



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

MICHELLE RIOS LOPES

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA
DE JABOTICABA, QUIXABEIRA, BA:
desafios para consolidar a formação do campo

Salvador - BA
2016

MICHELLE RIOS LOPES

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JABOTICABA, QUIXABEIRA, BA: desafios para consolidar a formação do campo.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Linha de Pesquisa Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim

**Salvador – BA
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA elaborada pelo CDI/UNEB
Bibliotecária: Nanci Leopoldina Montero – CRB 5/505

L864eLopes, Michelle Rios.

Educação ambiental na Escola Família Agrícola de Jaboticaba, Quixabeira, BA: desafios para consolidar a formação do campo/Michelle Rios Lopes. - Salvador, 2016.

142f

Orientador Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim.

Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade.

1. Educação Ambiental. 2. Escola Família Agrícola de Jaboticaba, Quixabeira, BA. 3. Pedagogia da Alternância. 4. Escola do Campo. 5. Agricultura Familiar. I. t.

CDD372.357

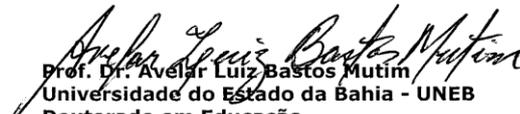
Autorizo a reprodução parcial ou total dessa dissertação para fins acadêmicos, desde que seja citada a fonte.

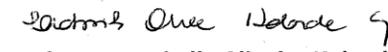
FOLHA DE APROVAÇÃO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JABOTICABA, QUIXABEIRA – BA: DESAFIOS DA FORMAÇÃO NO E DO CAMPO

MICHELLE RIOS LOPES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 31 de outubro de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, Brasil


Profa. Dra. Zanna Maria Rodrigues de Matos
Secretaria de Meio Ambiente do Estado da Bahia - SEMA
Doutorado em El Medio Ambiente Natural y Humano en las Ciencias
Universidade de Salamanca, USAL, Espanha


Prof. Dr. Antonio Dias Nascimento
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Sociologia
The University of Liverpool, LIVERPOOL, Inglaterra

**A minha família por todo o incentivo, em especial a
minha filha Beatriz, fonte de inspiração e coragem.**

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esse trabalho, após muito estudo, dedicação de tempo, fica a certeza de que não caminhei sozinha.

Recebi significativas contribuições de muitas pessoas, de diversas formas. Por isso, deixo aqui registrada minha gratidão a todos que de alguma forma me ajudaram com esse trabalho.

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da minha vida e pela força que tenho.

Agradeço imensamente ao meu Professor Orientador Avelar Mutim, pela paciência e autonomia concedida no processo, a liberdade de escolha para os referenciais teóricos e por acreditar na minha capacidade de realizar esse trabalho. Sou muito grata pelo acolhimento e sensibilidade no meu estado interessante e depois com os meus dilemas da maternidade.

Agradeço com grande reconhecimento ao meu esposo Francisco, pelo apoio e por me acompanhar nas idas à Quixabeira. Muito obrigada, por me dizer “vai estudar!”, quando a noite eu já estava sem ânimo, tão cansada depois da jornada de trabalho.

Aos meus pais, irmão e irmã que, em todo tempo, desde sempre e de todas as maneiras, me sustentam em motivação.

A minha pequena Beatriz, luz da minha vida, que mesmo sem saber me ajudou com sua alegria, abraços, beijos e cheiros.

Muito obrigada aos professores participantes da banca de qualificação e defesa da minha dissertação, pela contribuição inestimável em minha formação e na produção desse trabalho, também aos professores da Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/ UNEB que, através das disciplinas ministradas, proporcionaram tanto conhecimento.

A Professora Ludmila, pela constante presença e referência nas minhas construções acadêmicas.

Aos colegas do mestrado, pela amizade, pelas trocas de aprendizados, de informações, de apoio, de conversas e, sobretudo pela forma carinhosa pela qual me acolheram na gravidez.

Aos funcionários do PPGEduc, em especial agradeço a Sônia pela atenção e presteza em cada solicitação.

As colegas da Diretoria de Educação Ambiental da Secretaria de Meio Ambiente do Estado da Bahia, pelo apoio, sensibilidade e compreensão quando me viam tão angustiada

com as minhas tantas funções na vida e por compartilharem do meu entusiasmo com a educação ambiental.

A todos os sujeitos da Escola Família Agrícola de Jaboticaba pelo acolhimento, amorosidade, disponibilidade oferecidos durante meu tempo de estadia na Escola. A Iracema e o Padre Xavier por terem aberto a porta da minha chegada à EFA de forma tão acolhedora e confiante. Muito obrigada, sem vocês esse trabalho não aconteceria!

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse estudo.

*O sol cansado se esconde lá na serra
Enquanto o vaqueiro chiqueira a criação
A passarada gorjeia a Ave Maria
E no oratório Maria faz uma oração.
É assim que se costuma nessa terra
É assim que se procede no sertão.*

*E pra labuta se vai de madrugada
Panhá lenha, tirá leite, butá água
Um café preto e já bota o pé na estrada
Para fazer limpa na roça e cortar chão.
É assim que se costuma nessa terra
É assim que se procede no sertão.*

*No vim da chuva as craibeiras se forram
Com belas flô de uma cor amarelinha
As folhas caem das gaias e vão pro chão
Quando o céu tinge de azul a Ararinha.
É assim que se costuma nessa terra
É assim que se procede no sertão.*

*Quando tem água na cisterna e no barreiro
O carro pipa não tem serventia não
De noite o povo se ajunta no terreiro
E o sanfoneiro puxa o fole no baião.
É assim que se costuma nessa terra
É assim que se procede no sertão.*

*Jovens estudam a sua realidade
E nem pensam mais em fazer retirada
E sabem separar mentiras das verdades
Nas promessas feitas em tempo de eleição.
É assim que se costuma nessa terra
É assim que se procede no sertão.*

*Se você pensa que o sertanejo é besta
Que venha aqui pra aprender uma lição
Porque ele vai dá um nó em sua cabeça
Tu vai ficar perdido e sem direção.
É assim que se costuma nessa terra
É assim que se procede no sertão.*

(Demis Santana)

RESUMO

A presente pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/UNEB insere-se no debate dos estudos da Educação Ambiental no contexto da Escola Família Agrícola e teve por objetivo analisar os desafios da Escola Família Agrícola de Jaboticaba, em Quixabeira, Bahia, para efetivar a formação do jovem do campo tendo como base a educação ambiental. Optou-se por uma abordagem qualitativa, tendo o estudo de caso como método utilizado para alcançar os objetivos propostos. A coleta dos dados se deu por intermédio de entrevistas com os professores e monitores da EFA, além de observações diretas e análise de documentos que constituem o processo educativo da Escola. Essa pesquisa foi alicerçada no debate conceitual da educação ambiental e sua relação com a agricultura familiar e a educação do campo partindo da perspectiva da superação da racionalidade moderna e refletindo a educação ambiental como processo educativo crítico e emancipatório. Como fundamento teórico dessa pesquisa, pode-se destacar Gimonet (1998), Leff (2002), Loureiro (2005), Jacobi (2005), Cavalcante (2007), Van Der Ploeg (2009). Os resultados da pesquisa apontam que os desafios de efetivar o trabalho com a educação ambiental na EFA de Jaboticaba estão relacionados com os próprios desafios da consolidação da formação do campo e da pedagogia da alternância. Dessa forma, identificamos desafios no âmbito da formação dos alunos, do processo educativo, da relação comunitária e da gestão participativa. Contudo, evidenciamos que atuar em favor da educação ambiental crítica em uma perspectiva hegemônica é um grande desafio, principalmente quando consideramos os limites concretos da EFA para efetivar sua proposta pedagógica. Por fim, concluímos que instaurar efetivamente uma Escola Família Agrícola voltada ao enfrentamento dos desafios para a consolidação da sua formação socioambiental do campo, requer o enfrentamento dos próprios desafios colocados no interior de um sistema societário fundamentado em políticas neoliberais que trazem em sua própria constituição entraves aos processos e práticas educativas de caráter popular.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Escola Família Agrícola, Pedagogia da Alternância, Escola do Campo, Agricultura Familiar.

ABSTRACT

The present paper, developed in the *Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/UNEB*, is about the studies of *Educação Ambiental* inside the context of the *Escola Família Agrícola*, and its goal was to analyze the challenges of the *Escola Família Agrícola of Jaboticaba*, in Quixabeira, Bahia, to make real the formation of the youngs from the countryside, having the ambiental education as its base. This academic research adopted a qualitative approach, being the case study the selected methodology to reach its goals. Data were collected via interviews with teachers and monitors in EFA, and via both direct observation and analyses of documents that compose the educational process of the school. This research had its bases in the conceptual debate of ambient education and its relation to both the familiar agriculture and the countryside education, starting from the perspective of overcoming the modern rationalization and thinking about *Educação Ambiental* as a critical and emancipative educational process. Theoretically, it's possible to name Gimonet (1998), Leff (2002), Loureiro (2005), Jacobi (2005), Cavalcante (2007), Van Der Ploeg (2009). The results of this research point that the challenges to accomplish the work with ambient education in the EFA of Jaboticaba are related to the very challenges of the formation in the countryside itself, and to the pedagogy of alternation. Thus, challenges were identified in the education of the students, in the educational process, in the relation with the community, and in the participative management. Nonetheless, it is a great challenge to act in favor of a critical ambient education from a monopolized perspective, mainly when one considers the EFA's boundaries to its pedagogical proposal. Overall, it is possible to conclude that to really constitute an *Escola Família Agrícola*, aiming to face challenges to the consolidation of its socioambiental formation in the countryside, is necessary to face the inner challenges of a social system based in neoliberal politics, which brings in their bodies many barriers for both the processes and the educational practices with popular outlines.

Key-words: Ambient Education, Escola Família Agrícola, Pedagogy of Alternation, Countryside school, Familiar Agriculture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Faixa etária dos sujeitos da pesquisa.

Figura 02 - Formação dos sujeitos da pesquisa.

Figura 03 - Tempo de atuação na EFA dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Figura 04 - Mapa do Território Bacia do Jacuípe.

Figura 05 - Mapa da área de abrangência da EFAJ.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 01 - As bifurcações do caminho.

Foto 02 - “Adentrando no universo da EFA”. Entrada da Escola Família Agrícola de Jaboticaba.

Foto 03 - Reunião com a equipe pedagógica para apresentação da proposta da pesquisa.

Foto 04 - Entrevistas com professores/monitores da EFA.

Foto 05 - Símbolo da Escola do Campo – o lápis e a enxada compõe o cenário da EFA.

Foto 06 - Estrada que leva a EFA de Jaboticaba.

Foto 07 - Vista da EFA de Jaboticaba.

Foto 08 - Práticas sustentáveis na EFAJ - entre a produção de hortas e viveiros de mudas.

Foto 09 - O lugar das orações na rotina da Escola - Capela da EFA de Jaboticaba.

Foto 10 - Lugar de socializações - Quiosque da EFAJ.

Foto 11 - No ambiente da EFAJ.

Foto 12 - Momento de descanso dos alunos.

Foto 13 - No vai e vem das atividades do tempo-escola.

Foto 14 - Aula prática de pecuária.

Foto 15 - Prática com olericultura, resultado do trabalho prático dos alunos.

Foto 16 - Aula sobre Agricultura.

Foto 17 - Orientação do Projeto Profissional, atenção individual.

Foto 18 - Entardeceres do sertão – cai o dia, cai à chuva, cai o sol.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Dissertações e teses que discutem as categorias: educação ambiental, educação do campo, pedagogia da alternância e escola família agrícola.

Tabela 02 - Quantidade de trabalhos que contemplavam as categorias educação ambiental, educação do campo, pedagogia da alternância, escola família agrícola.

Tabela 03 - Quadro da caracterização da agricultura familiar.

Tabela 04 - Quadro da área de abrangência da EFAJ.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AECOFABA - Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia

APPJ - Associação de Pequenos Produtores de Jaboticaba

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAT - Conhecer, Analisar e Transformar a realidade rural

CEAS - Curso de Especialização de Educação Ambiental para a Sustentabilidade

CEE - Conselho Estadual de Educação da Bahia

CEFFA - Centro Familiar de Formação em Alternância

CFR - Casas Familiares Rurais

COSA - Projeto Complexo Socioambiental de Capim Grosso

CPT - Comissão Pastoral da Terra

EA - Educação Ambiental

EFA - Escola Família Agrícola

EFAJ - Escola Família Agrícola de Jaboticaba

FEEC - Fórum Estadual de Educação do Campo

IFMM - Irmãs Franciscanas Marianas Missionárias

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MOC - Movimento de Organização Comunitária

PA - Pedagogia da Alternância

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEEA - Política Estadual de Educação Ambiental da Bahia

PIEA - Programa Internacional de Educação Ambiental

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEMA - Secretaria de Meio Ambiente do Estado da Bahia

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, A AGRICULTURA FAMILIAR E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	22
2.1 A questão ambiental na contemporaneidade.....	22
2.2 Educação Ambiental: afinal do que se trata?.....	25
2.3 A Educação Ambiental na Escola do Campo	33
2.4 Qual Educação Ambiental para sujeitos da agricultura familiar na Escola do Campo?.....	40
2.4.1 Entendendo as implicações do debate sobre a agricultura familiar	40
2.4.2 A Educação Ambiental para a Agricultura Familiar.....	48
2.5 O processo educativo da Escola Família Agrícola: entendendo a Pedagogia da Alternância	51
2.5.1 Escola família agrícola e EA: perspectivas socioambientais para o processo educativo	55
3 PERCURSO METODOLÓGICO	59
3.1 Pressupostos metodológicos, procedimentos e instrumentos da pesquisa.....	61
3.2 Os instrumentos de coleta de dados	65
3.3 Os sujeitos da pesquisa	69
3.4 O contexto da pesquisa.....	74
3.5 O cenário do estudo: a Escola Família Agrícola de Jaboticaba	77
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	87
4.1 A Escola Família Agrícola de Jaboticaba e a formação do aluno.....	88
4.2 A Escola Família Agrícola de Jaboticaba e o processo educativo.....	103
4.3 A Escola Família Agrícola de Jaboticaba e sua relação com a comunidade	113
4.4 A Escola Família Agrícola de Jaboticaba e a gestão participativa	119
5 CONCLUSÕES	127
6 REFERÊNCIAS	134

1 INTRODUÇÃO

Muitas das minhas¹ inquietações e indagações sobre as questões socioambientais² do campo partiram da atuação com a educação do campo e com a educação ambiental, temáticas que sempre fizeram parte da minha trajetória acadêmica, profissional e de vida.

Desde a graduação venho trilhando um caminho nos estudos da educação do campo e nas questões socioambientais. Ainda estudante do curso de Pedagogia, me envolvi com a educação do campo através do Projeto Conhecer, Analisar e Transformar a realidade rural (CAT) do Programa de Extensão Universitária na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), o que me fez conhecer a particularidade das escolas do campo do semiárido da Bahia. A educação do campo foi, portanto, o tema tratado na minha monografia de graduação, que investigou as implicações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo para o processo de formação de professores e professoras rurais³ (LOPES, 2007).

No entanto, pude aprofundar a vivência com a educação do campo quando passei a atuar no Movimento de Organização Comunitária (MOC), em Feira de Santana. Foi quando me envolvi no debate político da educação do campo através do Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC) e conheci as questões que permeiam este debate por meio da troca de experiências com as organizações e movimentos sociais, os sindicatos de trabalhadores rurais, as redes das escolas famílias agrícolas e as universidades.

Contudo, ao mesmo passo que a minha experiência se ampliava, outros questionamentos e reflexões emergiam como, a preocupação de ampliar o caminho que a educação do campo trilhava e dialogar com outras questões como as socioambientais. Assim, o Curso de Especialização de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (CEAS) da Universidade Estadual de Feira de Santana, trouxe outros significados para a minha aprendizagem e a minha vida profissional, possibilitando o aprofundamento dos meus estudos

¹ Optei por usar a primeira pessoa do singular quando fizer referência à minha trajetória profissional e de vida, nas demais partes do texto será utilizada a primeira pessoa do plural.

² Assumiremos nesse estudo a expressão socioambiental que aponta para a superação de uma tendência dicotômica, expressando a ideia de que as questões sociais e ambientais encontram-se imbricadas em sua gênese (GUIMARÃES, 2009).

³ LOPES, Michelle Rios. O processo de formação de professores rurais frente às demandas das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Trabalho de Graduação (Graduação em Pedagogia) - UEFS, Feira de Santana, 2007.

na área socioambiental. O foco de estudo⁴ continuou sendo a educação do campo, mas a pesquisa ganhou uma nova dimensão associada a educação ambiental, assim a pesquisa-ação desenvolvida buscou contribuir com a ambientalização curricular das escolas do campo municipais de Valente - Ba e a discussão por uma educação socioambiental do campo começou a ser delineada (LOPES, 2011).

No encontro com a educação ambiental me deparei com a oportunidade de percorrer por outros caminhos e vivências profissionais, foi então que passei a atuar na Secretaria de Meio Ambiente do Estado da Bahia (SEMA) com a educação ambiental. Por ocasião da minha inserção na SEMA, tive a possibilidade de retomar o diálogo com as escolas famílias agrícolas, em especial a Escola Família Agrícola de Jaboticaba (EFAJ) em Quixabeira, na construção e implementação do Projeto “Educação Ambiental na Agricultura Familiar: fortalecendo e potencializando a ação da juventude do campo baiano⁵”.

A minha trajetória acadêmica e profissional caminham juntas, uma fortalece e subsidia a outra. O contexto rural, a educação ambiental, o potencial pedagógico das escolas do campo e a importância da agricultura familiar são temas mobilizadores na minha atuação teórica e prática. Assim, teoria e prática, foram se encontrando e se entrelaçando, tecendo a minha trajetória de vida-formação-profissão.

Foi então a partir deste interesse específico, das minhas construções, afinidades e vivências que ingressei no Mestrado em Educação e Contemporaneidade do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade Estadual da Bahia – PPGEduc/ UNEB.

No trilhar dos meus interesses de pesquisa e trabalho, as preocupações com a educação do campo e a educação ambiental me guiaram nessa proposta de dar continuidade às pesquisas desenvolvidas na Graduação e na Especialização. Além disso, no contato com a EFA de Jaboticaba pude conhecer melhor a dinâmica que a constitui, o que aguçou minha curiosidade e derivou na necessidade de compreender como se dá o trabalho da educação ambiental no processo educativo da Escola Família Agrícola de Jaboticaba e quais são os

⁴ LOPES, Michelle Rios. Ambientalização Curricular: uma experiência Valente no semiárido baiano. Trabalho de Especialização (Especialização em Educação Ambiental) - UEFS, Feira de Santana, 2011.

⁵ O Projeto “Educação Ambiental na Agricultura Familiar: fortalecendo e potencializando a ação da juventude do campo baiano” foi fruto do convênio nº 801997/2014, celebrado entre a Secretaria do Meio Ambiente do Estado da Bahia – SEMA e o Ministério do Meio Ambiente – MMA/ Fundo Nacional de Meio Ambiente – FNMA e tem como objeto a formação de agentes populares em educação ambiental e a implementação de projetos comunitários nas Escolas Famílias Agrícolas nos municípios de Rio Real, Alagoinhas e Quixabeira envolvendo 150 jovens. No atual momento esse Projeto encontra-se em implementação.

desafios para se efetivar uma formação do campo em conexão com a educação ambiental. Tudo isso se acentuou ainda mais, frente à complexidade das questões relativas ao próprio contexto rural e a agricultura familiar.

Através da minha experiência com o contexto rural, especialmente a região semiárida da Bahia, que conheci a particularidade social e ambiental do campo e percebi a importância de uma educação específica voltada para o campo que busque a intervenção socioambiental nesta realidade.

Para tanto, a temática da sustentabilidade social e ambiental tem sido discutida em todo o mundo, incluindo a região semiárida brasileira, sujeitas às secas periódicas, fruto do processo de degradação ambiental. Atrelado a isso, está a dinâmica do atual modelo de desenvolvimento econômico capitalista e suas formas inadequadas de produção e exploração dos ecossistemas naturais e agroecossistemas, o aumento da pobreza no meio rural e a exclusão social.

Na primeira década do século XXI a questão ambiental torna-se um tema estratégico quando se discute o processo de desenvolvimento nas sociedades contemporâneas. Para tanto, atravessamos um período de compatibilização/disputa entre diversos interesses, em que ações educativas voltadas à sustentabilidade socioambiental estão sendo postas em prática nas diversas localidades, o que gera a necessidade premente de conhecer e analisar os determinantes implicados nestas práticas.

Dessa maneira, observa-se que o tema socioambiental tem ganhado espaço nas discussões das organizações e movimentos sociais, bem como na dinâmica de trabalho das escolas do campo. No entanto, a tendência dos trabalhos com as questões socioambientais, em muitos casos, se restringe a algumas ações pontuais. O que se percebe é que estas ações pontuais estão desarticuladas do contexto do campo e, deste modo, a prática educativa vinculada a uma educação ambiental que busque a transformação na realidade tem sido um desafio.

Apesar disso, há uma grande potencialidade de desenvolvimento no campo, com um acúmulo de experiência de organizações da sociedade civil, que vem avançando no movimento de valorização e potencialização do contexto rural.

Porém, no âmbito da política pública, a questão da educação ainda não foi consolidada, especialmente aquela do campo, enquanto um elemento a ser priorizado dentro

do processo de construção do desenvolvimento sustentável, apesar de alguns avanços⁶ importantes.

Sabe-se da existência de um movimento em algumas comunidades rurais que vem proporcionando aos jovens do campo o acesso à escola a partir de uma proposta educacional alternativa, em contraposição aos modelos tradicionais de escolas rurais. O exemplo disso são as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), que de acordo com Cavalcante (2007, p. 17), trata-se de uma “proposta educacional para o rural que difere em concepção e modelo da escola formal existente e tem como princípio metodológico a Pedagogia da Alternância, uma ideia francesa da década de 30, que visa à construção de uma educação voltada para a valorização da vida e trabalho no/do campo”.

Assim, a escola família agrícola se insere na luta por uma educação contextualizada com a realidade do campo, “é uma proposta de escola rural que visa o fortalecimento da relação escola comunidade dentro de uma perspectiva integrativa da educação” (Ibid., p. 59).

Entretanto, embora apontado por Silva (2000) que “no Brasil existe uma carência total de reflexões e análises teóricas sobre a natureza, as características do projeto pedagógico e das atividades educativas que vêm sendo gestadas no interior desse modo de formação”, há uma emergência de estudos sobre as Escolas Famílias Agrícolas no país.

Além disso, embora a produção acadêmica brasileira em educação ambiental tenha ganhado espaço como tema de dissertações e teses, pouco se tem discutido sobre a educação ambiental e sua relação com as Escolas Famílias Agrícolas. Como também, “são poucas as pesquisas e intervenções em EA voltadas à população do campo” (ZAKRZEVSKI e SATO, 2002). Assim aponta-se para “a necessidade de se ampliar, estimular e diversificar a pesquisa em educação ambiental nos Programas de Pós - Graduação (em qualquer área)” (REIGOTA, 2007, p. 56).

Esses dados apontam para a importância do tema da educação ambiental e a relevância da Escola Família Agrícola enquanto escola do campo. Na fase exploratória, foi feito um levantamento para identificar estudos sobre a educação ambiental nas Escolas Famílias Agrícolas. Então, buscou-se junto ao banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tomando como referência os

⁶ Do ponto de vista legal, a educação do campo teve alguns avanços com algumas questões incorporadas à Constituição de 1988 e à LDB de 1996, como também políticas específicas que tratam da educação do campo, como: Lei nº 11.352, de 23 de dezembro de 2008; Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010; Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de julho de 2002; Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008; RESOLUÇÃO CEE Nº 103, de 28 de setembro de 2015. Os avanços obtidos devem-se muito à participação intensa de movimentos sociais, especialmente os movimentos que surgiram nas décadas de 1980 e 1990 (MARCON, 2012).

últimos 5 anos (período de 2010 até 2015). Foram utilizadas as palavras de busca “educação ambiental”, “educação do campo”, “pedagogia da alternância”, “escola família agrícola”, tendo sido encontradas 6 dissertações e 8 teses.

Para Mutim (2007, p. 115), “a educação ambiental como articulação sistêmica dos processos educativos formais e não-formais é parte vital e indispensável para se chegar ao desenvolvimento local e à gestão de sociedades sustentáveis”. Sendo assim, este estudo tem a pretensão de contribuir com a discussão da educação ambiental e sua relação com o contexto do campo, como perspectiva de uma educação crítica que se pretenda transformadora e propulsora da sustentabilidade socioambiental.

A intenção desse estudo, portanto, dá-se no âmbito qualitativo do entendimento crítico da importância do trabalho pedagógico das escolas famílias agrícolas, sua conexão com a educação ambiental e sua “grande influência no universo das propostas educacionais para o campo” (CAVALCANTE, 2007, p. 17).

O estudo sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na EFA é de grande relevância, pois se propõe a contribuir com subsídios sobre a discussão do processo educativo de educação ambiental e sua implicação para a formação do campo trazendo reflexões/questionamentos pertinentes para o estudo desta temática.

Assim, buscamos lançar um olhar sobre a EFA de Jaboticaba, onde as peculiaridades da Escola Família Agrícola de Jaboticaba, no município de Quixabeira, constituído na sua grande maioria por filhos de agricultores familiares, localizado na região semiárida do Estado da Bahia, mereceram atenção para este estudo.

Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivo precípua analisar os desafios da Escola Família Agrícola de Jaboticaba para efetivar o trabalho com a educação ambiental. E como objetivos específicos: Analisar o processo educativo da EFA e sua relação com a educação ambiental; Investigar os desafios para efetivar o trabalho da educação ambiental sob a ótica das dimensões da Pedagogia da Alternância.

Para alcançar os objetivos propostos, organizamos a dissertação da seguinte forma: no primeiro capítulo, trazemos as discussões do ponto de vista teórico, iniciando o debate com reflexões sobre a questão ambiental na contemporaneidade considerando o processo histórico moderno que se contrapõe às utopias da contemporaneidade. Ao lado disso, destacamos o debate conceitual da educação ambiental partindo da perspectiva da superação da racionalidade moderna e sua relação com a agricultura familiar, bem como discutimos a escola do campo como lugar para se refletir as questões ambientais, considerando o debate

que permeia a educação do campo. Por fim, uma breve explanação sobre a Escola Família Agrícola e a Pedagogia da Alternância.

No segundo capítulo, discorremos sobre o percurso metodológico da pesquisa e apresentamos os instrumentos de coleta e análise dos dados.

Em seguida, no terceiro capítulo, apresentamos o contexto da pesquisa com informações sobre o município de Quixabeira e a Escola Família Agrícola de Jaboticaba, lócus da pesquisa.

No quarto capítulo são apresentados os resultados alcançados através da análise dos dados coletados, entrevistas e observações realizadas acerca dos desafios da EFAJ em efetivar o trabalho com a educação ambiental.

Na conclusão dessa dissertação, retomamos os objetivos definidos pela pesquisa para apresentar as possíveis conclusões apreendidas e suscitadas pela pesquisadora no decorrer dessa pesquisa.

Por fim, entendemos que, problematizar os desafios da Escola Família Agrícola de Jaboticaba em efetivar o trabalho com a educação ambiental, faz-se pertinente diante da urgência de dar visibilidade aos processos educativos do ambiente rural e as propostas de enfrentamento do modelo hegemônico de educação.

2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, A AGRICULTURA FAMILIAR E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A discussão que permeia o presente capítulo tem como objetivo discutir as questões ambientais, a educação ambiental e sua relação com a agricultura familiar e a escola do campo, considerando o processo histórico moderno. Para isso, trazemos o debate conceitual da educação ambiental partindo da perspectiva da superação da racionalidade moderna e refletindo a educação ambiental como processo educativo crítico e emancipatório.

Ao lado disso, aprofundamos a discussão da relação da educação ambiental com a agricultura familiar e sua contribuição para provocar processos educativos e políticos que ajudem os sujeitos do campo a enfrentarem o seu contexto socioambiental. Provocamos uma discussão sobre a escola do campo, baseada na concepção de uma educação do campo e reconhecida como lugar para se refletir as questões socioambientais do rural, propondo outra cultura de conhecimento que prima pela reflexão crítica e atitude diante dos dilemas da realidade. Vejamos.

2.1 A questão ambiental na contemporaneidade

Apesar da descrença assinalada no século XX, ressaltado por Hobsbawn (1995) como uma era marcada pelas duas grandes guerras mundiais, rebeliões e revoluções globais, com o colapso dos países socialistas e o retorno do capitalismo, e os problemas ecológicos sendo discutidos como o apocalipse iminente, chegamos ao século XXI, de acordo com alguns cientistas sociais, com a possibilidade de construção de uma nova utopia em contraposição ao projeto moderno.

Alguns autores como Rouanet (1987) defendem a ideia do retorno à modernidade iluminista que pregava uma visão universalista dos homens e do individualismo, no qual o indivíduo era o destinatário principal, não a coletividade. Entretanto, a esperança de construção de um novo futuro pautado na coletividade, no diálogo, na totalidade é defendida por autores como Morin (2001) que discute a ideia da multidimensionalidade, da complexidade humana e da unidualidade do humano, que é um ser a um só tempo biológico e cultural.

Os conflitos socioambientais e os efeitos dos seus riscos para a sociedade moderna apresentam-se como elementos importantes para compreender os impactos da modernidade. A visibilidade que os agravos ambientais têm ganhado como tema de debate das pautas políticas

em todo o mundo, demonstra o reconhecimento e a preocupação com as consequências trazidas pela industrialização e pelo modelo de desenvolvimento capitalista. Isso representa, no entanto, um novo momento para a reflexão sobre o esgotamento do projeto moderno. Para Leff (2001, p. 15), “a crise ambiental veio questionar a racionalidade e os paradigmas teóricos que impulsionaram e legitimaram o crescimento econômico, negando a natureza”.

De acordo com Giddens (1990) a modernidade é um fenômeno de dois gumes, pois ao mesmo tempo em que as instituições sociais modernas criaram oportunidades de existência segura para os humanos, trouxeram grande risco para a sociedade através das consequências degradantes do trabalho industrial, do potencial destrutivo das “forças de produção” em relação ao meio ambiente material, do poder político do totalitarismo e da industrialização da guerra.

Segundo Jacobi (2005), os riscos estão relacionados com a modernidade. O desenvolvimento industrial criou um mundo pautado pela incerteza, por outro lado, o impacto da globalização e o surgimento da sociedade pós-tradicional configuraram novas formas de desigualdades.

Nesse sentido, é preciso questionar as “consequências da modernidade” (GIDDENS, 1990), que podem ser também caracterizadas pela real existência do risco socialmente construído, a inexistência de formas dignas de vida para as pessoas, atrelada aos riscos e perigos gerados pela sociedade moderna, bem como o acesso a produção e distribuição das riquezas materiais. Diante disso, faz-se necessário confrontar o projeto de modernidade, que criou a realidade pós-tradicional negando os valores simbólicos tradicionais, gerando uma modernidade reflexiva⁷ e questionar os valores dessa modernidade na busca de reinventar novas formas de relações sociais.

Para Jacobi (2005, p. 240),

Vive-se, no início do século XXI, uma emergência que, mais que ecológica, é uma crise do estilo de pensamento, dos imaginários sociais, dos pressupostos epistemológicos e do conhecimento que sustentaram a modernidade. Uma crise do ser no mundo que se manifesta em toda sua plenitude: nos espaços internos do sujeito, nas condutas sociais autodestrutivas; e nos espaços externos, na degradação da natureza e da qualidade de vida das pessoas.

⁷ “Modernização reflexiva significa que uma mudança da sociedade industrial - ocorrida sub-repticiamente e sem planejamento no início de uma modernização normal, autônoma, e com uma ordem política e econômica inalterada e intacta - implica a radicalização da modernidade, que vai invadir as premissas e os contornos da sociedade industrial e abrir caminhos para outra modernidade” (BECK, 1997, p.13). Para o autor, o conceito de modernização reflexiva não implica reflexão, mas, antes, autoconfrontação com os efeitos da sociedade de risco.

Nesse contexto marcado por crescente incerteza, faz-se importante o envolvimento de atores sociais engajados na superação dessas problemáticas e mudança na realidade, na tentativa de “desenvolver processos sociais que sejam capazes de ajudar a recompor a natureza perdida” (NASCIMENTO, 2013, p. 36).

Giddens (1990) reconhece que, como modalidades de engajamento radical, os movimentos sociais fornecem elementos para as transformações futuras, reconhecendo também outras forças importantes como, a força da opinião pública, as políticas das corporações de negócios e dos governos nacionais e as atividades de organizações internacionais.

Nesse sentido, adentra-se em uma perspectiva que sustenta sua concepção na construção da superação da racionalidade moderna, primando pelos princípios da afirmação do local, do enraizamento, da identidade plural, da alteridade, do pensamento complexo, da sustentabilidade, das alternativas coletivas baseadas na comunidade, do acesso aos conhecimentos, a qual pode ser definida como paradigma contemporâneo.

Observa-se, contudo, que a questão ambiental representa a possibilidade de se pensar em novas formas de relação sociedade-natureza, onde o tema da educação ambiental e da sustentabilidade na contemporaneidade confronta-se com o paradigma da sociedade de risco.

[...] as questões ecológicas não podem ser simplesmente reduzidas a uma preocupação com o "ambiente". O "ambiente" soa como um contexto externo à ação humana. Porém as questões ecológicas só vieram à tona porque o "ambiente" na verdade não se encontra mais alheio à vida social humana, mas é completamente penetrado e reordenado por ela. Se houve um dia em que os seres humanos souberam o que era a "natureza", agora não o sabem mais. Atualmente, o que é "natural" está tão intrinsecamente confundido com o que é "social", que nada mais pode ser afirmado como tal, com certeza. Da mesma forma que muitos aspectos da vida são governados pela tradição, a "natureza" transformou-se em áreas de ação nas quais os seres humanos têm de tomar decisões práticas e éticas. A "crise ecológica" abre uma grande quantidade de questões relacionadas essencialmente à plasticidade da vida humana atual - o afastamento do "destino" em tantas áreas das nossas vidas (BECK; GIDDENS; LASH; 1997, p. 8).

Para tanto, o ambiente é entendido como o lugar “onde os elementos sociais e naturais estão em relações dinâmicas e em interação” (REIGOTA, 1995, p. 14), constituído por sujeitos individuais e coletivos que agem em sociedade. Assim, “o ambiente não é ecologia, mas a complexidade do mundo; é um saber sobre as formas de apropriação do mundo e da natureza através das relações de poder que se inscreveram nas formas dominantes de conhecimento” (LEFF, 2002, p.17).

Para Loureiro (2003), a discussão ecológica é marcada pelas preocupações com a manutenção da vida e as consequências dos modelos hegemônicos de desenvolvimento levarão a humanidade a uma condição insustentável de vida, colocando em debate a necessidade de se pensar a relação sociedade-natureza.

Nesse ínterim, surge o debate sobre as sociedades sustentáveis que “supõe a crítica às relações sociais tanto quanto ao sentido, valor e uso dado à natureza” (Ibid., p. 22). Deste modo, diante dos conflitos e contradições presentes na sociedade contemporânea o princípio da sustentabilidade se apresenta como estruturador de um processo de desenvolvimento centrado nas pessoas e motivador para superar os valores dominantes.

Para Leff (2002, p.60), “a crise ambiental demanda novas metodologias”. O enfrentamento da crise ambiental requer mudanças nos padrões de vida das sociedades humanas, através da construção de outras racionalidades que agreguem valores sociais, ambientais, científicos, culturais de forma integrada, considerando a realidade socioambiental em sua totalidade. Para o autor, “a educação converte-se num processo estratégico com o propósito de formar os valores, habilidades e capacidades para orientar a transição para a sustentabilidade” (Id., 2001, p. 237).

Dessa forma, as questões ambientais e a educação precisam ser refletidas considerando o processo histórico moderno, como forma de dar o salto na reflexão da construção de outro processo histórico sob a ótica das utopias da contemporaneidade.

Importa, portanto, dizer que a sociedade contemporânea é complexa, e faz-se necessário repensar o papel da educação na sociedade capitalista que perpetua o sistema dominante. Nesse sentido, a educação ambiental apresenta-se como possibilidade para refletir as questões socioambientais na sociedade contemporânea, é o que discutiremos a seguir.

2.2 Educação ambiental: afinal do que se trata?

A educação ambiental (EA) nasce da necessidade de articulação entre a educação e o meio ambiente, e vem sendo fomentada desde a década de 60, mas foi na década de 90 que a educação ambiental passa a ser incorporada nas agendas políticas, nas preocupações sociais e em diversos âmbitos, “sendo considerada uma importante dimensão da educação contemporânea” (ZAKRZEWSKI e SATO, 2002).

De acordo com Reigota (2009, p. 21), a educação ambiental tem uma história que se relaciona com conferências mundiais e com os movimentos sociais em todo o mundo. Em 1972, houve a I Conferência do Meio Ambiente de Estocolmo, na Suécia, onde a ONU cria o

Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). O Encontro Internacional em Educação Ambiental em Belgrado, promovido pela UNESCO na Iugoslávia, em 1975 representou a criação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). Outro momento importante foi a realização em 1977 da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi (ex- URSS), onde estabeleceu as finalidades, objetivos, princípios e estratégias para a promoção da Educação Ambiental e representou, também, um espaço para a consolidação do PIEA, iniciado em 1975.

As conferências mundiais representam um marco institucional internacional resultando na elaboração de documentos históricos que trazem avanços em termos conceituais e metodológicos da educação ambiental. Após a Conferência de Tbilisi, a educação ambiental ganha um novo enfoque, como uma “reorientação e articulação das diversas disciplinas e experiências educativas, que facilitam a percepção integrada do meio ambiente, tornando possível uma ação mais racional e capaz de responder às necessidades sociais” (UNESCO, 1977). Assim, nas décadas de 60 e 70, a educação ambiental era associada a uma visão naturalista do meio ambiente. Na década de 80, a EA foi definida como uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente, através do enfoque interdisciplinar e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade (DIAS, 2004).

No contexto da institucionalização no Brasil, a educação ambiental vem sendo legitimada através de marcos regulatórios que reivindicam o necessário e merecido espaço dessa temática na realidade educacional do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 não trata especificamente sobre EA, mas deixa uma brecha quando estabelece que os currículos devem abranger obrigatoriamente o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (Art. 23, § 1o). No entanto, há uma lacuna na LDB sobre a questão ambiental, não considerando, assim, as diversas demandas surgidas nas conferências mundiais.

Acrescente-se ainda, que bem antes de termos a LDB, em 1981 foi sancionada a Política Nacional de Meio Ambiente, apontando no seu art. 2º como um dos princípios da EA, que esta deve acontecer em todos os níveis de ensino e a capacitação da comunidade para a participação na defesa do meio ambiente.

Porém, com a promulgação da Lei 9.795/1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) essa questão começou a se fortalecer e ganhar um novo espaço. A EA passou a ter um tratamento específico e a ser reconhecida como um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em

todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal (Art. 2º). Em síntese, a citada Lei, evidencia possíveis direcionamentos para uma política voltada a incorporação da dimensão socioambiental na educação, determinando que a EA deva ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente (Art. 10º).

Para tanto, a Lei 9.795 de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, define a educação ambiental como, “o processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (Art. 1º).

Ressalte-se ainda, que a PNEA cria a obrigatoriedade de trabalhar o tema ambiental de forma transversal, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), publicados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998, que tem a intenção de servir como instrumento orientador para os currículos escolares enfatizando a importância de trabalhar com o tema Meio Ambiente, que contribui para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental. No entanto, os PCN's, como o nome já propõe, trazem uma orientação mais global, havendo a necessidade de que cada escola construa seus parâmetros contextualizando sua realidade local.

Vinculado à construção dos marcos legais, em 1992 aconteceu a 2ª Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92), com uma participação expressiva da sociedade civil organizada e movimentos sociais, resultou na assinatura de documentos referências para a consolidação de políticas de educação ambiental como a Agenda 21 Global, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e a Carta da Terra (BAHIA, 2013).

Em 2011 foi instituída a Política Estadual de Educação Ambiental da Bahia (PEEA), fruto de um processo participativo de construção que aconteceu através de Seminários de consultas públicas, envolvendo representantes de universidades, sociedade civil, movimentos e organizações sociais, poder público, que trouxeram contribuições importantes para a construção desse marco legal. De acordo com a referida lei,

Entende-se por educação ambiental o conjunto de processos permanentes e continuados de formação individual e coletiva para a sensibilização, reflexão e construção de valores, saberes, conhecimento, atitudes e hábitos, visando uma reflexão sustentável da sociedade humana com o ambiente que integra (Art. 2º).

Entretanto, apesar das conquistas alcançadas na educação ambiental com marcos regulatórios que expressam essa singularidade, ainda precisamos avançar na implementação

do que está previsto na Lei, melhorando às condições objetivas das instituições escolares, permitindo o desenvolvimento de perspectivas políticas mais adequadas à dimensão dos desafios colocados pela questão ambiental, na incorporação da dimensão ambiental de forma processual e permanente na proposta pedagógica e curricular das escolas, a interação/integração dos espaços escolares com a comunidade e com a realidade dos educandos, visando à garantia da participação dessa coletividade nas decisões pedagógicas.

Atualmente o Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE), está elaborando uma resolução que irá regulamentar a EA no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, que se trata das Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental no Sistema Educacional de Educação da Bahia, o que irá formalizar a inserção da Educação Ambiental no currículo escolar.

Atrelado ao processo de construção de marcos legais da educação ambiental abre-se espaços para que a questão da educação ambiental alcance fóruns de discussão de políticas públicas, tendo a preocupação com a problemática socioambiental e a superação dos dilemas presentes como tema desse debate. Evidencia-se a necessidade de construir um significado para a educação ambiental, capaz de perpassar a mera discussão de mudanças de comportamentos e atitudes frente às questões do meio ambiente, mas que num sentido mais amplo considere a dimensão ambiental alicerçada em uma concepção de educação emancipatória que busca a transformação da realidade.

Em face dessa observação, cabe discorrer de que educação ambiental estamos tratando, quando, na verdade, existem várias vertentes que trazem abordagens conceituais e referenciais políticos e pedagógicos diferenciados. Conforme Tozoni-Reis (2007, p. 2),

Essas diferenças podem ser sintetizadas em alguns grandes grupos: a educação ambiental como promotora das mudanças de comportamentos ambientalmente inadequados – de fundo disciplinatório e moralista; a educação ambiental para a sensibilização ambiental – de fundo ingênuo e imobilista; a educação ambiental centrada na ação para a diminuição dos efeitos predatórios das relações dos sujeitos com a natureza – de caráter ativista e imediatista; a educação ambiental centrada na transmissão de conhecimentos técnico-científicos sobre os processos ambientais – de caráter racionalista e instrumental; e a educação ambiental como um processo político, crítico, para a construção de sociedades sustentáveis do ponto de vista ambiental e social – a educação ambiental transformadora e emancipatória.

De acordo com Sauv  (2005, p. 17), diferentes autores adotam discursos distintos sobre EA e propõem diversas maneiras de conceber e de praticar a ação educativa neste campo. Para Carvalho, “as práticas de EA, na medida em que nascem da expansão do debate ambiental na sociedade e de sua incorporação pelo campo educativo, estão atravessadas pelas vicissitudes que afetam cada um destes campos” (2001, p. 45).

Conforme Tozoni-Reis (2005), é preciso que os educadores busquem empreender uma reflexão conceitual acerca da educação ambiental e reflitam sobre os fundamentos teóricos que subsidiam o processo educativo ambiental.

Nesse sentido, são diversas as adjetivações presentes no campo da educação ambiental: educação ambiental como educação política (REIGOTA, 2009); educação comportamental e educação popular (CARVALHO, 2001); ecopedagogia (GADOTTI, 1997); educação ambiental transformadora (LOUREIRO, 2004); educação ambiental crítica (LAYRARGUES, 2004; GUIMARÃES, 2004; LOUREIRO, 2007; TOZONI-REIS, 2007), dentre outras.

De acordo com Carvalho (2002, p. 6), a educação ambiental “adentra o campo da educação e é da confluência entre o campo ambiental e algumas tradições educativas que vão surgir orientações específicas dentro da EA”.

As concepções de educação permeiam as práticas educativas de EA, por isso é preciso atentar qual educação se pretende construir, a favor de qual projeto de sociedade. Há que se considerar que a concepção de educação ambiental tem a ver com as formas de pensar do ato educativo e da prática educativa que se pretende fomentar (TOZONI-REIS, 2007).

Para tanto, faz-se relevante discorrer sobre as caracterizações da educação ambiental, como forma de compreender suas singularidades e para não cair no “risco da simplificação inerente a todo esforço classificatório, especialmente das realidades inerentemente complexas” (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 6). Ainda, é importante discutir as tensões existentes nas concepções teóricas da educação ambiental, sem perder de vista que os parâmetros do debate das ideias devem ser dados pela análise do movimento da realidade socioambiental concreta. Nesse sentido, dentre as diferentes concepções e conceituações da educação ambiental, discutiremos as categorias “educação ambiental conservadora” e “educação ambiental crítica” (Ibid.), por melhor sintetizar as correntes de EA.

A *educação ambiental conservadora* parte da premissa da educação tradicional que tem como finalidade a adaptação dos sujeitos à sociedade, projetando uma perspectiva “não-crítica das relações sociais e históricas dos sujeitos com o ambiente” (TOZONI-REIS, 2007, p. 16). Com efeito, essa proposta pedagógica reforça o conformismo das pessoas, que aprendem conhecimentos e valores sociais transmitidos conforme a ótica da classe dominante.

De acordo com Layrargues e Lima (2011, p.5), a educação ambiental surge nas décadas finais do século XX em um contexto de crise ambiental, demandando da sociedade uma prática social que minimizasse os impactos ambientais, adotando uma perspectiva estritamente ecológica, pois não considera as dimensões sociais, políticas e culturais, uma

prática orientada para a sensibilidade com a natureza e para a conscientização ecológica. Para Guimarães (2004, p.27),

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

Para tanto, há que se considerar dentre as diversas ramificações dos conceitos que permeiam a educação ambiental, o seu papel fundamental na construção de sociedades sustentáveis nas suas diferentes dimensões, especialmente nas sociais e ambientais. Segundo Reigota (2009, p.14),

A educação ambiental deve procurar favorecer e estimular possibilidades de se estabelecer coletivamente uma “nova aliança” (entre os seres humanos e a natureza e entre nós mesmos) que possibilite a todas as espécies biológicas (inclusive a humana) a sua convivência e sobrevivência com dignidade.

A educação ambiental num contexto de crise ambiental e de incerteza face aos riscos produzidos pela sociedade moderna exige um pensamento crítico que contribua para reflexão e superação desse modelo de sociedade. Dessa forma Grun (1996), sugere que parte da tarefa da Educação Ambiental se destina a levantar novos valores ou a recuperar determinados valores sufocados pelo pensamento científico moderno. O que requer refletir a mudança na prática educativa e a incorporação de uma educação baseada na pedagogia crítica, nas concepções dialéticas, emancipatória e transformadora, que contribuam para desenvolver processos educativos que fomentem a construção da autonomia dos sujeitos, o fortalecimento da participação social e da ação política.

Em contraposição, consolidou-se uma perspectiva de educação ambiental, “partindo de uma análise crítica das relações dos sujeitos com o ambiente em que vivem” (TOZONI-REIS, 2007, p. 17). Nessa perspectiva, *a educação ambiental crítica*, transformadora e emancipatória (LOUREIRO, 2004; GUIMARÃES, 2004; TOZONI-REIS, 2007), vê a educação e o processo educativo atrelado à compreensão da realidade histórica e social onde se inserem às problemáticas socioambientais.

De acordo com Guimarães (2004, p. 27) a educação ambiental crítica é percebida como uma contraposição que, a partir de outro referencial teórico, subsidia uma leitura de

mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental que é complexa.

Nesse contexto, a educação vai na contramão da pedagogia tradicional e conservadora, desvinculada da realidade dos sujeitos, adepta da neutralidade, da sociedade de consumo e da racionalidade instrumental. Sustentando, de outra maneira, uma educação ambiental referendada em uma prática crítica e uma ação coletiva transformadora e emancipatória⁸. Segundo Loureiro (2006, p.80),

[...] a teoria tradicional é toda aquela que se produz como válida pela ciência dominante (positivista e cartesiana), tendo por características: 1) a abstração conceitual sem vinculação com a realidade concreta, ao partir de modelos que pressupõem a sociedade como algo dado, sem historicidade; e 2) a neutralidade e a objetividade do conhecimento na explicação do funcionamento da sociedade. Tais características ignoram o movimento da história, os sujeitos e a ciência como prática social inserida em um conjunto complexo de relações sociais e suas implicações econômicas, políticas, ideológicas e de poder. Romper com essas características conservadoras e adotar um posicionamento de permanente questionamento com vistas a construir conhecimentos que sirvam para a emancipação e para a transformação da sociedade é a finalidade primeira e última da teoria crítica”.

A abordagem crítica enfatiza a análise nas condições de desigualdade e dominação, como também nos condicionantes histórico-sociais da educação. Reconhecendo a educação como elemento importante no processo de transformação social. Assim na teoria crítica,

[...] procura-se investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas. Parte-se do pressuposto de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade. Ao contrário, esses processos estão sempre profundamente vinculados às desigualdades culturais, econômicas e políticas que dominam nossa sociedade (MAZZOTTI, 2002, p. 139).

De acordo com Saviani (1995), o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a luta contra a marginalidade através da escola, evitando que ela seja apropriada e articulada aos interesses dominantes. Cientes dos limites que a escola e os seus

⁸ “A ação emancipatória é o meio reflexivo, crítico e autocrítico contínuo pelo qual podemos romper com a barbárie do padrão vigente de sociedade e de civilização, em um processo que parte do contexto societário em que nos movimentamos, do “lugar” ocupado por cada sujeito, estabelecendo experiências formativas, escolares ou não, em que a reflexão problematizadora da totalidade, apoiada numa ação política, propicia a construção de sua dinâmica. Emancipar não é estabelecer o caminho único para a *salvação*, mas sim a possibilidade de construirmos os caminhos que julgamos mais adequados à vida social e planetária, diante da compreensão que temos destes em cada cultura e momento histórico, produzindo patamares diferenciados de existência” (LOUREIRO, 2005, p. 1484).

educadores exercem neste contexto social de tamanha complexidade, pode-se via a teoria crítica, acreditar que ainda assim a função social da escola é de buscar a emancipação política e social dos seus educandos, atentos para a dinâmica da realidade socioambiental, conscientes de que a estrutura que se apresenta não advém de condições sociais naturalizadas, mas de um complexo sistema de relações de poder, que pode delimitar em muito o rumo da sociedade. Nesse sentido,

[...] essa perspectiva crítica propõe um olhar sobre a sociedade em que o embate por hegemonia se faz estruturante desta realidade, por refletir o resultado da contraposição de forças sociais em sua evolução histórica. Dentro dessa concepção, a Educação Ambiental Crítica se propõe em primeiro lugar, a desvelar esses embates presentes, para que numa compreensão (complexa) do real se instrumentalize os atores sociais para intervir nessa realidade (GUIMARÃES, 2004, p. 29).

Assim, pensar a educação socioambiental na contemporaneidade requer considerar os processos educativos emancipatórios. Desta feita, a educação ambiental na perspectiva crítica, questiona as atuais relações entre homem e natureza num sistema de desigualdade social e conflito de interesses e propõe “uma educação ambiental comprometida com a transformação da realidade rumo à sustentabilidade socioambiental” (GUIMARÃES, 2005, p. 194-195).

Dessa maneira, Loureiro (2007, p. 67), traz uma reflexão sobre a educação ambiental crítica nas escolas, enfatizando que “um ato educativo carrega a relação entre o que se quer e o que se faz em uma escola”, o que implica pensar a prática escolar relacionada à estrutura socioeconômica ocupada pelos educandos, à dinâmica da instituição escolar e à especificidade cultural de cada grupo social. Mais do que isso,

Há uma ampliação na compreensão do mundo e o repensar das relações eu-eu, eu-outro, eu-nós no mundo. Temas anteriormente tratados como meio para a preservação ou respeito à natureza (elementos importantes, mas insuficientes ao reforçarem a dicotomia cultura-natureza), são problematizados em várias dimensões (cultural, econômica, política, legal, histórica, geográfica, estética etc). Projetos que ficavam como um apêndice são concebidos e planejados em diálogo com a estrutura pedagógica de cada escola. Ações que ignoravam secretarias de educação e a autonomia escolar reconhecem que é preciso dialogar com o mundo da educação e intervir nas políticas públicas para que práticas viáveis sejam democratizadas. E o principal: a perspectiva ambiental passa a fazer parte ativa dos projetos político-pedagógicos (PPP) permeando a instituição escola em seu pulsar (LOUREIRO, 2007, p. 69).

Contudo, a educação ambiental em seu caráter crítico, tem como uma de suas premissas a participação na construção de conhecimentos e ações para intervenção na realidade socioambiental. Nesse sentido, Guimarães (2007, p. 91) aponta para a necessidade de uma reflexão crítica que fomente a realização de práticas diferenciadas e que estimule a

“reflexão e a ação em sua complementaridade como principal diretriz pedagógica”, promovendo uma postura problematizadora diante da realidade socioambiental.

Para tanto, a educação ambiental, concebida nas bases fundantes da pedagogia crítica, é integrativa do processo educativo, promotora de processos emancipatórios e da ação política, uma vez que pode ser compreendida como uma “práxis⁹ educativa que se constitui no próprio processo de atuação, nas diferentes esferas da vida, das forças sociais identificadas com a questão ambiental”, requalificando a compreensão e o modo de nos relacionarmos com a natureza (LOUREIRO, 2005, p. 1474).

Diante do exposto, consideramos de fundamental importância para o contexto do trabalho que é apresentado, direcionar o nosso olhar para as escolas do campo, buscando discutir a relação entre a educação ambiental e a educação do campo, é o que debateremos a seguir.

2.3 Educação Ambiental na Escola do Campo

A expressão “campo” incorpora uma realidade histórica variada, englobando os espaços e os sujeitos que nele vivem, tais como seus trabalhadores e trabalhadoras, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (CALDART, CERIOLI e FERNANDES, 2004).

Nesse sentido, a educação ambiental para o contexto do campo traz características e necessidades próprias, amplia-se o entendimento de superar uma educação abstrata e urbanocêntrica para uma educação contextualizada, pautada na realidade socioambiental em que os sujeitos estão inseridos.

Este entendimento é confirmado através de marcos legais que indicam que os sujeitos do campo têm direito a uma educação pensada desde o seu lugar, com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Os marcos legais instituídos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 definem, respectivamente, a educação como “direito de todos e dever do Estado” (art. 212 da Constituição), e em relação às particularidades que

⁹ Conforme Loureiro (2005, p.1490), a práxis educativa é aquela que “fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista globalizada”.

envolvem a vida do meio rural, a LDB em seus art. 28º e 23º, estabelece que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias para que a educação básica seja ofertada adequadamente, levando em consideração às necessidades dos estudantes face às especificidades do ciclo agrícola, das condições climáticas e do trabalho no campo.

Para tanto, uma educação voltada às especificidades do campo, como direito social e humano, nasce na década de 90 atrelada a históricos processos de lutas sociais de sujeitos coletivos pelo direito à vida, à sobrevivência e pela democratização do acesso a terra e à educação escolar. Tem sua concepção pautada em princípios da formação humana, considerando como desafio possibilitar a compreensão crítica sobre a realidade social na qual o sujeito do campo está enraizado. Nesse sentido, a educação do campo sem negar os acúmulos de conhecimento da humanidade, mas ressignificando-os a partir das realidades locais e regionais, busca valorizar as identidades e os saberes locais, as tradições populares, a memória oral e escrita, as relações com a natureza.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo¹⁰ vem, portanto, representar as demandas da sociedade diante do tratamento inadequado nas políticas educacionais das necessidades educativas singulares à população do campo e na busca por leis que explicitassem formas de atuação específica a educação para o meio rural. Tal preceito estabelece a identidade da escola do campo a partir dos sujeitos concretos e de questões inerentes a realidade, cultura e saberes rurais, como explicita o artigo 2º, parágrafo único das Diretrizes:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CNE/CEB, nº 1, art. 2º).

Dessa forma, a educação do campo pensa a educação desde a particularidade dos sujeitos que vivem do trabalho do campo, sua realidade, suas relações sociais. Reconhece a especificidade dos processos produtivos, do trabalho, das formas organizativas, das lutas sociais, dos processos culturais do campo e defende que se pensem as práticas educativas no seu vínculo com estes processos (CALDART, 2004).

¹⁰ As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo instituída pela Resolução CNE/CEB N° 1 de 03 de abril de 2002, constituem um conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às políticas curriculares nacionais vigentes, refletindo a singularidade constitutiva da população campesina.

De acordo com Pasquetti (2013), a terra e a educação estão na base dos direitos historicamente negados aos trabalhadores do campo, não podendo a educação do campo ser pensada desarticulada da luta por direitos sociais e humanos, como a terra, a água, o trabalho e às diferentes formas de produção e reprodução social de vida. Entretanto, a luta pelo direito a uma educação do campo não é o suficiente. A “educação sempre cumpriu um papel marginal para a valorização dos camponeses enquanto seres sociais, classe e cultura” (BOGO, 2013, p.101) e a escola, nesse contexto, sempre serviu de instrumento de fortalecimento do projeto de dominação das forças sociais do capital, tendo o Estado a seu serviço. Assim,

Não poderá haver “uma escola do campo” com boa educação, se o objetivo não estiver inserido na perspectiva de um processo de mudanças mais amplas, por isso falar em “sujeitos coletivos” ou em “educação emancipadora”, sem um ter elaborado um projeto de mudanças, é uma grande ingenuidade (Ibid., p.97).

Nesse embate de tensões e contradições, na busca pela afirmação de uma tradição pedagógica emancipatória e da luta por políticas públicas que garantam o acesso dos camponeses à educação escolar (CALDART, 2009), no qual de um lado prevalece uma “lógica de manutenção de uma educação hegemônica e indiferente ao universo de lutas” (CAVALCANTE, 2010, p. 560), na outra via encontram-se os sujeitos sociais do campo em sua diversidade (nem sempre comungando dos mesmos objetivos e concepções de educação do campo), precisa-se consolidar o projeto político para educação do campo no qual a escola esteja a favor das necessidades inerentes da população campesina, no sentido de “disseminar o corpo de idéias próprias”, e com isso ajude a fortalecer o movimento de luta por mudanças estruturais em prol da produção das relações materiais de vida do campo (BOGO, 2013, p. 99).

Diante do exposto, assume-se que,

A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009, p. 38).

Nesse sentido, ao refletir sobre a educação do campo é importante considerar o cenário de crise estrutural da sociedade capitalista e a necessidade de reorganização da atuação política diante de velhos e novos cenários. Dessa forma, constata que a educação do campo,

[...] sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos

trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. E ainda que ‘muitos não queiram’, esta realidade exige posição (teórica sim, mas, sobretudo, prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do Campo (CALDART, 2015, p. 36, 37).

De acordo com Caldart (2009, p. 40), a educação do campo nasce como uma crítica à situação educacional do povo do campo, mas não apenas no lugar da denúncia dos problemas existentes, mas como “contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações”. Dessa forma, ao lançarmos um olhar sobre a educação do campo e sua relação com a educação ambiental crítica, podemos assinalar que este encontro se dá na convergência de objetivos, concepções e fins práticos, que expressam interpretações críticas sobre a realidade (que é social e ambiental) com vistas a orientar ações concretas. Assim, a educação do campo alia-se aos objetivos da educação ambiental, por uma humanização mais plena na “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” (Ibid., p. 43).

Tomando como perspectiva esse parâmetro, a educação ambiental considera as questões próprias do contexto histórico do campo, quando permite a reflexão das questões socioambientais da realidade rural e possibilita instigar nos sujeitos do campo uma competência necessária para atuação e intervenção na superação de problemas do seu cotidiano. Com isso, abre-se uma possibilidade de pensar a escola e a prática pedagógica articulada à construção de alternativas sustentáveis para as comunidades do campo. De acordo com Carvalho,

[...] o qualificador ambiental surge como uma nova ênfase para a educação, ganhando legitimidade dentro desse processo histórico como sinalizador da exigência de respostas educativas a este desafio contemporâneo de repensar as relações entre sociedade e natureza (2001, p. 4).

Para Carvalho (2004) as práticas em educação ambiental, desde suas matrizes políticas e pedagógicas, produzem culturas ambientais, influenciando sobre a maneira como os grupos sociais dispõem dos bens ambientais e imaginam suas perspectivas de futuro.

Tendo como referência esse entendimento a educação ambiental representa a possibilidade de repensar o campo relacionado a uma perspectiva de melhor convivência com esta realidade, buscando levar as pessoas a conhecerem melhor a região em que vivem e a refletirem sobre as contradições e conflitos das condições socioambientais do meio rural.

No entanto, para dar conta do contexto do campo é preciso construir uma educação ambiental que ajude a problematizar a realidade, a compreender o contexto socioambiental do campo, articulada as especificidades locais e regionais e integrada à concepção de sustentabilidade.

Dessa maneira, o grande desafio colocado à educação ambiental para o campo está na necessidade de construir uma educação que não seja fragmentada e apenas indutora de mudanças de comportamento em relação ao meio ambiente. Mas que estabeleça relação com os princípios e concepção da educação do campo e compreenda o processo educativo no sentido amplo, no qual a problemática socioambiental do meio rural deve ser considerada na sua totalidade, tendo em vista os sujeitos, sua realidade e os conflitos do campo. De acordo com Carvalho (2001, p.6,7),

Mais do que resolver os conflitos ou preservar a natureza através de intervenções pontuais, esta EA entende que a transformação das relações dos grupos humanos com o meio ambiente está inserida dentro do contexto da transformação da sociedade. O entendimento do que sejam os problemas ambientais passa por uma visão do meio ambiente como um campo de sentidos socialmente construído e, como tal, atravessado pela diversidade cultural e ideológica, bem como pelos conflitos de interesse que caracterizam a esfera pública. Ao enfatizar a dimensão ambiental das relações sociais, a EA popular propõe a transformação das relações com o meio ambiente dentro de um projeto de construção de um novo ethos social, baseado em valores libertários, democráticos e solidários.

Partindo desse pressuposto, deve-se ressaltar que nessa perspectiva de construção de uma educação do campo há que se pautar a interlocução com as questões socioambientais. Segundo Jacobi (2003), a dimensão ambiental configura-se crescentemente como uma questão que envolve um conjunto de atores do universo educativo, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento. Assim, o diálogo da educação ambiental com os saberes trabalhados na educação do campo, é uma mediação que se faz necessária, na medida em que permite a reflexão das questões socioambientais da realidade rural e possibilita instigar nos sujeitos do campo uma atuação crítica no enfrentamento dos conflitos socioambientais e sua relação com as condições materiais de vida. Desse modo,

O “campo em movimento” pressupõe os sujeitos e suas condições de vida neste ambiente rural, construindo-o, vivenciando-o, lutando cotidianamente para dele desfrutar. A discussão da educação do campo por isto mesmo torna-se eminentemente ambiental, quando os sujeitos são parte inerente deste contexto e traduzem na sua forma de vida, a relação com o local de maneira diferenciada e específica, a partir de uma lógica cultural, social, tecnológica, produtiva que no conjunto, define-se como a lógica da complexidade ambiental (CAVALCANTE, 2007, p. 116).

Pode-se depreender que a educação ambiental e a educação do campo não podem ser compreendidas como duas “educações” separadas, em caixas diferentes. Elas não só dialogam uma com a outra, como uma está imbricada na outra. Não há como pensar em uma educação do campo desgarrada do seu contexto socioambiental, assim como a educação ambiental não pode desconsiderar a realidade do campo. No cerne desse debate está em jogo a concepção de educação vinculada a um projeto de sociedade justa, emancipatória e socioambientalmente comprometida. Observa-se, assim, que,

[...] as escolas do campo precisam de uma educação específica, diferenciada, isto é, baseada em um contexto próprio, voltada aos interesses e às necessidades dos povos que moram e trabalham no campo. Não podemos esquecer que a realidade do campo é heterogênea, é diversa e, portanto, a educação ambiental não pode ser idêntica para todos os povos que nele vivem, mas deve ser articulada às demandas e especificidades de cada território, de cada localidade, de cada comunidade (ZAKRZEWSKI, 2007, p. 201).

Deve-se, portanto, entender que contextualizar é mais do que trazer o cotidiano, a realidade do campo, os valores dos alunos e das famílias para dentro da escola. Isto é apenas o início do trabalho, mas não fornece os elementos suficientes para reverter à realidade do campo para a transformação. Apenas tratar sobre “contextualização” é uma perspectiva que não dá conta da essência da realidade. Por isso, faz-se necessário, também, o conhecimento das bases filosóficas, do conhecimento elaborado, da teoria da educação, dos princípios da educação do campo e da educação ambiental crítica sempre em interface com os saberes locais.

A escola do campo, por sua vez, é um espaço que pode servir para a manutenção dos problemas ambientais, na medida em que não discute e nem reflete os conflitos da realidade socioambiental. Porém, ela pode ser perpetuadora de uma outra cultura de conhecimento das problemáticas socioambientais, buscando compreender suas causas e consequências, fazendo com que isso seja tema de debate na escola e de busca de enfrentamentos. Na medida, em que se passa a reconhecer a escola como lugar que pode contribuir para refletir os problemas socioambientais e tentar construir outra relação com o mundo mais crítica, começa-se a implementar uma educação ambiental como prática educativa.

Todavia, é preciso que a proposta de educação ambiental seja assegurada no planejamento do professor, na metodologia, na prática com os educandos, mas também enquanto princípio, concepção de educação pautada na pedagogia crítica que prima pela emancipação dos sujeitos e questiona “que noções de saber e que formas de aprender são necessárias para tal projeto” (GIROUX e SIMON, 2005, p. 98). Para isso, é importante ter

claro que tipo de planejamento, como se dará a aprendizagem, com qual currículo, com que base epistemológica, filosófica e metodológica. Dessa forma,

Na formulação de propostas, dentro da política educacional, os conceitos de planejamento, currículo, metodologia e aprendizagem são fundamentais porque, mediante o entendimento técnico-científico dos mesmos e sua inserção em uma fundamentação filosófico-pedagógica, permitem delinear os princípios que regem a dinâmica e o direcionamento da ação escolar. Sem essa base, sem esses parâmetros indispensáveis a qualquer projeto sócio-político, não há sustentação filosófica para qualquer tipo de ação educacional, pois neles repousam o substrato dos paradigmas e da epistemologia que farão do processo escolar algo vivo, fundamentalmente democrático e cientificamente estruturado (LEITE, 2002, p. 108).

Nessa perspectiva, é preciso construir uma cultura ambiental curricular nas escolas do campo que dê conta das questões socioambientais considerando sua complexidade e implicações. Para Cavalcante (2008), ao considerar as noções de ambiente e currículo, a educação ambiental “pode ter maiores chances de alcançar o universo de ação dos sujeitos e a possibilidade de transformação dos contextos”. Para tal, a concepção e princípios da educação ambiental devem ser levados ao currículo, definindo o que se quer com o trabalho da educação ambiental nas escolas rurais, que projeto de sociedade essa educação vai ajudar a construir, sendo que a teoria e a prática (a práxis) deve ser uma das premissas dessa proposta que é política e pedagógica.

Dessa feita, os saberes mobilizadores do currículo devem estar atrelados ao trabalho pedagógico mediado pela cultura dos sujeitos, à concepção socioambiental e à construção de uma educação de qualidade vinculada ao projeto de campo que está se construindo. Sendo assim, a escola do campo tem um papel potencializador da dimensão ambiental em seu processo educativo, ela precisa estar vinculada à realidade e a cultura que se produz no meio ambiente rural. Entretanto, é preciso evidenciar a educação ambiental no projeto educativo das escolas considerando sua relação com os princípios da educação do campo (ZAKRZEWSKI, 2007).

Diante disso, é possível dizer que as escolas do campo assumem um papel importante como espaço privilegiado para a promoção dessas reflexões, uma vez que ela se torna um espaço de reflexão crítica da realidade socioambiental para que se levantem as bases para a elaboração de uma educação ambiental do campo voltada para as necessidades das populações camponesas.

Para tanto, iremos mais a fundo, no capítulo seguinte, nessa educação voltada aos povos do campo, buscando entender o contexto dos sujeitos da agricultura familiar e o que a educação ambiental tem haver com isso.

2.4 Qual Educação Ambiental para sujeitos da agricultura familiar na Escola do Campo?

Durante o decorrer do texto nos propomos a expor fundamentalmente o que constitui o debate ambiental, a educação ambiental e a educação do campo, com o intuito de refletir as implicações das questões ambientais na contemporaneidade e sua repercussão na educação ambiental, e com isso buscamos identificar a discussão da educação do campo vinculada indissociavelmente ao seu contexto socioambiental.

No bojo desse debate, consideramos importante debater sobre a agricultura familiar e sua relação com a educação ambiental na tentativa de levantar elementos dessas categorias que nos ajudem a compreender o contexto do campo das Escolas Famílias Agrícolas. Assim, atentos às tensões envolvidas no debate sobre agricultura familiar que nos engajaremos na tessitura do texto seguinte.

2.4.1 Entendendo as implicações do debate sobre a agricultura familiar

Para se construir um processo educativo de educação ambiental do campo, faz-se importante considerar as singularidades que determinam o contexto local do rural, suas necessidades socioeconômicas, ambientais e culturais e a dinâmica de seus sujeitos. Assim, para compreendermos a educação ambiental nessa realidade precisamos tecer algumas reflexões em torno do conceito de qual agricultura familiar estamos tratando, quando existem diferentes abordagens que demonstram as complexidades e contradições que permeiam esse debate.

Dessa forma, conceitos como campesinato e agricultura familiar se constroem na trajetória histórica do Brasil, expressando construções políticas e ideológicas heterogêneas. O conceito de campesinato representa a “diversidade de formas sociais baseadas na relação de trabalho familiar” (MARQUES, 2008, p. 60), e vem sendo definido como sinônimo de agricultura familiar, não se tornando evidente a complexidade que envolve esses conceitos. Nesse sentido, o camponês pode ser entendido através da “noção do modo de produção” ou como “produzido-reproduzido pela lógica do capital ao qual se subordina” (WOORTMANN, 1990, p. 11). Ainda, nesse íterim, podemos identificar algumas vertentes que apontam para o enfraquecimento e desaparecimento do campesinato, pela sua incapacidade de competir no mercado capitalista, os camponeses se proletarizam e/ou se transformam em agricultores familiares (ABRAMOVAY, 1992; LAMARCHE, 1998), e por outro lado a classe camponesa

é legitimada resistindo ou se recriando (WOORTMANN, 1990; MARQUES, 2008; VAN DER PLOEG, 2009).

De acordo com Marques (2008), o campesinato se afirma como identidade política nos anos 50, em um momento que se tornam evidente a concentração de terras e a extrema desigualdade social, decorrentes do início da produção de bens de capital no Brasil (NETO e BLOISE, 2014). Nesse período, as lutas dos movimentos camponeses se davam de forma isolada, mas com o reconhecimento do “camponês” enquanto categoria política, com a articulação de segmentos sociais do campo e a constituição das Ligas Camponesas, os movimentos ganharam expressividade na luta pelo acesso a terra, mas logo foram reprimidos pelo golpe de 1964 (PICCOLOTTO e PICCIN, 2008).

Van Der Ploeg (2009), afirma que a agricultura camponesa está envolvida no que chama de “condição camponesa” que significa o lugar que os camponeses ocupam na sociedade “como uma forma de construção e reprodução de um meio de vida rural em um contexto adverso caracterizado por relações de dependência, marginalização e privação” (Ibid., p. 18). Para o autor, essa condição a qual os agricultores estão submetidos, tem na luta por autonomia uma forma de criar e desenvolver recursos sociais e naturais, em um sistema de “coprodução” (o processo de produção agrícola) que se consolida na relação do ser humano com a natureza, na reprodução da propriedade e da família camponesa, sua sobrevivência e suas projeções futuras. No entanto, “a terra constitui o pilar central dessa base de recursos, não só do ponto de vista material, mas também simbólico” (Ibid., p.19).

Dessa forma, Marques (2008, p. 60) destaca que,

O campesinato se caracteriza pela diversidade de formas sociais baseadas na relação de trabalho familiar. O papel da família é central na organização da produção e na constituição de seu modo de vida, juntamente com o trabalho na terra.

Para Van Der Ploeg (2009), a agricultura camponesa pauta-se em uma reprodução relativamente autônoma, historicamente garantida e voltada para produzir valor agregado (nova riqueza gerada pelo trabalho da família agricultora no processo produtivo). Ainda, para o autor, a agricultura camponesa está centrada no “capital ecológico” que contribui para desenvolver uma produção agrícola de forma sustentável, o que significa uma coprodução do ser humano com a natureza viva, utilizando na maioria das vezes de meios e insumos de produção que não são adquiridos nos mercados.

De acordo com Sevilla Guzmán e Gonzáles de Molina (2005, p. 81 apud Costa Neto e Bloise, 2014, p. 352), a produção camponesa se caracteriza pela sua auto-suficiência, na qual

o trabalho da família é desenvolvido com mínimo de uso de insumos externos, onde a base é a reprodução da unidade familiar e não o lucro, e com uma busca continuada de acesso, sob diversas formas de apropriação da natureza, aos recursos naturais. Assim,

O campesinato é mais que uma categoria histórica ou sujeito social; uma forma de manejar os recursos naturais vinculada aos agroecossistemas locais e específicos de cada zona utilizando um conhecimento sobre tal entorno condicionado pelo nível tecnológico de cada momento histórico e o grau de apropriação de tal tecnologia, gerando-se assim distintos “graus de camponesidade” (SEVILLA GUZMÁN e GONZÁLES DE MOLINA, 2005, p. 37).

Para tanto, na década de 1960 surge um novo modelo produtivo no campo associado à Revolução Verde, com a introdução de máquinas, equipamentos, sistemas de irrigação, pacotes tecnológicos de insumos e agrotóxicos na produção agrícola, com incentivo através de créditos rurais ofertados pelo próprio Estado, tornando a agricultura cada vez menos dependente da terra, dos recursos naturais e da força de trabalho (COSTA NETO e BLOISE, 2014). Além disso,

A passagem da agricultura tradicional para a agricultura intensiva em insumos, mais conhecida como agricultura moderna ou convencional, foi chamada de Segunda Revolução Agrícola dos tempos modernos e significou a crescente dependência da agricultura em relação à indústria, bem como, a relativa homogeneização das agriculturas mundiais e fortes agressões ao meio ambiente (BIANCHINI e MEDAETS, 2016, p. 1).

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, no processo de redemocratização do país, mudanças no campo acirram a problemática agrária, se tornando o modelo de desenvolvimento da agricultura brasileira tema de questionamentos de movimentos camponeses (PICCOLOTTO e PICCIN, 2008).

Ainda, nesse contexto, segundo Costa Neto e Bloise (2014, p. 359), passa a ser propagada no Brasil a “extensão rural difusionista”, baseada em um modelo norte-americano, que consistia em transferir traços culturais de “áreas civilizadas (desenvolvidas) para outras não-civilizadas”, com o objetivo de contribuir na difusão de tecnologias que aumentassem a produtividade da terra e do trabalho, através da introdução na agricultura de uma base técnica. Entretanto,

Os impactos sociais do desenvolvimentismo difusionista logo puderam ser sentidos: migração de pequenos agricultores excluídos pela introdução de pacotes tecnológicos, êxodo rural, concentração fundiária. Os impactos ambientais também podem ser percebidos. São eles, a disseminação de pacotes tecnológicos, via agrotóxicos, a degradação dos solos, a contaminação dos recursos hídricos, a entrofização de rios e lagos, a disseminação de pragas e doenças, a destruição de habitats naturais, etc (Ibid., loc. cit.).

Para Wanderley (2004, p.43), com a perspectiva de modernização da agricultura e de urbanização do meio rural, previa-se a decomposição do campesinato ou a sua subordinação às novas formas de capital no campo.

Nesse período passa a ser usado o conceito de pequena produção, que de acordo com Marques (2008, p.60) apresenta um “caráter operacional e por representar a realidade de um campo submetido pelo Estado à desarticulação de seus movimentos sociais e a um conjunto de políticas de cunho modernizante”.

Por outro lado, na perspectiva de Wanderley (2003, p. 43 e 44), a “agricultura familiar corresponde a uma certa camada de agricultores, capazes de se adaptar às modernas exigências do mercado”. De acordo com Hespanhol (2000) há a refutação do conceito de camponês, pelo fato dele ter perdido o seu poder explicativo e ser substituído pelo conceito de agricultor familiar. O autor destaca,

[...] que a utilização na década de 1990, da categoria de análise agricultura familiar para designar genericamente as unidades produtivas, nas quais a terra, os meios de produção e o trabalho encontram-se estreitamente vinculados ao grupo familiar, deve ser aprendida como um reflexo das alterações recentes ocorridas na agricultura brasileira e que, em última análise, levaram a valorização do segmento familiar. Nesse sentido, as categorias de análise até então utilizadas para caracterizarem essas unidades de produção, como campesinato, pequena produção, agricultura de subsistência, produção de baixa renda, entre outras, perderam seu poder explicativo, favorecendo à emergência de novas concepções teóricas consubstanciadas na categoria agricultura familiar (Ibid., p. 2).

Para Abromovay (1992, p. 33), a agricultura familiar que é “altamente integrada ao mercado, capaz de incorporar os principais avanços técnicos e de responder às políticas governamentais não pode ser nem de longe caracterizada como camponesa”. Nesse sentido,

O saber tradicional dos camponeses, passado de geração em geração, não é mais suficiente para orientar o comportamento econômico. O exercício da atividade agrícola exige cada vez mais o domínio de conhecimentos técnicos necessários ao trabalho com plantas, animais e máquinas e o controle de sua gestão por meio de uma nova contabilidade. O camponês tradicional não tem propriamente uma profissão; é o seu modo de vida que articula as múltiplas dimensões de suas atividades. A modernização o transforma num agricultor, profissão, sem dúvida, multidimensional, mas que pode ser aprendida em escolas especializadas e com os especialistas dos serviços de assistência técnica (WANDERLEY, 2003, p. 46).

Desse modo, com as mudanças geradas a partir do redimensionamento da agricultura com o capitalismo, o conceito de agricultura camponesa passa a ser substituído pelo conceito de agricultura familiar, que representa uma forma de produção que se inseri nas regras gerais de funcionamento do mercado (CARNEIRO e MALUF, 2003). Entretanto, de acordo com

Marques (2008, p. 61), apesar do conceito de agricultura familiar ser aceito sem maiores reflexões por muitos, “há uma crítica ao modelo de agricultura industrial capitalista e aos seus impactos negativos”.

Nesse debate estão em jogo as “complexas relações com a natureza e a sociedade que moldam as formas particulares de produção e de vida social” (CARNEIRO e MALUF, 2003, p. 9). As profundas modificações tecnológicas e sociais implantadas no campo, e os interesses dominantes do estilo de desenvolvimento adotado provocaram mudanças sociais que ameaçam a capacidade de sobrevivência das famílias produtoras rurais. Assim, podemos inferir que no cerne dessas transformações na produção agrícola, estão implicadas *questões sociais* – o êxodo rural, o desemprego no campo, a expropriação dos camponeses; *questões ambientais* – desgaste dos recursos naturais, preocupação com a problemática ambiental, a afirmação do agricultor como sujeito do campo, comprometimento dos agricultores com a valorização e preservação do meio ambiente; *questões fundiárias* – acesso a terra, reforma agrária.

Apesar do campesinato, ter modificado sua forma de produção e de vida, suas relações com o mercado, subordinando-se às novas formas de capital no campo, ainda, conseguiu preservar características importantes como sua força de trabalho predominantemente familiar, o vínculo com a terra como local de produção e reprodução social, a luta pela terra e contra a desigualdade social. Nesse cenário de tensão existente entre a lógica neoliberal de livre mercado, o agronegócio e a resistência do camponês, o campesinato é recriado em novas condições no novo contexto a que está submetido. Assim,

Mesmo integrada ao mercado e respondendo às suas exigências, o fato de permanecer familiar não é anódino e tem como consequência a lógica familiar, cuja origem está na tradição camponesa, não é abolida; ao contrário, ela permanece inspirando e orientando – em proporções e sob formas distintas, naturalmente – as novas decisões que o agricultor deve tomar nos novos contextos a que está submetido (WANDERLEY, 2003, p.48).

Para Wanderley (Ibid., loc. cit.), na medida em que a família continua sendo aquela que define os modos de produção e de reprodução, o “agricultor familiar, de certa forma, permanece camponês”. Dessa forma,

[...] o produtor familiar que utiliza os recursos técnicos e está altamente integrado ao mercado não é um camponês, mas sim um agricultor familiar. Desse modo, pode-se afirmar que a agricultura camponesa é familiar, mas nem toda a agricultura familiar é camponesa, ou que todo camponês é agricultor familiar, mas nem todo agricultor familiar é camponês. Criou-se assim um termo supérfluo, mas de reconhecida força teórico - política (FERNANDES, 2001, p. 29-30).

Conforme Carneiro e Maluf (2003), a ênfase na família dos agricultores vem estimulando a inclusão de novas dimensões que se concretizam através da,

[...] questão ambiental que se expressa no comprometimento desses agricultores com a valorização e a preservação do meio ambiente; a afirmação de que eles são habitantes do meio rural, o que supõe a incorporação da problemática da construção de territórios (relações de proximidade e de integração) e de identidades referidas aos espaços rurais; a dimensão cultural, que impõe a exigência de valorização dos saberes tradicionais e o estabelecimento de relações mais simétricas entre os produtores e os agentes técnicos; a consideração das relações internas à coletividade familiar, que explicam problemas específicos de parentesco, de geração e de gênero, e finalmente a valorização da lógica específica que orienta e articula o leque das atividades produtivas, bem como às estratégias familiares referentes à sua produção e reprodução (p. 11-12).

Com isso, o camponês, nessa situação histórica, (re)constrói sua identidade buscando sua sobrevivência enquanto ator social coletivo com base em princípios divergentes dos que baseiam a lógica de dominação e busca caminhos para o rompimento com a submissão ao capital, sendo a reafirmação de seus valores e a “intervenção direta nos processos produtivos e no trabalho e sua alteração”, *mecanismos da sua resistência e recriação* (VAN DER PLOEG, 2009, p. 26).

Para Bartra (2009, apud COSTA NETO e BLOISE, 2014, p. 368), as origens camponesas representam a resistência frente ao avanço do capital. Para os autores, “há uma aproximação do homem-natureza na atividade camponesa que não sofreu a perversão do mercado”, trata-se de uma atividade camponesa baseada em uma “ecologia agroecossistêmica diversa, heterogênea”, na qual estão envolvidas práticas em torno da soberania alimentar, do policultivo, da agricultura não intensiva, do conhecimento tradicional, da reaproximação da agricultura com a pecuária, etc.

Para Van Der Ploeg (2009), essas práticas podem ser entendidas como uma materialização da resistência. Considerando que,

Com a prática da resistência, estão sendo criados ou mantidos modos contrastantes, como a reciprocidade, trocas socialmente mediadas e empreendimentos voltados para o autoabastecimento, que permitem às pessoas se organizarem para além dos limites do mercado (Ibid., p. 29).

Nesse sentido, observa-se que “nada na vida e na história caminha apenas em linha reta, a história está cheia de contradições e são elas que provocam o surgimento de novos conhecimentos e de novas práticas” (LOPES, 2011). Desse modo, na tentativa de enfrentar/resistir ao desenvolvimento da agricultura moderna/convencional e a crise socioambiental gerada por este modelo de desenvolvimento e, simultaneamente, refletir e

recriar o modelo agrícola camponês, busca-se enraizar o capital ecológico disponível no processo produtivo, criando arranjos produtivos ambientalmente mais sustentáveis. A agroecologia representa essa nova alternativa de fazer agricultura de forma integrada ao meio ambiente, contrapondo-se ao uso abusivo de insumos agrícolas industrializados e a anulação do conhecimento tradicional e vem sendo incorporada como uma nova forma de produção pelos agricultores. Para Leff (2002, p. 39),

A Agroecologia, como instrumento do desenvolvimento sustentável, se funda nas experiências produtivas da agricultura ecológica, para elaborar propostas de ação social coletiva que enfrentam a lógica depredadora do modelo produtivo agroindustrial hegemônico, para substituí-lo por outro, que orienta para a construção de uma agricultura socialmente justa, economicamente viável e ecologicamente sustentável. Ela envolve o pesquisador na realidade que estuda, ao aceitar, em pé de igualdade com o seu conhecimento científico, os saberes locais gerados pelos agricultores.

Assim, a agroecologia se consolida nessa busca integrada entre os saberes históricos dos agricultores com os conhecimentos de diferentes ciências, reconhecendo a importância da diversidade cultural e dos conhecimentos tradicionais dos agricultores. A agroecologia surge como um novo paradigma científico, em contraposição ao poder hegemônico do capital e do agronegócio, propondo uma nova forma de se pensar e praticar a agricultura, que vai além de práticas para o manejo ecológico dos recursos naturais, envolvendo dimensões mais amplas como sociais, ambientais, políticas, culturais, que estão implicadas na qualidade ambiental e de vida do rural e suas repercussões na vida do urbano. Dessa forma,

Quando se fala em agroecologia, não se pensa apenas em plantios variados, mas na vida que existe e que ocupa aquele espaço, no relacionamento das pessoas entre si e com a natureza e na harmonia que deve existir entre os seres vivos que ali circulam, numa atitude de respeito, convivência e integração (LOPES, 2011, p. 78).

A agroecologia surge em um cenário de crise da modernidade, de esgotamento dos recursos naturais, da insustentabilidade alimentar dos povos, como uma alternativa sustentável para enfrentar a problemática gerada pelo modelo de agricultura convencional e como uma possibilidade integradora entre as ciências em prol de um processo de transformação social e, uma perspectiva para a superação da racionalidade econômica-produtivista por uma racionalidade/saber ambiental¹¹ (LEFF, 2002).

¹¹ Para Leff (2002), a Agroecologia está vinculada a uma racionalidade ambiental. Conforme o autor, a racionalidade ambiental, trata-se de uma teoria que orienta uma práxis a partir da subversão dos princípios que ordenaram e legitimaram a racionalidade teórica e instrumental da modernidade. É uma racionalidade que integra o pensamento e os valores, a razão e o sentido; está aberta à diferença e à diversidade, busca desconstruir a lógica unitária e hegemônica do mercado para construir uma economia global, integrada por economias locais baseadas na especificidade da relação do material e do simbólico, da cultura e da natureza.

Conforme Leff (Ibid., p. 41), a agroecologia é vista como um paradigma, que se aplica através de saberes pessoais e coletivos, de habilidades pessoais, de contextos ecológicos específicos e culturas particulares, “uma hibridação de ciências, tecnologias, saberes e práticas”. O diálogo de saberes, nesse sentido, não é somente de saberes técnicos, mas de matrizes culturais. Desta forma, a agroecologia implica na produção interdisciplinar dos conhecimentos e se concretiza através da integração entre os conhecimentos científicos com os saberes individuais/tradicionais dos agricultores e outros sujeitos que vivenciam as práticas agroecológicas.

Entretanto, para alavancar essa perspectiva agroecológica é preciso reconhecer que os desafios são grandes e complexos. Um deles está na capacidade de diálogo e de aprendizagem coletiva que se possa estabelecer entre diferentes setores da sociedade. Outro é compreender que a agroecologia se insere em um embate estrutural, no qual o capital vem se apropriando de conceitos como sustentabilidade, produção ecológica/orgânica como forma de lucratividade. Entretanto,

Sob a perspectiva de uma agricultura ecologizada e desprovida destes compromissos, podemos até supor que venha a existir uma monocultura orgânica de larga escala, baseada em mão-de-obra assalariada, mal remunerada e “movida a chicote”. Essa “monocultura ecológica” poderá até atender aos anseios e caprichos de consumidores informados sobre as benesses de consumir produtos agrícolas “limpos”, “orgânicos”, isentos de resíduos contaminantes. No entanto, o grau de informação ou de esclarecimento de dito consumidor talvez não lhe permita identificar ou ter conhecimentos das condições sociais em que o denominado produto orgânico foi ou vem sendo produzido; talvez, nem mesmo lhe interesse saber. Neste caso, no limite teórico e sob a consideração ética acima mencionada, nenhum produto será verdadeiramente ecológico se a sua produção estiver sendo realizada à custa da exploração da mão-de-obra. Ou, ainda, quando o não uso de certos insumos (para atender convenções de mercado) estiver sendo “compensado” por novas formas de esgotamento do solo, de degradação dos recursos naturais ou de subordinação dos agricultores aos setores agroindustriais (CAPORAL, 2004, p.18).

Nesse sentido, o que está em jogo não é apenas o potencial econômico, mas, essencialmente, os princípios de “ordem ética e cultural, que muitas vezes determinam as práticas concretas e as formas de intervenção das sociedades camponesas” (LEFF, 2002, p. 43). Trata-se de um novo paradigma produtivo atrelado ao “potencial-tecnológico da natureza e da cultura” (Ibid., p.44), que considera, de forma integrada, as condições ecológicas, sociais e culturais dos povos do campo. Além disso, o paradigma agroecológico envolve a preocupação em reverter às condições de exclusão a que estão submetidos os camponeses, a sua autossuficiência alimentar e o direito a uma alimentação saudável. Assim, busca-se pela

soberania alimentar¹² dos povos, e pela terra, a água e as sementes, como bens da humanidade.

Essa nova forma de pensar a agricultura familiar de base camponesa (diferente da agricultura familiar de base empresarial/capitalista) exige novas posturas, que vão desde o aumento do enraizamento de seus processos produtivos no uso e na reprodução da natureza (conservação e proteção da natureza, do capital ecológico), a ampliação da autonomia na busca coletiva de organização e de participação em espaços de controle social e de articulação em prol da construção de políticas públicas, até a apropriação da demanda de um processo educador, orientado por um projeto político camponês, que ajude os sujeitos do campo a interpretar sua realidade e a entender quais os enfrentamentos que precisam ser realizados para construir mecanismos de melhor intervenção em seu contexto socioambiental.

Nesse sentido, no texto que segue discorreremos sobre a educação ambiental e sua contribuição enquanto processo educativo para os sujeitos do campo da agricultura familiar.

2.4.2 Educação Ambiental para a agricultura familiar

Educação ambiental para sujeitos do campo da agricultura familiar? Que educação ambiental é essa? Em qual direção caminha esse debate? Entre os pilares dessas questões está a reflexão da relação estabelecida entre o camponês e o ambiente, as formas como se estabelece essa relação e as perspectivas de fortalecimento do projeto político do camponês.

A crise ambiental provocada pela racionalidade econômica e tecnológica dominante do capitalismo deixou evidentes as contradições sociais e ambientais decorrentes da ofensiva do capital no campo, emergindo, assim, a necessidade de mudanças efetivas na sociedade, com valorização da diversidade étnica e cultural da espécie humana e o fomento da valorização de diferentes formas de manejo produtivo da biodiversidade. Com isso, Leff (1999), propõe a construção de uma racionalidade e de um saber ambiental, através do diálogo de saberes como forma de minimizar os problemas do meio ambiente e dedicar maior atenção para a educação ambiental.

Dessa forma, atrelado ao debate da agricultura familiar incorpora-se a afirmação da temática ambiental e da sustentabilidade (social, econômica e ecológica), tornando compatível a melhoria da qualidade de vida com a preservação ambiental (JACOBI, 2003). De acordo

¹²Segundo Marques (2010, p. 79), a soberania alimentar se fundamenta na “salvaguarda das agriculturas locais como meio eficaz de produção de alimentos e de combate contra a fome. Esta concepção considera estas agriculturas locais como aquelas que mobilizam profundamente os recursos naturais disponíveis, são praticadas por agricultores familiares e se orientam para uma produção alimentar destinada aos mercados regionais”.

com Nascimento, Chaves e Sodré (2013), os novos agricultores familiares aderem ao embate por um desenvolvimento local sustentável¹³, à agricultura agroecológica e à educação ambiental.

Por outro lado, da mesma forma que o capital se apropria e subordina a produção agrícola aos seus interesses, com a educação não é diferente. De acordo com Caldart (2009), com a reestruturação produtiva, amplia-se a necessidade de mão de obra qualificada, o que justifica o interesse de empresários rurais em discutir uma educação profissional, muitas vezes ligada às escolas agrotécnicas e aos cursos superiores voltados à gestão do agronegócio.

Diante disso, pensar uma educação a favor dos agricultores familiares e camponeses, requer uma mudança de paradigmas que vai de encontro a essa lógica dominante. Assim, “a educação se converte em um processo estratégico com o propósito de formar os valores, as habilidades e as capacidades para orientar a transição na direção da sustentabilidade” (LEFF, 1999, p. 112).

Nessa mudança paradigmática, a educação ambiental passa a ser identificada como uma possibilidade de contribuir para agricultura familiar ao assumir seu papel político e educativo de impulsionar a mobilização e a reflexão dos sujeitos e dos grupos sociais em relação ao ambiente e a sociedade. Um processo educativo comprometido com a sustentabilidade e a participação pode formar pessoas capazes de entender e de conduzir essas mudanças (TRISTÃO, 2007). Para tanto,

É um grande desafio à educação ambiental do campo estimular um processo de reflexão sobre modelos de desenvolvimento rural que sejam responsáveis, economicamente viáveis e socialmente aceitáveis, que colaborem para a redução da pobreza, para a conservação dos recursos naturais e da biodiversidade, para a transformação dos problemas socioambientais fortalecendo as comunidades, não dissociando a complexidade da sociedade e da natureza (ZAKRZEWSKI, 2007, p. 206).

Desta feita, a educação ambiental voltada para o campo questiona o modelo de desenvolvimento hegemônico e contribui com a reflexão sobre outro projeto para o rural brasileiro. O que significa a construção de um “projeto popular de agricultura que valorize os camponeses, a agroecologia, e que zele em primeiro lugar pela soberania e pelo patrimônio coletivo da natureza, da biodiversidade, das águas, da fauna e da flora” (PASQUETTI, 2013, p. 83).

¹³ De acordo com Leff (1999, p. 123), o discurso do desenvolvimento sustentável, expressa estratégias conflitantes que respondem a visões e interesses diferenciados, que vão desde um neoliberalismo econômico, até a construção de uma “nova racionalidade produtiva”. Assim, quando tratamos de desenvolvimento sustentável nesse texto, referimo-nos àquele que converge a esta “nova racionalidade produtiva”, onde a valorização da natureza e dos valores sociais e culturais são fundantes para a sustentabilidade.

Nesse debate, encontra-se a inquietação sobre que desenvolvimento sustentável se quer, quando a economia está suplantada na mercantilização da natureza e a relação de ambiente e sociedade está baseada em uma visão dicotômica. Do lado oposto, está outra racionalidade produtiva, baseada em outros princípios produtivos e em outros valores sociais, baseada nos potenciais da ecologia, da produtividade tecnológica e da criatividade cultural. Nesse sentido, “a complexidade e a interdisciplinaridade são elementos constitutivos de um novo pensar sobre as relações sociedade-natureza” (JACOBI, 2005, p. 246). Para tanto, é importante enfatizar que,

Numa perspectiva dialética, sociedade e natureza se fusionam pela práxis histórica (Schmidt, 1983), cuja unidade não pode ser confundida com a diluição de uma dimensão na outra. Cumpre ter presente que a humanidade não se constitui como unidade homogênea e que as condições decorrentes da atuação humana no ambiente são definidas em função de cada modo de vida social, em interação com as condições ecológicas de sustentação. A visão que o marco teórico emancipatório em Educação Ambiental tem da humanidade é que esta é a unidade dialética com a natureza, em que os sujeitos são pensados concretamente e não abstratamente (LOUREIRO, 2005, p.1480).

Dessa forma, a organização dos grupos sociais, a vida comunitária, a produção, as relações das pessoas com o seu meio, as implicações que os processos de organização social trazem para as mudanças concretas na vida de todos, são pressupostos que orientam essa relação da agricultura familiar com o meio ambiente e que determinam qual educação ambiental para os sujeitos do campo.

No que se refere ao meio ambiente, novas demandas surgem para os agricultores que devem assegurar a preservação dos recursos naturais e a conservação das paisagens, bem como adotar medidas positivas de proteção ambiental (CARNEIRO E MALUF, 2003). Está em questão a própria função social dos agricultores, não apenas de valorizar suas funções produtivas, mas de reconhecer também que eles desempenham um papel importante na manutenção da natureza, da paisagem e do tecido social nos espaços rurais.

A educação ambiental para agricultura familiar pressupõe a ampliação das oportunidades de construção de saberes socioambientais necessários para consolidar um novo paradigma de desenvolvimento rural (racionalidade produtiva), que considere as seis dimensões (ecológica, social, econômica, cultural, política e ética) da sustentabilidade (CAPORAL, 2004, p.19).

Mais do que isso, “a educação ambiental adquire um sentido estratégico na condução do processo de transição para uma sociedade sustentável” (LEFF, 1999, p.128). Para Jacobi, Tristão e Franco (2009), uma prática educativa orientada para a sustentabilidade se baseia na

“promoção de uma atitude contextualizadora e problematizadora da realidade, uma compreensão complexa e politizada da dimensão ambiental, a participação coletiva e o engajamento dos sujeitos”. Dessa forma, a prática educativa está articulada às questões ambientais e à complexidade ambiental¹⁴, na qual a educação ambiental assume uma dimensão coletiva, sociopolítica e societária e um papel de articuladora de saberes e fazeres para novas leituras da realidade socioambiental do campo.

Todavia, a escola família agrícola desenvolve uma proposta educativa voltada para os sujeitos do campo e tem como um de seus pressupostos o desenvolvimento e a valorização do meio rural. Assim iremos adiante ao texto direcionar nosso olhar sobre esse espaço com a intenção de nos aproximarmos do seu universo educacional e ajudar a compreender o contexto onde se insere essa pesquisa.

2.5 O processo educativo da Escola Família Agrícola: entendendo a Pedagogia da Alternância

Ao se falar em uma educação ambiental do campo que serve à agricultura familiar, podemos considerar a escola família agrícola como espaço legítimo para acontecer uma prática educativa em favor desse processo. Para tanto, é preciso compreender o que faz essa escola que se diz família agrícola.

A Escola Família Agrícola surge como resultado da insatisfação com o modelo educacional que não considerava a especificidade do meio rural. O movimento das Casas Familiares Rurais (CFR) nasce em 1935, na França, forjada nas reais necessidades do povo camponês, de uma educação voltada para sua realidade e suas necessidades. De acordo com Vergutz (2012, p. 3), o mundo ocidental pós-revolução industrial passa a valorizar a cidade em detrimento do campo, o que foi agravado posteriormente pelas consequências da 1ª e 2ª guerras mundiais, que ampliou as atividades urbano-industriais desse período e provocou o êxodo rural.

Com isso, as Casas Familiares Rurais foram criadas através do movimento da igreja católica junto a agricultores, com a perspectiva de motivar os jovens do campo a permanecerem no seu meio contribuindo para o seu desenvolvimento e valorização. Foi com

¹⁴ O tema da complexidade ambiental decorre da percepção quanto ao incipiente processo de reflexão sobre as práticas existentes e as múltiplas possibilidades que estão colocadas para, ao pensar a realidade de modo complexo, defini-la como uma nova racionalidade e um espaço no qual se articulam natureza, técnica e cultura (Jacobi, 2005, p. 243).

essa visão que surgiram as CFR, a primeira com a iniciativa do padre Granereau na França, e expandindo-se em outros países, muitas vezes impulsionadas pela igreja católica, foi sendo adaptada em outros contextos rurais do mundo. Esse movimento, também chegou ao Brasil, quando em 1968, foi criado o Centro Familiar de Formação em Alternância (CEFFA), conduzido pelo jesuíta Humberto Pietrogrande que desdobrou-se na fundação da Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo (AES) e, daí, ao MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), e com o tempo se expandiu em outros estados brasileiros, especialmente no Nordeste brasileiro, disseminando em escolas famílias agrícolas (NOSELLA, 2012).

Para tanto, é importante ressaltar que as escolas famílias agrícolas no Brasil, foram pensadas e organizadas com base em um modelo que existe mundialmente, mas que incorporam na sua concepção (teórica e prática) características próprias do rural do país, agregando ainda em cada localidade (que é diversa) as singularidades do meio e dos sujeitos que o constitui. Nesse sentido, concorda-se com Cavalcante (2011, p. 20),

[...] as EFAs atuam em consonância com os percursos locais nos quais se encontram, trazendo para suas redes socioeducativas, especificidades regionais, organizativas, culturais e pedagógicas de interessantes configurações. No Brasil, o conjunto de EFAs tem o seu trabalho geralmente atrelado às questões de pertinência no rural brasileiro, como questões agrárias, políticas de juventude, produção, renda e questões ambientais.

Nesse contexto se configura a Pedagogia da Alternância (PA)¹⁵, com uma característica de formação que possibilitasse aos jovens uma aprendizagem teórico-prática, através de um sistema de alternância. Pode-se, assim, empreender que,

A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p.227).

Mais do que isso, a alternância constitui-se de um sistema educativo integrado, que intenciona dar sentido a conceitos através das experiências de vida dos educandos, da produção de saberes e da autonomia do sujeito (GIMONET, 1998). A Pedagogia da Alternância é, portanto, a proposta educacional que consolida o processo educativo da Escola Família Agrícola. Para tanto, a PA está fundamentada em quatro pilares: associação local – pais, famílias, comunidade, profissionais; a formação integral do aluno – projeto pessoal; o desenvolvimento do meio – socioeconômico, humano, político, etc.; a alternância – metodologia (GIMONET, 2007; GARCÍA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010). Para

¹⁵ Sobre a Pedagogia da Alternância diversos autores aprofundam essa discussão, assim pode-se ver Gimonet (1998), Silva (2000), Cavalcante (2007, 2011), Nosella (2012).

os autores esses pilares representam os princípios que sustentam as Escolas Famílias Agrícolas e que constituem “suas características irrenunciáveis – aquilo que uma instituição educativa deve ter necessariamente para poder ser considerada uma CEFFA – constituem os fins definidos que se conseguem com meios precisos” (CALVÓ, 2010, p. 66).

Em que pese às peculiaridades desses pilares podemos relacionar alguns elementos para compreendê-los. Primeiro, no que se refere à *associação local*, a EFA representa para as suas associações um meio para alcançar o desenvolvimento local e coletivo (Id., 1999). Por meio das associações, se dá a condição necessária à formação e manutenção de uma EFA, trata-se de uma organização local de base participativa, diferente das associações de pais e mestres, pois é formada por pais e outros atores comunitários, que podem atuar em projetos que contribuam para o desenvolvimento local, ao mesmo tempo em que veem na EFA uma possibilidade de formar jovens para dar continuidade ao desenvolvimento do seu meio (SOUZA, 2008).

A *alternância*, segundo pilar de sustentação da pedagogia da alternância é segundo Calvó (1999, p.17), um “conjunto dos períodos formativos que se repartem entre o meio sócio profissional (seja na própria família ou na empresa) e a escola. Isto sempre dentro de uma interação educativa escola-meio”.

Esse processo educativo é chamado de alternância, pois alterna períodos de aprendizagem na família e no seu local com períodos na escola, momentos interligados e organizados através de um planejamento orientado por instrumentos pedagógicos. Segundo Cavalcante (2011, p. 19),

O ritmo da alternância é demarcado no calendário escolar: os estudantes ficam na EFA em regime de internato em períodos de quinze dias, a alternância ocorre quando ao sair da escola, passam mais quinze dias em casa, atuando junto às comunidades e propriedades familiares. Este ir e vir de conexão conceitual e valorativa produz um efeito inusitado no campo da educação formal, pois possibilita aos sujeitos compreenderem a escola como um espaço comunitário de pertinência social e de relevância educacional.

Com a alternância os estudantes da EFA têm a possibilidade de vivência no ambiente escolar e no ambiente familiar e comunitário, com o intuito de adequar um *tempo-escola* com um *tempo-comunidade*, de forma que o jovem do campo possa atuar no seu contexto familiar buscando ressignificar os conhecimentos e práticas agrícolas, e no caminho inverso o contexto familiar também redefine o contexto educacional, quando a realidade de vida de seus sujeitos passa a ser conteúdo da Escola. Dessa forma, a “alternância permite o dinamismo Escola-Realidade” (NOSELLA, 2012, p. 85).

Quanto à *formação do aluno*, que constitui o terceiro pilar, se caracteriza pela formação integral das pessoas. A pedagogia da alternância consolida uma proposta de formação na qual os processos de aprendizagens e a dinâmica de construção do conhecimento se realizam na articulação e integração do mundo da vida com o mundo da escola.

Os objetivos da pedagogia da alternância estão relacionados com a articulação entre os tempos e espaços da formação e a associação da formação profissional com uma formação geral, considerando como princípios da prática educativa a relação com a experiência, com o trabalho, com os processos produtivos, com a vida fora da escola, bem como um complexo de relações com a cultura local, com a cultura profissional e com a cultura da escola (GIMONET, 1998). Deste modo, a formação do aluno,

[...] diz respeito a tudo aquilo que pode enriquecer a sua constituição com o indivíduo, considerando todos os elementos que se referem ou interferem na aprendizagem, como a organização escolar, a formação dos profissionais que nela atuam, a configuração social, as representações vigentes no meio, o projeto de vida de cada um, as condições socioeconômicas da família e da comunidade etc (SOUZA, 2008, p. 6).

Para efetivar o percurso formativo é desenvolvido um conjunto de dispositivos pedagógicos, que segundo Nosella (2012, p. 30), orientam o trabalho da Escola. Esses instrumentos são assim classificados pelo autor: Plano de Estudo, (questões elaboradas em conjunto por alunos, professores e monitores); Caderno da Realidade (serve para o registro das reflexões sobre a realidade a partir das questões constantes do Plano de Estudo); Viagem e Visita de Estudo; Estágio; Serões; Visita às famílias; Avaliação.

Segundo Bressiani e Corona (2011), esses instrumentos possibilitam uma troca de experiências entre a propriedade e o espaço educativo, e são orientados por um plano de formação que propõe temas geradores que determinam as temáticas que serão estudadas pelos jovens durante o período letivo, e representa “a orquestração do conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico”, integrando as finalidades do projeto educativo, os objetivos e as etapas, articula os tempos, as atividades e conteúdos (GIMONET, 1998, p. 58).

Por fim, o *desenvolvimento do meio* se configura como o quarto pilar da Pedagogia da Alternância e tem como finalidade possibilitar que os estudantes sejam protagonistas de seu desenvolvimento pessoal e social e do desenvolvimento da comunidade onde estão inseridos (GIMONET, 2005). Sendo assim, o desenvolvimento do meio torna-se a consequência do desenvolvimento do jovem, que multiplica os conhecimentos trabalhados na Escola Família Agrícola, através de práticas, das relações, e vivências com a comunidade.

Esses quatro “pilares” da Pedagogia constituem a marca identitária das Escolas Família Agrícolas, e o bom desempenho da EFA está ligado à articulação entre esses elementos. Para Vergutz e Cavalcante (2014, p.376), o objetivo institucional das Escolas Famílias Agrícolas é definido “pela busca da promoção e desenvolvimento das pessoas e do meio, através da formação integral dos sujeitos em formação”.

Conforme salienta Freire (1970, p. 68) “ninguém educa ninguém, os homens aprendem comunitariamente”. Isso quer dizer, que à medida que os saberes são trocados em família, em comunidade, na escola, conjuntamente, um novo saber se constrói, e esse processo favorece a autonomia do educando.

Com tudo isso, é preciso atentar que,

Assumir a realidade de vida, a experiência como o ponto de partida do processo pedagógico, exige que ela seja explorada, analisada, expressa e confrontada para se tornar um suporte da formação e do processo educativo. Exige, portanto, instrumentos pedagógicos próprios, como ferramentas capazes de considerar e utilizar a realidade de vida dos jovens como componente real da formação. Do contrário, a alternância corre o sério risco de se tornar apenas outra receita pedagógica e outra forma de autoritarismo, que não é capaz de apreender o processo pedagógico na sua totalidade (SILVA, 2010, p. 190).

Nessa perspectiva, para que a pedagogia da alternância seja um sistema educativo integrado, a relação escola, a família e o contexto socioambiental e político devem estar articulados e serem incorporados no processo de formação dos jovens (Ibid., loc. cit.).

Em relação às concepções pedagógicas que orientam esse processo educativo, Nosella (2012, p. 31), discorre que no âmbito das escolas família agrícolas, existem diferentes concepções teóricas, desde uma concepção fundamentada pela pedagogia construtivista, “entendendo que a vida ensina mais do que a escola e que o aluno e sua realidade imediata devem ser o centro do processo de ensino e aprendizagem” ou adotam uma orientação “pedagógica contra-hegemônica como a pedagogia libertadora, inspirada em Paulo Freire”.

No texto seguinte, teceremos algumas reflexões sobre a relação da escola família agrícola com a questão socioambiental.

2.5.1 Escola Família Agrícola e EA: perspectivas socioambientais para o processo educativo

A escola do campo é um espaço que pode servir para a manutenção dos problemas ambientais, na medida em que não discute e nem reflete os conflitos da realidade socioambiental. Porém a escola família agrícola propõe uma cultura de conhecimento na qual

as problemáticas socioambientais são temas de debate na escola e de busca de possibilidade de construção de outra realidade, que prima pela reflexão crítica e atitude diante dos dilemas do contexto.

Na medida, em que se passa a reconhecer a escola como lugar que pode contribuir para refletir os problemas socioambientais e tentar construir outra relação com o mundo mais crítica, começa-se a implementar uma educação ambiental como prática educativa.

Todavia, é preciso que a proposta de educação ambiental seja assegurada, no planejamento do professor, na metodologia, na prática com os educandos, mas também enquanto princípio, concepção de educação pautada na pedagogia crítica que prima pela emancipação dos sujeitos e questiona “que noções de saber e que formas de aprender são necessárias para tal projeto” (GIROUX e SIMON, 2005, p. 98), através de um processo de formação humana. Entretanto, a formação do ser humano não é tarefa exclusiva da escola, pois, é resultado de um conjunto de outras ações educativas. Mas a escola desempenha um papel de destaque na tarefa de possibilitar o acesso ao conhecimento. Para tanto, exige distintas formas de organização do trabalho pedagógico, do trato com o conhecimento, da organização escolar, do planejamento, dos processos de ensino-aprendizagem, do currículo.

Nessa perspectiva, é preciso construir uma cultura ambiental curricular nas escolas que dê conta das questões socioambientais considerando sua complexidade e implicações. Para Cavalcante (2008), ao considerar as noções de ambiente e currículo, a educação socioambiental “pode ter maiores chances de alcançar o universo de ação dos sujeitos e a possibilidade de transformação dos contextos”. Para tal, a concepção e princípios da educação ambiental devem ser levados ao currículo, definindo o que se quer com o trabalho da educação ambiental nas escolas, que projeto de sociedade essa educação vai ajudar a construir, sendo que a teoria e a prática (a práxis) deve ser uma das premissas dessa proposta que é política e pedagógica.

Dessa feita, os saberes mobilizadores do currículo devem estar atrelados ao trabalho pedagógico mediado pela cultura dos sujeitos, à concepção socioambiental e à construção de uma educação de qualidade vinculada ao projeto de campo que está se construindo.

Cavalcante (2007) defende que a escola família agrícola, enquanto proposta educacional do campo estabelece uma relação com o ambiente rural. Assim, a autora destaca que, “a lógica socioambiental busca trazer um olhar sobre a relação ambiente e sociedade rural presente na escola família, que é voltada para sua realidade e construída pelos e para os camponeses da região, traçando as suas trajetórias locais tendo em vista as visões pessoais” (p. 149).

Nessa perspectiva, um dos aspectos relevantes na construção dos programas de formação é *articular a essa formação o debate político às problemáticas socioambientais do campo*, onde os sujeitos têm um papel fundamental como agentes de transformação. A realidade de discriminação no rural, a complexa situação da questão agrária, a questão do acesso à água, da qualidade de vida, do trabalho no campo, dos conflitos socioambientais, são questões que abarcam a discussão da responsabilidade educacional. Não podem ser ignoradas, devem ser objeto de estudo nas escolas e nos processos formativos dos seus sujeitos.

Outro desafio é a *clareza da sua vinculação com a concepção de educação, de sociedade que se quer construir*. Estas concepções definirão o perfil profissional que se pretende alcançar. Neste sentido o primeiro desafio que se coloca é uma formação centrada no ser humano. Reconhecer os diferentes sujeitos do campo, como sujeitos históricos, determinados por um conjunto de relações políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

Há que se discutir nesta formação *a interrelação sociedade/ambiente*, entendendo como espaços onde os povos do campo se constroem e se sustentam na relação com o ambiente natural, social e político. Em relação a isso, cabe enfatizar a relação campo-cidade, afirmando de acordo com Caldart, Cerioli e Fernandes (2004) o caráter mútuo de dependência entre ambos e de superação da visão unilateral e dicotômica que coloca o rural como atrasado e o urbano como lugar do moderno. O campo deve ser reconhecido pela identidade de seu povo, pela sua inserção geográfica, pela sua cultura, pelo que traz de dinâmico nas suas diversas formas de trabalho e de organização e suas condições fundamentais de desenvolvimento. E ao campo deve ser dado o crédito da sua importância socioeconômica para a sobrevivência nas cidades. As demandas do urbano há muito tem sido responsáveis pelos desdobramentos da vida no rural, sempre a seu serviço e historicamente o alimentando. A relação campo/cidade, portanto, tem um caráter altamente pertinente no contexto que estes espaços vêm construindo ao longo da história do rural brasileiro, seja ele do ponto de vista econômico (a produção), social (a convivência) e ambiental (as implicações).

Tais colocações afinam-se com as proposições de Avanzi et alli (2001), que ressalta que processos educativos de EA devem balizar-se pelo princípio da ação-reflexão-ação, ou seja, deve partir-se da ação desenvolvida e buscar-se desencadear uma reflexão que ressignifique a própria ação. Uma vez que tal processo vise a transformação da realidade vivida, é conhecido como *práxis*, que traz implícita a capacidade do sujeito refletir sobre si mesmo e sobre seu próprio fazer.

Do exposto, podemos inferir que o meio ambiente é também um dos elementos constitutivos da pedagogia da alternância, e a educação ambiental está estreitamente ligada ao objetivo das EFAs, mencionada acima no texto, mas que vale aqui reiterar, no que se refere a “busca da promoção e desenvolvimento das pessoas e do meio, através da formação integral dos sujeitos em formação” (VERGUTZ e CAVALCANTE, 2014, p.376).

Focando nesta ideia é que iniciaremos no próximo capítulo a tessitura da itinerância metodológica, entendendo o caminho percorrido no desvelamento do objeto desse estudo, até chegarmos aos resultados alcançados na estrada dessa pesquisa acadêmica na busca de compreender os desafios da escola família agrícola em efetivar o trabalho com a educação ambiental.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Não penso que seja necessário saber exatamente o que eu sou. O mais interessante na vida e no trabalho é o que permite tornar-se algo de diferente do que se era ao início. Se você soubesse ao começar um livro o que se ia dizer no final, você crê que teria coragem de escrevê-lo? Isso que vale para a escrita e para uma relação amorosa, vale também para a vida. O jogo vale a pena na medida em que não se sabe como vai terminar (FOUCAULT, 1994).

As questões que me moveram no início desse estudo, foram se resignificando no decorrer da pesquisa. Na medida em que mergulhava no universo empírico da pesquisa fui desvelando a realidade, e as problemáticas latentes do contexto a ser investigado foram emergindo. Diante disso, apoiei-me em contribuições teóricas e conceitos que me auxiliaram na constituição de meu objeto de estudo.

Ao começar esse estudo não fazia ideia de como o verbo “mudar” estaria tão presente nesse percurso. Assim, em um determinado momento me vi repensando meu objeto de estudo, e assim fui desviando, redirecionando e reconstruindo minhas questões. Dessa maneira, me percebi também mudada, transformada no fazer da pesquisa, quando muitas vezes tive que mudar meu ponto de visão, trocar as lentes dos meus óculos por outras. E hoje ao relatar o caminho percorrido para o desvelamento do meu objeto de estudo, vejo o quanto esse processo também me revelou enquanto pesquisadora, enquanto educadora e enquanto pessoa.



Foto 01 - *As bifurcações do caminho.* (Pesquisa de campo. Quixabeira, 2015)

Corroborando com Bogdan e Biklen (1994) ao afirmar que não se deve adir, rigidamente, a planos pré-estabelecidos, é preciso estar preparado para modificar as expectativas e considerar as primeiras visitas como oportunidades para avaliar o que é possível efetuar. Foi que, no trilhar da estrada na realização dessa pesquisa, me atentei para a necessidade de rever o itinerário e buscar outras direções, pois, inicialmente, a intenção era a de investigar como a educação ambiental vinha sendo desenvolvida na Escola Família Agrícola de Jaboticaba e a influência do processo educativo para a sustentabilidade social e ambiental na comunidade de Jaboticaba.

No entanto, no percorrer do caminho, novas questões foram surgindo, provocadas pelo contato com o contexto e os sujeitos da pesquisa. Como também, a pré-banca de defesa foi decisiva para o redirecionamento do objeto de estudo. Assim, *os desafios da Escola Família Agrícola de Jaboticaba em efetivar o trabalho com a educação ambiental*, passou a ser o objeto de estudo dessa pesquisa acadêmica.



Foto 02 - “Adentrando no universo da EFA”. Entrada da Escola Família Agrícola de Jaboticaba. (Pesquisa de campo. Quixabeira, 2015)

Para tanto, este trabalho segue uma perspectiva de pesquisa de cunho qualitativo, que segundo Bogdan e Biklen (1994), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada; os interesses de pesquisa dizem respeito mais ao processo do que ao resultado ou produtos; os dados são analisados de modo indutivo e não de modo a confirmar hipóteses levantadas antecipadamente.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o processo de investigação considerou a complexidade de dados envolvidos no universo empírico em questão, buscando um estudo que considerou o contexto, os sujeitos e suas percepções, e os processos implicados na realidade pesquisada.

Para Ludke e André (2012), a abordagem qualitativa possibilita o contato direto do pesquisador com o objeto estudado, permite considerar uma multiplicidade de dados da realidade e acolhe a perspectiva dos sujeitos em relação às questões investigadas, permitindo, com isso, compreender a realidade que é dinâmica e complexa. Dessa forma, buscou-se nessa pesquisa, tanto a análise de aspectos objetivos como de aspectos subjetivos da realidade socioambiental, de forma a considerar a “compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social” (FREITAS, 2002).

Diante do exposto, pretende-se nesse capítulo descrever o percurso metodológico realizado para o desenvolvimento da pesquisa, que ora é apresentada.

3.1 Pressupostos metodológicos, procedimentos e instrumentos da pesquisa

Para compreender melhor os desafios da Escola Família Agrícola de Jaboticaba para efetivação do trabalho com a educação ambiental, optou-se pelo estudo de caso como abordagem metodológica dessa pesquisa qualitativa. A escolha pelo estudo de caso se justifica porque possibilita descrever e compreender o contexto e os fenômenos implicados no estudo. Para Ludke e André (2012), o estudo de caso permite compreender o objeto estudado como singular, é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, neste caso: a Escola Família Agrícola de Jaboticaba e os seus desafios para consolidar uma educação ambiental crítica. Dessa forma,

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Segundo Ludke e André (2012), o desenvolvimento de um estudo de caso se caracteriza em três fases: a fase exploratória, a coleta de dados e a análise dos dados. Assim, inicialmente o estudo exploratório se deu na busca de dados oficiais que revelassem um panorama da educação ambiental e das escolas famílias agrícolas. Para dar conta dessa investigação, adotou-se como procedimento a busca no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tomando como referência o período de 2010 até 2015¹⁶. Foram utilizadas as palavras de busca “educação ambiental”, “educação do campo”, “pedagogia da alternância” e “escola família agrícola”. Foram identificados preliminarmente, 151 trabalhos sobre educação ambiental, 8 sobre pedagogia da alternância e 785 sobre educação do campo. No entanto, pela leitura de todos os resumos foram identificados 14 trabalhos que tratam sobre as categorias educação ambiental, educação do campo, pedagogia da alternância e escola família agrícola estabelecendo relações do objeto de estudo com a educação do campo ou questões ambientais ou agricultura familiar/camponesa, conforme tabela abaixo:

Tabela 01 - Dissertações e teses que discutem as categorias: educação ambiental, educação do campo, pedagogia da alternância e escola família agrícola no Período de 2010 – 2015.

AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	INSTITUIÇÃO
Ana Paula de Medeiros Ferreira	Escola família agrícola de Orizona (GO): uma Proposta de Educação Camponesa	Famílias camponesas, educação, movimentos sociais.	Universidade Federal de Goiás
Cristiane Benjamim de Freitas	A escola no horizonte de jovens camponeses de uma escola família agrícola	Educação do campo, escola do campo.	Universidade Federal de Minas Gerais
Fernando Bilhalva	A educação profissional no contexto da agricultura familiar em Antônio Prado - RS: instrumento de subordinação capitalista	Educação Rural , agricultura familiar, políticas públicas.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Francilane Eulália de Souza	As "geografias" das escolas no campo do município de Goiás: instrumento na valorização do território do camponês?	Educação rural, camponeses.	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
José Novais de Jesus	As escolas família agrícola no território goiano: a pedagogia da alternância como perspectiva para o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura camponesa	Educação do campo, Escola Família Agrícola, Pedagogia da Alternância e Agricultura Camponesa.	Universidade Federal de Goiás
Juliana Neves Junqueira	Por uma educação ambiental	Educação Ambiental,	Universidade Estadual

¹⁶ Esse período foi determinado por representar como marcos o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e a Lei 12.056/11 que institui a Política Estadual de Educação Ambiental da Bahia.

	histórico-crítica na escola	currículo, pedagogia crítica, escolas.	Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Manuela Tavares Araujo Santos	A pedagogia da alternância na integração de saberes no PROEJA Quilombola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - campus Castanhal	Pedagogia da alternância, educação do campo.	Universidade Federal do Pará
Marco Antonio Baratto Ribeiro Silva	Educação do campo e agroecologia: continuidades e rupturas na história do assentamento Vereda II – Padre Bernardo – GO	Comunidade e escola, ecologia agrícola, educação rural, reforma agrária.	Universidade de Brasília
Maria Neuza da Silva Wehrmann Oliveira	A formação de técnicos e extensionistas rurais no contexto do desenvolvimento rural sustentável e da política nacional de assistência técnica e extensão rural	Formação profissional, educação ambiental, meio ambiente, desenvolvimento sustentável.	Universidade de Brasília
Marinalva Jardim Franca Begnami	Inserção socioprofissional de jovens do campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo	Escola Família Agrícola Bontempo, educação rural, ensino agrícola.	Universidade Federal de Minas Gerais
Natalina Pereira de Moraes Souza	A pedagogia da alternância na EaD mediada pelas TIC: uma complementaridade libertadora para a educação do campo?	Ensino a Distância, educação rural .	Universidade de Brasília
Rodrigo Simão Camacho	Paradigmas em disputa na educação do campo	Camponeses, movimentos sociais, educação do campo.	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Talita Mazzini Lopes	A Educação ambiental nos anos finais do ensino fundamental em uma escola do campo: um estudo sobre as práticas escolares	Educação Ambiental, práticas pedagógicas, currículo, escola do campo.	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Vilson Alves Moreira.	Educação do campo e docência no contexto da agricultura familiar: o Programa Escola Ativa (PEA/MEC) no município de Salinas – MG	Escola rural, agricultura familiar.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: Banco de dissertações e teses da CAPES (2016).

Com a leitura dos resumos desses 14 trabalhos, sendo 6 dissertações e 8 teses, que faziam referência as categorias pesquisadas, conforme tabela acima, foi possível identificar diferentes focos temáticos que contemplavam o objeto desse estudo. Na tabela abaixo estão explicitados a quantidade de trabalhos encontrados por cada categoria.

Tabela 02 - Quantidade de trabalhos que contemplavam as categorias: educação ambiental, educação do campo, pedagogia da alternância, escola família agrícola.

PALAVRA-CHAVE	TRABALHOS QUE CONTEMPLAM EDUCAÇÃO DO CAMPO/ ESCOLA DO CAMPO	TRABALHOS QUE CONTEMPLAM A QUESTÃO AMBIENTAL/ SUSTENTABILIDADE	TRABALHOS QUE CONTEMPLAM AGRICULTURA FAMILIAR/ AGRICULTURA CAMPONESA
Educação Ambiental	1	1	1
Educação do Campo	0	0	4
Pedagogia da Alternância	2	0	0
Escola Família Agrícola	4	0	1
TOTAL	7	1	6

Fonte: Banco de dissertações e teses da CAPES (2016).

Embora tenham sido encontradas 14 pesquisas no banco de dados da CAPES que discutem as temáticas da educação ambiental, educação do campo, pedagogia da alternância e escola família agrícola, apenas 1 estabelece relação da educação ambiental com a escola do campo e 1 trata da educação ambiental no contexto da agricultura camponesa. Em relação à educação do campo, verificou-se que 4 estudos fazem referência a agricultura familiar e nenhum trabalho traz relação com a educação ambiental. Sobre a pedagogia da alternância 2 estudos em questão versam sobre o processo de escolarização do campo, enquanto que 4 traçam a relação da escola família agrícola com este processo, e 1 estudo, finalmente, traz a discussão da escola família agrícola enfatizando o contexto da agricultura familiar. Contudo, não foi encontrada nenhuma pesquisa que fizesse relação entre todas as categorias buscadas. Assim, no período pesquisado, não haviam pesquisas que trouxessem relação da educação ambiental com escola do campo ou pedagogia da alternância, tampouco com escola família agrícola.

Outro ponto que é importante ressaltar é que, as pesquisas identificadas sobre educação ambiental trazem uma discussão no âmbito da perspectiva crítica, algumas buscam investigar as práticas de educação ambiental desenvolvidas nas escolas e outras a inserção da EA no currículo tendo como parâmetro de análise a concepção da educação ambiental crítica. Vale também destacar que, os estudos que analisam as escolas famílias agrícolas, trabalham com a discussão da inserção sócio profissional da juventude rural, dando atenção aos processos de escolarização rural e as condições dos jovens permanecerem no campo e da

formação técnica rural no contexto da agricultura familiar. Além disso, os estudos que trazem a abordagem da escola do campo com a agricultura familiar dão atenção ao debate sobre a escola comunitária, a concepção de organização política produtiva e pedagógica e a adoção de posturas teóricas e metodológicas diferenciadas.

Para tanto é preciso esclarecer que, embora a pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES tenha sido um dos primeiros passos na investigação exploratória desse estudo, foi necessário retomar essa pesquisa com intuito de atualizar os dados anteriormente levantados e apresentados na pré-defesa desse trabalho de mestrado.

O movimento seguinte foi realizar o diálogo com o lócus da pesquisa e conhecer melhor a dinâmica que o constitui na busca de confirmar o caminho metodológico e as questões da pesquisa. Além disso, buscamos na revisão de literatura o estudo das categorias como forma de realizar o “resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento produzido sobre a problemática em jogo” na busca de revelar a realidade histórica (FRIGOTTO, 2010, p. 97).

Todavia, a coleta de dados foi o próximo passo dado com o intuito de reunir alguns instrumentos na busca de informações que ajudassem a analisar as questões desse estudo, é o que advém no texto.

3.2 Os instrumentos da coleta de dados

De acordo com Ludke e André (2012, p. 19), ao desenvolver o estudo de caso utiliza-se uma diversidade de fontes de informações, “o pesquisador recorre a uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes”. Nesse sentido, para coleta de dados desse estudo, foram utilizadas técnicas de pesquisa qualitativa, por meio de observações diretas nas quais foi dada atenção ao contexto físico, social, político, ambiental que acontece a investigação; entrevistas semiestruturadas com base em questões e pontos críticos norteadores do estudo; e análise documental, como forma de complementar informações e possibilitar a triangulação dos dados coletados (ANDRÉ, 2013).

Nesse sentido, as *observações* representam um método de investigação importante nesse estudo, pois possibilitou o contato direto com o fenômeno pesquisado, bem como permitiu uma aproximação dos sujeitos e de sua experiência diária (LUDKE e ANDRÉ, 2012). Por se tratar de um método que envolve uma interpretação pessoal, de acordo com a visão do pesquisador que observa, a experiência teórica e prática da pesquisadora com o

objeto de estudo foi considerada como uma forma de contribuir na interpretação mais completa e real do fenômeno.

As observações foram realizadas durante os períodos de abril de 2015 a junho de 2016, em períodos intercalados e com duração em cada ida a campo de um a dois dias. As primeiras idas eram apenas de um dia, saindo de Feira de Santana bem cedo da manhã e retornando no final do dia para Feira de Santana, depois foi se prolongando por dois dias. Minhas idas eram sempre de carro próprio e minha hospedagem se deu na própria EFA, o que me permitiu participar e acompanhar a rotina diária da Escola. Dessa forma, foram realizadas observações das aulas teóricas e práticas dos alunos, das reuniões dos professores, do cotidiano da EFA, do contexto socioambiental o qual a EFA está inserida, das formas de organização e de compartilhamento do ambiente. Além disso, muitas vezes, ficava na secretaria conversando com a monitora que cuida da gestão da Escola, observando as questões que surgiam no dia-a-dia da Escola e dedicando momentos para acessar os documentos institucionais e conhecer os instrumentos pedagógicos da EFA.

Conforme salienta Ludke e André (2012), o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva, que descreva os sujeitos, os diálogos, os locais, as atividades, os eventos especiais e outra reflexiva, que registre as reflexões analíticas, metodológicas, os conflitos e esclarecimentos necessários. Para tanto, o *diário de campo*, foi um instrumento que ajudou no registro das impressões, dos fatos, das percepções, dos depoimentos que chamaram a atenção da pesquisadora, para que os aspectos da realidade observada tanto descritivos quanto reflexivos fossem registrados no decorrer da pesquisa.

Assim, no primeiro contato com a EFA de Jaboticaba, para realização dessa pesquisa, busquei conversar com os sujeitos daquele espaço, observar a rotina da Escola, conhecer melhor o ambiente e os sujeitos daquele lugar. Participei de uma reunião com toda a equipe pedagógica onde pude apresentar minhas intenções com a pesquisa e conhecer um pouco cada um deles. Ainda, conheci os alunos da Escola e apresentei para eles meu objetivo em estar na EFA durante um determinado período para realização da pesquisa. Nesse primeiro momento, tive o prazer de conhecer todos os espaços da Escola apresentados para mim por uma aluna e pude ver aquele ambiente através dos olhos entusiasmados daquela jovem, o que me deixou ainda mais interessada com esse estudo.



Foto 03 - Reunião com a equipe pedagógica para apresentação da proposta da pesquisa. (Pesquisa de campo. Quixabeira, 2015)

O trabalho de campo além de permitir uma aproximação com a realidade sobre a qual se investiga, também estabelece uma interação com os sujeitos desse contexto. Desta feita, como forma de apreender a percepção dos sujeitos sobre o fenômeno investigado, a *entrevista*, foi também utilizada como técnica de investigação. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Dessa forma, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, que partiu de um esquema básico, e foi sendo adaptado no fazer da pesquisa (LUDKE e ANDRÉ, 2012), e permitiu obter dados comparáveis entre os vários sujeitos (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

As entrevistas com os sujeitos colaboradores da pesquisa foram orientadas por algumas perguntas pré-estabelecidas, e outras questões foram surgindo no decorrer das conversas. As questões foram organizadas em quatro dimensões: 1) a formação do aluno; 2) o processo educativo; 3) a relação com a comunidade; 4) a gestão pedagógica. Assim, as perguntas mais gerais foram:

- Como você vê o trabalho da EFA no ambiente em que se insere?
- Como a EFA contribui para a formação dos jovens?
- Qual a contribuição da Escola para a formação dos alunos com relação à questão ambiental?
- Como a educação ambiental é desenvolvida na EFA?
- Como acontece a gestão da escola?

- Quais os desafios que você vê para efetivar a formação do campo na EFA?

Assim, as entrevistas foram importantes para compreender os desafios da consolidação da educação ambiental e da formação do campo no universo da Escola Família Agrícola de Jaboticaba e de grande aprendizado metodológico. As conversas duravam em torno de uma hora à uma hora e meia. O momento para a entrevista era combinado com antecedência com os sujeitos da pesquisa, considerando que esses sujeitos estão envolvidos com muitos “fazeres” da Escola, e que o tempo na EFA é sempre muito intenso, com muitas atividades e todas com muito envolvimento dos professores, que também são monitores. Muitas vezes essas conversas aconteciam nos tempos de descanso (horas de almoço ou à noite depois do serão) desses sujeitos que tão gentilmente se permitiam a conversar com a pesquisadora.

A entrevista me trouxe alguns aprendizados: a escuta paciente, o diálogo pedagógico, orientado e sem pressa. Percebi que na fala dos educadores havia muito mais respostas, muito mais considerações do que exigia a própria pergunta. Eram falas cheias de vida, de desejos, de percepções, constatações e memórias. Deparei-me com o desafio da pergunta, pois dela queria revelar o pensamento do outro, seus anseios, suas ideias, suas reflexões, suas impressões, e tudo deveria ser um ato de confiança e de respeito. Foi então que percebi e me vi em um ato de conquista. Na conquista da fala sincera e espontânea do outro. E vi o quanto é importante a relação de confiança que se constrói na chegada ao espaço do outro de forma cuidadosa, devagar. Agora entendo que ao fazer pesquisa temos que ter cuidado com o lugar, com a chegada, com o outro, com os vínculos que estabelecemos, sempre se adequando ao tempo e ao querer dos sujeitos da pesquisa. E muitas vezes “esse querer” é percebido no olhar, no gesto e assim, com essa sensibilidade, o pesquisador consegue, também, perceber quando não é o momento e humildemente se retirar, se for o caso. Ou simplesmente só se achegar. (Diário de campo da pesquisadora, 29 de março de 2016).



Foto 04 - Entrevistas com professores/monitores da EFA.
(Pesquisa de campo. Quixabeira, 2016)

Além disso, foram aplicados questionários com questões específicas para os sujeitos da pesquisa (professores/monitores e diretora), com a intenção de traçar um perfil desses sujeitos. O questionário contribuiu para identificar os atores dessa investigação, uma vez que, inicialmente, ele foi aplicado com todos os sujeitos que compõem a equipe pedagógica (6 professores, 6 professores/monitores, 1 monitora, 1 professora/diretora pedagógica), com o intuito de conhecer o perfil dos educadores e, assim, poder escolher uma amostra representativa da equipe pedagógica como, também, identificar elementos para o planejamento da entrevista. Segundo Gil (2008, p.121),

Um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi a pesquisa documental que contribuiu na compreensão do objeto investigado, através da análise de documentos que constituem o processo educativo da EFA, como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento da EFA e o Plano de Curso. Para Ludke e André (2012, p. 39),

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Para tanto, apesar da utilização de diversos instrumentos para coletas de dados, como a entrevista, as observações diretas, documentos e questionário. Na análise de dados, as entrevistas foram consideradas instrumentos centrais para analisar os resultados dessa pesquisa, sendo os outros instrumentos como complementares a essa ferramenta.

Contudo, os sujeitos colaboradores dessa pesquisa foram determinantes para ajudar a compreender o objeto desse estudo, é o que detalharemos a seguir.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

Por se tratar de uma investigação dos desafios da Escola Família Agrícola de Jaboticaba em implementar a educação ambiental, os sujeitos da pesquisa são aqueles envolvidos cotidianamente na efetivação da formação do campo. Assim, os sujeitos dessa pesquisa são os professores, professores/monitores e diretora da escola que compõem a equipe pedagógica da Escola.

De acordo com Cavalcante (2011, p. 21), “os professores das escolas famílias são chamados de monitores”, assim na proposta das Escolas Famílias Agrícolas os monitores são àqueles que assumem o trabalho na Escola para além da sala de aula. Entretanto, na Escola Família Agrícola de Jaboticaba os papéis dos professores e professores/monitores são diferenciados.

Os professores têm o papel de trabalhar os conteúdos disciplinares com os educandos conciliando teoria e prática, orientam a pesquisa e os planos de estudo.

Os professores/monitores¹⁷ da EFAJ, além de exercerem as atribuições de professor, atuando em campos disciplinares, desempenham, também, a função de monitor exercendo assim múltiplos papéis: fazem o acompanhamento das famílias dos educandos na seção (tempo-comunidade) em que eles estão com as mesmas; são responsáveis pelos sistemas produtivos na área da Escola; orientam os Serões durante a noite; cuidam da infraestrutura da Escola; dão suporte aos alunos quando estão na Escola; organizam os alunos para cuidar dos espaços da Escola; alguns deles moram na Escola e estão ao seu serviço integralmente.

A diretora da Escola, que também é professora, é responsável pelas questões administrativas e financeiras da Escola junto à Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Jaboticaba - APPJ¹⁸, além do apoio pedagógico aos professores.

A EFA de Jaboticaba tem atualmente um total de 188 alunos, 36 alunos no ensino fundamental – iniciação técnica em agropecuária e 152 alunos no curso de educação profissional técnico de nível médio em agropecuária integrada ao ensino médio, sendo: 16 alunos no 8º ano do ensino fundamental; 20 alunos no 8º ano do ensino fundamental; 49 alunos no 1º ano do ensino médio; 31 alunos no 2º ano do ensino médio; 33 alunos no 3º ano do ensino médio; 39 alunos no 4º ano do ensino médio.

Quanto à equipe pedagógica são: 6 professores, 6 professores/monitores, 1 monitora, 1 professora/diretora pedagógica. Além disso, conta com 2 cozinheiras e 1 Técnico que cuida do aprisco.

Diante do cenário de atores integrantes da EFAJ foi necessário considerar para essa investigação apenas uma parte da população. Dessa forma, foi feita uma amostragem intencional ou por conveniência, que segundo Gil,

Constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma,

¹⁷ O significado do papel do professor/monitor é também elucidado no Capítulo 4 dos Resultados e Discussões.

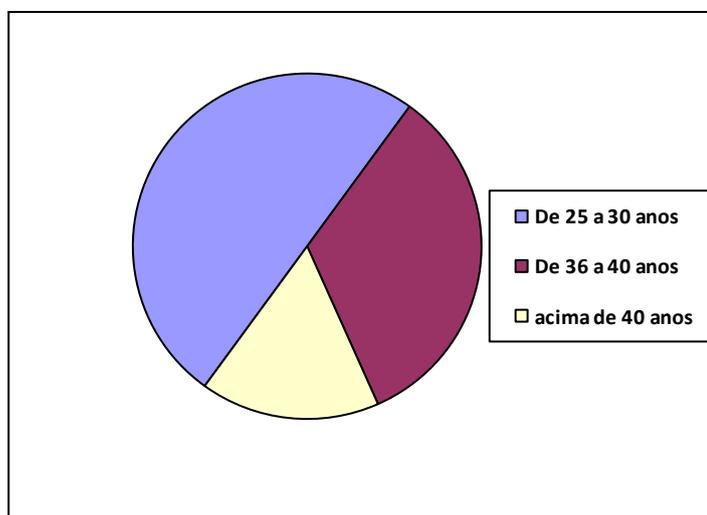
¹⁸ A Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Jaboticaba – APPJ, foi fundada em 22 de julho de 1987, é caracterizada como entidade da sociedade civil, sem fins lucrativos, sendo a entidade mantenedora da Escola Família Agrícola de Jaboticaba, conforme discorremos adiante no texto.

representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão (2008, p. 94).

Dessa forma, foram realizadas conversas e aplicados questionários com o intuito de traçar um perfil de toda a equipe pedagógica, e assim foram identificados como sujeitos dessa pesquisa uma amostra representativa desse grupo, sendo assim selecionados: 2 professores, 2 professores/monitores, 1 professora/diretora pedagógica, 1 monitora. A seleção desses atores levou em consideração algumas características representativas da diversidade dos educadores da Escola Família Agrícola de Jaboticaba, como por exemplo: professores que só exercem a função de professor; professores que além de exercerem a função de professores, também, são monitores; professores ex-alunos de EFA; professores que só conheciam o trabalho da Escola quando começaram a atuar neste lugar; professores interessados com a educação do campo; professor envolvido com aulas práticas; a diretora pedagógica; e a monitora que, também, exerce a função de secretária.

Diante do exposto, o perfil desses educadores quanto à idade pode ser visualizado no quadro abaixo:

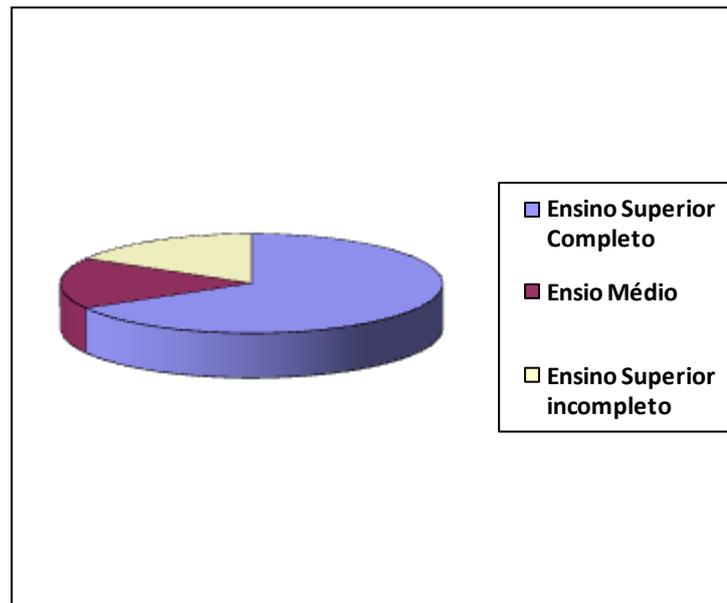
Figura 01 - Faixa etária dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

Com isso, podemos perceber o perfil jovem desses educadores, e com experiências distintas tanto de formação, como de tempo de atuação na EFA, como podemos ver no quadro a seguir:

Figura 02 - Formação dos sujeitos da pesquisa

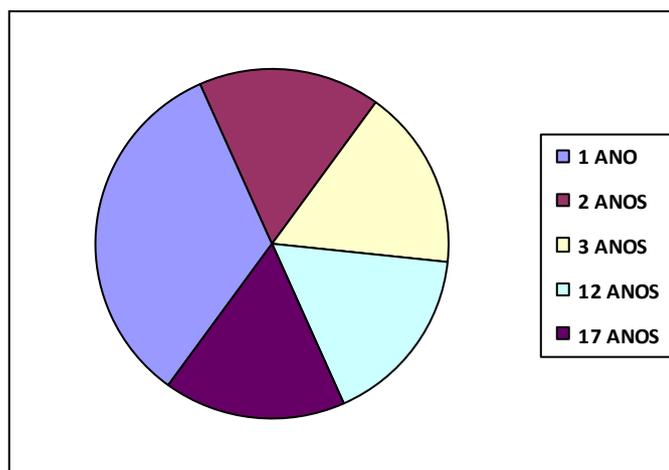


Fonte: Dados da pesquisa

Como percebe-se no quadro acima, a maioria dos sujeitos envolvidos na pesquisa tem formação superior completa nos cursos de Licenciatura em Biologia, Pedagogia, Letras, Licenciatura em Geografia. Apenas um tem apenas o ensino médio completo em Técnica Agrícola (o professor envolvido nas aulas práticas), e um está em formação no curso de Gestão Tecnológica Ambiental (a monitora/secretária). Dos quatro educadores com formação superior completa, três deles tem pós-graduação, um em Desenvolvimento e Gestão Social, um em Geografia Cultural e um em Gestão Ambiental e Sustentabilidade. Quando questionados se no processo de formação inicial a educação ambiental foi contemplada, apenas dois disseram que tiveram educação ambiental na forma de disciplina e um através de projetos interdisciplinares, sendo que três deles não discutiram a educação ambiental em seu processo de formação.

Em relação ao tempo de atuação verifica-se no quadro a seguir:

Figura 03 - Tempo de atuação na EFA dos sujeitos envolvidos na pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

Assim, dos 6 atores envolvidos no projeto quatro deles tem pouco tempo de atuação (até 3 anos) e dois tem um tempo maior de atuação (12 e 17 anos de atuação). O que observamos na pesquisa de campo foi que, os professores com maior tempo de atuação, tem uma maior dedicação com a Escola, um deles mora neste espaço e é muito engajado com os movimentos sociais, outro trata-se da própria diretora pedagógica que acompanha a trajetória da EFAJ e da educação do campo por 17 anos. Em relação aos outros educadores, três deles tem entre um a três anos de atuação, são professores jovens, e com experiências distintas, dois deles não haviam tido nenhuma outra experiência com a educação do campo, e um deles já foi aluno de escola família agrícola e atua como professor das aulas práticas. Outra, trata-se da monitora, que já foi aluna e atuou em EFA, e devido a sua experiência, atualmente, trabalha na Escola de Jaboticaba como secretária e acompanha alguns alunos na orientação dos Planos de Estudos.

A maioria desses educadores trabalha em um regime de 40 horas semanais, apenas uma professora atua 20 horas semanais. Os educadores que tem a carga horária superior são, em quase sua maioria, professores/monitores, pois a presença permanente destes sujeitos entre os alunos durante o tempo de aulas e nas demais atividades formativas permite um maior entrosamento entre o professor/monitor e o aluno, bem como a consecução dos princípios da Escola Família Agrícola (art. 131 do Regimento da EFA).

Além disso, nesse período, esses professores se dividem na tarefa de lecionar as seguintes disciplinas: biologia, ciências, filosofia, sociologia, zootecnia, história, geografia, língua portuguesa, literatura e estágio. Além de assumirem outras demandas, como: acompanhamento de alunos (tutoria, orientando os planos de estudo ou os projetos);

coordenação da rotina da Escola; questões administrativas; a própria organização e estrutura da EFA; coordenação pedagógica etc.

Esses educadores não são todos efetivos, um deles é cedido pelo Estado, um foi cedido pela Prefeitura de Capim Grosso, e quatro deles atuam por meio de contrato com a Associação mantenedora da EFA, a APPJ. Dos seis sujeitos envolvidos na pesquisa, três residem em outro município, dois residem na própria Escola (um professor e uma monitora), e um reside em outra comunidade.

Assim, traçado esse perfil dos educadores, buscamos conhecer suas impressões, suas opiniões e suas considerações a partir de questões norteadoras que ajudaram a compreender o objeto de estudo dessa pesquisa. É importante destacar que as falas e depoimentos foram transcritos sem identificação nominal original. Assim, os depoimentos dos educadores foram identificados através da letra inicial do nome de cada um. Além disso, todos os sujeitos participantes dessa pesquisa autorizaram a utilização dos seus depoimentos através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para tanto, além de conhecer o perfil dos atores implicados nessa pesquisa, é importante, também, compreender o contexto o qual se insere esse estudo, conhecendo um pouco do município de Quixabeira no qual está localizada a Escola Família Agrícola de Jaboticaba, como conhecer a EFA lócus dessa investigação, é o que veremos no texto seguinte.

3.4 O contexto da pesquisa

A Escola Família Agrícola de Jaboticaba está localizada no Povoado de Jaboticaba, que fica a 10 km da sede do município de Quixabeira, no Território de Identidade¹⁹ Bacia do Jacuípe, região semiárida do Estado da Bahia, a uma distância de 300 km da capital do Estado.

O bioma predominante em todo o Território Bacia do Jacuípe é a caatinga, vegetação nativa com uma rica biodiversidade, mas que vem desaparecendo, restando pequenas áreas de reserva e conservação, onde as áreas nativas estão sendo substituídas por pastagens e a prática extrativista desordenada vem causando efeitos devastadores para o meio ambiente. Além disso,

¹⁹ O Governo do Estado da Bahia reconhece a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade dos arranjos sociais e locais de cada região, onde a divisão vem sendo utilizada com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões e para a implementação de políticas públicas no Estado (Secretaria de Planejamento da Bahia, 2016).

algumas espécies de animais já estão extintos no Território e outras em fase de extinção sem a adoção de quaisquer medidas efetivas para garantir a preservação (CODES/MDA, 2010, p. 40).

A agricultura familiar no território Bacia do Jacuípe é caracterizada por pequenos proprietários, embora se registrem, também, a presença de ocupantes e arrendatários, além de pescadores e assentados em número bastante reduzido. Não há registro de populações indígenas e quilombolas no Território.

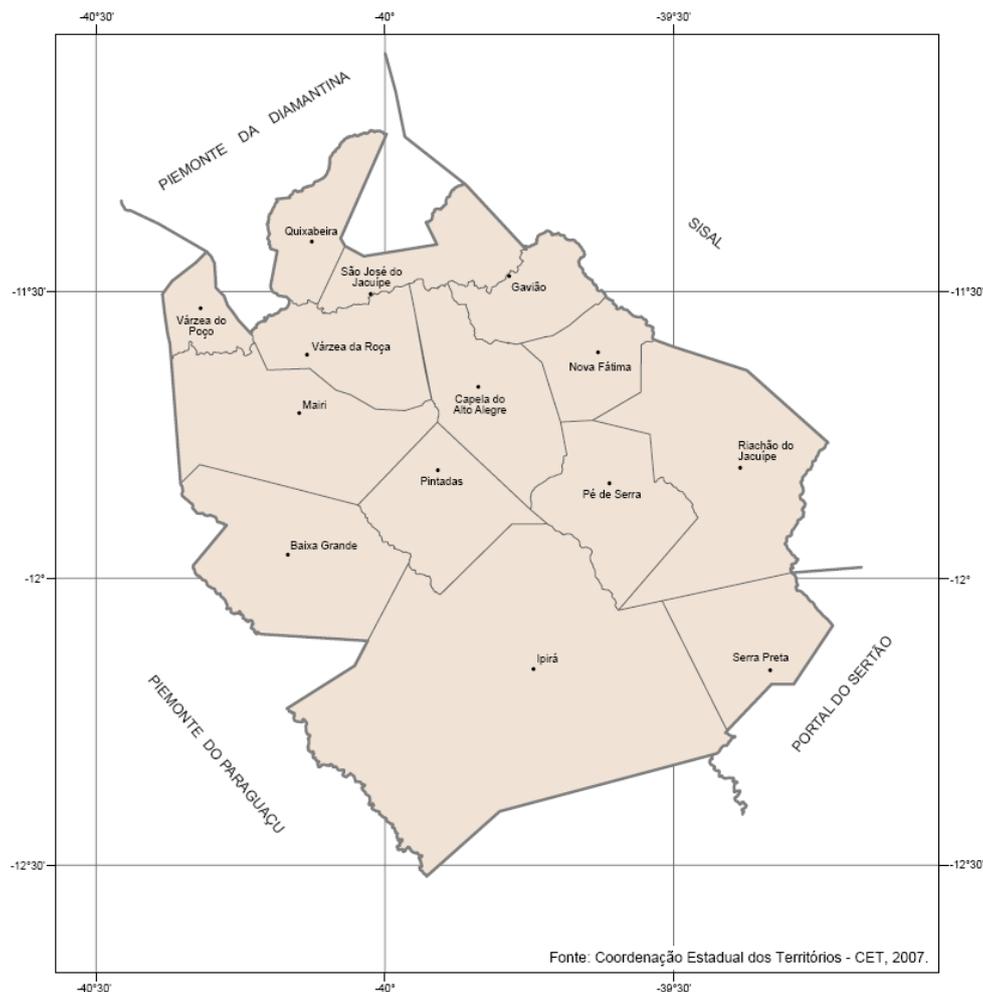
Tabela 03 - Quadro da caracterização da agricultura familiar.

Município	Agricultores familiares	Pescadores	Famílias Assentadas
Baixa Grande	2.063	1	0
Capela do Alto Alegre	1.353	0	0
Gavião	641	0	0
Ipirá	6.214	277	0
Mairi	1.805	0	0
Nova Fátima	681	0	0
Pé de Serra	1.939	0	1
Pintadas	1.429	14	0
Quixabeira	1.455	0	0
Riachão do Jacuípe	2.061	0	96
São José do Jacuípe	968	0	1
Serra Preta	1.806	0	0
Várzea da Roça	1.774	0	1
Várzea do Poço	1.288	0	0
Total	25.477	291	100

Fonte: Sistema de Informações Territoriais/MDA, Censo Agropecuário, INCRA/STR, 2007.

O Município de Quixabeira está localizado no Piemonte da Chapada Diamantina, região noroeste da Bahia, situado no polígono da seca, está entre os oito piores municípios em desenvolvimento social, com uma população total de 9.554 pessoas, sendo que 5.891 residem na zona rural e na sua quase totalidade sobrevivem de atividades agropecuárias. As terras são utilizadas em 33% para agricultura e os estabelecimentos agrícolas possuem em média 18 hectares cultivados com mão de obra familiar. Dos 1.482 estabelecimentos agrícolas 411 são menores que 5 hectares, 706 variam de 5 a 20 hectares, 285 são de 20 a 50 hectares, 75 estão entre 50 a 200 e apenas 5 ultrapassam os 200 hectares (Dados do IBGE 1997 e 2000 - CEI/2000).

Figura 04 - Mapa do Território Bacia do Jacuípe.



Fonte: SEI, 2007.

O município de Quixabeira faz divisa ao norte com o município de Jacobina, ao sul com São José do Jacuípe e Várzea da Roça, ao leste com Capim Grosso e a oeste com Serrolândia. Fazem parte de sua administração política os Povoados de Jaboticaba, Alto do Capim, Baixa Grande, Campo Verde e Ramal.

O povoado de Jaboticaba localiza-se a três quilômetros da margem do rio Jacuípe e tem sua economia baseada na agricultura, com o cultivo de frutas, verduras e hortaliças, além da piscicultura. Nesse povoado, existem várias associações, que incentivam a busca por melhores condições de trabalho e de vida, como a Associação de Apicultores da Região de Quixabeira, a Associação de Pequenos Produtores de Jaboticaba (APPJ), Associação de pescadores, entre outros (SANTOS, 2011).

3.5 O cenário do estudo: a Escola Família Agrícola de Jaboticaba

A Escola Família Agrícola “é uma proposta de escola rural que visa o fortalecimento da relação escola e comunidade dentro de uma perspectiva integrativa da educação” (CAVALCANTE, 2007). Trata-se de uma proposta educacional diferente em comparação com os tipos tradicionais de ensino para o meio rural.



Foto 05 - *Símbolo da Escola do Campo – o lápis e a enxada compõe o cenário da EFA.*
(Pesquisa de campo. Quixabeira, 2015)

As Escolas Famílias Agrícolas, conforme dito anteriormente, tem sua origem na França, no povoado de Sérignac-Péboudou, em 1935, quando o padre Granereau, filho de camponês, preocupado com a realidade do campo e o desinteresse por parte do Estado e da Igreja com os problemas do campo, comprometeu-se com o movimento das escolas famílias, lá chamadas de *Maisons Familiales Rurales*, que nascem da ideia de construir uma escola para o meio rural que rompesse com o modelo urbano, que funcionasse em alternância, permitindo aos jovens conciliar o tempo para os estudos e para os trabalhos em suas propriedades agrícolas (NOSELLA, 2012). As Escolas Família Agrícolas, desde a sua origem, buscaram educar jovens sem perder a relação com o seu contexto, uma educação para além da sala de aula, onde a vida cotidiana é trazida e refletida também em sala de aula, dinâmica esta consolidada pela Pedagogia da Alternância (PA), uma metodologia que possibilita os jovens alternarem períodos na Escola e períodos na propriedade familiar. Segundo Cavalcante (2007, p. 60, 61),

A proposta da escola visava a interação desses jovens ao seu meio rural e buscava o sentido da vida escolar para os seus contextos socioculturais e

produtivos. Um estudo voltado para a vida prática, dialogando com a vida no campo, educando para o trabalho e assumindo a importância da mão-de-obra dos jovens para a produção da família.

As Maisons Familiaes caracterizavam-se pelo seu conteúdo técnico-agrícola, com reflexões informais sobre assunto religioso de formação humana e cultural, sobre a vida do campo e sobre os valores do campo. Por volta de 1942/43, as Maisons Familiaes começaram a esboçar um currículo próprio e mais complexo. Outra característica que se destaca, é que sempre manteve uma relação com os sindicatos rurais, “nunca foi uma escola isolada da ação e desenvolvimento socioeconômico de seu meio” (NOSELLA, 2012, p. 49).

As EFAs surgiram na França na década de 1930 e chegaram ao Brasil no Estado do Espírito Santo na década de 1960, aliada à luta dos movimentos sociais pela terra e por uma educação do campo diferenciada. De acordo com Nosella (2012), a crise da escola rural é muito mais evidente se compararmos com a escola universal. Foi, então, com o intuito de superar alguns problemas concretos da educação rural que surge em 1968, a experiência da Escola Família Agrícola no Brasil com o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Logo a experiência se espalha por todas as regiões do Brasil, para se opor à educação rural oferecida às crianças e jovens camponesas. Em relação a isso Cavalcante (2007) salienta que, a expansão das escolas famílias agrícolas se deu no Estado da Bahia pelo “forte apelo da igreja e mobilização das comunidades locais dos rurais”, sob discursos de organização do rural e evangelização do seu povo.



Foto 06 - Estrada que leva a EFA de Jaboticaba.
(Pesquisa de Campo. Quixabeira, 2015)

A história da experiência da Escola Família Agrícola de Jaboticaba (EFAJ) também tem sua origem na luta por uma educação para o meio rural que valorize seu contexto. De acordo com Santos (2011), com a chegada da Ordem dos Jesuítas à Paróquia São Cristóvão em Capim Grosso, em 1993, a Associação de Pequenos Produtores de Jaboticaba (APPJ) junto com o Padre Xavier Nichele S. J. e as Irmãs Franciscanas Marianas Missionárias (IFMM), fundam a EFA em 08 de dezembro de 1993, iniciando seu funcionamento em 1994.

A Escola Família Agrícola de Jaboticaba, tem como entidade mantenedora a Associação de Pequenos Produtores Rurais de Jaboticaba (APPJ). De acordo com Santos (2011, p. 31, 32),

A APPJ *nasce* ligada ao setor mais progressista da Igreja Católica, se enquadra no número das associações que se organizam a partir do trabalho voluntário e cuja característica maior é a participação dos sujeitos para a ação comunitária, social e também política. A princípio, todos no grupo comungam, de certa forma, das mesmas crenças que, aliadas a uma cultura popular com forte influência de conteúdos e de expressão religiosos, levam-nos a organizar-se em torno da fé, mas levam-nos também a atuar na organização social e política.

De acordo com a autora, a Associação é iniciada a partir do movimento de três famílias da comunidade de Jaboticaba, em Quixabeira, Bahia, que se reuniram em torno de conflitos pela posse de terras e se juntaram no processo de organização comunitária dessa Instituição. Essas três famílias, logo foi ampliada para um número de 18 famílias e ganharam apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT). A associação começou a atuar em prol da luta pelo assentamento de pequenos produtores e, depois foi agregando outras frentes, como a formação social e política com vistas à ocupação de espaços na esfera pública municipal, para a promoção e implementação de políticas públicas que ajudassem na convivência com o meio.

No período de 1982, a Associação abre uma creche que passa a atender 60 crianças pobres no povoado de Jaboticaba. Em 1989, com um grupo de 46 pessoas desenvolveram, através de um empreendimento coletivo, a criação de cabras de corda. Em 22 de julho de 1987, a APPJ regulariza sua situação juridicamente, caracterizando-se como organização da sociedade civil, filantrópica, beneficente, promocional e educativa, sem fins lucrativos. Dessa forma, a fundação da EFA de Jaboticaba vem atender aos princípios e objetivos buscados pelas famílias que constituíam a Associação.

A EFA de Quixabeira durante muito tempo se manteve por doações de Fundações e ONGs internacionais, principalmente italianas, conquistadas pelo Pe. Xavier Nichele, que através da sua influência, conseguiu captar recursos com algumas entidades européias que tem um caráter social. No entanto, atualmente, de acordo com o relato dos sujeitos dessa pesquisa,

o financiamento diminuiu, mas ainda ajuda a manter a Escola. Desta forma, o terreno onde a EFA está inserida, como também a infraestrutura que a Escola possui foram resultados de muitas doações que beneficiaram este espaço.



Foto 07 -Vista da EFA de Jaboticaba. (Arquivo da EFAJ)

Nos últimos anos a escola buscou firmar parcerias e convênios com instituições federais e estaduais, como: a Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola S/A (EBDA); a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA); Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Universidade Federal da Bahia (UFBA).

No presente, para manter a EFA de Jaboticaba, conta-se com o apoio financeiro da Secretaria de Educação do Estado da Bahia através de um convênio²⁰. Porém, há um grande atraso no repasse do recurso do Convênio pela Secretaria de Educação, o que traz grandes problemas para custear as despesas da Escola, principalmente o pagamento dos professores contratados. Além disso, conta com um convênio com as Irmãs da Caridade da Índia. Como também, recebe uma contribuição financeira semanal de cada aluno para alimentação.

Nesse sentido, a criação da Escola Família Agrícola vinculada a APPJ e com o forte apoio do Padre Xavier Nichele, representou a possibilidade dos filhos dos agricultores familiares terem acesso a uma Escola adequada a realidade do campo.

²⁰ Convênio nº 226/2015 entre Secretaria de Educação do Estado e Associação de Pequenos Produtores de Jaboticaba, de apoio técnico e financeiro a Escola Família Agrícola de Jaboticaba, no valor de R\$ 516.724,32.

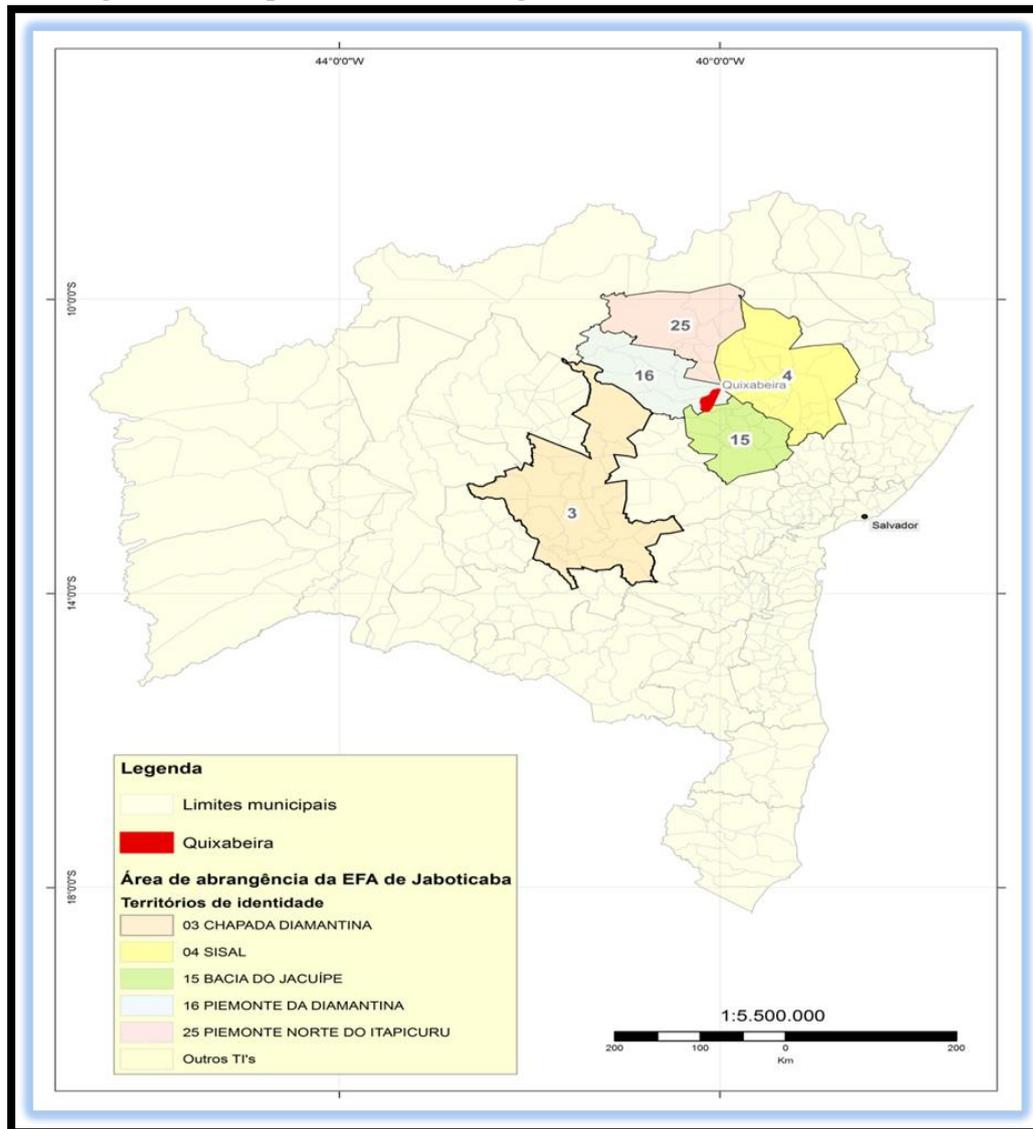
Dessa forma, a EFAJ recebe e forma jovens, filhos de pequenos produtores da agricultura familiar com idade entre 11 a 25 anos, de 22 municípios da sua microrregião. Segundo Santos (2011), essa área de abrangência representa uma riqueza pela diversidade, mas representa alguns desafios ao processo educativo por alternância quando se considera a distância para o aluno chegar até a escola e para o monitor realizar as visitas de acompanhamento às famílias, o que necessita uma articulação entre a escola e os grupos sociais locais e um cuidado no atendimento à diversidade das realidades de cada aluno.

Tabela 04 - Quadro da área de abrangência da EFAJ

Território	Municípios	Comunidades
Bacia do Jacuípe	Quixabeira	Alto Bonito, Alto do Capim, Caraíba, Jaboticaba, Poços, Ramal, Várzea Dantas, Pintado, Baixa Grande, Piloto, Várzea do Canto, Várzea dos Cavalos
	Baixa Grande	Vista Alegre, Pagão, Caldeirão Grande e Santa Barbara
	Gavião	Sítio dos Patos, Terra Vermelha, Cachoeirinha, Caldeirão, Cajá e Pedra da Onça.
	Capela do Alto Alegre	Vargem Queimada.
	Ipirá	Assentamento Dom Mathias e Fazenda Santa Rosa
	Nova Fátima	Fazenda Igazeira e Vieira
	Pintadas	Santo Antonio
	Várzea da Roça	Tanque de Dentro, Cruz de Almas, Povoado Barracas
	Várzea do Poço	Barra Nova, Recanto, Gitirana, Lajinha, Malhada do Riacho, Alto Alegre.
	São José do Jacuípe	Itatiaia, Embratel e Vaca Brava.
Mairi	Riacho do Tanque	
Piemonte da Diamantina	Caém	Gonçalo e Micaela
	Capim Grosso	Tigre e Furtuoso
	Serrolândia	Maracujá, Amarante e Gitirana
	Jacobina	Catuaba, Várzea Nova, Junco, Boa Vista e Paraíso
Chapada Diamantina	Itaeté	Povoado Colônia
Piemonte Norte do Itapicuru	Campo Formoso	Ilhote Mucunã
	Ponto Novo	Loteamento Oscar Macedo
	Filadélfia	Riacho do Mulungu, Novo Riachão e Frango
Sisal	Queimadas	Riacho da Onça
	Santa Luz	Formigueiro e Pereira
	Valente	Queimada do Curral, Barriguda e Madeira

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 05 - Mapa da área de abrangência da EFAJ



Fonte: Elaborado pela autora

Além de estar ligada, em âmbito local a Associação de Pequenos Produtores de Jaboticaba, em nível regional, faz parte da Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), que organiza a Rede das Escolas Famílias Agrícolas da Bahia e é a instituição responsável por organizar a formação inicial e continuada dos educadores que atuam nas EFAs. Em nível nacional, se articula com a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), entidade não governamental, sem fins lucrativos, com sede em Brasília que tem o papel de representar politicamente as EFAs, manter seus princípios e unidade nacional (Ibid., p. 43).



Foto 08 - *Práticas sustentáveis na EFAJ - entre a produção de hortas e viveiros de mudas.* (Pesquisa de campo. Quixabeira, 2015)

Assim, a Escola Família Agrícola de Jaboticaba, se insere em uma proposta de formação integral do jovem: humana, religiosa, cultural, e para liderança no seu meio sociopolítico. Abrange uma formação no Ensino Fundamental e o Curso de Habilitação Profissional de Nível Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Além da participação em alguns projetos de extensão na própria escola e no território ao qual pertencem, como o Projeto de Apicultura, Projeto de Caprinocultura, Projeto Complexo Socioambiental de Capim Grosso (COSA)²¹, que produz adubo orgânico com cascas de frutas, restos de alimentos, podas de árvores, coletados no lixo da cidade. Para além dos componentes básicos, como currículo complementar, traz presente a convivência com o semiárido, técnicas agropecuárias, ecologia, economia rural e movimentos sociais, e adota a Pedagogia da Alternância.

²¹ O Complexo Socioambiental de Capim Grosso (COSA) é um projeto de Extensão Universitária da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), iniciado em 2009, e tem como objetivo apresentar soluções para os principais problemas socioambientais que afetam o município de Capim Grosso e região. Nesse espaço, os alunos da EFA de Jaboticaba desenvolvem atividades práticas ligadas ao plantio, compostagem, adubos etc. Para tanto, esse espaço foi considerado nessa pesquisa como uma das referências do trabalho com a questão ambiental na EFA, mas o que foi priorizado para investigação do objeto desse estudo foi o processo educativo da pedagogia da alternância da EFA.



Foto 09 - *O lugar das orações na rotina da Escola -Capela da EFA de Jaboticaba*
(Pesquisa de Campo. Quixabeira, 2015)

Atualmente estão inseridos no processo educativo da Escola um total de 188 alunos divididos entre o Ensino Fundamental e a Educação Profissional Técnica em Agropecuária. Quanto a organização da Escola conta-se com uma Diretora Pedagógica que responde por todas as atividades escolares e pelo relacionamento escola-comunidade e uma secretária que subordinada à Direção, é responsável por todo o serviço de secretariado e o trabalho técnico-administrativo (art. 13 e art. 30 do Regimento da EFA). Além disso, a secretária, na EFA de Jaboticaba assume o papel de monitora e também é responsável por acompanhar algumas atividades pedagógicas com os alunos.

Quanto ao corpo docente, a EFA conta com uma equipe de professores e professores/monitores, conforme dito anteriormente no texto. A contratação do corpo docente é de responsabilidade da APPJ, mas alguns professores são cedidos pelo Estado e pelo Município. Dessa forma,

A equipe em conjunto, coordenada pelo diretor, dentro de suas atribuições, é responsável pelo andamento geral da Escola, sendo que cabe a cada membro a responsabilidade direta, em setores específicos, de acordo com suas capacidades e exigências, não só limitando-se as áreas de ensino, mas também participando de outras atividades da Escola e das comunidades (art. 127 do Regimento da EFA de Jaboticaba).

Para tanto, a EFA de Jaboticaba conta com uma estrutura física ampla com 4 salas de aulas, 5 casas (dormitórios) com banheiros, 8 banheiros externos para banhos, 2 banheiros externos, 1 cozinha (com dispensa e quarto de apoio com banheiro para as cozinheiras), 1

refeitório, 1 oficina, 1 almoxarifado, 1 biblioteca, 1 quiosque, 1 infocentro (Centro de Cidadania Digital²²), 1 capela, 1 casa de visitas, 1 casa de apoio para professores externos, e casa de monitor e família, 2 secretarias, 1 laboratório científico, 1 quarto de material didático. Além disso, conta com espaços para atividades práticas como: aprisco (criação de cabras), aprisquinho, área da piscicultura, casa do mel, pocilga, granja (criação de galinhas e ovos de quintal), fazenda (criação de gados), horta, viveiros. Ainda, conta com equipamentos, 2 carros e 3 motos adquiridos com recursos de Projetos.



Foto 10 - *Lugar de socializações - Quiosque da EFAJ.*
(Pesquisa de Campo. Quixabeira, 2015)

Diante do que expomos até aqui, o contexto apresentado leva a refletir sobre os desafios para que a Escola Família Agrícola concretize a formação do campo, a educação ambiental e as premissas básicas que constituem a Pedagogia da Alternância.

Dessa forma, na sequência será feita a análise dos dados coletados conforme explicitado anteriormente, junto com esta análise dos dados foi feita uma relação com os autores trabalhados no texto, num sentido de confirmar ou não o que foi analisado.

²² O Cidadania Digital é o programa de inclusão sociodigital da Bahia, do Governo do Estado da Bahia, que tem por objetivo garantir o acesso às tecnologias da informação e da comunicação através de uma rede de computadores conectados à internet banda larga. Atualmente, o Programa Cidadania Digital possui uma rede com mais de 1.000 Centros Digitais de Cidadania (CDCs) em todos os municípios baianos, que proporcionam 20 mil acessos diários. Cada CDC é composto por: um servidor, 10 computadores com diversos softwares, Internet banda larga e impressora.

O pouco que pudemos constatar, fruto de verificações que puderam ser extraídas dos fatos e da realidade encontrada na estrutura da Escola Família Agrícola de Jaboticaba, e do seu grupo de docentes é apresentado no próximo capítulo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A discussão desse estudo teve como pano de fundo a educação ambiental, a agricultura familiar e a educação do campo. A contextualização dessas categorias nos levou ao debate sobre a escola do campo e a pedagogia da alternância, e apontou para a perspectiva de que a Escola Família Agrícola trata-se de um universo educacional do campo.



Foto 11 - No ambiente da EFAJ. (Pesquisa de campo. Quixabeira, 2015)

Ao visualizarmos a EFA tendo como parâmetro de comparação a escola tradicional, qualquer imagem da Escola Família Agrícola é um avanço. Entretanto não é um território harmonioso, é um território em conflito. Dessa forma, implementar uma educação ambiental do ponto de vista crítico é um desafio para essa Escola, isto implica, também, na efetivação da própria formação no e do campo.

Assim, ao penetrar no universo da Escola Agrícola de Jaboticaba, as particularidades desse contexto, que é específico, foram se desvelando e as questões foram se estruturando na tentativa de revelar quais os desafios da Escola Família Agrícola de Jaboticaba para efetivar o trabalho com a educação ambiental crítica. Esse é o problema da pesquisa que procuramos elucidar. Para orientar a investigação estabelecemos como objetivo da pesquisa analisar os desafios da Escola Família Agrícola de Jaboticaba para consolidar a educação ambiental no cotidiano da escola.

Nessa discussão, as peculiaridades da EFA foram se desvelando: os sujeitos, as relações para fora da Escola, as parcerias, a gestão da escola, o processo educativo, a

manutenção da escola, a formação do aluno, a formação do professor, as questões socioambientais do contexto rural. Assim, essas questões, foram se moldando e se agrupando em algumas dimensões que ajudaram a compreender o objeto de estudo dessa pesquisa: a dimensão da formação do aluno (formação integral, pessoal, social e profissional); dimensão do processo educativo (concretização da pedagogia da alternância); a dimensão da relação com a comunidade (associação, atuação no contexto socioambiental de inserção da EFA, interação com as famílias); dimensão da gestão pedagógica (operacionalização da Escola).

Essas dimensões relacionam-se com a forma como se concretiza o trabalho educacional da Escola Família Agrícola. Como dito anteriormente, a Escola está fundamentada em algumas premissas básicas que podem ser assim caracterizadas: as associações mantenedoras da EFA; a Pedagogia da Alternância; a formação integral; o desenvolvimento local.

Além disso, estas dimensões definidas para compreender a questão desse estudo estão relacionadas aos objetivos específicos estabelecidos para esta pesquisa. Assim, como objetivos específicos buscamos: analisar o processo educativo da EFA e sua relação com a educação ambiental; investigar os desafios para efetivar o trabalho da educação ambiental sob a ótica das dimensões da Pedagogia da Alternância.

A partir desses objetivos, é que se apresenta o que foi apreendido do processo de investigação, sendo passível o risco de não dar conta da particularidade do objeto investigado.

Desse modo, optamos por organizar o capítulo considerando como guia essas quatro dimensões mencionadas e a interseção com a educação ambiental, tendo em vista os objetivos específicos delineados para esta pesquisa. Veremos a seguir, os resultados alcançados através da análise dos dados coletados.

4.1 A Escola Família Agrícola de Jaboticaba e a formação do aluno

Para entendermos os desafios da Escola Família Agrícola em efetivar o trabalho com a educação ambiental, iniciamos por entender como a EFA contribui para a formação dos alunos.

A formação dos estudantes na EFA de Jaboticaba *alterna* uma vivência na Escola durante 15 dias – *tempo-escola* e 15 dias com sua família – o *tempo-comunidade*. Esse sistema de semi-internato constitui uma das características compartilhadas com outras escolas famílias agrícolas que colabora significativamente para que o aluno se aproprie de uma formação integral, quanto favorece a emergência de novas práticas educativas.

Segundo Nosella (2012, p. 87), o ambiente educativo é uma das características da EFA e o internato é visto como condição existencial para uma autêntica reflexão, “afim de que a vida desenvolva o máximo de suas possibilidades educadoras é necessária uma tomada de distância da realidade diária que permita refletir e sistematizar”. Nas palavras da professora da Escola:

Em muitos lugares vem falando em alternância. Aqui não é só o tempo que alterna. A alternância aqui está para além do tempo. O aluno alterna a própria vida que eu chamo de ciranda. Que é uma ciranda que leva e traz a própria vida, ele vive aqui, ele vive lá. Ele é um alternante lá. Ele é um alternante aqui. E ele leva daqui para lá. E ele traz de lá para cá. Aí você chega à casa dos alunos e os meninos estão com horta. Aí você chega a um menino que mora em um cantinho pequeno e ele está com uma hortinha. Então ele está levando o saber daqui para lá. Então, a questão da água. Tudo aquilo que a gente discute aqui sobre água, o cuidado que se deve ter, o racionamento, o não desperdício. Tudo isso que ele viver aqui, ele leva para lá. E o que ele traz de lá, ele compartilha aqui na escola. Então quando chega uma turma nova é sempre difícil, porque ele leva um tempo. Quando você chega no segundo ano em diante, do terceiro e tal. Então eles já entraram na dinâmica da alternância (Professora I).

No relato acima, e também nas observações feitas na EFA de Jaboticaba, percebemos como o ensino por alternância está imbuído pelo princípio educativo da relação teoria e prática. O que quer dizer que, o objetivo da alternância não significa meramente uma organização do tempo pedagógico, mas, além disso, orienta o próprio processo educativo. Pode-se, então, dizer que a alternância é integrativa do trabalho pedagógico da Escola, à medida que os alunos intervêm em seu meio contribuindo para melhoria da realidade do campo e colocam em prática os aprendizados construídos no tempo-escola. Por outro lado, os alunos trazem suas experiências vividas no tempo-comunidade para socializar e contribuir com o tempo-escola.

Vale ressaltar, que o Plano de Curso da EFAJ analisado, aponta como um dos objetivos do ensino por alternância da Escola a busca por minimizar as dificuldades enfrentadas por muitos jovens para frequentarem a escola. Esses obstáculos são entendidos como: a distância entre a casa e a escola; péssimas condições de estradas; transporte irregular por causa da superlotação dos veículos em péssimas condições de uso; perda de tempo (devido a muitas aulas vagas nos colégios); currículos não adequados à realidade rural, e conseqüentemente, conteúdos sem sentido para a vida, desligados da cultura regional; desvalorização dos saberes populares e da cultura camponesa etc.



Foto 12 - *Momento de descanso dos alunos.* (Pesquisa de campo. Quixabeira, 2016)

Com isso, observamos que o objetivo da EFAJ está sustentado em um princípio básico da Pedagogia da Alternância que parte da necessidade dos sujeitos do campo terem acesso a uma escola diferenciada, que não leve os filhos dos agricultores a ampliar as rotas de migração campo/cidade. Isso, também, pode ser depreendido dos depoimentos recolhidos de alguns professores da Escola como se pode ler abaixo:

A gente percebe que, muitas comunidades sofrem com o processo de imigração, sai do campo para a cidade. E aqui se deparam com um exemplo vivo de que é possível sim viver adotando algumas técnicas, modificando outras que estão enraizadas por questões culturais. Então, nessa relação, eu vejo que a EFA tentar fazer com que esse sujeito desperte o senso crítico e se tornem protagonistas lá nas comunidades deles. Seja também essa resistência, seja essa luta contra o grande capital que explora, contra o governo que muitas vezes não dá o respaldo que se precisa. Então eu vejo que a Escola tem esse papel fundamental! De ir de encontro a todo esse rolo compressor que vem para as populações rurais. Que sempre foram postas de lado. Em muitos governos, em muitas políticas públicas. E o ideal que se cultua na sociedade é que o que é bom está lá na cidade. É a vivência lá, são as facilidades que tem lá. Então assim, ela vem de encontro a todo esse ideal que foi produzido no imaginário das pessoas. E ela tenta resistir. Então é o que eu acho bonito. Na escola é justamente isso. Esse papel que ela tem de resistência mesmo. Indo de encontro (Professora V).

O relato acima destaca uma das grandes intenções da Pedagogia da Alternância que se trata de uma formação sócio-profissional que ao mesmo tempo em que permite aos jovens camponeses uma qualificação profissional, tem o intuito de incentivar as atividades desenvolvidas nas propriedades rurais e com isso contribuir para a melhoria da qualidade de vida no campo. Em relação a isso, o professor M destaca:

A escola provoca o jovem, que dê continuidade para trabalhar na terra. Que tenha direito a terra. Que procure também se envolver, lutar por políticas públicas, lutar pelo direito a terra, direito a água, direito ao crédito (Professor M).

Na verdade, a formação busca dar conta de uma formação sócio-profissional, mas também geral, trabalhando aspectos do trabalho no campo, mas dando condições para que os jovens reflitam criticamente a situação do campo, como nos diz o professor A:

A proposta antes era de fixar o homem no campo. E hoje já se muda até isso, porque já pensou como é fixar alguém? Deixar fixo lá! Hoje essa discussão tem mudado e a gente pensa em dar condições desse jovem ter liberdade, dele saber de fato o que ele quer da vida. E as condições dele trabalhar lá na família, na comunidade, dignamente. Então tendo as mesmas coisas que ele tem em qualquer outro espaço. A gente trabalha dessa forma (Professor A).

Embora a EFA atue com uma formação que motiva os alunos a permanecerem no campo contribuindo com o desenvolvimento da sua realidade, podemos observar pelo depoimento da professora que isso não é uma tarefa exclusiva da Escola:

Eu acredito nos frutos lá fora, a resposta lá de fora, não é só porque eu acredito, mas é porque é uma realidade que a gente vive, que a EFA realmente contribui na formação desses meninos. A gente pode não conseguir nada, inclusive a última discussão que a gente teve aqui da água, junto com o IRPPA, que nossa pergunta sempre é: A escola é para preparar o filho do agricultor? Esse jovem está ficando no campo? Tá? Ou não tá? Permanecer no campo não depende só da escola, não é só a escola que vai dar condição dele viver no campo, eu teria que ter a condição de terra, teria que ter políticas públicas, teria que ter outras políticas que contribuíssem e ajudassem ele a permanecer no campo (Professora I).

É importante analisarmos como o relato acima nos possibilita refletir sobre os limites da escola e de seus educadores neste contexto social de tamanha complexidade. No entanto, considerando a perspectiva de uma educação ambiental crítica pode-se acreditar que ainda assim a função social da escola é de buscar a emancipação política e social dos seus educandos. Nesse sentido, redizemos que “um ato educativo carrega a relação entre o que se quer e o que se faz em uma escola” (LOUREIRO, 2007, p. 67).

No caso da EFA de Jaboticaba, pôde-se observar o esforço em desenvolver uma formação vinculada aos conhecimentos úteis a vida do campo, relacionando a uma reflexão-ação no meio. Entretanto, os limites dessa formação ultrapassam os muros da Escola, pois muitas vezes os jovens são seduzidos pela formação profissional visando apenas o que futuramente podem usufruir do mercado de trabalho capitalista.

Nos relatos dos professores, percebemos o quanto a Escola se dedica em atuar a favor da valorização do campo. Entretanto nem todos os alunos são da zona rural. Embora, como

ressalta Gimonet (2007, p.14), a Pedagogia da Alternância tem como característica atender alunos do meio rural, filhos de agricultores ou eles próprios, em pequenos grupos.



Foto 13 - *No vai e vem das atividades do tempo-escola.*
(Pesquisa de campo. Quixabeira, 2016)

Assim, buscando entender quem é esse aluno da Escola, não só conhecendo de onde ele vem, mas identificando, dentro do contexto atual, qual é a característica desse jovem na visão dos educadores que lidam com eles cotidianamente, é que perguntamos para os educadores qual a visão que tem sobre esse aluno. Com isso, em entrevista com a professora I, ela nos revelou que esses alunos não são apenas filhos de agricultores, mas um dos critérios é que tenham alguma relação com o campo. A escolha dos jovens é feita pelas associações de agricultores dos municípios que a EFA abrange, eles divulgam o período de matrícula, os alunos se inscrevem e participam da seleção. Quando perguntado quem é o aluno da Escola Família Agrícola o professor M nos diz que são “jovens comprometidos com o meio rural e com o meio ambiente”.

Os alunos são provocados a lidar com as questões socioambientais do meio rural relacionadas a melhor forma de conviver no campo, sejam as tecnologias apropriadas, o manejo do solo, dos animais, o plantio, a geração de renda. Assim, conforme nos aponta o Professor A, os jovens que não se identificam naturalmente com essas questões, desistem, mas isso é muito raro. No caso da EFA de Jaboticaba pode-se perceber nos relatos dos professores, a efetividade do trabalho da Escola, quando se vê muitos alunos dando continuidade e buscando formas mais significativas de permanecerem no campo. Assim, a professora V destaca:

Tem aqueles que vêm, absorve, e migram para as universidades. Mas boa parte deles, quando migram, não querem a área de odontologia, direito e tal. Eles querem áreas voltadas para o meio ambiente, medicina veterinária, cursos da área técnica. Tem até uma associação de ex-alunos. E aí, ao mesmo tempo em que ele está ali associado, promovendo a comunidade dele, ele consegue também captar recursos e aplicar essas políticas públicas. Eles prestam assistência técnica para a comunidade.

Em relação a isso, o professor A, também relata que muitos dos alunos atualmente tem se interessado em dar continuidade a sua formação, relacionando a conhecimentos que contribuam para sua atuação no contexto rural:

Antes a maioria desses jovens vinha para buscar um curso mesmo e parava. Muitos mesmos até paravam no fundamental e pronto. Hoje a gente já percebe que há um avanço e uma vontade maior. Tem muitos que já vem mesmo com o intuito de sair daqui e entrar numa faculdade. Só que por outro lado quando a gente olha e faz o levantamento, todos eles direcionam para uma mesma linha. Vai para agronomia, vai para medicina veterinária, vai para a área ambiental. Inclusive nós temos vários gestores ambientais, ex-alunos daqui (Professor A).

Os relatos acima nos possibilitam refletir que no olhar dos educadores a formação foi importante pela continuidade dos estudos em áreas correlatas às questões trabalhadas pela EFA, mas também não é só a inserção no ensino superior. Em entrevista com a professora e diretora da Escola, evidenciou que há um engajamento dos estudantes em sindicatos, associações, o que é muito fomentado pela EFA, que se trata do envolvimento e de uma participação política dos sujeitos em seu contexto:

Os nossos alunos estão em cooperativas, associações, tem uma composta totalmente pelos meninos daqui, eles participam de Editais, estão nas universidades, se tornam secretários nos municípios, inclusive um deles hoje é Secretário de Agricultura. Então a gente compreende que a formação deles tem um diferencial. Então assim, possa ser que nem todos intelectualmente sejam, mas essa questão de conscientização, de identidade, de se reconhecerem como sujeitos transformadores, que eles têm um papel dentro da sociedade. Eu acho que ela tem contribuído muito. Porque quando fizemos um levantamento de regressos, inclusive não está nem completo ainda, para sabermos exatamente onde eles estão, e assim, os alunos da escola agrícola você não encontra ninguém perdido por aí. Ou, estão sempre engajados em alguma luta, em algum trabalho. Ele pode até não estar no campo, mas ele está sempre a serviço do campo (Professora I).

O professor M acrescenta que a formação proporcionada na EFA tem um diferencial, pois além do aprendizado com as disciplinas do currículo formal, há os conhecimentos técnicos em agropecuária, além de uma formação crítica sobre a sociedade, conforme relatado a seguir:

A escola, ela interfere na vida dos jovens. Faz com que participem do meio social, Igreja, grupo jovem etc. A escola acaba fazendo com que ele tenha

um melhor desenvolvimento, melhor interação com a sociedade. Então por exemplo, hoje eu sou agricultor e membro do Sindicato, fui um dos fundadores da associação dos apicultores da minha cidade. Faço, também, parte de uma cooperativa. Tudo isso, teve uma influência direta da escola. Não falo só como professor, sendo contribuinte para esses alunos. Também falo como ex-aluno. É que a escola é de grande importância para as nossas vidas (Professor M).

Segundo o relato do professor, podemos dizer que a formação dos alunos da Escola Família Agrícola vai além do ensino baseado em disciplinas e conteúdos, como é comum nas escolas convencionais. Conforme foi observada, a formação da EFA tem um foco na aprendizagem profissional aliada a uma dimensão social e política com uma intenção de preparação do aluno para uma atuação crítica na sociedade. Nesse sentido, tais relatos dos professores evidenciam um dos objetivos da Pedagogia da Alternância que se trata de educar sujeitos críticos e participativos. Da mesma forma, esse objetivo coaduna com os pressupostos da educação ambiental, compreendida como uma educação que deve estar orientada para a comunidade, com indivíduos participando ativamente da resolução dos problemas socioambientais. Segundo Reigota (2009, p. 13), a educação ambiental é uma forma de educação política em que o indivíduo participa ativamente reivindicando e exigindo melhorias no âmbito social, político e econômico. Nesse sentido, falamos de uma educação ambiental que não está apenas relacionada aos aspectos biológicos, mas que, “prioritariamente na educação ambiental é a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre os seres humanos” (Ibid, loc.cit.).

Para tanto, buscamos entender como essa dimensão crítica e política são efetivadas na formação dos alunos. Foi, então, que partimos para conhecer a Proposta Pedagógica e o Plano de Curso da Escola que indicam os objetivos da formação dos jovens no Ensino Fundamental e na Educação Profissional Técnica em Agropecuária²³ Integrada ao Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico orientam o Plano de Curso da EFA de Jaboticaba e estabelece os seguintes objetivos:

Consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; Preparar para o trabalho, o exercício da cidadania e para continuar aprendendo; Aprimorar a formação ética e o desenvolvimento da autonomia; Aprimorar a compreensão dos fundamentos científicos - tecnológico dos processos produtivos; Desenvolver atividades educacionais amplas, ajudando a aceleração do desenvolvimento do meio rural, sem perder os seus valores históricos e culturais; Oferecer ao meio rural uma liderança motivada e devidamente preparada para que possa estimular e orientar o

²³ A Educação Profissional de nível técnico em Agropecuária da Escola Família Agrícola de Jaboticaba está referenciada na Resolução CNE/CEB N.º 04/99 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

desenvolvimento técnico em geral e o comunitário, em particular; Contribuir para redução do êxodo rural; Fortalecer a pequena propriedade da região; Difundir novas tecnologias; Valorizar o homem e a mulher do campo; Incentivar a participação dos pais na vida escolar dos filhos; Desenvolver a solidariedade entre os pequenos agricultores; Possibilitar, a inserção do jovem no meio, favorecendo o seu protagonismo enquanto sujeito (Plano de Curso da EFA de Jaboticaba).

Ao olharmos para estes objetivos não nos dedicaremos a analisá-los, mas nos debruçaremos sobre esses objetivos contrapondo-os com o que nos disseram os professores e com o que observamos no cotidiano da formação na EFA, buscando compreender como estão desdobrados na formação dos alunos. Dessa forma, percebemos que a Escola tem preocupação com uma formação que articule a relação com a experiência, o trabalho, o mundo da produção e a vida não escolar. Para o professor A, a formação profissional dos jovens da Escola inclui, também, a dimensão geral e integral:

A EFA é uma formação integral para quem quer e assume isso. Porque aqui você não aprende só a ler, não aprende a escrever, não é a matemática, não é a geografia, não é a história, não é o técnico. Mas aqui, só o fato de você deixar sua casa, para viver praticamente coletivamente, doar de todas as situações, isso já é uma mudança. E quem passa pelas Escolas Famílias, ele consegue chegar em qualquer espaço e se adequar tranquilamente porque ele tem essa formação integral. Então eu não vejo a formação, simplesmente, como uma formação só intelectual, mais uma questão mesmo de vida. (...) Eu vejo que essa é uma experiência muito forte, é uma formação de vida que eles recebem (Professor A).

Assim, o que percebemos pelos relatos dos entrevistados é que esta formação integral do jovem da Escola tem um cunho humanista, de valorização dos conhecimentos familiares, da história local, buscando pela formação dos jovens novas perspectivas de continuidade da vida no campo.

No entanto, ao conhecermos o Plano de Curso, já citado, o que se prevê como perfil profissional para os jovens ao final do curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio, que tem como base a Resolução do CNE/CEB nº 04/99:

Ser capaz de contribuir para o desenvolvimento local sustentável; Ter compromisso com atividades relacionadas com a agricultura familiar; Incentivar a produção orgânica agroecológica; Disseminar os princípios da agroecologia; Ser multiplicador de ações alternativas para otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas e dos animais; A propagação em cultivos abertos ou protegidos, em viveiros e em casas de vegetação; Ser capaz de obter e preparar a produção animal, bem como preparar, conservar e armazenar a matéria prima e produtos agroindustriais; Desenvolver programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos; Produzir mudas (viveiro) e sementes; Identificar os processos simbióticos de absorção, de translocação e os efeitos

alelopáticos entre solo e planta, planejando ações referentes aos tratos das culturas; Selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas daninhas responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos agrotóxicos; Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita.

Nesse sentido, analisando a proposta pedagógica da EFA e levando em conta o que observamos na pesquisa de campo, ressaltamos alguns elementos que compõe os objetivos dessa formação. Um deles trata-se do *objetivo da formação integral*. A EFA de Jaboticaba se propõe a formar os jovens em conteúdos integrados a base comum nacional do ensino fundamental e ensino médio; estimular práticas sustentáveis aprendidas na Escola e multiplicadas pelos alunos junto às suas famílias; estimular a participação política e social; orientar os alunos em uma formação religiosa, predominantemente católica; orientar sobre comportamento e valores através de regras de convivência e respeito aos outros.

Outro se refere ao *objetivo da formação técnica em agropecuária*, que diz respeito a aprender a cuidar de animais por meio de alternativas sustentáveis, com ênfase em conhecimentos da zootecnia; desenvolvimento do conhecimento através de práticas como apicultura, suinocultura, caprinocultura, pecuária e criação de galinhas; desenvolver atividades produtivas, através do manejo do solo, práticas sustentáveis, tecnologias apropriadas, construção de viveiros, hortas; fortalecimento da pequena propriedade, atrelando conhecimentos sobre cooperativismo, associativismo, comercialização.



Foto 14 - Aula prática de pecuária. (Pesquisa de campo. Quixabeira, 2016)

Além dos objetivos da formação integral e técnica, podemos aliar mais um objetivo – o *objetivo da intervenção na realidade*, proporcionado através do desenvolvimento dos

Planos de Estudos e dos Projetos Profissionais, que se trata de realizar uma pesquisa-ação²⁴ na realidade, como forma de conhecer e identificar as problemáticas relacionadas ao contexto socioambiental, e depois construir projetos de intervenção com o intuito de propiciar a melhoria das atividades desenvolvidas na produção familiar ou na comunidade, reduzindo o seu custo e o uso de insumos, com vistas à preservação e diminuição do impacto ambiental.

Sendo assim, percebemos que a EFA tem objetivos desafiantes para concretizar as várias dimensões da formação. No que se refere à formação integral, devido à forte influência religiosa, observamos que no cotidiano da Escola é dada muita ênfase a orientação religiosa, ao comportamento, ao rigor do cumprimento dos horários e das regras de convivência, aos valores e princípios éticos e morais e ao respeito com os outros. Enquanto, que a formação sobre o engajamento social e político dos jovens acontece nos diálogos sobre as diversas disciplinas e quando cabe na discussão de algum tema nas aulas teóricas e práticas, não havendo uma atividade ou momento específico dedicado a um debate mais aprofundado sobre a participação política.

Quanto ao incentivo para utilização de práticas sustentáveis, constata-se que a formação dos jovens enfatiza esse objetivo e todas as práticas desenvolvidas na escola têm como base a sustentabilidade. Desse modo, podemos dizer que trata-se de um processo formativo que enfatiza a dimensão ambiental ao evidenciar o ambiente natural e social do campo, a problematização da realidade socioambiental, o aprendizado de práticas que não agridam o meio ambiente. Entretanto, embora se fale em agroecologia, ainda não é algo apropriado pelos jovens, nem pelos professores, que dê conta de ampliar o incentivo da produção agroecológica, tampouco a disseminação dos princípios da agroecologia junto às famílias. O que se percebe, é que há um desenvolvimento de práticas na EFA condizentes com o movimento da transição agroecológica, mas a agroecologia ainda não foi incorporada no processo educativo como um todo.

Em relação à formação técnica em agropecuária, observamos uma formação consistente tanto do ponto de vista teórico quanto prático. O que podemos perceber nas entrevistas realizadas é que as práticas desenvolvidas pelas disciplinas voltadas a formação técnica são as que mais trabalham as questões ambientais, no entanto buscamos entender na

²⁴Segundo Tozoni-Reis (2005, p. 271), a pesquisa-ação é “uma proposta que tem como objetivo produzir conhecimentos sobre a realidade a ser estudada e, ao mesmo tempo, realizar um processo educativo, participativo, para o enfrentamento dessa mesma realidade”. Assim, trata-se de unir a pesquisa à ação ou prática, pode-se dizer, também, que é uma pesquisa participante que parte da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios sujeitos envolvidos, que investigam seu contexto e buscam uma intervenção social rumo a transformação social.

prática como a EFA contribui para formação do aluno em relação a essas questões e obtivemos os seguintes depoimentos:

São muitos os problemas ambientais que a gente tem no contexto atual que se deve a própria ação humana, discutíamos sobre isso hoje falando de educação ambiental na aula. Então, o que é que esse sujeito, o que é que os pais, o que é que a comunidade tem feito? Nas comunidades que vem degradando esses espaços? Então sempre é feito esse levantamento aqui, através das próprias pesquisas. Então, algumas práticas como desmatamento, queimadas, a gente já percebe que esse aluno tenta mudar essa realidade lá, na comunidade dele. Tem as disciplinas que explicam, como por exemplo, manejo correto do solo, não tirar toda a cobertura, proteger esse solo porque vai chover, e a água precisa infiltrar, entre outras coisas. Então assim, as práticas, quando são desenvolvidas aqui e que o menino leva lá, a gente percebe, é educação ambiental e que modifica lá no contexto dele (Professora V).

Para o professor M as questões ambientais são bem trabalhadas nas práticas e na visita às experiências nas comunidades:

A contribuição em relação à questão ambiental é a consciência para o aluno. É o que dói na consciência quando se diz na teoria e mostra na prática, por exemplo, quando realiza queimadas vai prejudicar o solo, poluir o ar, enfim, aquele solo vai ficar degradado, vai matar os organismos que existe ali. Eu acredito que o fazer ou ver alguém fazendo, que vai doer na consciência. Eu prefiro às vezes dar exemplo, ver a prática de alguém que tem aquele lugar queimado, aí fica aquele espelho, a gente vê a diferença quando fica queimado. Fica um espelho. Os vegetais crescem bem lentamente e de forma rala. A gente procura fazer com que o aluno se preocupe realmente. E não só, que ele esteja ali ouvindo naquele momento que está na EFA, como aluno, mas que ele leve isso para a vida dele. Que ele aprenda realmente e tenha consciência. Que é daquela forma que tem que ser trabalhada. Que ele possa estar propagando isso também para os demais. Tanto para a família, quanto para a comunidade (Professor M).

Pelos relatos dos educadores, percebemos que o sentido atribuído à educação ambiental está centrado na conscientização, mudança de atitude e práticas sociais e desenvolvimento de conhecimentos pelos educandos que busque a preservação e a sustentabilidade do meio ambiente. Dessa forma, a dimensão ambiental é percebida, mas existem muitos desafios para que, de fato, avance para uma prática pedagógica transformadora. Assim, a educação ambiental não é somente uma prática educativa ou apenas descrever os problemas ambientais (GUIMARÃES, 2000). Para o autor, se inscreve no “âmbito de uma pedagogia crítica, ter presente que toda prática pedagógica necessita explicitar as dimensões políticas, éticas e culturais de sua realização” (Ibid., p. 30).

Nesse sentido, reconhecemos o esforço da Escola de promover uma abordagem crítica sobre o contexto socioambiental, e como os instrumentos pedagógicos, os debates e as vivências da formação dos jovens estão a favor desse processo. No entanto, embora as

práticas realizadas na Escola produzam conhecimento técnico relevante, não mergulha nos questionamentos (históricos, epistemológicos, políticos e sociais) gerados por esta ação, de forma a provocar os alunos para uma análise mais aprofundada sobre o seu contexto socioambiental e assim enfatizar o caráter crítico problematizador da realidade.

Contudo, diante da análise de como a Escola contribui para a formação do aluno, percebe-se que há inúmeros resultados assertivos. Entretanto, há também, alguns desafios que impedem a consecução plena dos objetivos da EFA.

Já sabemos que a formação do jovem na Escola Família Agrícola de Jaboticaba implica o seu envolvimento em atividades produtivas. Dessa forma, os alunos ao desenvolver as ações, também estão refletindo sobre o porquê e o como são realizadas. Para Nosella (2012, p. 87), “a vida, a experiência, a realidade do aluno é o ponto de partida do processo de formação”. No entanto, para que se efetive sua contribuição prática no desenvolvimento das comunidades rurais ou no contexto familiar, o momento de retorno ao seu meio, onde o aluno alterna o seu tempo na comunidade é dedicado, também, a multiplicação dos conhecimentos aprendidos no tempo em que estava na escola. Mas, para isso, é preciso contar com o *diálogo de saberes*, onde os jovens confrontam os *conhecimentos técnicos com os conhecimentos tradicionais* enraizados na prática produtiva familiar.

De acordo com os relatos dos educadores, os alunos enfrentam um grande desafio com a resistência das famílias que muitas vezes não aceitam as mudanças propostas pelos jovens:

Quanto às práticas, nós temos muitos desafios, por exemplo, a gente vive em uma região que apesar de a gente ter discutido as questões de convivência com a seca que eu acho que se tem aprendido muito, mas eu acho que precisa aprender muito mais. Porque o povo tem muito medo! Uma das questões é o medo da mudança. E quando se trata mesmo do pequeno agricultor, o medo parece que é maior ainda. Então as pessoas resistem a determinadas situações. A resistência é um desafio que precisa ser superado. E aí as práticas muitas vezes não acontecem, por conta dessas resistências. Então é essa a convivência que a gente discute, por mais que ela tenha avançado, mas ainda não é o bastante, precisa avançar muito mais. Nós temos uma questão seríssima que é a questão da água em nossa região. As Escolas Agrícolas desde a sua fundação elas faziam cisternas. Aí eu volto para a questão da mudança. Antes discutíamos com todo mundo que precisava fazer cisternas. Aí hoje tem um programa de governo que faz cisternas. E ninguém nunca saiu por aí falando que foi as Escolas Agrícolas que iniciou. Está entendendo? (Professor A).

Para a professora I, a resistência das famílias é algo que prejudica o desdobramento do conhecimento aprendido pelos alunos, mas a Escola está atenta a isso e vem mobilizando os pais para acolher os jovens:

O aluno aprende aqui a não desmatar, a não queimar. Quando ele chega na família ele diz para o pai, para a mãe, para o avô, que não é assim a prática,

que a prática é outra. Antigamente se você andasse aqui em volta, você via tudo isso aqui queimado, porque a prática e o certo era desmatar e queimar. Porque aí era que a terra ficava boa. Então hoje a concepção é outra. Eu acho que toda a formação teórica e prática do que eles vivenciam aqui, com certeza eles desenvolvem em casa. Mas, às vezes alguns encontram resistência. Nessas assembleias de pais a gente discute com a família, que eles precisam dar credibilidade para os filhos. Porque muitas vezes eles têm uma prática lá e quando os meninos chegam para dizer que não é desse jeito, ele não aceita e diz que ‘toda vida eu fiz assim, você não sabe de nada’, então tem essa resistência na família (Professor I).

A resistência é muito presente no relato dos professores, em virtude da EFA está sempre resistindo e lutando contra as forças contrárias que não compreendem o papel educativo da Escola Família Agrícola, como nos disse a professora V:

Eu vejo que a EFA ela atua com a resistência. Então se a gente for relacionar o papel dela com esse espaço rural, com essas comunidades, essa EFA ela tenta fazer esse trabalho de resistência e tenta protagonizar esses jovens para que despertem essa consciência para que possam, no contexto deles, nas comunidades deles, serem protagonistas de mudanças (Professora V).

Dessa forma, apesar da EFA vivenciar na sua concepção uma conexão com a realidade do aluno e de propiciar o diálogo dos saberes científicos e técnicos com os saberes populares, “trabalhar a intervenção comunitária com uma abordagem dicotômica ou contrária aos saberes escolares (e suas bases científicas), é um desafio docente de difícil concretude” (CAVALCANTE, 2011, p. 24). A partir destas considerações e observações feitas sobre as dificuldades encontradas pelos alunos, para disseminar as práticas aprendidas na Escola no seu contexto familiar e comunitário, podemos dizer que trata-se do *desafio da reflexão-ação-reflexão*.

Antes de tecer algumas reflexões sobre a análise desse desafio, precisamos destacar que a EFA, como dito anteriormente, tem como uma das estratégias de sua proposta pedagógica, o desenvolvimento de Planos de Estudos e Projetos Profissionais, recursos didáticos que se efetivam na reflexão (conhecer e analisar a realidade) e ação (intervenção na realidade). Com isso, as intervenções constituem-se como uma potencialidade em articular conhecimentos científicos e populares como um recurso para o desenvolvimento local. É através dessas ações que acontecem o intercâmbio direto do conhecimento construído na Escola e sua contribuição na vida da comunidade e na agricultura familiar. Entretanto, o potencial dessas intervenções pode resvalar-se na forma como são conduzidas, no diálogo fechado e desconectado dos interesses populares.

Nesse sentido, Borda (1984, p. 54, 55), salienta a importância do “equilíbrio da ação-reflexão”, em articular o conhecimento concreto com o conhecimento geral, o conhecimento

científico com os saberes populares. Mas, para que esta junção aconteça é necessário adotar um ritmo específico que vai da “ação à reflexão e da reflexão à ação”. Ou seja, é preciso manter uma sincronização no tempo de refletir e agir, dando as condições de preparar a intervenção, mas também de se preparar para intervir. Para o autor, “é necessário superar os obstáculos cognitivos dominantes e adotar atitudes originadas da essência das experiências de vida”, o que significa praticar atitudes de “modéstia” ao lidar a partir de concepções técnicas e de “humildade”, abandonando a arrogância do erudito. Em entrevista com o professor ele nos demonstra como isso acontece:

Uma boa parte dos alunos vem de lá da comunidade vendo métodos de trabalho, digamos assim pouco desenvolvidos. Então as práticas, por mais simples que elas sejam desenvolvidas aqui na EFA, para uma boa parte dos alunos elas são grandiosas. Então, com essas práticas que a gente faz aqui na EFA, o aluno chega empolgado em casa e diz “olha pai, olha mãe, e na comunidade, eu aprendi a fazer dessa forma, assim é da forma correta” (Professor M).

Para tanto, é preciso considerar que a família nem sempre dispõe de tempo e/ou interesse para buscar entender a proposta pedagógica da Escola Família juntamente com os filhos ou no contrário os jovens nem sempre tem a paciência educadora do diálogo com a família no sentido de propagar os objetivos de seus estudos desenvolvidos na EFA. Muitas vezes os pais não se dispõem a mudar seus costumes, dessa forma facilmente ao confrontar o modo como agem com o modo como deveriam agir pode gerar um conflito com os próprios filhos e até com os monitores nas visitas técnicas.

Assim, podemos identificar que o obstáculo de perpetuar as práticas devido à resistência da família, pode residir nesse desafio de redirecionar as ações, no diálogo de saberes, na forma como se trata o conhecimento, no cuidado com a linguagem ou níveis de comunicação que expressem a humildade de aproximação do saber técnico com o saber popular. Assim, articula-se ao desafio da reflexão-ação-reflexão outros desafios: o de pesquisar e o de participar, o de investigar e educar, o de articular a teoria e a prática (DEMO, 1992). Tudo isso, poderia ser mais simples, se tanto o conhecimento técnico como o saber popular fosse conduzido por uma troca de experiências entre o aluno da EFA e sua família ou comunidade. Além disso, a relação escola e família é determinante para que os pais sejam participantes do processo educativo da Escola e busquem junto com seus filhos as mudanças do seu contexto.

Diante disso, o professor M relatou que a construção do conhecimento acontece na troca de conhecimentos. Os alunos trazem as experiências vivenciadas com seus pais agricultores, e com isso se partilha as experiências sobre as práticas exitosas. Muitas vezes,

são experiências de pais agricultores engajados em sindicatos e que participam de capacitações sobre técnicas agrícolas. Mas quando perguntamos sobre o conhecimento tradicional que muitas famílias repassam pelas suas gerações, o professor nos respondeu:

Quando é um conhecimento, que tem êxito, que tem uma ferramenta que a gente vê que é de forma correta, a gente acata e usa também no nosso currículo, na nossa bagagem. E quando muitas vezes é um conhecimento que a gente vê que é degradante, a gente vai tentar convencer que daquela forma não é o certo, que existe outras formas melhores (Professor M).

Contudo, pensar o sentido da formação dos jovens, implica observar como nesse contexto, se dá a construção da autonomia do jovem num universo profissional iminente e num universo comunitário circundante. Isso remete a uma necessidade de profunda clareza sobre as práticas pedagógicas adotadas, para além dos objetivos específicos com a formação do técnico em agropecuária. Para isso, o processo de formação - como profissionalização, uma vez que se constitui como uma oportunidade do acesso à escola e à profissionalização - precisa tomar como ponto de partida, a concepção da educação do campo, da educação ambiental, ou seja, uma formação do sujeito crítico e consciente capaz de problematizar sua realidade e intervir nela.

Além disso, muitos desses desafios dizem respeito ao tempo dos sujeitos, não se pode esperar desses jovens o mesmo perfil dos jovens da década de 70 e 80 quando a pedagogia da alternância começou a ser disseminada. Hoje, o contexto histórico é outro, e a realidade da juventude rural mudou, o meio rural transformou-se em um espaço cada vez mais heterogêneo e diversificado, a juventude é afetada pela dinâmica da relação entre os espaços rurais e urbanos. As gerações atuais estão cada vez mais ligadas a um campo com relações sociais e culturais mais amplas, o que possibilita a estes jovens repensarem suas identidades e suas relações pessoais (TROIAN; DALCIN; OLIVEIRA, 2011). Por outro lado, muitas das famílias agricultoras não estão vinculadas à Escola Família Agrícola, segundo relato da monitora R “muitos pais procuram matricular seus filhos na EFA por ser uma boa escola, por que aqui muitos saem para a universidade e também tem um ensino integral, os alunos aprendem a viver”. Isso reflete o desafio da formação desses sujeitos, que está implicado com a própria realidade da juventude nos tempos atuais.

Portanto, entender de que forma a formação dos alunos é concebida foi de fundamental importância para percebermos como a educação ambiental é trabalhada na Escola. A seguir, damos continuidade à análise partindo para discussão do processo educativo da EFA. No entanto, é necessário esclarecer que no decorrer das entrevistas, muitas vezes buscamos compreender o trabalho de educação ambiental desenvolvido pela Escola utilizando

outros termos inerentes a concepção da educação ambiental, como “dimensão ambiental”, “sustentabilidade”. Assim, continuamos na busca de identificar os desafios da Escola Família Agrícola de Jaboticaba para desenvolver um trabalho com a educação ambiental.

4.2 A Escola Família Agrícola e o processo educativo

No decorrer da realização da pesquisa, fomos percebendo e entendendo que a discussão sobre os desafios de efetivar o trabalho com a educação ambiental na EFA de Jaboticaba está relacionada com os próprios desafios da consolidação da formação do campo e da pedagogia da alternância.

Nesse sentido, ao nos perguntarmos quais os desafios para concretizar a educação ambiental, tornou-se fundamental compreender as percepções dos sujeitos sobre como é desenvolvida a educação ambiental no processo educativo da Escola. Dessa forma, os desafios foram emergindo nos depoimentos dos educadores, mas também, nas observações e na vivência da pesquisa de campo.

Diante do que vivenciamos no dia a dia da investigação e em diálogo com os educadores, o contexto apresentado levou-nos a perceber que a educação ambiental desenvolvida na EFA é concernente aos princípios balizadores da concepção da Educação Ambiental Crítica, conforme falamos no capítulo 2: a) o reconhecimento do papel ativo do sujeito no processo do conhecimento; b) a articulação de diferentes saberes (científico e popular); c) a relação entre teoria e prática no processo do conhecimento; d) a educação se dá na relação com o outro e com o mundo; e) a construção do conhecimento contextualizado; f) a promoção de uma postura problematizadora diante da realidade socioambiental; g) o incentivo às práticas ambientalmente sustentáveis; h) a atuação em diálogo com a comunidade (GUIMARÃES, 2007; LOUREIRO, 2004; CARVALHO, 2004).

Os educadores ao serem perguntados como a educação ambiental está presente na EFA, expressaram um entendimento de que a EA faz parte do trabalho pedagógico, e que não difere da proposta de educação do campo vivenciada pela Escola:

Eu não posso distinguir nem educação do campo, nem semiárido, nem educação ambiental isolada. Porque se eu for falar de uma questão ambiental, eu tenho que trazer o contexto da realidade. Se eu trago o contexto da realidade, eu entro para a discussão que é presente, é tempo e espaço, discutindo isso eu consigo fazer todas as coisas juntas. Porque se eu for separar, vai parecer que são fragmentos de caixinha. Cada um em sua gaveta. A gente não pode construir isso dessa forma (Professor A).

A professora I destaca que não há uma disciplina para tratar de educação ambiental, mas que ela é tratada de modo transversal no processo educativo:

Ela é transversal em tudo aqui. É o próprio ambiente educativo. (...) A gente não tem uma disciplina “Educação Ambiental”. Mas o ambiente mesmo funciona como uma educação ambiental. Eles se educam ambientalmente. (...) E isso também é trabalhado nas disciplinas (Professora I).

Já a monitora chama a atenção que a questão ambiental é o que move o fazer da EFA, pois se trata do próprio contexto onde vivem e para o qual atuam:

A nossa educação em todos os aspectos é voltada para o meio ambiente. Esse é o nosso legado. Isso é o que fazem os meninos virem para cá (Monitora R).

É importante analisarmos o quanto os relatos acima nos permitem refletir como a educação ambiental é apropriada pelos educadores como sendo integrativa do processo educativo. Não utilizam a denominação “educação ambiental”, sua abordagem é inerente ao desenvolvimento das práticas educativas da EFA. Percebe-se, assim, que a proposta pedagógica está comprometida com o contexto socioambiental do campo. Pode-se dizer que o currículo da EFA de Jaboticaba é socioambiental em sua essência. Em relação a isso a professora ressalta que a educação ambiental está atrelada a concepção da pedagogia da alternância:

A educação ambiental está incorporada no processo. E aí sem perceber nós fazemos porque a própria organização, a sistematização dos conteúdos, elas são voltadas para o campo, para o pequeno produtor, para tornar ele protagonista, para fazer com que ele desenvolva isso de forma correta. Então a gente tem a ementa, tem que pegar os conteúdos regulares, que é a base como pede e tentar casar com a proposta da escola, da pedagogia da alternância que é justamente relacionada ao cuidado com o ambiente. E atrelado a isso, um sujeito protagonista nesse ambiente rural em que ele vive. A gente não tem a disciplina, a gente faz isso dentro do próprio processo. Quando a gente planeja o que é que esses meninos vão pesquisar lá, a gente já planeja e está fazendo educação ambiental. Só não chega para ele e diz “Olha, isso aqui é um objetivo da educação ambiental e a gente vai fazer por isso”. A gente não escancara, vai incorporado no processo. E toda a proposta é voltada para o meio em que eles estão envolvidos que é o campo. Mas não de qualquer forma, mais da forma consciente, do manejo correto, do cuidado com o meio ambiente (Professora V).

Esse trecho ilustra o entendimento dos professores sobre o trabalho com a educação ambiental no processo educativo da EFA. Embora, a EA não esteja explícita na proposta pedagógica e no plano de ação dos educadores, percebemos o quanto o seu entendimento é apropriado pelos professores que conseguem identificar o fazer da educação ambiental incorporado na prática educativa desenvolvida na Escola.

Entretanto, esse entendimento não é consenso entre os educadores. Observamos que para alguns professores a educação ambiental está mais presente nos trabalhos com as práticas sustentáveis desenvolvidas pelos monitores com os alunos. Isso demonstra a fragilidade da apropriação dos educadores da proposta pedagógica da EFA fundamentada na pedagogia da alternância, na qual as práticas são apenas uma das etapas do processo educativo.

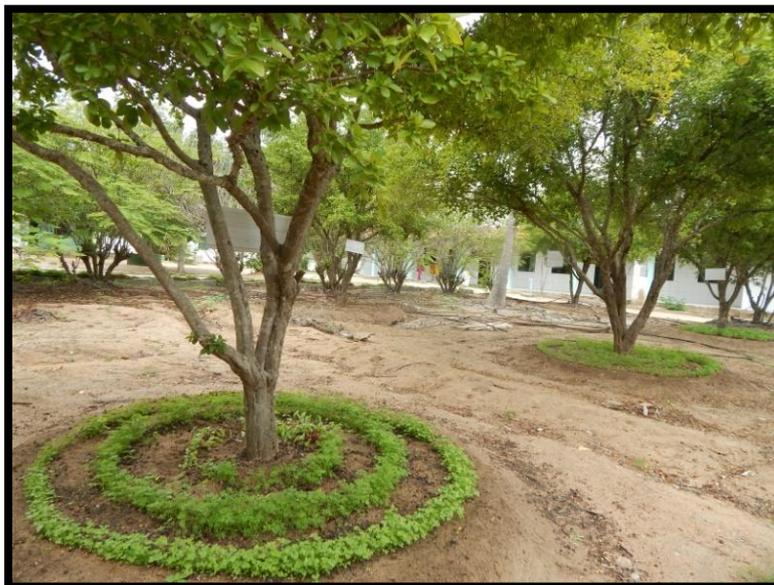


Foto 15 - *Prática com olericultura, resultado do trabalho prático dos alunos.* (Pesquisa de campo. Quixabeira, 2016).

Conforme já foi dito no capítulo 2, a Pedagogia da Alternância tem como característica uma formação teórico-prática que através de um sistema de alternância busca dar sentido a conceitos através das experiências de vida dos educandos e da produção de saberes (GIMONET, 1998), tendo como finalidade uma formação profissional (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008). Para tanto, constitui-se em um processo educativo balizado por uma interação escola-meio.

No caso da EFA de Jaboticaba, sua proposta se viabiliza através de um planejamento orientado por instrumentos pedagógicos. Conforme relatado pelos monitores e professores e observado na pesquisa de campo existem: os Planos de Estudo – pesquisa da realidade que parte de um tema gerador, utilizado nos períodos de alternância; Pesquisa e Experiência – caderno de acompanhamento para relatar o que se fez na escola e na comunidade – diário; Caderno da Realidade – onde se registra a pesquisa realizada; Projeto Profissional Jovem – projeto desenvolvido no 3º ano com o objetivo de propor uma intervenção socioambiental/educacional; Atividades das Disciplinas – atividades relacionadas aos conteúdos disciplinares; Estágios.

O Plano de Estudo se constitui no instrumento fundamental da Escola-Família, é a forma de efetivar as potencialidades educativas da alternância, é um questionário elaborado pelos alunos juntamente com a equipe dos professores, a fim de investigar aspectos da realidade cotidiana da família. O enfoque do Plano de Estudo é a conscientização, “é um compromisso dos alunos e de sua família para analisar sua própria vida” (NOSELLA, 2012, p. 86).

A professora I nos explica sobre a finalidade do Plano de Estudo:

É uma pesquisa. Primeiro fazemos a sensibilização do tema, eles vão para o grupo e fazem as perguntas. Depois eles voltam e alinhamos as perguntas e melhoramos. Depois eles levam para a alternância, respondem lá e trazem as respostas para cá, colocam em comum e discute. (...) Todos os alunos vão dizer o que eles responderam que é a colocação em comum (...). Cada professor, dois professores normalmente ficam com uma turma. (...) O plano de estudo não é o mesmo para todas as turmas. Por exemplo, o quarto ano pode estar discutindo terra como fator de produção, mas o segundo está com clima, mas o primeiro está estudando propriedade. (...) E os conteúdos entram aí. Por exemplo, tem um plano de estudo em que geografia vai ter um pouco de dificuldade de dialogar com ele. Mas o outro, história vai ter mais facilidade. Matemática vai ter mais facilidade. Agricultura vai ter mais facilidade. (...) E aí a gente tem terra como fator de produção, é um tema. Água como fator de produção. E tem as perguntas, como por exemplo: como é a terra? Quem tem terra? Como é a posse? Como é isso? Então eles vão levar várias perguntas (...). Quando eles voltam, trazem as respostas que tiveram de lá da comunidade e aí aqui ela é fundamentada (Professora I).

Pelo relato da professora e pela análise de alguns planos de estudos desenvolvidos pelos alunos, percebemos a riqueza de informações sobre a realidade trazida por este instrumento e o potencial de aplicabilidade que o plano de estudo pode proporcionar. No entanto, a professora I nos relata que há uma grande dificuldade para consolidação do trabalho com a pedagogia da alternância, pois os professores não compreendem a utilização dos instrumentos pedagógicos como viabilizadores dos objetivos da proposta educativa da EFA:

Uma grande dificuldade é que os educadores não conhecem os instrumentos pedagógicos e isso já identificamos no nosso plano de ação anual e colocamos como um desafio a ser superado. O passo seguinte é a formação dos professores para se apropriarem da pedagogia da alternância. Mas, a gente não sabe como fazer isso, pois falta gente para cuidar dessa parte pedagógica, pois a gestão administrativa e financeira da EFA consome muito da gente (Professora I).

Daí, como já foi dito anteriormente, não se aprofunda os elementos identificados no contexto socioambiental, pois a pesquisa (plano de estudo) trabalhada pelos alunos no tempo-comunidade é apresentada apenas em uma disciplina e não há um espaço para que os educadores se debrucem sobre este instrumento para qualificar o trabalho pedagógico e com

isso perde-se o caráter crítico problematizador da realidade. Como também, com uma equipe pedagógica reduzida falta tempo para investir na formação dos novos professores, que acabam por atuar na Escola sem uma formação na pedagogia da alternância.

Na perspectiva da atuação pedagógica da EFA vê-se que para concretizar a pedagogia da alternância é necessário ter conhecimento dos instrumentos pedagógicos e de sua intenção, mas, além disso, de como eles se articulam e dialogam com todo o fazer pedagógico da alternância. Nesse contexto surge, o *desafio da formação dos professores*, a necessidade de sua apropriação e sensibilização frente aos novos saberes, valores e princípios demandados pela pedagogia da alternância. O que exige a adesão de novas posturas, atitudes e conhecimentos, considerando-se que na ação prática, saberes de diferentes ordens precisam ser por eles mobilizados.



Foto 16 - *Aula sobre Agricultura*. (Pesquisa de campo. Quixabeira, 2016)

Durante o processo investigativo percebemos que a maioria dos professores tem um vínculo temporário com a Escola, alguns foram ex-alunos de EFA e outros não tinham nenhum conhecimento sobre a pedagogia da alternância. Assim, os educadores relataram a dificuldade de implementar um processo educativo de tamanha complexidade sem formação, ou com uma formação insuficiente.

A formação continuada dos professores e monitores se constitui de três encontros, um no início do ano para planejamento, e outros dois encontros de formação no decorrer do ano junto com outros educadores de outras EFAs ligadas a AECOFABA. Além disso, há reuniões semanais, que segundo alguns professores, acabam por serem tomadas por questões administrativas e de funcionamento da Escola. Assim, não há um tempo específico para

planejamento, socializações e aprofundamentos. O planejamento acaba por ser individual e muitos professores nem sequer conhecem o Projeto Político Pedagógico (PPP). Segundo a professora D, eles recebem o PPP assim que chegam à Escola, mas não há um momento formativo dedicado para isso.

Em relação aos planos de estudos, como dito anteriormente, trata-se da pesquisa que os alunos desenvolvem em sua realidade, e depois fazem a Colocação em Comum – momento de socialização da pesquisa do Plano de Estudo, entre os jovens de uma turma e dois professores. Esse momento se caracteriza como um espaço rico em informações da realidade, entretanto não existe um momento para que todos os professores possam refletir e discutir entre si os elementos trazidos da realidade dos alunos como forma de planejar e pensar sua prática educativa.

Vale ressaltar que, para organização de todos os Instrumentos Pedagógicos citados acima, o Plano de Formação (instrumento de planejamento do professor) permite organizar as sessões²⁵, desta forma tem um tema gerador (do Plano de Estudo) para cada série que norteia o trabalho de toda equipe de professores/monitores, apresentando os conteúdos, propostas de atividades a serem desenvolvidas na família e comunidade, visitas de estudo e intervenção externa (palestras) que serão desenvolvidas nas áreas de conhecimento compostas pelas disciplinas. Os educadores planejam o Plano de Formação no Encontro de Planejamento no início do ano letivo. No entanto, os professores que se inserem na EFA após esse período, recebem o Plano de Formação e vão se adaptando. Além disso, não há espaços para planejamento interdisciplinar e articulação dos conteúdos às problemáticas identificadas na pesquisa dos alunos, ficando a critério do esforço individual de cada educador. Isso acaba por comprometer a condução do processo educativo, o que pode ser identificado no relato a seguir:

A gente não utiliza esses instrumentos tanto quanto deveria. (...) É tudo meio fragmentado. Se tivesse uma formação continuada seria muito bom esse momento de diálogo para socializar no coletivo. Para até redimensionar, a gente não tem. Tudo acontece de uma forma muito isolada. Infelizmente. Não há uma articulação (Professora D).

Dáí resulta outros desafios, como sujeitar o projeto pedagógico a um grupo de professores que, em sua maioria, não compreendem o fazer metodológico da Pedagogia da Alternância. Embora os Encontros de Formação tenham como objetivo a capacitação dos educadores e monitores, não é suficiente diante do desafio pedagógico de implementar uma

²⁵ Sessão é o termo utilizado pela Pedagogia da Alternância para designar os encontros realizados em cada tempo-escola.

proposta que requer uma metodologia associada aos diferentes conteúdos e disciplinas, a teoria e a prática, a interdisciplinaridade, tudo isso partindo de temas geradores e de reflexões problematizadoras frente a realidade socioambiental que é complexa. Com isso, aponta-se o risco da proposta da Escola Família Agrícola oscilar entre a pedagogia da alternância e a proposta de ensino de escolas convencionais, quando muitos dos educadores são oriundos de práticas de ensino tradicionais e vem à EFA apenas para ministrar disciplinas.

Além disso, ao investigarmos sobre a educação ambiental desenvolvida na EFA, os relatos de alguns professores sugerem que desenvolvem a educação ambiental, mas nunca tiveram uma formação para isso. Os professores compreendem muito bem que atuar a favor do meio ambiente faz parte da prática educativa desenvolvida na Escola, embora não tenham formação sobre os elementos conceituais e políticos que envolvem a temática ambiental. Dessa forma, alguns educadores entendem que a questão ambiental é tratada apenas nas disciplinas práticas. Outros educadores ressaltam que precisam atuar mais efetivamente na conscientização dos alunos:

[...] ao invés de proibir, ou punir quando os alunos jogam lixo no chão, por exemplo, ou para cuidar do meio ambiente, deveria ser mais efetiva a educação, para que os meninos se conscientizem e não seja mais necessário cobrar deles (Professora D).

Nesse sentido, o *desafio de atuar com uma educação ambiental crítica* se revela, uma vez que a EA em sua vertente crítica se propõe a fazer o contraponto à perspectiva tradicional, que ao utilizar pedagogias comportamentalistas e com pouca problematização da realidade, entendem a educação em sua dimensão individual (LOUREIRO, 2006). No entanto, a EFA de Jaboticaba ao desenvolver a pedagogia da alternância tem incorporado na sua prática educativa elementos fundamentais de enfrentamento das condições hegemônicas e que, portanto, seu processo educativo precisa garantir a superação dessas condições. Dessa forma,

O mais desafiador é evitar cair na simplificação de que a educação ambiental poderá superar uma relação pouco harmoniosa entre os indivíduos e o meio ambiente mediante práticas localizadas e pontuais, muitas vezes distantes da realidade social de cada aluno. Cabe sempre enfatizar a historicidade da concepção de natureza (Carvalho, 2001), o que possibilita a construção de uma visão mais abrangente (geralmente complexa, como é o caso das questões ambientais) e que abra possibilidades para uma ação em busca de alternativas e soluções (JACOBI, 2003, p. 198).

Nesse sentido, a pesquisa observou que o caráter emancipatório da EA está presente no cotidiano da EFA analisada, exemplificados pela busca da emancipação política e social dos seus educandos através de uma aprendizagem profissional aliada a uma dimensão social e política, com uma intenção de preparação do aluno para uma atuação crítica na sociedade, o

envolvimento e participação política dos sujeitos da EFA em seu contexto socioambiental e a reflexão e ação no meio ambiente rural em que vivem. No entanto, são notórios os limites da Escola Família Agrícola para efetivação da EA no seu contexto educativo. Desse modo, entendemos que *atuar em favor de EA crítica em uma perspectiva hegemônica é um grande desafio*, principalmente quando consideramos os limites concretos da EFA para efetivar sua proposta educativa.

Além disso, nessa proposta educativa o jovem tem como desafio ser protagonista de sua própria formação (GIMONET, 2005). Ele deve ser capaz de refletir sua realidade, através dos elementos investigados no desenvolvimento do Plano de Estudo, relacionando-os aos conteúdos trabalhados nas atividades teóricas e práticas, o que é relevante para seu desenvolvimento pessoal e social.

Para tanto, a atenção personalizada é importante nesse processo de formação, pois a tutoria, o diálogo para revisão do caderno da realidade, as visitas às famílias e às comunidades, a orientação dos Planos de Estudos ou do Projeto Profissional, são alguns dos procedimentos didáticos utilizados para atingir o objetivo da formação integral do aluno. O acompanhamento previsto nesse sistema educativo é individualizado, ou seja, cada monitor tem um pequeno quantitativo de alunos, que são por ele tutorados. O trabalho do “tutor” é de orientar os Planos de Estudos ou o Projeto Profissional. Nesse sentido, os monitores estabelecem uma relação de proximidade com os alunos, devido às atividades de grupo, as experiências práticas, a convivência intensa, o que constituem fatores facilitadores dessa interação. É desse contexto relacional, que emerge o papel do monitor como sendo de acompanhamento e de orientação e que extrapola esta função, pois é o mesmo tutor que fica responsável pelo aluno no período do tempo-escola, cuidando da dimensão educativa (orientação quanto aos instrumentos de estudos), a afetiva (suprir a distância da família), a pessoal (questões relacionadas a cada indivíduo) e a comportamental (monitorar os alunos para cumprir as regras de convivência da EFA). Esse papel exercido pelo monitor é explicado pelo professor A:

Aqui a gente tem os monitores, ele tem o papel de ser o educador, ser o médico, ser o psicólogo, enfim, ele tem que dar conta de tudo e de todos. (...) Não é para qualquer um! (...) Porque nós temos duas questões paralelas, o servir e trabalhar. Aqui você tem que fazer as duas coisas, você tem que trabalhar e tem que servir. A maioria do pessoal trabalha. Deu o horário, parou e vai embora. Esse é o trabalho. Mas o servir tem que estar disponível ao serviço. E eu não posso olhar para o relógio. Porque, por exemplo, tem um aluno que eu não posso sair e deixá-lo com problema. Eu preciso acompanhar ele diante da situação dele (Professor A).



Foto 17 - *Orientação do Projeto Profissional, atenção individual.*
(Pesquisa de campo. Quixabeira, 2016)

Na trama desse debate, o *desafio da permanência dos educadores e do papel do monitor* é algo presente na realidade da EFA de Jaboticaba. Dessa forma, não é absurdo afirmar que a Pedagogia da Alternância exige um papel diferenciado do educador, uma postura participativa, política, comprometida e dedicada, atributos necessários ao desempenho da proposta educativa de uma Escola Família Agrícola. No entanto, a prática se revela muito distante do projeto:

Um grande desafio são pessoas para darem continuidade ao projeto. E isso é muito difícil! Pessoas que se disponham mesmo para estar ali, para vestir a camisa e ir. Então, quando eles estão aqui são ótimos todos! Agora mesmo nós estamos com uma equipe que eu considero uma equipe muito boa. Os meninos estão ai, todos eles se empenham. Mas assim, eles vêm e vão. Para segurar e dar mesmo conta, para dizer que estão aí, a gente não tem!
(Professora I).

Dessa forma, conforme apontado pelos próprios professores, a falta de educadores é uma grande dificuldade e a permanência deles na Escola torna-se um desafio. Ainda mais considerando o conjunto de fatores que afastam esses educadores, como a baixa remuneração, atrasos nos salários, a distância das Escolas, o tempo de dedicação que nem todos dispõem e a falta de compreensão da proposta pedagógica da pedagogia da alternância.

Para tanto, buscamos entender quem é o professor da Escola Família Agrícola. Como dito anteriormente, os professores das escolas famílias agrícolas são conhecidos como monitores. Segundo Cavalcante (2011, p.21), os monitores são formados sob a perspectiva da pedagogia da alternância e assumem uma função muito além das aulas. No entanto, a EFA de Jaboticaba, foge um pouco a essa regra, os monitores são os próprios professores que tem a

função de professor/monitor, geralmente são aqueles que disponibilizam de um tempo para se dedicar a Escola, são professores que residem na Escola ou aqueles que assumem uma carga horária de tempo maior. Além do professor/monitor, existem os professores concursados (estado e município) e os professores contratados pela Associação com carga horária na EFA. Essa diferença entre o papel do professor e do professor/monitor é observada no relato dos educadores:

O monitor tem um papel muito maior que o professor externo, uma vez que este permanece por mais tempo com os alunos (Professora V).

Ambos ministram disciplinas. Porém, o professor não acompanha os discentes no dia-a-dia nas demais atividades, ficando a cargo do monitor acompanhar o aluno através dos instrumentos avaliativos (Plano de Estudo, Projeto Experiência etc) (Professora D).

Conforme salienta Cavalcante (2011, p. 22), o monitor assume um papel diferenciado do educador convencional, “uma proposta diferenciada na relação trabalho docente e prática pedagógica”. Dessa forma, o fato de que a maioria dos professores não atua como monitores, se inserindo no cotidiano da EFA, no acompanhamento das atividades práticas dos alunos, no contato com as famílias, com a comunidade e organizações sociais, prejudica a apropriação da dinâmica da pedagogia da alternância.

O que vemos é que as mudanças e transformações educativas dependem daqueles e daquelas envolvidos com seu cotidiano. Dessa forma, reforça-se a importância do engajamento dos professores nos processos políticos de decisão, na participação em encontros, no planejamento coletivo, na interação com os alunos e as famílias, no cotidiano da Escola, o que influencia no trabalho pedagógico e pode ser considerado como contexto valioso de formação (TRISTÃO, 2007).

Considerando os inúmeros desafios atrelados a efetivação do processo educativo da EFA de Jaboticaba, são complexas as análises que podem ser feitas nesse cenário onde a atuação do professor e sua mediação do trabalho pedagógico se fazem fundamentais para se concretizar o ideal pedagógico da alternância.

Ao tomarmos como um dos eixos do trabalho pedagógico desenvolvido nessa Escola a problemática socioambiental, nos deparamos com um lócus privilegiado, que articula espaço/tempo educativo dentro e fora da escola, para a criação de processos colaborativos de resolução de problemas locais. A investigação da realidade socioambiental a partir de temas geradores que podem ser confrontados com conteúdos teóricos e práticos apresentam-se como componentes pedagógicos fundamentais na construção de práticas educativas e criação de

situações de aprendizagens alicerçadas na experiência e na vivência (JACOBI; TRISTÃO; FRANCO, 2009).

Isso nos conduz a pensar que “o projeto educativo da EFA visa o desenvolvimento, a promoção, a responsabilização das pessoas e dos ambientes” (GIMONET, 1998, p. 53). Nessa perspectiva, a utilização da alternância pedagógica pressupõe uma formação diferenciada dos sujeitos envolvidos no processo educativo, provocados constantemente pelo formular e experimentar conhecimentos, em um processo permanente de interação-ação, reflexão e ação no meio.

No entanto, entre o ideal da pedagogia da alternância e a realidade vivenciada pela Escola Família Agrícola de Jaboticaba encontram-se desafios de diferentes extensões. Nesse debate revelam-se os impasses: Como efetivar a dimensão socioambiental na formação do campo sem a devida formação de seus educadores? Como efetivar a pedagogia da alternância sem a permanência e inserção dos professores no cotidiano da EFA? Como concretizar uma proposta pedagógica com uma equipe de professores mínima? Concordando com Cavalcante (2011, p.22), “tais dificuldades afetam a qualidade da prática pedagógica das escolas famílias e podem acarretar em complexas situações nas questões da docência no universo pedagógico dessas instituições educacionais do campo”.

Contudo, outros desafios estão implicados nesse debate. Pensar a pedagogia da alternância e a efetividade do seu processo educativo requer um todo integrado dos pilares que a sustentam²⁶. Desta forma, analisar como a escola estabelece a relação com a comunidade nos ajuda a compreender em que medida os aspectos da realidade socioambiental do contexto de vida de seus alunos está sendo levado em consideração no fazer da EFA, é o que veremos a seguir.

4.3 A Escola Família Agrícola e sua relação com a comunidade

Para entendermos a relação da escola com a comunidade frente à proposta da Escola Família Agrícola, é necessário compreendermos como a EFA estabelece esse vínculo com as comunidades e como se dá a inserção desta no cotidiano da Escola. Conforme Cavalcante (2001, p. 19), “a escola família agrícola, via a Pedagogia da Alternância, tem como premissa básica a inserção da comunidade rural no cotidiano escolar”. Além disso, podemos dizer que a Escola Família tem como prerrogativa um trabalho de consequência comunitária - trabalha-se

²⁶ Sobre os pilares da Pedagogia da Alternância revisar o capítulo 2 dessa dissertação.

com alunos, que trabalha com a família, que trabalha com os movimentos, sindicatos, associações.

Comumente, as Escolas Famílias Agrícolas, tem na relação da escola-família-comunidade um dos seus pilares para desenvolver a pedagogia da alternância, sendo a família considerada alicerce na ação educativa dessa proposta. Para tanto, essa relação se concretiza de duas formas: na *dimensão da formação*, a família participa na formação de seu filho através do levantamento de sua realidade na discussão dos elementos pesquisados no Plano de Estudo, como também, na troca de saberes com os filhos, no diálogo do saber popular com os conhecimentos aprendidos pelos jovens na Escola, e ainda na realização de práticas na propriedade da família; na *dimensão da participação política*, a família é parte ativa na gestão da escola, na participação da associação e nos sindicatos. Assim, como nos diz a professora da EFA de Jaboticaba:

A questão dos saberes é muito presente na comunidade, porque o plano de estudo ele está presente na comunidade, o aluno vai lá, ele interroga essa prática, esse fazer, ele traz essa reflexão aqui para a escola. Então assim, a escola sem a comunidade ela nem existe, porque é tudo. E a gente tem tentado a cada dia não perder essa dimensão, não se distanciar, porque sem essa relação “escola-família-comunidade”, se a escola pensasse em dar conta de um saber só aqui dentro, então isso seria o fim da escola (Professora I).

O relato da professora ilustra a contribuição das famílias e comunidades no processo educativo da EFA, quando os pais ajudam a identificar o histórico e as problemáticas da realidade, ajudam no conhecimento que será trabalhado na Escola.

Dessa forma, as relações e vivências com a comunidade, o meio, a família, as organizações sociais são consideradas como suporte de formação, permitindo uma “ligação entre os dois espaços tempos (escola e meio)” (GIMONET, 2007, p. 29). Conforme pode se constatar no depoimento dos professores:

Se a gente pegar a questão dos animais, principalmente na criação de pequeno porte, muitos animais morriam simplesmente pela falta de um manejo sanitário na hora do nascimento. E a maioria hoje, todos eles sabem fazer isso. E aprendeu com essa relação dos alunos irem para lá, dos técnicos irem para lá, as escolas chegando até essas famílias. Então eu vejo assim, se a gente pegar todos os aspectos, houve uma contribuição muito forte. (...) A escola nasce de um tripé, escola-família-comunidade. (...) Um dos pilares da EFA é o meio. Que é essa associação local e a pedagogia apropriada. Que é essa educação contextualizada mesmo que ele busca vivenciar nesse processo, e a contribuição com esse meio (Professor A).

Para tanto, essa relação da escola-família-comunidade acontece através do Plano de Estudo quando os alunos vão investigar sua realidade, mas também nas visitas técnicas realizadas pelos monitores às famílias, conforme nos explica a professora:

Nas visitas os monitores acompanham, vão saber como é que está a presença do menino dentro da comunidade. Se o menino está desenvolvendo aquilo que ele vivencia aqui, como é que está como um todo. É toda uma relação da escola com a família, com a comunidade, como é que é a participação deles na igreja, na associação, no sindicato. E aí, isso você vê mais quando você vai lá (Professora I).

Para os educadores o momento da visita representa uma possibilidade de aproximação da família e da comunidade, mas também uma oportunidade de formação para os próprios professores e monitores, pois ao conhecer a realidade dos jovens possibilita uma melhor articulação do conhecimento trabalhado na escola:

É muito bom quando você faz visitas e vê coisas que nem imaginava. Por exemplo, eu fui encontrar uma aluna e ela estava na padaria fazendo pão. E aqui na Escola tem uma padaria, e eu nunca sabia que essa menina sabia fazer pão. Fomos à casa de outro aluno (...) que mora em um assentamento, então lá a gente conheceu um pouco a realidade dele. (...) Chegamos lá não encontramos porque ele tinha ido pescar. Acho que precisa mais esse engajamento escola-família para a gente até conhecer melhor essa realidade. Porque às vezes a gente trata como alunos talvez “normais”, normais que eu digo, do ensino regular. E aqui é uma pedagogia diferenciada. A gente pode até ajudar mais esses alunos. A fortalecer mais as suas atividades, das suas propriedades. E muitas vezes eu percebo que a gente não auxilia porque muitas vezes a gente não conhece (Professora D).

Levando em conta os estudos comunitários – os planos de estudos desenvolvidos pelos alunos junto à comunidade – percebe-se que a própria demanda comunitária volta para o currículo e faz com que se amplie o debate atingindo outras regiões. Com isso, se ganha amplitude regional e se perde o escopo comunitário do município e não se consegue fazer a pedagogia da alternância.

Nesse sentido, a abrangência da Escola é um dos pontos mais referendados pelos educadores, o que dificulta e muitas vezes até inviabiliza a aproximação da escola com a comunidade. Considerando que a EFA de Jaboticaba abrange 22 municípios, a distância se torna um elemento dificultador para o acompanhamento dos alunos no tempo comunidade. Em relação a isso, depreendeu-se dos depoimentos recolhidos de alguns professores, como se pode ler abaixo:

Nós estamos num espaço de uma logística geográfica hoje, que a nossa escola ficou com uma abrangência muito grande. Isso eu tenho sentido que tem ficado mais difícil. Porque as pessoas, além das assembleias, praticamente todos os domingos as pessoas estavam aqui. Visitando seus filhos. Estavam aqui batendo papo. Então o feriado, aquela coisa toda. Tinha

um espaço de convivência maior. E hoje eu percebo que isso diminuiu. E quando a gente conversa com o pessoal, uma das dificuldades deles é a locomoção, a chegada até aqui. Porque nós temos alunos hoje que está lá em Itaitê, na Chapada Diamantina. Outro lado de cá, Serrinha, Monte Santo. Então essa logística geográfica ela tem dificultado isso (Professor A).

A relação com as famílias é muito importante para concretização da pedagogia da alternância e as visitas dos monitores nas comunidades é o meio de realização desta aproximação. No entanto, os professores ressaltam que é uma grande dificuldade realizar visitas a todas as famílias:

Nós tivemos uns dois a três anos que foi muito difícil à realização das visitas, porque um dos instrumentos da pedagogia da alternância que nos leva, que nos deixa próximo da comunidade também é a visita. A gente estava sem transporte, e os monitores tinham que fazer as visitas todas de moto. (...) E aí acabaram furando muitas visitas, porque saíam dois na chuva, no sol. Isso sem contar a distância de 200 km, de 100 km, para ir e voltar, então isso também dificultava. Mas ano passado a gente conseguiu numa economia, a gente comprou um carro que é para as visitas, então, esse ano a gente já realizou muitas visitas, então está sendo um dos instrumentos que a gente está potencializando mesmo, por que a gente entende essa questão da presença na comunidade (Professora I).

O professor M, também, destaca que a grande quantidade de municípios e comunidades contemplados pela EFA torna-se um empecilho para se concretizar as visitas a todas as famílias:

Se fosse uma quantidade de município resumida ia facilitar o contato direto com a família e comunidade. Mas a gente faz o possível para poder estar atendendo (...). Mesmo com todas as dificuldades a gente não pode deixar isso de mão (Professor M).

Nesse sentido, Cavalcante ressalta que, a relação com a comunidade é um desafio para a Escola, “este percurso político-metodológico ultrapassa a dinâmica de uma escola comum, pois ao ter como prerrogativa de funcionamento a relação com o entorno, torna-se um desafio pedagógico estrutural para os seus membros” (2007, p. 153).

Dessa forma podemos dizer que a *relação escola-família-comunidade é um desafio* para concretização da formação do campo e conseqüentemente, para efetivação do trabalho com a educação ambiental. A relação com a comunidade é uma das dimensões de significância para a educação ambiental, uma vez que a EA tem como premissa eliminar fronteiras entre escola e comunidade, ao tomar como eixo do trabalho pedagógico a problemática socioambiental. Dessa forma, a cooperação entre educadores e comunidade permite criar espaços críticos de aprendizagem dentro e fora da escola, contando, também com a interlocução das organizações e movimentos sociais organizados. Assim, “as mudanças

não ocorrerão de cima para baixo, mas com a participação direta de alunos/as, professores/as, comunidade, meio ambiente, numa dinâmica complexa” (TRISTÃO, 2007 apud JACOBI, 2009, p. 71).

Assim na busca para atingir uma perspectiva coletivista, além da relação constante do jovem e da família, outro elemento fundamental da alternância é o de proporcionar aos envolvidos um espaço dinâmico de formação e ao mesmo tempo de modificação do meio. Quando analisamos a educação ambiental do campo não podemos desvincular o envolvimento comunitário na realização coletiva da educação. Dessa forma, o momento da alternância com a comunidade pode ser considerado como a chance de atingir a dimensão local comunitária disseminando os conhecimentos construídos no tempo-escola. Nessa perspectiva, a pedagogia da alternância atinge um dos seus objetivos que é a contribuição no desenvolvimento do meio. Para tanto, a EFA com essa ação educativa, se insere em um movimento coletivo que pode ajudar e muito na superação do paradigma dominante, da agricultura convencional, da insustentabilidade, e na qualificação dos processos de interação entre sociedade e natureza. Assim,

A Educação Ambiental tem papel central aqui, afinal, a discussão, a experiência prática, a formação e a criação de condições para a participação e protagonismo dos agricultores nesse movimento é componente fundamental para o processo de constituição de uma forma de produzir e viver que supere o Capitalismo, garantindo, assim, a Sustentabilidade com Justiça Ambiental, participação e democracia radical, impreterivelmente (SILVA e MACHADO, 2015, p. 122).

A inexistência da relação entre a educação e a comunidade é eliminada pela alternância, através da inserção da Escola na comunidade. Por outro lado, também, pela participação da família e comunidade na Escola, e em torno da associação, promovendo o crescimento e transformação dos envolvidos.

O que identificamos na pesquisa de campo é que a comunidade participa do cotidiano da Escola através de assembleias que são momentos de trazer para as famílias o debate de questões que estão sendo levantadas na formação dos alunos:

A gente realiza duas, três assembleias de pais. Nós chamamos de ‘assembleia de pais’. Nessas assembleias a gente discute todas as questões. A gente traz vários temas, ano passado mesmo a gente trouxe a questão do cadastramento rural. Há também uma formação das famílias. Então as assembleias são esses momentos (Professora I).

A professora V, considera importantes as assembleias que acontecem na EFA, por tratarem de questões referentes ao desenvolvimento do meio:

Tem sempre as assembleias de pais que é diferente das assembleias que a gente participa dessas escolas regulares. Então sempre tem alguma temática que está sendo trabalhada com essas famílias. Na verdade pouco se discute sobre os problemas particulares de cada filho. Geralmente quando vai falar dos problemas, pega um contexto geral. Mas o que eu acho legal nos momentos de assembleia é que é um processo de formação também. Sempre traz um tema e aí esse tema vai ser trabalhado como a participação social, em associações, como é que está esse engajamento. (...) a gente vai passando também a importância desses temas para a própria família. (Professora V).

Além disso, os professores e monitores destacaram outros espaços de participação da família na EFA:

Nós temos uma relação muito boa que a gente faz todos os anos, são os mutirões. Que são com os pais, com a comunidade. A gente faz um mutirão com uma propriedade e trabalha. O mutirão são trabalhos de campo. Mas não visa só o trabalho. A gente faz o trabalho, mas termina com o que eles chamam aqui de cantiga de boi, e aí tem samba local, piadas, aquela coisa toda no final. Então é uma questão toda de “meio” da relação com as comunidades (Professor A).

Apesar da EFA de Jaboticaba ter alguns espaços significativos de participação da família, percebemos que não se consegue atingir todas as famílias, e que se trata de momentos pontuais. Quando partimos para entender a participação da Escola e das famílias na Associação, é unânime o reconhecimento dos professores e monitores da importância do engajamento em sindicatos, associações e movimentos sociais. Entretanto, o *desafio da participação política* é algo que preocupa esses educadores:

Esse está dentro de um princípio nosso, que de fato é um princípio associativo. Nós temos uma organização regional que é a AECOFABA, que é a Associação das Escolas das Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia. E nós temos a local, que em nosso caso aqui é a APPJ (Associação dos Pequenos Agricultores de Jaboticaba). Eu percebo que as relações com a regional é mais a cunho de formação. Com a local, ela é mais de decisões jurídicas na verdade. Quando eu cheguei aqui era uma associação que participava ativamente de todas as situações. Então participava das decisões com a escola, com a comunidade, estava presente semanalmente mesmo. Hoje as reuniões são praticamente as ordinárias, e você percebe que é o corpo que responde ali Presidente, Secretário e só. Então eu percebo que ela está envelhecida, acomodada. Mas não é mais a associação que nós tínhamos (...) está enfraquecida. Inclusive a gente discute isso com o pessoal (Professor A).

No relato dos educadores depreende-se a necessidade de fortalecimento das associações, sindicatos, movimentos e redes. De acordo com esses depoimentos, esses espaços vêm perdendo seu caráter participativo:

(...) a gente faz uma crítica a alguns sindicatos, que eles trabalham hoje mais na linha do INSS, mais com a aposentadoria, e esquecem essa formação política e social, que precisa estar lá no sindicato (Professora I).

O que se percebe é que a dimensão coletivista está se perdendo, não se fomenta mais espaços de participação e discussão frente às problemáticas socioambientais locais e da vida dos camponeses, por outro lado esses espaços perdem sua credibilidade e as famílias, segundo o que nos disse o professor A “perderam o interesse pelos sindicatos”. Por sua vez, as Redes vêm atuando isoladamente (que são as Associações ou Redes a nível regional), as Escolas Agrícolas deixaram de buscar uma articulação com outras EFAs e atuam pela sua existência isoladamente, isso nos leva para outros desafios, pois a participação da família e comunidade na Escola Família Agrícola está ligada a gestão desse espaço que se entende como comunitário. Assim, chegamos ao desafio da “gestão participativa” para encerrarmos as análises dessa pesquisa, o que não quer dizer que os desafios para efetivar a educação ambiental e, reafirmando, a formação do campo, não se esgotam aqui.

4.4 A Escola Família Agrícola e a gestão participativa

Chegamos a esse ponto da pesquisa entendendo que todas as dimensões implicadas na pedagogia da alternância e no trabalho com a educação ambiental estão interligadas. O fazer da EFA está permeado de desafios e mais um deles é desenvolver uma gestão que garanta toda essa atuação educativa.

Ao analisarmos a relação da escola-família-comunidade, nos demos conta da pertinência da apropriação da proposta pedagógica pelas comunidades, para que de fato se concretize uma escola comunitária. No entanto, percebemos os limites da participação popular na EFA de Jaboticaba diante da demanda comunitária para consolidação da proposta educativa da pedagogia da alternância.

Para tanto, ao investigarmos como acontece a gestão desse processo educativo pela EFA de Jaboticaba, percebemos um vácuo na gestão da Escola quando, entendemos que a participação das famílias e da comunidade é uma das premissas da pedagogia da alternância e é definidora para que a gestão participativa se concretize.

A análise das entrevistas revela que a gestão se viabiliza de duas formas: no âmbito da *gestão financeira*, na qual é operacionalizada pela Associação mantenedora da EFA; no âmbito da *gestão pedagógica* comungada pelos membros da equipe pedagógica da Escola.

Nesse sentido, os professores nos relatam como acontece a gestão da EFAJ:

Na gestão propriamente dita, quem responde é a diretora da escola. Só que assim, tudo é feito através de um consenso. A direção ela não decide sozinha. Então toda a semana a gente sempre tem as reuniões. As administrativas e tem também a pedagógica. Avaliar o aluno, avaliar tal atividade, trazer tal projeto, participar disso não sei aonde (...). Tem a associação também que ajuda na parte financeira de repasse, de pagamentos, entre outras coisas. A associação que fica responsável por isso. Então assim, são essas duas gestões, a da associação e a da escola. Mas a da escola ela não acontece sozinha, ela acontece em comum, com os professores, com os alunos, da caixa executora, que participam professores, alunos e pais (Professora V).

Além disso, segundo os entrevistados, apesar da Escola está ligada a uma Associação, esta deixa a desejar no que compete à participação na gestão da Escola:

Para a gestão da escola a gente tem uma associação, que é uma entidade jurídica, que responde juridicamente. Mas hoje mesmo a gente encontra dificuldade nessa relação. Porque eles foram muito para a assistência técnica cobrindo também 20 municípios e tal, então, a escola deixa de ter o papel. Eles estão com projetos maiores. Então eles participam de editais que nasceram daqui. Tem também, o envelhecimento e a própria fragilidade da própria associação. Você tem as mesmas pessoas, e as escolas agrícolas só funcionam com associação. Então temos essa dificuldade. Então temos a associação e temos a direção aqui que a gente colabora. (Professora I).

Tendo em vista o depoimento dos educadores é consenso que a *questão financeira é um dos maiores desafios* da EFA. Assim, o professor A destaca o custo para manter a Escola e a dificuldade de se garantir orçamento para arcar com as despesas:

Para manter isso aqui, o custo é altíssimo. Você imagina estar aqui com 200 jovens integralmente? Não é fácil. O custo é muito alto. O que o estado repassa que é em forma de convênio, tem sido uma grande dificuldade que se dependesse disso já tinha morrido. Porque por exemplo, nós fizemos um primeiro convênio aconteceu em 2008, o recurso foi sair em 2012. Quatro anos depois. De 2012 para cá, praticamente então tem saído. Mas por exemplo o ano passado 2015, a parcela veio sair em dezembro, estava encerrando as aulas. Esse ano nem assinado foi ainda (Professor A).

Para a professora V o recurso para manter a Escola é de fato uma dificuldade, pois para sustentar uma estrutura como a da EFAJ, com tantos alunos, com equipe de professores, e toda a manutenção da infraestrutura necessária para acontecer à formação, necessita de um aporte financeiro que deveria ser viabilizado pelo Estado:

Para um espaço desse aqui funcionar, além do esforço físico, a gente tem que ter muito recurso financeiro mesmo, para que o espaço, ele continue a existir. Porque precisamos de água, de energia elétrica. E tudo isso é gasto, é despesa. Então eu vejo que é um dos principais gargalos que a gente tem que enfrentar é a questão financeira. Justamente porque existe essa briga aí. A escola ela é considerada como privada. E devido a isso, muitas vezes a gente não tem acesso a esses recursos que vem do governo. A gente tem por meio de convênios e doações que o Padre Xavier consegue (...). Mas as doações

não são garantidas, é um convênio ou outro que é firmado com o Estado, é uma ajuda ou outra das prefeituras que a gente atende. Então eu acho que o principal gargalo é essa instabilidade financeira (Professora V).

Podemos depreender dos relatos dos educadores que, embora, a associação tenha a responsabilidade de buscar financiamento, estabelecer convênios e parcerias para a sustentação da EFA, não é bem assim que acontece. A bem da verdade, a EFA existe através de um convênio com a Secretaria de Educação do Estado²⁷, conforme já dito, e de doações conquistadas pelo Padre Xavier (um dos fundadores da EFA), e de contribuições dos próprios alunos:

São as doações que tem segurado a Escola. Praticamente, são as relações que o Padre Xavier consegue com o pessoal lá da Itália, de fora e tal. Eu fico pensando porque foram tantas épocas que as EFAs eram mantidas por religiosos e que no dia em que os religiosos foram embora, as escolas foram juntas com eles. Eu fico olhando aqui e fico perguntando, se a gente não consolidar uma situação mais concreta, corremos esse risco (Professor A).

Com isso, percebemos que a EFA de Jaboticaba enfrenta grandes impasses para sustentação da sua proposta, o financiamento é um deles. Embora a Escola Família Agrícola tenha como característica um propósito comunitário, a mesma é considerada como “Escola privada”. A própria legislação situa as escolas comunitárias no âmbito das escolas privadas. Com isso, torna-se difícil trabalhar a pedagogia da alternância nas condições dadas.

Conforme ressalta Martins (2012), a Constituição Federal de 1988, faz referência às escolas comunitárias no “Art. 213 – Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas defendidas em Lei (...)”. Já a LDB, em seu artigo 20, ressalta que as instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: “comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade”.

Diante desse paradoxo, questiona-se a legitimação que o Estado submete às Escolas Famílias Agrícolas, quando as realidades de operacionalização e a dinâmica de organização das escolas comunitárias são distintas de uma escola privada. Nesse sentido, Cavalcante (2016, p. 14) reforça que, “o emblemático momento de consolidação do apoio governamental

²⁷ O convênio nº 226/2015 existe em atendimento a demanda de apoio técnico e financeiro indicado na Lei nº 11.352 de 23 de dezembro de 2008, que institui o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Famílias do Estado da Bahia.

para com o projeto das escolas famílias na Bahia, ainda obedece a um lento e incompreensível processo de legitimação, com uma inexplicável ausência de resultados concretos (e definitivos) para o cotidiano das escolas”.

Nesse sentido, a EFA vive um infundável dilema institucional na construção de sua autonomia, pois ainda se encontra muito dependente da Igreja, do Estado, de doações estrangeiras. Nesse sentido a professora da Escola nos chama a atenção:

Se a gente for pensar na sustentabilidade financeira da EFA, não são todas as atividades que trazem esse retorno positivo. Dizer assim, ‘ah a escola sobrevive daquilo que ela produz’. Não é verdade! A gente tem uma ajuda. Mas é preciso vir recursos de outros lugares para conseguir se manter. Então, muitas EFAs estão fechando as portas na rede toda e é justamente devido a essa dificuldade. Muitas estão se municipalizando. É o poder público municipal que tomou conta da escola. E o que não é para ser. Porque perde toda a característica (...). Então eu quero que meu aluno seja protagonista, que ele vá de encontro a esse rolo compressor que vem até a gente e a escola está sendo esmagada por esse rolo (Professora V).

O relato da professora revela uma questão central, que se trata da sustentabilidade e continuidade do trabalho da EFA, e do risco desse espaço perder sua identidade caso tenha que ser gerido pelo poder público. Daí a necessidade urgente da mobilização da comunidade para lutar por este lugar.

Para tanto, Queiroz (2004) entende que a construção da autonomia da Escola não significa romper com estas participações, convênios e doações que já existem, mas que se traduza não em dependência, mas em parceria. Nesse sentido Cavalcante salienta que,

A associação mantenedora da EFA, com sua diretoria basicamente formada pelos pais agricultores, precisa ser uma forte aliada ao projeto de sustentabilidade institucional, na luta pela manutenção do projeto coletivo que perpassa as relações internas da instituição, articula-se com as demandas comunitárias, com poder público local, com organizações sociais parceiras (2016, p. 5).

No entanto, percebemos pelo depoimento dos professores que a Associação “envelhecida”, como relata os entrevistados, não vem participando do cotidiano e das demandas da EFA, que vão além da necessidade de recursos financeiros para geri-la, mas envolve toda a busca pelo engajamento para que seu projeto se fortaleça junto à comunidade e aos parceiros locais. Além disso, a necessidade de engajamento em prol dessa proposta da Escola Família extrapola o âmbito local (a associação) e toma à dimensão regional e nacional (as Redes), na *busca de uma rede articulada em um movimento coletivo*, esse é um grande desafio diante do atual contexto. Nesse sentido, os professores expressam a necessidade de parcerias e de articulação para fortalecer o projeto da Escola Família Agrícola:

Eu acho que, uma das coisas que precisa acontecer são as parcerias, com todas as esferas. O que temos percebido é que os avanços da discussão estão em todos os campos. Mas tem momentos que parece que o pessoal marca uma reunião para marcar outra. Então acho que precisa estar consolidando mais na prática mesmo. Nós temos muitas coisas boas no papel. Se você pegar essas discussões que vem acontecendo hoje em torno das questões da Articulação do Semiárido Baiano (ASA), que tem muitas coisas boas. Também no nosso território, no CODETER. E nas próprias secretarias municipais. Mas tem ficado no discurso. Não tem se unido para ter essas parcerias e concretizar e ver como concretizar, como e com quem. O que falta é a organização dessas parcerias. Porque às vezes fica muito, como estou dizendo, no discurso fazendo reunião, reunião, e não vai pra frente. (Professor A)

Com isso, o *desafio da parceria* configura-se como mais um elemento importante para que a EFA consiga desenvolver e fortalecer sua proposta educativa e conseqüentemente desenvolver o trabalho com a educação ambiental. No entanto, embora a EFA busque uma articulação com as Redes, Fóruns e movimentos do campo ainda é pouco. No âmbito local, segundo alguns educadores muitos não sabem nem da existência da Escola Família Agrícola e ainda é insuficiente a parceria com as organizações e prefeituras municipais locais.

Para tanto, a articulação em redes, as parcerias com organizações e poder público tudo isso é importante para a sustentabilidade institucional da EFA. Mas, além disso, no âmbito local é preciso uma forte parceria com as famílias e comunidade para garantir sua participação e envolvimento no desenvolvimento da proposta da alternância. Essa é uma tarefa da Escola Família Agrícola e que muitas vezes vem se perdendo.

A gestão participativa e a organização escolar estão pautadas na participação coletiva e na cooperação e contrapõe-se à administração escolar de cunho capitalista, com base no autoritarismo e na gerência, e preocupa-se com processos democráticos (ARAÚJO, 2004).

Para tanto, esses processos coletivos e democráticos que pautam uma gestão participativa estão atrelados ao desenvolvimento de uma EA crítica. De acordo com Loureiro (2003) os documentos nacionais e internacionais sobre Educação Ambiental destacam a participação como um dos seus pressupostos indissociáveis. Dessa forma, compreende-se que,

A participação é a promoção da cidadania, a realização do sujeito histórico, o instrumento por excelência para a construção do sentido de responsabilidade e de pertencimento a um grupo, classe, comunidade e local (BAUMAN, 2000 apud LOUREIRO, 1998, p. 44).

Em uma perspectiva crítica de Educação Ambiental a ação educativa deve ser conduzida para a gestão participativa e o exercício da cidadania, orientada pela participação local e comunitária e processos participativos que permitam uma ação consciente e integrada,

fortalecendo o sentido de responsabilidade e de pertencimento a uma determinada localidade. Nesse enfoque, portanto, todos são sujeitos da transformação. O que permite compreender a relevância do envolvimento da comunidade e família no fazer educativo da Escola Família, na identificação dos problemas socioambientais, no entendimento das demandas locais e no movimento coletivo para o enfrentamento das questões do campo, como parceira nas definições e deliberações. Caso isso não ocorra, corre-se o risco da Escola ficar isolada e encontrar soluções fragmentadas, sem implicações comunitárias. Daí o *dilema da participação comunitária, diante da sua pertinência para efetivação da educação ambiental e da formação do campo*.

Neste sentido, é importante ressaltar que partimos do parâmetro que entende a gestão a partir de um conceito determinado,

Gestão é administrar, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram. Estes princípios, entretanto não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana. A gestão da educação é responsável por garantir a qualidade de uma mediação no seio da prática social global, que se constitui no único mecanismo de hominização do ser humano, que é a educação, a formação humana de cidadãos (FERREIRA, 2000, p. 306-307 apud NASCIMENTO, 2009, p.172).

Precisamos avançar na compreensão da gestão participativa da Escola Família Agrícola. Para isso, é fundamental o reconhecimento da participação comunitária nos momentos de decisão e planejamento da Escola, o que pode ajudar muito na apropriação da pedagogia da alternância pela comunidade e assim potencializar as práticas educativas realizadas no tempo-comunidade e na efetivação das ações voltadas para o meio.

Pensar a gestão democrática requer pensar uma ação transformadora da escola. Essa transformação passa pelo compartilhamento do trabalho no interior da escola. O que se percebe é que, apesar da proposta da EFA divergir de um sistema hierárquico muito presente em escolas convencionais, no interior da Escola encontramos essa contradição. Segundo relato dos educadores, a Escola conta com uma diretora e uma equipe de professores e professores/monitores, todos participam das questões que envolvem a EFA, mas as decisões tanto administrativas quanto pedagógicas concentram-se mais na diretora.

Na questão pedagógica, a gente tem um corpo juntamente com a diretora. Então semanalmente a gente tem reuniões e vai colocando as questões que for do cotidiano, ela vai fazendo isso praticamente o tempo todo. Nas reuniões trazemos as todas as questões, o que está ocorrendo, como a gente vai buscar a solução e a gente vai delegar para quem vai fazer. Então todo

mundo acaba sendo responsável por alguma coisa. A gente faz esse processo (Professor A).

Nesse sentido, percebe-se os papéis diferenciados do professor, monitor e diretor. Os professores têm como papel o trabalho com as disciplinas, os conteúdos que darão conta da formação geral e profissional dos alunos. Os monitores, que são professores/monitores, além do trabalho com as disciplinas, atuam com uma formação mais integral, no acompanhamento dos alunos e das famílias e do cotidiano da EFA, enquanto que a diretora tem como função uma gestão administrativa e pedagógica. Entretanto evidencia-se um conflito conceitual, pois no desenho institucional da Escola Família Agrícola não tem diretora, existe um conselho de pais. No entanto, a organização da EFA de Jaboticaba toma outro formato.

No relato dos professores identificamos que existe um caixa escolar para gerir alguns recursos internamente na EFA e conta com a participação de alguns pais. E o conselho de pais se reúne esporadicamente onde são socializadas as ações desenvolvidas na Escola Família:

Hoje a gente tem o caixa escolar (...). É uma unidade executora. Que seria para a gente acompanhar o próprio desenvolvimento na escola. Como nas escolas tem o conselho escolar, grêmio estudantil (...). A gente pouco tem conseguido articular essa equipe (Professora D).

Em relação à gestão pedagógica, pode-se dizer que o maior desafio apontado pelos educadores é *a necessidade de acompanhamento e planejamento coletivo para que a proposta educativa da EFA se consolide*. Alguns educadores salientaram que a ausência de um coordenador pedagógico que ajude a articular os diversos conhecimentos trabalhados pela Escola com os professores é um dilema. Talvez porque seja perceptível a necessidade de apropriação pelos educadores do processo formativo. No entanto, isso demonstra também o desafio desse coletivo de professores e monitores em tomar conta do lugar na gestão pedagógica do seu próprio fazer educativo.

O Regimento Escolar da EFA de Jaboticaba trata da Gestão Escolar e retrata como organizam os papéis dos sujeitos implicados no trabalho pedagógico da Escola, no seu Art. 13 - O diretor responde por todas as atividades escolares e pelo relacionamento escola-comunidade. No art. 14 ressalta que “a Escola Família Agrícola tem um diretor, um coordenador pedagógico e um secretário nomeados pela Entidade Mantenedora, obedecendo aos requisitos exigidos pela lei, apoiados pelos órgãos colegiados”.

Esse panorama contextual explica a organização da Escola. Também ilustra o desafio que se encontra para a viabilização da construção de uma escola comunitária, pois esse modelo de gestão não prioriza a tomada de decisão coletiva e democrática na qual as

determinações perpassam por um coletivo representativo das famílias e comunidade. De certo modo, acaba por adotar métodos e processos de gestão com base na centralização e verticalização, por vezes, utilizados em escolas públicas e particulares. Por outro lado, a EFA enfraquece seu caráter comunitário ao não consolidar a participação popular na gestão.

Dessa maneira, na experiência da EFA de Jaboticaba, destacam-se desafios importantes: por um lado, fica evidente a *necessidade da participação coletiva dos sujeitos envolvidos na ação educativa*, e, ainda, a necessidade de se estabelecer parcerias para o fortalecimento do projeto educativo da pedagogia da alternância. Por outro lado, diz respeito à relação com o Estado, e *a necessidade de políticas públicas que garantam a existência da EFA*. A escola pública popular, por ser direito social, é do Estado, mas os rumos do seu projeto devem ser dados pelo povo do campo.

5 CONCLUSÕES

Falar de educação ambiental como algo concreto e consolidado, não há possibilidade. Porque o que fiz hoje, se não der assistência vai acabar. Novos desafios, novos problemas ambientais vão surgir e a gente precisa estar se politizando com relação a isso. Até onde a gente pode, diante da realidade e das demandas que a gente tem, nós vamos tentando consolidar. Podemos transformar nossa realidade, mas a luta, a tarefa, ela é maior, é um trabalho permanente e constante. A comunidade sozinha não consegue se não tiver toda essa comunhão. Se a gente não entender que tudo está integrado, a gente não consolida. E com o sistema que a gente tem, é difícil se pensar nela consolidada (Professora V).

Por considerar a experiência da alternância na Escola Família Agrícola de Jaboticaba como singular, adentro na sua investigação, focando particularmente a educação ambiental. A pretensão da análise, nesta conclusão, é a de reiterar alguns pontos e os pressupostos fundamentais do trabalho em questão. Deste modo, o presente estudo intitulado “Educação ambiental na Escola Família Agrícola de Jaboticaba: desafios para consolidar a formação do campo”, teve como objetivo analisar os desafios da Escola Família Agrícola de Jaboticaba, em Quixabeira, Bahia, para efetivar o trabalho com a educação ambiental.

No decorrer da pesquisa, responder essa questão foi uma tarefa cuidadosa, exigiu um aprofundamento nos estudos da teoria crítica e uma compreensão dos conceitos da educação ambiental, agricultura familiar, educação do campo e pedagogia da alternância. Para essa investigação, entender a história com base nas lutas do campesinato e na trajetória das Escolas Famílias Agrícolas e os conceitos que determinam o processo crítico da educação ambiental, foram fundamentais para produzir elementos que ajudaram a alcançar o objetivo desse estudo de caso. Para tanto, tentarei exercitar algumas conclusões a que chegamos após toda pesquisa realizada sobre o objeto de estudo investigado.

A despeito das contradições, limites e especificidades da Escola Família Agrícola investigada, os profissionais que atuam nas experiências de formação em alternância têm buscado atuar com uma pedagogia adequada e específica à formação dos jovens que vivem e trabalham no meio rural. Revelam, assim, a preocupação com uma prática educativa diferenciada que intenciona contribuir para a formação humana emancipadora dos sujeitos do campo.

Entende-se que a proposta da Escola Família Agrícola vai de encontro ao projeto moderno de sociedade, que não reconhece a realidade do camponês, dando lugar a uma educação que valoriza os saberes próprios dos povos do campo, seu ambiente e suas questões mais inerentes.

Os resultados da investigação mostraram que a experiência da implantação da EA na EFA de Jaboticaba, ao contrário do que se esperava, inicialmente, ainda não se constitui em uma referência. No entanto, reconhecemos o impacto positivo que a proposta da EFA vem causando na consolidação do engajamento dos jovens na sua realidade socioambiental.

A presença do debate ambiental no processo formativo dos jovens da EFAJ é um bom indicador do desafio da efetivação do trabalho com a educação ambiental nesse espaço educativo. Nesse sentido, observa-se que “a relação entre meio ambiente e educação assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais cada vez mais complexos e riscos ambientais que se intensificam” (JACOBI, 2005, p. 247).

Assim, a questão da efetivação da educação ambiental relaciona-se com os desafios da consolidação da pedagogia da alternância e da própria formação do campo, no que concerne aos aspectos da formação dos alunos, do processo educativo, da relação da escola com a comunidade e da gestão participativa. Essas dimensões foram tomadas como referências para analisar a Escola Família Agrícola de Jaboticaba, permitindo formular as conclusões da pesquisa.

Por todo exposto no decorrer da pesquisa pode-se concluir, então, que os desafios da Escola Família Agrícola para efetivar o trabalho com a educação ambiental representa, em síntese, um **desafio histórico, político e pedagógico**.

O **desafio histórico** é evidenciado pela luta dos movimentos sociais do campo por uma educação que valorize o contexto rural e, sobretudo a questão da terra. A proposta educativa da alternância tem sua origem nessas lutas que, desde a década de 1960 se organizam em torno de uma ação educativa com o objetivo de garantir as especificidades das populações do campo. Concebem a escola e a educação como instrumentos tanto de auxílio à permanência e resistência dos jovens agricultores na terra e no campo, quanto de melhoria das suas condições de vida e de trabalho. Desse modo, a proposta da Escola Família Agrícola ao surgir no Brasil com o MEPES em 1968, tem o intuito de superar alguns problemas concretos da educação rural. Aliado a isso, encontra-se a luta do movimento social pela terra e pela afirmação do campesinato como identidade política, onde a reprodução de um meio de vida rural em um contexto social caracterizado pelas relações de marginalização e privação tem sido um desafio histórico (VAN DER PLOEG, 2009).

Há décadas a problemática agrária associada à Revolução Verde e a construção de modelos de desenvolvimento da agricultura brasileira tem moldado às formas de produção e de vida social no campo e assim afetado as relações do ser humano com a natureza e a

sobrevivência de famílias camponesas. Com isso, acirram-se as problemáticas socioambientais prejudicando a própria vida no campo.

Ao considerar o processo histórico como desafio, significa que existem questões que estão sendo enfrentadas ao longo dos anos e que a resistência ao modelo hegemônico de desenvolvimento é um legado dos enfrentamentos frente ao avanço do capital no campo. Nesse sentido, a população camponesa nessa situação histórica vem buscando sua sobrevivência e na luta contrária à lógica de dominação geram formas ambientalmente mais sustentáveis de produzir, criam processos educativos de reflexão e ação na realidade e buscam organizar-se coletivamente para melhoria das condições concretas de vida.

Para tanto, atrelado ao desafio histórico incorpora-se o **desafio político** como consequência dos enfrentamentos enredados. É no cerne dessas lutas que a Educação do Campo e a Educação Ambiental enquanto políticas públicas são frutos da demanda histórica e da participação de sujeitos sociais na reivindicação e mobilização em prol de políticas que tratem dos princípios da valorização da vida no campo e da relação sociedade e ambiente. Mas que, acima de tudo, garantam uma educação que prima por estes princípios.

Em que pese a Escola Família Agrícola, ela é um espaço de transformação e precisa ter uma valorização muito maior. Quando analisamos a educação do campo, reconhecemos tudo que se tem conquistado historicamente, mas é preciso ampliar os direitos. Não se trata apenas de ter escola no campo, são necessários outros direitos. Não dá para olhar a escola família agrícola e enxergar um único desafio. São necessárias infraestrutura, produção de material didático, formação para os educadores, financiamento, parcerias para sustentá-la. Há uma série de políticas que precisam estar organizadas para se pensar essa escola – se não, cria-se a ilusão de que basta ter uma boa escola, com infraestrutura, e tudo está resolvido. Na verdade, olhando para a Escola Família Agrícola de Jaboticaba vemos uma infraestrutura bem adequada ao campo, mas com dificuldades para se manter e com isso, sua proposta política e pedagógica para atender as questões da realidade e o contexto da região se fragilizam. Isso recai, para um problema da política da escola do campo, que ainda é uma ideia fragmentada. Ainda, busca-se a superação dos problemas investindo em um só elemento. No entanto, é preciso pensar na Escola do Campo como uma rede, como um sistema articulado, envolvendo sua diversidade. E nesse sentido, políticas que favoreçam a permanência, continuidade e estruturação do trabalho das Escolas Famílias Agrícolas no campo teriam que estar articuladas de forma sistêmica com uma proposta política para a educação do campo e para o campo.

A Escola Família Agrícola faz parte do movimento por uma educação do campo, na qual a força motriz reside na luta pela superação das desigualdades econômicas, políticas,

sociais e culturais que as populações do campo vivenciam, isso é um desafio político e também histórico.

Nesse sentido, uma premissa fundamental para o enfrentamento dos desafios políticos, é o *movimento coletivo*, a busca pelo envolvimento da comunidade e da família na gestão da Escola. Eles precisam pertencer a esse projeto, resgatando o objetivo da concepção da escola família agrícola, a qual nasce para atender a formação dos filhos dos agricultores. Além disso, esse movimento coletivo precisa extrapolar o âmbito comunitário e buscar agregar as Redes, outros movimentos sociais e até mesmo o poder público municipal e estadual e sua responsabilização com as políticas para o campo.

Além disso, este movimento coletivo, também, deve acontecer dentro da EFA, no sentido de promover uma formação política e provocar o engajamento dos jovens na sua realidade socioambiental e também da rede dos educadores que fazem o dia-a-dia da Escola acontecer.

Em igual sentido encontra-se a educação ambiental, com uma política recente, a sua efetivação no âmbito das Escolas ainda é uma construção. Mas, no que diz respeito à Escola Família Agrícola, entende-se que essa construção da EA faz parte dos princípios que a constituem. O desafio político para EA está em compreender e atuar em prol das diversas realidades socioambientais, ajudando a fortalecer a proposta educativa do campo.

São diversos desafios de ordem política, mas que não podem ser tratados isoladamente, eles são partes de um todo. Assim, ao discorrer sobre os **desafios pedagógicos**, é preciso, primeiramente, dar evidência ao trabalho pedagógico da Escola Família Agrícola de Jaboticaba, exatamente nos aspectos que se supõe torná-la singular. Um deles refere-se, a contribuição no desenvolvimento da agricultura familiar em função da peculiaridade inerente à sua concepção e metodologia que estão pautadas na Pedagogia da Alternância, que orienta a formação a partir das experiências desenvolvidas no processo sócio-produtivo dos jovens, propondo-se a requalificar as práticas desenvolvidas no contexto familiar. Outro aspecto trata-se, da sua capacidade de atuar com uma proposta educativa diferente das escolas regulares do sistema de educação pública.

Entretanto, a formação apresenta uma posição que atua por vezes com uma concepção que se baseia na construção de significações direcionadas a profissionalização, por outras, não se pode negar que tem ajudado a situar o jovem na sua identidade campesina, centrada no pertencimento. É preciso sedimentar o processo educativo, para que as diversas dimensões da formação aconteçam.

A formação da EFAJ é fruto de uma demanda objetiva das necessidades reais dos trabalhadores do campo, de sua história e cultura. Assim, não pode desvirtuar-se para uma formação voltada para o mercado e no cultivo de sujeitos comprometidos com esta lógica como empreendedores na agropecuária.

Em relação à capacidade da formação dos jovens no que se refere ao desenvolvimento da agricultura familiar é preciso dedicar-se a esse objetivo, aprofundando a concepção de educação que norteia a Escola. No seu alcance atual, é visível o esforço para romper com aquela praticada pelo sistema educacional vigente. Mas se não houver um investimento para que a proposta educativa da EFA se concretize na formação dos jovens, corre-se o risco de sua prática não alcançar o objetivo para o qual foi criada.

A EFA tem se constituído em um espaço de ampliação da visão de mundo dos jovens, contribuindo para que possam ver os problemas socioambientais locais e a importância de sua participação nos diversos espaços em que a vida social se materializa. No entanto, os desafios para consolidar o trabalho da educação ambiental numa perspectiva crítica não são fáceis, principalmente ao considerarmos os diversos dilemas que estão implicados nesse objetivo e os limites da formação do campo no contexto da Escola Família Agrícola.

No que concerne aos desafios apontados pela pesquisa de campo, o desafio da formação dos educadores e a não apropriação do processo educativo da pedagogia da alternância apontam para uma consequência da deficiência da proposta formativa e assim, a atuação com a educação ambiental crítica, também se fragiliza.

Ao conceber como ponto de partida a realidade socioambiental do campo que é específica e complexa, chegamos ao fim desse estudo com algumas reflexões que falam para a educação ambiental. O objetivo desse trabalho foi analisar os desafios da Escola Família Agrícola em efetivar o trabalho com a educação ambiental. Para tanto, ao analisar os desafios, identificou-se algumas questões que retornam para a atuação da EFA. Contudo, ao olhar, especificamente, para a educação ambiental, o universo rural fala para a EA. Adverte-se, assim, que ela deve apoiar-se no potencial transformador das relações sociais do campo, na formação crítica dos seus sujeitos e nas trocas sistemáticas. Isto coloca em questão a própria educação ambiental e como ela vem sendo construída. Assim, além de discutir qual educação ambiental está sendo efetivada na EFA, o desafio que fica para a EA é como ela intervêm em contextos socioambientais rurais. Dessa forma, o que determina a educação ambiental é a realidade socioambiental, os seus sujeitos, sua história e cultura.

Nesse sentido, afirmo, que a EFA implementa um trabalho educativo de relevância ambiental. Há um aproveitamento do ambiente educativo no trabalho com a perspectiva do

conhecimento contextualizado. As questões ambientais estão presentes no cotidiano da EFA, seja nas questões pesquisadas na realidade, as práticas sustentáveis aprendidas na escola, o cuidado e a preocupação com o meio ambiente, a relação que estabelecem com o ambiente como capital ecológico.

Portanto, atuar em favor das questões ambientais é inerente ao processo educativo da EFAJ e eles estão fazendo, o desafio está no enfrentamento dos determinantes históricos, políticos e pedagógicos que impedem a consolidação de uma formação mais crítica e emancipadora dos jovens.

Contudo, instaurar efetivamente uma Escola Família Agrícola voltada ao enfrentamento dos desafios para a consolidação da sua formação requer o enfrentamento dos próprios desafios colocados no interior de um sistema societário fundamentado em políticas neoliberais que trazem em sua própria constituição entraves aos processos e práticas educativas de caráter popular.

Por fim, reconheço os limites dessa pesquisa, por deixar claro que ela não apresenta um quadro completo da EA no contexto das escolas famílias agrícolas, o que seria necessário ampliar esse olhar no universo das EFAs. Porém, por meio dela foi possível tecer algumas recomendações para a qualificação do trabalho pedagógico da Escola Família Agrícola, talvez não seja nada novo, pois os sujeitos que vivem essa realidade percebem no seu cotidiano esses desafios. Ressalto a importância desta pesquisa para a minha formação enquanto pesquisadora e, principalmente, a sua importância por tratar de um registro sobre a história desse processo educativo de inegável sentido para o campo e de um esforço valioso dos seus sujeitos.

Enfim, encerro esse texto, com imagens a qual contemplei e que simbolizam o fim desse trabalho, deixando uma certeza de que esse processo se finda, mas outros estudos acontecerão, outros dias iniciarão, depois da chuva, depois do pôr-do-sol...



Foto 18 - *Entardeceres do sertão – cai o dia, cai a chuva, cai o sol.* (Pesquisa de campo. Quixabeira, 2016)

6 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo – Rio de Janeiro – Campinas: Editora Hucitec – ANPOCS – Editora da Unicamp, 1992.

ANDRE, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Rev. FAEEBA. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul-dez, 2013.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AVANZI, Maria Rita; COSTA-PINTO, Alessandra Buonavoglia; WUNDER, Alik; OLIVEIRA, Caroline Ladeira de; SPEGLICH, Érica; NONATO, Rita de Cássia; OLIVEIRA, Vivian Gladys de. Reflexões Metodológicas sobre Construção Coletiva de Conhecimento e Educação Ambiental. In: Mata, Speranza et alli (org.). **Educação Ambiental: Projetivas do século**. Rio de Janeiro, MZ Editora, 2001.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural: das experiências à política pública**. Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD) / Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/ Ministério do Desenvolvimento Agrário, Editorial Abaré, 2003.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna / tradução de Magda Lopes**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

BAHIA. **Política Estadual de Educação Ambiental**, Lei 12.056. Salvador, 2012.

BAHIA. **Programa Estadual de Educação Ambiental**. Salvador, 2013

BARCELOS, V. H. L.; NOAL, F.O. A temática Ambiental e a Educação: uma aproximação necessária. In: NOAL, F.O (orgs). **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 1998.

BIANCHINI, V.; MEDAETS, J. P. P. **Da revolução verde à agroecologia: Plano Brasil Agroecológico**. Disponível em: http://www.mda.gov.br/portalmda/sites/default/files/user_arquivos_195/Brasil%20Agroecol%C3%B3gico%2027-11-13%20Artigo%20Bianchini%20e%20Jean%20Pierre.pdf Acesso em: 10/02/2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGO, Ademar. A questão da Educação do Campo e as contradições da luta pelo direito. In: NASCIMENTO, A. D.; CHAVES, R. M. R.; SODRÉ, M. D. (Org). **Educação do Campo e Contemporaneidade**. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 91 a 108.

BORDA, O. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **Pesquisa participante**. 4ª ed, São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 41 a 62.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer CEB n. 03, 2001**. Brasília, DF, 2001.

BRESSIANI, C. M. W.; CORONA, H. M. P. **Centro de formação por alternância e a crise socioambiental na modernidade**. UTFPR, Pato Branco, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 149-158.

_____. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 03 de dezembro de 2015.

_____. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, jun. 2015. (Produção do MST, meio digital e impresso).

_____; CERIOLI, Paulo Ricardo; FERNANDES, Bernardo Mançano. A Primeira Conferência Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 21-61.

CALVÓ, Pedro Puig. Introdução. In: **Pedagogia da Alternância** – Alternância e Desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional. Salvador: Dupligráfica Editora, 1999.

CAPORAL, Francisco e COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia: alguns conceitos e princípios**. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CARVALHO, Isabel C. de M. **Qual educação ambiental?** Elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural. In: Revista Agroecológica e Desenvolvimento Rural Sustentável. Porto Alegre, v.2, n.2, abr/jun, 2001.

_____. **O ambiental como valor substantivo**: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: Saúve, L. Orellana, I. Sato, M. Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra. Montreal, Publications ERE-UQAM, 2002

_____. **Educação Ambiental Crítica**: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13-24.

CARNEIRO, Maria Jose e MALUF, Renato S.(org). **Para além da produção e multifuncionalidade**. Rio de Janeiro. MAUAD, 2003.

CAVALCANTE, L. O. H. **Escola Família Agrícola: entre percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

_____. **Entre a caatinga e a minha casa tem todo mundo para a gente cuidar:** quando a consciência ambiental é sofisticadamente tão simples. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, v. 16, n. 28, jul/dez, Salvador: UNEB, 2007, p-147-159.

_____. **Pedagogia da alternância e ciências:** a pertinência do debate. Caderno de Física da UEFS 09 (01 E 02): 17-29, 2011.

_____. **A escola é comunitária:** quem toma conta dela?. In: 33 Reunião Anual da ANPEd - Educação no Brasil o balanço de uma década, 2010, Caxambu. Caderno de resumos da 33ª Reunião Anual da ANPEd, 2010. v. 33. p. 01-16.

_____. **Das políticas ao cotidiano:** entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n68/08.pdf> Acesso em: 10/05/2016.

COSTA NETO, Canrobert; BLOISE, Denise Martins. **Agricultura familiar, campesinato e agroecologia:** a experiência dos produtores do Brejal, região serrana do estado do Rio de Janeiro, Brasil. Veredas 28 Revista Del Pensamiento Sociológico. UAM-Xochimilco. México, 2014 p. 343-380. Disponível em:http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/12-673-9722ocr.pdf. Acesso em: 15/03/2016

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental** – princípios e prática. Editora Gaia, São Paulo, 2004.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREITAS, M. T. de A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Caderno de Pesquisa, nº. 116, São Paulo, 2002. Inhttp://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002. Acesso em: 15 de outubro de 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In.: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 75-99.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis e educação ambiental. In: BRASIL, Ministério do Meio Ambiente - Diretoria de Educação Ambiental. Programa Nacional de Educação

Ambiental. Programa de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais. **Desvendando Princípios da Perspectiva Crítica da Educação Ambiental**: Brasília DF, 2006. P.1-5

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto e PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1990.

GIMONET, Jean-Claude. **A alternância na formação**: método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das casas familiares rurais. In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. *Alternance, Developpement Personnel et Local*. Paris: L'Harmattan, 1998, pg. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares e de Formação Rural, 2007.

GIROUX, H. e SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento popular. In: MOREIRA, F.B. e SILVA, T. T da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2005. P. 93-124

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental Crítica**. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 25-34.

_____. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13-24.

_____. Intervenção educacional. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (org.). **Encontros e Caminhos**: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

_____. **A Dimensão Ambiental na Educação**. 9ª. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Ministério da Educação/MEC – Departamento de Educação Ambiental. Brasília: UNESCO, 2007.

GUTIÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz Rojas. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez. 1999.

GRUN, Mauro. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. Campinas: Papyrus, 1996.

HESPAHOL, R A de Medeiros. **Produção familiar**: perspectivas de análise e inserção na microrregião geográfica de Presidente Prudente. 2000. 264 f. Tese (Doutorado em Geografia) – UNESP/ Campus de Rio Claro, 2000.

HOBSBAWN, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX. 1941-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JACOBI, Pedro. **Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, nº118. São Paulo: Mar. 2003. p. 189-205.

_____. **Educação ambiental**: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

JACOBI, P. R.; Tristão M.; Franco, M. I. G. C. **A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas**: participação e engajamento. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 63-79, jan./abr. 2009.

LAMARCHE, Hugues (coord.). **A Agricultura Familiar**: do mito a realidade. Campinas, Editora da Unicamp, 1998.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. **Mapeando as macro-tendências político pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil**. In: VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 2011, Ribeirão Preto. VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: a pesquisa em educação ambiental e a pós-graduação. Ribeirão Preto: USP, 2011. v. 0. p. 01-15.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Agroecologia e saber ambiental**. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável. Porto Alegre, v.3, n.1, jan./mar.2002.

_____. **Epistemologia Ambiental**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In REIGOTA, Marcos (org.). **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999 (p.111-129).

LOUREIRO, C. F.. **Educação Ambiental Transformadora**. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 65-83.

_____. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Complexidade e dialética**: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1473-1494, Set./Dez. 2005

_____. Educação ambiental crítica: Contribuições e desafios. In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Ministério da Educação/MEC – Departamento de Educação Ambiental. Brasília: UNESCO, 2007.

_____. **Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos**. Gestão em Ação/ Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA; ISP/ UFBA. - v.1, n.1, Salvador, 1998.

_____. (Org.) **Cidadania e meio ambiente**. Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003.

LOPES, M. R. Práticas Agroecológicas na agricultura familiar e na escola. In: SANTOS, et alli (org). **Construindo saberes para a educação contextualizada**. João Pessoa: MOC/ Gráfica JB, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MARCON, Telmo. **Políticas de educação do campo: avanços e desafios**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 85-105, jan./jun. 2012 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. **A atualidade do uso do conceito de camponês**. Revista Nera, Presidente Prudente, Ano 11, N. 12 – Janeiro/Junho, 2008.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

Morin, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3a. ed., São Paulo, Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MUTIM, A.V. B. **Educação Ambiental e Gestão de Sociedades Sustentáveis: análise da articulação de processos educativos formais e não formais como estratégia para a gestão do desenvolvimento local sustentável**. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, v. 16, n. 28, jul/dez, Salvador: UNEB, 2007.

NASCIMENTO, A. D.; CHAVES, R. M. R.; SODRÉ, M. D. (Org). **Educação do Campo e Contemporaneidade**. Salvador: EDUFBA, 2013.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Gestão democrática e participativa na pedagogia da alternância: a experiência da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. Revista FACED, Salvador, n.15, jan./jul. 2009, p. 163-178.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil / Paolo Nosella**. Vitória: EDUFES, 2012.

PASQUETTI, Luis Antonio. **Terra e educação:** direitos negados historicamente aos trabalhadores do campo. In: NASCIMENTO, A. D.; CHAVES, R. M. R.; SODRÉ, M. D. (Org). Educação do Campo e Contemporaneidade. Salvador: EDUFBA, 2013, p.75-89.

PICOLOTTO, Everton Lazzaretti. **As mãos que alimentam a nação:** agricultura familiar, sindicalismo e política. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Tese (doutorado), 2011.

PICOLOTTO, Everton Lazzaretti; PICCIN, Marcos Botton. **Movimentos camponeses e questões ambientais:** posituação da agricultura camponesa? Revista Extensão Rural, DEAER/PPGExR – CCR – UFSM, Ano XV, nº 16, Jul – Dez de 2008. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/extensaorural/art1ed16.pdf>. Acesso em: 12/02/2016.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil:** Ensino Médio e Educação Profissional. Brasília, 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) Universidade de Brasília-UnB, 2004.

RATTNER, H. **Sustentabilidade – uma visão humanista.** Ambiente e Sociedade. Ano II, nº 5, 1999.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **O Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil.** Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 2, n. 1 – pp. 33-66, 2007.

_____. **O que é educação ambiental.** 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RICARDO, P.; BERNARTT, M. de L. **O trabalho como princípio educativo e como princípio de alienação:** possibilidades e limites da pedagogia da alternância. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.46, p. 293-308, jun2012 - ISSN: 1676-2584. Disponível em <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/3781>, acesso em 26 de julho de 2016.

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do Iluminismo.** São Paulo: Cia das Letras, 1987.

SANTOS, I. L. **Território de saberes: uma leitura do Projeto APPJ-EFA- Conviver.** Dissertação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** Campinas, SP: autores Associados, 1995.

SAUVÉ, Lucie. **Educação Ambiental:** possibilidades e limitações. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SEVILLA GUZMÁN, E. e MOLINA, M. G. **Sobre a evolução do conceito de campesinato.** São Paulo: Expressão Popular/Via Campesina, 2005.

SILVA, L. H. **As representações sociais da relação educativa escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância**. 2000. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. **Concepções e práticas de alternâncias na educação**. Nuances: Estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 180-192, jan./dez. 2010.

SCHNEIDER, S. **Agricultura familiar e desenvolvimento rural endógeno: elementos teóricos e um estudo de caso**. In: Froehlich, J.M.; Vivien Diesel. (Org.). Desenvolvimento Rural - Tendências e debates contemporâneos. Ijuí: Unijuí, 2006

SOUZA, João Valdir Alves de. **Pedagogia da alternância: uma alternativa consistente de escolarização rural?** 2008. In: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT14-4500--Int.pdf>. Acesso em 04/07/2016.

TEIXEIRA, E; BERNARTT, M de L e Trindade, G. A. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

TOZONI-REIS, M.F. de C. **Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da Educação Ambiental: algumas contribuições**. In: 30ª Reunião anual da ANPEd, 2007, Caxambu. Anais da 30ª Reunião anual da ANPEd, 2007.

_____. **Pesquisa-ação**. In: JUNIOR, L. A. F. (org.) Encontros e Caminhos: Formação de educadores ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, p. 267-276.

TRISTÃO, M. **A educação ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPEd, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROIAN, A.; DALCIN, D.; OLIVEIRA, S. V. **Jovens e a tomada de decisão entre permanecer ou sair do meio rural: Um estudo de caso**. Revista de Extensão e Estudos Rurais V. 1, N. 2, p. 349-374, Jul. – Dez., 2011.

UNESCO. **Declaração de Tbilisi**. On-line, 1997. Disponível em <http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/Tbilisi.pdf>. Acesso em 04 de novembro de 2015.

VAN DER PLOEG, J. D. Sete teses sobre a agricultura camponesa. In: **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Paulo Petersen (org) - Rio de Janeiro: ASPTA, 2009. p. 17-31.

VERA, Rodrigo; TOMBIM, Ana; PETTY, Miguel. **Uma Alternativa de Educação Rural**. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Dias. Educação rural no terceiro mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **As aprendizagens na pedagogia da alternância e na educação do campo**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.371-390, jul./dez.2014 <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.

WANDERLEY, M. de N. B. **Agricultura familiar e campesinato**: rupturas e continuidade. Estudos Sociedade e Agricultura (UFRJ), v. 21, 2004, p. 42-61.

WOORTMANN, Klaas. **Com parente não se negocia**: o campesinato como ordem moral, in Anuário Antropológico/87, pp. 11-73. Brasília/Rio de Janeiro, Edunb/Tempo Brasileiro, 1990.

ZAKRZEVSKI, S. B. B.; SATO, M. **Por uma educação ambiental do campo**. Revista de Educação Pública, v. 011, nº 020, Jul/Dez, 2002.

ZAKRZEVSKI, S. B. **A Educação ambiental na escola**: abordagens conceituais. Erechim/RS: Edifapes, 2003.

_____. Projetos de Trabalho sobre a Temática ambiental: conectando a escola e o currículo ao mundo da vida social e cultural do nosso tempo. In: ZAKRZEVSKI, S. B. (Org.) **Conservação e Uso sustentável da água**: múltiplos olhares. Erechim/RS: Edifapes, 2007.