

## A trilha interpretativa em escolas do campo como recurso pedagógico da Educação Ambiental

### The interpretive trail in rural schools as a pedagogical resource for Environmental Education

### El sendero interpretativo en las escuelas rurales como recurso pedagógico para la Educación Ambiental

Edilaine Cristina da Silva Almeida<sup>1</sup> , Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra<sup>2</sup> ,  
Maria Auxiliadora de Almeida Arruda<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

#### Autor correspondente:

Edilaine Cristina da Silva Almeida

Email: edilaine.agronoma@gmail.com

**Como citar:** Almeida, E. C. S, Senra, R. E., & Arruda, M. A. A. (2023). A trilha interpretativa em escolas do campo como recurso pedagógico da Educação Ambiental. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 16(35), e18899. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v16i35.18899>

#### RESUMO

Este trabalho está fundamentado na pesquisa de mestrado (PPGEN-IFMT em associação com a Universidade de Cuiabá), com o tema “A trilha interpretativa em escolas do campo como recurso pedagógico da Educação Ambiental” e surgiu para responder algumas indagações ou problemática que moveram esta pesquisa, por exemplo, uma Educação Ambiental (EA) que tenha identidade com a Educação do Campo (EdoC), que esteja integrado com a complexidade do campo. Com relação aos objetivos que direcionaram esta pesquisa temos: demonstrar a percepção ambiental com o uso de trilhas interpretativas em uma Escola do Campo e identificá-las como forma de sensibilização da EA na escola do campo). E para tanto foram utilizados aportes de teóricos que embasam a EA crítica como Sato et al. (2018); A EdoC e a sua luta histórica como Caldart (2009); A utilização das trilhas em EA com Matarezi (2006). O presente trabalho de pesquisa se classifica quanto à abordagem como, pesquisa qualitativa, na linha exploratória do estado da arte (Gerhardt et al., 2009). A maior sensibilização do ser humano está quando ele é tocado no seu íntimo, quando ele conhece os lugares, as pessoas, as paisagens, as belezas locais que precisam ser preservadas, a importância que cada ser tem nesse ecossistema complexo, suas inter-relações, a importância do homem na manutenção desses ambientes.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Escola do Campo. Trilhas interpretativas.

## ABSTRACT

This work is based on the master's research (PPGEN-IFMT in association with the University of Cuiabá), with the theme "The interpretative trail in rural schools as a pedagogical resource of Environmental Education" and emerged to answer some questions or problems that moved this research. researches, for example, an Environmental Education (EA) that has identity with Rural Education (EdoC), that is integrated with the complexity of the field. Regarding the objectives that guided this research, we have: to demonstrate the environmental perception with the use of interpretive trails in a Rural School and to identify them as a way of sensitization of EE in the rural school). And for that, contributions from theorists who support critical EE such as Sato et al. (2018); The EdoC and its historic struggle as Caldart (2009); The use of trails in EA with Matarezi (2006). The present research work is classified according to the approach as, qualitative research, in the exploratory line within the state of the art (Gerhardt et al., 2009). The greatest awareness of human beings is when they are touched in their depths, when they get to know the places, the people, the landscapes, the local beauties that need to be preserved, the importance that each being has in this complex ecosystem, their interrelationships, the importance of man in maintaining these environments.

**Keywords:** Environmental education. Field School. Interpretive trails.

## RESUMEN

Este trabajo se basa en la investigación de maestría (PPGEN-IFMT en asociación con la Universidad de Cuiabá), con el tema "El sendero interpretativo en las escuelas rurales como recurso pedagógico de la Educación Ambiental" y surgió para responder algunas preguntas o problemas que movieron este investiga, por ejemplo, una Educación Ambiental (EA) que tenga identidad con la Educación Rural (EdoC), que se integre a la complejidad del campo. En cuanto a los objetivos que orientaron esta investigación tenemos: demostrar la percepción ambiental con el uso de senderos interpretativos en una Escuela Rural e identificarlos como una forma de sensibilización de la EA en la escuela rural). Y para ello, aportes de teóricos que avalan la EA crítica como Sato et al. (2018); El EdoC y su lucha histórica según Caldart (2009); El uso de senderos en EA con Matarezi (2006). El presente trabajo de investigación se clasifica según el enfoque como, investigación cualitativa, en la línea exploratoria dentro del estado del arte (Gerhardt et al., 2009). La mayor conciencia del ser humano es cuando se toca en lo más profundo, cuando conoce los lugares, las personas, los paisajes, las bellezas locales que hay que conservar, la importancia que tiene cada ser en este complejo ecosistema, su interrelaciones, la importancia del hombre en el mantenimiento de estos ambientes.

**Palabras clave:** Educación ambiental. Escuela de Campo. Sendero interpretativos.

## INTRODUÇÃO

A dimensão humana pode transformar o espaço em lugar, uma vez que este se constitui quando se atribui sentido, ou seja, quando há o reconhecimento da sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Ao ocupar os lugares, as pessoas estão fazendo escolhas que preencherão os espaços e os transformarão em territórios (Cunha, 2008).

Para além de sua preocupação com os aspectos biológicos da vida, a importância da Educação Ambiental (EA) não se restringe em discutir questões e ações que garantam a preservação de determinadas espécies de animais e vegetais e dos recursos naturais. O seu papel é contribuir para uma educação de empoderamento do indivíduo para a compreensão de questões sociais e políticas, as quais também interferem nas questões socioambientais (Paz, 2017).

O trabalho com trilhas interpretativas visa colocar o ser humano em contato com a natureza, pois neste contato se aprende a conviver, respeitar e principalmente, preservar. Quando esta prática muito difundida pelo turismo é trazida para o ambiente escolar, seu objetivo é de estratégia

da Educação Ambiental (EA) onde é utilizado os espaços educadores materiais e imateriais presentes na(s) comunidade(s).

A trilha interpretativa consegue ao mesmo tempo despertar os sentidos da EA através da (con)vivência com a natureza, com o outro e com o eu próprio, a partir do respeito, das sensações(sentidos), da observação e da percepção ambiental. Dentro de uma perspectiva crítica, transformadora e emancipatória da EA.

Como problema de pesquisa temos uma Educação Ambiental que tenha identidade com a Educação do Campo, que considere todos os sujeitos envolvidos, que esteja integrado com a complexidade do campo, que valorize a cultura local, que considere os espaços educadores, que se integre com os movimentos locais e assim, seja um projeto sustentável. Constituindo um desafio de pesquisa, de ação e reflexão.

Nessa perspectiva, a práxis do educador comprometido contribui para que as infâncias, a adolescência, a juventude, a idade adulta e os idosos do campo alcancem um novo olhar sobre a vida e a história. Pois esses sujeitos são em sua essência produtores de história. Tanto o(a) estudante quanto o(a) educador(a) produzem conhecimentos que irão lhes instrumentalizar para compreender e transformar a realidade que sempre os alienou, e dessa forma, vão se sensibilizando ao longo do processo.

Nesse sentido, há uma estreita relação entre a EA e a Educação do Campo. O campo, que ainda hoje sofre uma exclusão que se arrasta historicamente revestida de uma falsa ideia de uma superioridade do urbano, tem uma importante relação com os recursos naturais. Trabalhar a EA em escolas do campo é respeitar essa relação e sensibilizar o estudante de acordo a sua realidade local, com uma vivência imediata como estímulo a uma vivência planetária (Paz, 2017).

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Educação Ambiental (EA)

Etimologicamente, a palavra AMBIENTE vem do latim (*ambient*) que significa “tudo aquilo que nos envolve e nos rodeia”. A palavra MEIO tem origem grega (*mésos*) e significa “o equilíbrio entre os extremos”. Assim, se o ambiente nos envolve, o meio nos torna parte deste ambiente. A cultura modifica o ambiente, assim como o ambiente modela nossos hábitos culturais. Portanto, não parece ser equivocado considerar ambas as palavras: “meio ambiente” (Sato et al., 2018).

Já se passaram mais de quarenta anos desde que a Educação Ambiental fora implementada nos currículos escolares de vários países. E com quase cinco décadas de existência ainda procura superar seu caráter conservador, apesar de ter passado por inúmeras mudanças e é cada vez mais notória a importância de uma nova ética ambiental não apenas aos nossos comportamentos, mas também as concepções de mundo (Mayer, 1998 apud Zakrzewski, 2003).

Nas décadas de 1950 e 1960 a EA era tida na perspectiva conservacionista do meio ambiente, onde este era visto como recurso esgotável (Brasil, 2001).

Já a década de 1970 traz uma visão ambientalista, desde a Conferência de Estocolmo em 1972.

Entramos na década de 90 com uma crise ambiental profunda: desmatamentos generalizados, mudanças climáticas, desequilíbrios demográficos... A Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), realizada no Rio de Janeiro em 1992 abre as discussões para valorização das práticas ambientais e estas são ampliadas.

No Brasil só a partir de 1997 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) indica o tema “Meio Ambiente” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os saberes não-científicos ou empíricos passam a ser revalorizados, numa perspectiva de complementariedade ou apenas de questionamento crítico das certezas.

No ano de 2002, a “Cúpula Mundial do Desenvolvimento Sustentável” ou simplesmente Rio

+ 10, em Johannesburg, que trouxe mais recuos do que avanços. Com a declaração norte-americana, que dizia ser campeã do Desenvolvimento Sustentável, mas não apresentava nada inovador.

Se a Agenda 21 (Eco - 92) dedicava um capítulo à educação, hoje ela esteve timidamente nas pautas de pouca importância - “educação para a sustentabilidade” - considerada temática para ludibriar ambientalistas.

Ao longo da história, a EA esteve associada a “diferentes matrizes de valores e interesses, gerando um quadro bastante complexo de educações ambientais com orientações metodológicas e políticas bastante variadas” (Carvalho, 1998, p. 124 apud Zakrzewski, 2003, p. 45).

O papel da EA já estava reconhecido, internacional e nacionalmente, muito antes da promulgação da Política Nacional de EA (PNEA). Basta ver a profusão de documentos, tratados, cartas de recomendações, portarias, etc. existentes. A instituição da PNEA garante o seu reconhecimento político, mas não sua consolidação. Na lei, a concepção de meio ambiente é ampliada, incorporando os aspectos sócio ambientais e culturais: o ambiente é encarado como o espaço de integração.

Em 1997 com os Parâmetros Curriculares Nacionais era tratada como componente interdisciplinar e em 2019 com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passa também para a transdisciplinaridade e transversalidade.

Embora o discurso seja a transversalidade, sabemos que a EA não está sendo prioritária, uma vez que testemunhamos uma política de mudanças sucessivas de gestores. Todavia, devemos sublinhar que a maioria dos projetos brasileiros falha pela ausência de sustentabilidade, com início, meio e fim bastante definidos. Nesse contexto, parece importante ressaltar que, embora os projetos em EA estejam reduzidos pela metade, essa porção representa a continuidade das ações no interior do estado, garantindo uma institucionalização sustentável.

Segundo Dias et al. (2012), a Educação Ambiental (EA) é uma das formas de enfrentamento das crises ambientais contemporâneas, colaborando com uma relação justa e sustentável da cultura, natureza e sociedade. Isto posto de diversas formas, sejam estas locais e individuais ou coletivas e globais. E a solução de problemas ambientais, deve considerar a relação inerente entre o local e o global.

A autora prossegue afirmando que, não é possível compreender minimamente as dimensões local e global sem levar em consideração as concepções de lugar, que embora se constituam em um dos conceitos-chave da geografia, é um dos menos desenvolvidos nesse campo de saberes (Dias et al., 2012). É possível identificar duas concepções principais sobre o conceito de lugar: a concepção da geografia humanística e da dialética marxista, que em comum têm sua origem como reações ao positivismo.

O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. Deste modo o lugar se apresentaria como ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento (Carlos, 2007).

Mas a temática ambiental é complexa, transitando entre o local e o global, assim as reflexões envolvendo a globalização, articulam-se as questões ambientais (Dias et al., 2012).

Consideramos apropriada a proposta de Carvalho (2006), ao afirmar que o trabalho com a educação ambiental precisa contemplar as três dimensões: o conhecimento, os valores éticos e estéticos e a participação política. Havendo a necessidade de articulação entre essas três dimensões, ressaltando que educação ambiental deve ser uma prática intencionalizada e coerente, sob o risco de não passar de uma “aventura” inconsequente.

E, a partir das realidades locais, ir se estabelecendo as devidas conexões com a realidade planetária, objetivando a conscientização para a transformação” (Viezzer & Ovalles, 1995, p. 32 apud Dias et al., 2012).

... transmissão de um conhecimento necessário para que os estudantes adquiram uma base adequada da compreensão essencial do meio ambiente global e local, da interdependência dos problemas e soluções. E da importância da responsabilidade de cada um para construir uma sociedade planetária mais equitativa e ambientalmente sustentável (Jacobi, 2003, p. 204).

E partindo da realidade mais local, o estado de Mato Grosso se destaca no cenário nacional não só pela sua rica biodiversidade resguardada em seus três ecossistemas bem definidos: Cerrado, Pantanal e Floresta Amazônica, mas também pela sua riqueza étnica.

Cada um com suas características peculiares e que se diferenciam entre si. Esses ambientes reúnem uma grande variedade de seres vivos, ou seja, uma biodiversidade e etnoecologia que também é própria e característica de cada um deles. E apesar da importância do conhecimento e preservação dos ambientes, a biodiversidade só ganhou uma dimensão mais ampliada a partir da Eco-92. Isto em razão das mídias não terem dado o devido destaque e importância para a temática e as questões ambientais eram consideradas “biodesagradáveis”.

É importante enfatizar dentro da dimensão local, a etnoecologia e comunidades biorregionais, que se localizam distantes dos centros urbanos e portanto, longe do arranjo das “sociedades modernas”, mas que guardam seu modo próprio de viver e conviver com o ambiente. Não se enquadrando nos moldes da modernidade e do progresso, porém com formas próprias de perceber o ambiente e se perceber no mundo.

Para a maioria das pessoas, o ambiente é percebido como a natureza e quando se quer chamar a atenção, tem-se os anúncios catastróficos. Mas o que deveria ficar em foco é que a dimensão ambiental relacionada com o vasto mundo cultural dos seres humanos. “Para a fenomenologia, a percepção do ambiente está na dependência histórica do sujeito, inscrito em sua vida, memória, valores ou fé. E o sujeito só se percebe quando consegue ver e respeitar o outro em sua cosmologia” (Sato et al., 2018, p. 25).

E por mais formas diferentes que existam de se perceber o ambiente, é preciso ter as definições bem claras de que lado estamos. Se a nossa relação com o outro for vertical e hierárquica, as nossas ações serão exploratórias. Isto se torna tão importante na contemporaneidade que um dos nossos grandes desafios é a capacidade de “cuidar do outro”.

Um projeto de Educação Ambiental necessita, prioritariamente, entender e respeitar o arranjo local, para que assim consiga facilitar a aprendizagem em educação ambiental, exercitando os diálogos entre escola e comunidade.

### **A luta histórica da Educação do Campo (EdoC)**

Por várias décadas foi chamada de Educação Rural, que traz características assistencialistas e arraigadas com interesses políticos locais. Contemporaneamente, teve a mudança de denominação para Educação do Campo, resultante das conquistas dos movimentos sociais do campo, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Que refletiu não apenas o desejo de acesso à terra, mas também de respeito a identidade e que a educação fosse contextualizada, ressignificada, na valorização da cultura, dos saberes dos povos do campo, no respeito as diversidades e articulada com a escolarização e trabalho, tudo isto posto como política pública voltada para o desenvolvimento no campo e para o campo. Ou seja, traz consigo o desejo de que os trabalhadores do campo, mulheres e homens, possam se afirmar como sujeitos de direitos, politizados e organizados (Caldart, 2009).

A partir da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, que aconteceu em Luziana/GO em 1998, considerada um marco divisor para a Educação do Campo (Fernandes, 2006 apud Souza et al., 2019). Este evento foi realizado em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UnB), Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (Arroyo et al., 2011, p. 16 apud Souza et al., 2019).

A Educação do Campo (EdoC) ganha uma compreensão mais ampliada sob a ótica do direito humano, social, político e como dever do Estado. Sendo que o evento foi importante na aprovação do Parecer n. 36, de 04 de dezembro de 2001 e da Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 de abril de 2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002 apud Souza et al., 2019).

Em agosto de 2004, também na cidade de Luziana/GO, aconteceu a II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, reforçando a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população. Em 2007, consolidando o processo, ocorreu a promulgação do Decreto n. 6.040, instituindo a Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais e, no ano seguinte, a Resolução CNE/CEB n. 02 de 28 de abril, com as diretrizes complementares, princípios e normas para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Brasil, 2008 apud Souza et al., 2019).

Na sequência, houveram a aprovação da Resolução CNE/CEB n. 4 de 13 de julho de 2010, que organiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação Básica incluindo nas modalidades de ensino a educação do campo e ainda em 04 de novembro de 2010, o decreto n. 7.352 que define a integração à política de Educação do Campo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), apresentando os princípios para EdoC, como também a qualificação da oferta da educação básica e do ensino superior para os povos camponeses (Brasil, 2010 apud Souza et al., 2019).

E, por fim, a Resolução CNE/CEB n. 02, de 1 de julho de 2015, que trata da formação docente para EdoC, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015 apud Souza et al., 2019).

Aqui destacamos um importante papel nas mudanças da legislação da EdoC, os movimentos sociais no Brasil, que organizados em torno da luta pela terra, perceberam que nada adiantaria a conquista da terra se as relações estabelecidas com a sua militância não ganhassem novos conceitos e principalmente, novas práticas. Sendo importante também, vislumbrar o cidadão e a cidadã almejados, e isto passava pelo processo de formação formal e não formal do movimento.

Talvez esta seja a marca mais incômoda da Educação do campo (inclusive para certas ortodoxias de esquerda) e sua grande novidade histórica (Caldart, 2009).

E, talvez seja este protagonismo que o percurso da Educação do Campo, realizadas desde as condições objetivas do desenvolvimento histórico concreto, questiona e que tantos buscam deslocar, ainda que com objetivos em tese politicamente contrários: deslocar dos movimentos sociais, dos trabalhadores, dos camponeses e dos oprimidos.

A luta pela terra converte-se em disputa ampliada por território e a luta por território implica na (re)construção da existência dos próprios camponeses (Souza et al., 2019).

Resistir ou reexistir deve ser compreendido que os povos do campo necessitam de terra, água, equipamentos, acesso ao crédito, financiamento, educação, saúde, trabalho para produzirem a sua própria existência. Esta compreensão tornou-se a base para o desenvolvimento territorial rural no Brasil (Souza et al., 2019).

Como vimos, a Educação do Campo ao longo dos anos retrata uma história de luta pelo reconhecimento da sua identidade, que é própria; Da luta pela terra; Da sua diversidade educacional; Da sua nomenclatura, passando da educação rural para educação do campo; Do acesso dos trabalhadores rurais aos conhecimentos produzidos na sociedade, que ao mesmo tempo problematiza como forma de conhecimento dominante e de hierarquização epistemológica; Da deslegitimação dos protagonistas oriundos da educação do campo, pois estes também são produtores de conhecimento, porém em uma lógica diferente daquela que está postana sociedade.

E apesar dos avanços na legislação, o cenário atual mostra que ainda existe um território de

lutas e reivindicações para a efetivação destes direitos através de esforços coletivos de educadores/as do campo em articulação com os movimentos sociais do campo.

Segundo Caldart (2009), a nossa retrovisão sobre a historicidade da Educação do Campo ainda é pequena, para dar conta de uma análise mais profunda do processo de construção prático-teórica da Educação do Campo. Mas é necessário uma aproximação analítica nesta perspectiva, justamente porque vivemos em tempos de urgências densas e radicais. E nesse cenário de crise estrutural da sociedade capitalista, dificultando uma análise objetiva por um lado, mas de outro lado nos instiga a balanços projetivos que podem ajudar na reorganização da atuação política nos velhos e novos cenários.

Atualmente, a crítica da Educação do Campo tem se desdobrado em questões como formação de educadores, educação profissional, desenho pedagógico das escolas do campo, objetivos e conteúdos da educação de camponeses. Até que ponto tem se pautado e debatido efetivamente as realidades dos sujeitos do campo? O papel do governo e das instituições educacionais (Universidades)?

Neste sentido, é importante pensar a escola na direção de um projeto educativo com práticas sociais emancipatórias.

Do ponto de vista da teoria pedagógica, há algumas considerações a serem feitas:

- Na Pedagogia do Movimento, afirmando a luta social e a organização coletiva, afirmada em Marx na sua concepção de práxis que tem no trabalho a sua centralidade, mas que vai além dele.
- Pedagogia do Trabalho, que tem como objeto central o trabalho na sua forma urbano-industrial.
- Outra nuance é em Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, que fez uma reflexão sobre trabalho e cultura.

Devemos ressaltar que a educação nos movimentos sociais não está apenas como acesso universal à escola primária, como um dos objetivos globais da Unesco ou no embate ao analfabetismo no campo. A proposta é de educação do/no campo como instrumento de luta e de emancipação social, não se restringindo apenas a educação básica, mas sim a educação como um projeto de campo e de sociedade.

O território a partir da sua multidimensionalidade (econômica, cultural, ambiental, política, educativa) passa a ser terreno fértil para estruturar os princípios da educação do campo.

Caldart (2011 apud Souza et al., 2019), explica que o “Movimento Por Uma Educação do Campo” é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito a uma educação que seja no e do campo.

Demonstrando que a terra é condição sine qua nom de existência, resistência e reexistência dos camponeses na luta contra a opressão e a dominação.

Segundo Souza et al. (2019), o território da EdoC, enquanto um conceito imaterial, se revela e ganha substancialidade na medida em que se converte em políticas públicas para a melhoria da vida no campo. Portanto, o campo deve ser pensado em dimensão territorial e não setorial.

### **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação do Campo (EdoC) – uma análise crítica**

Mueller (2018) em sua análise crítica e recortes de notícias da época mostram que houve uma mobilização popular no país contrária a um conjunto de políticas vinculadas à educação, dentre elas, a BNCC. Contrários a essa padronização de currículo associada à ideia de gestão empresarial da educação brasileira.

A BNCC está alicerçada na “Pedagogia das Competências”, mas estudos apontam que esta corrente político-pedagógica trabalha na perspectiva de formar os sujeitos para atender às demandas do mercado de trabalho. Ou seja, defende-se um projeto de educação baseado no

desenvolvimento de competências e habilidades voltados à produção de “indivíduos que se adaptem facilmente ao sistema produtivo ...” enquanto os conteúdos sistematizados ao longo da história ficam relegados a um segundo plano (Branco et al., 2019, p. 160 apud Lima, 2021).

Também argumenta Lima (2021) que os projetos educativos desenvolvidos a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia das competências visam ao controle das experiências dos indivíduos e das escolas, com a imposição de dispositivos pedagógicos que buscam monitorar e coibir determinadas práticas sociais e culturais, bem como o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e valores compatíveis com o projeto de sociedade capitalista.

As contradições apontadas por Mueller (2018) consideraram a dialética de luta de classe dos sujeitos da EdoC por uma educação autônoma e libertadora, em que o conhecimento da história, a leitura crítica da prática social e dos meios de produção são orientadores da consciência de classe, da justiça social e da formação humana.

A crítica do autor à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como fundamento ideológico-educacional do Estado, traduz o desejo de mostrar a base de conhecimento proposta e seus efeitos sociais para os professores, para as escolas, para a cultura educacional brasileira e para a sociedade em geral.

É nesse contexto de saberes que se constituiu o currículo e o que se reconhece a complexidade do olhar aos saberes historicamente produzidos pelas definições globais e pela sua incorporação aos contextos locais. A EdoC e a BNCC são conflituosas sob vários aspectos e que este conflito teria respaldo no direito de diversidade dado à EdoC e na retirada deste direito pela imposição da BNCC (Mueller, 2018).

Outra característica identificada por Mueller (2018) em sua pesquisa foram as incertezas nos discursos, tanto no significado contextual quanto nas transformações futuras das escolas em meio a políticas que ainda não aprendemos a melhor interpreta-las, dentre elas a BNCC e a Reforma do Ensino Médio.

Segundo a pesquisa deste autor, a EdoC no Mato Grosso é uma diversidade institucionalizada pelo sistema educacional. Revelando uma falta de vínculo com os movimentos sociais, restringindo a formação política, ideológica e a consciência de classe e de seus sujeitos. E nesse contexto, uma política de pressão externa tende a se perpetuar. O autor ressalta ainda sobre a não necessidade da BNCC na EdoC, visto que a principal mudança deveria vir no sentido de ouvir (“escutar”) as vozes de quem vive e faz a EdoC em Mato Grosso.

Lima (2021) afirma que a BNCC apresenta uma visão de currículo limitada a apropriação de conteúdos restritos às áreas de conhecimento, desconsiderando as aprendizagens pelas práticas sociais, culturais, artísticas e políticas constituídas pelos camponeses. Como também, o caráter prescritivo e seu viés pragmático podem comprometer a construção de um currículo crítico. E ainda complementa, que a leitura que se precisa fazer é de que as políticas impostas tem um objetivo principal, de destruir os projetos educativos construídos pelos movimentos e organizações sociais na perspectiva da emancipação e da libertação das classes populares.

### **Educação Ambiental nas Escolas do Campo**

O currículo foi pensado para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental – DCNEA, já que a mesma exige uma revisão da referência superficial da transversalidade e da interdisciplinaridade da Educação Ambiental. Visando fortalecer as orientações para um trato integrado nas diferentes fases, etapas, níveis e modalidades de Educação. Dessa forma, o currículo precisa valorizar a integração das temáticas socioambientais aos conteúdos e práticas, estabelecendo uma conexão entre escola e comunidade (Seduc/MT, 2018).

Em relação aos componentes curriculares, é possível inserir a educação ambiental como tema especial utilizando as diferentes Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular - BNCC:

Pensamento científico, crítico e criativo;

- Argumentação;
- Responsabilidade e cidadania, estabelecendo uma integração entre praticamente todos os componentes curriculares do ensino básico.

As dimensões abaixo são um esforço de refletir os compromissos curriculares da escola do campo:

- A escola: como local e centro de formação humana;
- A escola como lócus do aprender a aprender/
- Lócus de desenvolvimento das comunidades do campo;
- A escola: e sua relação com o trabalho na terra;
- A escola: espaço de cultura
- A escola: espaço do presenteísmo ou de projeção do futuro.

A escola do campo tem por finalidade desenvolver um currículo que desenvolva nos estudantes conhecimentos a serem utilizados academicamente e socialmente, assim, a esta é vista como um espaço social, com desenvolvimento de programas sociais e integração entre estudantes e as comunidades.

### Trilhas Interpretativas

*Um pouco da história e trajetória da “Trilha da vida”*

Em 2006 ganhou a dimensão de programa, *Trilha da vida: (re)descobrimos a natureza com os sentidos*, mas nasceu como projeto de Educação ambiental comunitário e em unidades de conservação desde 1997. O projeto nasceu no Laboratório de Educação Ambiental (LEA) do Centro de Ciências Tecnológicas da Terra e do Mar (CTTMar) da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) em parceria com a Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná (Facinor – Loanda, PR) e com a ONG Voluntários pela Verdade Ambiental (V-Ambiental/Itajaí, SC). Atualmente (2006) busca-se a implementação de uma Rede de Núcleos Disseminadores da Trilha da Vida, contemplando a formação continuada de coletivos educadores. No estado do Paraná o núcleo disseminador está vinculado a Facinor, com sede no município de Loanda no extremo noroeste do estado (Matarezi, 2006, p. 185).

Desde o início seu enfoque foi o socioambiental com a execução de trilhas perceptivas e interpretativas, caracteriza-se como experimento educacional transdisciplinar que integra objetivos educacionais, conservacionistas e terapêuticos.

Buscando promover uma interação dos participantes com o ambiente, nos seus aspectos naturais, sociais, culturais e históricos. Estimulando uma reflexão crítica das inter-retro-ações históricas entre a sociedade, o indivíduo e o lugar onde se vive.

Sendo realizado por meio de vivências em grupo, onde as pessoas experimentam diversas situações, descalças, olhos vendados, exercendo intensamente o tato, olfato, paladar e audição. Podendo ser realizado em mata fechada ou em ambientes simuladores de biomas brasileiros.

É um programa que disseminou as diversas metodologias do trabalho com Educação ambiental com diversas possibilidades de trabalho: Ou seja, pode-se trabalhar as relações “Eu – Meio Ambiente”, “Eu – O Outro” e “Eu – Comigo Mesmo” de forma vivencial e reflexiva. Portanto, ultrapassa em muito a dimensão de atividade apenas de sensibilização.

Segundo o autor, a “Trilha da vida” está em constante processo de evolução e construção, uma vez que sua concepção é resultado não apenas da minha caminhada enquanto educador ambiental, mas também de uma construção coletiva envolvendo dezenas de colaboradores ao mesmo tempo em que exige certo rigor metodológico.

Como desdobramento da Trilha da Vida estão sendo desenvolvidos e implementados diversos experimentos educacionais dos quais destacamos o Jardim Inclusivo, criado em 2004 pela equipe do Centro de Educação Alternativa de Itajaí (Cemespi), com assessoria técnica e metodológica da equipe do Programa Trilha da Vida. Este desdobramento tem possibilitado ações concretas de aproximação da educação ambiental com a educação inclusiva, normalmente negligenciada nas propostas de educação ambiental. Da mesma forma está ocorrendo com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Loanda (PR) através de projetos de pesquisa e extensão (Matarezi, 2006).

Segundo Matarezi (2006), a “*Trilha da vida*”, atualmente está sendo implementada em diversos locais através de uma rede de núcleos disseminadores da metodologia. Porém, ressalta que, está não deve ser confundida como mera atividade de sensibilização, pois ela ultrapassa e muito esta dimensão e aponta para os objetivos educacionais, conservacionistas e terapêuticos.

O autor a conceitua como “Uma proposta de educação ambiental construída e vivenciada de forma coletiva, chamada *Trilha da vida: (re)descobrimo a natureza com os sentidos*, a qual tem sido desenvolvida e analisada ao longo destes últimos sete anos (Matarezi, 2006, p. 183).

Descreve também as suas sensações e toda complexidade que envolve a trilha:

Parece que me encontro na grande floresta, chamada educação ambiental, na qual terei que trilhar sem ter todos os conhecimentos, aprendizados e permissões necessárias. Nesta caminhada, quase como uma iniciação, sinto necessidade e desejo de ser guiado e orientado pelos mestres que iluminam os caminhos desta floresta, que revelam os sentidos desta educação ambiental crítica, popular, transformadora e emancipatória. Estranhamente, para (sobre)viver nesta floresta, tenho que reaprender a conviver, a transcender, me religar com esta floresta. Tenho que buscar minha identidade e história de vida enquanto educador ambiental. Encontrar os sentidos e as conexões ocultas que me integram ao lugar onde vivo. Minhas trajetórias pessoais e coletivas ... Desenvolver a capacidade rara de escuta mediativa do mundo. Encontrar a unidade na diversidade própria da educação ambiental (Matarezi, 2006, p. 184).

Um fator importantíssimo em todo processo é a formação continuada para os executores. Um exemplo disto é uma ação do programa chamada de “experimentos educacionais transdisciplinares”, que é apresentada como forma de romper com a anestesia e perda de *sentidos* generalizados das sociedades de consumo no mundo globalizado.

## METODOLOGIA

O trabalho apresenta características de uma abordagem qualitativa, de natureza básica dentro da linha exploratória do estado da arte. Para tanto, são utilizados como instrumentos de coleta de informações o acervo bibliográfico e a análise documental.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Os pesquisadores que adotam este tipo de pesquisa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, pois cada uma tem sua especificidade.

A adoção deste método de pesquisa, pressupõe a busca pelos porquês das coisas, sem quantificar os valores. Os dados analisados são não-métricos e se valem de diferentes abordagens.

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. Sendo o desenvolvimento da pesquisa imprevisível e o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado.

O estado da arte é desenvolvido com base em material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos na área de estudo ou da pesquisa. Embora todas as pesquisas ou estudos exijam algum tipo de trabalho desta natureza, existem algumas pesquisas que são exclusivamente a partir

de fontes bibliográficas.

Já a pesquisa documental, assemelha-se muito a pesquisa bibliográfica, sendo que a diferença está na natureza das fontes. A bibliográfica se vale de fontes de diversos autores sobre o assunto, na documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (as fontes são diversificadas e dispersas).

Segundo Quivy & Campenhoudt (1995 apud Gerhard & Silveira, 2009, p. 46), a pesquisa se dá em etapas e fala sobre os princípios contidos nos três eixos e da lógica que os une:

- A ruptura: Nossas bagagens “teóricas” possuem várias armadilhas, caracterizando um terreno arenoso para construção de uma pesquisa. Daí a ruptura, que é romper com as idéias préconcebidas e com as falsas evidências.
- A construção: é a efetivação da ruptura com a construção de um sistema conceitual organizado, suscetível de expressar a lógica que o pesquisador supõe ser a base do objeto em estudo. Sendo que as propostas explicativas devem ser o produto de um trabalho racional.
- A constatação: Uma proposta de pesquisa tem direito ao status científico quando ela é suscetível de ser verificada por informações da realidade concreta. Esta comprovação dos fatos é chamada de constatação.

Esta pesquisa bibliográfica colocou em discussão a importância da Educação Ambiental nos espaços educadores e suas estratégias pedagógicas e a (Inter)Relação com os elementos constitutivos da Educação do Campo, realizando um debate crítico sobre os aspectos encontrados (Guimarães, 2013; Sato, 2001).

## RESULTADOS

A trilha da Vida enquanto experimento educacional transdisciplinar para Matarezi (2006), em síntese, se assemelha a uma instalação de arte com inúmeras miniaturas provocadoras de eventos heurísticos (eventos de descoberta), caracterizando um grande labirinto a ser percorrido, desvendado e desvelado pelas pessoas que se dispõem a percorrê-lo de olhos vendados e vivenciar todas as suas etapas.

Neste sentido os sujeitos se tornam protagonistas do ato pedagógico, provocados por experiências estéticas. Os estudantes são provocados a refletir suas teorias, suas histórias, suas vivências anteriores em quatro grandes etapas:

- momento inicial;
- momento da caminhada individual;
- momento da confecção dos mapas cognitivos ou mapas mentais; e
- momento final do relato em grupo.

Essa experiência da vivência junto a natureza provocam imensas transformações nos seres humanos, porque as percepções e as sensações se internalizam provocando mudanças no comportamento das pessoas.

## CONCLUSÃO

Ao analisar a importância da Trilha Interpretativa como estratégia de ensino-aprendizagem de educação ambiental e suas contribuições na aprendizagem dos estudantes, percebemos que o aprender/apreender ganhou um novo significado quando relacionado ao estudo do meio ambiente. Assim, busca-se através das interações mostrar a relevante importância do conhecimento prévio sobre o meio local, observando as diferentes formas de preservação do ambiente. Já que o grande

desafio para a educação é tornar oportuno e garantir uma aprendizagem-significativa, criando nos educandos, comportamentos e ações denominadas de “ambientalmente corretas.

Outro fator muito relevante é que ela pode ser realizada por diversas pessoas, desde crianças até idosos e portadores de necessidades especiais (desde que estejam em condições físicas para fazê-lo).

As mesmas podem ter um percurso fixo (ambiente natural, floresta ou mata propriamente dita) ou móvel (ambiente simulador de bioma natural) e isso facilita a grande abrangência do público para visitá-la e aproveitar esta experiência fantástica.

**Contribuições dos Autores:** Almeida, E. C. S.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Senra, R. E.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Arruda, M. A. A.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

**Aprovação Ética:** Não aplicável.

**Agradecimentos:** Não aplicável.

## REFERÊNCIAS

- Brasil. (2001). Panorama da educação ambiental no ensino fundamental. Brasília: MEC; SEF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/panorama.pdf>
- Caldart, R. S. (2009). Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. *Rev. Trab. Educ. Saúde*, 7(1), 35-64.
- Carlos, A. F. A. (2007). O lugar no/do mundo. São Paulo: Labur Edições.
- Carvalho, L. M. (2006). A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: Cinquetti, H. S., & Logarezzi, A. (Org.). Consumo e resíduos: fundamentos para o trabalho educativo. (pp. 19-41). São Carlos: EdUFSCAR.
- Cunha, M. I. (2008). Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes. *Educação Unisinos*, 12(3), 182-186.
- Dias, G. M. et al. (2012). As dimensões local e global nos entendimentos e práticas de professores participantes de um curso de formação continuada em educação ambiental. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 11(1), 145-163.
- Gerhardt, T. E. et al. (2009). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre-RS: Editora da UFRGS.
- Guimarães, M. (2013). A dimensão Ambiental na Educação. 11 ed. Campinas, SP: Papyrus.
- Jacobi, P. R. (2003). Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de pesquisa*, 118, 189-205.
- Lima, E. S. (2021). Os Impactos da BNCC nas Políticas de Educação do Campo e nos projetos educativos das Escolas Famílias Agrícolas. *Revista Espaço do Currículo*, 14(2), 1-16.
- Matarezi, J. (2006). Despertando os sentidos da Educação Ambiental. Curitiba-PR: Editora UFPR. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/er/a/39RH6Yj6Gsk4LbdZBpctgCw/?format=pdf&lang=pt>
- Mueller, E. R. (2018). A Base Nacional Comum Curricular no Contexto da Educação do Campo: Desencontros e Contradições. Cuiabá-MT. Recuperado de [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7133099](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7133099)

Paz, M. S. S. (2017). Educação Ambiental em Escolas do Campo: Possibilidades e Desafios. Salvador-BA. Recuperado de <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2017/12/diserta%C3%A7%C3%A3o-COM-FICHA-CATALOGR%C3%81FICA-E-FOLHA-DE-APROVA%C3%87%C3%83O.pdf>

Sato, M. (2001). Apaixonadamente Pesquisadora em Educação Ambiental. *Revista Educação: Teoria e Prática*, 1(2), 24.

Sato, M. et al. (2018). Educação Ambiental – Tessituras de esperanças. Cuiabá-MT: EdUFMT.

Seduc/MT. (2018). Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Concepções para a Educação Básica. Mato Grosso.

Souza, A. A. C. et al. (2019). Políticas públicas em educação na cidade e no campo: debates. Jundiaí: Paco Editorial.

Zakrzewski, S. B. (2003). A Educação ambiental na escola: abordagens conceituais. Erechim/RS: Edifapes.

**Recebido:** 3 de junho de 2023 | **Aceito:** 22 de outubro de 2023 | **Publicado:** 20 de dezembro de 2023



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

## ANEXOS

Fotos 1, 2 e 3: Plantas nativas da região/ Flores nativas / Vista da cachoeira



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

