sociais. “Tais inquietações constituíram os movimentos ecológicos que se caracterizavam pela compreensão holística do mundo em defesa da construção das relações ambientalmente justas entre a natureza e os seres humanos” (CARVALHO, 2012, p. 40).

No panorama nacional o meio ambiente começou a ganhar relevância em meados da década de 80 com a Lei Federal nº 6.938/81 (BRASIL, 1981), que estabelece a Política Nacional do Meio Ambiente. Nesse aporte legal no Artigo 2º a EA é situada como um dos componentes que contribui para solução dos problemas ambientais, devendo ser ofertada em todos os níveis de ensino (PARANÁ, 2008).

Em 1987 o Conselho Federal de Educação definiu por meio do parecer 226, que a EA apresentava caráter interdisciplinar a partir do espaço escolar, instigando a comunidade a tomar posicionamento em relação aos fenômenos complexos do ambiente (PARANÁ, 2008). Em 1988 a temática ambiental teve sua inclusão na Constituição Federal destacada no Artigo 226, parágrafo 1º, inciso V como medida, incumbida ao poder público, para assegurar a efetividade do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado (BRASIL, 1988).

Para o devido cumprimento dessas exigências constitucionais foram implantados alguns empreendimentos e instrumentos legais como a criação do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente (IBAMA) em 1989. Nesse mesmo ano, aconteceu o Primeiro Encontro Nacional sobre Educação Ambiental no Ensino Formal, promovido pelo próprio IBAMA em parceria com a Universidade Federal de Recife (PARANÁ, 2008).

Na esfera federal no ano de 1992 foi criado o Ministério de Meio Ambiente (MMA). Em 1994, em decorrência dos compromissos assumidos na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, Rio-92, o MMA em parceria com o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e com o Ministério da Ciência e Tecnologia foi criado o

Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA). O PRONEA* caracterizou-se como um dos avanços significativos na institucionalização da EA no país, ao anunciar a compreensão integrada da relação ser humano e natureza (PARANÁ, 2008).

O PRONEA previu três componentes para efetivação:

(a) capacitação de gestores e educadores, (b) desenvolvimentos de ações educativas, e (c) desenvolvimento de instrumentos e metodologias, contemplando sete linhas de ação: - Educação ambiental por meio do ensino formal. – Educação no processo de gestão ambiental. – Campanhas de educação ambiental para usuários de recursos naturais. – Cooperação com meios de comunicação e comunicadores sociais. – Articulação e integração comunitária. – Articulação intra e interinstitucional. – Redes de centros especializados em educação ambiental em todos os estados (BRASIL, p. 25, 2005).

Em 1997 foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) incorporando temas transversais nas áreas do conhecimento já existentes e no trabalho educativo da escola. Os temas definidos pelos PCNs foram saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural e meio ambiente. “Amplamente bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje, os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana” (BRASIL, 1997, p. 15).

Ainda no ano de 1997 em comemoração aos cinco anos da Conferência da Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, a Rio-92, e vinte anos de Tbilisi (Primeira Conferência Intergovernamental sobre EA que fundamentou todo o processo da EA no mundo e no Brasil que aconteceu em 1977), aconteceu a Primeira Conferência Nacional de Educação Ambiental em Brasília (PARANÁ, 2008).

Em 1999 foi publicada a Lei 9795/99, que dispõe sobre a EA, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências (BRASIL, 1999). Destaca-se aqui o Artigo 4º que traz os princípios básicos da EA, sendo eles:

I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II - a concepção de meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob enfoque da sustentabilidade; III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo e VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999, p. 2).

Em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 10172/2001 traz como objetivos e metas da educação em seu Artigo 28: que a EA seja tratada como tema transversal; e desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9795/1999 (BRASIL, 2001). Ainda em 2001 o Sistema Brasileiro de Informação em Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis (SIBEA), coordenado pelo MMA, foi criando com

* Sigla utilizada para designar o Programa Nacional de Educação Ambiental criado em 1994.

a finalidade de organizar, sistematizar e difundir informações produzidas em Educação Ambiental e articular ações governamentais que se encontram fragmentadas (LOUREIRO, 2012).

Em 2003 o Ministério da Educação promoveu a I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente - CNIJMA com o objetivo de fortalecer a educação ambiental nos sistemas de ensino. A partir daí aconteceram outras conferências e em 2013 aconteceu a IV edição da conferência. A CNIJMA é organizada em etapas que se iniciam nos espaços escolares com as conferências nas escolas seguindo de conferências a nível regional, estadual e nacional.

As etapas da CNIJMA são subsidiadas por cadernos pedagógicos disponibilizados pelo MEC e visam nortear o processo de implementação das ações que a Conferência prevê. Vale ressaltar que uma das etapas previstas na Conferência é a promoção da educomunicação socioambiental visando o envolvimento dos estudantes, profissionais da educação e toda a comunidade escolar para dialogar, refletir e agir em prol da qualidade de vida¹. Ao todo já aconteceram 4 CNIJMA desde a sua promoção acontecendo a IV Conferência em 2013.

Recentemente em 2012, foi publicada a resolução nº 2 de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental que reconhece o papel transformador e emancipatório da EA e resolve em seu Artigo 1º:

I - sistematizar os preceitos definidos na citada Lei, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais; II - estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes; III - orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica; IV - orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados (BRASIL, p. 3, 2012).

No Brasil, a busca por uma EA crítica e de fato transformadora está em pauta nos vários documentos que norteiam esta temática. Segundo Loureiro (2012) este caminho trilhado pela EA permite compreender a história contraditória em que se moveu, além disso, o autor infere ainda que, apesar da mobilização dos educadores ambientais e da aprovação da lei, e recentemente das diretrizes, a EA ainda não consolidou em termos de política pública de caráter democrático, universal e includente (LOUREIRO, 2012).

3.2. Caminhos da EA no Paraná

No Estado do Paraná, em 2008, a Secretaria de Estado da Educação juntamente com a Superintendência da Educação, a Diretoria de Políticas e Programas Educacionais e a Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos lançam o Caderno Temático para EA

¹ <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/>

com o intuito de trazer subsídios teóricos para ampliar a bagagem de conhecimento dos educadores, direcionando-os a uma discussão consistente sobre a EA. Buscou-se ainda despertar a reflexão acerca das questões ambientais que se apresentam, compreendendo a abrangência das tomadas de decisões da sociedade em geral nesse processo (PARANÁ, 2008).

Na sequência, reconhecendo que a EA é dinâmica e caminha juntamente com as questões contemporâneas em 2010 o Caderno Temático para Educação Ambiental ganha o segundo volume, no qual a proposta de oferecer subsídios teóricos metodológicos é mantida, com o enfoque na garantia de aquisição de conhecimento sobre a preservação e manutenção de vida no planeta. E entende que a EA não deve ser vista como responsabilidade de um único professor ou de uma única disciplina específica, mas deve perpassar e permear a proposta das diversas disciplinas, respeitado suas especificidades (PARANÁ, 2010).

Como desafio o Caderno Temático para Educação Ambiental de 2010 traz a formulação de uma EA que seja crítica e inovadora. E propõe uma discussão acerca das questões ambientais locais e mundiais, numa perspectiva crítica, sócio histórica, geográfica, política, econômica, cultural e pedagógica, articulando-as de forma que possa oferecer expressiva fundamentação teórica metodológica inerente a essa demanda (PARANÁ, 2010, p. 5).

Em conformidade com os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA**), articulada com o sistema de meio ambiente e educação em âmbito federal, estadual e municipal o Estado do Paraná instituiu a Política Pública de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental, Lei nº 17505 de 11 de janeiro de 2013.

A Lei nº 17505/2013 traz como princípios:

A concepção do meio ambiente em sua totalidade e diversidade, considerando a interdependência entre as dimensões físicas, químicas, biológicas, sociais e culturais, sob o enfoque da sustentabilidade da vida; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva constante do diálogo entre a diversidade dos saberes e do contexto; a vinculação entre a ética, a educação, a saúde pública, a comunicação, o trabalho, a cultura, as práticas socioambientais e a qualidade de vida; a garantia de continuidade, permanência e articulação do processo educativo com todos os indivíduos, grupos e segmentos sociais; a permanente avaliação crítica do processo educativo; a abordagem articulada das questões socioambientais locais, regionais, nacionais e globais; o diálogo e reconhecimento da diversidade cultural, de saberes, contextos locais e suas relações que proporcionem a sustentabilidade; a equidade, justiça social e econômica; o exercício permanente do diálogo, da alteridade, da solidariedade, da participação da corresponsabilidade e da cooperação entre todos os setores sociais e a coerência entre discurso e prática no cotidiano, para a construção de uma sociedade justa e igualitária (PARANÁ, 2013, p. 1).

E como objetivos fundamentais da EA:

... desenvolver práticas integradas que contemplem suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos de saúde, históricos, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais, filosóficos, estéticos, tecnológicos, éticos, psicológicos, legais e ecológicos; divulgar e socializar as informações socioambientais; estimular o fortalecimento de uma consciência crítica sobre as questões ambientais e sociais; promover e incentivar o envolvimento e a participação individual e coletiva, de forma

** Sigla utilizada para referenciar o Programa Nacional de Educação Ambiental vigente.

permanente e responsável, como um valor inseparável do direito e do exercício da cidadania, visando à promoção da saúde ambiental; estimular a cooperação entre as diversas regiões do Estado do Paraná, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção integrada de sociedades sustentáveis, fundamentada nos princípios da solidariedade, liberdade de ideias, democracia, responsabilidade, participação, mobilização e justiça social; fomentar e fortalecer a integração com a ciência, as tecnologias apropriadas e os saberes tradicionais e inovadores, tendo como base a ética de respeito à vida, assegurados os princípios desta Lei; fortalecer a democracia, a cidadania, a mobilização, a emancipação dos povos e a solidariedade como fundamentos para o futuro de todos os seres que habitam o planeta (PARANÁ, 2013, p. 3).

Em 2014 o governador do Estado do Paraná assinou o Decreto 9958/2014 que atende os dispostos da Lei 17505/2013. O decreto estabelece a obrigatoriedade da EA do ensino básico ao superior nos planos pedagógicos de todas as disciplinas. Com essa medida o tema fará parte dos currículos da educação infantil, educação especial, profissional, educação de jovens e adultos e de comunidades tradicionais.

A promulgação da Lei 17505/2013, bem como, do Decreto 9958/2014 trouxeram novamente para pauta das discussões pedagógicas a EA. Dessa forma, os esforços em se trabalhar a EA crítica tomam sentido, principalmente no que diz respeito na busca de uma EA para escolas do campo, escolas estas excluídas historicamente pelo modelo de desenvolvimento do país. Cabe então aos educadores e educadoras do Estado do Paraná buscar uma EA que seja crítica e transformadora, para que o movimento instaurado pela publicação da lei e do decreto não perca força e nem sentido

3.3. Educação ambiental crítica: bases teóricas

A educação ambiental crítica também denominada como emancipatória, popular e transformadora, pelos teóricos que traçam as bases epistemológicas da EA (LOUREIRO, 2012; GUIMARÃES, 2004; MAIA, 2015), surge a partir das críticas às práticas da EA conservadora desenvolvidas no contexto escolar. Práticas estas que Loureiro (2012) descreve como obsoletas e que não respondem mais às questões complexas do ambiente. Exemplo clássico de que ela em si não é garantia de transformação efetiva, mas pode ser também a reprodução de um viés conservador de educação e sociedade, são alguns dos programas de coleta seletiva de lixo em escolas, que partem de um pressuposto equivocado de que o lixo é sempre um problema para a comunidade escolar como consequência desenvolvem projetos de reciclagem e não discutem a relação produção-consumo-cultura (LOUREIRO, 2003).

Essa educação conservadora busca alterações ocorridas no campo psicológico, ideopolítico e cultural, melhorando certos aspectos, minimizando ou compatibilizando outros pelo acúmulo de conhecimento e pela defesa de valores dominantes (entendidos como universais), adequando sujeitos individuais e coletivos a padrões, tradições, dogmas e relações de poder vistas como "naturais" no sentido de a-históricas (LOUREIRO, 2003, p. 38).

Para Guimarães (2004) a concepção conservadora de EA não é epistemologicamente instrumentalizada, nem comprometida com o processo de transformações significativas da realidade socioambiental. O autor ainda discorre que essa concepção ao se colocar inapta a transformar uma realidade, conserva o movimento de constituição da realidade de acordo com os interesses dominantes – a lógica do capital.

Desta forma a Educação Ambiental Conservadora tende, refletindo os paradigmas da sociedade moderna, a privilegiar ou promover: o aspecto cognitivo do processo pedagógico, acreditando que transmitindo o conhecimento correto fará com que o indivíduo compreenda a problemática ambiental e que isso vá transformar seu comportamento e a sociedade; o racionalismo sobre a emoção; sobrepor a teoria à prática; o conhecimento desvinculado da realidade; a disciplinaridade frente à transversalidade; o individualismo diante da coletividade; o local descontextualizado do global; a dimensão tecnicista frente à política; entre outros (GUIMARÃES, 2004, p. 27).

A Educação Ambiental que é discutida nesse item é a EA emancipatória ou também crítica, transformadora, popular, pois se volta para promover autêntica autonomia decisória que, quando se manifesta em grupos ou coletivos significa emancipação (TASSARA, 2013). Emancipatória no sentido de um movimento de libertação consciente e de superação permanente das formas de alienação material e simbólica, coletiva e individual, existentes em cada fase historicamente definida (ADORNO, 2000).

Genericamente, o termo emancipação refere-se a qualquer processo de libertação alforria ou independência. A emancipação pode ser entendida, na educação ambiental, como “ser ou fazer parte” de processos de transformação social de maneira ativa (TASSARA, 2013). Emancipar não é estabelecer o caminho único para a salvação, mas sim a possibilidade de construir os caminhos mais adequados à vida social e planetária (LOUREIRO, 2012).

A palavra crítica está vinculada às reflexões e formulações produzidas pelo Instituto de Pesquisa Social, conhecido como Escola de Frankfurt, fundado em 1923 por um grupo de intelectuais com objetivo de contribuir com pesquisas que permitissem compreensão crítica e global da sociedade contemporânea. Para tal usou do método dialético formulado por Karl Marx em diálogo com outros pensadores dentre eles Weber e Hegel em busca de uma atuação transformadora das relações sociais (LOUREIRO, 2005).

O método dialético, sucintamente, pode-se apresentar como sendo um caminho de pensar e agir relacional e integrador voltado para o entendimento das múltiplas determinações e contradições que definem a história, num contínuo movimento, e para transformação social, pensando esta como sendo a vinculação entre mudanças objetivas, subjetivas, culturais e da estrutura econômica (IBID, p. 327).

Loureiro (2005) aponta para algumas premissas da Teoria Crítica que são utilizadas pela EA emancipatória descritas no Quadro 1:

Quadro 1. Premissas da Teoria Crítica inerentes à Educação Ambiental Emancipatória segundo Loureiro (2005).

Premissas da Teoria Crítica que são utilizadas pela Educação Ambiental Emancipatória
<ul style="list-style-type: none">- A crítica à sociedade, à ciência e à argumentação e a autocrítica (pessoal) são princípios metodológicos;- A verdade científica está em sua comprovação prática na história, no conhecimento poder ser aplicado para ajudar a humanidade a superar as relações de dominação, alienação e expropriação. Normais, a pura abstração conceitual só possui veracidade em termos formais, muitas vezes servindo como fator de reprodução social;- Teoria e prática não estão descoladas. Conhecer e agir são dimensões próprias que ganham condição para transformar a realidade à medida que se relacionam e se constituem mutuamente. O conhecimento “do que é” (teoria) e a ação em busca do “que queremos que seja” estão unidas e é através dessa indissociação que tomamos consciência de nós mesmos e do outro no mundo;- Ciência e valores culturais estão ligados e não há como separá-los na pesquisa. Devemos admitir que sempre analisamos os fenômenos a partir de uma determinada interpretação, de um código de valores e de certas concepções teóricas que “iluminam” nosso olhar da realidade. A objetividade científica está na explicação de nossa posição teórica e na análise honesta da realidade à luz de tal teoria, permitindo a compreensão e o questionamento formulado por outros;- A ciência crítica é revolucionária, visa superar a dicotomia sujeito-objeto e a mercantilização da vida. Estas são entendidas como características inerentes ao metabolismo da sociedade capitalista, conduzindo o humano a um estado de alienação diante de si mesmo, da espécie e a uma condição de ruptura entre sociedade-natureza.- A ciência crítica se faz partindo o princípio de que nada, nenhum fenômeno é compreensível em si mesmo, mas somente em relações, formando uma totalidade complexa. Aqui não há um todo absoluto, mas totalidades em movimento de mútua constituição entre partes e todos, que são compreendidos racionalmente pela práxis (vinculação teoria-prática).

Fonte: Loureiro (2005)

Além do método dialético de Marx, inerente ao processo de formulação e consolidação da EA crítica, a pedagogia libertária de Paulo Freire também fundamenta essa vertente da EA. Freire discorre sobre o modelo de educação fundamentalmente dissertativa e a ela refere-se como “educação bancária”. Nela o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração, os educadores como depositantes e os educandos como depositários (FREIRE, 1968).

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (IBID., p. 81).

Antagônico ao processo de educação bancária Freire sugere que a educação seja baseada no diálogo e nomeia este processo como educação problematizadora, considerando a educação como prática da liberdade. Segundo este mesmo autor quando tenta-se um adestramento no diálogo humano devemos levar em consideração a palavra, não só a palavra mecanicamente repetida como ocorre na educação bancária, mais sim buscar a palavra e seus elementos constitutivos (FREIRE, 1968). A busca pela palavra, enquanto meio de diálogo, nas suas significações leva, segundo o autor às duas dimensões: ação e reflexão. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. “Daí dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1968, p. 107).

A EA crítica, diferente da EA conservadora, considera as relações socioambientais e assume um papel de diálogo entre seus constituintes negando o monólogo e as várias dicotomias que historicamente foram estabelecidas.

A EA emancipatória promove a conscientização e está se dá entre o “eu” e o “outro”, pela prática social reflexiva e fundamentada teoricamente. A ação conscientizadora é mútua, envolve capacidade crítica, diálogo, a assimilação de diferentes saberes, e a transformação ativa da realidade e das condições de vida (LOUREIRO, 2012, p. 34).

A EA emancipatória, citada por Guimarães (2005) como crítica, objetiva promover ambientes educativos de desvelamento da realidade e consequente intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para superação das armadilhas paradigmáticas propiciando processos educativos problematizadores, e que nesse exercício, os envolvidos no processo sejam educandos e educadores contribuindo assim na transformação da grave crise socioambiental.

A tendência crítica em EA apresenta como características:

Compreensão complexa do ambiente; busca da realização da autonomia e liberdades humanas em sociedade, redefinindo o modo como nos relacionamos com a nossa espécie, com as demais espécies e com o planeta; atitude crítica diante dos desafios que a crise civilizatória nos coloca, partindo do princípio de que o modo como vivemos não atende mais aos nossos anseios e compreensão de mundo e sociedade e de que é preciso criar novos caminhos; politização e publicização da problemática ambiental em sua complexidade; entendimento da democracia como condição para a construção de uma sustentabilidade substantiva; convicção de que a participação social e o exercício pleno da cidadania são práticas indissociáveis da Educação Ambiental e da democracia; preocupação concreta em estimular o debate e o diálogo entre as ciências, redefinindo objetos de estudo e saberes (LIMA, 2002, p. 24).

A EA crítica se apresenta como uma EA bem fundamentada e que busca atrelar a teoria à prática que resulta como consequência em *práxis*, buscando superar a mera transmissão de

conhecimentos ecologicamente corretos, no sentido de adestramento, como cita Guimarães (2004) é desviar os educandos e educadores das armadilhas paradigmáticas. E promover a construção do conhecimento de forma contextualizada considerando todos os envolvidos no processo pessoas capazes de contribuir e aprender.

Segue-se o pensamento de que a EA que se propõe crítica busca:

Propiciar a vivência do movimento coletivo conjunto de coesão. Estimular a percepção e fomentação do ambiente educativo como movimento. Potencializar o surgimento e a formação de lideranças que dinamizem o movimento coletivo de resistência. Desmistificar a percepção que o processo educativo não se restringe ao aprendizado dos conteúdos individualizado dos conteúdos escolares, mas na relação como o outro e com o mundo. Estimular a autoestima dos educandos e educadores. Possibilitar que o processo pedagógico transite das ciências naturais às ciências humanas e sociais, da filosofia à religião, da arte ao saber popular buscando a articulação dos diferentes saberes (GUIMARÃES, 2004, p.31).

Além disso, a EA almeja considerar o homem enquanto ser passível de sentir (no sentido de emoção, amor, felicidade, tristeza, injustiça) e exercitar a emoção como forma de desconstrução de uma cultura individualista e racional, e a construção do sentimento de pertencimento ao coletivo, busca também estimular à crítica do que está estabelecido (GUIMARÃES, 2004): como se vestir, como se comportar, o que comer, o que comprar, o que falar, qual emissora assistir, qual programa acompanhar, como o corpo deve ser, enfim como pensar e agir como existir. E pela prática de seus princípios empoderar-se (TASSARA, 2013).

A EA é uma complexa dimensão da educação, que pode ser caracterizada por uma grande diversidade de teorias e práticas, originadas em função de diferentes concepções de educação, de meio ambiente, de desenvolvimento (SAUVÉ; ORELLANA, 2001). Por isso mesmo, não se pode entendê-la no singular: inúmeras são as percepções sobre a EA, permitindo desse modo que diferentes práticas educativas, desenvolvidas em diferentes espaços, sejam identificadas como de EA (LAYRARGUES, 2002).

Partindo da conjectura que diferentes práticas educativas, desenvolvidas em diferentes espaços, sejam identificadas como EA, sem necessariamente aparecer como prática, a EA corrobora com os muitos anseios e princípios da educação do campo, ambas possuem marcos legais que cada vez mais avançam no desenvolvimento de uma cidadania responsável, para a construção de sociedades sadias e socialmente justas, visando a emancipação (SOBRAL, 2014).

Tecendo discussões, através de suas experiências, sobre uma educação ambiental para a educação do campo Zakrzewsk e Sato afirmam que o meio rural precisa de uma EA específica, diferenciada, isto é, alternativa, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que moram e trabalham no campo.

3.4. Educação do campo

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola*

(Gilvan Santos)

A letra da música de Gilvan Santos afirma a necessidade da valorização da educação do campo quando diz que a “educação do campo é direito e não esmola”, nesse contexto destacam-se dois elementos relevantes em resgatar o percurso histórico das escolas do campo e do movimento “Por uma Educação do Campo nesse trabalho. Justifica-se aqui que o fato de pautar dois elementos para exposição inicial não significa reduzir a educação do campo e sim pontuar elementos importantes para essa pesquisa.

O primeiro elemento diz respeito aos princípios da EA crítica que apoia uma educação que seja dialógica e que busca um olhar crítico acerca dos fenômenos investigados e dessa forma propõe um aprofundamento do contexto da realidade concreta em busca de transformações de fato significativas. O segundo elemento apontado está relacionado à valorização da natureza da educação do campo que requer um aprofundamento teórico-metodológico e histórico. Segundo Caldart (2010) essa natureza da educação do campo exige uma posição de todos que hoje afirmam trabalhar em nome da educação do campo. A seguir serão apresentados aspectos da educação do campo para um melhor entendimento da área.

A educação do campo nasce do questionamento à tendência dominante em nosso país de considerar a maioria da população camponesa atrasada e digna do não pertencimento do modelo de desenvolvimento do país. Nasce nos anseios da superação da dicotomia campo/cidade. Fortemente discutida em meados dos anos 90, a educação do campo teve seus pressupostos teóricos estabelecidos através de esforços de algumas Universidades, pesquisadores e da sociedade organizada especificamente o Movimento Sem Terra (MST) que trouxeram visibilidade às escolas do campo principalmente pelo poder público.

Antecede-se às discussões sobre a educação do campo, nesse trabalho, o desvelamento da palavra “campo” para designação e nomenclatura do “Movimento Por uma Educação do Campo”. A concepção de campo tem o seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX, em referência à identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Trata-se do campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência (PARANÁ, 2006).

A educação do campo em sua gênese traz outras significações às palavras que as compõe, assim:

Na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não

é 'para' e nem mesmo 'com': é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um 'do' que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites 'impostos pelo quadro em que se insere', a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas (CALDART, 2009, p. 41).

Dentre as lacunas apresentadas pela educação destinada à população do campo pode-se destacar as contradições sociais fruto do modelo de desenvolvimento do nosso país; a negligência da Lei 9394/96 que traz em seu texto somente o Artigo 28 voltado à educação no meio rural; o lugar do campo na sociedade moderna, que segundo Arroyo (2005) apresenta-se como dado estatístico; a extraordinária migração campo-cidade; a evasão escolar principalmente do ensino médio; a falta da valorização do magistério como um todo e falta de formação desses profissionais (PARANÁ, 2006).

Além disso, a escola rural, tratada como restolho do sistema educacional brasileiro, tem problemas como:

Falta de infraestrutura necessária; falta de apoio a iniciativa de renovação pedagógica; currículo e calendário escolar alheio à realidade do campo; em muitos lugares atendida por professores e professoras com visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal; uma escola deslocada das necessidades e das questões do trabalho do campo; alheia a um projeto de desenvolvimento; uma escola alienada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim do conjunto dos trabalhadores de seus movimentos e organizações; uma escola que apresenta o urbano como melhor, superior, moderno, atraente (ARROYO, 2006, p. 39).

Segundo Arroyo (2004), o Estado e os municípios com suas políticas devem reconhecer as seguintes questões para sua superação como recuperar o atraso, mas sem implantar políticas compensatórias; o tratamento menos privado do público e um tratamento menos mercantil. E por fim do Estado deve corrigir o descompromisso histórico que teve com o campo.

Com o avanço das discussões a respeito das questões acima citadas, no final dos anos 90 se consolidaram espaços públicos de discussões. Em 1997 organizado pelo MST aconteceu o primeiro Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) dentre outras entidades. Ainda nos anos 90 em 1998 aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo uma parceria entre o MST, a UnB, Unicef, Organizações das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Como compromisso os participantes da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo assumiram as seguintes propostas: Vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento; lutar para que todo o povo tenha acesso à educação; formar educadoras e educadores do campo; produzir

uma proposta de educação básica do campo; envolver a comunidade nesse processo (ARROYO, 2005).

Os esforços para consolidar a educação do campo tiveram frutos com relação principalmente ao campo teórico e político. Em 2002 o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB 1 de 3 de abril. O documento em parágrafo único traz que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país (BRASIL, 2002, p. 01).

Dentre seus 16 artigos as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo reafirma os dispostos, principalmente, da Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996), onde a educação é um direito de todos e é dever do poder público assegurar que a educação seja de qualidade nas diversas modalidades de ensino: educação infantil, educação fundamental I e II, ensino médio, ensino de jovens e adultos e ensino técnico.

No Estado do Paraná, a trajetória da educação do campo não é diferente, pois também esteve marginalizada. Durante muitos anos, a educação dos povos do campo foi precarizada, repetindo todos os problemas encontrados no restante do país (PARANÁ, 2006). Assim como nos demais estados as discussões referentes à educação do campo tiveram início nos anos 90. No ano de 2000 criou-se a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo juntamente com a II Conferência Paranaense: Por uma Educação Básica do Campo (PARANÁ, 2006). Segundo Souza (2006) os sujeitos envolvidos na Conferência foram: Apeart, Assesoar, Comissão Regional dos Atingidos por Barragens (Crabi), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Sistema de Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária (Cresol/Baser), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais (Deser), Fórum Centro, Fórum Oeste, MST, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro e de Francisco Beltrão, Universidades estaduais: UFPR, UEM, Unicentro e Unioeste.

No ano de 2004 o Paraná promoveu o Seminário Estadual de Educação do Campo, organizado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) com apoio do Ministério da Educação (MEC). Fruto da criação desse espaço de discussões entre o poder público e a sociedade organizada, em 2006 o Estado lançou as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, como um importante aporte teórico para os educadores e educadoras do campo.

O documento traz em suas concepções a identidade dos povos considerados do campo a saber: posseiros, boias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sítiantes – dependendo da

região (PARANÁ, 2006). Além das identidades reveladas o documento faz uma discussão com relação ao conceito de cultura no que diz respeito a sua valorização, isto é, valorização dos saberes e fazeres dos povos do campo e propõe um desafio aos seus leitores: considerar a cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos. Importante destacar que a educação do campo para fundamentar o processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos se pauta segundo Caldart (2004) em três referências teóricas prioritárias apoiadas na Pedagogia Crítica, citados por Borges e Silva (2012, p. 213):

A tradição do pensamento pedagógico socialista que envolve a relação entre educação e trabalho, reforçando a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão da cultura no processo histórico, associando as questões do processo de aprendizagem e ensino, tendo a psicologia sociocultural com outras ciências na perspectiva crítica e humanista. A pedagogia do oprimido e as experiências da educação popular, tendo como base Paulo Freire, pois segundo a autora a realização da prática pedagógica do oprimido proporciona a legitimação dos sujeitos do campo em um projeto emancipatório educativo. E a pedagogia do movimento, que é uma nova reflexão teórica que se pauta na produção das experiências educativas dos próprios movimentos, em especial do campo que está sendo construída com a própria educação do campo.

Como fundamento, a educação do campo retoma a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente constituíram as bases, os pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista, trazendo de volta o sentido de uma “modernidade da libertação” (WALLERSTEIN apud CALDART, 2009).

A Educação do campo, ao retomar esta reflexão sobre a relação entre educação e trabalho, se pergunta e interroga a teoria pedagógica: o que significa pensar a relação educação e trabalho, e fundamentalmente os processos de formação humana ou de produção do ser humano, tendo por base os processos produtivos e as formas de trabalho próprias do campo? Qual a potencialidade formadora e deformadora das diferentes formas de trabalho desenvolvidas atualmente pelos trabalhadores do campo? E que conhecimentos são produzidos por estes trabalhadores (e são deles exigidos no trabalho) que se subordinam à lógica da agricultura industrial e de negócio e, no contraponto, por aqueles que hoje assumem o desafio de reconstrução prática de uma outra lógica de agricultura, a agricultura camponesa do século XXI, que tenha como princípios organizadores a soberania alimentar, o direito dos povos às sementes e à água, a agroecologia, a cooperação agrícola? (CALDART, 2009, p. 44).

Além disso, apoiando a legitimação dos sujeitos do campo em um projeto emancipatório educativo e contribuindo para/com os princípios da Pedagogia do Movimento está a educação popular (CALDART, 2009). Costa (2012) afirma que a educação do campo não pode ser entendida como deslocada do conceito de educação popular. A educação popular destaca a dimensão social no processo educacional e visa politizar a dimensão pedagógica dentro da escola.

Primeiramente antes da conceituação da educação popular vale destacar as palavras

citadas por COSTA (2012, p. 118) onde ressalta que:

Historicamente a educação brasileira tem sido privilégio para a formação da elite, enquanto as classes populares estão condenadas ao conformismo e à alienação. Nesse cenário, a escola surge como atendimento a interesses da classe dominante e, só aos poucos, começa a se formar, por parte do povo, um movimento de pressão para o acesso a essa instituição. Gerando caráter dual da escola, que considera que, para a elite, deve ser oferecida uma escola de boa qualidade, enquanto para as camadas populares basta a instrução indispensável para a inserção no mercado de trabalho.

Este mesmo autor ressalta que dessa forma a educação popular visa a superação do conformismo intrínseco na educação das classes populares, conceito este que se enche de sentido ao se perpetrar dialógico com a educação do campo. Haja visto que a educação popular pode ser

Compreendida sob duas maneiras bem distintas. A primeira enfatiza como a educação para o povo, carregando a visão de uma educação preparada para atender às carências e às necessidades das camadas populares. A segunda forma de entender a educação popular é seu entendimento com um conceito indicador de diferentes práticas educativas, que busca o fortalecimento dos movimentos sociais populares (COSTA, 2012, p. 122).

Para Freire (1997), a educação popular é um esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares. Brandão (1994, p. 9), por sua vez, destaca a educação popular como:

[...] sucessão de movimentos de diferentes tipos de educadores em favor de tornar a Educação algo absolutamente diverso daquilo que ela sempre fora. Ao invés de pensá-lo como um tipo de atividade profissional competente, destinada a um tipo de ensino compensatório a sujeitos pobres e defasados, ela pretendeu ser uma espécie de retotalização não apenas estrategicamente popular, mas historicamente situada como um serviço pedagógico a projetos políticos de classes populares.

Como pode-se verificar a educação do campo está intimamente ligada aos fundamentos da educação popular, contribuindo no processo de educação das pessoas que vivem e trabalham no campo (COSTA, 2012). A Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que orienta suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo (CALDART, 2009).

Por fim elucida-se aqui que educação do campo não visa o empobrecimento dos conteúdos sistematizados durante as disciplinas, a educação do campo visa a superação da fragmentação do conhecimento hegemônico que atende os interesses das classes dominantes em forma de conteúdos disciplinares que visam tão somente a formação alienada para o mercado de trabalho.

A educação do campo visa também promover situações que levem os educandos e educadores, de forma dialógica, à aquisição de conhecimentos que garantam a autonomia do educando na busca do saber, como condição imperativa para a vida na sociedade atual e dentro dessa busca visa o reconhecimento e valorização, por parte do educado, do seu modo de vida, buscando sempre melhorias na sua qualidade de vida.

Uma alternativa metodológica para promover situações que levem os educandos e

educadores à aquisição de conhecimentos é a educomunicação socioambiental, uma que os princípios que norteiam esse campo do conhecimento se aproximam dos princípios da educação do campo.

3.5. Educomunicação socioambiental

Uma educação que se propõe crítica e que seja comprometida com a formação dos educandos deve perpassar pelas diversas áreas relacionadas ao desenvolvimento humano. Nesse sentido pensar em práticas de ensino que vão além do currículo escolar e que atendam as demandas escolares com relação ao contexto, à história e aos possíveis conflitos existentes torna-se essencial no fomento a criticidade por parte dos educandos.

A educomunicação como metodologia apresenta-se promissora para o desenvolvimento de uma educação dinâmica, dialógica e democrática. A interface socioambiental da educomunicação se apropria dos interesses da educação ambiental no intuito de somar com a área. A explanação a seguir traz aspectos teóricos metodológicos da educomunicação que embasam essa pesquisa.

A educomunicação é um novo campo de pesquisa, de reflexão e de intervenção social (SOARES, 2011) que une dois campos já consolidados: o campo da educação e o campo da comunicação, cujo objetivos são próprios e vêm sendo construídos primeiramente em espaços populares e recentemente em espaços acadêmicos. Os olhares dos campos secularmente estabelecidos da educação e da comunicação se entrecruzam com frequência, a interconexão entre eles é requerida pelas próprias exigências da vida em sociedade (SOARES, 2012).

A união dos dois campos já bem estruturados surgiu principalmente, dentro outros objetivos, de ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude (SOARES, 2011), em um país que apresenta em sua Constituição Federal o Artigo 5º do Capítulo I que discorre que “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” (BRASIL, 1988). Objetiva legitimar o artigo citado acima, que se encontra velado principalmente, no que se refere à comunicação de massa.

Historicamente o campo da educomunicação procura legitimar a comunicação popular que teve sua origem em espaços populares, nos anos de 1970 e 1980 na Venezuela, no Uruguai, na Argentina, no Chile, Cuba e Brasil onde tal ofício, já era perpetuado por pessoas chamadas de comunicadores populares (COSTA, 2008), que

Desenvolveram projetos com comunidades rurais, urbanas, indígenas, etc, com o objetivo de promover a expressão popular através dos meios de comunicação ou através de práticas artísticas (nesse sentido, o teatro estava muito presente). Para essas atividades, deu-se o nome de processos comunicacionais ou trabalhos desenvolvidos em Comunicação e Educação (COSTA, 2008, p. 12).

Nas décadas de 70 e 80 o conteúdo da comunicação popular centrava-se na proposta de contestação ao *status quo*, conscientização política e organização para transformação da sociedade capitalista. Atualmente, apesar de algumas premissas continuarem vivas, a conjuntura é outra e as preocupações das pessoas também, e assim vão sendo incluídas novas temáticas e mudando as linguagens e os tipos de canais adequados ao momento atual (PERUZZO, 1998).

De acordo com Peruzzo (2006, p. 2):

A comunicação popular foi também denominada de alternativa, participativa, horizontal, comunitária e dialógica, dependendo do lugar social e do tipo de prática em questão. Porém, o sentido político é o mesmo, ou seja, o fato de tratar-se de uma forma de expressão de segmentos excluídos da população, mas em processo de mobilização visando atingir seus interesses e suprir necessidades de sobrevivência e de participação política. No entanto, desde o final do século passado passou-se a empregar mais sistematicamente, no Brasil, a expressão comunicação comunitária para designar este mesmo tipo de comunicação e também outras expressões similares.

Entre as principais características da comunicação popular estão a opção de colocar os meios de comunicação a serviço dos interesses populares, desvelando o direito à comunicação, a transmissão de conteúdos a partir de novas fontes de informação, a comunicação é mais que meios e mensagens, pois se realiza como parte de uma dinâmica de organização e mobilização social, enfim abre a possibilidade para a participação ativa do cidadão comum como protagonista do processo (PERUZZO, 2007).

Pasquali e Jurado (apud Peruzzo, 2007, p. 29) propõem que o direito à comunicação englobe o exercício pleno e integral dos seguintes direitos ou liberdades:

a) Direito à liberdade de opinião: consiste no poder inalienável das pessoas de formular e emitir juízos próprios sobre qualquer assunto público ou privado. b) Direito à liberdade de expressão: as pessoas podem utilizar qualquer meio, canal, forma ou estilo para exteriorizar suas ideias e sua criatividade sobre qualquer assunto ou pessoa, seja público ou privado, sem que se possam exercer legitimamente formas de controle ou censura prévias. c) Direito à liberdade de difusão: é o direito de realizar atividades de comunicação em igualdade de condições jurídicas e de constituir empresas ou entidades de comunicação. d) Direito à liberdade de informação: é o poder não restringível de todas as pessoas, assim como das empresas de comunicação para acessar, produzir, circular e receber todo tipo de informação, com exceção: em caso da informação estar protegida por determinação jurídica ou representar abertamente a violação à intimidade da pessoa. e) Direito ao acesso e uso dos meios de comunicação e das tecnologias da informação e comunicação: consiste no poder de acessar e usar livremente os meios e tecnologias de informação e comunicação na produção e circulação de conteúdos próprios, bem como na recepção de conteúdos.

Não é à toa que Soares (2012) afirma que a Educomunicação não nasceu na universidade, mas da prática e principalmente da militância – nasce de processos políticos e ideológicos (COSTA, 2008). “Ainda hoje a comunicação comunitária que vem sendo gestada no contexto dos movimentos populares é produzida no âmbito das comunidades e de agrupamentos sociais

com identidades e interesses comuns” (PERUZZO, 2007, p. 22).

Historicamente projetos como Cassete Fórum4, desenvolvido por Mário Kaplún, tiveram como objetivo o uso da comunicação, bem como dos meios, para a organização popular. O objetivo do projeto não era produzir programas para serem veiculados na programação da Rádio comercial, mas contribuir com a formação da comunidade (COSTA 2008).

A educomunicação além de se fundamentar nos pressupostos teóricos da comunicação popular, fundamenta-se também no modelo de educação, que baseia-se na educação como processo central para a democracia e como instrumento para a transformação da sociedade cunhado por Paulo Freire, classificada por Mário Kaplún como educação processual, classificação essa que vê a educação como um processo permanente, em que o sujeito vai descobrindo, elaborando, reinventando, fazendo do conhecimento algo seu. Um processo de ação-reflexão-ação que o educando produz a partir de sua realidade, a partir de sua experiência, desde sua prática social, juntamente com todos os outros que participam desse processo (COSTA, 2008).

Como dito anteriormente:

Os pressupostos da educação processual são, declaradamente por Kaplún, fundamentados em Paulo Freire. O papel do educador, na educação processual, é de acompanhar o educando, estimular o processo de análise e reflexão para facilitar, mas também para aprender e construir junto. A estratégia é a problematização, que deve auxiliar a pessoa a desmistificar sua realidade, tanto física como social (COSTA, 2008, p. 14).

A educação nessa perspectiva, que também é a perspectiva adota pela educomunicação, nunca é individual, mas sempre grupal. “Ninguém se educa sozinho”, mas através de experiências compartilhadas, na integração com os outros. Esse tipo de educação pode até utilizar recursos audiovisuais ou outros recursos tecnológicos. Não somente para reforçar conteúdos, mas sim para problematizar e estimular discussões, diálogos, reflexões e a participação dos envolvidos (COSTA, 2008).

O campo da educomunicação, propriamente dito, surgiu em 1999 com a apresentação do relatório final do Projeto Perfil, Ismar Soares, docente atuante do Núcleo de Comunicação e Educação da USP, apresentou academicamente o termo educomunicação se referindo a este campo como um campo emergente de intervenção social e batizou a área de intervenção de Educomunicação sistematizando-a em cinco subáreas a saber:

- expressão comunicativa através do uso dos recursos da informação e das artes;
- educação para a comunicação, configurada nos esforços sistemáticos de educadores no sentido de colaborar com os usuários dos meios massivos na formação do que Paulo Freire chamou de “consciência crítica”, frente às mensagens editadas e veiculadas por poderosos sistemas de comunicação;
- mediação tecnológica nos

espaços educativos , constituída pelos esforços no sentido de identificar a natureza da interatividade propiciada pelos novos instrumentos da comunicação e de democratizar o acesso às tecnologias, desmistificando-as e colocando-as a serviço de toda a sociedade; • gestão da comunicação nos espaços educativos , caracterizada pela abordagem sistêmica das relações entre os recursos da comunicação e as atividades humanas, garantindo um planejamento e uma implementação organizada dos recursos da informação destinada a garantir a eficácia na construção dos ecossistemas comunicativos – a subárea da gestão da comunicação nos espaços educativos é a que garante coordenação e eficiência às demais áreas, permitindo que se obtenha visibilidade para as ações educacionais; • reflexão epistemológica sobre o campo da Educomunicação, que inclui a pesquisa e a avaliação sistemática, destinadas a compreender a complexidade das relações entre Comunicação e Educação (COSTA, p.16, 2008).

Segundo Soares (2006) convém ressaltar a opção pelo termo campo e não pelo termo ciência. É que a ideia de campo permite considerar um espaço amplo sem construções antigas e, não raro, antiquadas, impedindo que se levantem novos edifícios com maior ventilação e claridade.

Trata-se, então, de um espaço no qual transversa saberes historicamente constituídos. Como um tabuleiro no qual se lançam pedras para, com elas, construir grandes lances – assim se apresenta esse novo campo. Não importa a origem das peças, assim como não se privilegia quem possa colocá-las ali. Seja qual for o tipo ou a forma de conhecimento, o campo não somente tem condições de recebê-lo, mas, sobretudo, de promover o diálogo com ele e dele com os outros. Isto é: se há – ou tem de haver – algo que particulariza, caracteriza ou é específico desse campo chamado de Educomunicação é a sua capacidade de entrecruzar saberes, promovendo a interlocução ou a conversa entre os que constroem e/ou se utilizam desses saberes (SOARES, 2006, p. 3).

A educomunicação é um campo dialógico, de construção de saberes que inter-relacionam dois campos já consolidados do conhecimento, a educomunicação mais do que um objeto a ser investigado é um campo de relações, é um espaço de questionamentos, de busca de conhecimentos, é um campo de ação política, entendida como o lugar de encontro e debate da diversidade de posturas, das diferenças e semelhanças, das aproximações e distanciamentos (SOARES, 2006).

A educomunicação por essência é prática e define-se como conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos. Ecologicamente um ecossistema pode ser definido como a inter-relação entre o meio físico e biológico, metaforicamente, também no meio social existem ecossistemas, e constantemente pessoas (individual ou coletivamente) se deparam com ecossistemas, convivendo a partir de regras que se estabelecem conformando determinada cultura comunicativa (SOARES, 2012).

A educomunicação, como uma maneira própria de relacionamento, faz opção pela construção de modalidades criativas de relacionamento, colaborando, dessa maneira, para que as regras que conduzem o convívio passem a reconhecer a força do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência (SOARES, 2012), fortalecendo assim ecossistemas

comunicativos.

Tal campo emergente também pode ser definido como:

Processo de comunicação com intencionalidade educacional expressa e que envolve a democratização da produção e de gestão da informação nos meios de comunicação em seus diversos formatos, ou na comunicação presencial. Educomunicação pode ser definida, também, nas práticas educativas que visam levar à apropriação democrática e autônoma de produtos de comunicação, por meio dos quais os participantes passam a exercer seu direito de produzir informação e comunicação (COSTA, 2008, p. 23).

Tendo a Educomunicação se mostrado em espaços populares e acadêmicos, atrativa ao olhar, principalmente, dos jovens e adolescentes, o Ministério do Meio Ambiente em 2008 lançou o material intitulado Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação, organizado por Francisco de Assis Morais da Costa, legitimando a Educomunicação como prática no âmbito da educação ambiental.

Tal conceito é uma expressão nova que vêm ganhando espaço no campo da Educação Ambiental e é definido como um conjunto de ações e valores marcados pelo dialogismo, pela participação e pelo trabalho coletivo (COSTA, 2008). Segundo Soares (2012) na definição de tal conceito a indissociabilidade entre questões sociais e ambientais no fazer/pensar dos atos educativos e comunicativos é justamente ressaltada pelo termo “socioambiental”.

A interface socioambiental da educomunicação se fundamenta, entre outros aspectos, na legitimação do Artigo 3º da Lei 9795/1999 (BRASIL, 1999), que faz referência à área de comunicação nos processos educativos ao afirmar que:

Art. 3º Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm o direito à Educação Ambiental, incumbindo:
IV – aos meios de comunicação de massa, colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação (BRASIL, 1999, p. 2).

A educomunicação socioambiental apresenta-se como uma interface da educomunicação e apresenta seus próprios princípios norteadores que estão descritos na tabela 1. Tais princípios visam afirmar o caráter coletivo e popular que a educomunicação apresenta sem desvincular as teorias que fundamentam tal área do conhecimento promovendo ações que interajam com as novas formas de comunicação e promoção da cultura, proporcionando principalmente aos jovens espaços de interatividade e produção de materiais educacionais e conseqüentemente de conhecimento.

TABELA 1. Princípios norteadores da Educomunicação Socioambiental.

PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL	
1º - Compromisso com o diálogo permanente e continuado	Educomunicação Socioambiental deve promover a inclusão de atores e perspectivas com valorização de experiências acumuladas, bem como de novos modos de ver e novas formas de fazer, sempre pelo bem

	comum. Isso exige ampliação dos espaços de diálogo e de argumentação e contra argumentação, dando materialidade à oportunidade do controle social. Uma ação não-competitiva, inclusive no campo ideológico, mas lúcida de seu papel de dar visibilidade e escuta à diversidade. No âmbito de uma política pública, é uma ação constantemente recíproca entre governo e sociedade.
2º - Compromisso com a interatividade e produção participativa de conteúdos	Na perspectiva educadora, toda a produção de conteúdos deve ser aberta e participada sem domínio de tecnologia e de saberes especializados que imponham suas competências por mérito acadêmico. Portanto, ela também põe em questão a reserva de mercado para profissionais de comunicação. O educador popular trabalha nas duas frentes: absorve tanto a educação como a comunicação, não só como dever de instituições e profissionais constituídos, mas a de todo o cidadão que luta pela sustentabilidade
3º - Compromisso com a transversalidade	Uma comunicação para a sustentabilidade socioambiental que não se contente com um discurso especializado em ecologia, mas tenha clareza de suas interfaces com todos os campos de saber envolvidos na questão socioambiental, e com as produções discursivas de função estética, pedagógica, espiritualista, jurídica, histórica, etc.
4º - Compromisso com o Encontro/Diálogo de Saberes	O Encontro de Saberes é a promoção e valorização da união e do contato entre diferentes atores - pessoas, instituições, gerações, gêneros, culturas, territórios, numa atmosfera de respeito mútuo, sempre fortalecidos pela ação dialógica. O Diálogo de Saberes é fundamento metodológico para quaisquer práticas de Educação. Ele é a promoção do contato e diálogo entre práticas, conhecimentos, tecnologias, papéis sociais e políticos. Portanto, uma comunicação socialmente mobilizadora para atuar na formação de alianças e redes, além de favorecer as já existentes.
5º - Compromisso com proteção e valorização do conhecimento tradicional e popular	A Educação Socioambiental respeita e favorece a autonomia das identidades individuais e coletivas, no contexto das comunidades tradicionais e indígenas. Por isso, se preocupa em prevenir a apropriação indevida de informações, imagens, conhecimentos e tecnologias sociais de comunicação tradicionais e populares, uma vez que grande parte deste patrimônio ainda não está devidamente reconhecido e protegido por lei. Nestes casos, preconiza a lógica da repartição de benefícios, materiais e imateriais, quando da circulação de bens destas culturas. Cabe ao campo da Educação Ambiental, considerando-se o mesmo princípio, defender o direito de acesso e autogestão das expressões culturais dos povos indígenas e comunidades tradicionais junto aos meios de comunicação de massa.
6º - Compromisso com a democratização da comunicação e com a acessibilidade à informação socioambiental	A Educação Socioambiental visa favorecer e otimizar a organização da sociedade – uma comunidade organizada é um indicador seguro de continuidade e sustentabilidade do processo comunicativo. A democratização pressupõe igualmente condições de acesso, não só à informação socioambiental, mas também aos seus meios de produção e à sua gestão participativa, incorporando os valores democráticos de forma intrínseca às práticas cotidianas e como expressão da subjetividade humana. Desta forma, os processos educacionais devem apontar para formas de autonomização das produções e evitar a especialização de círculos profissionais que cumpram este papel em substituição à coletividade.
7º - Compromisso com o direito à comunicação	Significa o reconhecimento da comunicação como um direito humano fundamental. Ele envolve mais que o direito à informação, à liberdade de expressão como condição indispensável à emancipação e ao acesso a

gestão dos meios. A Educomunicação Socioambiental pode ser vista como uma prática de democracia, sustentabilidade e liberdade e, nesse sentido, mantém estreita relação com as demais políticas de proteção da vida e promoção dos direitos humanos. Portanto, é um meio de efetivação do direito à comunicação. Assim como fazer educação, fazer comunicação, nesse caso, é mais que um ato profissional. É, sim, um direito e uma ação emancipatória de todo cidadão.

8º - Compromisso com a não discriminação e o respeito à individualidade e diversidade humana

O trabalho da Educomunicação Socioambiental está fundamentado na ética do cuidado e o respeito à diversidade humana, em todos os níveis. Por isso, adota linguagens inclusivas, que não sejam discriminatórias, estigmatizantes, sexistas, racistas, preconceituosas em relação a crenças individuais, ideologias, orientação sexual e identidade de gênero, e que assegurem a visibilidade e a igualdade de oportunidades de participação, manifestação e resposta a todas e todos.

Fonte: COSTA (2008).

No próximo capítulo serão descritos os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa. A condução metodológica, apresentada a seguir, busca atender o diálogo entre a educação ambiental e a educação do campo a partir da elaboração, aplicação e avaliação de um objeto educacional classificado como material paradidático que traz em seu conteúdo a educomunicação socioambiental como *práxis* facilitadora.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem de pesquisa adotada para o desenvolvimento do presente estudo foi a qualitativa, uma vez que tal pesquisa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO et al., 1994; FLICK, 2004), não emprega instrumentos estatísticos na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada. A pesquisa qualitativa procura assim compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação do estudo (GODOY, 1995).

A modalidade de pesquisa que permeou este estudo foi a pesquisa participante. Na modalidade de pesquisa participante o pesquisador apresenta-se como facilitador do processo e é externo ao grupo pesquisado (BRACAGIOLI, 2007) de maneira resumida o papel do facilitador é de:

Desenhar e estruturar processos de discussão sobre o tema central; estimular o grupo a debater e concretizar objetivos, a levantar opiniões, a expor necessidades, a fazer acordos; evidenciar as diferenças de ideias, buscando desenvolver no grupo a constituição de principais divergências e consensos possíveis; fomentar a iniciativa dos participantes; ajudar o grupo a aprofundar o conhecimento de uma situação; encaminhar adequadamente o processo, visando atingir resultados concretos e satisfatórios (BRACAGIOLI, 2007, p. 238).

A opção pela pesquisa participante justifica-se ainda por apresentar em seus objetivos a promoção da produção coletiva de conhecimento, rompendo com o monopólio do saber e da

informação permitindo que ambos se transformem em patrimônios dos grupos subalternos (ICAE apud BRANDÃO, 1987) através de processos dialógicos.

A pesquisa participante é composta por fases:

Primeira fase: a montagem institucional e metodológica da pesquisa participante. Segunda Fase: o estudo preliminar e provisório da região e da população envolvidas - a identificação da estrutura social da população; - o conhecimento do ponto de vista dos indivíduos e dos grupos das regiões envolvidas, bem como dos principais eventos de sua trajetória; - o recenseamento dos dados socioeconômicos e tecnológicos, utilizando para isso “indicadores” apropriados. Terceira fase: a análise crítica dos problemas que a população considera prioritários e que os seus membros (organizados em grupos de estudo) desejam estudar e resolver. Quarta fase: a programação e a aplicação de um plano de ação (incluindo atividades educacionais) que contribua para a solução dos problemas encontrados (BOTERF, 1987, p. 53).

Na EA a utilização de metodologias participativas não se resume em conhecer determinadas ferramentas e sua forma de aplicação e sim da necessidade de um alinhamento e reflexão da prática pessoal, gerando processos criativos e abertos à complexidade do social e do ambiental através do diálogo de saberes e das ações desenvolvidas ao longo do tempo (BRACAGIOLI, 2007).

4.1. Universo da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvido em um colégio da rede estadual de ensino no município de Guarapuava no Estado do Paraná. O Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha Ensino Fundamenta e Médio está localizado no Distrito da Palmeirinha. A escolha pelo colégio foi atribuída ao fato de ser considerado do campo, uma vez que atendem, na grande maioria, filhos de pequenos agricultores das comunidades do entorno do colégio.

Os sujeitos da pesquisa foram professores e professoras das diversas áreas do conhecimento. Optou-se pela escolha dos professores como sujeitos da pesquisa por considerar os mesmos como mediadores do processo educativo. O foco do trabalho não é a formação de professores e sim apresentar ao professor da educação básica, que atuam na escola do campo, uma ferramenta de ensino que possibilite a inserção da EA crítica em sua prática pedagógica cotidiana. O número de professores participantes totalizou 12.

A proposta de trabalho foi apresentada aos professores durante o primeiro momento da oficina, assegurando-lhes que a identidade de cada um seria preservada sendo dessa forma nomeados como: professores do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12.

4.2. Etapas da pesquisa

Para se atingir os objetivos da presente pesquisa os encaminhamentos metodológicos seguiram as seguintes etapas:

1 – Inicialmente, analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha localizado no município de Guarapuava – PR, visando conhecer o ambiente educacional em foco, com um todo, bem como as concepções de meio ambiente que o documento aborda e, a partir daí elaborar um material pedagógico que atenda as demandas pedagógicas existentes na educação do campo.

2 – Posteriormente, investigou-se o perfil, as concepções relacionadas à docência na escola do campo e o conhecimento relacionado à educomunicação dos professores (as) do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha, local eleito para a pesquisa, com o propósito de atender, por meio do objeto educacional, as carências pedagógicas apontadas por eles em atuar nas escolas do campo

3 – Enfim socializar o processo de desenvolvimento, aplicação e avaliação do objeto educacional, construído no formato de material paradidático, junto aos professores (as) colaboradores da presente pesquisa.

4.3. Estratégias didáticas para coleta de dados

4.3.1. Instrumentos da pesquisa

Os instrumentos escolhidos para realização da pesquisa foram análise documental, um questionário contendo 09 questões semiestruturadas organizado em concepções sobre a educação do campo e sobre a educomunicação socioambiental (ANEXO I) e uma entrevista semiestruturada contendo 2 questões sobre a viabilidade da educomunicação a partir da intervenção pedagógica realizada no colégio (ANEXO II).

Os primeiros instrumentos foram estabelecidos previamente, já a entrevista semiestruturada surgiu da necessidade de se aplicar um terceiro instrumento levando em consideração as fases da pesquisa participante sugeridas por Boterf (1987). A necessidade surgiu tendo como base a investigação da intervenção pedagógica sobre a educomunicação. Importante ressaltar que a pesquisa participante possibilita a inserção de processos investigativos ou práticos do fenômeno investigado. O registro da entrevista aconteceu por meio de gravações de áudio.

O documento investigado, através da análise documental foi o Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio. O documento elencado é classificado como documento público não arquivado, de acordo com Cellard (2012). Segundo a mesma autora o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para o pesquisador nas ciências sociais. O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social.

O questionário contendo questões semiestruturadas foi aplicado durante o primeiro encontro com os professores e subsidiou o *feedback* para o segundo encontro. Segundo Goldemberg (2007, p. 86) a aplicação de questionários semiestruturados ou abertos “permite que os pesquisados se sintam mais livres para exprimir opiniões que temem ser desaprovados ou que poderiam colocá-los em dificuldades”.

O terceiro instrumento utilizado durante a pesquisa, surgiu da necessidade da aplicação de outro instrumento considerando uma vez que as respostas obtidas pelo questionário não foram suficientes para uma análise mais meticulosa a respeito da viabilidade do produto educacional apresentado por esta pesquisa por esses motivos optou-se pela realização de uma entrevista. Segundo Selltiz apud Gil (1994) a entrevista enquanto técnica de coleta de dados é bastante adequada para obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram.

Muitos autores consideram a entrevista como a técnica por excelência na investigação social, atribuindo-lhe valor semelhante ao tudo de ensaio na Química e ao microscópio na Microbiologia. Por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação (GIL, 1994, p. 113).

Destacam-se algumas vantagens da aplicação desse instrumento, como a possibilidade de obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; é uma técnica muito eficiente para obtenção de dados em profundidade sobre o fenômeno estudado e a suscetibilidade de classificação e de quantificação (GIL, 1994).

A entrevista aqui elaborada é classificada como estruturada (GIL, 1994) e contém quatro perguntas abertas (ANEXO II) relacionadas à temática investigada. Entre as principais vantagens em aplicar uma entrevista estruturada estão a rapidez na aplicação, não exige exaustiva preparação do pesquisador e nem experiência.

4.4. Análises dos resultados

A leitura dos dados foi realizada através da análise de conteúdo descrita por Bardin (1977). Para a autora a análise de conteúdo enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Optou-se pela análise do conteúdo utilizando como referencial as contribuições de Bardin (2009) por possuir uma ancoragem consistente no rigor metodológico, com uma organização propícia à compreensão aprofundada do método e, ao mesmo tempo, traz aos pesquisadores um caminho multifacetado que caracteriza a análise de conteúdo como um método que, historicamente e cotidianamente, produz sentidos e significados na diversidade de

amostragem presentes no mundo acadêmico (FARAGO; FOFONCA, 2011).

Para tal análise os componentes investigados seguiram a organização categorial. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento com critérios previamente definidos (BARDIN, 1977). Critérios estes que não são necessariamente as categorias pré-estabelecidas, podendo ser também o aporte teórico que o pesquisador traz junto à sua análise, com intuito de dar significações aos fenômenos sociais, levando em consideração o contexto histórico, social e cultural, bem como, hipóteses e teorias já estabelecidas.

Para análise documental, especificamente análise do Projeto Político Pedagógico do colégio, foram eleitas categorias pré-estabelecidas de acordo com a adequação dos documentos analisados pertinentes às escolas situadas nas áreas rurais e/ou que atendem alunos residentes nesse meio: Concepções Teóricas Sobre a Educação do Campo e Concepções Metodológicas relacionadas às especificidades das escolas do campo. Segundo Franco apud Silva et al. (2009) análise de conteúdo está balizada nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem que, por sua vez, é entendida como forma de expressão de representações sociais historicamente constituídas acerca da realidade social vivida por determinado grupo e expressas nos documentos por eles produzidos.

No que se refere à análise das entrevistas, todas as categorias são classificadas como emergentes, nessa classificação o sistema de categoria não é pré-estabelecido (BARDIN, 1977), ao analisar e decodificar o *corpus* das entrevistas procurou-se seguir os pressupostos teóricos fundamentados nesse trabalho, bem como, os objetivos do estudo possibilitando compreender a importância da ambientalização do professor frente as questões pertinentes à educação do campo e ao produto apresentado por esta dissertação.

4.5. Descrição do objeto educacional

Para o desenvolvimento da ação aqui proposta, bem como, para a produção do objeto educacional foi realizado um levantamento bibliográfico sobre uma *práxis* que pudessem contemplar os anseios da EA crítica, entendemos aqui o conceito de *práxis* como a relação entre a teoria e a prática dialogando uma com a outra em um movimento contínuo, conforme descreve Tozzoni-Reis (2007) é a “articulação radical da teoria com a prática – a *práxis*. Além disso foi levado em consideração, para a produção do objeto educacional, as informações advindas da pesquisa do PPP do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha, as respostas dos questionário e a entrevista que avaliou a viabilidade da educomunicação no espaço escolar.

Dessa forma, o objeto educacional no formato de material paradidático (ANEXO IX) aborda a educomunicação socioambiental e apresenta em seu conteúdo um caminho

metodológico para a produção de peças educacionais com viés socioambiental, uma vez que a educação é uma área nova do conhecimento, e pouco difundida no meio escolar.

O material foi elaborado de acordo com a abordagem de ensino sociocultural. Essa abordagem tem origem no trabalho de Paulo Freire e no movimento de cultura popular, com ênfase principalmente na alfabetização de adultos (SANTOS, 2005).

Para uma melhor explicação da abordagem sociocultural serão apresentados a seguir os aspectos a serem considerados para tal conceituação, ou seja, concepções de: homem e mundo; sociedade e cultura; conhecimento; educação; escola; ensino-aprendizagem; professor e aluno; metodologia e avaliação (TABELA 2).

Além disso o objeto educacional possui como referencial teórico o texto base do Ministério do Meio Ambiente intitulado: Educação socioambiental: comunicação popular e educação publicado em 2008 pelo MMA e a vertente crítica da EA sugerida por Guimarães (2001) e Loureiro (2006).

Tabela 2. Elementos relevantes da abordagem de ensino sociocultural.

Abordagem de ensino sociocultural	
Homem e mundo	O homem é o sujeito elaborador e criador do conhecimento, interage com o mundo para desenvolver sua práxis. O homem é um ser situado no e com o mundo.
Sociedade-cultura	Cultura é entendida aqui como: todo o resultado da atividade humana, do esforço criador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações dialógicas com outros homens (FREIRE, 1974). O homem interage com o contexto onde vive e na tentativa de ser o sujeito de sua práxis respondendo aos desafios de seu contexto.
Conhecimento	A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização. O conhecimento é elaborado e criado a partir do mútuo condicionamento, pensamento e prática. Como processo e resultado, consiste ele na superação da dicotomia sujeito-objeto.
Ensino-aprendizagem	Uma situação global de ensino-aprendizagem deve procurar a superação da relação opressor-oprimido. O diálogo exerce papel fundamental na percepção da realidade opressora. E a problematização ajudará nessa superação.
Professor-aluno	Relação horizontal. Professor empenhado na prática transformadora procurará desmitificar e questionar, junto com o aluno.
Metodologia	Utiliza situações vivenciadas do grupo, em forma de debate por meio do tema gerador, o método tem como características ser ativo, dialógico e crítico.
Avaliação	Mútua e permanente da prática educativa por professores e alunos.

Fonte: MIZUKAMI (1986).

Na figura 1 é apresentado um esquema que busca descrever o caminho metodológico contido no material paradidático. O paradidático apresenta, além do caminho metodológico, uma apresentação aos professores, com uma breve explicação sobre a estrutura do material e a fundamentação teórica da EA crítica e da educomunicação. E em anexo o material apresenta um tutorial do programa de edição de texto *Scribus* na sua versão 1.4 como sugestão de programa para a formatação de peças educacionais impressas como jornais, folders, fanzines.

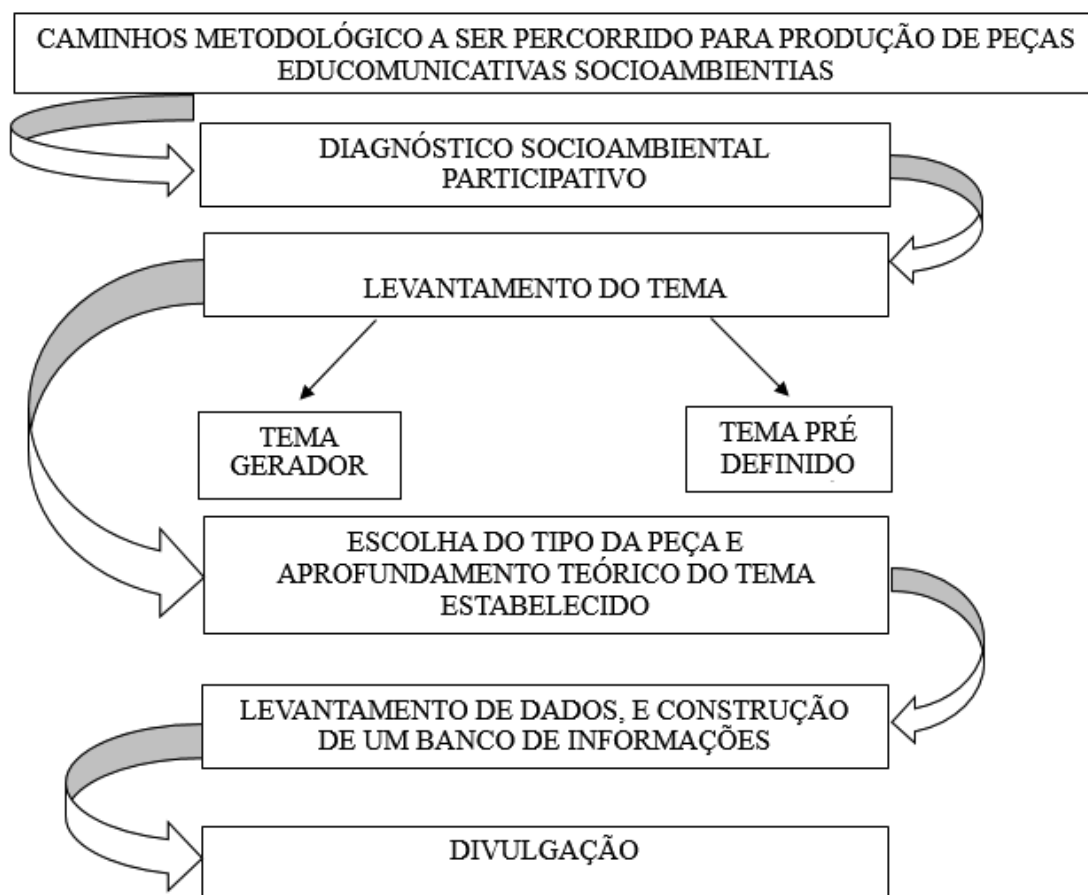


Figura 1. Representação esquemática do conteúdo do material paradidático

Fonte: Autora (2015).

No próximo capítulo são apresentados os resultados e a discussão do processo investigativo e de intervenção sistematizados nessa pesquisa.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados aqui apresentados trazem o processo de construção, implementação e avaliação do objeto educacional intitulado: Educomunicação Socioambiental: no contexto escolar. Cabe ressaltar que a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a análise das concepções dos professores relacionadas à educação do campo, fazem parte de um diagnóstico preliminar realizado antes da aplicação do objeto educacional, uma vez que de acordo com os princípios da educação ambiental crítica conhecer a realidade do local a ser trabalhado é fundamental.

Dessa forma apresenta-se a seguir o contexto escolar do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha nos tópicos análise do PPP, análise das concepções pedagógicas dos professores investigados. Na sequência apresenta-se os aspectos para elaboração, aplicação e avaliação do objetos educacional.

5.1. Contexto escolar

5.1.1. Análise do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha – concepções de meio ambiente.

A versão do Projeto Político Pedagógico - PPP do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha analisada foi a de 2013, que encontra-se disponível para consulta pública no site do Colégio. O PPP não apresenta implícita e explicitamente as concepções de meio ambiente e de educação ambiental. Dessa forma o resultado da análise traz uma aproximação entre as concepções de educação que o PPP apresenta e a educação ambiental crítica.

Para análise da aproximação entre as concepções de educação e a EA crítica foi utilizado a metodologia sugerida por Bardin (1977) as categorias foram pré-estabelecidas utilizando elementos dos princípios da EA crítica a saber: questionamento dos processos sociais; problematização da realidade; politização da educação; inserção do homem na natureza e crítica a cultura dominante.

Como pode-se constatar na Tabela 2 as concepções do documento, mesmo que não explicitamente relacionadas ao meio ambiente, fazem um paralelo com os elementos da EA crítica pois assim como a EA crítica a educação do campo apresenta em sua gênese a crítica ao modo de produção capitalista e resgata as exclusões históricas que a escola do campo sofreu ao longo do tempo num movimento onde a valorização dos saberes populares e o desvelamento das situações geradoras de tal exclusão alicerçam a apreensão de tal situação pelos atores sociais para que possam lutar na busca de melhorias dentro e fora da escola.

Por meio dessa análise é possível constatar que o trabalho de EA nas escolas do campo

deve perpassar pelos pressupostos da EA crítica uma vez que ambas as áreas fazem um paralelo entre suas concepções possibilitando um fortalecimento tanto da EA como da educação do campo.

Dessa forma as duas áreas se complementam podendo motivar assim ações com caráter político, dialógico e coletivo dentro do espaço escolar permitindo possíveis intervenções na busca pela transformação da realidade socioambiental no que diz respeito também a inserção do homem na natureza pois de acordo com análise o documento apresenta uma relação entre o homem e a natureza onde a natureza “serve” como produtora de bens e serviços.

Talvez, pela falta de concepções de meio ambiente o documento não retrate na íntegra essa relação pois desconsidera as possíveis relações que o homem do campo apresenta com o ambiente, relações estas que vão além da visão exploratória. Ou ainda tais relações não são elencadas no documento pela falta de informação pois não se deve desconsiderar o fato de que o documento é o resultado do pensamentos de um grupo de pessoas que muitas vezes é externo ao contexto escolar como demonstra a tabela 3 sobre o perfil dos professores investigados.

TABELA 3. Elementos da Educação Ambiental crítica no PPP do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha

Categorias	Análise do PPP
Questionamento dos processos sociais	Relacionado à educação do e no campo, é importante ressaltar que o conceito de educação que vem sendo outorgado pela cultura da elite dominante, não favorecendo ao combate ao analfabetismo, o acesso e a permanência na escola, bem como o respeito à sua cultura e ao seu padrão de vida.
Problematização da realidade	(...) É imprescindível que as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo sejam parte dos conteúdos a serem historicamente construídos (...). Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento desse dívida histórica.
Politização da Educação	Entende-se a escola como um espaço vivo e democrático, privilegiado da ação educativa que garanta a todos o acesso ao ensino de qualidade e favoreça a permanência do aluno; espaço que propicia práticas coletivas de discussão, garantindo a participação de toda a comunidade escolar e contribuindo para a construção da sociedade mais justa, igualitária e democrática (...).
Inserção do ser humano na natureza	(...) em sentido amplo, trabalho é toda a atividade humana que transforma a natureza a partir de certa matéria dada.

Crítica a cultura dominante	O ideário da produção capitalista permite maior exploração entre os indivíduos, causando a marginalização do trabalhador do campo e a mão de obra na indústria ou no latifúndio se desvela numa mercadoria a serviço da classe dominante, pois o capital também se articula por meio da educação formal.
-----------------------------	--

Fonte: Autora (2015)

5.1.2. Análise do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha – aspectos da educação do campo.

A análise do PPP seguiu as etapas sugeridas por Bardin (1977) pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos / interpretação. Foram estabelecidas 3 categorias emergentes após a leitura do *corpus* do texto: (1) as concepções de educação do campo para o colégio; (2) o papel do professor frente à adequação do conteúdo ao contexto escolar do campo; (3) concepções metodológicas do colégio.

Com relação à categoria: concepções de educação do campo para o colégio, o PPP apresenta pouco conteúdo, sendo mais enfatizada essa questão no item fundamentação teórica do próprio documento. As concepções que o documento traz são fundamentadas na Teoria Crítica, e traz em suas escritas citações de Marx e Durkheim (QUADRO 2).

Quadro 2. Categoria 1.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
<p><i>Entende-se por educação do campo como conceito em movimento, que se estrutura e ganha conteúdo no contexto histórico, que se forma e se firma no conjunto das lutas de movimentos sociais camponeses, que se manifesta e transforma nas relações sociais, reivindicando e abrindo espaço para a efetivação de direito, dentro e fora do Estado”</i></p> <p><i>“Relacionado à educação do e no campo, é importante ressaltar que o conceito de educação que vem sendo outorgado pela cultura da elite dominante, não favorecendo o combate ao analfabetismo, o acesso e a permanência na escola, bem como o respeito à sua cultura e ao seu padrão de vida. É imprescindível que as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo sejam parte dos conteúdos a serem historicamente construídos.”</i></p> <p><i>“O ideário político da produção capitalista permite maior exploração entre os indivíduos, causando a marginalização do trabalhador do campo, e a mão de obra na indústria ou no latifúndio se desvela numa mercadoria a serviço da classe dominante, pois o capital também se articula por meio da educação formal.”</i></p>

Fonte: Autora (2015)

No que se refere à categoria de registro: “O papel do professor frente à adequação do conteúdo ao contexto escolar do campo” (QUADRO 3). As escolas do campo passam, desde meados dos anos 90, por reformas em seu currículo, para Ghedin (2012) esse processo de reforma precisa considerar o sujeito educador, para o autor “nenhuma reforma, seja ela qual for, tem o poder de mudar a realidade se não contar com os sujeitos que conduzem o processo (p. 29)”. Demonstrando assim o importante papel do professor frente ao processo de reforma da educação do campo.

No documento investigado o professor aparece como responsável em adequar o plano de trabalho docente (PTD) às especificidades e mudanças que os documentos específicos das escolas do campo trazem, porém, o processo de formação dos professores é deixado de lado, processo esse imprescindível uma vez que, historicamente muitos dos professores investigados já atuavam nas escolas do campo quando o movimento por uma educação do campo ganhou visibilidade pelas políticas públicas.

Ghedin (2012) levanta um problema ao destacar o papel do professor frente à adequação da legislação pertinente às escolas do campo. Segundo o autor as políticas públicas ao interferirem no processo educativo de cima para baixo têm feito que os educadores modifiquem seus discursos interpretativos da realidade, mas não efetivamente a própria realidade. Dessa forma o autor relatada que a mudança no contexto social, histórico, político, educacional das escolas do campo fica somente no plano do discurso, ou especificamente no plano de trabalho docente.

Quadro 3. Categoria 2.

PAPEL DO PROFESSOR FRENTE À ADEQUAÇÃO DO CONTEÚDO AO CONTEXTO ESCOLA DO CAMPO
<p><i>“o trabalho pedagógico compreende todas as atividades teórico-práticas desenvolvidas pelos profissionais do estabelecimento de ensino para a realização do processo educativo escolar”</i></p> <p><i>“...neste contexto o PDT (plano de trabalho docente) dos professores é realizado dentro da proposta de educação do campo, sendo assim é preciso buscar fundamentação e conhecimento de uma metodologia e de um currículo que contemple as necessidades da educação do campo.”</i></p>

Fonte: Autora (2015)

Com relação à terceira categoria: “Concepções metodológicas do colégio, pode-se constatar que tais concepções ficam sob a responsabilidade de cada disciplina do currículo escolar (Quadro 4).

Quadro 4. Categoria 3.

CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS
<p><i>“Para atingir os objetivos da disciplina (Arte) são importantes sensibilização, produção e apreciação de textos, vídeos, símbolos, músicas e outras tecnologias, contextualizando com a realidade local. Proporcionar debates, produções individuais e coletivas.”</i></p>
<p><i>“Para o ensino de Biologia, propõe-se o método da prática social, que decorre das relações dialéticas entre conteúdo de ensino e concepções de mundo...”</i></p>
<p><i>“Novamente neste contexto retoma-se a necessidade de relacionar o saber científico empírico da experiência diária do estudante da escola do campo.”</i></p>
<p><i>“Os conteúdos devem ser abordados de forma crítica e dinâmica...”</i></p>
<p><i>“A proposta curricular baseia-se na convicção de que o conhecimento é construído a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, o quais já apresentam grande quantidade de informações.”</i></p>

Fonte: Autora (2015)

Fica evidente, que os procedimentos metodológicos adotados pelos professores (as) do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha, estão fundamentados na abordagem de ensino sociocultural, pois elementos como problematização, conteúdos abordados de forma crítica, trabalhos coletivos se fazem presentes em seus PDT, anexados ao PPP do colégio.

De acordo com o documento que rege a Educação do Campo no Estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, os encaminhamentos metodológicos visam à superação do modo tradicional, autoritário e enciclopédico do fazer pedagógico (PARANÁ, 2006).

Outro elemento sugerido pelas diretrizes no fazer metodológico nas escolas do campo

é a pesquisa, segundo o documento a pesquisa é essencial para que se desvelem as relações sociais de produção, os saberes que estão presentes no cotidiano do trabalho, da organização política, da negociação econômica dos produtos, sendo assim, ao descobrir os saberes da vida cotidiana, o professor terá mais elementos para construir planejamentos de ensino, selecionar textos para estudo, organizar a aula, o processo pedagógico (PARANÁ, 2006). A pesquisa não é evidenciada no PPP do colégio e os elementos metodológicos demonstrados acima, visam à transmissão do conteúdo pré-determinado pelas Diretrizes Curriculares Estaduais de cada disciplina, dessa forma pode-se entender que o professor ao desenvolver o seu PDT, leve em consideração somente as diretrizes de sua disciplina, deixando de lado as diretrizes que regem a educação do campo no Paraná.

Outra orientação metodológica presente no documento, é o trabalho com Temas Geradores, que são referenciados como opção teórico-metodológica para o fazer pedagógico na perspectiva emancipatória de educação (PARANÁ, 2006). Porém, nos encaminhamentos metodológicos encontrados no PPP, o fazer pedagógico orientado pelos temas geradores não aparece em nenhum momento, o que demonstra um distanciamento metodológico na condução das disciplinas com a educação do campo.

5.1.3. Análise dos questionários

Os professores do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha responderam um questionário semiestruturado contendo 09 questões (ANEXO I). As questões estão divididas em dois temas: concepções dos professores com relação à educação do campo e conhecimento sobre educomunicação. O questionário foi respondido por 12 professores e as repostas e análises das mesmas estão descritas a seguir.

5.1.4. Concepções dos professores relacionadas ao fazer pedagógico em escolas do campo

O questionário investigou assuntos referentes às dificuldades e facilidades em lecionar em escolas do campo, em relação: à adequação do Plano de Trabalho Docente (PTD); a inserção das questões do campo nas disciplinas; a inserção das questões do campo na escola e os pontos positivos e negativos em lecionar em escolas do campo.

As tabelas 4 e 5 apresentam as frequências absolutas e relativas das repostas apresentadas pelos professores com relação às dificuldades na adequação do trabalho docente frente à temática Educação do campo e ao modo como as questões do campo estão inseridas no currículo da escola. Cabe ressaltar que o número total das repostas não corresponde ao número total de respondentes, uma vez que os professores puderam optar por mais de uma resposta nas referidas questões.

Tabela 4. Dificuldades em adequar o plano de trabalho docente à temática Educação do Campo

OPÇÕES	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA (%)
O material didático não é compatível com o contexto local da comunidade onde está inserido o colégio	7	31,88 %
Falta de tempo	3	13,63 %
Falta de apoio técnico	5	22,72 %
Falta de material de apoio	5	22,72 %
Problema na formação acadêmica	2	9,09 %
Total	22	100 %

Fonte: Autora (2015).

Com relação às dificuldades de adequação do PTD dos professores às especificidades da educação do campo, 31,88% das respostas apontaram como a principal dificuldade a falta de compatibilidade do material didático com o contexto local onde o colégio está inserido.

Outras dificuldades apontadas foram a falta de material de apoio como livros, revistas, artigos, cartilhas com 22, 72% das respostas, a falta de orientação também foi apontada como uma dificuldade com 22, 72% das respostas, a falta de tempo e problemas com a formação inicial apresentaram 13,63 % e 9,09 % das respostas assinaladas pelos professores, respectivamente.

Pode-se perceber várias dificuldades apontadas pelos professores (as) com relação ao trabalho pedagógico nas escolas do campo, entretanto culpar os professores (as) pelos problemas da educação, nesse caso específico da educação do campo, seria desviar a atenção do real problema que é a falta de condições de trabalho e ensino e, como decorrência, de aprendizagem (GHEDIN, 2012).

As dificuldades apontadas pelos professores (as) de acordo com Ghedin (2012, p. 35):

(...)são um reflexo das propostas de políticas públicas para formação do educador que tomam como base o paradigma reflexivo fundamentado em um modelo de formação que se orienta pelo positivismo pragmático que não dá conta das necessidades concretas de um profissional que responda aos desafios contemporâneos.

De acordo com as respostas relacionadas ao modo como questões do campo estão inseridas nas disciplinas e na escola (TABELA 4) os professores apontaram que tais questões estão inseridas com atividades pontuais com 38,46%; em todas as disciplinas com 30,76%, com

atividades que priorizam atividades locais com 15,38%; com atividades que priorizam atividades globais com 7,69% e não estão inseridas também com 7,69%.

Tabela 5. Como as questões do campo estão inseridas no currículo da escola.

OPÇÕES	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA (%)
Não estão	1	7,69 %
Em todas as disciplinas	4	30,76 %
Com atividades pontuais	5	38,46 %
Com atividades que priorizam problemas locais	2	15,38 %
Com atividades que priorizam atividades globais	1	7,69 %
Total	13	100 %

Fonte: Autora (2015)

Quanto à questão relacionada às dificuldades em lecionar nas escolas do campo (questão aberta) os professores descreveram muitas dificuldades como: a falta de interesse dos alunos, o deslocamento até o colégio, uma vez que a grande maioria dos professores reside na área urbana do município, a evasão escolar, a falta de recursos tecnológicos principalmente internet e as adaptações metodológicas ao conteúdo.

Os pontos positivos descritos pelos professores estão, na grande maioria, relacionados ao público que atendem, isto é, aos alunos, pois segundo eles os alunos são mais receptivos, interessados e respeitosos, outros pontos positivos apresentados foram em relação à cultura dos alunos e também ao conhecimento prévio acerca de suas práticas diárias. Alguns professores não descreveram pontos positivos e um professor acredita não haver pontos positivos em lecionar em escolas do campo.

Segundo Borges e Silva (2012) o maior desafio da educação do campo é a inserção dos princípios que norteiam o fazer pedagógico nessas escolas pois tais princípios trazem concepções e metodologias que tendem a diferenciar as escolas do campo das escolas urbanas. Dessa forma a escola do campo não pode ser um lugar de conhecimentos teóricos descontextualizados da realidade a nível local e global.

5.1.5. Conhecimento dos professores sobre educomunicação

Todos os professores (as) respondentes do questionário escreveram não ter conhecimento da área educomunicação. Levando em conta o contexto histórico da

educomunicação a falta de conhecimento por parte dos professores é plausível uma vez que na literatura a área se apresenta como uma nova área que passou por um processo de conceituação e aplicação da comunicação popular para educomunicação inserindo aspectos contemporâneos no que se refere principalmente às novas formas de expressão cultural via tecnologias da comunicação.

5.2. Objeto educacional – aspectos da sua elaboração

O objeto educacional intitulado “Educomunicação Socioambiental no contexto escolar” nasceu do diálogo entre a educação ambiental e a educação do campo realizado através das análises do PPP do colégio investigado e dos resultados obtidos por meio da análise dos questionários. Constatou-se, a partir das análises, uma lacuna com relação à aproximação das questões do campo com o cotidiano escolar, além disso, foi possível evidenciar as angústias expostas pelos professores relacionadas às dificuldades em adequar o plano de trabalho docente ao contexto do colégio, no que diz respeito à abordagem do conteúdo e da metodologia.

O objeto educacional é classificado como um material paradidático. Os paradidáticos são materiais que são utilizados para fins didáticos de forma paralela aos materiais convencionais sem substituí-los.

Sendo a EA tema um transversal a utilização de materiais paradidáticos para abordagem do tema surge como uma alternativa em sala de aula, pois um problema enfrentado por professores é a falta de materiais didático que abordem problemas ambientais locais (GUERRA; GUSMÃO, 2004). E muitos dos materiais abordam temas exclusivamente urbanos provocando um distanciamento da problemática ambiental em escolas do campo.

Nesse trabalho a aplicação do material paradidático ocorreu em três momentos (QUADRO 5), organizado na forma de oficinas para os professores (as) participantes. Para a organização da aplicação do material paradidático considerou-se as fases da pesquisa participante sugeridas por Boterf (1987). Inicialmente, o projeto foi apresentado para o Núcleo Regional de Educação do Município de Guarapuava – Paraná, juntamente com a carta de anuência (ANEXO III) destinada ao chefe do núcleo, pedindo a autorização do mesmo para o desenvolvimento no colégio citado. Posteriormente, a proposta das oficinas foi apresentada aos diretores e equipe pedagógica, destacando a importância do desenvolvimento do tema EA para o processo educacional. Os professores participantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) (ANEXO IV), de acordo com o modelo do Comitê de Ética e Pesquisa – COMEP da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, afim de que autorizassem o uso das informações contidas nos instrumentos da pesquisa.

5.3. Aplicação do objeto educacional

A seguir será apresentado detalhadamente a aplicação do material paradidático sistematizado no quadro 5:

Quadro 5. Organização da aplicação do produto educacional.

Atividade	Duração	Descrição
1º momento	4 horas	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação do referencial teórico contido no material paradidático, organizado em: educomunicação socioambiental e educação ambiental crítica.- Leitura do material paradidático.- Levantamentos dos temas geradores.- Escolha da peça educacional comunicativa.- Desenvolvimento do diagnóstico participativo.- Aplicação do questionário.
2º momento	4 horas	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação dos dados obtidos através da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e dos questionários aplicados no primeiro momento.- Levantamento dos dados a seres coletados e sistematizados para produção da peça educacional comunicativa.- Apresentação do programa Scribus 1.4.5 como possibilidade de ferramenta a ser trabalhada para o desenvolvimento de peças educacionais comunicativas impressas
3º momento	2 horas	<ul style="list-style-type: none">- Avaliação do processo e da peça por meio de uma entrevista.

Fonte: Autora (2015).

Após o material ser previamente elaborado foi aplicado em três momentos, a saber: primeiro momento – (1) apresentação da proposta educacional aos professores no formato de material paradidático, levantamento do tema gerador, diagnóstico socioambiental sobre as potencialidades e problemas e levantamento da peça educacional comunicativa a ser produzida; (2) retomada dos conceitos expressos no material paradidático e definição do conteúdo a ser

abordado nas peças educacionais; (3) avaliação do material paradidático.

Após o consentimento do Núcleo Regional de Educação, e da direção do colégio, foi apresentada a proposta aos professores. No primeiro encontro participaram da oficina 12 professores das diversas áreas do conhecimento. Os professores receberam uma versão do material paradidático para que pudessem explorar o conteúdo e sugerir possíveis mudanças de forma dialógica. As sugestões dadas pelos participantes da intervenção pedagógica culminaram na formatação final do objeto educacional apresentado como anexo dessa dissertação (ANEXO IX).

Após a exploração inicial do material paradidático foram discutidos os conceitos da educação e os princípios da educação socioambiental, uma vez que os professores relataram a falta de conhecimento da área, pois tais conceitos e princípios são relativamente novos na literatura.

Segundo Bracagioli (2007) o processo em uma oficina que têm como metodologia a metodologia participante, começa com a experiência e o conhecimento dos participantes. É importante relacionar as teorias e conceitos novos e aqueles que o grupo já sabe. Importante reconhecer a experiência dos participantes, reforçar o que eles já sabem e permitir entender o quanto podem aprender uns com os outros.

Dando sequência ao primeiro encontro foi realizado o levantamento do tema gerador a ser discutido e elegido para a produção da peça educacional. Os professores (as) foram divididos em três grupos para discussão do tema gerador e, posterior apresentação para os colegas. Na EA crítica os temas geradores servem como eixos articuladores entre as temáticas e disciplinas, e devem ser definidos pela coletividade e pelo diálogo no desvelamento de problemas, partindo de um eixo comum, da convicção de que todos sabem algo que é válido e de que cabe ao sujeito individual construir o conhecimento e ressignificar o que aprendeu (LOUREIRO, 2012)

A temática “Plantas” foi unânime entre os três grupos, uma vez que os professores (as) já vinham desenvolvendo atividades relacionadas a essa temática por meio das ações dos projetos Novos Talentos e Programa Institucional de Bolsas à Iniciação à Docência – Pibid desenvolvidos no colégio, em um movimento de valorização da realidade de seus alunos.

A temática foi subdividida em outros três temas: (1) cultivo de plantas medicinais, (2) medicina alternativa: benzedoras e (3) domínio morfoclimático do distrito da Palmeirinha. A riqueza dos temas levantados demonstra que pensar a EA para escolas do campo é pensar a visão e cultura local, enfim é buscar a EA que tenha significado aos olhos dos educandos. Dessa forma, considerar os temas geradores como condutores do processo é diminuir o distanciamento entre a dicotomia campo/cidade (FREIRE, 1968).

Silva e Sato (2014) afirmam que o primeiro passo para uma prática de EA que diminua a dicotomia campo/cidade é o professor perceber e considerar o ambiente onde atua especialmente quando sua origem social e geográfica difere do ambiente de trabalho. Seguindo a coerência dos autores os professores (as) participantes das oficinas, demonstraram perceber o ambiente em que atuam, pois os temas levantados para a condução das peças educacionais são inerentes ao contexto do colégio investigado. Tal condução vai ao encontro de um dos princípios da educação socioambiental: o compromisso com o encontro/diálogo de saberes, onde:

O Encontro de Saberes é a promoção e valorização da união e do contato entre diferentes atores - pessoas, instituições, gerações, gêneros, culturas, territórios, numa atmosfera de respeito mútuo, sempre fortalecidos pela ação dialógica. O Diálogo de Saberes é fundamento metodológico para quaisquer práticas de Educação. Ele é a promoção do contato e diálogo entre práticas, conhecimentos, tecnologias, papéis sociais e políticos. Portanto, uma comunicação socialmente mobilizadora para atuar na formação de alianças e redes, além de favorecer as já existentes (COSTA, 2008, p. 22)

O diagnóstico socioambiental participativo deu sequência à oficina pedagógica, de forma dialógica os professores levantaram como problemas: a falta de tempo e a falta de recursos financeiros por parte do colégio e como potencialidade os professores levantaram questões como a presença da Universidade com seus projetos de extensão, a boa receptividade por parte dos alunos e a interação com os alunos.

Dias (2014) em busca de uma *práxis* que contemplasse a luz dos princípios da EA crítica entrevistou os principais teóricos do campo da EA crítica do Brasil: Philippe Pomier Layrargues, Mauro Gruimarães, Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Gustavo Ferreira da Costa Lima, Victor Novicki e Michèle Sato. Segundo a autora,

Em relação ao método alguns entrevistados destacaram a importância da aprendizagem significativa quando se pensa uma *práxis* em EA crítica, e uma maneira de se alcançar esse objetivo seria a partir do uso dos temas geradores e diagnósticos socioambientais. Dessa maneira é importante que a EA não seja apresentada pronta, isto é, todo o processo deve ser construído entre todos os envolvidos (DIAS, 2014, p.47).

Assim que o tema “Plantas” foi eleito e as potencialidades e problemas foram levantados a progressão da oficina foi o da escolha da peça educacional socioambiental a ser construída. O grupo de professores e professoras decidiu por fazer três materiais impressos e a divisão dos grupos se deu por afinidade com o subtema proposto por eles (TABELA 6).

Tabela 6. Peças educacionais socioambientais.

TEMA GERADOR		PEÇA EDUCACIONAL SOCIOAMBIENTAL
Plantas	Medicina Alternativa: benzedoras da região do entorno do colégio	Folder
Plantas	Cultivo de plantas medicinais	Folder
Plantas	Domínio morfoclimático do distrito da Palmeirinha	Folder

Fonte: Autora (2015).

Com o levantamento prévio da peça educacional, os professores e professoras assumiram como compromisso trazer elementos para discussão do material no segundo momento da oficina, uma vez que já tinham pré-estabelecido o caminho a ser seguido, além disso, foi solicitado a eles que trouxessem seus computadores pessoais

No segundo encontro da oficina participaram 8 professores, além de bolsistas do Programa Pibid interdisciplinar da UNICENTRO dos cursos de Letras Português Literatura, Ciências Biológicas, Geografia e História. Foi necessário uma retomada dos conceitos da educação socioambiental, uma vez que se constatou através da análise dos questionários o não conhecimento da área por parte de todos os professores. Logo após a explanação dos conceitos da educação socioambiental os professores se reuniram nos grupos já pré-determinados durante o primeiro momento para construção prévia dos folders. Para essa atividade foi entregue a eles um modelo de um folder em branco para que pudessem sistematizar a disposição do conteúdo (ANEXO V).

Concomitantemente a organização espacial dos conteúdos pelos professores, uma técnica em informática e acadêmica do curso em Ciência da Computação auxiliou-os quanto a instalação do programa Scribus, programa este sugerido como ferramenta de edição de textos no material didático por ser um programa gratuito, de fácil entendimento e por possuir modelos prontos de materiais que podem vir a ser peças educacionais, como por exemplo, o jornal.

No segundo momento da oficina os participantes assumiram outro compromisso o de realizar as atividades necessárias à construção da peça educacional, uma vez que mais uma etapa já havia sido norteada. Com intuito de amenizar o problema levantado pelos professores quanto ao tempo que dispõem para produção do material, foi recomendado a eles que um profissional de informática fizesse a diagramação da peça, entretanto todo o conteúdo,

disposição de textos, cores, imagens fossem sugeridos por eles em constante diálogo. A mediação com professores e professoras aconteceu por meio de e-mails e através do diálogo entre os pibidianos.

O processo de produção do folder desde a aplicação das oficinas até a sua finalização levou um tempo de 5 meses, e os professores participantes colaboraram em todas as etapas. Assim foi possível concluir as três peças educacionais (ANEXOS VI, VII, VIII).

5.4. Objeto educacional: aspectos avaliativos

A avaliação do objeto educacional foi realizada através de uma entrevista estruturada que teve o intuito de enriquecer o processo avaliativo da intervenção pedagógica. A entrevista estruturada foi realizada com quatro professores participantes dos dois momentos das oficinas, tal investigação aconteceu no próprio Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha de forma individual, durante as aulas atividades dos professores, para não comprometer as aulas dos mesmos. Ela teve duração de aproximadamente 30 minutos cada (ANEXO II). Para manter o sigilo dos professores, os mesmos foram identificados pelos códigos *PI*; *P2*; *P3* e *P4*.

As entrevistas foram analisadas conforme a metodologia de Bardin (1977), no qual decidiu-se por trabalhar com categorias e subcategorias emergentes, isto é, a entrevista foi categorizada após a sua aplicação e construção do *corpus*. Foi possível estabelecer duas categorias, onde a segunda categoria foi subdividida em duas subcategorias (FIGURA 2). A classificação foi submetida à validação pelo grupo de estudos e pesquisa do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental – NEA da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO.

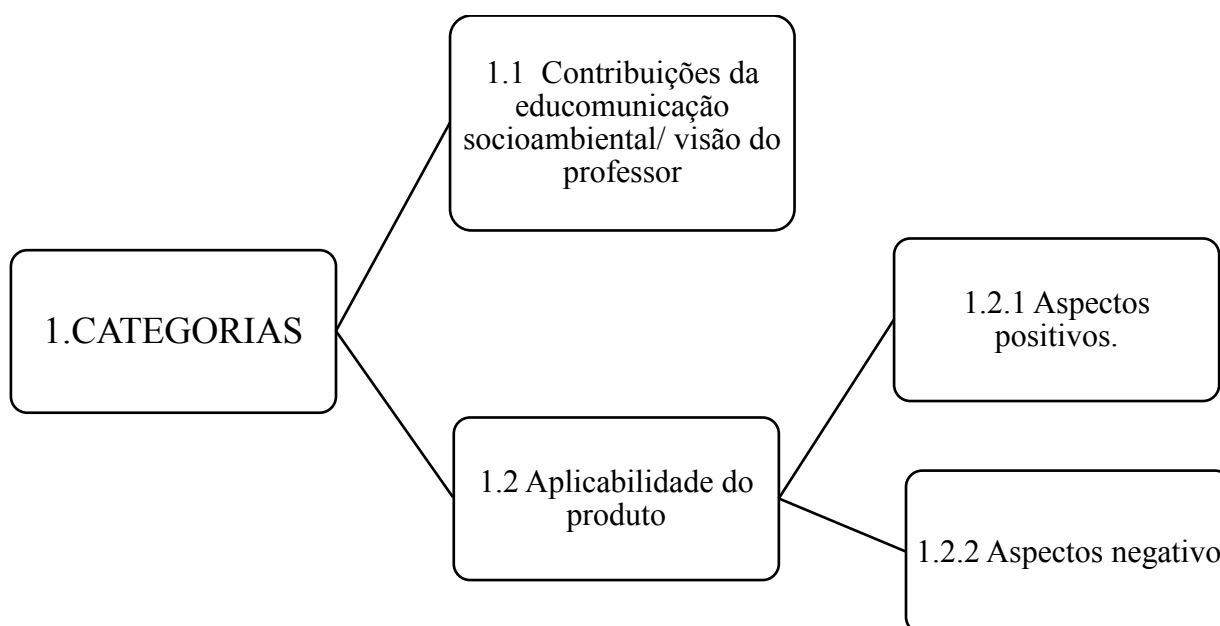


Figura 2. Organograma com as categorias e as subcategorias

Fonte: Autora (2015).

A categoria 1.1 “contribuições da educomunicação socioambiental/visão do professor” (QUADRO 6) não está subdividida já a categoria 1.2 está subdividida em duas outras subcategorias (1.2.1) aspectos positivos e (1.2.2) aspectos negativos (QUADRO 7).

Com relação à categoria 1.1: “contribuições da educomunicação socioambiental/visão do professor” pôde-se identificar em três respostas que a educomunicação socioambiental é vista como uma nova metodologia a ser trabalhada em sala de aula, além disso é identificada como uma metodologia dinâmica podendo facilitar o trabalho da EA dentro da sala de aula de maneira crítica e dialógica.

Somente uma resposta demonstra pouco entendimento por parte do professor sobre a educomunicação, uma vez que relatou sobre a área identificando-a como mídias fazendo referência às tecnologias de comunicação e informação TIC’s, referência essa que não se aproxima dos pressupostos teóricos dessa nova área. Segundo SOARES (2011) nas práticas educacionais às TIC’s não ganham espaço para discussão e sim já estão naturalmente inseridas nos processos educacionais contemporâneos. No entanto, cabe evidenciar que o termo TIC’s faz parte do *corpus* teórico da formação do professor da educação básica.

Quadro 8. Categoria 1.2

CATEGORIA 1.2 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL / VISÃO DO PROFESSOR
<p><i>“Questão da educomunicação vou puxar para palavra mídias, mídia impressa, mídia equipamentos que eu posso usar na sala de aula para trabalhar”. (P 1).</i></p>
<p><i>“eu acho que ela é uma metodologia nova, assim né, foi aplicado aqui eu acho importante sim e facilita essa troca, eu vi assim, a educomunicação é uma metodologia que vêm para auxiliar o trabalho do professor; uma metodologia super dinâmica, e facilita do trabalho, não facilitar talvez deixar mais dinâmico”. (P 2).</i></p>
<p><i>“Sim, acho viável a educomunicação como uma metodologia nova, que deixa a aula mais dinâmica”. (P 3).</i></p>
<p><i>“Eu acho uma metodologia interessante”. (P 4)</i></p>

Na categoria 1.2: “aplicabilidade da educomunicação” dividida em duas subcategoria de registro 1.2.1: “aspectos positivos” e 1.2.1: “aspectos negativos” (QUADRO 8), os

professores (as) investigados apontaram o material paradidático que foi elaborado como um material de subsídio para o desenvolvimento da intervenção pedagógica, como um dos aspectos positivos da oficina pedagógica, além disso afirmaram já estarem utilizando a educomunicação como uma ferramenta de ensino. Vale ressaltar a importância da formação dos professores, uma vez que em uma das respostas o sujeito relata o seu contentamento em ter participado das oficinas pois o material aliado à formação presencial foi satisfatório no ponto de vista do professor.

Em contrapartida, como aspectos negativos os professores (as) relataram a falta de estrutura do colégio e a falta de conhecimento tecnológico por parte dos alunos por se tratar de um colégio do campo. Isso evidencia o distanciamento existente entre o campo e a cidade, destacando umas das dicotomias geradas pelo atual sistema econômico vigente no país - pauta de discussões da EA crítica.

Nesse sentido estratégias educacionais podem auxiliar a formação desses alunos para os meios tecnológicos, e até diminuir esse distanciamento entre os jovens que residem no campo com relação aos jovens que residem nos centros urbanos, pois o foco da educomunicação são os jovens e adolescentes. A educomunicação socioambiental vem a colaborar com esses educandos no enfrentamento de conflitos mediante procedimentos que trabalhem com gestão de controvérsias (SOARES, 2001).

Já as contribuições da EA crítica vem desvelar a situação de conflito gerada, nesse caso em particular, pela dicotomia campo/cidade, possibilitando reflexões por parte tanto dos professores (as) como dos alunos.

Dessa forma a contribuição da perspectiva da EA Crítica torna-se evidente, uma vez que se busca realizar uma leitura do mundo e de suas contradições, sobretudo relacionadas ao modo de produção econômica capitalista, e sua relação com a utilização e exploração ambiental e social (DIAS, 2013).

Quadro 9. Categoria 1.2 / Subcategorias 1.2.1. e 1.2.2.

CATEGORIA 1.4 APLICABILIDADE DA EDUCOMUNICAÇÃO	
Subcategoria 1.4.1. Aspectos positivos	Subcategoria 1.4.2. Aspectos negativos
<i>“...então inclusive na minha prática agora com os alunos no Programa Pibidi e os Novos Talentos, é exatamente a</i>	<i>“Aquela ferramenta eu não conhecia, então com certeza é algo novo, estar preparado para ir para sala de aula fazer uma prática</i>

educomunicação que vai estar em destaque, vai ter vídeos, a gente vai fazer umas tomadas de imagem com os alunos nas propriedades e é exatamente essa prática de eles transmitirem através de documento gravado como é caso do filme, de documento escrito com um bom texto”. (P 1).

“Eu acho que sim o material está bem explicado, nas oficinas também, vocês baixaram os programas, mostraram como utilizar, você sempre ficou à disposição pra qualquer dúvida”. (P 2).

“Eu estou fazendo um jornal com os alunos, mas a educomunicação não é socioambiental pois nosso jornal fala da 2º Guerra Mundial, os alunos fizeram entrevistas, fizeram pesquisas agora estamos na fase de escolher o formato do jornal, vou usar o programa Scribus para montar, pois já tem os modelos prontos” (P 3).

voltada com aquela ferramenta eu ainda não estou, porque eu tenho que utilizar ela, mais uns treinos, umas preparações de aula para dominar a ferramenta eu vou lá”. “...então a gente vai utilizar sim, então estamos preparados para a educomunicação sem nenhum, agora depende a ferramenta”. (P 1).

“Aqui a dificuldade é a estrutura, e também a dificuldade dos alunos com relação às tecnologias, tem com relação às tecnologias, tem aluno que não sabem nem a letrinha ainda onde que estão no teclado para digitar, se fala é automático né, você traz no laboratório: olha eu quero que vocês pesquisem o tal termo, e eles não sabem onde pesquisa, o caminho que vai no google digita a palavrinha e vai abrindo o site para procurar, e não é nem dificuldade é falta de conhecimento, porque quando eles aprendem que o professor de mídias vai lá e explica certinho eles fazem, e um ajuda o outro”. (P 2).

“Sim no sentido de capacidade de aplicar sim, talvez por questão organizacional não conseguisse, porque tem o conteúdo, porque tem duas aulas só e tem avaliação, agora se eu tivesse um tempo para isso, olha uma tarde por semana, vou pegar aluno no contra turno e a gente vai trabalhar e produzir um material acho que eu conseguiria sim”. (P 3).

“Não eu não me sinto preparado, é muito difícil porque tem que vencer os conteúdos, e falta de tempo e as horas atividades a gente acaba usando para outra coisa. Eu teria que estudar mais sobre o tema. Mas na minha disciplina é difícil”. (P 4).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta o questionamento: É possível contemplar ao mesmo tempo as fragilidades encontradas na educação do campo e aos objetivos de uma educação ambiental crítica por meio da alternativa metodológica "educomunicação socioambiental"? que permeou essa pesquisa, propõem-se aqui pontuar elementos conclusivos sobre tal questionamento.

As bases teóricas que sustentam os objetivos da educomunicação socioambiental da EA crítica e da educação do campo se aproximam em muitos aspectos teóricos, fato que possibilitou um diálogo entre as áreas, pois tanto uma área como a outra pretendem, entre outros objetivos: o desvelamento da situação marginalizada em que muitas pessoas se encontram, a evidencia dos problemas socioambientais com um olhar crítico e sobretudo a denúncia das desigualdades sociais buscando a formação de atores sociais críticos e responsáveis para possíveis transformações.

Para o desvelamento da atual situação, faz-se necessário a superação da situação fragmentada, individualista e hegemônica em que a sociedade se encontra. Para tal desvelamento a EA crítica se apresenta estruturada teoricamente, uma vez que surge no movimento de oposição à EA conservadora.

Dessa forma a EA crítica vêm nesse trabalho ao encontro das dificuldades apresentadas pelos professores com relação ao fazer educativo nas escolas do campo e ainda vêm ao encontro das concepções encontradas no PPP do colégio investigado, pois a EA tem por essência a busca pela transformação da realidade em um plano que vai além do plano de ideias tendo como um dos objetivos a análise da realidade do contexto. Sendo assim aproximar as questões do campo aos objetivos da EA crítica não configurou um desafio e sim um complemento entre as áreas. Respondendo ao questionamento inicial é possível sim discutir as fragilidades do campo da educação do campo aproximando o campo da EA crítica.

Embora a literatura ofereça trabalhos que trazem práticas de EA em escolas do campo, poucos trabalhos trazem em seu conteúdo o viés crítico que tais escolas exigem. As publicações inerentes a essa temática apresentam um trabalho muitas vezes focado em questões urbanas com práticas vazias de sentido, ou ainda, trazem em seus conteúdos diagnósticos desvinculados da ação.

A condução metodológica dessa pesquisa primeiramente possibilitou o desvelamento da situação pedagógica em quem o colégio investigado se encontra. Foi por meio da análise documental do PPP, bem como, do questionário aplicado aos professores e professoras, que pode-se perceber as lacunas que o colégio apresenta principalmente com relação à adequação do plano de trabalho docente às questões inerentes ao campo, pois como os próprios professores

relataram: o material didático é desvinculado às questões inerentes ao campo; falta apoio pedagógico no aporte à essa adequação; algumas vezes falta interesse por parte do professor por apresentar uma formação inicial voltada às escolas urbanas ou até mesmo por desmotivação pois outra lacuna apontada foi o descaso por parte do governo do estado em relação à estrutura física e tecnológica.

Como o objetivo de amenizar as fragilidades encontradas no colégio investigado, e contribuir com o fazer pedagógico, é que foi elaborado, nessa pesquisa, um material paradidático que apresenta em seu conteúdo uma nova área do conhecimento a educomunicação como uma alternativa metodológica. A educomunicação socioambiental vêm ganhando força principalmente entre os jovens e adolescentes das classes populares, por se apresentar dinâmica e interessante, uma vez que, utiliza de meios tecnológicos para a construção coletiva de conhecimento.

A educomunicação socioambiental apresenta princípios norteadores que se inter cruzam com os princípios da EA crítica e da educação do campo:

- Compromisso com o diálogo permanente e continuado;
- Compromisso com a interatividade e produção participativa de conteúdos;
- Compromisso com a transversalidade
- Compromisso com o encontro/diálogos de saberes;
- Compromisso com a proteção e valorização do conhecimento tradicional e popular;
- Compromisso com a democratização da comunicação e com a acessibilidade à informação socioambiental;
- Compromisso com o direito à comunicação;
- Compromisso com a não discriminação e o respeito à individualidade e diversidade humana.

Através da aplicação e avaliação do material paradidático, que aconteceu por meio de oficinas e entrevistas respectivamente, é que pode-se concluir que a educomunicação socioambiental contribui com o fazer pedagógico principalmente no que se refere às aproximações que a educação do campo exige. Dessa forma usando a educomunicação como alternativa metodológica as aproximações não ficam somente no campo teórico e no campo de ideias e se tornam uma *práxis* para esse contexto historicamente fragilizado.

Por meio da produção das peças educacionais pode-se concluir também que as oficinas atenderam aos princípios da educomunicação socioambiental. Tal processo por apresentar um viés dialógico, democrático e participativo não é simples e demanda tempo por parte dos professores. Alguns professores relataram a falta de tempo como uma barreira para a inserção da educomunicação em suas práticas. Outros relataram já terem aplicado o conteúdo das oficinas com seus alunos, demonstrando a possibilidade da sua inserção na sala de aula.

Conclui-se então que a educomunicação socioambiental como alternativa metodológica é processual e completa uma vez que levanta, dialoga e age nas questões pertinentes ao contexto escolar, nesse caso em especial ao contexto escolar do campo. Dessa forma apresenta-se como uma alternativa para o trabalho da EA crítica nas escolas pois não desvincula a teoria da prática e nem tão pouco trabalha com ações isoladas e pontuais. Podendo assim apresentar-se como uma alternativa metodológica que buscou amenizar as fragilidades encontradas durante o processo investigativo.

Por fim consideramos que o trabalho com educomunicação como uma proposta metodológica do ensino, já em sua concepção promove uma aproximação com ideologias que se contrapõe ao modelo hegemônico, ou seja, neoliberal, uma vez que visa dar voz aos grupos que tradicionalmente são menos favorecidos e explorados. Nesse sentido verificamos uma afinidade muito grande com a EA crítica. Na mesma linha, o primeiro contato com a metodologia já proporcionou uma problematização da realidade e o desvelamento das relações de injustiça geradas pelo modelo neoliberal.

A escolha do tema, no caso específico desse trabalho proporcionou o diálogo, participação e construção conjunta. Os temas escolhidos no presente trabalho, Plantas, domínios morfoclimático e as benzedadeiras, proporcionou um envolvimento e reconhecimento do contexto em que se insere a comunidade escolar em relação a sua realidade socioambiental. Desta forma, verificamos múltiplas dimensões desse ambiente, biológica, física e cultural articulados.

Além disso relacionado as teorias da educação, verificou-se que o conhecimento foi construído a partir da realidade aumentando as possibilidades de adquirir sentido por se tratar do seu contexto, contrário a uma abordagem tradicional.

O envolvimento de técnicas de comunicação e tecnologia propiciou uma forma mais interessante de construir o conhecimento em consonância com a atualidade. Além disso o produto permite a socialização das informações, transcendendo a discussão para além do grupo diretamente envolvido, podendo propiciar novos processos de problematização da realidade para aqueles que tem acesso ao material.

Para os envolvidos na construção das peças e para escola, esses materiais podem contribuir para a elevação da autoestima e criação de um sentimento de pertencimento e identidade com o local. Nos arriscamos a concluir que o uso da educomunicação como alternativa metodológica para o ensino se configurou na materialização dos princípios de uma EA crítica.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 190 p.

ARROYO, M. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas**. In: MOLINA, Mônica C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p.103-116.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por Uma Educação do Campo**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, M. **Os Desafios de Construção de Políticas para a Educação do Campo**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação do Campo: Cadernos Temáticos**, Curitiba: SEED, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONIN, Jiani Adriana; CORRÊA, Franciele Zarpelon. **Práticas educomunicativas no projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares e cidadania comunicativa**. Comunicação e Educação, São Paulo, v. 1, n. 10, p.29-37, jan. 2015.

BORGES, H. da S; SILVA, H. da S. **A Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico**. In: GHEDIN, E (org). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 207-235.

BORGES, H. da S. **Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa**. In: GHEDIN, E (org). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 77-115.

BOTERF, G. L. **Pesquisa participante: Propostas e reflexões metodológicas**. In: BRANDÃO, C. R. (org). **Repensando a Pesquisa Participante**. 3º ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 51-81.

BRACAGIOLI, Alberto. **Metodologias Participativas**. In: SANTOS, José Eduardo do. **Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. 2. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2007. p. 227-242.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 253 p.

BRASIL. **Lei nº 6.938 de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em 14/11/2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Acesso em <www.planalto.gov.br>. Acesso em 14/11/2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental**, 2012. Acesso em <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 14/11/2015.

BRASIL. **Lei Federal 9795/99 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da

União República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 de abr. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 11 set. 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. **Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 15/11/2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Mec, 1997.

CARDAT, R. S. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Edu. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n.º. 1, 35-64, mar/jun, 2009.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 256 p

CELLARD, A. A. **Análise Documental**. In: POUPART J. (org) A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.p. 295-316.

COSTA, Francisco de Assis Morais da (Org.). **Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação..** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2008. 50 p. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/txbase_educom_20.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

COSTA, Rita Mara Reis. **Conversando nas aulas de Ciências: um diálogo entre educomunicação e abordagem temática na EJA**. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de PÓs – GraduaÇÃO em Ensino de CiÊncias Mestrado Profissional em Ensino de CiÊncias, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

COSTA, L. G da. **A Educação do Campo em uma perspectiva da educação popular**. In: GHEDIN, E (org). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 117-136.

DIAS, Bárbara de Castro. **Em Busca de uma Práxis em Educação Ambiental Crítica: contribuições de alguns pesquisadores do Brasil**. 2013. 80 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/5526>. Acesso em: 12 nov. 2013

FARAGO, C. C; FOFONCA, E. **A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações**. Disponível em <<http://www.letras.ufscar.br>>. Acesso em 15/11/2015.

FICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GHEDIN, E. (org). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6º ed. São Paulo: Atlas S.A, 1994.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa: tipo fundamentais**. Revista de Administração de empresa, v. 35, n.º. 3, mai/jun., p. 57-68, 1995.

GOLDEMBERG, M. **A arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GUERRA, R.A.T. & GUSMÃO, C.R.C. **A produção de material paradidático para a implementação da educação ambiental nas escolas públicas**. In: AZEITEIRO, U.M. et al. **Global Trends on Environmental Education**. Lisboa: Universidade aberta, 2004. p. 347-259.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental Crítica**. In: LAYRARGUES, P. P (org). **Identidades da Educação Ambiental brasileira** / Ministério do Meio Ambiente. – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

GUIMARÃES, M. **Intervenção Educacional**. In: FERARO JÚNIOR, L.A (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA: Diretoria de Educação Ambiental, 2005. v. 1. p. 191-199.

LAYRARGUES, P. P. **O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental**. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.). **Educação AE Ambiente e Educação**. Rio Grande, 8: 37-54, 2003. 57 Ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, G. F. C. **Crise Ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória**. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental Transformadora**. p. 65-85. In: (Org.) LAYRARGUES, P. P. **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. **Premissas teóricas para uma Educação Ambiental transformadora**. Ambiente & Educação (FURG), Rio Grande, v. 8, p. 37-54, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. Teoria Crítica.. In: (Org.) JÚNIOR, L. A. F. **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005, p. 332-333.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 4 ed, São Paulo: Cortez, 2012.

MAIA, J. S. da S. **Educação ambiental crítica e formação de professores**. 1. ed. Curitiba/PR: Editora Appris, 2015. v. 1. 240p.

MARTIRANI, Laura Alves. **O Blog Como Laboratório Para Educomunicação Socioambiental**. Revista do Centro de Educação A Distância, Florianópolis, v. 2, n. 1, p.88-103, jun. 2009. Semestral

MINAYO, M. C. S. **Ciência tecnologia e arte: o desafio da pesquisa social**. In: (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003. p. 22-22.

MORIGI, Valdir José; CORRÊA, Franciele Zarpelon; GUINDANI, Joel Felipe. **Mídias Escolares: a cidadania na prática da Educomunicação**. Comunicação e Educação, São Paulo, v. 2, n. 2, p.51-59, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/81227>>. Acesso em: 07 mar. 2016.

MUNARIM, Antônio. **Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil**. Educação, Santa Maria, v. 33, n. 1, jan./abr. 2008.

PARANÁ. **Cadernos temáticos da diversidade: educação ambiental**. Secretaria de Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. Curitiba: SEED – PR., 2008, p. 112.

PARANÁ. **Educação Ambiental na Escola**. Secretaria de Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. Curitiba: SEED – PR., 2010, p. 216.

PARANÁ. Lei nº 17505 de 11 de janeiro de 2013. **Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências**. Acesso em <www.legislacao.pr.gov.br> Acesso em 14/11/2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares do Campo**. Curitiba, 2006.

PERUZZO, C M, K. **Comunicação nos movimentos Populares: a participação na construção da cidadania**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PERUZZO, C. M, K. **Rádio Comunitária, Educomunicação e Desenvolvimento**. In: PAIVA, R. (org). **O retorno da comunidade: os novos caminhos do social**. Rio de Janeiro: Mauad. 2007. p. 69-94.

PERUZZO, C. M. K. **Direito à comunicação comunitária, participação e cidadania**. Lumina, v. 1, p. 1-129, 2007.

PERUZZO, C. M. K. **Mídia local e suas interfaces com a mídia comunitária no Brasil**. Anuário Internacional de Comunicação Lusófona, São Paulo, v.4, n.1, p.141-169, 2006.

SÁ, L. M. Pertencimento. In: Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA: Diretoria de Educação Ambiental, 2005. v. 1. p. 245-256.

SANTOS, R. V dos. **Abordagens do processo de ensino e aprendizagem**. Integração, nº 40, p. 19-31, 2005.

SAUVÉ, L. Una **Cartografia de Corrientes em Educación Ambiental**. In: SATO, M; CARVALHO, I (Orgs). **A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAUVÉ, L.; ORELLANA, I. **A formação continuada de professores em educação ambiental: a proposta do EDAMAZ**. In: SANTOS, J. E.; SATO, M. **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos, SP: Rima, 2001. p. 273 – 287.

SILVA, L. R. C da; DAMACENO. A, D; MARTINS, M. C. R; SOBRAL, K. M; FARIAS, I. M. S de. **Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa Na Formação Docente**.

Disponível em < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf >. Acesso em 13 de março de 2015.

SILVA, M. L; SAITO, C. H. **A Educação Ambiental em comunidade s fora de áreas urbanas: aspectos metodológicos**. In: PEDRINI, A. G; SAITO, C. H. **Paradigmas Metodológicos em Educação Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOARES, B. N. **Educação Ambiental no Meio Rural: Estudo das Práticas Ambientais da Escola Dario Vitorino Chagas – Comunidade Rural do Umbu – Cacequi/RS**. Monografia de Especialização em Educação Ambiental da Universidade Federal de Santa Maria – UFMS/RS, 2007, p. 89.

SOARES, D. **Educomunicação – o que é isso?** Disponível em < www.portalgens.com.br>. Acesso em 06/06/2015.

SOARES, I. de O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, I. de O. **Meio Ambiente: gestão pública e educomunicação**. Comunicação & Educação, v. 1, n.º. 2, jul/dez, p. 133-136, 2012.

SOARES, I. de OLIVEIRA . **Reinventando a educação para reinventar a mídia**. Comunicação e Educação (USP), v. 18, p. 125, 2013.

SOARES, I. O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação– contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOBRAL, M. M. **A importância do pensamento reflexivo crítico e criativo na educação ambiental**. Rvbea, São Paulo, v. 9, n.º. 2, 314-34, 2014.

SOUZA, A. S. D de; MENDES, G. C. **O trabalho docente do educador do Campo e a Pedagogia da Alternância: elementos para reflexão e discussão**. In: GHEDIN, E (org). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 251-269.

SOUZA, M.A. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TASSARA, E. T. O; TASSARA, H; MLYNARZ, R. B. **Dicionário Socioambiental: Ideias, Definições e Conceitos**. São Paulo: FAARTE, p. 2008. 208.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Fundamentos Teóricos para uma pedagogia da educação ambiental: algumas contribuições**. In: 30ª Reunião Anual da ANPEd, 2007, Caxambu. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd, 2007.

TUMERELO, Gabriele Winter et al. **Educomunicação Ambiental No Alto Uruguai Gaúcho: Estudo Das Representações Sociais De Meio Ambiente Na Mídia Impressa**. Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI, Erechim, v. 8, n. 14, p.100-112, jun. 2012. Disponível em:
<http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_014/artigos/artigos_vivencias_14/n14_10.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2016.

ZAKRZEWSKI, Sônia Beatris Balvedi; SATO, Michèle. **Sustentabilidade do meio rural:**

empoderamento pela educação ambiental. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 101, p.7-16, jan. 2004.

ZAKRZEVSKI, S. B. **Por uma Educação Ambiental Crítica e Emancipatória no Meio Rural.** Revista brasileira de educação ambiental / Rede Brasileira de Educação Ambiental. n. 0 (nov.2004). – Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004. (p. 79-86).

ANEXOS

ANEXO I - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO

1. Assinale as possíveis opções que retratam as dificuldades de adequar seu plano de trabalho docente à temática Educação do Campo:

- não há dificuldades
- O material didático não é compatível com o contexto local da comunidade onde está inserido o Colégio
- falta de interesse
- falta de tempo
- falta de material de apoio (livros, artigos, revistas, cartilhas)
- falta de apoio técnico
- Problema na formação acadêmica
- Outros _____

2. Na sua opinião, como as questões do campo estão inseridas no currículo da escola e na disciplina ?

- não estão
- apenas em algumas disciplinas. Quais? _____
- em todas as disciplinas
- Com atividades pontuais (ex. dia da árvore / feira de ciências)
- Com atividades que priorizam problemas locais
- Com atividades que priorizam problemas globais.
- Outros _____

3. Assinale abaixo o tipo de atividade que as famílias de seus alunos realizam em suas propriedades para a geração de renda:

- não sei Cultura de milho cultura de soja vacas de leite
- Gado de corte Horta Horta orgânica Pomar
- Plantação de *Pinus sp.* e ou *Eucalypto sp.* Apicultura Outros

4. Descreva as principais dificuldades em lecionar em Escolas do Campo:

5. Descreve os principais pontos positivos em lecionar em escolas do Campo:

SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO

6. Você já conhecia a educomunicação socioambiental ?

7. Você acha viável a implementação da educomunicação socioambiental em sua disciplina como alternativa de se trabalhar a Educação Ambiental Crítica, tendo como objetivo a aproximação das questões pertinentes ao meio rural?

8. Você acha possível elaborar uma peça educ comunicativa com viés ambiental junto aos seus alunos tendo como base a cartilha de educomunicação socioambiental proposta nesse curso? Justifique sua resposta:

9. Na sua opinião quais os pontos positivos e quais os pontos negativos da cartilha proposta por este curso?

ANEXO II - ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

1. Você acha viável a inserção da educomunicação socioambiental para aproximação das questões conexas ao contexto vivido no colégio em que leciona? De que forma ela pode contribuir para essa aproximação?
2. A oficina de educomunicação socioambiental contribuiu com sua prática docente? De que forma? Você se sente seguro em colocar em prática a educomunicação socioambiental com seus alunos, tendo como material o guia apresentado pela oficina?

ANEXO III – CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu, José Valdir Kukulcik, chefe do Núcleo Regional de Educação do Município de Guarapuava – PR, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada Diálogo Entre A Educação Ambiental e a Educação Do Campo: A Educomunicação Socioambiental como Ferramenta Facilitadora sob responsabilidade do pesquisador Elizabete França no Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha. Para isto, serão disponibilizados ao pesquisador o quadro de docentes para formação continuada, os planos de trabalho docente e o Projeto Político Pedagógico do Colégio acima citado para análise.

Guarapuava, 13 de março de 2015

(nome completo do responsável e cargo ocupado no local onde a pesquisa será realizada)

José Valdir Kukulcik
Chefe NRE de Guarapuava
Dec. 84/2015 - D.O.E. 06/01/2015

ANEXO IV – TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COMEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Diálogo entre a Educação Ambiental e a Educação do Campo: educação socioambiental como ação facilitadora, sob a responsabilidade de Elizabete França, que irá investigar a aplicabilidade de uma cartilha contendo uma proposta metodológica para produção de materiais educacionais.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao participar desta pesquisa você participará de um curso de formação continuada, dando contribuições com relação a aplicabilidade da mesma através de um questionário.

Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado o curso de formação sem nenhum prejuízo para você.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: O(s) procedimento(s) utilizado(s) curso de formação continuada e questionário poderá(ão) trazer algum desconforto como constrangimento e demandar tempo para responder o questionário. O tipo de procedimento apresenta um mínimo que será reduzido pela(o) sigilo das respostas, não identificação do respondente, sigilo do constrangimento se for o caso. Se você precisar de alguma orientação, por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da pesquisa, o pesquisador se responsabiliza pela assistência integral, imediata e gratuita. Caso precise de orientações o pesquisador disponibilizará o email: elizabete87@hotmail.com, bem como o número do telefone celular pessoal (42) 9957-6008.

3. BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de formação profissional, busca de melhorias no Colégio que atua no âmbito de sua disciplina e no âmbito interdisciplinar.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer ou que sejam conseguidas por (EXAMES, AVALIAÇÕES ETC.) serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seus(Suas) (RESPOSTAS, DADOS PESSOAIS, DADOS DE EXAMES LABORATORIAIS, DE IMAGEM, AVALIAÇÕES FÍSICAS, AVALIAÇÕES MENTAIS ETC) ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum dos(as) (QUESTIONÁRIOS, FITAS GRAVADAS, FICHAS DE AVALIAÇÃO ETC.) nem quando os resultados forem apresentados.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

Nome do pesquisador responsável:

Endereço:

Telefone para contato:

Horário de atendimento:

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em duas vias, sendo que uma via ficará com você.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Guarapuava, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante / Ou Representante legal

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Acadêmico

**ANEXO V – MODELO DE FOLDER DISPONIBILIZADO AO PROFESSORES
DURANTE A APLICAÇÃO DO OBEJTO EDUCACIONAL**

PARTE INTERNA

1

VERSO

DA

CAPA

PARTE INTERNA

2 PARTE

INTERNA

PARTE INTERNA

3

VERSO

DA

PARTE

INTERNA



ANEXO VI. FOLDER MEDICINA ALTERNATIVA: BENZEDEIRAS.



Agradecemos a todos que nos ajudaram nessa caminhada principalmente a comunidade da Palmerinha e as benzedeiiras que abriram as portas para que esse trabalho fosse realizado sabemos que uma das benzedeiiras não pode ver esse trabalho finalizado mas mesmo assim expressamos nosso profundo respeito a sua colaboração.

E a todos os alunos do Colégio Estadual de Palmerinha e os que ajudaram na elaboração desse trabalho.

REALIZAÇÃO:

Acadêmicos e Orientadores dos cursos de História, Geografia, Ciências Biológicas e Letras Português do PIBID Interdisciplinar - UNICENTRO, PIBID Geografia - UNICENTRO.

Alunos, Professores e Equipe Pedagógica do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha.

Docentes orientadores do Estágio Supervisionado em Geografia.

Orientações para a produção do folder:
Elizabeth França e Alessandra Burda.

Medicina Alternativa

Chá, pomadas caseiras, infusões de ervas e cromoterapia são alguns exemplos de terapias e remédios diferentes da medicina convencional, não aplicados por médicos formados, mas são reconhecidos como um tipo de medicina alternativa frequentemente usada.

Fonte: <http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/52009/o-que-e-medicina-alternativa>.



MEDICINA ALTERNATIVA: BENZEDEIRAS



Benzedeiras

As benzedeadas promovem a cura das doendças e afastam o mau, pois fazem da oraçãõ a principal forma de assistẽncia, fazem o uso de ramos de plantas durante a benzedura.

Por serem consideradas portadoras de um dom divino, as benzedeadas nãõ costumam cobrar por seus serviços.

Em muitas comunidades, a tradiçãõ das benzedeadas possui ainda um grande prestígio. Há sãculos, essas curandeadas combatem os males do espírito e da carne, com oraçãões e remédios caseiros. Espinhela caída, carne quebrada, cobreiro, quebranto, mau-olhado, doendças nervosas e encosto. Elas acreditam ter a soluçãõ pra tudo isso.

È, acima de tudo, uma herança familiar. Uma benzedeadas aprende o arte da "reza" com a mãe ou com a avó. Há benzedeadas que começam bem cedo, aos 15 anos de idade, outras um pouco mais tarde. Homens também exercem esse ofício, mas esse tipo de curandeadismo è tipicamente feminino.

Objetos utilizados pelas Benzedeadas

Os instrumentos de trabalho geralmente sãõ: ramos de ervas e terços, visto que è perceptível a presença forte de costumes religiosos, pois a adesãõ ao catolicismo è unânime entre elas.

Esse ritual de erva, sempre possibilita formas de sociabilidade e interaçãõ entre os membros do grupo social, ainda que em determinados espaços geográficos è cada vez menos comum.

OLIVEIRA ER. O que è benzeçãõ. São Paulo. Brazilence. 1985

Entrevistas realizadas com benzedeadas da comunidade

Em 2014 foram realizadas 4 entrevistas com benzedeadas que moram na Palmeirinha e que tem um conhecimento elevado em medicina alternativa, as quais fazem da sala de suas casas um consultório para atender as pessoas. Perguntadas como aprenderam esse ofício simplesmente, responderam que foi com suas mães que, por sua vez aprenderam com suas avós.



Dona Noemia
Benzedeira
da Região

ANEXO VII. FOLDER ATIVIDADES COM PLANTAS REALIZADAS NO COLÉGIO
ESTADUAL DO CAMPO DA PALMEIRINHA

Introdução

O Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha, juntamente com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Novos Talentos, realizaram na comunidade da Palmeirinha, Guarapuava-PR, trabalhos relacionados a diferentes temas, dentre eles, as folhas, com subsequente oficina de compostagem, produção de canteiros e finalização com o uso de ervas medicinais.



REALIZAÇÃO:

Acadêmicos e Orientadores dos cursos de História, Geografia, Ciências Biológicas e Letras Português do PIBID Interdisciplinar - UNICENTRO, PIBID Geografia - UNICENTRO.

Alunos, Professores e Equipe Pedagógica do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha.

Docentes orientadores do Estágio Supervisionado em Geografia.

Orientações para a produção do folder: Elizabete França e Alessandra Burda.



ATIVIDADES COM PLANTAS REALIZADAS NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE PALMEIRINHA



Uso das Ervas Medicinais

Espinheira Santa

A espinheira santa é uma planta medicinal que combate às dores de estômago, gastrite, úlcera, dispepsia, azia e *H pylori*. Seu nome científico é *Maytenus ilicifolia*. Essa planta tem ação cicatrizante, anti-inflamatória, anti-ulcerosa, tonificante, calmante, analgésica, antisséptica, diurética e laxante. As partes utilizadas da espinheira santa para produção de chás são as suas folhas, casca e raízes e deve-se tomar no máximo três vezes ao dia.

O chá de espinheira santa pode ocasionar efeitos colaterais como a sensação de boca seca e náuseas, que desaparecem com o uso contínuo do medicamento. Seu uso não é recomendado durante a gravidez e lactação.

Compostagem

A compostagem é um processo biológico em que os microrganismos transformam a matéria orgânica, como estrume, folhas, papel e restos de comida, num material semelhante ao solo, a que se chama composto ou húmus, e que pode ser utilizado como adubo. Esse processo pode ser realizado com uma composteira: estrutura própria para o depósito e processamento do material orgânico. Foi produzida no colégio uma composteira, apresentada na feira de ciências e posteriormente, instalada na horta da escola.

Morfologia das folhas

As folhas possuem diferentes morfologias conforme as variadas espécies existentes.

Essas diferenças são importantes para a classificação e identificação das espécies. Uma folha completa apresenta: Limbo, pecíolo, bainha e estípula. O limbo, a estrutura laminar da folha pode ser classificado quanto à forma, margem, base, ápice, ausência ou presença de tricomas e consistência.

Utilizando-se das diferentes morfologias foliares foram desenvolvidos com os alunos, varios cartazes, diferenciando as formas foliares os quais foram apresentados na feira de ciências.



ANEXO VIII. FOLDER DOMÍNIO MORFOCLIMÁTICO DO DISTRITO DA
PALMEIRINHA

Segundo a professora integrante do projeto: o Projeto Novos Talentos é muito enriquecedor para o ambiente escolar, de modo geral. Os professores que participam das oficinas tem a possibilidade de atualizar seus conhecimentos, sejam eles específicos ou interdisciplinares. « Aprendemos muito, trocamos experiências, fortalecemos o aprendizado em grupo, estabelecemos uma rede de contatos muito construtiva. Os alunos também se sentem mais animados quando participam das oficinas e eventos realizados na escola. Por fim, construir um trabalho em grupo, envolvendo Universidade e Escola é um desafio para todos, mas creio que participar do projeto foi de extrema valia, para todos os envolvidos».

**Depoimento da Professora Paula Saldan.
Ano 2015.**

REALIZAÇÃO:

Acadêmicos e Orientadores dos cursos de História, Geografia, Ciências Biológicas e Letras Português do PIBID Interdisciplinar - UNICENTRO , PIBID Geografia - UNICENTRO. Alunos, Professores e Equipe Pedagógica do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha. Docentes orientadores do Estágio Supervisionado em Geografia. Orientações para a produção do folder: Elizabete França e Alessandra Burda.



DOMÍNIO MORFOCLIMÁTICO DO DISTRITO DA PALMEIRINHA

DOMÍNIO ARAUCÁRIAS

O domínio das Araucárias aparece na região sudeste e sul do Brasil, englobando os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Cabe salientar que no sudeste a Mata com Araucárias aparece em regiões com altitudes mais elevadas, nas quais durante o inverno apresentam baixas temperaturas, fator necessário para este ecossistema (Floresta Ombrófila Mista). A *Araucaria angustifolia* é uma gimnosperma aciculifoliada, sendo a espécie mais representativa, tendo ainda a Imbuia, o Cedro, a Erva-Mate, entre outros.



O relevo nestas regiões é bastante diversificado, predominando os planaltos com altitudes mais elevadas, acima dos 500m. Este fator climático é de suma importância para este ecossistema, pois no clima subtropical é comum a ocorrência de geadas no inverno. As Matas com Araucárias também sofreu um grande impacto, principalmente, pelas atividades agropecuárias, onde hoje em dia estão grandes produtores de grãos, como a soja.

DISTRITO DA PALMEIRINHA

