

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

HELOISA ASSING

**O ENVOLVIMENTO DA ESCOLA NO DEBATE DE QUESTÕES
DO SEU ENTORNO: a instalação de Pequenas Centrais Hidrelétricas
em Santa Rosa de Lima.**

**Florianópolis
2014**

Heloisa Assing

**O ENVOLVIMENTO DA ESCOLA NO DEBATE DE QUESTÕES
DO SEU ENTORNO: a instalação de Pequenas Centrais Hidrelétricas
em Santa Rosa de Lima.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo- área Ciências da Natureza e Matemática- da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Educação do Campo.

Orientadora: Prof^a. Dra. Thaise
Costa Guzzatti

Co-orientador: Prof. Dr. Wilson
Schmidt

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Assing, Heloisa

O ENVOLVIMENTO DA ESCOLA NO DEBATE DE QUESTÕES DO SEU ENTORNO: a instalação de Pequenas Centrais Hidrelétricas em Santa Rosa de Lima. / Heloisa Assing ; orientadora, Thaise Costa Guzzatti ; coorientador, Wilson Schmidt . - Florianópolis, SC, 2014.
80 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Graduação em Educação do Campo.

Inclui referências

1. Educação do Campo. 2. Pequenas Centrais Hidrelétricas. 3. Escola . 4. Realidade . I. Guzzatti, Thaise Costa . II. Schmidt , Wilson. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Educação do Campo. IV. Título.

Heloisa Assing

**O ENVOLVIMENTO DA ESCOLA NO DEBATE DE QUESTÕES
DO SEU ENTORNO: a instalação de Pequenas Centrais Hidrelétricas
em Santa Rosa de Lima.**

Trabalho apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Educação do Campo e aprovado pela banca examinadora abaixo assinada:

Prof^ª Dra. Thaise Costa Guzzatti
Orientadora

Prof^º Dr. Wilson Schmidt
Co-orientador

Prof^ª Dra. Néli Suzana Quadros Britto

Florianópolis, agosto de 2014

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Anita e Valmiro, por compreenderem minha ausência durante esses quatro anos do curso e por serem as melhores pessoas do mundo!

Às minhas irmãs, Valdinéia, Valdirene e Andréia, que me ensinaram muita coisa desde meu nascimento e pelo cuidado e atenção que sempre tiveram por mim.

Às minhas sobrinhas, Letícia, Geovana, Renata e ao meu sobrinho Luiz Otávio, que desde pequenos me alegam e me fazem buscar um mundo melhor. É por vocês que eu luto por uma educação mais justa e de qualidade.

Aos meus cunhados, Sebastião, Ilso e Franciel por estarem sempre presentes na família e ajudando sempre que foi preciso.

Ao meu namorado Jadir, que entrou na minha vida de repente e se tornou uma pessoa mais que especial. Obrigada por estar sempre do meu lado e dar forças neste momento delicado. Minha admiração por você só aumenta. À você todo meu amor!

À minha orientadora Thaise, que teve papel fundamental na elaboração deste trabalho, e ao meu co-orientador, que mesmo de longe deu a sua indispensável contribuição. A ajuda de vocês foi essencial. Muito obrigada!

À Escola de Educação Básica Professor Aldo Câmara e professores, que me acolheram desde o ensino básico até a graduação e me permitiram realizar a minha primeira experiência docente na escola onde passei boa parte da minha vida, assim como as turmas de estágio, que tornaram as aulas menos tensas.

Aos meus colegas de curso que vivenciaram ao meu lado a angústia e felicidade de passar oito horas por dia dentro de uma sala de aula durante quatro anos. Sim, nós sobrevivemos!

Aos colegas que viraram bons amigos, Vanessita, Marih, Djanie, Ju, Kleitinho, Césinha e Chaveirinho, vocês fizeram esses quatro anos mais felizes. Ao Thiago/Brother, que mesmo estando um ano à frente na mesma graduação, sempre esteve presente e se tornou um grande amigo.

À minha sogra, Rosimere, sempre carinhosa, que me acolheu super bem em sua casa nesse último semestre.

Aos meus mais recentes cunhados Nane e Bruno, por serem sempre queridos e boas companhias e ao Dudu pela cerveja Bucica de cada churrasco.

Ao curso de licenciatura em Educação do Campo e a UFSC, pelo ensino de qualidade e gratuito.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho com o meu crescimento profissional e pessoal. Muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho monográfico trata de estudo sobre **o envolvimento da escola no debate de questões do seu entorno**, em especial sobre **a instalação de pequenas centrais hidrelétricas em Santa Rosa de Lima**. Questão esta que surgiu durante as vivências no município e na Escola de Educação Básica Professor Aldo Câmara durante o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. O objetivo geral consta em investigar se a escola trata ou não das questões da realidade, em especial PCH, e qual a visão de estudantes, professores e direção sobre. Os dados foram coletados através de entrevista, com o auxílio de questionário semiestruturado, e na observação durante o estágio e vivências na escola. Foi possível identificar a teoria e metodologia seguida pela escola, bem como identificar se a realidade está sendo ou não contemplada pela/na mesma. Ainda apresentamos brevemente a experiência de estágio que foi realizada na mesma escola como proposta para o tratamento das PCH na escola, com bases na Educação do Campo.

Palavras-chave: PCH, realidade, Educação do Campo.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 – Localização Santa Rosa de Lima	23
Figura 2 e 3– Mobilização contra as PCH no rio Braço do Norte.....	33
Figura 4 e 5–Seminário de debate sobre os impactos das PCH no rio Braço do Norte.....	34
Figura 6 e 7 – Impactos no rio Braço do Norte causado pelas PCH.....	34
Figura 8 e 9 – Comparação do rio Braço do Norte antes e depois instalação de uma PCH.....	35
Tabela 1- Volume de vendas da Cooperagreco nos últimos 4 anos.....	27

LISTA DE ABREVIATURAS

ACT – Admissão em Caráter Temporário
PCH – Pequenas Centrais Hidrelétricas
AGRECO – Associação de Agricultores Ecológicos das Encostas da Serra Geral
CN – Ciências da Natureza
COOPERAGRECO – Cooperativa dos Agricultores Ecológicos das Encostas da Serra Geral.
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
E.E.B. – Escola de Educação Básica
EIA – Estudo de impactos ambientais
EJA– Educação de Jovens e Adultos
ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FATMA – Fundação do Meio Ambiente
KW – Quilo Whatt
LECampo – Licenciatura em Educação do Campo
MEC – Ministério da Educação
MTM – Matemática
MW – Mega Watt
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP – Projeto Político Pedagógico
ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador
PROINFA – Programa de Incentivo às Fontes Alternativas de Energia
RIMA – Relatório de Impactos Ambientais
SRL – Santa Rosa de Lima
TC – Tempo Comunidade
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UHE – Usina Hidrelétrica
UNB – Universidade de Brasília
UNIBAVE – Universidade Barriga Verde
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 SANTA ROSA DE LIMA: CAPITAL CATARINENSE DA AGROECOLOGIA	23
3 PCH EM SANTA ROSA DE LIMA: OPORTUNIDADE OU AMEAÇA?	30
4 UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM OS SUJEITOS DO CAMPO	36
4.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	41
5 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSOR ALDO CÂMARA E A (NÃO) PROBLEMATIZAÇÃO DO QUE ESTÁ ACONTECENDO NO SEU ENTORNO	44
5.1 OS SUJEITOS DO PROCESSO EDUCATIVO NO CONTEXTO LOCAL.....	44
5.2 A ESCOLHA DOS CONTEÚDOS E DOS MÉTODOS DE ENSINO	47
5.3 A PRÁTICA DOCENTE: O QUE ESTÁ NO PAPEL E NO DISCURSO	49
5.4 A QUESTÃO DA PCH NA ESCOLA.....	52
5.5 A (QUASE) INVISIBILIDADE DOS TEMAS LOCAIS PARA A ESCOLA.....	59
5.6 O PROJETO DE ESTÁGIO E A VISÃO DOS ESTUDANTES.....	63
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS.....	70
ANEXO I.....	77

1 INTRODUÇÃO

O interesse em estudar a temática das PCH¹ (Pequenas Centrais Hidrelétricas) - uma realidade no entorno da Escola de Educação Básica Professor Aldo Câmara, em Santa Rosa de Lima - decorre de minhas vivências como "filha da terra" e também como licencianda em Educação do Campo.

Como "filha da terra", o impacto negativo no meio ambiente e na paisagem do município que a instalação destes empreendimentos tem causado é algo que me inquieta. Desde o início da construção das PCH me preocupei com o que estava ocorrendo no Rio Braço do Norte, mas, não via, contudo, possibilidades de debater o tema, pois, ao meu saber, a população em geral - e aí eu me incluo - não foi informada, esclarecida ou questionada sobre a construção destes empreendimentos. Pelo menos não de uma forma imparcial, uma vez que os debates ocorridos foram protagonizados principalmente pela empresa responsável pelo negócio. Parecia que o assunto era discutido somente em outras esferas, especialmente aquelas que tinham algum interesse político e/ou econômico com o tema.

As vivências no município em decorrência da realização do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (LECampo-UFSC- área CN e MTM) permitiram ver as PCH sob um outro prisma. Os conhecimentos adquiridos em decorrência da pesquisa e de observações realizadas proporcionaram-me um olhar mais crítico e reflexivo sobre as questões locais, fazendo com que temas como este - instalação de PCH - aparentemente algo "natural" ao desenvolvimento ganhasse ainda mais centralidade nas minhas inquietações.

A LECampo-UFSC, diferente de outros cursos de licenciatura, promove, a partir do sistema de alternância², uma vivência dos educandos na comunidade, para além da sala de aula, possibilitando uma melhor compreensão da realidade. Neste contexto, como requisito do curso, as vivências no município nos Tempos Comunidade (TC) resultaram em atividades ao longo de cada período letivo. No primeiro ano, foi feito um diagnóstico do município. No segundo ano, a aproximação com a escola.

¹ As PCH são empreendimentos para a geração de energia elétrica a partir da água de rios.

² A alternância acontece através de "momentos" pedagógicos que interagem – chamados de "Tempo Universidade" e "Tempo Comunidade", os quais visam envolver o educando num processo educativo uno, que articula a experiência acadêmica (universitária) propriamente dita com a experiência de trabalho e vida no seio da comunidade onde vive (LECAMPO, 2012).

No terceiro, o estágio de docência no ensino fundamental. E, no quarto, o estágio no ensino médio, mediado por um projeto de docência e ação comunitária. Este último surgiu como estimulante para investigar o tema das PCH mais a fundo. Cheguei a ele a partir de falas captadas no município, as quais foram analisadas, com objetivo de verificar quais se adaptavam aos critérios de fala significativa sugeridos por Silva (2004). Segundo o autor, são "falas dos diferentes segmentos escolares que trazem a denúncia de algum conflito ou contradição vivenciados pela comunidade local e que expressa uma determinada concepção, uma representação do real" (SILVA, 2004, p. 18).

Cabe destacar que esta perspectiva de educação que busca conhecer a realidade local para, a partir dela, desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, insere-se numa proposta de organização da ação da escola de forma crítica (SÃO PAULO, 1990, p.8). Ou seja, trata-se de admitir que a sociedade não está dada e sim que ela é construída. A escola (de forma ampla) tem papel na constituição e construção da sociedade. Assim, "a realidade deve fazer parte do currículo escolar, enquanto objeto de indagação, reflexão e trabalho (SÃO PAULO, 1990, p.10).

Alunos e professores, concepções, experiências, interpretações e ações, curiosidades e indagações ricas em diversidade de análise, historicamente construídas e efetivas na superação de dificuldades encontradas na realidade vivenciada, estão divorciados da sala de aula, irreconciliáveis, por conta de um conteúdo escolar aprioristicamente determinado pela forma autoritária com que embasa sua utilização pedagógica (SILVA, 2004, p. 18).

Neste cenário, a concepção de currículo crítico em detrimento àquele tecnicista se impõe. O segundo é visto como uma grade, uma relação de matérias, um rol de conteúdos, métodos e técnicas, organizados em gabinetes. Na perspectiva crítica, o currículo passa a ter um sentido mais amplo, perpassando todas as ações da escola, nas quais se inserem necessariamente a questão da ideologia, do conhecimento e do poder. "Trata-se de currículo possível de ser construído na e pela escola" (SÃO PAULO, 1990, p.10).

A questão do estudo da realidade local embasa esta perspectiva da construção de um currículo crítico. Ainda segundo São Paulo (1990, p. 11), "a presença das relações sociais na vida da escola, como objeto de reflexão

e conhecimento, levará a mudanças, num primeiro instante, na realidade local da própria escola e, num momento posterior, num contexto mais amplo”.

No âmbito das atividades desenvolvidas na LECampo-UFSC, a qual defende esta perspectiva de educação crítica, passei a me questionar sobre o papel que a escola vem desempenhando no sentido do debate de situações do contexto local – como, no caso, as PCH – e, conseqüentemente, na formação de sujeitos críticos e conscientes. Estas indagações surgem a partir do objetivo central da Licenciatura em Educação do Campo que é de preparar educadores

[...] com elevada formação política e pedagógica, aptos a atuar como gestores dos processos educativos e como professores na área de Ciências da Natureza e Matemática e capazes, ao mesmo tempo, de promover a articulação da escola com as questões afetas à vida no campo e à sociedade em geral e de impulsionar transformações no formato escolar vigente, tendo em vista a construção de alternativas educativas e escolares que atendam à população do campo e contribuam para a construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país (LECampo-UFSC, 2012, p.01, grifo nosso).

Assim, uma pergunta se impunha: como pode a escola não debater algo que impacta fortemente seu entorno, enquanto provavelmente trabalha meio ambiente de modo geral ou abstrato?

É notável nas falas dos moradores do município, que serão apresentadas no capítulo 3, como em jornais e sites a inquietação quando se trata das PCH no Rio Braço do Norte. Essas falas trazem, na maioria das vezes, uma posição contrária à instalação, demonstrando a angústia frente, principalmente, aos impactos ambientais e à perda das belezas naturais que o rio exhibia, o qual é considerado grande potencial para o turismo.

Cabe destacar que Santa Rosa de Lima é um município essencialmente rural³, localizado nas encostas da Serra Geral e que a maior

³ Veiga (2002) contesta o critério para definição do grau de urbanização no Brasil aplicado pelo IBGE, que leva em conta apenas a porcentagem de pessoas que residem em sedes de municípios ou distritos, independente de qualquer outra característica geográfica. Para o autor, o critério correto deveria combinar, pelo menos, o tamanho populacional do município com sua densidade demográfica e sua localização. Aplicando estes critérios, GUZZATTI (2010) concluiu que apesar

parte da população é formada por agricultores familiares. Parte destes agricultores tem buscado, com apoio de pessoas e organizações, construir uma proposta de desenvolvimento sustentável. Tal projeto se baseia na agroecologia, no processamento dos alimentos em pequenas agroindústrias rurais, no desenvolvimento do agroturismo, dentre outras iniciativas. O que este processo, chamado por alguns como "construção de um projeto de desenvolvimento territorial sustentável" (SCHMIDT, SCHMIDT, TURNES, 2003; GUZZATTI, 2010), tem, no centro de suas proposições, é o uso sustentável dos recursos naturais e a geração de condições para que as pessoas possam viver com dignidade no território.

Apesar dessas iniciativas em relação ao desenvolvimento sustentável, parte expressiva dos agricultores do município ainda produz de forma convencional, com uso excessivo de agrotóxicos e uso indiscriminado dos recursos naturais (reflorestamento com espécies exóticas; derrubada da mata nativa para produção do carvão vegetal etc.). Da mesma forma, iniciativas externas desenvolvidas no município exploram o subsolo (extração de argila) e a água (construção das PCH).

Evidenciam-se, desta forma, duas propostas contrárias. Ou um "choque de projetos": um que se baseia na defesa dos recursos naturais e o outro no uso indiscriminado dos mesmos. Resaltamos que o segundo não pode ser considerado um projeto ou uma ação articulada de forma intencional, como o primeiro.

Como "filha da terra" e aluna do curso de Licenciatura em Educação do Campo, acredito que a proposta de "construção de um projeto de desenvolvimento territorial sustentável" esteja alinhada com a perspectiva de "campo" defendida pelo Movimento de Educação do Campo e traduzida no PPP da LECampo-UFSC. Tal documento evidencia a necessidade de fomento à agroecologia enquanto estratégia para o enfrentamento das consequências negativas (empobrecimento; concentração; exclusão; contaminação etc.) advindas da agricultura dita moderna. Além disso, o mesmo documento aborda a importância do enfoque do desenvolvimento territorial sustentável, destacando que se deve olhar o campo para além da agropecuária, buscando-se o desenvolvimento de ações que promovam o

de Santa Rosa de Lima possuir 25,1% de sua população residindo no centro da cidade, o município pode ser considerado rural, vez que possui menos de 20.000 habitantes, densidade demográfica próxima a 10 pessoas/km² e que está situado em uma região com características de ruralidade muito similares. Para José Eli da Veiga são "essencialmente rurais" municípios com menos de 50 mil habitantes e densidade demográfica inferior a 80 habitantes por quilometro quadrado.

aumento da sua atratividade. Segundo o Projeto Político Pedagógico referido “[...] deve-se apontar, por isso, não apenas à agricultura *strictu sensu*, mas a toda cadeia produtiva e, para além delas, à identificação de outras potencialidades e recursos do campo” (LECampo-UFSC, 2009, p. 14).

Neste contexto e reconhecendo-se o esforço realizado por um conjunto de pessoas e instituições em Santa Rosa de Lima no fomento a iniciativas para promoção do desenvolvimento territorial sustentável, justifica-se o interesse em analisar o papel da escola na discussão de temas que poderiam comprometer este processo, como o caso das PCH.

Sendo assim, definimos como *objetivo geral* deste trabalho analisar se o tema PCH está sendo discutido pela/na escola e qual a visão de estudantes e professores sobre o assunto. Foram elencados como objetivos específicos: a) verificar se o assunto foi/está sendo debatido na escola. Caso positivo, de que forma e com qual profundidade/abrangência? Caso negativo, por quais razões? b) refletir sobre a prática docente, no sentido da utilização de temas do contexto local como base para estudar conteúdos; e c) verificar a opinião dos/as estudantes e professores sobre a temática PCH.

Para atingir estes objetivos foi necessário fazer levantamentos conceituais e de situação (análise documental e revisão teórica), a fim de entender melhor os objetos de estudo. Desta forma, caracterizamos o município e a escola, assim como definimos PCH e Educação do Campo, sempre com o intuito de conhecer a realidade aqui estudada. Para investigar sobre a utilização do assunto na escola e, conseqüentemente, seu debate, foram propostos questionários para professores, estudantes e diretora.

Para a realização do estudo, a metodologia escolhida para a investigação foi a abordagem qualitativa. Para Godoy (1995 p. 62) “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental”. Segundo o mesmo autor, este tipo de pesquisa “oferece três diferentes possibilidades de se realizar pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia” (GODOY 1995, p. 21). Dentro deste contexto, o estudo de caso se mostrou o mais adequado por suas características:

O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa o exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular (GODOY, 1995, p. 25).

A obtenção de dados para análise contou com o auxílio de um questionário semiestruturado (anexo 1), que foi aplicado a uma parte da turma na qual foi realizado o estágio⁴ e a professores que ministram aulas para a mesma turma. Com relação aos estudantes, optou-se por focar na turma do 3º ano do ensino médio, pelo fato de estarem concluindo esta etapa da escolarização e serem capazes de responder se o tema em questão já foi ou não abordado pela escola e/ou nas diferentes disciplinas. Estes estudantes foram entrevistados duas vezes – uma antes e outra após a realização do Estágio, buscando identificar se a opinião deles em relação a temática foi alterada. Em relação aos professores, como a LECampo-UFSC forma professores para atuação na área de Ciências da Natureza e Matemática (CN e MTM), consideramos mais relevante focar o estudo neste grupo de professores. Ao final, a amostra contou com oito estudantes selecionados por meio de sorteio, no qual foram separados meninos e meninas, e quatro professoras, contemplando todas as disciplinas da área de CN e MTM. Além disso, entrevistei a diretora buscando conhecer a opinião da responsável pela escola sobre a abordagem de temas locais naquela unidade educacional.

A análise foi complementada pela observação participante. Conforme Correia (2009, p.31) “podemos considerar que a observação constitui uma técnica de investigação, que usualmente se complementa com a entrevista semiestruturada ou livre”. Derivada da observação, a observação participante é alvo de estudo de alguns autores:

Bogdan e Taylor (1975) definiram Observação participante como uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada.

Bezerra (s.d) complementa afirmando que:

A observação participante implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. É preciso ponderar sobre o momento certo para perguntas e por

⁴ Cabe esclarecer que na 8ª fase da LECampo-UFSC acontece, além do TCC, o estágio de ensino médio mediado por um projeto de intervenção. Apesar de ser uma escolha do aluno, no meu caso optei em trabalhar com o mesmo tema nas duas atividades. Assim, o projeto do estágio abordou "a produção de energia elétrica em Santa Rosa de Lima e as implicações no rio Braço do Norte".

vezes esperar mais do que o imaginado. As entrevistas formais são muitas vezes desnecessárias, devendo a coleta de informações não se restringir a isso. (p.14)

Podemos concluir que a observação participante se mostra eficaz no sentido de investigação, se tornando um complemento da entrevista semiestruturada, ou mesmo podendo substituí-la, que não foi o caso neste estudo, pois optamos por trabalhar com os dois tipos de pesquisa buscando uma análise mais completa.

A observação participante ocorreu por intermédio das aulas de estágio e foi muito significativa para a pesquisa, uma vez que “na observação participante o observador permanece no seio do grupo que estuda, observa de modo espontâneo, como espectador, embora mobilizando a informação na condução do seu olhar” (CORREIA, 2009, p.33). Neste sentido, as atividades desenvolvidas durante o estágio foram registradas por meio de recursos audiovisuais, buscando oferecer a possibilidade de análise posterior de falas, posturas, discussões, dentre outras, ocorridas em sala de aula. Além disso, utilizou-se o "caderno de realidade" para o registro das observações mais relevantes.

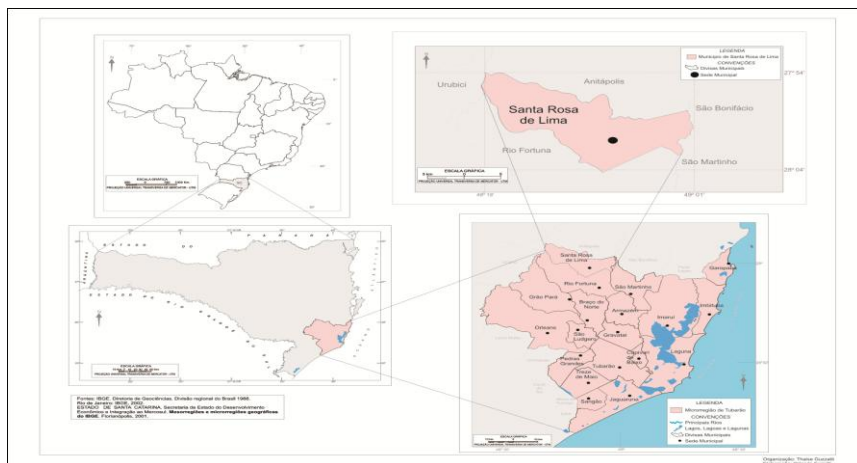
Esta monografia é composta de quatro partes, além da introdução – que apresenta a problemática e o interesse em investigá-la no âmbito escolar, assim como os métodos utilizados para a pesquisa – e as considerações finais. Inicialmente, no capítulo 2 apresentamos o contexto do município e uma breve revisão histórica, a fim de entender sua realidade socioeconômica. Depois, no capítulo 3, realizamos uma breve revisão teórica sobre as PCH e caracterizamos este foco do trabalho. Em seguida, no capítulo 4, apresentamos uma discussão sobre a relação da Educação do Campo e o tratamento da realidade na escola. Finalmente, no capítulo 5, expomos o resultado e análise da pesquisa, bem como discussão sobre a relação entre teoria e prática.

2 SANTA ROSA DE LIMA: CAPITAL CATARINENSE DA AGROECOLOGIA

Santa Rosa de Lima possui uma população de 2.065 habitantes, distribuídos em uma área 202.977 quilômetros quadrados, o que resulta em uma das mais baixas densidades demográficas do estado da Santa Catarina, ou seja, pouco mais de 10 hab/km² (IBGE, 2010).

O município integra à Associação dos Municípios da Região de Laguna (AMUREL), fica situado no Sudeste catarinense e tem duas vias principais de acesso⁵. A figura 1 mostra a localização do município.

Figura 1: Localização de Santa Rosa de Lima.



Fonte: Extraído de GUZZATTI (2010).

O município possui doze comunidades e uma área considerada “urbana” que é denominada “praça”. É nela que, além do comércio e de serviços, se encontram as três escolas: uma voltada para o ensino infantil/creche, a Recanto Alegre; outra que atende estudantes do 1º ao 5º

⁵ Partindo da Capital, uma delas é via BR- 282, entrando-se à esquerda no trevo de acesso a Rancho Queimado e Anitápolis. A outra é via BR- 101, entrando-se em Tubarão, em direção a Gravatal, passando por Braço do Norte e Rio Fortuna. No primeiro caso, o percurso é de 123 km, sendo aproximadamente 25 km de estrada de chão e, no segundo caso, via Tubarão, percorrem-se 220 km completamente asfaltados.

ano do Ensino Fundamental, o Centro Educacional SRL; e a E.E.B. Professor Aldo Câmara, que atende estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Há também a EJA- Educação de Jovens e Adultos, que acontece no Centro Educacional SRL no período noturno. A comunidade mais distante está a 32 km do centro, nos pés da Serra Geral.

De colonização principalmente alemã, o município ainda possui traços germânicos na comida e cultura. Antes das imigrações o município era povoado por índios Botocudos e Xoklengs. O município se encontrava na “rota do charque”, sendo a relação dos tropeiros com os índios bastante conflituosa, gerando dificuldades para a passagem das caravanas. Com isso o governo decidiu doar as terras para imigrantes (IBGE, s.d.). Os primeiros, alemães e açorianos, chegaram por volta da transição dos séculos XIX e XX, sendo que a partir de 1920 os alemães predominaram⁶. O município teve sua emancipação em 1962.

Segundo Dalmagro (2012), a base da economia do município sempre foi a agricultura, sendo que em muitas famílias a produção de porcos era a atividade principal. Nos princípios, plantava-se de tudo um pouco para o sustento da família e também criava-se o porco para vender a banha. Para Muller, Lovato e Mussoi (2002), a banha do porco era o ouro branco por sua importância na economia.

O fim do ciclo da banha se deve principalmente ao declínio desse produto no mercado nacional, devido ao surgimento do óleo vegetal. Na visão de um agricultor: “de uma hora para outra a banha do porco passou a fazer mal pra tudo” (apud DALMAGRO, 2012, p.169). Com poucas opções, muitos agricultores passaram a vender o excedente da produção vegetal, iniciaram a produção de carvão vegetal e, principalmente, passaram a implantar a cultura do fumo. Conforme destaca Muller (2001), embora as primeiras estufas de fumo tenham sido colocadas na região no final da década de 50 e princípios dos anos 60, somente a partir de meados dos anos 70 é que a atividade começou a se expandir de fato, atingindo seu auge, em termos de agricultores integrados, por volta dos anos 80.

Para consolidar a cultura de fumo em Santa Rosa de Lima, assim como em outras regiões catarinenses e brasileiras, as empresas fumageiras utilizavam-se de estratégias para enredar os agricultores. Dentre elas, podemos citar a concessão de empréstimos facilitados para a construção das estufas e a compra dos insumos necessários à produção; disponibilização de

⁶ Informações do site da Prefeitura Municipal de Santa Rosa de Lima

serviços de assistência técnica, nos quais filhos de agricultores da região eram contratados como “instrutores” e outras facilidades, como a comercialização garantida.

A partir dos anos 90, principalmente da safra 1996/97 (MULLER, 2001), começam a aparecer sinais de esgotamento da cultura de fumo nas Encostas da Serra Geral. Dentre os diversos fatores elencados para a crise, destaca-se a queda dos preços e o “aperto” na classificação por parte das empresas; dificuldades na obtenção de crédito e redução no prazo para devolução; diminuição no tamanho das famílias, levando à falta de mão de obra, dentre outros. Aspectos relacionados à utilização massiva de agrotóxicos e aos problemas de saúde causados aos agricultores (frequentemente tinham problemas de dores de cabeça, náuseas, entre outros) levaram também muitos a gradativamente desistir desta cultura. Atualmente, aproximadamente 30 famílias dedicam-se à produção desta cultura em Santa Rosa de Lima, correspondendo aproximadamente a 10% do total de produtores rurais⁷.

Além da crise do fumo, os produtores que se dedicavam à produção do carvão vegetal passaram também a enfrentar dificuldades devido, principalmente, a restrições estabelecidas pelas legislações ambientais (GELBCKE, 2006).

Diante deste contexto, muitos agricultores adotaram principalmente as produções de leite e de carvão vegetal como opção. A instalação de pequenos laticínios na região proporcionou um fortalecimento gradativo da atividade leiteira. Mas, as mudanças e novidades não param por aí.

A intensificação da atividade leiteira, embora tenha alterado tanto a dinâmica interna das unidades familiares de produção como também o entorno socioeconômico local, não foi a principal mudança ocorrida em Santa Rosa de Lima, nos últimos anos [...] Em 1996, é fundada a Associação dos Agricultores Ecológicos das Encostas da Serra Geral, a AGRECO (MULLER, 2001, p. 124)

A Agreco surge incentivada por diferentes atores - pessoas que moravam em Santa Rosa de Lima, pessoas que nasceram no município, mas migraram para outras regiões e por pessoas de fora - que em uma festa de

⁷ Informações verbais do escritório do Sintraf e da Epagri referente ao ano de 2014.

congraçamento (Festa do Gemüse⁸), passaram a discutir alternativas para o desenvolvimento do município frente às condições cada vez mais precárias de geração de oportunidades de trabalho e renda enfrentadas pelos agricultores locais. Neste contexto, teve papel relevante um supermercadista de Florianópolis, natural de Santa Rosa de Lima. Ele propôs aos agricultores locais o cultivo de alimentos orgânicos, garantindo a venda em seu estabelecimento. Alguns agricultores - 12 famílias (Cabral, 2004) - aceitaram o desafio e iniciaram a produção orgânica.

Atualmente, após 18 anos de sua fundação, a Agreco conta com 85 propriedades associadas em 9 municípios do território das Encostas da Serra Geral, sendo todas certificadas como orgânicas. Dentre o conjunto de associados, 46 propriedades estão localizadas em Santa Rosa de Lima, correspondendo a 15% dos agricultores do município. Por conta desta importância em termos de número de produtores no município, em 2007 a Assembléia Legislativa de Santa Catarina reconheceu o município como “Capital Catarinense da Agroecologia”.

Tendo em vista que associações possuem restrições para realização do processo de comercialização e buscando profissionalizar ainda mais os procedimentos, em 2009 é fundada a Cooperagreco⁹. A entidade possui um mix de 60 produtos compostos por 9 categorias – geleias, doces, mel, conservas, molhos de tomate, frango, açúcar, melado e banana passa. Além disso, a Cooperagreco também comercializa produtos *in natura*, tais como frutas, verduras e hortaliças. Os produtos são vendidos no mercado institucional (especialmente composto pelas vendas ao PAA - Programa de Aquisição de Alimentos operacionalizado pela Conab - Companhia Nacional de Abastecimento; e licitações que a entidade ganha para atender principalmente a alimentação escolar) e no mercado formal (especialmente redes de supermercado)¹⁰.

No que diz respeito ao volume de vendas, a tabela 1 mostra a evolução do faturamento da entidade, sendo que nos últimos quatro anos houve um incremento de 126% no faturamento.

⁸ Gemüse: prato típico de origem alemã, preparado com batatas, folhas de couve e carne de porco defumada.

⁹ É importante esclarecer que a Agreco continua em atividade, sendo que ela dedica-se ao processo de organização dos produtores, ficando para a Cooperagreco o trabalho da comercialização.

¹⁰ Informações do escritório da Agreco, 2014.

Tabela 1. Volume de vendas da Cooperagreco nos últimos 4 anos

Mercado	2010 (R\$)	2011 (R\$)	2012 (R\$)	2013 (R\$)
Institucional	961.387,43	1.247.075,65	1.957.207	1.800.954
Formal	924.879,12	1.530.448,51	1.896,363	2.430,928
Total	1.886.266,55	2.777.524,16	3.853.570	4.231.882

Fonte: adaptado de GUZZATTI, TURNES & BASTEZINI, 2012 / AGRECO¹¹

Os dados evidenciam a evolução da proposta da produção orgânica¹² em Santa Rosa de Lima. É importante destacar que, no entanto, isso não ocorreu (ou esteja ocorrendo) sem crises e conflitos, especialmente no que diz respeito a desafios na produção, comercialização, organização dos produtores, dentre outros.

Mas, para além das contribuições da Agreco para a questão da "alternativa" no que diz respeito à geração de trabalho e renda aos agricultores, deve-se evidenciar outros impactos gerados no município a partir desta iniciativa. Uma delas diz respeito ao enfrentamento do padrão de desenvolvimento que vigorava no município - aquele focado no uso indiscriminado dos recursos naturais. A Agreco levou a discussão sobre sustentabilidade para o município, fazendo o enfrentamento com as visões "tradicional" e "moderna" (MULLER, 2001), mostrando que existem opções sadias - para as pessoas e para o meio ambiente - de produção/sobrevivência. O município que era conhecido como o menor de Santa Catarina e que era visto por muito como "sem futuro", passou a ser reconhecido como um local de possibilidades para seus habitantes.

Uma das atividades incentivadas pelas transformações empreendidas a partir da Agreco foi o desenvolvimento do agroturismo, através da associação Acolhida na Colônia, ligada a entidade francesa Accueil Paysan e fundada, em Santa Rosa de Lima, em 1999.

O agroturismo é conceituado como

um segmento do turismo desenvolvido no espaço

¹¹ Informações do escritório da Agreco, 2014.

¹² A legislação brasileira insere no conceito de agricultura orgânica uma série de métodos de produção sustentáveis: ecológico, biodinâmico, natural, regenerativo, biológico, agroecológicos, permacultura e outros que atendam os princípios estabelecidos pela Lei (art.1º, parágrafo 2º da lei 10.831 de 2.003). Neste sentido, neste trabalho utiliza-se agroecologia e agricultura orgânica como sinônimos.

rural por agricultores familiares organizados, dispostos a compartilhar seu modo de vida, patrimônio cultural e natural, mantendo suas atividades econômicas, oferecendo produtos e Um segmento do turismo desenvolvido no espaço rural por agricultores familiares organizados, dispostos a compartilhar seu modo de vida, patrimônio cultural e natural, mantendo suas atividades econômicas, oferecendo produtos e serviços de qualidade, valorizando e respeitando o ambiente e a cultura local e proporcionando bem estar aos envolvidos (GUZZATTI, 2003, p. 53).

Em Santa Rosa de Lima, 18 propriedades¹³ oferecem serviços e produtos turísticos (hospedagem, alimentação, venda de produtos, serviços de lazer, pescaria, turismo pedagógico, entre outros). Cabe destacar que a entidade adotou a produção orgânica como princípio produtivo e que o respeito ambiental pauta o desenvolvimento de suas atividades. Guzzatti (2010) evidencia que a defesa ao meio ambiente passa pelo aumento da consciência e também está atrelada a uma visão de oportunidade, uma vez que a natureza preservada passa a ter valor significativo na atração de visitantes.

A mudança de postura com relação à questão ambiental está relacionada ao aumento de consciência das famílias envolvidas diretamente com o agroturismo. Além disso, o meio ambiente preservado passa a ser um dos ingredientes fundamentais para o desenvolvimento da atividade (p. 159).

Assim como a Agreco, a Acolhida na Colônia vem sendo reconhecida pelos benefícios gerados ao território: além de produzir importante impacto na economia, contribui para a valorização da autoestima da população local. Destaque especial é dado ao envolvimento de mulheres e jovens na atividade; ou seja, aqueles que em primeiro lugar tendem a deixar o campo. Como reconhecimento dos impactos gerados e também da qualidade dos produtos e serviços oferecidos a entidade tem conquistado prêmios. Destaca-se o “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas” em 2005. Além disso, foi reconhecida como

¹³ Informações do escritório da Acolhida na Colônia, 2014.

“referência nacional em turismo rural” pelo Ministério do Turismo em 2007.

É neste cenário, conforme destacado anteriormente, que se estabelecem tensões e disputas em Santa Rosa de Lima. Dentre as questões polêmicas está a implantação das Pequenas Centrais Hidrelétricas, pois elas estão modificando fortemente o cenário ambiental que, além de ser atrativo para o agroturismo, parece contrariar a lógica de “defesa” ambiental que acompanha as novas atividades empreendidas com a fundação da Agreco.

Assim, faz-se necessário compreender melhor o que são as PCH, quais as justificativas para o seu desenvolvimento e quais impactos negativos podem ter nos locais de instalação.

3 PCH EM SANTA ROSA DE LIMA: OPORTUNIDADE OU AMEAÇA?

As Pequenas Centrais Hidrelétricas (PCH) caracterizam-se como “empreendimentos instalados, principalmente, em rios de pequeno e médio porte que possuam em seu leito desníveis capazes de gerar potência hidráulica suficiente para movimentar as turbinas” (Gonçalves e Carvalho, 2010, p.37). Essas turbinas acionam um gerador que faz a transformação da energia mecânica, da água, em energia elétrica. Uma PCH se caracteriza pela potência, “igual ou superior a 1,000 kW e igual ou inferior a 30,000 kW e pela área total de reservatório, igual ou inferior a 3,0 km² (ANEEL, 2003, p. 21).

Partindo do pressuposto que a sociedade atual tem grande necessidade de consumir energia elétrica para utilizá-la nas mais diversas atividades no cotidiano, e que, cada vez mais, vêm sendo discutidas as questões sobre impactos ambientais e sociais causados pela sua geração, têm surgido iniciativas para uma produção “limpa”. Neste quadro, mudanças na regulamentação das PCH, como aumento da potência instalada e da área alagada, fomentaram o desenvolvimento e o crescimento deste tipo de empreendimento. Além disso, houve a criação do PROINFA - Programa de Incentivo às Fontes Alternativas de Energia, que teve “como objetivo aumentar a participação da energia elétrica produzida por empreendimentos concebidos com base em fontes eólicas, biomassa e pequenas centrais hidrelétricas”(FRIEDRICH, 2010, p. 29). Esse programa possibilitou a implantação de 119 usinas, dentre elas 59 PCH, até o ano de 2011. (ELETROBRÁS, s.d.).

Conforme Gonçalves Junior e Borges (2011), a criação de programas de incentivo à construção de PCH, bem como contratos de compra da energia elétrica em longo prazo e boas condições de linhas de crédito para financiamento, tornaram esta iniciativa empresarial privada um “negócio de baixo risco e elevados lucros, fato que tem proporcionado uma intensa corrida para apropriação dos potenciais dos rios brasileiros para a construção deste tipo de empreendimento” (p. 9).

Para a instalação de uma PCH, são necessários alguns procedimentos como o Estudo de impactos ambientais (EIA) e um Relatório de impactos ambientais (RIMA), a fim de ter o conhecimento dos possíveis impactos e mudanças que ocorrerão no lugar de implantação.

Entende-se por impacto ambiental:

[...] qualquer alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante das atividades humanas que, direta ou indiretamente, afetam: a saúde, a segurança e o bem-estar da população; as atividades sociais e econômicas; a biota; as condições estéticas e sanitárias do meio ambiente; a qualidade dos recursos ambientais (Resolução Conama Nº 001/1986).

No caso de Santa Rosa de Lima, uma das polêmicas em torno da questão das PCH está justamente ligada ao EIA/RIMA, uma vez que estes estudos são realizados por unidade – ou seja, para cada PCH – e não se considera o fato de haver mais de uma unidade em construção no mesmo rio e, neste caso, o “efeito cumulativo” dos impactos.

Há um quadro de divergências quando se trata de discutir vantagens e desvantagens das PCH. Conforme Leão (2008), diversos autores quando comparam uma PCH a uma usina hidrelétrica, já que “uma PCH, numa análise simplificada, aparentemente nada mais é do que uma UHE¹⁴ de pequeno porte” (p.89), rejeitam o lado negativo, identificando-a como geradora de impactos mínimos. A autora também afirma que o Brasil dispõe de recursos hídricos suficientes para realização de todas as atividades necessárias.

Silva (2011) contrapõe mostrando que “é possível afirmar que as PCH têm um potencial de impactos ambientais e socioculturais comparáveis aos das grandes UHE, na medida em que se formam lagos sequenciais em um mesmo rio” (p. 33). Neste sentido Ortiz 2005 *apud* Bermann (2007, p. 151), atesta que:

[...] é evidente que uma PCH pode causar menor impacto do que uma grande central hidrelétrica, contudo, dentro das especificidades socioambientais de uma região, pode infligir impactos muito graves e irreversíveis para um bioma determinado e para as populações que nele e dele vivem.

Em Santa Rosa de Lima, estão instaladas e em funcionamento três PCH: PCH Santa Rosa de Lima, PCH Nova Fátima, PCH Barra do Rio Chapéu, e há ainda o projeto para construção de uma quarta. Estes

¹⁴ UHE: Usina hidrelétrica, que gera mais de 30MW e/ou contém reservatório maior de 13Km².

empreendimentos têm causado bastante discussão sobre os impactos que estão provocando no Rio Braço do Norte, que corta o município. A devastação da mata nativa é explícita, assim como as modificações do percurso natural do rio e sua vazão. O documento de concepção do projeto de uma das PCH aponta, porém, aspectos positivos da construção e instalação:

Além dos já conhecidos benefícios providos pela construção (criação de empregos) e operação da central hidrelétrica (arrecadação de imposto de renda para o município) e pelos programas ambientais, a PCH reduzirá as emissões de Gases de Efeito Estufa que seriam emitidas em um cenário de linha de base. (ELETROSUL, 2006)

A geração de empregos também é citada por Andrade (2010) como um ponto positivo pelo fato do recrutamento de mão de obra se dar no local. Em contrapartida autores como Pinheiro (2007) e Candiani *et al* (2013) apontam que a maior parte desses empregos oferece má remuneração, além de serem temporários, ou seja, representam uma visão “imediatista” (Candiani *et al*, p.15), uma vez que a maior parte dos empregos ocorre somente na fase de construção da PCH. Esta abordagem descreve bem o ocorrido em Santa Rosa de Lima. Durante a construção, houve a contratação de trabalhadores “de fora”, que foram instalados precariamente em casas ou alojamentos, que partiram logo após o término das obras. Atualmente, as PCH que estão operando e dada a condição de automatização dos processos, empregam pouquíssimas pessoas.

A distribuição de energia elétrica em Santa Rosa de Lima é considerada de baixa qualidade (SCHMIDT *et al*, 2003). Os moradores sofrem com a descontinuidade no fornecimento de energia, o que gera dificuldades na realização de atividades. Mesmo com a implantação de três PCH no rio que corta o município, não houve qualquer tipo de modificação e melhorias nessa questão, porque a energia gerada no município não é nele distribuída.

A população de Santa Rosa de Lima não está satisfeita com o que tem ocorrido ao Rio Braço do Norte, o que tem fomentado discussão em vários meios de comunicação, redes sociais, jornal, sites, rádios, dentre outros. Além disso, iniciativas populares estão buscando evidenciar o problema e debatê-lo. Dentre os exemplos, está a criação do “Movimento a favor do rio Braço do Norte”, que tem como objetivo trazer reflexão e

mobilização das pessoas acerca do que vem acontecendo. O grupo realizou um festival de rafting, mobilização com cartazes e gravação de vídeos, mostrando que o rio já não é mais o mesmo, e se antes esse esporte era praticado sem obstáculos, hoje já não é mais possível por causa da construção das barragens. O movimento recebeu até turistas de outros países que abraçaram a causa e lutam pela vida do Rio Braço do Norte.

Figura 2 e Figura 3 – Mobilização contra as PCH no rio Braço do Norte



Fonte: Sul in Foco (s/d).

Também houve realização de um seminário, efetivado em abril de 2013, que teve como objetivo debater os impactos das PCH no rio Braço do Norte, além de reivindicar da FATMA um estudo global do rio, para saber os impactos causados pelo conjunto de PCH nele instalado (NOTISUL, 2013). Outro objetivo foi a criação de um abaixo assinado para exigir que as empresas façam audiências públicas na região. O seminário contou com presença de moradores dos municípios de Anitápolis, Florianópolis, São Bonifácio, Santa Rosa de Lima, Rio Fortuna, Braço do Norte, Tubarão, Orleans (UNIBAVE – Curso de Engenharia Ambiental) São Paulo e Cuiabá¹⁵.

Figura 4 e Figura 5 – Seminário de debate sobre os impactos das PCH no rio Braço do Norte

¹⁵ Dados de integrante do Movimento a favor do Rio Braço do Norte do ano de 2013.



Fonte: Movimento a Favor do rio Braço do Norte, 2013.

É possível perceber na população local um ar de perda e de angústia com o que está acontecendo com o rio, tão apreciado. E também pelos turistas, que são atraídos pelas belezas naturais que o município oferece. Falas de moradores- que fizeram parte da investigação para o projeto de estágio - mostram a insatisfação perante as PCH: *“isso acabou com o nosso rio”* (morador 1); *“Vai acabar com o turismo em Santa Rosa de Lima”* (morador 2); *“Eles podem desmatar, a gente não pode”* (morador 3).

É notável nas falas a preocupação das pessoas em relação ao rio e com a destruição que os empreendimentos privados causaram, inclusive mostrando contradições, como a da última fala, quando o morador questiona sobre o desmatamento.

Figura 6 e Figura 7 – Impactos no rio Braço do Norte causado pelas PCH



Fonte: Movimento a favor do rio Braço do Norte, 2013.

As imagens 8 e 9 mostram uma parte do rio como era antes da instalação das PCH e como ficou. É possível perceber grande degradação ambiental, além da diminuição do fluxo de água.

Figura 8 e Figura 9 - Comparação do rio Braço do Norte antes e depois instalação de uma PCH



Fonte: Movimento a favor do rio Braço do Norte, 2013.

Conforme destacado anteriormente, a questão ambiental tem centralidade em Santa Rosa de Lima na atualidade e a construção das PCH pode ameaçar o esforço de muitas pessoas e organizações no desenvolvimento de alternativas mais sustentáveis para a população local. Assim, sendo este tema tão relevante, cabe buscar compreender como a escola o vem abordando.

4 UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM OS SUJEITOS DO CAMPO

São princípios pedagógicos defendidos pelo movimento de Educação do Campo, dentre outros, "que as práticas educativas nas escolas devam levar em conta o contexto dos sujeitos do campo, em termos de sua cultura específica; a maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, o modo de viver e de organizar o trabalho" (MUNARIM et al, 2010, p. 11).

Nesta mesma direção, Arroyo (1999) já defendia que a educação dos povos do campo deve ser pensada e realizada de acordo com a realidade do entorno da escola, ou seja, "a escola, os saberes escolares são direito do homem e da mulher do campo, porém esses valores escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura, a formação que acontece fora da escola"(ARROYO, 1999, p.22). Dentro disso a escola tem como papel

interpretar os processos educativos que acontecem no seu entorno, como as lutas, a produção, o trabalho, a vivência cotidiana e fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade.(ARROYO, 1999, p.22)

Arroyo (1999) destaca, também, que o olhar do professor não pode estar somente apontado para a escola, para o currículo ou para a metodologia. Neste sentido, "a escola não deve ser isolada da realidade social a qual ela está inserida" (SILVA, FAGUNDES, 2010, p. 69).

Há de se considerar, neste debate, as importantes contribuições de Roseli Caldart, para quem é necessário, no contexto da educação do campo, um repensar radical dos projetos educativos nos seus objetivos e na sua forma de organização do trabalho pedagógico. Além disso, a pesquisadora ressalta a importância de "rediscussão das necessidades formativas das novas gerações de trabalhadores e, portanto, das finalidades das práticas educativas que os tornem como sujeitos" (CALDART, 2010, p. 150). Segundo a autora, isto é necessário

primeiro, porque estes movimentos sociais colocam em cena na luta específica pelo direito à educação, sujeitos que acabam afirmando na prática a ideia da educação (incluindo a dimensão da educação escolar) efetivamente como um direito de todos (os camponeses agora incluídos nesse "todos"), o que exige uma rediscussão dos objetivos da educação: afinal o acesso a saberes próprios da cultura escrita, historicamente visto como desnecessários para os trabalhadores da terra, é para que deixem de ser camponeses ou para que se eduquem como tal, ainda que podendo escolher deixar de sê-lo? E segundo, porque a Pedagogia do Movimento, pensada desde a experiência formativa destes movimentos camponeses, ao afirmar o trabalho, a cultura e a luta social com sua organização coletiva como matrizes formadoras do ser humano, retoma o debate da práxis social como princípio educativo (...) (CALDART, 2010, p. 150).

A autora continua sua reflexão, expondo a necessidade de transformação da escola no âmbito da educação do campo. Neste sentido, cita

[...] desde o projeto histórico da classe trabalhadora e da visão de mundo que o expressa e fundamenta, é necessário trabalhar pela transformação da escola (junto com a transformação do projeto formativo/educativo vigente) se o pretendemos é vinculá-la organicamente aos interesses sociais e culturais dos trabalhadores e ao objetivo de emancipação humana (...); processos mais radicais de transformação da escola implicam em recriar a "forma escolar" tal como instituída pela sociedade moderna capitalista (que é a escola que conhecemos); a forma escolar não diz respeito apenas ou principalmente aos conteúdos de ensino (ainda que estes sejam muito importantes na tarefa educativa mais específica da escola não está aí a centralidade da transformação), mas fundamentalmente se refere ao formato das relações sociais que acontecem no interior da escola inclusive no trabalho pedagógico com os conteúdos e

ao seu isolamento em relação à dinâmica da vida, das lutas sociais; (...) a nova escola deve se abrir para a vida, incluindo sua articulação com outras fontes sociais formativas/educativas tão importantes quanto a própria escola (CALDART, 2010, p. 151-152).

Neste contexto, a especificidade do papel da escola do campo no trato com o conhecimento

deve ser exercida de modo a permitir aos estudantes (conforme sua faixa etária, seu ciclo de vida) que formem/transformem sua visão de mundo e que aprendam a analisar a realidade [...] em vista de organizar a ação necessariamente coletiva de transformá-la (CALDART, 2010, p. 185).

E, finalmente, a mesma autora lembra que “a educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (Caldart, 2010, p. 39). Esta concepção “reivindica o sentido de educação universal e, ao mesmo tempo, voltada à construção de autonomia e respeito às identidades dos povos do campo” (MUNARIM et al, 2010, p. 11).

Vários autores, dentre os quais Caldart e Munarim já citados, evidenciam que a educação do campo surge como contraponto à perspectiva de educação rural, presente no país a partir dos primeiros anos do século XX. Na concepção de educação rural, a visão predominante era que os povos do campo precisavam ser preparados para o trabalho, podendo assim contribuir para o desenvolvimento da agricultura, não sendo necessário, para isso, grande letramento.

Além desta clara separação entre educação e trabalho que marca a trajetória da educação brasileira, outros fatores vão contribuir para um aprofundamento das desigualdades escolares enfrentadas pelos sujeitos do campo. Dentre estas, evidencia-se o padrão educacional adotado com a incorporação da matriz curricular urbanizada e industrializada. Dizendo de outra forma, os interesses sociais, culturais e educacionais das elites brasileiras foram caracterizados como os mais relevantes para todo povo do Brasil.

Neste contexto, Munarim e Schmidt (2012) destacam que

[...] políticas de educação rural são apontadas como iniciativas do Estado brasileiro em coerência com um projeto de desenvolvimento capitalista urbano-industrial e, por isso, sempre contrárias aos interesses dos povos do campo, por gerar ou intensificar sua exclusão. Segundo esse entendimento, a educação rural tratou de contribuir à afirmação de um projeto de desenvolvimento de país que era predatório em diversos sentidos: econômico, social, cultural, ambiental (p. 10).

A educação rural instalada no país, associada a outras desigualdades sociais enfrentadas pelos sujeitos do campo - desigualdades da renda auferida pelo núcleo familiar, com desigualdades de acesso, de formação e de infraestruturas presentes no campo brasileiro e que permeiam seus processos de aprendizagem (OLIVEIRA E MONTENEGRO, 2010, p. 47)-fizeram com que os movimentos sociais se organizassem para reivindicar e propor uma nova perspectiva educacional para o campo.

É um marco, neste sentido, a realização em 1997 do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em parceria com a Universidade de Brasília (UNB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). É fruto deste encontro o surgimento do "Movimento Nacional Por uma Educação do Campo" e, como consequência à sua luta, todas as políticas públicas editadas a partir daí em prol da educação do campo¹⁶.

A Educação do Campo vai além de pensar um modelo de educação. Seu surgimento vai de encontro com a lógica de que o campo é lugar somente do agronegócio e que consequentemente, pelo fato da sua modernização, não precisa mais de gente no campo, justificando a não necessidade de escolas. Trata-se de uma lógica que expulsa as famílias do campo. Ao contrário, o Movimento de Educação do Campo destaca a necessidade de uma educação "diferenciada" da atual educação pública, que

¹⁶ Não é foco deste trabalho abordar as políticas públicas da educação do campo. O trabalho elaborado por Munarim e Schmidt (2012) faz, no entanto, importante análise deste tema.

olhe para o campo como lugar de desenvolvimento e não de atraso, como geralmente é visto, valorizando os povos ali presentes.

Cabe destacar que o campo constitui-se como um local de disputas, que tem em sua essência valores e objetivos muito diferentes. Fernandes (2008) exemplifica estas diferenças destacando que existe um campo dominado pela pequena agricultura, a qual organiza o território, primeiro para sua existência, buscando desenvolver todas as dimensões da vida. Por outro lado, existe aquele campo dominado pelo agronegócio, onde a agricultura é extremamente vinculada a indústria, o qual organiza o território para a produção de mercadorias.

No caso do campo vinculado com o agronegócio, interessa aos seus protagonistas que os trabalhadores sejam pouco informados, críticos e conscientes de seus direitos - mais fáceis assim de serem "comandados".

Por outro lado, o campo visto como local de possibilidades e de desenvolvimento sustentável carece de uma proposta educacional que contribua para que se projete melhores condições de vida, visando o bem estar da sua população e que seja economicamente sustentável, tornando-o atrativo. Que seja um espaço de “luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente” (CALDART, 2010, p.22).

Neste cenário, o movimento de Educação do Campo defende uma proposta de educação que seja no campo e do campo. “No campo”, porque o povo tem direito de ser educado onde vive; “do campo”, porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Trata-se, portanto, de uma educação dos e não para os sujeitos do campo, que rejeita pacotes e tentativas de fazer dessas pessoas instrumentos de implementação de modelos (de educação e/ou de desenvolvimento), em que elas são vistas como simples mão de obra a ser preparada para o mercado. Ao contrário, trata-se de combinar pedagogias de forma a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria (MUNARIM, s.d).

Cabe destacar, conforme alerta Munarim (2010), que uma escola do campo não precisa necessariamente estar situada no campo. Segundo o autor, “a identidade da escola do campo é definida não exclusivamente pela sua situação espacial não urbana, mas prioritariamente pela cultura, relações sociais, ambientais e de trabalho dos sujeitos do campo que a frequentam” (MUNARIM, 2010, p.12).

Este é o caso da Escola de Educação Básica Professor Aldo Câmara, foco deste estudo, que está situada no perímetro urbano, mas de um município “essencialmente rural”, e recebe estudantes majoritariamente do campo, que são, em sua maioria (mais de 70%), filhos de agricultores familiares.

4.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A Escola de Educação Básica Professor Aldo Câmara, localizada na Rua Walter Ballmann no centro de Santa Rosa de Lima, passou, ao longo de suas história, por várias modificações. A escola foi uma das primeiras no município e se chamava Escola Isolada Santa Rosa de Lima. Era composta somente de uma sala e atendia uma turma multisseriada de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Com novas demandas, a escola precisou ser ampliada. No ano de 1976, com a implantação da 5ª série, passou a ser denominada Escola Básica Professor Aldo Câmara. Nos anos seguintes sucessivamente, uma a cada ano, foram sendo implantadas a 6ª, 7ª e 8ª séries. O ensino médio, em 1987, dando a escola um novo nome: Colégio Estadual Professor Aldo Câmara. Em 1994 foram inauguradas as atuais instalações (E. E. B. PROFESSOR ALDO CÂMARA, 2013).

A escola é mantida pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina através da Gerência Regional de Educação de Braço do Norte, a qual atende as necessidades administrativas e financeiras (E. E. B. PROFESSOR ALDO CÂMARA, 2013). Atualmente a escola recebe 185 estudantes, sendo que 38 possuem matrícula na rede municipal, pois a escola trabalha em regime de colaboração¹⁷ com o município (E. E. B. PROFESSOR ALDO CÂMARA, 2014).

O espaço físico é limitado e compreende sete salas de aula, sala dos professores, da direção, da secretaria, da assistente pedagógica, cozinhas, depósito, biblioteca e sala de informática. Há também um pequeno espaço para lazer, utilizado nos intervalos, já as outras atividades de lazer e de educação física são realizadas no ginásio de esportes do município, que se localiza próximo à escola.

Em termos de profissionais, atualmente a escola conta com 25 professores, sendo 17, da rede estadual; 3, da municipal; e 5, de ambas. A

¹⁷ O regime de colaboração acontece entre a E.E.B. Professor Aldo Câmara e o Centro Educacional SRL. Foi criado por vários fatores, com o intuito de otimizar os dois espaços físicos, já que o número de estudantes é baixo. Assim alguns estudantes matriculados no município estudam nas dependências da escola estadual e vice-versa.

maioria dos professores tem formação superior na área de atuação. Há, no entanto, significativa rotatividade, pois somente seis são efetivos. Nas mudanças de ano letivo, aqueles que têm contratos temporários nem sempre conseguem a mesma vaga. Por vezes, eles próprios preferem mudar de escola. Há também a mudança de professores nos casos de licença dos efetivos. É importante destacar que a quase totalidade dos professores reside no município.

A escola atende estudantes dos anos finais do ensino fundamental (sexto ao nono ano) ao ensino médio, contemplando assim os estudantes oriundos do Centro Educacional Santa Rosa de Lima, que os recebe até o quinto ano. O atendimento acontece nos três turnos, ou seja, manhã, tarde e noite. Destaca-se, conforme evidenciado por Baumann (2012), que Santa Rosa de Lima não possui mais nenhuma escola no interior, resultado do processo de nucleação iniciado no município em 1998.

O Projeto Político Pedagógico da escola está ancorado na proposta da Secretaria de Educação de Santa Catarina, que traz como referencial Vigotsky e sua teoria sócio-interacionista. No caso do referencial metodológico a escola apresenta uma dinâmica que visa articulação entre o saber local e universal. Esta perspectiva é claramente destacada no PPP da escola, que cita parte da proposta curricular:

para isso, a escola precisa assumir a função de investir em uma educação que supere o mero instrucionismo das aulas reprodutivistas, de fórmulas prontas e conhecimento estático em uma educação que valorize a reflexão crítica e a articulação entre o local e o universal. Para tanto, precisa implementar procedimentos didáticos e concepções educacionais que favorecerão o pensar, argumentar e elaborar as reflexões sobre a própria realidade. (SANTA CATARINA, 2005, p. 124 apud E. E. B. PROFESSOR ALDO CÂMARA, 2013, p.7).

Assim, a partir do que foi discutido neste tópico, considerando a E.E.B Professor Aldo Câmara como uma escola do campo; levando-se em conta o alerta feito por Arroyo (1999) sobre a necessidade da educação do campo ser pensada e realizada de acordo com a realidade do entorno da escola; e daquele feito por Caldart (2010), sobre a necessidade de um “repensar radical do projeto educativo” no contexto da educação do campo, o próximo item apresenta os resultados do processo de investigação que

norteou esta pesquisa. Buscou-se identificar o caminho que vem sendo trilhado pela E.E.B Professor Aldo Câmara, destacando se ele se aproxima de alguma forma com as questões postas por estes e outros autores e militantes do Movimento de Educação do Campo. Lembramos que para isso, elegemos como foco a questão das Pequenas Centrais Hidrelétricas (PCH) que estão instaladas em Santa Rosa de Lima e que podem impactar os esforços em curso neste município para a construção de um projeto de desenvolvimento territorial sustentável com foco na produção de alimentos orgânicos e no agroturismo.

5 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSOR ALDO CÂMARA E A (NÃO) PROBLEMATIZAÇÃO DO QUE ESTÁ ACONTECENDO NO SEU ENTORNO

Este capítulo apresenta o resultado do estudo realizado na E.E.B. Professor Aldo Câmara, que, recorde-se, buscou analisar se o tema PCH está sendo discutido pela/na escola e qual a visão de estudantes, professores e direção sobre o assunto.

É importante reforçar, também, que, para além dos procedimentos metodológicos indicados na introdução do trabalho, o estudo decorre de um processo de observações, pesquisas e estágios realizados durante todo curso de licenciatura em Educação do Campo. Este processo permitiu que se chegasse à materialização de uma questão específica, propiciando a realização desta investigação.

Neste contexto, será apresentado o resultado da pesquisa, bem como sua análise e outras observações sobre o contexto, além de retomar as discussões trazidas anteriormente.

5.1 OS SUJEITOS DO PROCESSO EDUCATIVO NO CONTEXTO LOCAL

Consideram-se sujeitos do processo educativo, no âmbito deste estudo, professores, estudantes e também a direção da escola. Neste sentido, buscamos inicialmente conhecê-los para, a partir daí, compreender suas atitudes e posicionamentos no que diz respeito ao tema de estudo.

Com relação às/aos alunas/os entrevistadas/os, a maioria reside fora do perímetro urbano, alguns em comunidades mais afastadas da escola e da praça, sendo que o mais distante mora a 27 km (Comunidade Rio Santo Antônio) e aquele que mora mais perto está a 5 km de distância (Comunidade Águas Mornas). Todos utilizam o transporte escolar para ir para a escola e dela voltar.

A maior parte das/os alunas/os é filha/o de agricultores, sendo que as principais atividades desenvolvidas pelas famílias das/dos entrevistadas/os são a produção de leite, hortaliças e frutas orgânicas, além do reflorestamento de pinus e eucalipto. As/Os alunas/os afirmaram, em sua maioria, que participam - ajudam - nos trabalhos desenvolvidos na propriedade rural. Ou seja, o componente trabalho não pode ser desconsiderado no processo formativo destes sujeitos.

Com relação às professoras, foram entrevistadas as quatro que trabalham as disciplinas de CN e MTM, sendo que duas residem no centro do município de Santa Rosa de Lima e uma destas mantém forte ligação com atividades no campo, como produtora de geléias associada a Agreco. As outras duas moram no município vizinho, Rio Fortuna, distante cerca de 20 km de Santa Rosa de Lima. Uma destas possui bastante convivência no município de Santa Rosa de Lima, pois já foi moradora, possui família no local e tem perspectivas de voltar.

No que diz respeito à formação e atuação, somente uma professora não estava lecionando na disciplina de formação. E para uma delas também, era o primeiro ano que estava trabalhando na escola. O tempo de atuação docente varia de três a nove anos. As quatro professoras entrevistadas possuem contratos temporários com a escola, ou seja, são ACT.

Com relação à diretora, a mesma mora no interior de Santa Rosa de Lima, na Comunidade Rio dos Índios, distante 4 km da praça. Seu marido é técnico agrícola, funcionário da Prefeitura Municipal de Santa Rosa de Lima e cedido para trabalhar na Agreco.

Assim, pode-se considerar que tanto professoras como a diretora estão próximas da realidade das crianças e adolescentes da escola (que em sua maioria são oriundos do meio rural). Trata-se de um município pequeno, onde a maioria das pessoas se conhece e as informações circulam com facilidade. Além disso, dado o caráter rural do município, conforme evidenciado no capítulo 2, mesmo quem mora na "praça" tem forte vínculo com o meio rural, sendo que geralmente parte dos familiares ainda tem neste espaço seu local de moradia e trabalho.

Esta questão é uma das discussões presentes nas "lutas" do Movimento de Educação do Campo - a importância que os/as professores/as conheçam a realidade dos seus educandos/as para que possam efetivamente mediar um processo educativo do campo e para o campo. Neste sentido, a proposta de Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais afirma ser necessário educadoras e educadores do campo no campo. Uma das razões para a precariedade da Educação do Campo, segundo Miguel Arroyo "é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo" (ARROYO, 2007, p. 169).

Os professores Munarin e Schmidt abordam as questões anteriormente citadas - estabilidade x instabilidade dos profissionais e proximidade com a realidade do campo como estratégias para melhorar a

educação escolar no campo, no que se refere ao pessoal docente. Neste sentido, os autores propõem a necessidade de se

criar condições de permanência destes profissionais - para que o recurso aplicado em formação não se perca. Isso deve ser feito com a valorização do quadro docente, implantando planos de carreira que contemplem incentivos a quem vive ou se mantém no contexto da escola onde atua e promovam um quadro qualificado e estável para o desempenho da função educadora no campo (MUNARIN; SCHMIDT, 2012).

Assim, após a realização das entrevistas e das observações feitas na escola, pode-se afirmar que, pelo menos 3 das 4 professoras, além da diretora, possuem uma "herança cultural" alicerçada no contexto da agricultura familiar e de pequenos municípios rurais, conhecendo os desafios postos às crianças, adolescentes e jovens aí residentes.

Apesar de reconhecermos que as professoras tem proximidade com a cultura dos educandos, buscamos compreender se as mesmas estão atentas àquilo que está acontecendo no município e que pode impactar os/as estudantes, suas famílias e a comunidade em geral.

Neste sentido, buscando fazer uma aproximação inicial com o tema de pesquisa, pedimos às professoras que falassem sobre o Rio Braço do Norte. As falas evidenciam que todas elas reconhecem que o rio não é mais o mesmo, apresentando sérios problemas de vazão e de qualidade da água. A maioria consegue identificar mudanças ao longo do tempo - o que era e o que é- já que, como evidenciado anteriormente, possuem forte ligação histórica com o município e com o próprio rio.

Tem dia que a gente diz: cadê o nosso rio? Roubaram o nosso rio! A gente brinca, quando vai passando. Porque é um desespero olhar pro rio e ver como ficou. Mudou muito de quando eu era pequena [...] pra hoje. Tá muito diferente. (Professora 1)

Tá crítico, quem conhecia há nem muito tempo e vê agora, vê que a situação tá bem diferente. (Professora 2)

Acho que durante os anos a quantidade de água vem diminuindo muito. E a poluição... Antes, se tomava banho no rio. Hoje, já é impróprio. (Professora 3)

[...] por outro lado, tá danificando muito a questão do rio. Tá terrível. (Professora 4)

Este reconhecimento do problema e até um certo “sofrimento”, expresso na fala – “*Porque é um desespero olhar pro rio*”, deveriam, em nosso entendimento, ser suficientes para motivar uma ação docente que problematizasse este cenário. Será que isso ocorre? Quais as razões para ser ou não abordado pelas docentes?

5.2 A ESCOLHA DOS CONTEÚDOS E DOS MÉTODOS DE ENSINO

Nas observações realizadas, percebeu-se que as professoras entrevistadas se apoiam principalmente no livro didático como ferramenta pedagógica no trabalho docente e buscam seguir o conteúdo pré-determinado para cada ciclo de ensino. Para além destas docentes, nas observações realizadas na escola como um todo, notou-se que professores novos – recém-formados, ou que recém chegam à escola - se apoiam nos professores “mais experientes” para verificar qual o método de ensino e as práticas pedagógicas utilizadas na escola.

É evidente a angústia das professoras em “dar conta do conteúdo” ou “terminar o livro didático” até o fim do ano, vistos como “compromisso” com a escola e com os/as estudantes. As falas das professoras evidenciam que há uma cobrança de estudantes e pais em relação a esta questão. Tal situação é citada como argumento para a não realização de atividades diferenciadas com os/as estudantes, como projetos ou saídas de campo.

Observou-se, ainda, que a maioria das professoras tem a visão de preparar os/as estudantes para o vestibular, o que contradiz a perspectiva da Educação do Campo, - para que estes não precisem trabalhar no campo, como por exemplo vestibular para cursos de administração, direito entre outros cursos voltados para o urbano - especialmente no terceiro ano, na qual a pesquisa esteve focada. Neste caso, duas questões devem ser consideradas: a primeira diz respeito a visão ainda presente que para o desenvolvimento das atividades rurais não é necessário muito letramento.

Por outro lado, ressalta-se a falta de oportunidades e barreiras encontradas para o acesso aos cursos de graduação pelos jovens do campo. Em geral não há Universidades Públicas - gratuitas e de qualidade - perto do local de residência e trabalho dos jovens. Assim, os poucos jovens que conseguem entrar no ensino superior o fazem em instituições particulares.

Constatou-se também que o “padrão urbano” de educação está fortemente presente na E.E.B. Professor Aldo Câmara (considerada por nós como uma escola do campo). Seja pelo uso do livro didático, que não leva em conta os sujeitos do campo, seja pela forma de ensino seriado e disciplinar, seja, ainda, pelo “preconceito” presente nas falas de alguns professores da escola. Algumas delas, por exemplo, insistem em utilizar expressões do tipo “se não estudar vai ter que pegar no cabo da enxada” como suposta motivação para os/as estudantes se dedicarem aos estudos.

No que diz respeito a não utilização de temas locais no planejamento e execução da docência, as professoras entrevistadas mencionaram, além das questões já destacadas, a alta carga de trabalho. Três trabalham 20 horas/semanais e uma, 50 horas semanais, o que pode ser considerada extremamente pesada. Essas horas são distribuídas entre várias séries, ou seja, a professora precisa planejar aulas para várias turmas. Neste quadro, fica mais “fácil” seguir o que o livro didático apresenta. Além disso, duas das professoras possuem outros vínculos empregatícios. Uma trabalha em um Conselho Tutelar municipal da região e outra com produção de geleias e como bolsista de um programa de iniciação à docência. Desta forma, mesmo que a carga de vinte horas na escola pudesse ser considerada baixa, ela precisa ser somada a essas outras atividades.

Para o trabalho com projetos, o ideal seria, segundo as professoras, um trabalho conjunto e interdisciplinar entre docentes e um planejamento mais detalhado, incluindo a necessidade de pesquisa. Algumas professoras entrevistadas citaram o ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador, proposta do MEC, e que iniciou na escola em 2014 com estudantes do 1º ano do Ensino Médio Matutino, como um exemplo que vai nesta linha. Trata-se de uma primeira iniciativa de ensino integral, na qual os estudantes ficam duas tardes a mais na escola, com a realização de atividades diferenciadas. Neste programa, segundo as entrevistadas, há a escolha de um tema para ser trabalhado pelo coletivo de professores que atuam com as crianças e um período (uma tarde) para o planejamento coletivo das atividades.

Neste sentido, as reflexões que surgem a partir das observações realizadas vão na direção do “modelo de educação instituído” e das

“condições” para a execução do trabalho docente. E uma questão se impõe: Será que o/a professor/a, tendo consciência do que está ocorrendo no entorno da escola poderia trabalhar de uma forma diferenciada com as condições postas na atualidade na E.E.B. Professor Aldo Câmara?

5.3 A PRÁTICA DOCENTE: O QUE ESTÁ NO PAPEL E NO DISCURSO

“Os professores [...] são vítimas de um sistema que desvaloriza o seu trabalho, que coloca o meio rural como uma penalização e não uma escolha, que não viabiliza a sua qualificação profissional, que rebaixa sua autoestima e sua confiança no futuro; como vítimas tornam-se então provocadores de novas vítimas, à medida que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e sem ânimo” (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011, p. 59).

O PPP, documento que é elaborado pelo coletivo de professores e gestores da EEB Aldo Câmara (apresentado no item 4.1) expressa claramente o posicionamento da escola no que diz respeito à proposta de educação que serve como referência para a prática docente. Nele está escrito que se deve partir da realidade local para significar os conteúdos a serem desenvolvidos com o cotidiano dos/as estudantes, proporcionar reflexões visando à formação de um estudante crítico e que seja apto a transformar a sociedade.

Na mesma linha, a diretora da escola, na entrevista direta realizada, perguntou:

“[...] a escola deve preparar o aluno para a vida. Como se prepara para a vida, sem ver, debater e encontrar soluções para os problemas locais?”.

Para comentar, em seguida:

“A escola não é uma ilha. Tudo o que acontece a sua volta interfere na escola de uma forma ou de outra. Portanto, não podemos ficar alheios ao que acontece

a nossa volta. [...]A escola deve sim debater os problemas que vê a sua volta.”

Assim, tendo-se o PPP e a diretora com esta visão, deduz-se que a escola está atenta ao seu entorno, especialmente nas questões que afetam diretamente a comunidade escolar. Entretanto, as respostas das professoras entrevistadas indicou outra direção. Ou, pelo menos, uma compreensão diferente. Para as professoras, o entendimento dos temas locais é importante porque “facilitam” o processo de ensino-aprendizagem. Isto porque os assuntos abordados teriam mais “significado” para os/as estudantes. Na colocação da diretora (e também do PPP), há uma preocupação maior na linha da “educação crítica”, ou seja, a problematização de questões que estão no entorno da escola e que impactam toda a comunidade escolar. Apesar de haver relação entre as duas questões e das duas perspectivas serem fundamentais no processo educativo, na nossa compreensão, há uma diferença no que diz respeito ao entendimento sobre os “objetivos da educação”.

Uma das professoras entrevistadas demonstra esta perspectiva do trabalho dos temas locais enquanto elemento de “facilitação” do processo de ensino-aprendizagem:

[...] é que nem a [NOME DA DISCIPLINA], a gente tem que pegar os problemas que ela envolve e trazer para o cotidiano, para a vida do aluno. Não adianta eu pegar um assunto do livro que fala lá de São Paulo se ele não conhece São Paulo. Muitas coisas a gente não consegue, é difícil, mas o que eu consigo, eu busco trazer para o que ele (o estudante) conhece. (Professora 1).

Tal resposta evidencia também que a professora trabalha com a realidade quando é possível, adaptando o conteúdo do livro didático conforme a realidade dos/as estudantes. A diretora dá um exemplo na mesma direção:

[...] se eu vou, por exemplo, ensinar meus alunos a fazer um artigo de opinião, não posso cobrar que eles produzam um texto sobre um tema que não seja da realidade deles. Não faria sentido para eles.

As professoras consideram, portanto, que a escola está inserida na comunidade e vice-versa, conforme a perspectiva apresentada por Silva e Fagundes (2010). Neste sentido, uma das entrevistadas disse:

[...] a escola faz parte da sociedade, da comunidade. Ela não é um muro. [...] A escola está em todo tempo integral do aluno (Professora 3).

Assim, surge a questão do tratamento que esta realidade vai receber dentro da escola. Uma das professoras entrevistadas salienta que uma das formas de identificação de temas locais a serem trabalhados pela escola seria a partir das demandas dos/as próprios/as estudantes:

A escola... Na verdade, ela tem que avaliar a sociedade como um todo. Tudo vem pra dentro da escola. Os problemas que atingem as crianças e adolescentes vêm tudo para dentro da escola. Se eles começarem a notar, [...] a questionar os professores, eu acho que a escola deve fazer um projeto para que possa tirar as dúvidas dos alunos (Professora 2).

Evidencia-se, a partir desta fala e também das observações realizadas, que não há um entendimento, por parte das professoras, da “perspectiva crítica” de educação. Como consequência, elas não possuem a prática de “pesquisa” das questões significativas para o desenvolvimento de conteúdos com os/as estudantes, nos moldes das propostas feitas por São Paulo (1990) ou Silva (2004) e apresentadas na introdução deste documento. A seleção de conteúdos pelos professores, na maioria das vezes, é baseada no currículo que a Secretaria de Educação do Estado propõe para a etapa de ensino e a ferramenta é, quase que exclusivamente, o livro didático. Quando se usa a realidade local, é mais no sentido da adaptação e facilitação do processo de aprendizagem dos/as estudantes. Uma abordagem mais aprofundada de alguma questão local, somente se for uma demanda expressa por parte dos/as estudantes.

É importante destacar, neste contexto, a visão dos/as estudantes entrevistados/as, os quais também indicaram que é importante tratar dos assuntos do entorno da escola. Neste sentido, um/uma estudante entrevistado/a destaca que:

[...] muitas vezes a gente tá estudando conteúdos que a gente nem vai usar no futuro, enquanto deixa de estudar coisas que a gente deveria saber mais, que estão acontecendo aqui na nossa região e a gente não sabe (Estudante 1).

Assim, pode-se perceber que há um distanciamento entre o que está no papel (PPP) e no discurso com a prática da escola, apesar de haver um entendimento, tanto por parte de professores (aqui com diferenças de compreensão) como, dos/as estudantes, sobre a relevância do trabalho com temas locais. Alguns argumentos que justificam este afastamento já foram abordados no item anterior desta seção.

Apesar das observações indicarem que há uma desconsideração da abordagem do tema PCH, foco deste estudo, nas atividades da escola, buscamos encontrar na fala de professoras e estudantes, uma melhor compreensão sobre o tratamento dado a esta questão, ainda mais considerando a dimensão que o assunto tomou em Santa Rosa de Lima. Será que a escola realmente o desconsiderou? Será que as professoras não aproveitaram aquele impacto visível no rio (destacado, por elas próprias, conforme item 5.1) para trabalhar conteúdos na sala de aula (biologia: impactos na flora e fauna; matemática: vazão; química: qualidade da água, física: energia)? Será que os/as estudantes não demandaram o assunto no âmbito da escola e das disciplinas?

5.4 A QUESTÃO DA PCH NA ESCOLA

A maioria das professoras entrevistadas associa as transformações no Rio Braço do Norte aos impactos negativos ocasionados pela instalação das PCH.

[...] sou contra, pela destruição do fluxo de água, do desequilíbrio ambiental, por causa dos peixes (Professora 3).

[...] Está atingindo muito as pessoas, até por questão cultural... Antes, eles tinham um rio como brincadeira de final de semana (Professora 4).

No entanto, apesar de perceberem as transformações no rio e de associá-las às PCH, algumas professoras demonstraram ter pouco

conhecimento sobre o assunto, indicando que não buscaram se aprofundar no tema.

Eu sei pouco sobre elas, não me envolvi muito
(Professora 2).

Olha, muito a gente não sabe porque não participou
(Professora 1).

Com relação a serem favoráveis ou contra a instalação das PCH no rio que corta o município, as opiniões são diferenciadas. Algumas são completamente contrárias e outras buscam evidenciar aspectos positivos e negativos.

Dentre os aspectos negativos evidenciados, além daqueles já citados, algumas entrevistadas destacaram a não distribuição local da energia produzida e a geração apenas temporária de empregos, lembrando que a contratação de mão de obra local havia sido apontada, pelas empresas, como grande atrativo.

A principio não vejo nenhuma vantagem, porque esta instalada aqui mas não interferiu no custo de energia (Professora 4).

[...]geração de empregos não gera. Pra construção, trouxeram pessoas de fora. Então não traz muitos benefícios. (Professora 2).

Com relação aos aspectos positivos, foram apontadas, sobretudo, a necessidade de geração de energia e a oportunidade de fazê-lo de forma mais "limpa".

Mas também temos por causa da produção de energia. Cada vez mais o ser humano está utilizando mais energia. E se não tiver usinas, não tem como ter energia. Por isso tá esses apagões (Professora 3).

É importante porque é uma energia limpa
(Professora 2).

Uma das entrevistadas acha que a PCH traz, inclusive, mais benefícios que impactos negativos.

[...] os benefícios que elas causam na produção de energia limpa acabam sendo maiores que os prejuízos que eles causam. (Professora 2).

O tema PCH já foi abordado na escola, mas, como ressalta uma das entrevistadas, não foi por iniciativa da escola e sim da empresa responsável por uma das PCH. Ela destaca, neste caso, que a apresentação não teve um caráter esclarecedor e imparcial, mas buscou mostrar os benefícios da implantação da pequena central hidrelétrica.

[...] foi da hidrelétrica da [NOME DA EMPRESA]. Eles mesmos vieram e deram uma palestra. Só que, claro, eles mostraram só os benefícios. Puxaram para o lado deles (Professora 1).

No que diz respeito à atuação das professoras, das quatro que foram entrevistadas, somente uma não trabalhou com o tema, pois não estava lecionando na época da instalação das PCH e está há pouco tempo na escola. Mesmo assim, ela reconhece a importância de fazê-lo. Segundo ela, a importância de abordar o tema PCH está

[...] na questão de envolver mais o aluno, de ver o ponto de vista não só de uma usina de referência, mas sim uma questão de o que tá se danificando no município. Porque, além de tudo, o município tá perdendo muita coisa (Professora 4).

Este depoimento parece indicar que, para além da possibilidade de utilizar o tema para “ensinar” conteúdos de uma forma mais significativa para os estudantes, seria uma oportunidade de trabalho na perspectiva da “educação crítica”.

No entanto, as professoras que abordaram o tema em suas disciplinas buscaram associar conteúdos que estavam debatendo com aspectos relacionados às PCH, como explica uma das entrevistadas.

[...] ano passado, eu fiz um trabalho com a terceira. Eles pesquisaram, em [NOME DA DISCIPLINA]. Eles colocaram os impactos ambientais e tudo o que

modificou... O que aconteceu, os peixes que morreram, o volume do rio foi trabalhado. E tem mais professores que trabalharam isso também (Professora 3).

Neste caso a entrevistada indica ainda que outros professores também trabalharam o tema. No entanto, elas expressam, ao mesmo tempo, que a abordagem do assunto se deu de forma superficial e sem um propósito bem planejado.

[...] sei que já foram levados alunos para fazer uma visita à hidrelétrica, aqui próximo. Mas, assim... Finalidade mesmo, não teve. Só questão de visita e uma entrevista básica relativa à profundidade dela. Mas, assim, a questão do benefício em si, não! Principalmente a questão de observar o que estaria prejudicando o meio ambiente. (Professora 4).

Convém ressaltar que todas as professoras entrevistadas souberam elencar conteúdos que poderiam ser trabalhados em relação ao tema PCH em suas ou em outras disciplinas da área de CN e MTM.

A questão de área, volume, extensão, abrangência da barragem (Professora 4).

Eu acho que é possível trabalhar a energia, questão ambiental, danos, a avaliação de impactos positivos e negativos (Professora 2).

Física: eletricidade, no terceiro ano [Ensino Médio]. Impactos ambientais, na Biologia, no segundo ano [Ensino Médio]. (Professora 1).

Produção de energia, poluição, densidade. Tem até, no livro, sugestões para trabalhar (Professora 3).

Observa-se que as duas últimas falas sugerem o tratamento do tema a partir do livro didático, pois uma associou a pergunta ao conteúdo programático das séries e a outra lembrou que o livro propõe que o professor trabalhe com esse tema.

Os/as estudantes, da mesma forma que as professoras, mesmo aqueles com que foi trabalhada alguma coisa, demonstram um conhecimento restrito sobre as PCH, restringindo-se a explicar que são empreendimentos destinados à geração de energia.

Gera energia, isso que a gente ouve falar (Estudante 1).

Produz energia (Estudante 2).

[...] produz energia elétrica (Estudante 3).

É pra produção de energia (Estudante 4).

Todos estudantes citaram que o tema foi trabalhado em algumas disciplinas, mas tiveram dificuldade de apontar o assunto trabalhado.

Bem pouco, só em algumas disciplinas. Não sei o que foi estudado (Estudante 4).

Discutiu em química, geografia e biologia. Discutiu-se como funcionava, o seu lado positivo e seu lado negativo (Estudante 1).

Foi trabalhado em Geografia e física. [...] em geografia a gente estudou sobre hidrelétrica (Estudante 2).

É importante destacar, também, que alguns estudantes acham que o tema foi tratado de forma muito superficial nas disciplinas.

[...]é falado, mas não explicado (Estudante 1).

Eles indicam que a escola não tem debatido muito o tema, ao mesmo tempo em que lembram a iniciativa da empresa em discutir o assunto:

[...] também tem impactos ambientais. E a escola discute pouco (Estudante 3).

E, na palestra do pessoal da usina, [houve] a explicação de como funcionava (Estudante 2).

Alguns estudantes apontam que não percebem os impactos que as PCH podem ocasionar em suas vidas e na comunidade onde moram. Ou que avaliam que suas vidas e comunidade não serão afetadas. Alguns entrevistados demonstraram total desinteresse pelo assunto.

Na minha vida, não (Estudante 8).

Por enquanto, não (Estudante 6).

Acredito que não (Estudante 5).

Lá na minha comunidade, eu acho que não (Estudante 3).

Não sei dizer, não notei (Estudante 7).

Não, porque eu nem dou muita atenção (Estudante 1).

Alguns estudantes destacam a importância das PCH para a geração de energia, indicando que, neste caso, os possíveis impactos negativos são um "mal necessário".

[...] e a gente precisa da energia também (Estudante 1).

De certa forma em algum lugar vai ter que ter (Estudante 3).

Por outro lado um/a entrevistado/a sinaliza que se no momento não há nenhum impacto na sua vida ou da comunidade, este pode vir a acontecer algum dia.

Por enquanto não, mas pode ser que no futuro sim, por causa do desmatamento. (Estudante 5).

Outros indicaram que as PCH estão causando impactos tanto em suas vidas, quanto na comunidade onde moram. Dentre os principais impactos percebidos pelos/as estudantes e professoras estão: a perda das belezas naturais associadas ao rio e, com isso, a perda do potencial turístico; a diminuição dos peixes no rio e, conseqüentemente, diminuição de alimento para parte da comunidade; o desequilíbrio da fauna resultante dos

alagamentos, os animais estão “invadindo” plantações dos agricultores em busca de alimento e para se refugiar; dentre outros.

Causa! Do lado da minha casa, tem uma (PCH). A gente perdeu o rio, onde é ponto turístico pra gente. Tá diminuindo. Foi desmatado bastante (Estudante 2).

Um pouco sim, porque nas comunidades é consumido muito peixe, e (a PCH) mata muito peixe. (Estudante 7).

Sim, o meu terreno, tá ligado com o rio. E, quando o rio alaga, os bichos estão subindo lá para casa, pois no entorno do rio, onde eles tinham alimentação, tá inundado. E, então, eles acabam procurando alimento na roça, ou vão até em casa. E acaba prejudicando. (Professora 2).

Sim. Se tá causando pro município. Acho que afeta toda população. (Estudante 1).

Mais é a questão da beleza. Aquele proprietário que tem uma casinha perto do rio, tá pensando em vender, porque não é mais o que ele sempre sonhou. Pois via aquela água correndo, aquela quantidade maior, e agora é mínima coisa. Se vê mais pedra do que rio. (Professora 4).

Dentre os principais impactos negativos destacados por estudantes entrevistados, estão o desmatamento, morte de peixes e diminuição da água do rio.

Dá muita morte no rio, desmatamento. (Estudante 8).

Tá matando os peixes, não tem água quase mais. Em alguns lugares só dá pra ver mais as pedras (Estudante 5).

Destrói muito a natureza (Estudante 3).

Desmatamento, inundação da área dos animais
(Estudante 4).

O tema não foi trabalhado pela escola de forma ampla, mas sim abordado por algumas professoras entrevistadas em suas disciplinas buscando aproximar o conteúdo do livro didático com aspectos locais. Com relação a escola, a iniciativa que aconteceu, protagonizada pela empresa responsável por uma das PCH, contribuiu para que alguns estudantes e professores tivessem uma visão positiva do empreendimento. No entanto, a maior parte dos/as entrevistados/as identifica aspectos negativos já que os mesmos são bastante visíveis.

Com relação às professoras das disciplinas de CN e MTM, percebe-se que alguns usaram o assunto para discutir temas das suas disciplinas e que isso foi feito de forma pontual e sem qualquer articulação entre as mesmas. Além disso, a perspectiva foi aquela do trabalho com temas locais para facilitação do processo de ensino-aprendizagem.

Um ponto que chama a atenção é que praticamente não se falou em impactos sociais. Além disso, ninguém fez qualquer relação com as ações protagonizadas pela Agreco e com todo o debate focado no meio ambiente que ocorre no município desde 1996. A única relação feita foi com o agroturismo, visto que a PCH influenciou diretamente nas belezas naturais e nas atividades esportivas que eram desenvolvidas no rio. Causa ainda mais estranheza, ao consideramos que alguns professores, a diretora e muitos dos/as estudantes entrevistados possuem proximidade - direta ou indireta - com a Agreco.

5.5 A (QUASE) INVISIBILIDADE DOS TEMAS LOCAIS PARA A ESCOLA

Quando iniciamos esta pesquisa a situação que nos incomodava era, principalmente, perceber que o tema PCH não estava sendo debatido de forma crítica na escola - fato que se confirmou com a pesquisa realizada. No entanto, nos causou espanto perceber que tampouco a agroecologia vem sendo trabalhada, sendo que o município possui o título de Capital Catarinense da Agroecologia e que um grande número de famílias dos/as estudantes e até de professores da escola vivem disso.

Parte das professoras entrevistadas deixou claro que não tem grandes conhecimentos sobre estas propostas de desenvolvimento, nem sobre os seus principais promotores: Agreco e Acolhida na Colônia.

Já ouvi falar mais não tenho grandes conhecimentos
(Professora 4).

Certinho, a gente não sabe! Só mais ou menos
(Professora 1).

Assim como no caso das PCH, as professoras não buscaram se aprofundar sobre esses temas, apesar de serem questões muito presentes no município e na vida de boa parte dos/as estudantes da escola. As respostas se pautaram mais na Agreco. Da mesma forma como se identifica a PCH como algo para “gerar energia”, a Agreco é vista como “produção de Orgânicos”.

Agreco é produção de orgânicos (Professora 1).
[...] produz produtos orgânicos, sem agrotóxicos
(Estudante 2).

A Agreco é a associação de agricultores que visa principalmente a comercialização dos produtos... com produtos orgânicos. (Entrevistada 3).

Uma das professoras entrevistadas destacou a importância da Agreco para a imagem do município.

[...] considero que tem uma boa referência. [...] O pessoal elogia muito... Fui lá em [NOME DO MUNICÍPIO] e naquele tal mercado tem produtos que identificam Santa Rosa (Entrevistada 4).

Com relação ao agroturismo, a visão que se tem é estritamente relacionada ao “serviço” oferecido pela entidade.

[...] agroturismo são as pousadas que recebem os turistas (Professora 2).

A agroturismo trabalha com o turismo rural
(Professora 1).

A professora que participa da Agreco, apresenta uma compreensão mais ampla da Acolhida na Colônia, conseguindo identificar as iniciativas como uma busca para fomentar o desenvolvimento local.

A Acolhida já trabalha com o turismo, mas também com essa característica do rural. Por isso que é diferente do turismo hoteleiro. Trabalha com outra visão, para que o turista venha aqui e conheça a região, os costumes da população que aqui vive (Professora 3).

Essas falas evidenciam a falta e a importância de espaços formativos, de diálogo e problematização da realidade.

Buscamos provocar uma reflexão sobre a relação das PCH com as iniciativas da Agreco e da Acolhida. As professoras somente conseguiram fazer relação com os impactos nas atividades desenvolvidas pela segunda, visto que a ação prejudicial no rio impacta diretamente o atrativo turístico.

No agroturismo sim. Principalmente os rios, que era uma beleza natural que a gente tinha como um atrativo turístico (Professora 3).

Principalmente agroturismo. Antes, os turistas eles vinham e era um rio certinho. E, hoje, imagina? Eles vindo e não tem mais água no rio. Já modifica o que eles viam. É uma questão dos turistas não procurarem mais tanto [o município] (Professoral).

Pra fazer rafting, canoagem... E até por questão estética. O rio ficou feio! (Professora 2).

As entrevistas com estudantes deixaram claro que eles só conhecem aquilo que está relacionado ao seu cotidiano, como filhos e filhas de agricultores e, conseqüentemente, como produtores agrícolas. Há, assim, um forte indicativo de que o assunto é completamente negligenciado pela Escola. As falas ilustram, também, como a Acolhida na Colônia está menos presente na vida dos estudantes e como eles a conhecem menos.

A Agreco? A gente lá em casa trabalha com a Agreco. A gente produz todo tipo de verdura orgânica: beterraba, repolho, essas coisas. Só orgânico. Agroturismo é o turismo assim mais agroecológico, né? (Estudante 1).

A Agreco, eu sei mais ou menos. Pelo que a gente vende (Estudante 3).

Agreco, sei que trabalha com produtos orgânicos, que faz geleias. Mas eu não trabalho com isso, daí eu não sei muito bem o que é. Os outros, não sei (Estudante 4).

As falas também apontam para uma clara diferença entre os estudantes que produzem orgânicos e aqueles que não o fazem.

Mais ou menos, produção orgânica, são as verduras sem agrotóxico (Estudante 7).

Agreco produz produtos orgânicos. O resto não sei (Estudante 5).

No caso dos impactos das PCH sobre as ações da Agreco e da Acolhida na Colônia, da mesma forma que as professoras, os estudantes somente conseguiram fazer associações com a questão da perda da atratividade turística.

No agroturismo, sim. Principalmente os rios, que era uma beleza natural, que a gente tinha como um atrativo turístico (Estudante 1).

Acho que um pouco sim, porque o visitante vem e encontra o rio bem seco. É bem triste (Estudante 3).

No agroturismo sim, porque antes tinha o rafting, e agora não dá pra fazer mais (Estudante 5).

[...] no agroturismo, acredito que causa. Porque as pessoas vem para cá, por causa da beleza natural, porque é a capital da agroecologia. Eu

acho que com isso vai atrapalhar bastante, porque os rios estão secando e vai perder a beleza (Estudante 4).

Acredito que bastante. [...] Lá na minha casa, a gente tem turismo e quem vai lá reclama. Diz que o rio tá mais feio, que não era assim antes, que as PCH estão destruindo tudo (Estudante 2).

Observa-se nas falas que apenas um estudante lembrou que o município é a Capital da Agroecologia. No entanto, associou o impacto negativo a perda de atratividade do agroturismo e não considerou a incoerência das propostas em termos de preservação ambiental.

Este tópico ilustra como a Escola está desconsiderando temas que impactam seus estudantes e a comunidade como um todo, mesmo quando são temas ligados diretamente ao cotidiano dos educandos e de suas famílias. O fato daqueles que não são produtores orgânicos demonstraram ignorar o assunto, indica que tal conhecimento está relacionado apenas à experiência de vida e trabalho em família e não à escola.

Para finalizar a reflexão proposta neste estudo, buscou-se associar ações desta pesquisa com o estágio docência do ensino médio. O que se buscou verificar é se o trabalho articulado de temas locais – como, no caso, o das PCH, poderia modificar ou impactar a visão dos estudantes sobre a questão e contribuir para um processo de educação crítica.

5. 6 O PROJETO DE ESTÁGIO E A VISÃO DOS ESTUDANTES

O projeto de estágio, realizado na mesma escola e turma, se iniciou com uma primeira aproximação com o tema a partir de falas de pessoas da comunidade que deram importância à questão. Dizendo de outra forma, com base na investigação temática proposta por Silva, que estudou da literatura de Paulo Freire, a questão PCH partiu dos próprios moradores. Só depois, procurou-se conteúdos para ajudar a entender o tema e suas possíveis contradições.

As atividades do projeto contaram com aulas expositivas e dialogadas, nas quais debatemos diversos pontos ligados às PCH, como: a água do rio, energia elétrica, aspectos positivos e negativos, a quem interessa a implantação de uma PCH.

O projeto teve como tema “*A produção de energia elétrica em Santa Rosa de Lima e as implicações no rio Braço do Norte*” e foi composto de três unidades. A primeira tratou do reconhecimento e da caracterização do rio onde estão implantadas as PCH, bem como da água e suas características; impactos naturais e antrópicos (incluindo as PCH) que causam consequências ao rio. A segunda unidade tratou da produção e do consumo de energia, identificando, especialmente, como se dá geração de energia a partir da água em uma PCH; como é transportada essa energia até as residências e como ela é utilizada. Dentro desta unidade também refletimos sobre o consumo excessivo de energia elétrica e de como podemos reduzir sua utilização visando a diminuição dos impactos ambientais. Já a terceira unidade tratou da mobilização local existente em torno das Pequenas Centrais Hidrelétricas (citada no capítulo 3) e dos ganhos com a energia produzida em Santa Rosa de Lima.

Utilizou-se de quadrinhos como ferramenta metodológica para trabalhar cada item. Esses quadrinhos surgiram como facilitador nos debates, pois traziam questões e perguntas, as quais serviram de motivação para discussão e estudo de conteúdos relacionados e importantes para o entendimento do projeto. Os quadrinhos exerceram o papel de diálogo entre comunidade e escola, pois foram utilizadas falas colhidas de moradores do município e que se mostraram significativas para o tratamento do tema.

De acordo com Vergueiro (2012, s.p.) “os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema”. O autor afirma ainda que “palavras e imagens juntos, ensinam de forma mais eficiente”, pois “a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir”. Esta ferramenta se mostrou favorável na utilização de falas para o tratamento de temas locais. Os/as estudantes conseguiram, por meio da leitura dos quadrinhos, elencar aspectos referentes à própria realidade, o que favoreceu as discussões.

De acordo com Freire (1978, p. 81) “O conhecimento da realidade é indispensável ao desenvolvimento da consciência”, e foi isso que se buscou ao longo do processo, facilitar o conhecimento nas ciências - CN e MTM - e entender a problemática e as questões ligadas a ela. Para o entendimento e desenvolvimento da temática foi imprescindível a utilização dos conhecimentos das ciências, uma vez que houve envolvimento de vários conteúdos, os quais auxiliaram na construção do conhecimento, questionamentos e respostas sobre o tema.

O projeto contou ainda com dois trabalhos finais, que foram a construção de quadrinhos e um programa de rádio. A cada unidade os/as estudantes formaram grupos e criaram quadrinhos sobre os quatro principais pontos de cada uma das unidades, buscou-se desta forma uma ferramenta de avaliação, visando analisar o conhecimento adquirido pelos/as estudantes. O programa de rádio foi derivado do projeto do PIBID¹⁸, que teve como objetivo passar algumas informações para a população, que por sua vez se mostrou bastante atenta a esse tema.

O principal objetivo do projeto foi colocar em prática os aprendizados que a teoria proporcionou, sempre com base na Educação do Campo, de possibilitar aulas que oportunizassem os/as estudantes na construção do conhecimento e discussão em torno das PCH e propiciar um olhar crítico perante essa realidade, além de valorizar o saber prévio dos/as estudantes. Neste sentido, as aulas foram baseadas na dialogicidade¹⁹, para que houvesse o debate sobre o assunto com base nas informações que os alunos já apresentavam.

Derivado também do projeto, surgiu a oportunidade de reentrevistar os/as estudantes que fizeram parte da pesquisa. O resultado obtido com a segunda entrevista indicou as possibilidades que uma ação planejada, articulada e comprometida pode ter na escola, no que diz respeito aos temas locais.

Neste contexto, foi possível observar nos/nas estudantes grande diferença na apreensão e compreensão dos conteúdos relacionados à PCH, assim como a própria conceituação. As falas explicitaram uma maior segurança na abordagem do tema e souberam conceituar de forma mais ampla o que é uma PCH.

É uma fonte de energia que, no nosso caso, utiliza a água para gerar a energia elétrica. (Estudante 1).

A PCH fornece energia para os municípios da nossa região. Ela tá no rio e utiliza a água e a correnteza para gerar energia através da turbina. (Estudante 5).

¹⁸ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

¹⁹ Paulo Freire traz a dialogicidade em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, onde o autor ressalta que o diálogo na educação deriva ação e reflexão.

Percebe-se aqui uma maior conceituação e entendimento sobre o tema quando comparado à primeira entrevista, na qual os/as estudantes se prenderam a afirmar que a PCH produz energia.

Os/as estudantes também souberam elencar mais pontos negativos e positivos da implantação das PCH em Santa Rosa de Lima.

Passei a entender mais do que eu sabia [...] impactos que eu não sabia que existiam, como as árvores derrubadas que ficam no rio e tiram o oxigênio da água” (Estudante 3).

A avaliação deles foi bastante positiva, ressaltando a importância de ver tratados temas da realidade local:

Achei bem interessante ficar sabendo coisas da nossa região, da PCH daqui. Acho muito importante. (Estudante 3).

Assim, todo mundo conhece melhor as PCH e entende do assunto. (Estudante 5).

Um dos estudantes evidencia uma prática docente problematizadora pode contribuir para uma melhor compreensão da realidade local, dando subsídios para opiniões mais críticas sobre aquilo que acontece no entorno da escola e que impacta a vida de todos os moradores. Neste sentido, ele destaca:

[...] ficamos sabendo da realidade. Por exemplo, se tiver alguma coisa, uma situação, você vai saber se é verdade ou não... Se está acontecendo. (Estudante 4).

O projeto de estágio foi uma experiência pontual, devido ao pouco tempo destinado a essa atividade - somente 20 horas de aula que se mostraram escassas devido à grandiosidade do tema. Desta forma as falas apresentadas neste item não demonstram grandes diferenças e avanços da primeira entrevista. Apesar disso foi possível estabelecer reflexões diante da proposta e ainda identificar, através das observações e das reentrevistas com os/as estudantes, que a metodologia utilizada foi adequada à temática, pois os alunos conseguiram, mesmo que de forma estrita, desenvolver um prévio senso crítico diante do assunto, mostrando que este é o caminho.

Essa iniciativa reforça, assim, a perspectiva da Educação do Campo (apresentada no capítulo 4), de trabalhar os temas locais, estar atento à realidade e suas problemáticas, a fim de formar um estudante capaz de transformá-la. Esta proposta necessita de articulação entre os professores para o planejamento e desenvolvimento, no sentido de trabalhar de forma interdisciplinar os conteúdos essenciais para o entendimento do tema abordado, para que haja efetivamente uma educação significativa. Neste caso evidenciam-se as dificuldades apresentadas pelas professoras da escola, pela grande carga horária de trabalho e também pelo modelo de educação baseado no livro didático.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho monográfico foi de verificar se o tema PCH está sendo discutido pela/na escola e qual a visão de estudantes, professores e direção sobre o assunto.

Verifiquei ao desenvolver esta pesquisa e nas observações realizadas durante o curso, que o tema já foi trabalhado pelas professoras, num esforço em aproximar o conteúdo do livro didático com questões locais, buscando assim significar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de considerar esta iniciativa importante, pude constatar também que esta prática pouco contribui na direção de um processo de educação crítico, ou seja, que leve os alunos a refletirem sobre sua realidade e se posicionem com relação a ela. Neste contexto, posso dizer que o papel da escola no processo de “construção territorial” em curso em Santa Rosa de Lima e nas Encostas da Serra Geral ainda é muito pequeno frente as potencialidades que possui.

No caso das Pequenas Centrais Hidrelétricas (PCH), foco deste estudo, as professoras demonstraram que possuem conhecimento sobre o tema e que, desta forma, poderiam trabalhar com ele na escola. Para isso, seria necessário, na minha opinião, tempo para realização de pesquisa sobre o assunto e um trabalho coletivo entre professores para o desenvolvimento do conteúdo com um propósito mais amplo. Porém, às condições de trabalho enfrentadas pelas entrevistadas como a grande carga horária a qual estão submetidas, o modelo educacional baseado no ensino livresco, além das limitações e problemas do processo formativo dos professores para escolas do campo, indicam obstáculos, dentre outros existentes, para esta proposta se efetive.

Neste mesmo sentido, outros temas relevantes da realidade local passam a ser quase que desconsiderados pela escola. Este é o caso da produção orgânica e do agroturismo, atividades que atualmente possuem grande impacto na vida do município. O depoimento dos/as estudantes deixam claro que o conhecimento sobre o assunto deriva principalmente, se não exclusivamente, das vivências como filhos/filhas de agricultores familiares.

O projeto de estágio realizado na escola, com propósitos de discutir a questão da PCH de um modo crítico, mesmo realizado em um período de tempo extremamente curto e deste modo o considerado como um projeto pontual, conseguiu despertar nos estudantes algumas discussões que propiciaram avanços na visão dos mesmos para além da simples apreensão

da realidade. Esta experiência me mostrou que este é um caminho para chegar à educação crítica e significativa.

Deste modo, acredito que seja pertinente uma formação para as professoras para uma educação na perspectiva crítica, por meio do ensino por áreas, o qual tende a favorecer o trabalho interdisciplinar, o planejamento e estudo coletivo visando à reflexão dos temas da realidade, levando-se em conta os limites impostos pelo modelo educacional vigente.

Neste contexto, o atual estudo indica a necessidade de uma nova investigação para compreender como, dadas as condições atuais da escola e professoras, poderia ser desenvolvido um método de ensino mais significativo e comprometido com a realidade e seus sujeitos. Qual seria a possibilidade de construção de espaços formativos que favorecessem o diálogo e a problematização na Escola de Educação Professor Aldo Câmara?

Portanto, acredito que este é um desafio da Educação do Campo, de formar educadores/as que sejam capazes de lutar contra o sistema de ensino posto, assim como limitações encontradas e fazer o seu papel diante das escolas do campo, de refletir e instigar a escola a pensar sobre o trabalho docente que está cada vez mais distante da sua própria realidade.

REFERÊNCIAS

- ANEEL. **Guia do empreendedor de pequenas centrais hidrelétricas**. Brasília, 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos Cedes, Campinas, CEDES*, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação Básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação do campo**. Coleção por uma educação básica do campo N° 2, Brasília, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, ROSELI Salete; Molina, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5 edição. Petrópolis, RJ. Editora vozes, 2011.
- BAUMANN, Siuzete Vandresen. **Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural**. Dissertação (mestrado) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- BERMANN, Célio. Impasses e controvérsias da hidreletricidade. **Estudos Avançados**, v. 21, n.59, p.139-153, 2007.
- BRAGANÇA, Sabrina Zientarski de. Aspectos históricos da formação profissional na educação física brasileira. **Revista Partes**. Janeiro de 2010. Disponível em www.partes.com.br/educacao/educacaodocampo.asp. Acesso em 14/07/14, acesso em 15 de julho de 2014.
- BRASIL. IBGE. **Contagem Populacional do Brasil**. 2010.
- BEZERRA, Ada Kesea Guedes. A pesquisa etnográfica e as especificidades da observação participante. **Revista Vinheta**. Faculdades Integradas de Patos. Patos-PB. Disponível em: <http://www.fiponline.com.br/eventos/vinheta/textos/pesquisa%20etnografica.pdf>. Acesso em 05 de abril de 2014.

CABRAL, L. **Espaço e ruralidade num contexto de desenvolvimento voltado à agricultura familiar**. 2004, 254 f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-graduação em geografia Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

CALDART, Roseli S. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIN et al. **Educação do Campo**: reflexões e críticas. Insular, Florianópolis, 2010.

CALDART, Roseli S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: Educação do campo: Semiárido, Agroecologia, trabalho e projeto político pedagógico. Coleção cadernos temáticos. Ano 1, nº 1, Santa Maria da Boa vista/ PE, 2010. P. 15- 39

CALDART, R. S.; KOLLING, E. J. (Org.). Educação do campo: identidades e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional por uma Educação do Campo. Coleção por uma Educação do Campo, nº4. 2002.

CANDIANI, Giovano et al. Estudo de caso: aspectos socioambientais da pequena central hidrelétrica (pch)-queluz-sp, na bacia do rio paraíba do sul. **Revista do Departamento de Geografia**, [S.l.], v. 25, p. 98-119, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/75176>>. Acesso em: 20 Junho 2014.

CARRIÈRE, Jean Paul; CAZELLA, Ademir Antonio. Abordagem introdutória ao conceito de desenvolvimento territorial. In: **EISFORIA**, Florianópolis, v. 4, 2006, p. 23-48.

CONAMA-CONSELHO NACIONAL DO MEIO AMBIENTE. Dispõe sobre critérios básicos e diretrizes gerais para a avaliação de impacto ambiental. Resolução nº 001/ 1986. Brasília-DF, p. 2548-2549. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=23>. Acesso em: 15 de junho de 2014

CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, vol. 13, nº 2, p.30-36, 2009. Disponível em: http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf. Acesso em: 05 de abril de 2014.

DALMAGRO, Álvaro. **Santa Rosa de Lima: história e memória: da colonização à emancipação**. Editora Copiart, Tubarão, 2012.

ELETROBRÁS. Disponível em <http://www.eletronbras.com/elb/Proinfra/data/Pages/LUMISABB61D26PTBRIE.htm>. Acesso em 27 de julho de 2014.

ELETROSUL. Mecanismo de desenvolvimento limpo. Documento de concepção do projeto, 2006. Disponível em: http://www.eletrosul.gov.br/home/chamada_publica/DCP_PCH_BRC.pdf. Acesso em 10 de junho de 2014.

E. E. B. PROFESSOR ALDO CÂMARA. Projeto Político Pedagógico. Santa Rosa de Lima, 2013.

FERNANDES, CERIOLI, CALDART. Primeira conferência nacional “Por uma educação básica do campo” (texto preparatório). In: ARROYO, FERNANDES, Por uma educação do campo. Coleção por uma educação básica do campo. Petrópolis/RJ: Editora vozes, 2011. (5ª edição). p. 19-64.

FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a liberdade e outros escritos. 3ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

GELBCKE, Daniele Lima. **Agroturismo e produção do espaço nas Encostas da Serra Geral: entre a ideia e a prática**. Dissertação (Mestrado)-programa de pós-graduação em Geografia, 186 f. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GONÇALVES, Flavio Santos; CARVALHO, Dilma Lucia Resende. Pequenas Centrais Hidrelétricas. In: Ministério de Ciência e Tecnologia. **Programa temático de tecnologias sustentáveis**. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/164/_publicacao/164_publicacao24022011094307.pdf. Acesso em 02 de julho de 2014.

GONÇALVES JUNIOR, *Dorival*; BORGES, Marcia Oliveira. Pequenas centrais hidroelétricas: podem gerar grandes impactos sócio-ambientais? **Revista Geográfica da América Central**, Costa Rica, v.2, n. 47, p. 1-16, 2011. Disponível em:

<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2559>.
Acesso em: 05 de junho de 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas**. São Paulo, v.35, n.2. 1995. Disponível em http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy.pdf acesso em 05 de abril de 2014.

GUZZATTI, Thaise Costa. **O agroturismo como elemento dinamizador na construção de territórios rurais**. 2010. 281 f. Tese (doutorado)- Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

GUZZATTI, T. C.; TURNES, V.; BASTEZINI, D. A. **Cooperagreco: seus desafios e suas conquistas**. Rio de Janeiro: Sociedade Nacional de Agricultura; Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas empresas; Centro de Inteligência em Orgânicos, 2012. 44 p.:Il. (Série estudos de caso).

IBGE. **Cidades**. Santa Catarina. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=421560>. Acesso em 10 de julho de 2014.

LEÃO, Lara. **Considerações sobre impactos socioambientais de Pequenas centrais hidrelétricas (PCHs)- modelagem e análise**. 2008. 240 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

LECAMPO- LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. Projeto Político Pedagógico. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MULLER, J. M. **Do tradicional ao agroecológico: as veredas das transições (o caso dos agricultores familiares de Santa Rosa de Lima)**. 2001. 216 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Agroecossistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MULLER, J.M.; LOVATO, PE.; MUSSOI, E.R. Do tradicional ao agroecológico: as veredas das transições (O caso dos agricultores familiares de Santa Rosa de Lima/SC). In: **EISFORIA**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 98-121, 2002.

MUNARIN, Antonio. Educação do Campo. **Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo horizonte, s.d. Disponível em: <http://www.gestrado.org/index.php/?pg=dicionario-verbetes&id=245>. Acesso em 10 de junho de 2014.

Munarim e Schmidt. Educação do Campo Subsídios ao Dirigente Municipal de Educação. Ministério da Educação. No prelo, 2012.

Munarim, Antonio. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. (Prefácio). 2010, p. 9-18. In: MUNARIN, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. (Orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Insular, Florianópolis, 2010.

OLIVEIRA, L. L. N. A; MONTENEGRO, J. L. A. Panorama da Educação do Campo. In: MUNARIN, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. (Orgs.). Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010, p. 47-80.

PECQUEUR, Bernard. A guinada territorial da economia global. In: **EISFORIA**, Florianópolis, v. 4, 2006, p. 81-103.

PINHEIRO, Maria Fernanda Bacile. **Problemas Sociais e Institucionais na Implantação de Hidrelétricas: seleção de casos recentes no Brasil e casos relevante em outros países**. 2007. 211 p. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Planejamento de Sistemas Energéticos, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000416791>. Acesso em: 27 de julho de 2014.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis, 2005.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Estudo preliminar da realidade local: resgatando o cotidiano. In: **Cadernos de Formação**. Série: Ação pedagógica na escola pela via da interdisciplinaridade. São Paulo: DOT/SME-SP, 1990.

SCHMIDT, Wilson; SCHMIDT, Wilson e TURNES, Valério A. Desenvolvimento local em espaços rurais: a construção de um “território” nas encostas da Serra Geral, em Santa Catarina. In: PAULILO, M. I.; SCHMIDT, W. (orgs.): **Agricultura e ruralidade em Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC. 2003.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. 405 f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, Elis do Nascimento. **Estudos ambientais simplificados e o movimento rio cubatão vivo**: um estudo de caso sobre um projeto de instalação de pequenas centrais hidrelétricas em Santa Catarina. 2011. 167 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SILVA, FAGUNDES, 2010, p. 69. Agroecologia e Educação do Campo. In: Educação do campo: Semiárido, Agroecologia, trabalho e projeto político pedagógico. Coleção cadernos temáticos. Ano 1, nº 1, Santa Maria da Boa vista/ PE, 2010. p. 59- 71

SUL IN FOCO. Rafting no Rio Braço do Norte recebe turistas de outros países. 2013. Disponível em: <http://www.sulinfoco.com.br/rafting-no-rio-braco-do-norte-recebe-turistas-de-outros-paises>. Acesso em: 10 de julho de 2014.

VERGUEIRO, Waldomiro. O uso das HQS no ensino. In: BARBOSA et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4ª Ed. Editora Contexto. São Paulo, 2012.

VIEIRA P. F. Rumo ao desenvolvimento territorial sustentável: esboço de roteiro metodológico participativo. In: **EISFORIA**, Florianópolis, v.4, 2006, p. 249-310.

ANEXO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Ciências da Educação
Curso de Licenciatura em Educação do Campo
Campus Prof. David Ferreira Lima – Trindade – CEP. 88040-900 –
Florianópolis/Santa Catarina/Brasil

Questionário para os professores do Ensino Médio

I) Identificação:

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Formação:
- 4) Área/disciplina de atuação:
- 5) Tempo de atuação:
- 6) Localidade onde mora:
- 7) Relação com o meio ambiente e o Rio Braço do Norte:
- 8) Você trabalhou com a atual turma do terceiro ano matutino nos anos anteriores do ensino médio (primeiro e segundo anos)?

II) Pequenas Centrais Hidrelétricas:

- 1) Você acha que é papel da escola analisar questões que impactam o entorno dela e o município em que está situada?

Sim () Por quê?

Não () Por quê?

- 2) O que você sabe sobre PCH? Qual sua opinião?
- 3) Você sabe se esse tema já foi abordado na escola em que atua?
- 4) Você já abordou esse tema em suas aulas ou atividades?

Sim () Como? Por quê?

Não () Por que não? Seria possível trabalhar com esse tema?

5) Quais conceitos podem ser trabalhados da sua área/disciplina a partir das PCH?

III) Atividades rurais:

1) Você já ouviu falar na Agreco, em agroecologia e produção orgânica? Você já ouviu falar na Acolhida na Colônia e em agroturismo? Saberá falar de cada um dessas organizações e dessas atividades? Se sim, por favor, fale:

2) Você acha que as PCH causam algum impacto na produção orgânica? Quais?

3) Você acha que as PCH causam algum impacto no agroturismo? Quais?

4) Você acha que as PCH causam algum impacto na sua vida? Quais?

5) Você acha que as PCH causam algum impacto na vida da “comunidade” onde você mora? Quais?

6) Você acha que as PCH causam algum impacto ao meio ambiente? Quais?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Ciências da Educação
Curso de Licenciatura em Educação do Campo
Campus Prof. David Ferreira Lima – Trindade – CEP. 88040-900 –
Florianópolis/Santa Catarina/Brasil

Questionário para os estudantes do Ensino Médio

I) Identificação:

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Comunidade de moradia:
- 4) Atividades da família (de renda e sociocomunitárias)

II) Pequenas Centrais Hidrelétricas:

- 1) Você já ouviu falar nas PCH? Sim () Não ()

Onde?

O que é?

A escola discutiu?

Em qual disciplina?

Você acha que as PCH causam algum impacto na escola onde você estuda?

Quais?

III) Atividades rurais:

- 7) Você já ouviu falar na Agreco, em agroecologia e produção orgânica? Você já ouviu falar na Acolhida na Colônia e em agroturismo?

Saberia falar de cada um dessas organizações e dessas atividades? Se sim, por favor, fale:

- 8) Você acha que as PCH causam algum impacto na produção orgânica? Quais?

- 9) Você acha que as PCH causam algum impacto no agroturismo? Quais?

- 10) Você acha que as PCH causam algum impacto na sua vida? Quais?

11) Você acha que as PCH causam algum impacto na vida da “comunidade” onde você mora? Quais?

12) Você acha que as PCH causam algum impacto ao meio ambiente? Quais?