



Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFPR

AS PERSPECTIVAS TRADICIONAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO PARANÁ: ENTRECRUZANDO CAMINHOS

THE TRADITIONAL PERSPECTIVES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN PARANÁ'S CURRICULAR RURAL EDUCATION GUIDELINES: INTERSECTING PATHS

(Recebido em 12-05-2021; Aceito em: 08-12-2023)

Wagner da Silva

Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – Ponta Grossa, Brasil
Professor na Universidade Estadual do Paraná – União da Vitória, Brasil
geo.wagner92@yahoo.com.br

Celbo Antonio da Fonseca Rosas

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, Brasil
Professor na Universidade Estadual de Ponta Grossa – Ponta Grossa, Brasil
celboantonio@uepg.br

Isonel Sandino Meneguzzo

Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Paraná – Curitiba, Brasil
Professor na Universidade Estadual de Ponta Grossa – Ponta Grossa, Brasil
meneguzzo@uepg.br

Resumo

Atualmente, o planeta passa por uma crise ambiental sem precedentes. Com isso, cresce a importância de se pensar e construir uma Educação Ambiental efetiva. A Educação do Campo é marcada por suas relações diferenciadas entre os sujeitos que a compõem e o ambiente em que se desenvolve, e foi justamente tal premissa que instigou a presente proposta de artigo. Com o objetivo de averiguar de que forma ocorrem as discussões de Educação Ambiental dentro das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do estado do Paraná, o seguinte artigo valeu-se da metodologia baseada em pesquisas bibliográficas e documentais, além de justificar-se a partir da importância de compreender as correntes teóricas que fundamentam a construção dos documentos oficiais da educação, já que são eles os principais norteadores do trabalho pedagógico. Pode-se perceber que a Educação Ambiental contida nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná é influenciada por três correntes tradicionais principais: Naturalista, Resolutiva e Científica. Também vale destacar que os apontamentos sobre Educação Ambiental dentro destas Diretrizes, ocorrem de maneira indireta e contextualizada em outras temáticas.

Palavras-chave: Geografia; Educação do Campo; Educação Ambiental.

Abstract

Nowadays, the planet goes through an unprecedented environmental crisis, along with this grows the importance of thinking and building an effective Environmental Education. Rural Education is marked by its differentiated relationships between the subjects that compose it and the environment in which it develops, and it was precisely such a premise that instigated this present research proposal. In order to analyze Environmental Education discussions within the Curricular Rural Education Guidelines in the state of Paraná, the following article used a methodology based on bibliographic and documentary research, in addition to justifying itself from the importance of understanding the theoretical currents that support the construction of the official education documents, since they are the main guiding principles of the pedagogical work. It is possible to notice that the Environmental Education contained in Paraná's Curricular Rural Education Guidelines is influenced by three major traditional currents: Naturalist, Resolutive and Scientific. It is also worth highlighting that the notes on Environmental Education within this Guideline, occur indirectly and contextualized in other themes.

Key words: Geography; Rural Education; Environmental Education.

Considerações iniciais

As alterações antrópicas no ambiente ocorrem desde o surgimento da espécie humana. Obviamente que nos primórdios da pré-história, quando tal espécie era coletora e caçadora (Período Paleolítico), os impactos ambientais negativos eram basicamente nulos, até por conta do baixo número de habitantes na Terra, e domínio de técnicas ainda primitivas. Com a Revolução Neolítica, ainda na Pré-História, e a descoberta da agricultura e sedentarização do ser humano, os impactos ambientais negativos aumentam numa escala ainda tímida, pois a ocupação e uso de um local fixo utiliza com maior intensidade os recursos naturais, além de diminuir o tempo de recomposição do ecossistema¹.

Para não se alongar e traçar uma linha do tempo com o decorrer do surgimento e desenvolvimento da humanidade, de acordo com Santos (2014), pode-se afirmar que a história humana vinha acontecendo de maneira que não causasse problemas socioambientais em escala global, até a Primeira Revolução Industrial, mesmo com o surgimento do capitalismo e o período das Grandes Navegações.

A partir da segunda metade do século XVIII se transforma totalmente a relação sociedade-natureza, uma vez que surgem novas técnicas e maneiras de produzir, massifica o consumo, cria a produção em série e principalmente fortalece a ideia de um ser humano como dominante/predador/alheio à natureza (que nesse momento passa a ser tratada como fonte de recursos e fornecedora de riquezas)

Nesses quase dois séculos, a condição ambiental mundial sofreu retrocessos, já que se pode considerar que atravessamos várias metamorfoses da Revolução Industrial, concordando com Santos, quando coloca que “acreditamos, como tantos outros, que as perturbações que caracterizam esta fase

¹ Não é a intenção do presente texto discutir as diferentes faces desse conceito, porém aqui ele é compreendido como a interação entre os elementos bióticos e abióticos do planeta.

da história humana decorrem em grande parte dos extraordinários progressos no domínio das ciências e das técnicas" (SANTOS, 2014, p. 6). Dito isto, pode-se perceber que os problemas ambientais estão cada vez mais intensos e despertam (ou deveriam despertar) preocupações nas mais diferentes escalas, como: aquecimento global; redução da camada de ozônio; chuva ácida; inversão térmica; desertificação; assoreamento dos rios; contaminação da água; poluição atmosférica; perda de biodiversidade e desmatamento. Apesar de existirem correntes e autores que questionam o real nível de interferência antrópica no ambiente, bem como quais agentes são os verdadeiros causadores de tais interferências, sobretudo no aspecto climático², várias consequências já podem ser sentidas, como Santos (2014, p. 16) coloca: "deixamos de entreter a natureza histórica e criamos uma natureza hostil".

Desse modo, surgem preocupações, eventos e protocolos que buscam amenizar ou mitigar os principais problemas ambientais. Uma das ações que se tornam necessárias é a efetivação de uma Educação Ambiental que possibilite vislumbrar novos cenários. Para tanto, dentro da educação formal, o sistema de ensino brasileiro apresenta uma diversidade muito grande de vivências e realidades, uma delas é a educação do campo, onde o quadro que se apresenta é complexo e estruturalmente carente de discussões, bem como ações.

Diante disso, o intuito da presente discussão é analisar de que forma ocorrem as discussões de Educação Ambiental nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do estado do Paraná. Para tanto, destaca-se ainda que a pesquisa foi construída através de análises documental e bibliográfica. Justifica-se a presente abordagem uma vez que é essencial compreender as entrelinhas e o que está presente "por trás" da construção dos documentos que normatizam o sistema formal de educação, já que o embasamento teórico seguido surte efeito diretamente nos trabalhos e resultados práticos. Diante disso, também se justifica o fato de eleger as Diretrizes do Campo, pois pensa-se que os sujeitos do campo possuem uma relação diferenciada com o ambiente, se comparada com a relação ambiente e sujeitos urbanos, por exemplo. Tal fato aguça e incentiva pensar a partir da presente proposta.

Quando se propõe uma análise documental e bibliográfica, lança-se um desafio de compreender para além da teoria, não que tal fato diminua a importância teórica, mas é que a teoria deve ser pensada a partir e por meio da prática, caso contrário, se constrói um amontoado de discussões que não condizem com a realidade. Por isso, é importante que os dois aspectos estejam integrados, apesar de não se estender para nenhum estudo de caso, a presente discussão abre

²FELICIO, Ricardo Augusto. "Mudanças Climáticas" e "Aquecimento Global" – Nova Formatação e Paradigma para o Pensamento Contemporâneo? In: Ciência e Natura, Santa Maria, v. 36, Ed. Especial, p. 257–266, 2014.
SCRUTON, Roger. *Como ser um conservador*. São Paulo: Record, 2015. Edição digital.

espaço para se pensar quais possibilidades práticas podem se desenhar a partir da interpretação e construção prática das diretrizes do campo.

O referido texto está composto por três momentos, além da presente introdução: Na primeira fase, ocorrem as análises do papel da Educação do Campo na sociedade, além de algumas práticas potenciais, baseadas no caderno temático do estado do Paraná, que podem ser trabalhadas nas escolas do campo. No segundo momento se dá a análise da perspectiva de Educação Ambiental das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná, estabelecendo relações com o texto de Sauvé (2005), onde a autora cartografa as correntes existentes nessa área. A relação será feita com as correntes consideradas tradicionais da Educação Ambiental, por se tratar de um documento oficial. Por último, as considerações finais retomam as principais ideias, bem como destaca novas possibilidades de pesquisa.

O Estado, as políticas públicas e a Educação do Campo

O estado do Paraná possui considerável quantidade de escolas administradas pelo executivo estadual, sendo boa parte delas considerada do campo³, mas isso não significa que todas essas instituições materializem os princípios da Educação do Campo conforme expresso nos documentos oficiais. Um elemento que não pode ser deixado de lado é o fato de que não necessariamente a escola deva estar localizada na área rural para ser considerada do campo, pois o que importa é o público atendido e as metodologias de trabalho adotadas, sendo assim uma instituição pode ser considerada do campo mesmo que se localize em área urbana, basta que uma parte importante de seu público tenha relações com a área rural e sua dinâmica de funcionamento seja pensada de acordo com suas especificidades.

Os sujeitos do campo brasileiro em âmbito familiar, historicamente, sofreram com o descaso do poder público no que diz respeito aos seus direitos e incentivos de permanência em seu espaço. Prova disso que as primeiras políticas públicas voltadas especificamente para esse público surgem apenas no final do século XX. Como resposta para as pressões populares e pautas de movimentos sociais, surge o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF, além de discussões e algumas ações voltadas para a reforma agrária, os direitos trabalhistas para o agricultor, a sucessão familiar, eventos e seminários que tinham a Educação do Campo como pauta principal. Outras políticas

³ A Secretaria da Educação e do Esporte (SEED/PR) aponta a existência de 2132 escolas e colégios estaduais nos 399 municípios do Paraná. O Censo Escolar (2020) informa que 415 estão localizadas em áreas rurais (nos níveis de ensino fundamental e médio). Desses dados excluem-se as escolas e colégios do campo localizados em áreas urbanas. Informações disponíveis em: http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralest.jsp e https://www.qedu.org.br/estado/116-parana/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item= (acesso em 20/03/2021).

públicas voltadas aos sujeitos do campo, são o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) de 2003, e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que passou por diversas fases, desde sua institucionalização em 1979, até sua última reformulação em 2009, com a compra de alimentos da agricultura familiar.

Já no que diz respeito ao acesso e permanência na educação, sobretudo no campo, existem ainda problemas, como o desconhecimento da importância da Educação do Campo por parte da população em geral e até de profissionais da educação, além da maior dificuldade de acesso à instituição escolar, visto que a maioria da estrutura viária no espaço rural é composta por estradas de chão, rios e outras condições que atrapalham tal acesso. Outro fator que atinge o rural como um todo, é a desvalorização do espaço rural e do sujeito do campo. Muitas vezes, eles são vistos e taxados como sinônimos de atraso, arcaicos, desorganizados, ultrapassados, caipiras e outros adjetivos que desvalorizam esta importante parcela da História e Geografia brasileiras.

A gravidade deste problema aumenta ainda mais ao se perceber que com isso está sendo negada a origem econômica e social do país, já que até a industrialização brasileira a partir da década de 1930, o que mantinha e organizava o Brasil era o espaço rural, vide os primeiros ciclos econômicos e organizações socioespaciais como exemplos claros. Acredita-se que é desnecessário, neste trabalho, discutir a importância do espaço rural na atualidade, muito por conta da obviedade que cerca este assunto, desde a produção de alimentos e matéria-prima até a organização social necessária para produzir além de cultivos, mas também maior qualidade de vida nas áreas rural e urbana.

O que deve ser levado em consideração, é questionar o enfoque dado ao rural na atualidade, pois desde a Revolução Verde (década de 1960), os alimentos passaram a ser tratados como mercadoria, através do indicativo industrial e econômico, priorizando as *comodities*, a monocultura, a exportação e a concentração fundiária, em detrimento de uma diversificação produtiva consolidada por agricultores de base familiar, juntamente com a prática agroecológica⁴, que altera a compreensão da base produtiva, social, econômica e ambiental do campo brasileiro.

Cabe ressaltar aqui, o papel da Política Nacional de Educação Ambiental, consubstanciada em nosso país na forma da lei número 9.795 e publicada no ano de 1999. Consta na mesma que um dos princípios básicos da Educação Ambiental é a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade e a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1999). Ainda de acordo com a referida lei, um de seus objetivos fundantes é o do estímulo e o

⁴ Para Altieri (1989), a agroecologia é uma ciência emergente que estuda os agroecossistemas integrando conhecimentos de agronomia, ecologia, economia e sociologia. ALTIERI, M. A. Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa. 2. ed. Rio de Janeiro: PTA-FASE, 1989. 240 p.

fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática socioambiental, o que se coaduna com uma Educação do Campo ancorada no aspecto social.

A Educação do Campo como função social

Exposto isso, a escola pode funcionar de maneiras diferentes: por um lado, se for deslocada da realidade, ela contribui para o fortalecimento da exclusão, subalternização e aumento do preconceito e desigualdade de determinadas identidades. Já se for parte, e considerar a realidade dos seus sujeitos, ela fortalece a construção e manutenção de suas identidades.

Portanto, cresce a importância de as escolas do campo estarem abertas à multiplicidade de sujeitos. Segundo Caldart (2011), o sujeito que frequenta uma instituição de ensino no campo deve aprender muito além dos conteúdos teóricos, pois sua realidade ultrapassa estas questões. Ele necessita absorver os valores humanos, articular e confrontar ideias, debater e formar seu pensamento próprio para atuar no meio e na realidade que convive. Para esta autora, para se alcançar o êxito da proposta educativa no espaço rural, é necessário integrar duas perspectivas: a) a população deve sentir que há perspectivas e horizontes para serem alcançados, pois a lógica não funcionaria num local onde a população não deseja permanecer; b) o desenvolvimento do campo só é possível com uma educação de qualidade amplamente disponibilizada para todo contingente populacional. Diante disso, a instituição/escola torna-se um agente de conscientização sobre a importância da população rural se articular para seu desenvolvimento.

Caldart (2008) ainda aponta para a importância de diferenciar o conceito de Educação DO Campo de Educação NO Campo: Não basta que a estrutura física se localize na área rural (No Campo), mas a educação deve ser pensada para, e a partir dos sujeitos do campo (DO Campo), de modo geral ela deve condizer com a realidade do jovem, valorizar suas particularidades e contribuir para sua formação integral. Na grafia, a mudança de uma letra pode não representar muita diferença, principalmente sob olhares desatentos. Porém, no sentido de construção de conhecimento, valorização de identidade e filosofia de trabalho, a mudança de letra representa um reflexo inenarrável.

Já Fernandes, diferencia Educação do Campo de educação rural: “Enquanto a Educação Rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios” (FERNANDES, 2011, p. 41). Se percebe então, nesse caso, que a educação rural ou no campo é desconexa da realidade dos estudantes, já a Educação do Campo, segundo os autores, é o melhor caminho para os sujeitos que habitam esse espaço, porém construída com eles e para eles. Há um embate territorial entre as duas formas de educação, que vai muito além da escola, aparecendo na raiz da sociedade e dos territórios em disputa no campo brasileiro.

Uma educação pensada para os trabalhadores do campo deve levar em consideração todos os aspectos importantes para sua formação, logo pensar a temática ambiental perante essa linha de raciocínio, considerando a diversidade dos sujeitos, torna-se demasiadamente importante. A Educação do Campo surgiu das contradições do próprio rural brasileiro (agronegócio x campesinato, autossustento x comércio, caboclos e imigrantes), além das diversidades regionais que surgem nesses espaços, como as comunidades tradicionais, por exemplo. Por isso ela é contraditória e deve, a todo tempo, trabalhar com possibilidades, problemáticas, soluções, vivências, dentre outros aspectos, fazendo o educando perceber o meio que ele está inserido e como ser um cidadão, na concepção literal da palavra, nesse espaço.

Katuta (2016), ao refletir na mesma linha de diversidade de Caldart (2011) e Fernandes (2011), aponta algumas complexidades inerentes ao campo paranaense. Segundo esta autora, o estado do Paraná, além de possuir um número grande de comunidades tradicionais (indígenas, faxinalenses, quilombolas, pescadores artesanais, benzedeiras, etc.), ainda apresenta em boa parte de sua organização espacial uma quantidade considerável de sujeitos não hegemônicos, neste caso, entendidos como trabalhadores do campo que não fazem parte do agronegócio. Essas pessoas ocupam áreas de relevos irregulares que estão presentes nos três planaltos paranaenses, por conta de suas características naturais que não favorecem uma mecanização intensa e possuem fragilidades do ponto de vista da exclusiva obtenção do lucro, assim, esses locais ainda não despertam a voracidade do agronegócio.

O espaço e seus sujeitos são resultados das interações e processos que ocorrem ao longo do tempo. No caso dos jovens do campo, percebe-se que eles constroem uma relação diferenciada com o ambiente que vivenciam, pois é comum observar que uma quantidade considerável deles estabelece desde muito cedo, relações afetivas, usuais e até funcionais com o espaço que ocupam. Mesmo com a funcionalidade, o ambiente não deixa de ser parte integrante e principal da concepção de mundo destes estudantes. A probabilidade de um jovem que mora no espaço rural utilizar um rio para pescar e nadar, coletar frutos da vegetação nativa, conviver com animais silvestres, desfrutar de um contato direto com a terra e dar um significado especial a ela, é muito maior do que a de um jovem urbano. Nesse sentido, pode-se dizer que as territorialidades que o jovem do campo cria são totalmente diferentes das territorialidades urbanas.

Por esses e outros fatores se deve pensar a Educação do Campo como aliada das discussões ambientalistas. Não se pretende com tais colocações afirmar que o jovem urbano não tem contato algum com a natureza, ou então que o jovem rural não possui relações com a tecnologia. Pretende-se apenas pontuar que a ligação com a natureza é maior no campo do que na cidade.

Desse modo, deve-se pensar possibilidades de trabalho adequadas e condizentes com a realidade dos sujeitos do campo, a seguir são apontadas algumas propostas nesse âmbito.

Propostas de trabalho para escolas do campo

O Caderno Temático da Educação do Campo da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (2009) aponta também para essas relações diferenciadas entre os sujeitos do campo e o ambiente natural. Dentro do recorte escolhido percebe-se as dimensões socioambientais, econômicas, culturais e políticas atuando de forma relacional e complementar, nas mais diferentes escalas. Nesse sentido, destacam-se temáticas como: resíduos sólidos, solo e alimentação, recursos hídricos, vivências /experiências, além da saúde e bem-estar.

Um dos problemas encontrados no rural é a dificuldade da coleta dos resíduos sólidos, uma vez que é esporádica (isso quando ocorre), pois muitas comunidades mais longínquas dos centros urbanos não são contempladas com tal serviço. Isso acaba gerando um problema, obrigando as pessoas a incinerarem seus resíduos ou depositarem em locais impróprios. Pode-se então pensar a partir dessa prática, a conscientização quanto ao reaproveitamento, redução de geração, além do trabalho de compostagem. A partir dessa percepção, o que era para ser um problema acaba se tornando uma solução, além de reduzir custos de produção e aumentar a produtividade através da adubação orgânica, tal prática reduz a geração de resíduos e o uso de adubos artificiais.

Outra questão, que quando analisada também desperta preocupação, está ligada à alimentação, sobretudo da merenda escolar. Apesar da redução, ainda servem alimentos com conservantes, enlatados e outros químicos presentes diariamente nas refeições. Nesse caso, pode-se trabalhar através da construção de uma horta orgânica com os educandos, que além de integrar e despertar o trabalho em equipe, explora o conhecimento prévio dos alunos, adquirido através de suas vivências e significações, aumentando assim o interesse, pode se observar na prática o cultivo do solo e respeito às épocas de plantio, tratos e colheita. No fim do processo ainda é possível consumir os produtos que eles próprios cultivaram, tendo a certeza da procedência e qualidade do que está sendo servido.

É possível ainda interligar as sobras das águas do bebedouro, através de um sistema para irrigação da horta, fazendo assim um melhor aproveitamento desse recurso. Pensando o ambiente para além da natureza, essa prática é enriquecedora, pois contribui de forma imensurável para a formação completa do jovem, além de ocupar os espaços ociosos da escola, considerando que todo ambiente escolar é espaço de ensino e aprendizagem, ultrapassando as paredes das salas de aula.

A saúde é outro tema muito relevante na formação dos educandos. É muito comum nas escolas do campo os alunos trazerem um alicerce estruturado sobre plantas medicinais e conhecimentos tradicionais, isso porque desde cedo acompanham familiares e outras pessoas mais velhas adotando tais práticas. É normal também que muitos desses jovens já procuraram essas plantas ou benzedeiras quando algum problema de saúde lhe afetava. Desse modo é de fundamental importância a valorização do conhecimento adquirido através de experiências, pode-se então pensar uma catalogação de maneira interdisciplinar das plantas medicinais, explicitando para que e como é utilizada, além dos benefícios que seu uso traz.

A integração que essa ferramenta traz vai além e supera parte do isolamento entre disciplinas que a educação brasileira apresenta, fazendo os educandos perceberem que um mesmo fenômeno pode ser analisado de variados pontos de vista (neste caso disciplinas escolares). A questão do ambiente também é contemplada nesta atividade, pois a partir do momento da tomada de consciência que plantas podem ser remédio, parte da visão da natureza como apenas mera fornecedora de recursos passa a ser superada, já que se não houver respeito e cuidados, essas e outras plantas podem ser contaminadas ou até mesmo desaparecer.

Os recursos hídricos são de fundamental importância para a sociedade, porém, na maioria dos casos o que se observa é a contaminação e degradação de nascentes, córregos, rios, água subterrânea etc. Tais recursos existem tanto na área urbana quanto em área rural, porém na área urbana grande parte desses elementos já foram aterrados, contaminados por chorume, efluentes e outros agentes que os danificam. No campo, através da agropecuária convencional e uso de agroquímicos também há muita contaminação, porém se torna mais comum encontrar recursos hídricos ainda preservados.

A sensibilização da importância de tais elementos deve ocorrer em ambas as áreas, porém o trabalho mais prático é facilitado no espaço rural. Recuperações de nascentes e mata ciliar por exemplo, podem basear projetos em inúmeras escolas do campo. Envolvendo os alunos, pode se construir com seu auxílio, proteção para fontes de água, plantio de mudas nativas próximo de nascentes, além de pesquisar e desenvolver técnicas agrícolas simples e efetivas que gerem menores impactos ambientais negativos para esses recursos. A partir do momento que se trabalha paralelo à realidade do aluno, além de engajá-lo no processo de ensino aprendizagem, o resultado obtido tende a ser positivo.

Os momentos de reflexões são deveras importantes para a conscientização e análise de realidade. Atualmente, quando se fala em campo brasileiro, logo são lembrados o agronegócio, a grande propriedade, a monocultura, a concentração fundiária, os impactos ambientais negativos,

gerados principalmente pela produção mercadológica, as cifras milionárias do *agrobusiness*, os incentivos governamentais para grandes proprietários, os conflitos no espaço rural. Tal fato fica bem perceptível quando se repara nas principais mídias, como por exemplo uma propaganda vinculada à uma emissora televisiva, que traz na maioria das suas inserções a visão focada no agronegócio, desvalorizando assim o produtor de base familiar, que produz de fato a maior parte da alimentação do brasileiro⁵. O crescimento econômico e o aumento do Produto Interno Bruto (PIB) são importantes, porém eles não podem ser o único ou principal objetivo a ser alcançado. Caso isso aconteça (como já vem acontecendo) a sociedade pode ser direcionada ao caos.

Pensar um projeto de escola do campo deve ser sobretudo focado na maior parte de seu público, que é formada por filhos de agricultores de base familiar. Geralmente, os filhos de latifundiários procuram a rede privada de ensino ou habitam a área urbana, sendo então diferente sua relação com o ambiente, já que seu espaço de vivência e ambiente são outros. A escola do campo deve ser construída pelos próprios sujeitos que demandam dela, obviamente o apoio do poder público é fundamental, mas quando uma política pública é pensada “de cima para baixo” há uma grande chance de ela não ser efetiva, a partir do momento que ela é construída por quem vivencia aquela realidade, a efetividade dessa ação aumenta consideravelmente.

Como já citado, a ruptura da ideia de pertencimento do ser humano à natureza está na raiz de muitos problemas ambientais discutidos na atualidade. Acredita-se que nas escolas do campo torna-se mais fácil resgatar esse pertencimento, por pensar que a relação do sujeito que habita o espaço rural é mais próxima da natureza do que o sujeito que habita o espaço urbano. Abordando de forma dinâmica e participativa temas como qualidade de vida, alimentação saudável, equilíbrio entre consumo e resíduos gerados, consequências geradas pelo desleixo com a natureza, se abrem caminhos frutíferos para a formação do sujeito.

Cabe reforçar que a proposta de construção dessa etapa do texto não é apontar a escola do campo como isenta de problemas e que tenha um funcionamento perfeito. Sabe-se que existem muitos problemas, mas se preferiu abordar suas potencialidades. Ainda existem inúmeras outras práticas que não estão contempladas nas linhas que foram escritas, como atividades envolvendo o solo, sementes crioulas, vegetação nativa, outras possibilidades da agroecologia e mais variadas perspectivas possíveis de se praticar. Neste momento torna-se fundamental analisar a partir de um documento oficial que baliza a prática da Educação do Campo no estado do Paraná. Como se encontram as discussões ligadas à Educação Ambiental, fazendo isso através das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná (DCEC).

⁵ Ver: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/agricultura-familiar/agricultura-familiar-1> (acesso em 20/03/2021).

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006) no Paraná surgem como esforço de sistematização do então governo paranaense em vigência (Roberto Requião - 2003/2006), para atender as demandas específicas, daquela época, de seu público do espaço rural. Foi concebida numa perspectiva democrática, construída coletivamente por docentes e comunidade escolar e tendo como pano de fundo os princípios de uma relação sociedade-natureza equilibrada. Tratada como uma ação compensatória frente ao descaso histórico dos diferentes governos para com os trabalhadores do campo, é considerado um dos documentos norteadores com maior importância para a prática da educação básica, ela reúne uma série de perspectivas voltadas ao tema, e segundo seu próprio texto buscou ser construída priorizando a horizontalidade, ou seja: envolvendo o maior número de sujeitos em seu processo de confecção, e principalmente pensando nas necessidades e particularidades dos estudantes do campo. Surgindo como uma política pública, as Diretrizes (2006) completaram dezessete anos desde sua construção, e como toda política pública que vai além do Estado, traz consigo suas marcas e ideias que basearam as concepções dos temas contemplados ali.

Por conta disso, considera-se importante perceber em que momentos o documento trata da Educação Ambiental e quais as principais concepções de origem que foram utilizados para sua discussão. A divisão das Diretrizes (2006) é até certo ponto bem simplificada: inicia trazendo as trajetórias históricas da Educação do Campo, depois parte para concepção de campo e Educação do Campo, principalmente baseada nas ideias de Caldart (2002), posteriormente o documento aborda os eixos temáticos subdivididos em: Trabalho; Cultura e Identidade; Interdependência campo-cidade, questão agrária e Desenvolvimento Sustentável; a organização política, movimentos sociais e cidadania. Os eixos temáticos são considerados pontos centrais de trabalho, problemáticas que devem basear o trabalho pedagógico das instituições do campo, por isso torna-se bem importante a abordagem de seus procedimentos. Numa última divisão, as Diretrizes abordam algumas alternativas metodológicas de trabalho nos colégios do campo, sugerindo ações que contemplem os ideais contidos em seu texto. Nesse momento, ocorrerá a análise da concepção ambiental no eixo temático que trata do desenvolvimento sustentável e Educação Ambiental nas escolas do campo no estado do Paraná:

Interdependência campo-cidade, questão agrária e Desenvolvimento Sustentável, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná

Segundo as Diretrizes (2006), com o início da industrialização brasileira no século XX, houve um fluxo grande de pessoas que saíram do campo e rumavam para as cidades (migração campo-cidade), buscando novas oportunidades de vida e trabalho, onde também aumentam as demandas

urbanas de saúde, educação, emprego, saneamento básico e outros aspectos, sendo que nem todos tiveram acesso aos serviços básicos, além da ocorrência de macrocefalia urbana em alguns centros, o que aumentou a ocupação de áreas irregulares.

Outro problema que não foi resolvido no campo foi a concentração fundiária, que aumentou a partir da modernização agrícola na segunda metade desse mesmo século, e que contribui também para migração campo-cidade, além de aumentar consideravelmente os impactos ambientais negativos no campo, problemas como aumento da erosão, compactação do solo, contaminação por agrotóxico, perda da biodiversidade, aumento de queimadas e desmatamento, se tornaram cada vez mais frequentes de se observar e passaram a integrar as discussões do futuro da sociedade civil. Sem contar ainda os problemas sociais como desemprego estrutural, conflitos fundiários, concentração de terras e tantos outros. Não é a intenção somente atacar a chamada Revolução Verde, reconhece-se aqui as modificações positivas que ela trouxe, trata-se apenas de apontar os problemas causados e criticar as posturas tomadas pela classe hegemônica do país, incluindo muitos governos que tentam ignorar tais fatos, através de um discurso paliativo e apaziguador da real situação. Porém, para a maior parte dos trabalhadores do campo, tal mudança trouxe mais problemas do que solução, não considerando aqueles ainda que podem aparecer a longo prazo, como superpragas causadas pela perda de parte da biota e uso excessivo de agroquímicos.

Convém destacar, diante deste contexto que o conceito de desenvolvimento sustentável em que as diretrizes se amparam, está atrelado à uma educação ambiental compreendida enquanto instrumento de melhoria da qualidade de vida, por meio da formação de cidadãos conscientes de sua participação local no contexto da conservação ambiental global (HAMMES, 2004). Nesse sentido, Almeida (2002) comenta textualmente que no paradigma da sustentabilidade ambiental a atividade econômica, por exemplo, não pode ser pensada ou praticada em separado das questões ambiental, social, política, cultural e educacional, onde o urbano e o rural, fazem parte da vida de todos (as) os (as) cidadãos (ás).

Percebe-se desta forma, que parte da interdependência entre campo e cidade, tais problemas trouxeram inúmeras ações de movimentos sociais que vieram na esteira dessa preocupação, conduzindo ainda para outras discussões que interligavam essas duas áreas, como a questão da alimentação e disponibilidade de água potável, por exemplo. Segundo a Diretrizes (2006), apesar de ser possível produzir alimentos em laboratórios e estufas da área urbana, esse assunto leva a questão de se pensar temas relacionados ao desenvolvimento, como alimentação saudável e agroecologia, onde acontece principalmente no espaço rural, mas é demanda também da área urbana. Pensar ações ligadas à essa perspectiva nas escolas do campo é uma forma de amenizar tais problemas, porém as

Diretrizes (2006) somente mencionam tal fato, não apontam caminhos mais específicos para o desenvolvimento de um trabalho.

Outra preocupação deste documento é pensar na diversidade das realidades paranaenses, a partir de suas distintas configurações. Existem escolas e colégios paranaenses, que apesar de se situarem na área urbana, atendem um público de maioria morador do espaço rural, nesse sentido essa instituição passam a ser consideradas do campo⁶. Abordar essas complexidades, segundo as Diretrizes (2006), é uma forma de pensar as diferentes realidades e criar uma dimensão comparativa nos educandos, a partir de então se consegue estabelecer parâmetros de dialética entre seu cotidiano e relações com o ambiente e outros ritmos de produção de espaço diferentes do vivenciado por ele.

Também há o apontamento da mesma dinâmica, porém em sentido inverso. Explorar e demonstrar o modo de vida e produção de espaço de comunidades tradicionais do estado para alunos que não convivam com essa realidade. Não se trata de tentar modificar totalmente a realidade destes, mas o pouco de aprendizado que seja absorvido, principalmente a partir de práticas ambientais menos nocivas, que são adotadas por essas comunidades, já se obtém um resultado mais efetivo na escala da Educação Ambiental, de acordo com as Diretrizes (2006).

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná e a Educação Ambiental

De acordo com Sauvé (2005), apesar de todos os modelos de Educação Ambiental terem como preocupações fundamentais a questão do ambiente e como o processo educativo contribui para melhorar tal quadro, eles não apresentam as mesmas fundamentações ideológicas ou adoção de práticas para que essa educação se efetive.

Inúmeras figuras trabalham a todo o momento com diferentes metodologias, que estão ligadas ao objetivo final do processo. A Educação Ambiental vem sendo temática da maioria das práticas pedagógicas e utilizadas por diferentes agentes envolvidos com a educação: pesquisadores, pedagogos, Organizações Não Governamentais (ONGs), professores, organizações públicas e privadas, além dos gestores das instituições. Foi exatamente tal fato que aguçou a curiosidade de se observar esse conceito das Diretrizes (2006), pois ela é um documento, como já citado aqui, que foi construído através da contribuição de inúmeros sujeitos e sistematizado pelo poder público executivo do estado. Portanto, quais serão as linhas de pensamento ou correntes teóricas que predominam na sua concepção?

⁶ Ver Art. 1º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, DOU 05.11.2010: Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_decreto_presidencial_7.352_de_4_de_novembro_de_2010.pdf (acesso em 20/03/2021)

Sauvé (2005) ainda coloca que ela compreende por corrente teórica da Educação Ambiental, o modo geral de concepção e prática, uma mesma corrente pode abranger uma pluralidade de visões, além de que uma mesma classificação pode divergir ou convergir de forma parcial ou total de outra.

A primeira corrente apontada por Sauvé (2005) é a Naturalista, segundo a concepção dela essa corrente é construída a partir das vivências e práticas das pessoas com a natureza. Não explicitamente, mas as Diretrizes (2006) apontam em vários momentos diferentes para essa linha de pensamento, principalmente no sentido de vivências e práticas, expostas, sobretudo, em seus dois primeiros eixos temáticos (trabalho, cultura e identidade). Toda a exposição trazida até aqui se baseou nas experiências e contato diferenciado que os alunos do campo geralmente possuem com a natureza. Com o objetivo de reconstruir a ligação da sociedade e natureza, esta corrente se utiliza de metodologias como atividades de descoberta, imersão, jogos sensoriais e outras práticas importantes de contato. Nesse caso através da leitura e interpretação do documento (já que não existem citações diretas ligadas à essa linha de raciocínio), surgem ideias de trabalho que sejam adaptadas ao local que a escola integra. Uma escola do campo localizada no Norte do estado por exemplo, onde o agronegócio é marcante, é totalmente diferente de uma escola localizada no Sul, onde se percebe maior presença de agricultura de base familiar.

A segunda vertente apontada por Sauvé (2005) é a Recursista/Conservacionista, essa possui como objetivo principal adotar comportamentos conservacionistas e desenvolver habilidades ligadas à gestão ambiental. Apesar das Diretrizes (2006) em nenhum momento apontarem para práticas que se relacionem com essa vertente, se considera importante pensar tal prática para as instituições do campo, já que os jovens precisam aprender a gestar tal fator para seguirem existindo e resistindo em seu espaço, já que são totalmente dependentes de tal equilíbrio. Encontra-se maior proximidade desse pensamento com os cursos técnicos integrados ao ensino médio, que o estado oferece nos Colégios Agrícolas, Casas Familiares Rurais e outras instituições, mas que nesse momento de análise não são citados diretamente nas Diretrizes (2006).

A corrente Resolutiva, analisada por Sauvé (2005), como a capacidade de elaborar diagnósticos e resolver problemas ligados à natureza é essencial para a formação integral do aluno. Essa ideia pode ser observada nas alternativas metodológicas das Diretrizes (2006), quando sugere temas geradores de trabalho. Basicamente, os temas geradores funcionam da seguinte maneira: os alunos trazem temas demandados por sua família, como por exemplo: combate agroecológico à uma espécie de doença que afete sua lavoura. Depois disso, a escola tem como função trabalhar esses temas a partir de suas disciplinas alternativas e da base comum. Nesse caso, o aluno junto com sua família já diagnosticou o problema (que é a doença), e trouxe para o ambiente escolar na esperança da

busca da solução. Baseado em Freire (1997), as Diretrizes apontam que “tais temas não são extraídos da realidade, mas são oriundas de investigações feitas com a comunidade e entre a própria comunidade”, (PARANÁ, 2006, p. 48, grifo nosso). O destaque dado no presente texto aponta o diagnóstico, que tem que vir da demanda, o prosseguimento do trabalho de Educação Ambiental que ocorre no ambiente escolar, para além da sala de aula.

A Corrente Sistêmica é tratada por Sauvé (2005) como aquela que desenvolve um tipo de pensamento sistêmico, ou seja: análise e síntese para visão global. A metodologia apropriada geralmente é um estudo de caso, porém diferente da corrente anterior, já que o pensamento sistêmico é mais generalista. Perceber os diferentes componentes de um sistema, bem como suas relações, é o modo de análise principal desta linha de pensamento. Não foram encontradas relações diretas dentro das Diretrizes (2006) que se relacionassem com tal linha, porém através da prática escolar, sabe-se que vários temas ambientais que são trabalhados na educação formal derivam dessa corrente.

Seria o mais comum organizar a educação formal em sistemas, mas a dificuldade dos agentes do processo educativo em organizar tais perspectivas gerou uma fragmentação entre as disciplinas, pois o passo da relação entre um elemento e outro não foi bem especificado, causando análises isoladas de temas que são pontualmente discutidos. Fica claro então que tal corrente deve ser mais explorada na educação formal, porém não se observa, até a construção das Diretrizes (2006), uma intencionalidade voltada para ela.

A perspectiva Científica, exposta por Sauvé (2005), tem como objetivo principal identificar as relações de causas e efeitos, instituídas no rigor científico. Trata-se como desafio na educação básica, pois para que ela funcione de forma efetiva, tanto professores quanto alunos devem estar dotados de uma maturidade científica que permita o desenvolvimento desse trabalho, além de não deixar de lado a realidade vivida pelos educandos.

Porém, é o modelo visto como mais formal, que reveste não só as Diretrizes (2006) em vários aspectos, mas outros documentos e legislações, como os Cadernos Temáticos aqui analisados. A proposta de divisão do conhecimento escolar em disciplinas que estão contidas nos currículos, sugerem a visão oficial para melhor aproveitamento do processo pedagógico. É essencial desenvolver conhecimentos e habilidades voltadas para o campo científico da educação básica, porém ele tem que ser fundamentado também por professores para que se desenvolva a maturidade científica, caso contrário, a efetividade dessa proposta continuará baixa.

A dificuldade de articular o que muitos consideram como “não científico” também afeta o planejamento dos gestores, pedagogos e professores para a Educação Ambiental do campo, o que compromete todo o processo, como pode-se analisar a seguir:

A escola é o lugar das relações educativas formais. O mundo atual, porém, exige que na escola sejam valorizados lugares em que acontece a educação, na sua vertente informal e não-formal. A roça, a mata, os rios ou o mar, as associações comunitárias etc. são lugares educativos que, às vezes, justamente por causa do contato diário, passam despercebidos, esquecidos no momento da elaboração dos planejamentos de ensino. (DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO PARANÁ, 2006, p. 49).

É justamente essa carência que deve ser suprida para a efetividade da Educação do Campo, articular as disciplinas consideradas científicas com a prática dos educandos, gerando maior afinidade com o conteúdo e contribuirá mais significativamente para o aprendizado. As Diretrizes (2006) destacam tal importância, mas nesse caso específico apontam caminhos, mas não o aprofunda.

A perspectiva Humanista é trazida por Sauvé (2005) como aquela que faz a relação entre a dimensão natural e cultural. O ambiente é concebido como algo dotado de inúmeras relações entre as construções antrópicas e as possibilidades e materiais da natureza. Aprender o ambiente através da paisagem é o que se faz muito nas aulas de Geografia, onde desde o início do 6º ano, os professores tentam despertar a ideia de que a paisagem é um misto de construções humanas e naturais. Nas Diretrizes (2006) não foram encontradas relações ou citações diretas que contemplam tal corrente, mas nas Diretrizes Estaduais de Geografia essa visão é bastante destacada⁷. Através do desenvolvimento de um sentimento de pertencimento ao ambiente, tal corrente busca também romper com a fragmentação sociedade e natureza. Fundada no conhecimento e reconhecimento do ser dentro de seu meio, tal perspectiva é muito importante para a Educação Ambiental, e pode/deve ser englobada principalmente pelos professores de Geografia na Educação do Campo.

Por último, das visões clássicas, Sauvé (2005) apresenta a perspectiva moral/ética, aquela que busca construir conceitos e valores essenciais ao ser humano para que então ocorra a Educação Ambiental por meio destes. Essa corrente é dotada de grande diversidade, já que alguns educadores que a utilizam buscam elaborar um código de comportamentos frente à natureza. O desenvolvimento moral dos alunos em relação não apenas ao meio ambiente, mas frente a todas as situações vividas em seu cotidiano, é o objetivo principal desta linha de pensamento. Não foram encontradas relações claras e objetivas no que diz respeito a tal forma de pensar, uma vez que as Diretrizes (2006) reconhecem intrinsicamente a importância de se anexar tal ideia ao processo educativo. Sabe-se que ocorre tal intenção, já que a educação básica é exatamente uma das construções sociais que buscam a melhoria da qualidade de vida de seu público, através das análises e concepções que se consideram como corretas.

⁷ Estas e outras possibilidades podem ser encontradas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná, na seção de Geografia (DCE), disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_geo.pdf (acesso em 20/06/2019)

Compreende-se que a educação como um todo é dotada de ideologias quanto à suas práticas e concepções. Não se refere à uma ideologia política partidária, como tanto tem se falado nas discussões sobre esse tema, mas sim à ideologia como um conjunto de pensamentos e ações que baseiam o processo educativo dentro de uma totalidade. Uma destas ideologias tem a ver com a educação ambiental, que na presente proposta teve a intenção de analisar as correntes da Educação Ambiental proposta por Sauvé (2005), como tradicionais ou mais usuais, isso se justifica pelo fato que o processo educativo ainda tende em sua maioria para a formalidade, por isso acredita-se que seriam encontradas maiores ligações entre ambos.

Considerações finais

Com o fechamento das ideias aqui expostas, pretende-se tanto pensar novos caminhos de análise quanto verificar até que ponto o objetivo inicial foi atingido. Retomando primeiramente o objetivo principal, que era o de analisar quais perspectivas baseavam a prática da Educação Ambiental dentro das Diretrizes (2006). Pois bem, por se tratar de um documento de orientação geral, as diretrizes não se aprofundam muito nas questões práticas e exemplos de atividades para se trabalhar com os alunos. As Diretrizes (2006) deixam claro a todo instante a necessidade de se considerar a diversidade contida no estado, mas não aprofundam como explorar de maneira mais efetiva. Até por esse fato, foram realizadas na presente proposta algumas análises de práticas contempladas nos cadernos temáticos elaboradas pela Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR), considerando que as práticas dali guardam certas relações com as Diretrizes (2006).

Quanto ao conteúdo de Educação Ambiental exclusivo das Diretrizes (2006), pode-se perceber alguns elementos: Não existe no documento um campo específico que trate exclusivamente de Educação Ambiental, com exceção do eixo temático que trata superficialmente do desenvolvimento sustentável. As bases das Diretrizes podem ser percebidas muito influenciadas por algumas práticas tradicionais da Educação Ambiental, elencadas por Sauvé (2005).

Dentre as tradicionais, pode-se perceber com maiores relações três correntes da Educação Ambiental: a Naturalista de forma intrínseca e indireta; a Resolutiva de maneira mais direta (principalmente através dos temas geradores); e a Científica, que é a base da organização do trabalho pedagógico dentro de um documento oficial. A importância da Educação Ambiental é incontestável, e pensá-la a partir da Educação do Campo fornece possibilidades ainda mais frutíferas. O primeiro momento desta pesquisa buscou aproximar-se da Educação do Campo e sua importância social, bem como destacar as relações diferenciadas entre o público do campo e a natureza, além de buscar alguns exemplos de práticas de Educação Ambiental baseadas nos Cadernos Temáticos do Paraná.

Posteriormente, ocorreu a investigação dos principais pontos das Diretrizes (2006), para só então compreender as correntes teóricas propostas neste documento.

Esperava-se encontrar maior pluralidade e especificidade no aspecto da Educação Ambiental, principalmente por ser dentro de um documento tão importante para a educação básica. O objetivo inicial foi cumprido, não da maneira como se tinha imaginado quando se projetou a construção de tal ideia, onde esperava-se encontrar ideias mais dinâmicas, aplicáveis e efetivas, relacionando com maior efetividade as vivências dos alunos com os conteúdos e práticas. Como novos rumos de pesquisas, pode-se pensar a análise da Educação Ambiental dos Cadernos Temáticos do Paraná, ou então uma investigação das correntes teóricas consideradas alternativas por Sauvé (2005), apontadas por ela como: Holística, Biorregionalista, Práxica, Crítica, Feminista, Etnográfica, Eco-educação e Sustentabilidade.

Referências

- ALMEIDA, Jalcione. A problemática do desenvolvimento sustentável. In: Becker, Dinizar Fermiano (org). *Desenvolvimento sustentável: necessidade/ou possibilidade?* 4. ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc. 2002. p. 21-29.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Ambiental*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.
- CALDART, Roseli Salete. *Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo*. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação da Educação do Campo. *Cadernos temáticos: educação do campo*. Curitiba: SEED-PR, 2008, p.23-34.
- CALDART, Roseli Salete. *Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. et.al. (orgs.) *Por uma Educação do Campo*. 5 ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2011, p.147-160.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. *Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais*. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p.27-40.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- HAMMES, Valéria Sucena. *Proposta metodológica de macroeducação*. São Paulo: Globo. 2004.
- KATUTA, Ângela Massumi. *As escolas do campo no estado do Paraná: diversidade e desafios*. In: Revista Interface, Ed. n.º 11. Botucatu-SP, 2016, p.6-17.
- PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. Superintendência da Educação. Coordenação da Educação do Campo. *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo*. Curitiba: SEED-PR, 2006.
- PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. Superintendência da Educação. Coordenação da Educação do Campo. *II Caderno temático: educação do campo*. Curitiba: SEED-PR, 2009, 193 p.
- PORTO GONÇALVES, Carlos Walter. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. 6. Ed. 2. Reimp. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014. 132 p.
- SAUVÉ, Lucie. *Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental*. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. (Orgs.). *Educação Ambiental - pesquisas e desafios*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2005, p.17-45.