

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**FERNANDA TESCH COELHO**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DO CAMPO:  
CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PARA A  
CONSTRUÇÃO DO PARADIGMA SOCIOAMBIENTAL NO  
MUNICÍPIO DE JAGUARÉ-ES**

São Mateus

2017

**FERNANDA TESCH COELHO**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DO CAMPO:  
CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PARA A  
CONSTRUÇÃO DO PARADIGMA SOCIOAMBIENTAL NO  
MUNICÍPIO DE JAGUARÉ-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientadores: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Franklin Noel dos Santos e Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Marcos da Cunha Teixeira

2017

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)  
(Divisão de Biblioteca Setorial do CEUNES - BC, ES, Brasil)

---

C672e Coelho, Fernanda Tesch, 1991-  
Educação ambiental na escola do campo : contribuições da  
escola família agrícola para construção do paradigma  
socioambiental do município de Jaguaré-ES / Fernanda Tesch  
Coelho. – 2017.  
165 f. : il.

Orientador: Franklin Noel dos Santos.  
Coorientador: Marcos da Cunha Teixeira.  
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) –  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário  
Norte do Espírito Santo.

1. Educação ambiental 2. Educação do campo. 3. Pedagogia  
da alternância. 4. Movimentos sociais. I. Santos, Franklin Noel  
dos. II. Teixeira, Marcos da Cunha. III. Universidade Federal do  
Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. IV.  
Título.

CDU: 37

---

FERNANDA TESCH COELHO

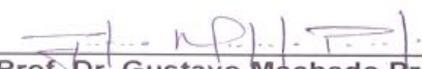
**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO EM ALTERNÂNCIA:  
CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JAGUARÉ  
NA CONSTRUÇÃO DO PARADIGMA SOCIOAMBIENTAL**

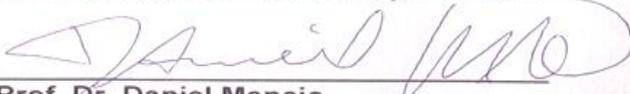
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

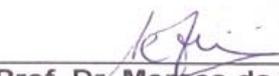
Aprovada em 07 de abril de 2017.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Franklin Noel dos Santos**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Gustavo Machado Prado**  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Daniel Mancio**  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Marcos da Cunha Teixeira**  
Universidade Federal do Espírito Santo

*"A educação não transforma o mundo.  
Educação muda pessoas.  
Pessoas transformam o mundo."*

(Paulo Freire)

Aos meus amores,  
Nilza, minha Mãe e Sebastião, meu Pai.

Aos que acreditam na Educação  
como agente capaz de transformar.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, meu Pai, que me deu a oportunidade de ser quem sou e estar onde estou. Pela força nos momentos de desespero e angústia e por todas as alegrias e vitórias. Por nunca me abandonar.

A minha família, meus pais, Nilza e Sebastião, por me conceberem e criarem no caminho da dignidade e respeito ao próximo. A minha irmã Heloiza e meu cunhado Warley por todo amor fraternal, carinho e incentivo. Obrigada por estarem comigo em todos os momentos, por não me deixarem desanimar, pelo apoio financeiro, espiritual e pelo amor. Vocês são a minha vida!

A Breno, meu companheiro e amigo, pelo incentivo e ajuda durante os processos de transcrições, traduções e configurações. Obrigada também pela paciência, carinho, amor e por me compreender nos momentos de ausência.

Aos meus amigos que sempre se fazem presente mesmo quando distantes. Rogéria, André, Andressa, Yris, obrigada por acreditarem e torcerem por mim, por não me deixarem desistir.

Aos meus orientadores Franklin Noel dos Santos e Marcos da Cunha Teixeira por darem todo o suporte técnico e teórico, pela paciência, pela tranquilidade na condução da orientação, pela confiança e amizade.

A Daniel Mancio e Gustavo Machado Prado pelas valiosas contribuições para a defesa desse trabalho e por todos os momentos que pude contar com a ajuda de vocês.

A Escola Família Agrícola de Jaguaré que me acolheu e acreditou no meu trabalho. Ao diretor e monitores que foram sempre solícitos aos meus pedidos de socorro e por tudo o que me ensinaram. A todos que participaram da pesquisa, alunos, ex-alunos e monitores.

A Rachel Reis Menezes, Pedagoga Municipal de Educação do Campo no município de Jaguaré, por todo suporte, ajuda, explicações, paciência e por me socorrer nos momentos de desespero. Sou muito grata!

Ao CEUNES/UFES pela oportunidade. Aos meus professores que muito contribuíram para minha formação e foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

A todos que contribuíram de forma direta e indireta para a realização desse trabalho. Muito obrigada!

## RESUMO

A questão ambiental é fundamental para a sociedade, pois o planeta e seus habitantes dependem da relação estabelecida com a natureza. A origem da Educação Ambiental está nos movimentos Ecológicos que contestavam a sociedade capitalista industrial de consumo na década de 1960. Assim como a Educação Ambiental, a Educação do Campo surge dos movimentos sociais, da mobilização da sociedade civil contra um modelo econômico excludente e degradador. No bojo da Educação do Campo nasce a Escola do Campo que vem em defesa de uma educação que assuma seu papel social contemplando os ideais e necessidades do povo camponês. Seguindo essas vertentes, a pesquisa teve o objetivo de avaliar as contribuições que a Escola Família Agrícola de Jaguaré oferece para a concretização da Educação Ambiental Crítica, Transformadora e Emancipatória especificando (1) as dimensões pedagógica, institucional e socioambiental na qual está inserida; (2) quais são as propostas curriculares para a Educação Ambiental na EFA; (3) e as contribuições históricas e atuais do ensino em alternância para a formação socioambiental das comunidades do campo. Adotou-se o método de pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, investigando as ações realizadas na Escola Família Agrícola de Jaguaré. Participaram da pesquisa estudantes, professores/monitores, diretor e ex-alunos da escola respondendo as entrevistas semiestruturadas. Os resultados da investigação apontam que grande parte dos produtores rurais utiliza técnicas convencionais de produção, incluindo o agrotóxico, o que acarreta em prejuízos ao ambiente. Em contrapartida, a Escola Família Agrícola de Jaguaré tem investido na conscientização socioambiental desde seus primórdios na escola e comunidade para que sejam minimizados os impactos acarretados por esse tipo de manejo. Além disso, almeja-se a formação integral de jovens agricultores que trabalhem com consciência e responsabilidade ambiental. Os desafios apontados são a falta da participação familiar nas lutas pelos interesses do campo, na valorização da educação de seus filhos, principalmente no reconhecimento técnico do trabalho na propriedade da família. Percebeu-se também o desinteresse de muitas comunidades e órgãos públicos em adotar medidas que valorizem a manutenção do meio

socioambiental. Além disso, o pouco investimento que é feito por órgãos públicos na Escola Família Agrícola, por ser uma instituição filantrópica, também minimiza as potencialidades do ensino. Os resultados sinalizam a necessidade de maiores investimentos e reconhecimentos institucionais, além da realização de atividades que permitam a aproximação da escola às propriedades que ainda encontram resistência quanto ao uso de práticas sustentáveis.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental, educação do campo, socioambiental.

## **ABSTRACT**

The environmental issue it is considered increasingly important for society, because the planet and its inhabitants depend on the relationship established with the nature. The origin of Environmental Education is in the ecological movements that contested the capitalist society of industrial consumption in the decade of 1960. Just like the environmental education, the rural education arises from social movements, the mobilization of civil society against an exclusionary and degrading economic model. In the bulge of rural education is born the rural school that comes in defense of an education, which assumes its social role contemplating the ideals and needs of the Peasant people. This research aimed to evaluate the contributions that the agricultural family school of Jaguaré offers for the concretization of the criticism, transforming and emancipatory environmental education specifying (1) the pedagogical, institutional and socio-environmental dimensions in which is inserted; (2) the proposals for environmental education in the curriculum; (3) and the historical and current contributions of alternating education for socio-environmental of the rural communities. Through the qualitative research of the ethnographic type, we investigate the actions performed in agricultural family school in the city of Jaguaré-ES. Students, teachers/monitors, director and ex-students of the school participated of the research answering to semi-structured interviews. The results of the investigation showed that It was identified that most rural producers uses conventional production techniques, including the agrototoxic, which causes injury to the environment. On the other hand, the agricultural family school has been investing in socioenvironmental awareness since its beginning in the school and in the community to minimize the impacts of this type of management. Moreover, craves the integral formation of young farmers who work with environmental awareness and responsibility. The challenges pointed out are the lack of family participation in the struggles for the interests of the countryside, in appreciation of education of their children, mainly in the technical recognition of the work in the property of the family. It was also perceived the disinterest of many communities and public organs in adopting measures that value the maintenance of the socio-environmental. Moreover, the little investment that is made by public organs in the agricultural

family school, for being a philanthropic institution, also minimizes the potentialities of teaching. The results signalize the necessity of better investments and institutional acknowledgments, beyond the realization of activities to allow the approaching of school in the properties, which still find resistance related to the use of sustainable practices.

**Keywords:** environmental education, rural education, socio-environmental.

## **LISTA DE QUADRO**

Quadro 1 - Perfil dos professores entrevistados separados pela Área do Conhecimento na qual lecionam, evidenciando sua formação acadêmica, pós-graduação e Tempo de trabalho na Educação e Educação do Campo..... 56

Quadro 2 - A) Principais instalações da EFA de Jaguaré que acomodam os estudantes e monitores. B) Instalações administrativas. C) Quantidade de salas de aulas disponíveis na escola. D) Especificação dos laboratórios para fins didáticos e práticos. E) Especificação dos recursos audiovisuais, multimídia, internet e intranet disponíveis na EFA..... 78

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Localização do município de Jaguaré no Estado do Espírito Santo .....	43
Figura 2 - Limites administrativos do município de Jaguaré-ES.....	71
Figura 3 - A) Sala de aula com elementos místicos, cartazes educativos e disposição lateral das carteiras e cadeiras. B) Estudantes realizando atividades no quintal da escola, ao ar livre.....	76
Figura 4 – Divisão Regional do Espírito Santo em Microrregiões de Planejamento.....	81

## **LISTA DE SIGLAS**

AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural  
APA - Áreas de Proteção Ambiental  
APP - Área de Proteção Permanente  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CEFFA - Centros Familiares de Formação em Alternância  
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
EA - Educação Ambiental  
ECORM - Escola Comunitária Rural Municipal  
EFA - Escola Família Agrícola  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária  
FETAES - Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Espírito Santo  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INCAPER - Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural  
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
LBD - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo  
MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores  
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
NB - Núcleo de Base  
SEMA - Secretaria Especial do Meio Ambiente  
SEMEC - Secretaria Municipal de Educação  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PIB - Produto Interno Bruto  
PE - Plano de Estudo  
PJR - Pastoral da Juventude Rural  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
RACEFFAES - Regional dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo  
TG - Tema Gerador  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Apresentação e Problematização do Tema .....	18
1.2 Objetivos do trabalho.....	24
2. REFERÊNCIAL TEÓRICO .....	25
2.1 O Homem, o Ambiente e a Educação Ambiental.....	25
2.1.1 Breve histórico das primeiras conceituações sobre Educação Ambiental ....	27
2.1.2 Bases Epistemológicas e Concepções da Educação Ambiental .....	32
2.2 O Campo e a Educação .....	37
2.2.1 Breve histórico da Educação Rural no cenário brasileiro.....	38
2.2.2 Educação Rural <i>versus</i> Educação do Campo.....	40
3. PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	45
3.1 Referencial Teórico-Metodológico.....	45
3.2 Caracterização da Área e dos Participantes da Pesquisa .....	47
3.2.1 Local do Estudo .....	47
3.2.2 Participantes da Pesquisa.....	52
3.3 Coleta e Análise dos Dados.....	54
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	56
4.1 Dimensões Pedagógica, Institucional e Socioambiental da Escola Família Agrícola de Jaguaré .....	56
4.1.1 Dimensão Pedagógica .....	56
4.1.2 Dimensão Institucional .....	74
4.2.3 Dimensão Socioambiental .....	82
4.2 Análises das Propostas para a Educação Ambiental na Escola do Campo .....	88
4.3 Contribuições Históricas e Atuais do Ensino em Alternância para a Formação Socioambiental nas Comunidades do Campo.....	99
4.3.1 Análise do discurso dos ex-alunos para a avaliação histórica da formação socioambiental na EFA de Jaguaré .....	99
4.3.2 Análise do discurso dos alunos para a avaliação atual da formação socioambiental na EFA de Jaguaré .....	114
4.3.3 Análise do discurso dos professores/monitores para a avaliação atual da formação socioambiental na EFA de Jaguaré .....	130
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	140
6. BIBLIOGRAFIA.....	144
ANEXOS .....	161
APÊNDICES.....	162

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação possibilita a formação de sujeitos críticos que tenham consciência dos seus direitos e atribuições, que sejam capazes de exercer a cidadania e que se reconheçam como indivíduos capazes de gerar a transformação social. Paulo Freire nos diz que a educação por si só não transforma, mas ela educa as pessoas que vão transformar o mundo.

Educação é um direito garantido por lei a todas as pessoas. Os atuais princípios e fins da educação brasileira estão definidos nos títulos I e II – dos Princípios e Fins da Educação Nacional, nos artigos 1º e 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº. 9.394/96. O Art. 1º afirma que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

O Art. 2º diz que *“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”*.

Para poder responder ao conjunto de suas missões, a educação segundo Delors et al. (1998) deve estar organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais que são consideradas pelos autores como os pilares do conhecimento:

*Aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS et al., 1998).

Estas quatro vias do saber se fundem em apenas uma e esse processo é contínuo para cada ser humano. Delors et al. (1998) dizem ainda que o ser

humano deve ser preparado na juventude através da educação para posteriormente elaborar suas próprias críticas formulando seu juízo de valor, dando a este a capacidade de decisão sobre como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

De antemão, fazemos um adendo sobre a Educação. Carlos Rodrigues Brandão começa dizendo em sua obra “*O que é Educação*” (BRANDÃO, 1993) que ninguém escapa da educação, pois ela está enraizada nas nossas origens, dentro de casa, na rua, na igreja ou na escola, de uma forma ou de muitas. Somos formados por fragmentos das educações que vamos recebendo ao longo da vida, uma educação para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Brandão (1993) narra em seu texto a história de um tratado de paz que foi assinado pelo Estado da Virgínia e Maryland, nos Estados Unidos, com os índios das Seis Nações. As promessas e os símbolos da educação sempre foram muito adequados a momentos de conciliação como aquele e, então, logo os governantes mandaram cartas aos índios para que enviassem alguns de seus jovens às escolas dos brancos. As respostas dos chefes acabaram ficando conhecidas porque, alguns anos mais tarde, Benjamin Franklin adotou o costume de divulgar as cartas por muitos lugares. Destacamos o trecho:

*“...Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa.*”

*...Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens.”*

De tudo o que se discute hoje sobre a educação, não se deve esquecer que não existe apenas uma forma e nem um único modelo de educação, que a escola não é o único lugar onde ela acontece. Não era de se imaginar que a educação é diversa em contextos diversos? A educação existe de modo diferente em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados. A Educação é feita de dentro para fora, da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas do aprender. (BRANDÃO, 1993).

A educação deve, de forma cada vez mais eficaz, proporcionar a produção de saberes e saber-fazer que estejam adaptados aos processos de formação e aquisição de conhecimento respeitando as especificidades e necessidades de cada povo. À educação cabe fornecer os mapas de um mundo complexo e susceptível a constantes modificações e ao mesmo tempo apresentar o norte para que seja possível navegar através dele (LIBÂNEO, 1999).

Visto isso, percebe-se a ideia da complexidade e multiplicidade de formas e locais em que se podem produzir e propagar conhecimentos dentro dos processos educacionais. Dentro da imensidão de conceitos e vertentes que partem do termo Educação, abraçamos a Educação Ambiental (EA) e Educação do Campo que também comungam desses valores e que trazem em suas bagagens contribuições para a formação integral do indivíduo, com princípios éticos, de justiça e respeito ao próximo e à natureza.

As linhas temáticas que fundamentam este presente trabalho têm recebido considerável importância por parte dos pesquisadores por se tratarem de temas que envolvem questões políticas, econômicas e sociais, assim como aspectos históricos pertinentes que interferem no processo formativo e que, conseqüentemente, acarretam em mudanças no ensino e na vida social.

Durante o aprofundamento na pesquisa sentíamos cada vez mais a necessidade de infiltrar-nos nesse contexto e, humildemente, fomos nos apropriando de novos saberes, das diferentes metodologias e formas de lutar por aquilo que se acredita.

## 1.1 Apresentação e Problematização do Tema

Após um pequeno contato com o tema *Educação do Campo* durante minha formação acadêmica, e despertado grande interesse, decidi então me aventurar nessa imensidão de garra e luta que emana dos povos que (sobre)vivem do campo. Junto trazemos a *Educação Ambiental* que, intrinsecamente, se entrelaça com os povos do campo, com suas produções, com a terra, com as lutas políticas e sociais, com a sustentabilidade, com o sustento da vida.

Ao longo do caminho recebi sempre uma nova motivação em cada olhar dos colaboradores, dos discursos apaixonados dos alunos, professores e trabalhadores do campo em defesa da Pedagogia da Alternância, pelo desejo que esses povos têm pela construção e consolidação da sua identidade, pelas suas *experiências* cotidianas do/no seu existir, e isso nos fazia ver que esse era o caminho a ser seguido. Como pesquisadora, sinto-me abraçada pela Escola Família Agrícola de Jaguaré (EFA), pois ali nos foram abertas todas as portas necessárias. A procura de compreender e interpretar fenômenos que ali se manifestam e que são de fundamental importância para o crescimento comum de comunidades do norte do Espírito Santo (e de patamares ainda maiores) eu encontrei total apoio.

Mas o que nos leva à pesquisa? O que nos faz pesquisar sobre esse tema? Quais as contribuições que esse trabalho pode oferecer à escola e à comunidade? Como a Educação Ambiental tem sido ensinada, aprendida e vivida pelos alunos e ex-alunos da Escola Família Agrícola de Jaguaré? Qual Educação Ambiental é essa? Quais os desafios em se vivenciar, de fato, a Educação Ambiental aprendida e desejada no contexto prático no campo? Para irmos em direção às repostas a estas perguntas e ir dando corpo à pesquisa começaremos compreendendo as relações entre a Educação Ambiental e Educação do Campo.

O modelo de desenvolvimento que tem sido adotado de produção e consumo, embora traga comodidade para o estilo de vida atual, faz com que se aumente a degradação ambiental e os conflitos sociais. Dias (2006) nos diz:

Aumentamos a produção, aumentamos o consumo, aumentamos a degradação ambiental e estamos sempre prontos para justificar mais degradação, desde que criemos novos empregos para atender cada vez mais pessoas que nascem e começam a consumir, produzir resíduos e aumentar a pressão sobre os recursos naturais. Hoje somos a espécie dominante na Terra e temos nos transformado em uma praga, devido ao nosso comportamento predatório, egoísta, imediatista, de querer tudo, sempre mais e agora. O modelo de desenvolvimento adotado, por um lado, gera opulência, por outro, gera exclusão social, e ambos degradam.

A obra “Consumo Sustentável: Manual de educação” publicado pelo MEC em 2005 (BRASIL, 2005) afirma que abundância dos bens de consumo que é, muitas vezes, vista como um símbolo do sucesso das economias capitalistas modernas também passa a ser um objeto de críticas por possuírem conotações negativas que consideram o consumismo um dos principais problemas das sociedades industriais modernas.

Leff (2001a) defende que para solucionar os complexos problemas ambientais e reverter suas causas é necessário que ocorra uma mudança radical nos sistemas de conhecimento, dos valores e dos comportamentos influenciados e fundados no aspecto econômico do desenvolvimento. A educação ambiental assume seu papel no enfrentamento dessa crise comprometida com as mudanças de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes, que deve se realizar junto aos habitantes de todo o território, de forma permanente, continuada e para todos (BRASIL, 2007). Essa educação deve possibilitar o respeito à diversidade biológica, cultural, étnica, de forma a proporcionar a resistência da sociedade a um modelo devastador das relações de seres humanos entre si e destes com o meio ambiente (*op. cit.*, 2007).

O movimento de Educação Ambiental surge com os movimentos ecológicos, porém Layrargues (2012) afirma que praticar a EA dando margem apenas às dimensões ecológicas ou biológicas faz com que se acredite que a problemática ambiental acontece independente das práticas políticas, econômicas e sociais.

Layrargues e Lima (2011) afirmam que as questões sociais contribuem ricamente para a Educação Ambiental, pois agregam as ideias de pluralidade, diversidade e de disputa por uma definição legítima de universo e pelo direito

de orientar os rumos de sua “práxis”. Estes mesmos autores afirmam também que:

Observando a Educação Ambiental a partir da noção de Campo Social pode-se dizer que ela é composta por uma diversidade de atores, grupos e instituições sociais que compartilham um núcleo de valores e normas comuns. Contudo, tais autores também se diferenciam em suas concepções sobre meio ambiente e questão ambiental, e nas suas propostas políticas, pedagógicas e epistemológicas que defendem para abordar os problemas ambientais. (LAYRARGUES E LIMA, 2011).

Surge assim, uma rica diversidade de propostas teóricas, de modelos e estratégias dentro da dimensão ambiental, cheia de reflexões e intervenções resultando em um complexo “patrimônio pedagógico”. Para Tozoni-Reis (2007) a Educação Ambiental Crítica, também adjetivada de Transformadora e Emancipatória

[...] têm como ponto de partida a ideia de que a prática social é construída e construtora da humanidade, isto é, é construída pelas relações sociais de produção da vida social, contribuindo na construção dessas mesmas relações. A formação humana plena na perspectiva de superação radical de alienação, da exploração do homem pelo homem e da exploração da natureza pelos seres humanos, exige um processo educativo que garanta condições concretas para uma prática social transformada e transformadora (TOZONI-REIS, 2007, p. 13).

Nesse sentido, dentro das propostas pedagógicas, a Educação Ambiental tem sido um sistema mediador entre as esferas educacionais e ambientais onde, através da reflexão e diálogos entre si, proporcionam bases para a construção de novos paradigmas socioambientais para as gerações futuras. Para Pedrini (1998) é importante que a Educação Ambiental seja “multidisciplinar na estrutura, interdisciplinar na linguagem e transdisciplinar na sua ação”, despertando na comunidade escolar e civil a sensibilização, mudança de comportamento, a capacidade de avaliação e de intervenção frente aos novos desafios contemporâneos, considerando toda a sua complexidade.

Assim como a educação ambiental, a educação do campo também surge dos movimentos sociais, da mobilização da sociedade civil contra um modelo econômico que produz exclusão social, degradação da natureza e miséria. Caldart (2007, p. 2-3) apud Brandão (2012) diz que a Educação do Campo

surgiu pela mobilização/pressão de movimentos sociais que lutavam por uma política educacional para comunidades camponesas, pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária e para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Dentre os movimentos sociais destacamos, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que é um dos articuladores da Educação do Campo, dando sua contribuição para a construção de um sujeito preocupado com o contexto, que trabalha em benefício do coletivo, com propostas que alcançam diferentes eixos como o social, cultural, histórico e ambiental. Caldart (2012a) descreve:

O MST tem uma pedagogia que é o jeito pelo qual historicamente vem formando o sujeito social (coletivo) de nome *Sem Terra*, e que, no dia a dia, educa as pessoas que dele fazem parte e pode orientar ações organizadas especificamente para educá-las ou aos seus descendentes. Trata-se de uma intencionalidade formativa produzida na dinâmica de uma luta social (pela terra, pelo trabalho, de classe), e de uma organização coletiva de trabalhadores camponeses, que pode ser pensada como um processo educativo. Sua lógica ensina sobre como fazer a formação humana em outras situações, mesmo institucionais, mas também pode ajudar a intencionalizar as próprias ações da luta na direção de objetivos mais amplos: pensar como cada ação – seja uma ocupação, uma marcha, uma forma de produção de alimentos – pode ajudar no processo de formação de seus sujeitos: como Sem Terra, como camponês, como trabalhador, como classe trabalhadora, como ser humano; que valores propõe, nega ou reforça; que postura estimula diante da luta, da sociedade, da vida; e que desafios de superação coloca à sua humanidade (CALDART, 2012a, p. 549).

O objetivo do MST não é criar uma nova pedagogia, mas buscar recuperar através da historicidade, matrizes pedagógicas de formação de um jeito específico e a Pedagogia do Movimento<sup>1</sup> que está na base da construção da concepção de educação da escola do MST desde os seus fundamentos. No início do século XXI, no processo de formulação inicial do conceito mais amplo de Pedagogia do Movimento, o MST juntamente com outros movimentos sociais camponeses iniciou a construção do projeto político

---

<sup>1</sup> A origem da Pedagogia do Movimento está vinculada com a experiência de trabalho educativo do MST, desde a sua gênese e no percurso de sua construção. Como nome abreviado de Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), identifica uma síntese de compreensão do trabalho de educação desenvolvido por este movimento social de trabalhadores, produzida por ele próprio ou desde sua dinâmica histórica (CALDART, 2012).

pedagógico da Educação do Campo envolvendo os trabalhadores do campo (CALDART, 2012a). A Escola do Campo, então, nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, tendo como base as experiências de formação humana no contexto de luta dos movimentos camponeses por terra e educação. Essa trajetória é marcada por muita luta e sangue em dois importantes e trágicos momentos da história.

No ano de 1995, cerca de 800 famílias ligadas ao MST ocuparam a fazenda Santa Elina, Rondônia (RO). Dentro de um mês, houve várias tentativas de retirar as famílias do acampamento, não obtendo sucesso. Deste modo, numa ação da Polícia Militar, juntamente com o Comando de Operações Especiais (COE) e dos jagunços da fazenda (MST, 2014), o acampamento foi cercado e atacado na madrugada do dia 09/08 e essa ação ficou conhecida como o “Massacre de Corumbiara” (MESQUITA, 2002). Segundo o MST, nesse massacre, doze trabalhadores rurais foram mortos, dentre eles, uma criança de sete anos de idade (MST, 2014).

No dia 17 de abril de 1996 do, cerca de 1.500 pessoas ligadas ao MST que estavam acampadas na região no município de Eldorado dos Carajás, Estado do Pará, realizaram uma mobilização para reivindicar a desapropriação de terra naquela região. Nessa manifestação, a Rodovia BR-155, que liga a capital ao sul do Estado foi bloqueada e a polícia recebeu ordem de disparar contra os manifestantes (MST, 2014). No conflito, foram assassinados 19 trabalhadores e essa tragédia ficou conhecida como “Massacre de Eldorado dos Carajás”.

Em 1997, o MST promoveu a “Marcha Nacional por Emprego, Justiça e Reforma Agrária” com o propósito de mostrar para a sociedade a impunidade e a falta de responsabilidade da justiça brasileira na resolução dos dois massacres ocorridos (MST, 2014). Com essa marcha, o MST recebeu apoio da sociedade, fortalecendo a luta e os conflitos em torno da posse da terra.

Santos (2012) aponta que os movimentos sociais do campo aproveitaram estes acontecimentos favoráveis à Reforma Agrária para trazer pautas esquecidas ou desconhecidas pelas autoridades, e dentre elas está a

Educação no Campo. Trata-se do problema da falta de escolas e de educadores para as poucas que havia, o que impunha uma condição de acesso apenas aos anos escolares iniciais, reproduzindo, nos assentamentos, o direito, aos camponeses, de acesso aos níveis mais elevados de escolaridade (*op. cit.*, 2012).

Deste modo, Molina e Sá (2012) afirmam que a escolarização em todos os níveis deve promover o conhecimento sobre o funcionamento da sociedade, sobre os mecanismos de dominação e subordinação que a caracterizam, e sobre o modo de integração da produção agrícola neste projeto de sociedade, a partir do complexo sistema de relações e de mediações que constitui o processo de desenvolvimento rural.

A Educação do Campo e a Pedagogia do Movimento, tendo como base teórica a dialética, entende que a relação entre o homem e a terra (natureza) é mediada pelo trabalho. É quando trabalha a terra que o homem modifica a natureza, se funde e se confunde com ela. É por isso que a ideia de sustentabilidade do campo é um dos pilares da Educação do Campo e temas como Agroecologia permeiam seu currículo.

Nota-se, então, que a Educação Ambiental e a Educação do Campo, nesta concepção, encontram-se articuladas e ambas lutam por causas próximas, visando o direito à qualidade de vida, de educação, de promoção da natureza, da questão socioambiental. Educação Ambiental nas Escolas do Campo se volta às questões do ambiente natural, histórico e cultural, e deste modo, tem a função de contribuir com a formação de sujeitos responsáveis, capazes de refletir e agir sobre a integração dessas vertentes dentro de suas realidades, capazes de cooperar e, acima de tudo, que sejam possuidores de um compromisso ético com o meio ambiente (BRASIL, 2007). Entende-se que a educação aqui colocada se remete à formadora de um ser humano em sua plenitude, que vai do individual ao coletivo, que se enxerga como parte do meio. É também uma ação social e política, que possibilita a transformação da realidade. Caldart (2012a) acredita que a *práxis* é a categoria capaz de ligar esses conceitos com uma concepção de ser humano e de seu processo formativo. *Práxis* é entendida, desde Marx, como “a atividade concreta pela

qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos” (KONDER, 1992, p. 115).

## **1.2 Objetivos do trabalho**

A relevância deste trabalho está em possibilitar o resgate do histórico desde a sua gênese até os tempos atuais analisando quais os princípios e os pressupostos ambientais são visados, transmitidos e valorizados durante o movimento de formação do indivíduo na Escola Família Agrícola de Jaguaré. É importante que se conheça qual Educação Ambiental tem sido ofertada em Escolas do Campo, em específico na Escola Família Agrícola de Jaguaré, e como ela vem formando socioambientalmente os cidadãos que por ela passam para que possam ser apontadas as contribuições que a Escola tem oferecido à comunidade ao longo de sua implantação. É importante entendermos também como a Pedagogia da Alternância influencia a relação dos estudantes do campo com a Natureza, com o meio em que vivem e uns com os outros, analisando se suas concepções e práticas correspondem a uma abordagem crítica e emancipatória capaz de gerar a transformação social.

Deste modo, neste trabalho, a educação do campo, inevitavelmente voltando a dialogar com a Educação Ambiental, teve como objetivo geral avaliar as contribuições que a Escola Família Agrícola de Jaguaré oferece para a concretização da Educação Ambiental Crítica, Transformadora e Emancipatória. Os objetivos específicos foram:

- Caracterizar as dimensões pedagógica, institucional e socioambiental na qual está inserida a Escola Família Agrícola em Jaguaré;
- Analisar a(s) proposta(s) para a Educação Ambiental no currículo da Escola do Campo em Jaguaré e como é ofertada;
- Avaliar as contribuições históricas e atuais do ensino em alternância para a formação socioambiental das comunidades do campo.

## 2. REFERÊNCIAL TEÓRICO

### 2.1 O Homem, o Ambiente e a Educação Ambiental

Ao se falar de meio ambiente ou natureza com qualquer pessoa a primeira e principal ideia que emerge em seus pensamentos é a imagem de um “universo físico”, “mundo natural”, “vida biológica”, “vida selvagem”, “fauna e flora” (CARVALHO, 2004) onde se incluem florestas, animais, água e outros elementos característicos e isso mostra que o conceito de meio ambiente é ainda levado a uma visão reduzida do mundo das ciências naturais.

Mas o que podemos chamar de meio ambiente? Segundo Guimarães (1995, p.11), natureza ou meio ambiente é “um conjunto de elementos vivos e não vivos que constituem o planeta Terra; esses elementos estão em equilíbrio dinâmico, relacionando-se entre si”.

Entretanto, paulatinamente, a concepção de ambiente considerado essencialmente por aspectos biológicos e físicos, passa a ganhar uma denominação mais ampla, abarcando também questões econômicas e socioculturais (UNESCO,1980) envolvendo a racionalidade social, onde se configura por comportamentos, valores e saberes, como também por novos potenciais produtivos (LEFF, 2001). Reigota (2002, p. 14) assim afirma que meio ambiente é:

O lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído.

Em geral, a visão socioambiental não deixa de levar em consideração a base natural, física e biológica da natureza, mas chama a atenção ao que Reigota afirmou no trecho acima tratando do tema Meio Ambiente onde é necessário que abracemos os conceitos sociais, culturais e históricos.

O ser humano evoluiu no mesmo contexto natural que as outras espécies pertencentes a este planeta, mas com o passar do tempo, a humanidade foi se desvinculando da natureza adotando uma consciência individual onde o homem passou a não se colocar como parte do meio, não mais

compartilhando das interações vitais com o que os circunda. É possível observar na história humana, em suas diversas culturas, o estabelecimento da posição do homem como espécie superior às outras. Sheldrake (1993) nos apresenta a visão já antropocêntrica dos antigos gregos em relação à natureza pelos escritos de Aristóteles onde dizia que:

Podemos deduzir que depois do nascimento dos animais, as plantas existem em benefício deles, e que os outros animais existem em benefício do homem, os domésticos para uso e alimento, e os selvagens, se não todos, pelo menos a maioria deles, para alimentos e para a provisão de roupas e de vários instrumentos (SHELDRAKE, 1993, p. 45).

A partir do momento que o homem se vê superior às outras espécies, este se põe como ser dominador. A separação entre ser humano e natureza foi agravada no curso da evolução, resultando em uma postura antropocêntrica onde os outros seres estão para servir as necessidades do homem e tudo deve estar para seu benefício próprio. Essa relação de superioridade sobre outras espécies foi extrapolada também para a relação entre classes sociais, com a ideia de superioridade de raças e classes. Porto-Gonçalves (2012, p. 97) assim, afirma:

Assim, todo ser dominado é, sempre, mais do que aquilo que é sob a dominação. Não devemos esquecer ainda que a dominação da natureza pelos homens acabou por autorizar a dominação de povos/etnias e grupos sociais assimilados à natureza. Povos selvagens, por exemplo, sendo das selvas, sendo das matas, são da natureza e, assim, podem ser dominados pelos povos civilizados.

Desta fora, a inferiorização do “homem natural” vinculado à natureza inferioriza também a sua cultura, tradições, crenças, e todo o seu acervo de conhecimentos, sendo assim substituídos pelos conhecimentos e culturas que perderam o vínculo com a terra e são julgadas como superiores.

O aumento do poder humano encaminhou-nos ao modelo de sociedade moderna e que viabiliza uma crescente economia baseada na extração ilimitada de recursos da natureza, sejam eles renováveis ou não, no acúmulo de capitais e produção gigantesca de bens de consumo. É certo que o modelo de vida atual é confortável e nos oferece muitas comodidades, mas o real problema é que a forma com que isso é produzido muitas vezes não leva em consideração as intervenções que são realizadas no ambiente. Outro

problema que pode ser elencado é o acesso (ou falta dele) aos benefícios produzidos. Sabe-se que apenas uma ínfima parcela da população usufrui desses produtos por consequência da desigualdade econômica que acaba gerando a exclusão social.

Nos últimos séculos surgiram conflitos quanto ao uso do espaço, dos recursos e ao constatarem efeitos negativos ainda mais graves, comprometendo a qualidade de vida das pessoas principalmente nas regiões mais industrializadas. Frente a isto, surgiram movimentos em defesa do ambiente que lutavam para diminuir o acelerado ritmo de destruição dos recursos naturais ainda existentes e em busca de alternativas para a conservação da natureza com a qualidade de vida necessária para todos, principalmente para os que dependem dela (BRASIL, 1997). Deste modo, a educação ambiental surge assumindo um importante papel no enfrentamento da crise que se assolou graças ao modelo de agricultura hegemônico degradante do meio ambiente, o Agronegócio.

O agronegócio, segundo Michelotti (2012), está pautado no acúmulo de lucro e na lógica industrialista, com relações sociais de assalariamento, que em muitos casos estão associados à exploração do trabalho, e na simplificação extrema da natureza, sendo, portanto, estruturalmente predatório. Nas áreas do agronegócio, os agroecossistemas são mais artificializados e geralmente estão degradados (MONTEIRO, 2012). Além disso, a lógica do agronegócio é diminuir cada vez mais o número de pessoas no trabalho, intensificando a mecanização, a fim de garantir a competitividade (FERNANDES, 2012).

### **2.1.1 Breve histórico das primeiras conceituações sobre Educação Ambiental**

A Educação Ambiental tem sua origem nos movimentos Ecológicos que contestavam a sociedade capitalista industrial de consumo e no modelo de desenvolvimento econômico da sociedade nos anos de 1960 (CARVALHO, 2002, p.88). Nestes movimentos estão inclusos associações e organizações da sociedade civil que emergiram, contudo, nos Estados Unidos e Europa e se espalharam pela América Latina chegando ao Brasil por volta de 1970 e

1980. Eram constituídos principalmente por jovens mergulhados no clima da contracultura<sup>2</sup> que denunciavam os riscos dos impactos sofridos na natureza pelo novo modelo de vida das sociedades industriais modernas (CARVALHO, 2004, p.46).

O surgimento da EA ocorreu em um momento histórico de grandes mudanças no mundo, vivendo com os efeitos da 2ª Guerra mundial que, entre outras consequências, gerou a guerra fria, a corrida armamentista e diversos problemas ambientais. Nesse contexto, pairava sob a sociedade mundial um medo constante de uma guerra nuclear. Diante deste cenário acontecem grandes movimentações sociais, políticas, culturais e o movimento ecológico (CARVALHO, 2004) que culminou em conferências mundiais para discussão dos problemas ambientais que haviam se instalado no mundo, principalmente após a revolução industrial, a fim de pensar possíveis estratégias para resolvê-los.

Em 1962, foi publicada uma das obras mais significativas e importantes do século XX. A bióloga norte-americana Rachel Carson (1907-1964) em *Primavera Silenciosa* faz a primeira alerta mundial dos efeitos nocivos do uso de agrotóxicos na agricultura. Este livro, além de denunciar, trouxe uma mensagem ética: a relação do homem com a natureza está no caminho errado e precisa mudar (PEREIRA, 2012).

As primeiras conceituações da EA foram fundamentadas, em sua maioria, nos documentos respectivos aos eventos mundiais promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU). Dez anos após *Primavera silenciosa* houve a primeira delas em Estocolmo (Suécia) que foi a Conferência das Nações Unidas Sobre Meio Ambiente no ano de 1972, conhecida como Conferência de Estocolmo. Contou com a participação de 113 países que dentre os debates denunciaram a devastação que a natureza sofria naquele momento, foram estabelecidos os princípios para a preservação e melhoria do ambiente,

---

<sup>2</sup> A contracultura aqui é definida como “cultura minoritária caracterizada por um conjunto de valores, normas e padrões de comportamentos que contradizem diretamente os da sociedade dominante” (Outhwaite e Bottomore, 1996, p. 134). Historicamente, foi um momento de questionamento e luta contra as elites autoritárias, sendo marcada principalmente com movimentos de rebelião da juventude o movimento *hippie*, festivais de rock, movimentações nas universidades, novas espiritualidades dentre outros.

e também elaborados dois documentos: a “Declaração Sobre Meio Ambiente Humano” e o “Plano de Ação Mundial” (BAGLIANO; ALCÂNTARA; BACCARO, 2012).

O Brasil começou a sentir as influências da Conferência de Estocolmo no ano seguinte, 1973, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente – SEMA – possuindo vínculo com o Ministério do Interior. De acordo com Dias (2004) houveram muitas limitações que impediram o avanço das propostas sobre questões ambientais devido à Ditadura Militar que era o regime político em nosso país naquele momento.

Em 1975, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) promoveu o Encontro Internacional de Educação Ambiental em Belgrado, onde foram estabelecidos os princípios e orientações para um programa internacional de Educação Ambiental. No documento final desta Conferência, conhecido como Carta de Belgrado, estão incluídas análises da situação mundial, destacando-se a necessidade de buscar a erradicação de problemas básicos que ameaçam a qualidade de vida.

A Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, realizada em Tbilisi em 1977, organizada pela UNESCO, porém ficou estabelecida como o marco para a definição e evolução da Educação Ambiental. A conferência estabeleceu conclusões e recomendações que se tornaram referência para as organizações e pessoas preocupadas e responsáveis pela questão ambiental, em nível regional, nacional e internacional.

A declaração de Tbilisi, em sua recomendação nº 1 estabelece que:

Com esse propósito, cabe à Educação Ambiental transmitir os conhecimentos necessários para interpretar os fenômenos complexos que compõem o ambiente; estimular os valores éticos, econômicos e estéticos que constituem a base de uma autodisciplina, favorecer o desenvolvimento de comportamentos compatíveis com a preservação e melhoria desse ambiente e promover uma ampla gama de habilidades práticas necessárias à concepção e à aplicação de soluções eficazes para os problemas ambientais (DECLARAÇÃO DE TBILISI, 1977).

Na Conferência de Tbilisi o meio ambiente foi colocado, então, como uma totalidade na qual se inserem os aspectos naturais e a dimensão da

complexidade humana, o que de certo modo, pode ser visto como um avanço para o momento. Porém, os resultados obtidos não alcançaram as expectativas do que se desejava com as recomendações de Tbilisi, mas pelo contrário, houve aumento nos problemas ambientais juntamente com um significativo agravamento, o que levou a UNESCO-UNEP/IEEP a organizar, em 1987, outro congresso com a finalidade de revisar as políticas de educação ambiental e definir um plano de ação para a década seguinte.

O Congresso Internacional de Educação e Formação em Moscou (1987) reafirmou os princípios apresentados em Tbilisi, tratando da urgente necessidade de criação de novos recursos e estratégias que possibilitem reflexos em longo prazo, no âmbito nacional e internacional, possibilitando que as pessoas se tornem mais conscientes e melhor preparados para lidar com assuntos relacionados com o meio ambiente. Nessa perspectiva, foi elaborado um plano de ação para a década de 90.

Em 1984 foi criada a Comissão Mundial para o Ambiente e o Desenvolvimento liderado pela primeira-ministra norueguesa Gro Harlem Brundtland, e por isso o grupo ficou conhecido como Comissão Brundtland. Integrando elementos de 21 países diferentes, foram promovidas reuniões em várias cidades do Mundo para a discussão dos problemas ambientais e das soluções encontradas após a Conferência de Estocolmo. Os resultados dessas reuniões foram publicados, em 1987, na obra “O Nosso Futuro Comum” sendo um relatório que aborda a “busca pelo desenvolvimento sustentável, o papel da economia internacional, população, segurança alimentar, energia, indústria, desafio urbano e mudança institucional” (DIAS, 2004). Na sua abertura, a primeira ministra discursou fazendo algumas reflexões sobre uma visão geral dos resultados obtidos:

Encontramos em toda parte uma preocupação com o meio ambiente (...). O desafio que se nos apresenta é garantir que esses novos valores se reflitam melhor nos princípios e no funcionamento das estruturas políticas e econômicas. Também encontramos motivos de esperança: as pessoas querem cooperar na construção de um futuro mais próspero, mais justo e mais seguro. (...) Mas, para que isto aconteça, temos de compreender melhor os sintomas de desgaste que estão diante de nós, identificar suas causas e conceber novos métodos de administrar os recursos ambientais e manter o desenvolvimento humano (BRASIL, 1998).

O mundo ganhou um diagnóstico a partir da publicação desse trabalho, pois influenciou o modo de agir e pensar da população. Nos anos de 1990, com o debate internacional foram atingidas mudanças significativas sobre o meio ambiente. A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento – Rio 92 – foi um momento importante para a institucionalização da problemática ambiental reafirmando as propostas estabelecidas na Conferência de Estocolmo, e também com a intenção de obter avanços. A Conferência teve como objetivo:

Estabelecer uma nova e justa parceria global mediante a criação de novos níveis de cooperação entre os Estados, os setores-chaves da sociedade e os indivíduos, trabalhando com vistas à conclusão de acordos internacionais que respeitem os interesses de todos e protejam a integridade do sistema global de meio ambiente e desenvolvimento, reconhecendo a natureza integral e interdependente da Terra, nosso lar [...] (DECLARAÇÃO DO RIO SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1992).

Na Rio-92, foram assinados acordos ambientais que podem ser considerados como os mais importantes da história: as Convenções do Clima e da Biodiversidade, a Agenda 21, a Declaração do Rio para Meio Ambiente e Desenvolvimento e a Declaração de Princípios para Florestas.

A Agenda 21 foi um dos principais resultados da conferência, sendo um programa de ação para países, estados e cidades, sendo um documento de 40 capítulos que busca a promoção do padrão de “desenvolvimento sustentável”<sup>3</sup> onde ocorra o crescimento e ao mesmo tempo a resolução de problemas ambientais e sociais. A definição mais usada para esse termo é encontrada no Relatório Brundtland dizendo:

O desenvolvimento que procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades, significa possibilitar que as pessoas, agora e no futuro, atinjam um nível satisfatório de desenvolvimento social e econômico e de realização humana e cultural, fazendo, ao mesmo tempo, um uso razoável dos recursos da terra e preservando as espécies e os habitats naturais.

Neste contexto, Jacobi (2005) afirma que o desenvolvimento sustentável se volta para a necessidade de redefinir as relações entre a natureza e

---

<sup>3</sup> O conceito de desenvolvimento sustentável foi popularizado na Rio-92, mas foi usado pela primeira vez em 1987, no Relatório Brundtland.

sociedade humana, necessitando de mudanças no processo civilizatório. Após a elaboração do documento nacional, orientou-se a construção das Agendas 21 em nível estadual, municipal, local e escolar, respeitando as realidades, porém, “como este documento não apresenta medidas que obriguem as nações a implementarem as ações concretas, os acordos da Agenda 21 parecem estéreis, ficando apenas no nível da retórica e não se concretizando de fato” (ORSI, 2011).

Apesar de tais compromissos assumidos, dúvidas e preocupações são expressas quanto ao efetivo controle dos impactos ambientais, à diminuição da pobreza no mundo, e ao uso sustentável dos recursos naturais. Deste modo, foram realizadas conferências conhecidas como Rio+5, Rio+10 e Rio+20, correspondentes aos anos após a de 1992, onde foram discutidos temas relacionados aos avanços obtidos com as propostas feitas na Rio-92.

### **2.1.2 Bases Epistemológicas e Concepções da Educação Ambiental**

Dentro do campo da Educação Ambiental é possível identificar inúmeras práticas educativas que se fundamentam em diferentes correntes de pensamento político-pedagógico e fundamentações teóricas. Porém, não há consenso de predominância por parte de nenhuma das práticas educativas segundo autores nacionais e internacionais (IARED et al, 2011).

Segundo Loureiro (2006), a princípio, foram formados dois grandes grupos político-pedagógicos dentro da educação ambiental que se destacaram e buscaram a predominância no contexto das propostas teóricas e políticas.

Desde a década de 1970, quando identificamos as primeiras experiências denominadas de educação ambiental, dois grandes blocos político-pedagógicos começaram a se definir e disputar hegemonia no campo das formulações teóricas, na academia, nas articulações internas às redes de educadores ambientais e na definição da política nacional, com vertentes internas e interfaces complexas e diferenciadas. Cabe destacar que não estamos afirmando que somente existam esses dois blocos [...]. Mas buscamos explicitar os macroeixos norteadores que historicamente alcançaram maior destaque no cenário da educação ambiental, seja pela proximidade com as discussões políticas da área, pela tradição na educação ou pela afinidade com teorias que obtiveram maior acúmulo no debate ambientalista (LOUREIRO, 2006).

Pela sistematização feita por Lima (2002) e de elementos feitos por Loureiro (2003a e 2004), pode-se assim classificar os dois blocos em suas ênfases: *conservador ou comportamentalista e transformador, crítico ou emancipatório*. Cada um apresenta características próprias por terem sido influenciados por diferentes concepções pedagógicas, onde a maneira de ver e entender a Educação e seu papel social é divergente.

Deste modo, pode-se afirmar que as principais experiências e orientações teórico-metodológicas da Educação Ambiental estão ligadas à teoria dos sistemas e a visão holística, ou ligadas diretamente à educação e à dialética marxista (LOUREIRO, 2006).

Segundo Capra (1996) o pensamento sistêmico percebe o mundo como algo integrado, feito de relações, conexões e contextualizações, onde as propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, mas só podem ser entendidas dentro do contexto do todo maior. Essa visão está relacionada à Teoria Geral dos Sistemas, podendo ser definido como um conjunto de inter-relações mútuas e Loureiro (2006) afirma que a visão sistêmica apresenta ainda o problema da ausência do conflito, podendo ser entendido como um sistema sinônimo de equilíbrio.

De acordo com Capra (2006), a visão holística ou sistêmica também pode ser denominada como visão ecológica. O holismo acaba por sacralizar a natureza e pelo seu caráter dogmático centra-se no indivíduo fazendo distinção entre indivíduo e sociedade, distanciando o natural do social (LOUREIRO, 2006).

O pensamento sistêmico contribui para Educação Ambiental, pois perpassa pelos caminhos da interdisciplinaridade, isto porque acaba rompendo com o modelo fragmentador do conhecimento. No entanto, não se pode negar que a Ecologia como ciência é uma importante chave para a Educação Ambiental oferecendo grandes contribuições, mas ela por si só não está mais autorizada que a história, a língua portuguesa, a geografia, a educação física, as artes em geral, dentre outros (REIGOTA, 2009). Por isso, a Educação Ambiental em sua abordagem dialética e emancipatória relaciona, intrinsecamente, natureza e sociedade, trazendo para as discussões ambientais os aspectos

políticos, econômicos e históricos, enfatizando o papel cidadão e a busca pela transformação social.

Segundo Gomide (2013) o materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico, metodológico e analítico criado por Karl Max (1818-1883) e Frederich Engels (1820-1895), utilizado para a compreensão da dinâmica e das grandes transformações da história e das sociedades humanas. Quanto a conceituação dos termos temos a seguinte definição:

Conceitualmente, o termo *materialismo* diz respeito à condição material da existência humana, o termo *histórico* parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo *dialético* tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história (GOMIDE, 2013).

O materialismo histórico-dialético enquanto enfoque metodológico busca entender a produção social humana da existência vinculada a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Parte da ideia que o universo e tudo o que nele há tem existência material, concreta, e pode ser conhecido de forma racional (*op.cit.* 2013). A Educação Ambiental Crítica apresenta alicerces no materialismo histórico-dialético porque acredita nos ideais democráticos e emancipatórios e se configura em uma prática que objetiva a construção social de conhecimentos que abrangem a vida e relações dos sujeitos com o ambiente natural e social (AGUDO; TONOZI-REIS, 2014).

Loureiro (2006) apresenta a ocorrência de associações de diálogos entre a dialética de Marx e a Teoria da Complexidade de Morin que supera a dissociação do ser humano com a natureza gerada por simplificações. Morin (2003) discorre sobre a Complexidade dizendo:

O desenvolvimento da aptidão para contextualizar tende a produzir a emergência de um pensamento “ecologizante”, no sentido em que situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural. [...] Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana (MORIN, 2003, p. 24-25).

Luizari e Cavalari (2003) afirmam que o método da complexidade contribui para a compreensão da Educação Ambiental com uma visão integrada e com caráter crítico diante dos problemas do planeta, e pode contribuir para que o homem assuma-se como “ser complexo”, substituindo a fragmentação do pensamento por um pensamento que considere a complexidade do ser humano e do mundo.

Tendo em vista, então, os eixos conservador e crítico que se classificam como os mais importantes da Educação Ambiental e seus fundamentos teórico-metodológicos, várias linhas se divergem na tentativa de novas categorizações.

Um número cada vez maior de autores da educação ambiental tem apresentado uma dimensão de pesquisa ou de reflexão em suas intervenções no terreno da prática, desenvolvendo um “patrimônio pedagógico” que contém rica diversidade de proposições teóricas, de modelos e de estratégias. A análise dessas proposições permite identificar uma pluralidade de correntes de pensamento e de prática na educação ambiental, como: naturalista, conservacionista, resolutiva, sistêmica, científica, moral/ética, holística, humanista, praxica, crítica, biorregionalista, feminista, etnográfica, ecoeducação e sustentabilidade (SAUVÉ, 2005), que correspondem a outros tantos modos complementares de ligar-se ao meio ambiente.

Em uma perspectiva que haja o envolvimento político e a busca por mudança social, nasce uma Educação Ambiental comprometida com questões sócio-ambientais, sendo chamada de Educação Ambiental Crítica (GUIMARÃES, 2004), transformadora (LOUREIRO, 2004) e Emancipatória (LIMA, 2004; QUINTAS, 2004) que surge de forma oposta aos ideais da Educação Ambiental Convencional (LOUREIRO, 2004), Conservacionista (BRÜGGER, 2004) e Conservadora (GUIMARÃES, 2004) que estão centrados na “conservação” dos recursos, como a água, o solo, a energia, as plantas e os animais, o patrimônio genético, o patrimônio construído, dentre outros. Os programas de educação ambiental que seguem essa vertente estão centrados nos três clássicos “R”, os da Redução, da Reutilização e da

Reciclagem, ou centrados em preocupações de gestão ambiental (SAUVÉ, 2005).

No Brasil, estima-se que a primeira tentativa de classificar correntes internas tenha sido feita por Sorrentino (1995), que identificou a existência de quatro vertentes: (1) conservacionista, que se relaciona aos cuidados da preservação ambiental e dos recursos naturais; (2) ao ar livre, que se baseia em propostas filosóficas e científicas da natureza e de sensibilização ao autoconhecimento; (3) relacionadas à gestão ambiental, que se caracteriza pela presença e atuação dos movimentos sociais e da população em prol da resolução de problemas e; (4) e à economia ecológica, que se inspira no conceito de eco-desenvolvimento.

Layrargues e Lima (2011) identificam três macrotendências da Educação Ambiental no Brasil: conservacionista, pragmática e crítica.

Essa auto-reflexividade da Educação Ambiental acrescida da tomada de consciência sobre o seu papel no contexto da crise ambiental, pode ter promovido uma inflexão nos seus rumos: a vertente *conservacionista* deixou de ser a mais recorrente, ao menos entre os educadores ambientais próximos ao núcleo orientador do campo<sup>2</sup>, surgindo outros dois caminhos: a vertente *crítica* despontando como uma promissora alternativa capaz de realizar certo contraponto à vertente conservacionista; e a vertente *pragmática*, derivação ainda não tão nítida da vertente conservacionista, nutrindo-se inicialmente da problemática do lixo urbano-industrial como um dos temas cada vez mais utilizados nas práticas pedagógicas (LAYRARGUES E LIMA, 2011. p. 7).

Para Tessori e Santana (2010), as principais concepções pedagógicas norteadoras das práticas de Educação Ambiental são: a pedagogia tradicional, a liberal, a tecnicista e a libertadora, e suas fontes epistemológicas.

Na Educação Ambiental de tendência tradicional, Tessori e Santana (2010) afirmam que as informações são transmitidas aos indivíduos de maneira não crítica sem levar em conta o contexto histórico, uma vez que essa tendência está mais centrada na transmissão de conhecimento.

A pedagogia liberal na Educação Ambiental acontece quando métodos ativos de aprendizagem são valorizados e se desenvolvem ações imediatistas, apropriando-se de características tecnicistas quando estimula os alunos a

desenvolverem propostas de ação sem a reflexão social e política (*op. cit.*, 2010).

Na pedagogia libertadora entende-se que o papel da educação é o de conscientização das pessoas, por meio de um trabalho educativo relacionado a problemas sociais e políticos (SAVIANI, 2005), e um ensino centrado na análise “de problemas e realidades do meio sócio-econômico e cultural, da comunidade local, com seus recursos e necessidades, tendo em vista a ação coletiva em frente a esses problemas e realidades” (LIBÂNEO, 1991).

## **2.2 O Campo e a Educação**

O campo é um componente fundamental para o equilíbrio e para o bem estar de toda sociedade, pois as suas atividades interferem diretamente na qualidade de vida do povo do próprio campo e da cidade. Williams (2011) nos diz que a nossa ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência sempre esteve bem evidente, nos permitindo alcançar nossas realizações como sociedade humana. Por isso é de suma importância que o desenvolvimento das áreas rurais esteja “respaldado” nos três pilares da sustentabilidade – o econômico, o social e o ambiental - definidos pela Cúpula Mundial do Desenvolvimento Sustentável, a Rio+10, realizada em 2002, em Joanesburgo, na África do Sul.

Nesse sentido, se faz prioritária a valorização dos principais sujeitos do campo: os camponeses. São eles que, mesmo com posse de apenas 24,3% das terras agricultáveis do país (IBGE) produzem maior parte do alimento que chegam à mesa dos brasileiros.

O Espírito Santo é um Estado Brasileiro que tem um sistema agrícola baseado, sobretudo, na agricultura familiar. Possui uma área de 46.184,1 km<sup>2</sup>, e uma população de 3.929.911 habitantes, sendo que somente 16,06% estão no campo. As principais culturas produzidas são o feijão, milho, banana, mandioca, pimenta-do-reino, coco, mamão, horticultura e uma diversidade na pecuária, porém o que sobressai é a cultura do café. No estado 550 mil pessoas dependem diretamente do café, como meio de vida, sendo que 54,54% na zona rural e 45,46% na zona urbana.

Conforme dados do Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (INCAPER), ligado ao governo do Estado, o agronegócio capixaba responde por cerca de 30% do Produto Interno Bruto (PIB) estadual. Em relação à estrutura fundiária, segundo o IBGE, no estado os imóveis de 0-50 ha representa 81% do total de imóveis e possuem 29% da área total, enquanto que os imóveis acima de 500 hectares são apenas 0,9% e possuem 20,20% da área total.

O quadro de destruição de nossas riquezas naturais e a adoção cada vez maior de técnicas de produção que degradam, poluem e envenenam os solos, as águas e os alimentos são algo que vem paulatinamente sendo questionado e negado pela sociedade, o que nos remete à preocupação de formar pessoas comprometidas com a busca de alternativas que valorize e proteja o meio ambiente e adote técnicas de produção sustentável.

### **2.2.1 Breve histórico da Educação Rural no cenário brasileiro**

O sistema educacional no Brasil articulou-se em um paradigma urbano. De acordo com Arroyo (2007), a cidade é vista como espaço civilizatório por excelência, sendo modelo de expressão da dinâmica política, cultural e educativa

[...] a essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. A palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como outros cidadãos, que é lembrada a escola e seus educadores (as) como a outra e os outros (ARROYO, 2007, p. 159).

Sobre a educação no meio rural no Brasil, Arroyo et al (2004) afirmam que a escola neste espaço geográfico foi tratada como resíduo do sistema educacional sendo negada à população do campo o acesso aos avanços obtidos nas décadas de 1980 e 1990 e também o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica. Leite (1999) explica que:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o

elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade". (anônimo) (LEITE, 1999, p.14).

Partindo dessa visão ideológica, a educação para os trabalhadores do campo era baseada em saberes que lhes ensinavam principalmente o trabalho manual como manuseio de enxada, ordenhar vacas, plantar e colher alimentos para garantir o sustento familiar, baseando-se em uma concepção utilitarista da escola rural das primeiras letras, onde a apresentação dos conteúdos não eram prioridades, por exemplo (ARROYO 1999, apud AZEVEDO, 2007).

Até as primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos no Brasil, sobretudo, no meio rural. Ela foi estabelecida tardiamente, não sendo sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891 (BRASIL, 2002).

Sobretudo, no final dos anos dos anos 1950 e início dos anos 1960, houve o início de um movimento que podemos considerar como o precursor do que conhecemos hoje como Educação do Campo. Esse movimento era em prol de uma educação popular de qualidade, mas logo foi interrompida pelo golpe militar, mantendo-se silenciado por mais de 20 anos. Porém, alguns focos foram mantidos, como afirma Freitas (2011, p. 38)

Apesar do novo quadro imposto pela ditadura, alguns focos de resistência se mantiveram por meio dos movimentos progressistas da Igreja Católica que reiniciaram a articulação, formação de lideranças e organização de base nas comunidades. Desse período se destacaram três espaços de resistência: 1) organizações da igreja: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT); 2) o movimento sindical rural rearticulou-se na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag); e, 3) a Pedagogia da Alternância, que teve início no Espírito Santo, em 1968, por meio da Igreja Católica.

Após a mudança do regime político ditatorial, na segunda metade dos anos de 1980, reiniciaram-se debates sobre questões voltadas à educação popular servindo também como suporte para reivindicação de diversos movimentos sociais. Até então, tinha-se a tradicional escola rural, com modelo e currículo

que valorizavam e seguiam tendências urbanas, desvalorizando o contexto vivenciado no campo.

Leis foram sendo estabelecidas ao longo dos anos, mas não necessariamente beneficiaram a educação nacional. Na Lei 4.024 (BRASIL, 1961) firmou-se a obrigatoriedade dos 4 anos de ensino primário após os 7 anos de idade, porém, em seu artigo 30 havia uma contradição, onde as famílias que declarassem pobreza estariam isentas, podendo desmatricular seus filhos em idade escolar. No artigo 105 dessa mesma lei ficou definido que os poderes públicos fossem responsáveis por amparar os serviços escolares na zona rural.

Anos mais tarde esses artigos foram revogados pela Lei 5.692 (BRASIL, 1971) e a escola rural foi lembrada apenas no parágrafo 2º do artigo 105, permitindo que o estabelecimento escolar organizasse o período letivo de acordo com o calendário rural de plantio e de colheita. Atualmente, a lei que regula a educação nacional é a Lei 9.394 (BRASIL, 1996) e também não valoriza a educação rural tal como deveria. Esta sugere que sejam feitas “adaptações” e “adequações” no modelo urbano ofertado. O artigo 28 estabelece:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Sobretudo, apesar da frágil da atenção sobre as leis nacionais de ensino para esse tipo de educação, muitas organizações e movimentos sociais vêm lutando com grandes perspectivas e em busca de reconhecimento.

### **2.2.2 Educação Rural *versus* Educação do Campo**

Falamos até aqui em educação no ambiente rural, porém, é necessário explicitar que a Educação do Campo se diferencia da Educação Rural social e politicamente e, conseqüentemente, da educação convencional urbana. O

rompimento da Escola do Campo com a escola rural é um processo recente. A industrialização no começo do século XX provocou um intenso processo de êxodo rural, começando um “discurso da modernização do campo, e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimo de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente” (FREITAS, 2011, p. 36).

A Educação Rural segue os moldes daquela que é ofertada nas cidades, não havendo apropriações às características dos camponeses e o campo acaba sendo ignorado como espaço de criação e cultura. Contrapondo esse cenário, a Educação do Campo é construída baseada em princípios que Molina e Sá (2012) descrevem como:

Um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem – com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses (MOLINA e SÁ, 2012, p.327).

Para Caldart (2000), a Escola do Campo não é um tipo diferente de escola, mas, sim, o modelo de escola que reconhece e ajuda no fortalecimento dos povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura.

Como Populações do Campo, o decreto 7.352 de 2010 em seu art. 1º, § 1º, inciso I (BRASIL, 2010) especifica serem os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

A concepção de Escola do Campo surge juntamente com o movimento da Educação do Campo em meio às lutas dos *movimentos sociais*<sup>4</sup> camponeses

---

<sup>4</sup> Movimentos sociais são as expressões da organização da sociedade civil que agem na coletividade como forma de resistência à exclusão e luta pela inclusão social. Ferreira (2003)

pela necessidade de terra, educação e identidade (CALDART, 2007, p. 2-3 apud BRANDÃO, 2012). As Escolas do Campo vêm em defesa de uma educação que assuma seu papel social contemplando os ideais e necessidades do povo. Sobre Educação do Campo Caldart (2007, p. 2-3), citado por Brandão (2012) diz:

Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas ou as serem nucleadas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

A Educação do Campo tem sido um desafio no Brasil por se tratar de uma educação que atende a comunidades com características particulares e com raízes que vão muito além das que estão presentes no modelo educacional neoliberal de sistema educacional formal.

Essas raízes são sustentadas nas teorias de Paulo Freire, por exemplo, que denuncia e condena a 'educação bancária' descrita em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Freire (2009) nos diz que essa educação em que o educador que é o sujeito narrador e que conduz os alunos à memorização, pois são os ouvintes do conteúdo narrado, acaba por transformá-los em recipientes passivos a receber informações. Isso ocorre porque ao invés de ocorrer a comunicação entre as partes, ocorre apenas o comunicado e aí está a educação bancária de arquivamento de saberes informados onde o professor é quem sabe e o aluno é quem não sabe e precisa aprender.

Assim, os princípios da pedagogia Freireana vão integrando pouco a pouco a concepção e a prática sócio-pedagógica das Escolas do Campo encorajando os povos do Campo a buscarem e lutarem uma educação justa e não por qualquer educação. Caldart (2012b) afirma ainda que a Educação do Campo:

---

define os movimentos sociais como grupo organizado que objetiva alcançar mudanças sociais por meio da luta política, em função de valores ideológicos compartilhados questionando uma determinada realidade que se caracteriza por algo impeditivo da realização dos anseios de tal movimento. Gohn (2014) define as características de um movimento social: possui liderança, base, demanda, opositores e antagonistas, conflitos sociais, um projeto sociopolítico, entre outros.

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido (CALDART, 2012, p. 261).

Um dos protagonistas nessa luta pelos direitos do homem e educação do campo tem sido o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O movimento começou com a luta pela terra, pelos direitos e valores sociais, pelo respeito às pessoas, mas era necessário que isso fosse realizado também na escola. Assim, firmando-se escolas públicas dentro dos assentamentos e acampamentos, princípios filosóficos e projetos educacionais próprios foram sendo conquistados pelo MST. Tem-se em MST (2002) os seguintes princípios filosóficos da educação:

- 1) Educação para transformação social (educação de classe massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o povo);
- 2) educação para o trabalho e a cooperação;
- 3) educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
- 4) educação com/para valores humanistas e socialistas;
- 5) educação como processo permanente de formação/transformação humana.

Em 1997, o MST juntamente com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) mobilizaram o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) e foi um marco para a Educação do Campo (RACEFFAES, 2015). Como fruto do ENERA, foi realizada a I Conferência Nacional da Educação do Campo que teve como tema “Por uma Educação Básica do Campo”. Freitas (2011, p. 39-40) afirma que nesse evento foi assumido o compromisso da busca pela formulação de políticas públicas que viabilizassem o direito à educação pela população campesina.

Outro grupo protagonista na Educação do Campo é o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). O movimento está organizado em dezessete estados brasileiros<sup>5</sup> e tem como formulação estratégica o Plano Camponês

---

<sup>5</sup> Os dezessete estados brasileiros em que se encontram o MPA são: Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rondônia, Pará, Mato Grosso, Goiás, Espírito Santo, Minas Gerais, Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Piauí.

onde considera dois pilares fundamentais: o primeiro é a garantia das condições para viver bem no campo (educação camponesa, moradia digna, espaços de esporte, lazer e cultura, saúde, vida em comunidade, etc.) e o segundo são as condições para produzir alimentos saudáveis para alimentar o povo trabalhador respeitando a natureza, preservando a biodiversidade e buscando o equilíbrio ambiental (GÖRGEN, 2012).

A partir do final dos anos de 1990 o Movimento investiu esforços em ações como o combate à expansão do monocultivo e o desenvolvimento da agroecologia e também ações de ordem pedagógicas movimentando militantes e famílias e promovendo seminários sobre educação camponesa juntamente com outras organizações do campo (GÖRGEN, 2012).

Com o crescimento da proposta de Educação do Campo, outros movimentos, entidades sindicais, religiosas e educacionais foram se unindo e somando forças. O movimento Quilombola, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Espírito Santo (FETAES), os Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA) e Pastoral da Juventude Rural (PJR) são exemplos de grupos que se juntaram às lutas pela Educação do Campo.

Depois de muitos anos de mobilização social, foi instituída a Resolução nº 01/2002 (CNE, 2002) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Câmara de Educação Básica (CEB) formulando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Freitas (2011) afirma que essa Resolução foi muito importante para a educação no meio rural, uma vez que ela estava sempre à margem da legislação.

O Estado do Espírito Santo foi o pioneiro na introdução da Pedagogia da Alternância no Brasil, no final da década de 1960, sob a perspectiva desenvolvida na Itália. Jaguaré foi o segundo município a implantar uma escola com esse tipo de pedagogia no estado e isso se deu como tentativa de conter o êxodo rural que estava assolando o município, causado pela falta de oportunidades e incentivos no campo. Desejava-se incentivar a permanência dos estudantes no campo junto às suas famílias e propriedades com uma educação de qualidade e adequada a sua realidade.

Os povos do campo estão diretamente ligados com a terra e sobrevivem dela. Plantam, nutrem, regam, colhem e alimentam, então é necessária a defesa de que as escolas do campo tenham uma educação ambiental específica para seu público, diferenciada e baseada em seu contexto, voltada aos interesses e às suas necessidades. A realidade do campo é heterogênea, e, portanto, a educação deve ser articulada às demandas e especificidades de cada território, de cada localidade, de cada comunidade (BRASIL, 2007).

### **3. PERCURSOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1 Referencial Teórico-Methodológico**

A metodologia adotada para a realização dessa pesquisa é de caráter qualitativa, porque pretende levantar as características que os sujeitos da pesquisa atribuem às contribuições da Educação do Campo em seu modelo de Ensino em Alternância para a concretização de uma educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória.

Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (1994) afirma que:

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas sim, compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a continuidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetiva. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis (MINAYO, 1994, p.24).

Tais características são dadas a partir de suas percepções, visões e significados dentro de um contexto que perpassa pela vivência coletiva, orientação curricular até a prática das atividades e tarefas, e que são responsáveis pela maneira como compreendem e direcionam as suas ações. A pesquisa parte da compreensão do olhar desses sujeitos, neste caso, os professores/monitores, diretor, alunos e ex-alunos, sobre os desafios de planejar e produzir de forma integrada.

Nesse sentido, esta pesquisa se configura como qualitativa do tipo etnográfica. A etnografia é um modelo de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade configurando uma

“descrição cultural” envolvendo práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados de um grupo social (ANDRÉ, 1995). Porém, a preocupação dos pesquisadores da educação é com o processo educativo, deste modo, existe, diferença de enfoque nessas duas áreas. Tem-se adaptado a etnografia à educação, o que André (1995) chama de estudos do Tipo Etnográfico.

O trabalho do tipo etnográfico em educação é caracterizado pelo uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 1995, p.24).

Sobre a abordagem qualitativa de observação participante utilizada no presente trabalho, Taddei (2011) apud Malinowski (1984) afirmam que:

“[...] a observação participante consiste em permanecer no grupo social ou comunidade estudada, em situação de imersão, de modo que o pesquisador tenha experiência vivencial (e não apenas intelectual) das realidades cotidianas dos seus interlocutores.”

Haguette (1997) define a entrevista como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. A entrevista é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo para a coleta de dados sobre um tema científico (QUARESMA; BONI, 2005). Através dela os pesquisadores buscam obter informações de caráter objetivo e subjetivo.

Neste trabalho adotamos o formato de entrevista semiestruturada onde, para Manzini (1990/1991, p. 154), esse tipo de entrevista é dada pela confecção um roteiro com perguntas principais sobre um determinado assunto nos levando aos objetivos do trabalho, complementadas por outras questões que possam vir a surgir no momento da entrevista. Para o autor, esse tipo de

entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Na análise documental procura-se identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, assim, atuando como uma fonte complementar de dados e informações que permite a contextualização das informações contidas nos documentos (SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2011). Segundo Oliveira (2007) os documentos são registros escritos que armazenam informações que podem ser utilizadas para a compreensão de fatos e suas relações permitindo conhecer o período histórico e social das ações e, por sua vez, a reconstrução dos fatos, uma vez que essas são manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo.

Para a análise dos dados foi seguido o método de Análise de Discurso orientado por Orlandi (2005) que nos diz que nesse tipo de análise não se trabalha com a língua, nem com a gramática, mesmo que façam parte do processo. No discurso busca-se trabalhar com a palavra em movimento, o homem falando e o autor reforça que a língua não deve ser trabalhada como sistema abstrato, mas como um modo de significar o mundo, e que a Análise do Discurso, interpreta a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade social e natural.

### **3.2 Caracterização da Área e dos Participantes da Pesquisa<sup>6</sup>**

#### **3.2.1 Local do Estudo**

##### **3.2.1.1 O Município**

O município de Jaguaré fica situado no norte do Estado do Espírito Santo a 202km da capital Vitória (Figura 1), possui uma área de aproximadamente 720km<sup>2</sup>, com uma população próxima de 28.644 segundo estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

---

<sup>6</sup> Os subtópicos 3.2.1 e 3.2.2 do presente tópicos têm como referência o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EFA de Jaguaré para a caracterização da escola, comunidade e participantes da pesquisa.

**Figura 1.** Localização do município de Jaguaré no Estado do Espírito Santo.



Fonte: <http://www.jaguare.es.gov.br/local.html>

Até a década de 1940, Jaguaré era um lugarejo coberto pela mata atlântica, habitado por indígenas e povos vindos do Nordeste Brasileiro e Minas Gerais em busca de melhores condições de vida. Em 06 de outubro de 1949 do Sr. Cipriano Coco ergueu a primeira morada de estuque na localidade e marcou efetivamente a consolidação do núcleo colonizador. A princípio, o lugarejo ganhou o nome de Lagoa do Jaguaré, e estava ligado ao nome de um “capim” que existia em abundância nas margens da lagoa. Com o passar dos tempos o local passou a ser chamado simplesmente de Jaguaré (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PME – JAGUARÉ-ES, 2015).

Em 13/10/1981, a lei estadual nº 3445 criou o município de Jaguaré, com território desmembrado do município de São Mateus. Sua Instalação se deu em 31/01/1983.

É importante ressaltar que em 1971, quando foi criada a Escola Família Agrícola de Jaguaré, ela ainda pertencia ao município de São Mateus e somente em 1983 Jaguaré foi emancipado politicamente.

### **3.2.1.2 A Escola**

A pesquisa foi realizada em uma das Escolas Família Agrícola do Espírito Santo, a Escola Família Agrícola de Jaguaré localizada na Rodovia Dom José Dalvit – Km 10 - Bairro Boa Vista I - Jaguaré, norte do Espírito Santo.

A Escola Família Agrícola (EFA) de Jaguaré é a única do município, seguindo as orientações da RACEFFAES<sup>7</sup>-MEPES<sup>8</sup> na qual recebe toda a supervisão técnica. A Escola, atualmente, adota o modelo de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio com Habilitação em Agropecuária - Eixo Tecnológico: Recursos Naturais – Habilitação: Agropecuária. Porém apresentou outros eixos desde sua implantação conforme apresentados no item 3.2.1.3:

### **3.2.1.3 Cursos ofertados desde a implantação até a atualidade da EFA de Jaguaré**

- AGRICULTOR TÉCNICO

Ano: 1972-1973

- AGRICULTOR TÉCNICO - Supletivo de Suplência - Ensino Fundamental

Ano: 1973-1991

---

<sup>7</sup> A RACEFFAES (Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo) é organizada pelas famílias dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA). A criação da RACEFFAES foi dada pela necessidade de maior articulação entre os CEFFA da região tendo a missão de manter a unidade político-pedagógica com base nos princípios filosóficos e pedagógicos da Pedagogia da Alternância. Atualmente a RACEFFAES congrega 25 Associações e Conselhos de Escola de 12 municípios das regiões do norte e noroeste do Estado do Espírito Santo onde cada sócio participa de forma igualitária no processo de gestão da entidade, garantindo a autonomia e manutenção da organização (RACEFFAES, 2015).

<sup>8</sup> O MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) é uma organização não-governamental (ONG), declarada como pessoa jurídica, sem fins lucrativos (com fins filantrópicos) e de utilidade pública; reconhecido pelo Conselho de Educação do Estado do Espírito; membro fundador da União Nacional das Escolas Famílias (UNEFAB) e da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR) (NOSELLA, 1977 e AZEVEDO, 1999 apud RODRIGUES 2008, p. 66).

- TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA - 2º Grau

Ano: 1991 - 2003

Duração: 04 anos.

- TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA - Curso concomitante Médio/ Profissionalizante.

Ano: 2002- 2008

Duração: 04 anos.

**Obs:** O estudante poderia optar por fazer apenas o ensino Médio (03 anos).

-TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA - Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, com Habilitação em Agropecuária.

Ano: 2006-2012

Duração: 04 anos.

-TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA - Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio com Habilitação em Agropecuária -Eixo Tecnológico Recursos Naturais.

Ano: 2010-2013

Duração: 04 anos

-TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA - Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio com Habilitação em Agropecuária - Eixo Tecnológico Recursos Naturais.

Ano: 2014-2017 (ingressos)

Essa modalidade de ensino está apropriada ao meio rural e integrada aos Princípios e Fins da Educação Nacional consubstanciados nos Artigos 2º e 3º da Lei nº 9.394/96. Deste modo, funciona em tempo integral e por adotar a Pedagogia da Alternância tem os turnos e horários organizados funcionando das 07h20min às 16h30min. O tempo de estudo foi dividido em 4 anos/séries, assim, uma semana fica na escola (sessão escolar) a 1ª e 3ª séries por período integral, enquanto a 2ª e 4ª séries estão no período da estadia (sessão meio sócio-profissional (em casa)) e vice-versa. Os estudantes são

incumbidos de realizarem inúmeras tarefas e atividades no período de estadia devendo trazer todas realizadas quando regressão à sessão escolar.

O CEFFA (Centros Familiares de Formação em Alternância) funcionou com o regime de internato até o ano de 2012, mas devido a problemas relacionados à violência e criminalidade que vem circundando a escola com o crescimento do município, os alunos não permanecem mais na escola no horário noturno, retornando, assim, para suas casas ao final do dia. O internato permanece apenas para os estudantes que residem muito distante do perímetro escolar e não tem acesso ao transporte escolar, sendo assim, após o encerramento do dia, estes estudantes tem um horário específico para lazer, banho, refeições e silêncio, bem como o horário de despertar.

A escola tem a capacidade de atender até 160 estudantes, mas este ano ela apresenta 92 matrículas com o público oriundo de 36 comunidades camponesas, sendo 27 localizadas no entorno do município de Jaguaré e 9 dos município de São Mateus e Sooretama.

Esta instituição escolar de ensino tem o objetivo de proporcionar a formação integral dos jovens do meio rural em função da promoção do desenvolvimento local, nos aspectos técnico, econômico, social, cultural e ambiental capacitando-os com conhecimentos gerais e habilidades para o exercício de atividades produtivas que são exercidas pelo técnico em agropecuária.

### **Organização Curricular**

A Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio com Habilitação em Agropecuária tem duração de quatro anos. Cada ano letivo tem, no mínimo, 200 (duzentos) dias letivos, conforme o inciso I do artigo 24 da lei de nº 9.394 (LDB). A hora-aula (H/A) será de 60 (sessenta minutos).

A organização curricular compõe-se de: Base Nacional Comum integrada à parte diversificada, parte Agropecuária e Atividades Complementares, estruturada de acordo com a legislação em vigor, inerentes à vida no campo e em observância às experiências de educação em alternância.

Para tanto, propõe-se desenvolver um conjunto de atividades articuladas numa dinâmica de tempo e espaço, denominado “Sessão” (momentos vivenciados no centro educativo-escola) e Estadia (momentos vivenciados no meio sócio-profissional família/comunidade). A distribuição da carga horária desse conjunto de atividades obedece a uma lógica de adequação de cada atividade ao ciclo de desenvolvimento dos estudantes, bem como atende às exigências legais necessárias na formação do jovem de acordo com as etapas do processo de formação e do perfil final da formação.

Esta organização está assegurada no Parecer nº 01/2006 do CNE/CNB, de 01/02/2006, que cita: “Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio profissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula”.

### **3.2.2 Participantes da Pesquisa**

#### **3.2.2.1 Estudantes**

Os estudantes da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio com habilitação em Agropecuária na Escola Família Agrícola de Jaguaré são, em sua maioria, filhos de camponeses, dos quais a maioria desenvolve atividades do setor de produção agropecuária, como pequenos proprietários de terras, assentados, meeiros, diaristas ou assalariados agrícolas. Outros são também ligados ao campo, mas desenvolvem atividades ligadas ao setor terciário como o comércio e prestação de serviços.

A renda familiar varia de acordo com a época do ano, pois, nos períodos de colheita, tanto os produtores quanto os trabalhadores têm acesso à renda derivada da comercialização dos produtos ou da mão-de-obra empregada na colheita. Do ponto de vista social, algumas famílias estão inseridas em organizações sociais formais e não formais que promovem a formação e a articulação das famílias da região.

### **3.2.2.2 Professores/Monitores/Diretor**

O educador(a)/monitor(a) do CEFFA necessita ter habilitação legal, apropriada e adequada ao nível de ensino, sendo formação de nível superior e/ou técnica. Sua função na escola é complexa, necessitando de habilidade e dedicação do mesmo. Desempenha as funções de ensino, pesquisa, extensão e orientação, ministrando aulas práticas e teóricas. Elabora e aplica instrumentos pedagógicos como Planos de Estudo, Experiências em casa e na Escola, Projetos Profissionais, Estágios Supervisionados, Avaliações Coletivas, Viagens e Visitas de Estudo, Visitas às Famílias, Cursinhos e Atividades de Retorno.

O educador também exerce a função de monitoria aos estudantes em diversas outras dimensões da formação como: acompanhamento psicopedagógico, organização pessoal, auto-organização da vida de grupo, práticas agropecuárias e outras.

Além de suas funções com os discentes, o educador/monitor também realiza acompanhamento à associação das famílias, por meio do Plano Nacional de Formação das Famílias e da assessoria às atividades político-administrativas e gerenciais da organização, bem como desenvolve atividades administrativas pertinentes ao funcionamento da unidade, como projetos de manutenção, finanças, pensionato, unidade agropecuária, infraestrutura, secretaria e administração escolar, representação da unidade em conselhos e organizações afins e integração com a comunidade.

Neste sentido, concebe-se o educador como um profissional de atuação integral ao projeto, correspondendo ao tempo de contratação equivalente a 44 horas semanais, de acordo com a legislação vigente. Para o caso da contratação de profissionais com atuação exclusivamente na docência (aulas), a forma poderá ser um contrato por hora/aula. Os critérios para a seleção e contratação de educador para os CEFFAs devem se fundamentar em elementos específicos de grande relevância para o bom desempenho deste no projeto como: habilitação para a área em que pretende atuar, ter conhecimento básico e gosto pelas questões sociais e do campo, ter disposição para buscar formação específica da Pedagogia da Alternância

através das atividades de formação coletivas e de iniciativas individuais, ter disponibilidade para a militância e o voluntariado em prol da Educação do Campo.

A formação inicial e continuada em serviço dos educadores é feita pela mantenedora - MEPES, bem como pela regional RACEFFAES. Contando ainda com a parceria do poder público municipal SEMEC para a formação continuada.

### **3.2.2.3 Estudantes Egressos no Contexto da Comunidade**

Os egressos da EFA de Jaguaré participantes da pesquisa são ex-alunos do período de 1979 a 2015, vivenciando contextos e momentos diferentes da educação e modalidades de ensino. Estes atuam de forma direta, exclusiva ou parcialmente na comunidade a que pertencem, e a maioria, por sua vez, mais precisamente, nas propriedades rurais de suas famílias.

## **3.3 Coleta e Análise dos Dados**

Para a obtenção de dados a pesquisa contou com três procedimentos: observação participante, análise de documentos e entrevista. Após contarmos com a instituição para esclarecer nossos interesses, enviamos uma Carta de Autorização (Anexo 1) para oficializar a permissão da realização da pesquisa no local. Obtida a permissão pelo Conselho da escola, iniciamos as visitas e, assim, participação nas atividades da EFA. O período de coleta de dados se iniciou em abril de 2016 e perdurou até janeiro de 2017, uma vez que aparecia a necessidade de subsídios para a conclusão do trabalho. Durante a permanência na escola, as observações e diálogos eram anotados em um diário de bordo para que pudessem ser analisadas posteriormente.

Além das observações realizadas durante as atividades, também foram feitos estudos de documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Planejamento de Atividades previstas para o ano letivo, os Projetos Profissionais propostos, o Plano de Ensino, dentre outros, para obtenção de

informações necessárias para que entendêssemos futuramente alguns fenômenos.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes (Apêndice 1), professores/monitores (Apêndice 2), diretor (Apêndice 3) e ex-alunos da EFA de Jaguaré (Apêndice 4). Contou-se com a participação de 11 estudantes do 3º e 4º ano do ensino médio/técnico, 4 professores/monitores, diretor e 7 ex-alunos, totalizando 23 colaboradores. A escolha das séries foi feita por se tratarem dos anos finais e pela experiência esperada para os alunos por terem maior período de tempo de curso. O convite para a participação da pesquisa foi feito a todos os alunos destas duas séries, no entanto, apenas 11 se voluntariaram a participar da pesquisa.

A escola conta com 6 professores/monitores sendo que um deles também assume a função de diretor, participando na pesquisa como tal, e, dos outros 5, apenas 1 se recusou a participar da entrevista.

A entrevista foi elaborada a partir de quatro pontos norteadores: **a)** conhecer o perfil do entrevistado com a finalidade de obter informações sobre a formação acadêmica e ou continuada (no caso dos professores e ex-alunos) e as pretensões profissionais futuras (dos alunos); **b)** identificar as compreensões sobre Educação Ambiental no currículo e nas práticas comuns que são realizadas em seu cotidiano escolar; **c)** identificar a influência da Educação Ambiental orientada na escola na prática cotidiana familiar e social; **d)** perceber possíveis desafios para a efetivação da prática ambiental na vida dos alunos, ex-alunos, professores e comunidade ligados EFA de Jaguaré.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 Dimensões Pedagógica, Institucional e Socioambiental da Escola Família Agrícola de Jaguaré

Inicialmente serão apresentados os resultados que possibilitem a caracterização escolar, dimensionando-se as partes pedagógica, institucional e socioambiental da instituição, permitindo-nos compreender melhor o contexto, os processos, as possibilidades e os desafios enfrentados para a formação integral dos adolescentes e jovens camponeses. Esses resultados são provenientes das observações pessoais e também dos discursos das entrevistas dos participantes.

#### 4.1.1 Dimensão Pedagógica

##### **Vivência: a relação entre os que fazem parte do processo**

A partir de observações realizadas no período de vivência na EFA de Jaguaré, afirmamos que os estudantes e professores atuam de maneira bem diferente das escolas convencionais. Nela, os estudantes são os protagonistas de seu processo de formação, constituindo em um processo formativo integral de construção de indivíduos críticos e reflexivos, tendo os professores como norteadores no percurso.

Notei uma relação muito intensa de respeito e admiração de ambas partes e as trocas e construção de conhecimentos são sempre feitas de forma mútua e através de diálogos abertos. Esse tipo de relação aproxima ainda mais o educando e seu educador e educadora e essa postura é defendida por Freire (1994) em sua obra “Pedagogia da Autonomia” nos dizendo que *“o clima de respeito que nasce em relações justas, sérias, humildes e generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”*.

Constatei aqui um fato que despertou nossa curiosidade sobre uma observação feita durante a vivência na escola. Exercendo a função docente, estamos cientes de questões relacionadas às responsabilidades, direitos e

deveres dos professores e educandos e das dificuldades com o enfrentamento do uso demasiado de aparelhos tecnológicos pelos jovens e adolescentes nos momentos que não seriam convenientes durante as atividades escolares. Percebi, então, que os estudantes em nenhum momento faziam uso de celulares durante as aulas e atividades. Questionando uma professora-monitora essa situação ela contou que há algum tempo atrás a instituição estava tendo problemas com o uso dos celulares durante as aulas e prejudicando o rendimento dos estudantes e esse assunto foi tratado em assembleia com as famílias para que juntos pudessem chegar a uma solução. Ficou estabelecido, então, que os estudantes poderiam usar os aparelhos celulares em momentos de lazer e não nos horários de atividades acadêmicas e caso algum aluno fosse pego fazendo o uso do aparelho, a família seria convocada e tomada as providências cabíveis. Os educandos, também em assembleia, opinaram e concordaram com a decisão tomada e compreenderam sua fundamentação.

A decisão de respeitar ou não o decidido, foi e continua sendo de cada aluno e a autoridade, coerentemente democrática dos pais e professores, deixa espaço para a liberdade dos filhos e educandos que, através da discussão, reconhecem que não se vive a ética sem liberdade e não se tem liberdade sem risco. Deste modo, o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vai assumindo a responsabilidade de suas ações (FREIRE, 1994). O autor diz ainda que o amadurecimento da liberdade se dá com o confronto com outras liberdades frente à autoridade dos pais, professores e Estado. Neste modelo fica explícita a importância da participação dos pais durante o processo de formação e amadurecimento dos jovens e adolescentes, pois estes são indispensáveis nas discussões com os filhos em torno das escolhas que refletirão em seu amanhã.

Assim, constatei que as medidas pedagógicas da Educação do Campo reforçam o direito e liberdade que cada um tem em decidir, mesmo correndo o risco de não acertar, não forçando a seguir a decisão dos pais e professores, mas partindo de diálogos, reflexões e julgamentos. Isso faz parte do processo de formação do indivíduo corroborando com os pressupostos freirianos de

que “É decidindo que se aprende a decidir” e “Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca, porque há sempre a sabedoria e a sensatez de meu pai e minha mãe a decidir por mim” (IDEM, 1994).

Os paradigmas da educação apenas escolar ou bancária, segundo as teorias de Freire (2009), são superados na Educação do Campo e envolvem o que Pineau (2004) trata como um *processo formativo permanente*<sup>9</sup>. Gimonet (2007), do mesmo modo, defende que esse modelo pedagógico depende de um vasto número de relações sociais, muito mais amplas do que somente aquelas de aluno-professor. É pedagogia de partilha onde educandos, professores-monitores, pais, mestres de estágios, ex-alunos e membros da associação formam parcerias que tornam viáveis não somente o funcionamento da escola, como também a aplicação dos princípios pedagógicos dessa metodologia. Sendo assim, Gimonet define a Alternância como uma “rede complexa de relações” (*op. cit.*, 2007, p. 81).

Constatei a participação ativa dos estudantes nas atividades pertinentes à escola que são desenvolvidas ao longo do ano por meio da associação dos estudantes e, juntamente com toda a comunidade escolar, seguem a disciplina da auto-organização. Pela análise e síntese do discurso das respostas dos alunos entrevistados, observamos que a ação participativa nas tarefas de manutenção da escola como limpeza dos ambientes, das louças e do pátio, entre outras tarefas, fazem parte de sua rotina e que isso contribui na formação integral do estudante. Isso, pois a educação e o conhecimento não se restringem apenas a saberes teóricos, mas a saberes do dia-a-dia, do trabalho manual, das necessidades cotidianas, do respeito e trabalho em equipe.

---

<sup>9</sup> Pineau (2004) descreve o processo formativo permanente abrangendo-o nos tempos dia e noite e em três movimentos que são auto, hétero e ecoformação. Caracteriza a *autoformação* como um movimento noturno, onde o sujeito tem intimidade consigo mesmo, se tornando um momento subjetivo em que ele se coloca como protagonista de sua formação. A *heteroformação* é um processo de formação social ou socialização que requer a presença do *outro*, desencadeando um movimento de cooperação. Para o autor, é indiscutível a participação dos pais e dos educadores no processo, mas é feita a alerta para que essa participação não se torne alienante, e frisa que se o sujeito precisa atingir o estágio de condução de sua própria formação e vida. Já a *ecoformação* está ligada a formação ambiental, mostrando que “É só sabendo como o meio ambiente nos forma, nos põe em forma, que saberemos como forma um ambiente viável, suportável e vital”, e deste modo, o ser humano, como parte do ambiente, participa do processo de construção e manutenção do mesmo (*op.cit.*, 2004).

“A rotina aqui na escola cada um tem sua tarefa. Não só as serventes que exercem a tarefa aqui na escola, todos os alunos têm. É feito o planejamento na segunda-feira para cada um fazer sua tarefa e sua atividade para ter tudo bem organizado”. (Estudante 1<sup>10</sup>)

“Então, somos divididos em núcleos de bases, cada um tem sua tarefa para ser realizada durante a semana. Toda segunda-feira a gente faz o planejamento tanto das tarefas de manutenção como lavar louça, limpar sala, lavar banheiro, limpar dormitório, limpar jardim e essas coisas todas. De 15 em 15 dias a gente faz a avaliação das semanas, como está sendo, as maiores dificuldades e o que pode fazer para serem superadas e a gente vai levando. Aqui só dorme quem o transporte fica muito longe da casa, ficam 2 ou 3 na minha sessão”. (Estudante 8)

“Aqui tem muita coisa, projetos, aulas, muita coisa. Aqui na escola, na organização, todo mundo, cada um tem seu papel e isso é definido através de reuniões”. (Estudante 9)

Essa prática de trabalhar em prol do coletivo e da auto-organização sempre esteve presente no cotidiano escolar, podendo ser analisado também pela fala dos ex-alunos da escola que a frequentaram em diferentes épocas, 2013, 2011, 83/94, respectivamente.

“Na escola tinham os trabalhos em grupo, nós geralmente trabalhávamos em grupo, dificilmente a gente fazia trabalhos práticos e teóricos individuais, a gente sempre trabalhava em grupo para trabalhar a coletividade, o companheirismo da turma nas atividades em geral. Então, a gente fazia o trabalho prático que todos os dias a gente ia uma hora para a propriedade da escola lá capinar, roçar, fazer as atividades, né”. (Ex-aluno 1)

“A gente levantada por volta de 5:30h às 5:50h da manhã para fazermos as atividades da escola de manhã cedo que era limpeza, essas coisas, alimentar os animais. A gente depois tomava o café da manhã e ia para as aulas normais. Como somos formados técnicos, a gente tem muita aula técnica voltada para agricultura. Depois na parte da tarde a gente continuava as aulas até 15:50h e depois das 15:50h a gente tinha mais um trabalho prático só que era voltado na questão da horta, da fruticultura, cafeicultura (que tinha antigamente) e depois tinha o lazer. A gente tomava banho, jantava, as vezes tinha o serão à noite que a gente usava mais para fazer as atividades do estágio quando tinha que passar a limpo, e as vezes tinha serão alegre no meio da semana tinha filme, música, dança, jogava bola no meio da noite. Tinha muitas coisas, era muito bom”. (Ex-aluno 4)

“Chegando à escola segunda-feira a gente dividia as tarefas porque era um ambiente que tinha que ficar limpo, ele não poderia ser um ambiente sujo, e a cozinha que tínhamos era uma só, e aí a gente dividia as tarefas. Era limpeza tanto no ambiente externo quanto interno, era banheiro, secretaria, sala de aula, biblioteca, cozinha,

---

<sup>10</sup> Para manter o anonimato dos entrevistados, tanto professores, estudantes e ex-alunos serão identificados por números que receberam de acordo com a ordem de entrevistas.

refeitório, dormitório, terreno. Nós tínhamos que fazer tudo. Levantava 5:40h, 5:45h e até 6:30h a gente tinha que estar com o ambiente limpo pra tomar café para 7:00h, 07:05h a gente tá iniciando o nosso trabalho de rotina de aula". (Ex-aluno 6)

Analisando os resultados podemos concluir que o trabalho coletivo e a auto-organização sempre fizeram parte da rotina escolar seguindo o modelo pedagógico adotado pela EFA de Jaguaré. Sobre estas questões, Molina e Sá (2012) afirmam que a organização coletiva contribui para a concretização das finalidades educativas que endossam os princípios das Escolas do Campo. Acredita-se que ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar seguindo os preceitos do coletivo é um mecanismo fundamental para a formalização das contribuições que a escola pode vir a oferecer nos processos de transformação social.

A gestão por meio de coletivos cria espaços para o cultivo da auto-organização dos educandos, para o aprendizado do convívio, da análise, da tomada de decisões e do encaminhamento de deliberações coletivas (MOLINA e SÁ, 2012). A partir disso, os aprendizados e valores adquiridos servirão para a construção de novas relações sociais fora da escola, com maior protagonismo e autonomia destes sujeitos. Assim, o estudante se relaciona de forma mais intensa com o meio passando a se sentir parte dele, parte e responsável pelo ambiente em que se encontra, responsável por zelar pelos laços que são feitos, pelo outro, pelas causas que são levantadas, reconhecendo seus valores e responsabilidades como indivíduo e coletivo.

Partindo dessa materialidade, tratando-se dos processos educativos escolares na Educação do Campo, confirmamos a busca da EFA de Jaguaré pelo cultivo dos princípios que os orientam nas práticas educativas que promovem. O trabalho educativo passa a ser, então, uma constante tentativa na busca de técnicas e formas para que se possam alcançar os objetivos estabelecidos pela comunidade escolar.

### **Formação dos educadores que participam da formação dos educandos**

Durante a pesquisa, observamos que os professores, chamados também de monitores, organizam-se de forma a facilitar as interações e execuções das

atividades educacionais. A EFA de Jaguaré conta com sete professores/monitores para atender todas as disciplinas das áreas dos conhecimentos, e estes são divididos por áreas para atuarem de acordo com sua formação. As áreas são: linguagens, humanas, ciências exatas, agropecuária e da natureza.

Além de lecionarem, os professores desempenham funções em todos os setores que se subdividem na escola, que são o pedagógico, administrativo e agropecuário. Os professores afirmaram em muitos momentos de diálogo comigo que, embora seja muito prazeroso, atuar em uma Escola do Campo não é uma tarefa fácil, pois é necessário muita dedicação de todos os membros e saber trabalhar com a organização de tempo e tarefas sem perder de vista todas as fundamentações pedagógicas que norteiam a instituição.

Fazemos aqui um adendo para falar sobre os importantes personagens desse processo educativo, conhecendo suas formações e tempo de experiência na Educação e na Educação do Campo (Quadro 1) e também levantando um breve debate sobre algumas questões que se tornam pertinentes.

Quadro 1. Perfil dos professores entrevistados separados por Área do Conhecimento que lecionam, formação acadêmica e Tempo de trabalho na Educação e Educação do Campo.

	Área do Conhecimento	Formação Acadêmica		Tempo na Educação	Tempo na Ed.Campo
		Graduação	Pós-graduação		
Professores	Linguagens	-	-	-	-
	Humanas	História geral do Brasil e Filosofia	História e Filosofia	Superior a 10 anos	Superior a 10 anos
		Tecnologia agrônômica com habilitação em administração rural e licenciatura em geografia e educação ambiental	Biologia da conservação, gestão pública, geografia e educação ambiental, filosofia e sociologia e gestão ambiental	Superior a 10 anos	Superior a 10 anos
	Natureza	Licenciatura em Ciências Biológicas	Biologia vegetal	2 anos	2 anos
	Agropecuárias	Agronomia	Biologia vegetal	9 anos	9 anos
Técnico em agropecuária, gestão de					

		agronegócios e complementação em matemática	-	Superior a 10 anos	Superior a 10 anos
	Exatas	-	-	-	-

Dos cinco professores entrevistados, três atuam há mais de dez anos na educação, inclusive na Educação do Campo e todos já cursaram ou estão cursando alguma pós-graduação. Podemos inferir com base nos resultados que os profissionais apresentam considerável tempo de efetivo exercício na profissão docente acumulando, assim, maior experiência e conhecimento acerca do ambiente em que estão inseridos, como defendido por Tardif e Raymond (2000, p.210).

Ora se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu "saber trabalhar". De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho.

Ao considerar os resultados referentes à formação dos professores e com base na literatura, podemos afirmar que ainda são encontrados muitos obstáculos quando tratamos de formação de educadores do campo. Isso se dá pela falta de cursos que vençam as demandas do campo que são necessárias para a formação do docente. Em muitos casos, os professores saem dos cursos de licenciatura sem ter estabelecido qualquer discussão acerca da vida camponesa.

Os professores do campo necessitam de uma formação específica que os permitam executar seu ofício seguindo as metodologias propostas pela Pedagogia da Alternância dentro da Escola do Campo. Arroyo (2007) aponta algumas demandas para a formação de um educador do campo:

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos. [...] Ainda nesses

programas de formação terá de ser dada centralidade ao conhecimento da construção histórica das escolas do campo, do sistema escolar, a especificidade de sua gestão no campo. (ARROYO, 2007, p. 167)

Deste modo, a RACEFFAES oferece constantemente cursos de formação para esses profissionais, pois reconhece que existem formas específicas de exercer o ofício de ensinar, educar no campo. Existem características específicas no exercício do magistério, na administração e no fundamento dessas escolas. Na 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, no médio e na EJA, as compartimentalizações das licenciaturas (e bacharelados) por disciplina ultrapassam esses limites e avançam para competências por áreas de conhecimento, o que exigiria outros modelos de formação de professores que extrapolem a estreita formação e se possível, em mais de uma área do conhecimento (ARROYO, 2007).

A formação integral do educador como um ser político, cultural e social reflete em sua prática docente alcançando aquele que é considerado o protagonista do processo, o educando. Segundo Costa e Pinheiro (2013) construir práticas que propiciem aos alunos a construção de uma visão crítica no ambiente que o circunda é o grande desafio do professor-educador.

Essa preocupação, porém, tem sido tratada pelas tendências educacionais progressistas, da qual estão inclusas as teorias Libertadora, Progressista Libertária e Crítico Social dos Conteúdos (SAVIANI, 2000). Entre as teorias apontadas, a Pedagogia Libertadora tem como seu principal articulador o educador Paulo Freire que revolucionou a educação de adultos no Brasil, com o Movimento da Cultura Popular, no ano de 1961 (GADOTTI, 1999). Assim, os conteúdos escolares eram aplicados a partir dos temas que eram levantados, sendo o contexto o ponto culminante do trabalho pedagógico.

### **A base para as práticas educativas e avaliativas do Educador do Campo**

Ao analisarmos os planos de estudos de cada série, identificamos que estes são baseados e produzidos a partir de temas geradores<sup>11</sup>, descritos por

---

<sup>11</sup> A obra Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2009) apresenta na íntegra as definições referentes ao ensino com uso de temas geradores onde são trabalhados como método de ensino inverso às

Freire, seguindo as propostas curriculares e técnicas da Base Comum, e cada componente curricular (disciplina) apresenta suas competências, habilidades e bases tecnológicas. Deste modo, além dos conhecimentos curriculares e técnicos, sempre são levantadas questões comuns à realidade vivenciada, à sociedade e ao ambiente, estimulando o senso crítico dos estudantes.

O Plano de Estudo representa o cerne do movimento da dinâmica da formação em alternância, pois ele é a sistematização da fórmula da Alternância em todas as suas partes. Os temas dos Planos de Estudo (PE) garantem o enfoque dos Temas Geradores (TG), assim, os PE's dão o direcionamento para o trabalho (PPP, 2015).

Nas CEFFA's o método que orienta a ação educativa é o PE constituindo-se como princípio de sustentação de sua identidade. Dirigindo-se a questões políticas, econômicas, naturais, socioculturais se transforma em programa de grandes ou pequenos ciclos/períodos, contendo planejamento, execução e avaliação com seus desdobramentos a nível pessoal, das relações sociais e de suas relações com a realidade atribuindo aos CEFFA's o caráter de movimento emancipatório. O método do Plano de Estudo se estrutura na seguinte dinâmica: mobilização/investigação, problematização, reflexão/generalização e conscientização/ação (PPP, 2015).

Por meio dessa investigação, de sua socialização, problematização e sistematização é que se desenvolvem as demais atividades na sede da escola, sempre no sentido de ampliar, esclarecer, criar novas expectativas e esperanças em relação à vida no campo.

Observou-se, deste modo, que os professores-monitores, baseados nessas teorias, buscam sempre em suas práticas de ensino iniciar e conduzir suas aulas a partir de temas que façam parte do cotidiano e das experiências vivenciadas pelos estudantes. Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2002)

---

propostas tradicionais. Eles permitem concretizar, metodologicamente, o esforço de compreensão da realidade vivida para alcançar um nível mais crítico de conhecimento dessa realidade, pela experiência da reflexão coletiva da prática social real. A avaliação é um processo coletivo cujo foco não é o 'rendimento' individual, mas o próprio processo de conscientização. O diálogo é, portanto, o método básico, realizado pelos temas geradores de forma radicalmente democrática e participativa (TOZONI-REIS, 2006, p. 104)

consideram que ensinar, hoje, não depende somente de técnicas, procedimentos e domínio de conteúdo. O professor necessita de ações que promovam uma educação que atinja a todos dentro de suas habilidades, experiências e interesses.

O aspecto importante na concepção da Alternância como princípio dos CEFFA's está na forma em como se pensa o aprendizado. Se nos sistemas convencionais de educação a preocupação central está pautada na apreensão de conteúdos previamente estabelecidos, na Alternância o foco está no processo do aprender, na metodologia de estudo. Caldart (2008) afirma que não é possível pensar/fazer a educação sem considerar os sujeitos concretos e os processos formadores que os constituem como seres humanos desde a práxis social.

Com práticas que diferem das metodologias tradicionais, podemos esperar que as formas de avaliação dos educandos também sejam diferenciadas. Para isso, precisamos compreender a origem e finalidade da avaliação. Segundo Kraemer (2005) avaliar vem do latim *a+valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Avaliar, portanto, é a atribuição de valores para a aferição da qualidade de um resultado, e sob essa lógica tem-se avaliado o processo de ensino/aprendizagem, “medindo” os conhecimentos adquiridos pelos alunos (VASCONCELLOS, 1994; LUCKESI, 2005).

As práticas avaliativas, adotadas pela maioria das instituições, enfatizam mais os aspectos quantitativos, contextualizando uma pedagogia comportamentalista, que se baseia no esforço e recompensa, no prêmio e no castigo. Para Vasconcellos (1994), tanto o prêmio, quanto o castigo não são processos de construção de conhecimento, mas sim processos alienadores da relação pedagógica, uma vez que aluno e professor se preocupam, muitas vezes, mais com a obtenção de notas do que com a aprendizagem efetivamente (VASCONCELLOS, 1994, p. 45).

Na Pedagogia da Alternância a avaliação é um processo contínuo que visa uma análise integral do desenvolvimento e desempenho do estudante. Ela é

realizada a partir de uma série de etapas que contam com a avaliação e colocações dos próprios estudantes, professores-monitores e familiares.

Os tipos de avaliações que serão descritos a seguir fazem parte do programa de avaliação das CEFFA's e constam no PPP da EFA de Jaguaré. Ressaltamos os objetivos e critérios que são utilizados para a execução de cada avaliação e posteriormente fazemos uma análise geral sobre elas.

## **- AVALIAÇÃO CURRICULAR VIVENCIAL**

### **OBJETIVOS**

- Estimular no educando a capacidade de observar, pesquisar e participar as práticas de trabalho, as técnicas, a cultura, organizações, a história, o ambiente físico, a economia, a administração;
- Orientar o estudante para que ele assuma uma postura de observar, interpretar e atuar, utilizando os variados instrumentos que lhe são oferecidos.

### **CRITÉRIOS**

- Estágios;
- Atividades de retorno; (AR)
- Experiências na sessão e na estadia;
- Caderno da Realidade (CR);
- Intervenções;
- Cursos;
- Visitas às famílias;
- Visita e viagem de estudo;
- Avaliações Finais.

A avaliação curricular vivencial corresponde a 40% dos pontos de cada trimestre, divididas entre suas metodologias.

## **- CONTEÚDOS DAS ÁREAS**

## **OBJETIVOS**

- Conferir a compreensão e entendimento dos conteúdos pelos estudantes durante o trimestre;
- Diagnosticar constantemente o grau de entendimento dos estudantes sobre os conhecimentos científicos estudados e a relação com a prática através de exemplificações de experiências realizadas utilizando métodos variados para a execução da avaliação, levando em conta os conhecimentos teóricos e práticos dos estudantes;
- Refletir sobre o desempenho dos monitores em trabalhar os conteúdos de acordo com o currículo das áreas e demanda da realidade de forma contextualizada tendo como foco o Plano de Estudo e o Plano de Curso Orgânico, currículo das áreas e o Projeto das áreas;
- Tornar a avaliação um instrumento de reflexão e aprofundamento.

## **CRITÉRIOS**

- Programar a correção das avaliações logo após a execução e entregar fazendo uma reflexão e aprofundamento das questões;
- A avaliação deve ser contínua conforme os objetivos preestabelecidos no Plano de Curso do Ensino Médio Profissionalizante dos CEFFA's;
- Cada monitor deverá aplicar no mínimo duas avaliações no trimestre, com metodologias ou dinâmicas diversificadas;
- Se o estudante não alcançar 60% de média na disciplina, fará avaliação paralela. Essa avaliação será elaborada e aplicada pelo monitor ou orientar um trabalho de pesquisa para ser apresentado escrito e/ou oral;
- A avaliação paralela pode também ser por área do conhecimento, contudo o estudante fará a avaliação somente da (s) disciplina (s) que não atingir a média;
- A avaliação final e NOA – Nova Oportunidade de Aprendizagem - segue a mesma lógica da avaliação paralela;
- As avaliações trimestrais, anual e NOA são individuais e sem consulta;
- Para estudantes, com necessidades especiais deve ser elaborada uma avaliação diferenciada;

- A avaliação coletiva ter como base o projeto das áreas e do Plano de Curso do Ensino Médio Profissionalizante dos CEFFA's.

## **- AVALIAÇÃO COLETIVA**

### **OBJETIVOS**

- Desenvolver o espírito coletivo e interdisciplinar entre os diversos agentes envolvidos no processo educativo buscando resolver as questões de fragmentação do conhecimento, própria dos esquemas convencionais, ou seja, a avaliação coletiva é o principal método de avaliação do Projeto das áreas;
- Estimular e valorizar o conhecimento contextualizado e integrado;
- Promover a integração da equipe no processo avaliativo de ensino aprendizagem;
- Verificar se o conhecimento adquirido tem aplicabilidade em situações diversas da realidade;
- Contemplar os instrumentos metodológicos da Pedagogia da Alternância, como meio de facilitar a aprendizagem;
- Promover a integração da equipe de educadores no processo avaliativo de ensino/aprendizagem.

### **CRITÉRIOS**

- Programar o horário para a elaboração das questões e que seja feito junto com todos os monitores envolvidos na série;
- Cada monitor deve ficar atento com materiais para ajudar na formulação das questões e orientar o estudante;
- Logo após a colocação em comum da avaliação, atribuir valores na apresentação e após a apresentação avaliar a parte escrita;
- Dividir os componentes dos grupos de forma homogênea, mantendo a proporção do número de estudantes, de acordo com o número de estudantes por turma;

- Elaborar questões mais criativas e que proporcione ao estudante momentos de interpretação e reflexão, sobretudo relatos a partir do Projeto das Áreas;
- Nas apresentações devem aparecer os conhecimentos científicos e sua aplicabilidade na prática. Todos os grupos apresentam todas as questões, sendo que cada questão requer uma determinada dinâmica na apresentação, procurando ser bastante criativo e atento para que os conteúdos sejam bem expressados. A apresentação poderá ser feitas em forma de: Mística, teatro, cartaz, jogral, música, exposições oral, quadro, prática na propriedade, entre outros;
- Terminado a correção por todos os monitores, um monitor acompanhante de turma, deve fechar a nota, guardar o documento em uma pasta específica e colocar as notas na ficha coletiva e na pasta;
- As avaliações devem ser executadas em grupos homogêneos e os monitores de cada área podem orientar os trabalhos nos grupos fornecendo materiais e tirando dúvidas.

## **- AVALIAÇÃO SEMANAL**

### **OBJETIVOS**

- Incentivar o estudante a fazer uma análise da sessão com base em um enfoque ou aspectos gerais em termos dos avanços, das dificuldades identificando as causas e causadores e propondo as soluções para os problemas;
- Avaliar o compromisso e a responsabilidade dos parceiros envolvidos.

### **CRITÉRIOS**

- Acontecer no final de cada duas sessões sob a coordenação dos monitores acompanhantes de turma no momento de Caderno de Acompanhamento;
- Em cada sessão, avaliar aspectos ou enfoque que vem manifestando maior dificuldade;

- A avaliação será realizada por núcleo de base concomitantemente nas duas turmas da sessão, coordenadas pelos coordenadores dos Núcleos de Bases (NBs), assessorados pelos acompanhantes de turma;
- O momento da avaliação semanal deve ser organizado, meia hora para avaliação nos grupos e meia hora para colocação em comum e encaminhamentos;
- A colocação em comum da avaliação será socializada no coletivo das turmas e feita os encaminhamentos neste momento junto com os monitores acompanhantes das turmas. Os encaminhamentos que compete à equipe encaminhar será discutido na reunião de 5ª feira. Os retornos dos encaminhamentos à turma serão feitos na reunião ampliada da vida de grupo pelo monitor acompanhante e os estudantes coordenadores de turma socializaram no coletivo, as decisões tomadas.

A avaliação é realizada seguindo as questões propostas no quadro a seguir:

<b>DIFICULDADES</b>	<b>MOTIVOS</b>	<b>ENVOLVIDO</b>	<b>PROPOSTAS</b>

#### **- HABILIDADE/CONVIVÊNCIA**

##### **OBJETIVOS**

- Avaliar as diversas situações vivenciadas pelo estudante na sessão e estadia, buscando analisar a habilidade/convivência, a partir dos três enfoques: Atividades práticas, Habilidade/Convivência e os Estudos e assim avaliar os aspectos globais dos estudantes para aquisição de novas atitudes frente à sociedade.
- Considerar a habilidade/convivência como sendo: atitudes, relações, capacidade de fazer, comunicar-se, disponibilidade, abertura, organização pessoal, liderança, responsabilidade e compromisso, diálogo, respeito, conjunto de valores e persistência.

##### **CRITÉRIOS**

- Os monitores acompanhantes de turma devem se preparar anteriormente para aplicação da avaliação de habilidade/convivência seguindo as orientações do Caderno de Acompanhamento.
- Orientar o estudante para que seja capaz de refletir, buscar orientação com os familiares e pessoas mais próximas em vista de superar as dificuldades de relacionamento, amadurecimento e responsabilidade.
- Para a síntese da colocação comum os estudantes fazem a avaliação dos colegas, preenchendo o quadro a seguir:

ESTUDANTE	AVAL. DOS COLEGAS	RESPONSÁVEL

- Registrar na planilha de avaliação o extrato de cada estudante e o extrato da turma feito pelos acompanhantes de turma e o coletivo dos estudantes seguindo a orientação do conselho de classe.
- Os monitores acompanhantes da turma elaboram a orientação e participam do momento da colocação em comum;
- Utilizar métodos dinâmicos que permitem à participação e um momento agradável nas colocações em comum das avaliações.
- Garantir no final da colocação em comum que os estudantes iniciem o conselho de classe com o extrato da turma conforme orientação coletiva do Conselho de classe e socializem para a conclusão da avaliação.

Com esses dados podemos afirmar que o processo de avaliação supera os métodos de avaliações tradicionais e conseguem explorar o desempenho dos alunos para além de números e notas, afirmando os dizeres de Vasconcellos (1994) quando diz que o verdadeiro processo de avaliação é abrangente à existência humana, e estimula a uma reflexão crítica sobre a prática, com o intuito de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar, assim, uma tomada de decisão sobre quais atitudes são necessárias para superar os obstáculos.

Os CEFFAs propiciam a formação integral dos homens do campo através da Pedagogia da Alternância justamente pela possibilidade de contato direto

entre os agentes formadores e a família, uma vez que proporciona essa troca de experiências entre alunos e pais permitindo que o aluno esteja difuso dentro da comunidade. Os estágios, a permanência na sessão família e a ida em propriedades das regiões em que estão inseridos, dá a possibilidade de o saber escolar estar apropriado pelos demais setores e saberes sociais. “Os CEFFAs podem ser vistos como uma escola que permite a “capacitação”, quase que concomitante, de jovens e de adultos” (FRAZÃO e DALIA, 2011).

### **O planejamento pedagógico como norteador de todas as atividades**

Diante de todas essas observações somos levados a pensar que nada disso pode ser produzido e concretizado sem que haja planejamento. Nenhum trabalho que se almeja a obtenção do sucesso pode ser iniciado sem que se estabeleçam suas etapas, tempos e metodologias. Padilha (2001, p. 30) nos diz que planejar é um processo de reflexão e de tomada de decisão sobre a ação que será feita e Matinez e Lahore (1997, p.11) afirmam ainda que:

Entende-se por planejamento um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original.

Tomada consciência da importância de se planejar, a EFA de Jaguaré realiza uma série de planejamentos durante seu percurso letivo. No início de cada ano é feito o planejamento anual onde todos os professores/monitores se reúnem para planejarem as atividades gerais que serão desenvolvidas sendo pensadas sempre segundo os objetivos da escola. O planejamento anual, segundo MST (1995), consiste na elaboração de estratégias de ação para o tempo de um ano, podendo variar para mais ou menos de acordo com a escola, decidindo sobre o que, para que, como e com que se fará na escola nesse período seguindo as linhas do plano global.

Quanto ao planejamento de aulas, Saveli (2000) orienta que o educador deve se atentar à escolha dos conteúdos devendo optar por aqueles que vão ajudar os educandos a compreenderem melhor os temas em estudo ou o trabalho que está fazendo. A mesma autora destaca ainda que os conteúdos que seguem na lista para serem trabalhados devem servir como norte e não

necessariamente como uma “camisa de força”, tendo liberdade, assim, de poderem ser trabalhados os que forem de maior relevância e através dos meios mais apropriados de acordo com o tema, uma vez que a diversidade de atividades é um fator positivo na construção do conhecimento.

Foram observados muitos momentos de planejamento e execução de atividades. Algo que despertou a nossa atenção é a liberdade com que essas atividades eram realizadas. Liberdade essa ligada ao compromisso de todas as partes, corpo pedagógico, professores e estudantes, percebemos que a necessidade de cobrança é mínima, pois todos estão cientes de suas atribuições. Mesmo não sendo o objetivo do trabalho, mas inevitavelmente comparamos as situações observadas com nossa própria experiência e podemos observar grandes diferenças.

Relataremos a seguir um simples fato que, embora pareça algo natural dentro deste contexto, nos surpreendeu pela consciência estabelecida e empenho das partes.

Acompanhando uma professora/monitora durante sua aula, após lecionar o conteúdo, foi aplicada uma série de atividades aos estudantes em que seriam corrigidos ao final da aula, porém eles poderiam fazê-las em qualquer ambiente da escola. Assim, alguns foram para o terreiro ao ar livre da escola onde possuem alguns bancos e mesas, outros foram para o refeitório, para a biblioteca, e alguns preferiram permanecer na sala de aula. Ao ver isto, logo me dirigi à professora e questionei sobre aquela situação. Perguntei se os estudantes realmente fariam aquelas atividades estando tão dispersos e ela sorrindo disse “sim”.

Fui, então, até os grupos para observar seus empenhos em resolver aquelas tarefas. Em diálogo com alguns daqueles estudantes, disseram-me que estudar dessa forma é muito melhor, pois não se sentem presos entre paredes, muito pelo contrário, eles estavam em contato direto com a natureza, ao ar livre e isso faz com que sintam mais prazer em estudar. Ao final da aula todos retornaram a sala para a correção dos exercícios.

O que surpreende, em primeiro lugar, é que a Escola do Campo, em seu cerne, não possuem muros, é uma escola aberta com direito de entrar e sair, e todos ficaram. Como educadora, possuo experiência em escola urbana onde alunos pulam os muros para fugirem, assim, ao observar isso pude compreender o que significa a liberdade, vontade e compromisso.

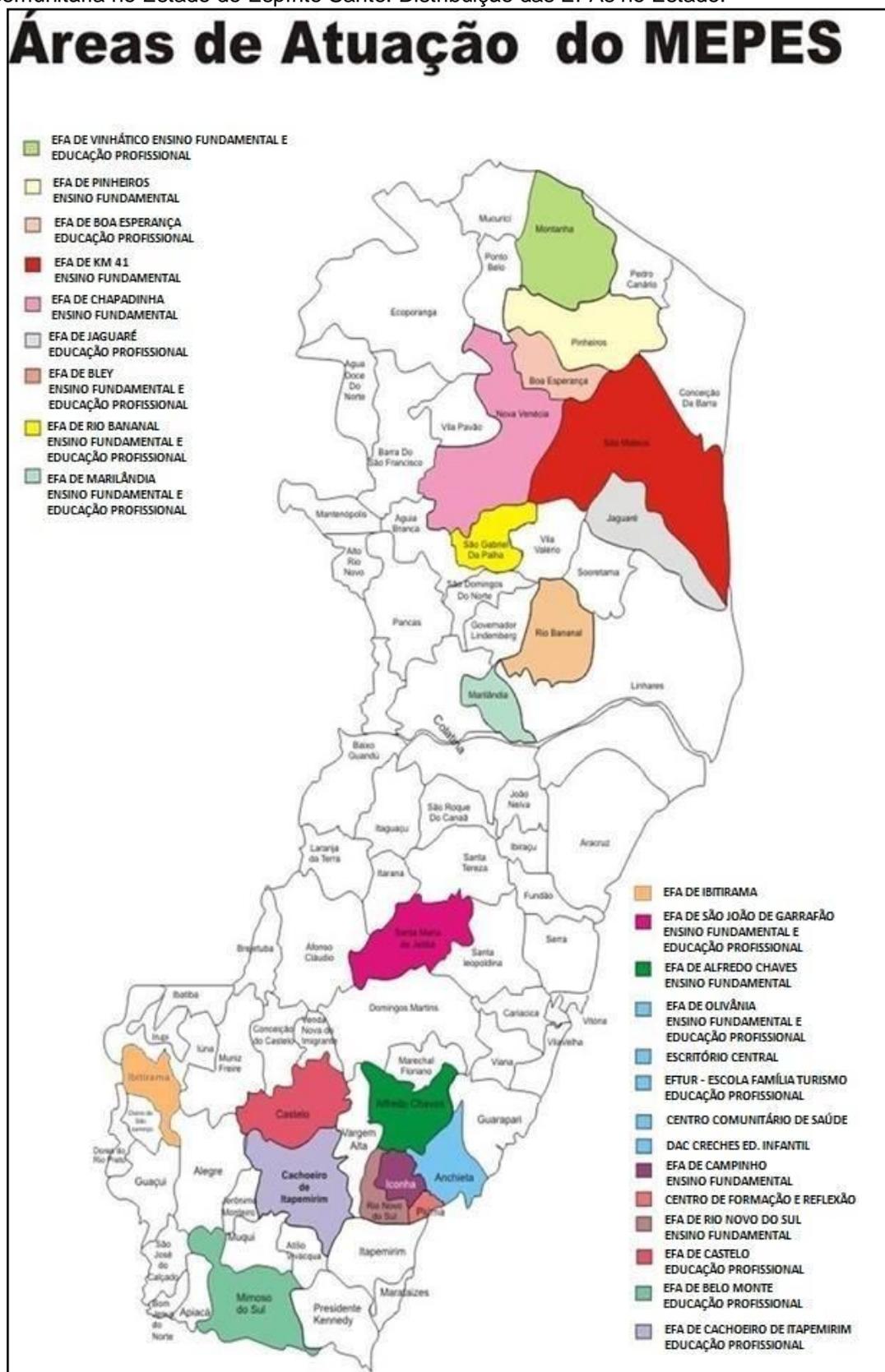
Essa é uma das principais características da Escola do Campo segundo Bahniuk e Camini (2012), atuar com estratégias pedagógicas que superem os limites da sala de aula, que construam espaços de aprendizagem que proporcionem o novo e que extrapolem as estratégias limitadoras. Justamente por querer confrontar com a escola capitalista, a escola do campo não se deixa cercar pelos muros da escola e, tão pouco, pelas paredes da sala de aula.

Esta possibilidade de conduzir trabalhos pedagógicos que superem a sala de aula como espaço central de aprendizagem traz também outro potencial, que é a construção de estratégias que visem superar a fragmentação do conhecimento vigente na grande maioria dos processos de ensino-aprendizagem, neste caso, sem ser “privilégio” das escolas do campo (BAHNIUK E CAMINI, 2012, p. 338).

#### **4.1.2 Dimensão Institucional**

As EFAs mantidas pelo MEPES são instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, e oferece ensino gratuito conforme o art. 281 da Lei nº. 4523/91 da Constituição do Estado do Espírito Santo. Atualmente, o MEPES apresenta 18 unidades de EFAs em todo o estado (Figura 2) e conta com o apoio de parceiros tanto na área dos serviços públicos – Prefeituras Municipais, Órgãos dos Governos Estadual e Federal – quanto nas áreas da iniciativa privada. As parcerias são importantes para a manutenção e a constante melhoria das atividades do movimento. Os parceiros do MEPES conferem apoio, respaldo moral, garantia de seriedade e também de repasse de recursos. Outros apoios oferecidos por pessoas e entidades são dados também através de prestação de serviços, assessorando os trabalhos, em diversos lugares (MEPES - RELATÓRIO ANUAL, 2015).

**Figura 2.** Áreas de atuação do MEPES nos programas de educação, saúde e ação comunitária no Estado do Espírito Santo. Distribuição das EFAs no Estado.



Fonte: Relatório Anual do Mepes, 2015.

A gestão da escola é realizada de forma democrática pela associação das famílias chamada de APEFAJ (Associação Promocional da Escola Família Agrícola de Jaguaré). Segundo Oliveira, Morais e Dourado (s/d) entende-se como gestão democrática

[...] a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola.

Deste modo, para que haja a efetivação da gestão democrática na escola, devem ser observados os mecanismos de participação da comunidade escolar e a garantia de financiamento das escolas pelo poder público (OLIVEIRA, MORAIS E DOURADO, s/d). É necessário também que seja criado na escola um ambiente propício que estimule trabalhos conjuntos, que considere todos os setores envolvidos no processo, coordenando os esforços de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, pais e alunos (*op. cit. s/d*).

A gestão na EFA é representada por uma diretoria que é composta por presidente, tesoureiro, secretário, três conselheiros fiscais e seus respectivos suplentes. A associação exerce o papel político do processo de gestão que envolve negociações com o poder público, mobilizações de modo geral pra manter a escola, discussão de transporte escolar, articulação de convênios para a escola, dentre outras questões.

Dentro desta associação existe o conselho fiscal que tem a função de fiscalizar os instrumentos pedagógicos que existem na escola, como as instalações, por exemplo, fazendo os apontamentos do que precisa ser melhorado. O planejamento anual das ações que vão ser executadas na instituição ao longo do ano é feito com base na avaliação institucional e na observação e acompanhamento do conselho fiscal (PPP, 2015).

Uma vez por mês a diretoria da associação se reúne com a coordenação administrativa da escola para a contextualização das situações que acontecem e tudo o que é encaminhado está de acordo com as decisões que

são tomadas em conjunto. E a cada dois meses acontece a reunião entre a diretoria, coordenação administrativa da escola e o conselho fiscal para o apontamento e resolução de demandas pertinentes na escola.

Semanalmente, na escola, são realizadas reuniões dos setores administrativo, pedagógico e agropecuário e por fim a reunião da coordenação geral. A coordenação geral corresponde ao coordenador destes três setores que são representados pelos próprios professores/monitores da escola. Nessas reuniões são encaminhadas as atividades do planejamento anual e semanal e também acontecem as tomadas de decisões referentes aos acontecimentos que são colocados em pauta.

Todas as discussões das situações e planejamentos das ações na EFA de Jaguaré são realizadas em conjunto através de uma gestão democrática, ficando a cargo do diretor da escola responder formalmente pelas decisões que são tomadas na instituição.

Apesar dessa grande mobilização de estratégias, reuniões e planejamentos para a promoção de um equilibrado desempenho escolar ainda são apontadas algumas dificuldades no processo e o principal deles é a questão financeira, pois dificultam os trabalhos básicos de manutenção da escola e pagamento de professores. Os profissionais da escola apontam ainda a falta de maior apoio por parte do município e governo do estado, uma vez que a instituição é filantrópica. As famílias colaboram com itens alimentícios e de higiene, dentre outros, o que ajuda a minimizar as despesas da escola, mas a falta de recursos limita o desempenho da escola.

### **Estrutura física da EFA de Jaguaré**

No espaço escolar, o processo de ensino/aprendizagem e espaço físico estão hermeticamente relacionados. A escola precisa ter um ambiente acolhedor e prazeroso, deve trazer a sensação de abrigo que possibilite outras sensações, de autoconfiança, como o bem estar. Assim, ao refletirmos sobre o espaço físico que compõem as escolas, Rinaldi (2002) diz que,

[...] O ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão. Uma escola ou uma creche é antes de tudo, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura. [...] É essencial criar uma escola ou creche em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações (p. 77).

Diante desta afirmativa, é importante que a escola organize espaços flexíveis e versáteis, que apresente ambientes que propiciem a construção de saberes novos e novas experiências, locais que favoreçam e estimulem o autoconhecimento, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades humanas.

Observamos que em muitos pontos a estrutura física da escola foge de vários padrões que comumente encontramos em escolas convencionais, como por exemplo, a ausência de muros, a disposição das cadeiras que são laterais e não em forma de fila, aulas ao ar livre (Figura 3) não como alternativa didática, mas como apropriação do espaço natural como ambiente formador, capaz de gerar conhecimento.

**Figura 3.** A) Sala de aula com elementos místicos, cartazes educativos e disposição lateral das carteiras e cadeiras. B) Estudantes realizando atividades no quintal da escola, ao ar livre.



Fonte: Arquivo da escola.

Além disso, a escola apresenta áreas de instalações e equipamento e todos fazem parte do ambiente educativo, servindo de estímulo para a auto-organização dos estudantes, através da preservação dos seus princípios de organização e ruralidade. Achei conveniente discriminar as áreas e equipamentos presentes na escola (Quadro 2 – A, B, C D e E) a fim de ilustrar os ambientes e as potencialidades que a EFA de Jaguaré apresenta aos seus

alunos uma vez que segundo Satyro e Soares (2007) afirmam que a infraestrutura nas escolas afeta diretamente a qualidade da educação.

Quadro 2. A) Principais instalações da EFA de Jaguaré que acomodam os estudantes e monitores. B) Instalações administrativas. C) Quantidade de salas de aulas disponíveis na escola. D) Especificação dos laboratórios para fins didáticos e práticos. E) Especificação dos recursos audiovisuais, multimídia, internet e intranet disponíveis na EFA.

<b>A</b>	<b>INSTALAÇÕES GERAIS</b>	
	<b>ESPECIFICAÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
	Cantina/Sala da Associação de Estudantes	01
	Refeitório	01
	Cozinha	01
	Dispensa	01
	Banheiro das Cozinheiras	01
	Biblioteca/Sala de Multimídia	01
	Área Biblioteca	01
	Dormitório Masculino	01
	Varanda Dormitório Masculino	01
	Sala de Descanso dos Funcionários	01
	Sala de Estudos	01
	Almoxarifado	01
	Dormitório Feminino	01
	Banheiro (Dormitório Feminino)	01
	Sala de Monitores	01
	Sala de Reunião	02
	Varanda da Sala de Monitores/Dormitório	01
	Cabana/Área de Lazer	01
	Mini-Indústria de Polpa de Frutas	01
	Varanda da Mini-Indústria	01
	Garagem	01
	Paio /Almoxarifado/ Material de Limpeza	03
	Caixa d'água	01
	Banheiros Externos Masculinos	02
	Banheiro Externo Feminino	01
	Viveiro (Produção de mudas)	01
	Tanque criação de peixe	02
	Casa dos Monitores	01
	Área de Serviços/Garagem	01
	Garagem para moto dos vigias	01

<b>B</b>	<b>INSTALAÇÕES ADMINISTRATIVAS</b>	
	<b>ESPECIFICAÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
	Secretaria	01

<b>C</b>	<b>SALAS DE AULA</b>	
	<b>ESPECIFICAÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
	1ª e 2ª série	01
	3ª e 4ª série	01

<b>D</b>	<b>LABORATÓRIOS – DIDÁTICOS E PRÁTICAS AGROPECUÁRIAS</b>	
	<b>ESPECIFICAÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
	Laboratório de Análise Química e Física	01
	Lied	01

<b>E</b>	<b>RECURSOS – AUDIOVISUAIS / MULTIMÍDIA / INTERNET / INTRANET</b>	
	<b>ESPECIFICAÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
	Computador	15
	Notebook	03
	Estabilizador	01
	Nobreak	03
	Filmadora	01
	Microfone	01
	Servidor	01
	Monitor	01
	Receptor <i>wi-fi</i>	13

Alternador <i>w-fi</i>	01
Par de Caixa de som multimídia	04
Caixa de Som Amplificada	02
Data-show	03
Tv 52'	01
Home Theater	01
Tv 21'	01
Câmera Fotográfica Digital	01
Micro system	01

Analisando-se os quadros acima pode se constatar que a escola apresenta muitos espaços e equipamentos didáticos e técnicos que propiciam um melhor espaço de aprendizado e convivência. A dinâmica adotada pela escola associada à diversidade de recursos didáticos e estruturais, apesar das dificuldades que a instituição ainda enfrenta quanto a questões financeiras, são fortes aliados para a construção do conhecimento desses alunos.

Um problema enfrentado pela escola tem sido a segurança relacionada à localização da escola. Quando a EFA foi implantada em Jaguaré, em 1971, o município apresentava um índice demográfico menor e a localização da escola era tida como em meio rural. Mas devido ao desenvolvimento do município ao longo dos anos, a população e a ocupação das áreas foram aumentando juntamente com o processo de urbanização, deste modo, se aproximando dos limites da escola. Atualmente a escola se encontra no Bairro Boa Vista I às margens de uma rodovia.

Pelo motivo citado acima, a propriedade da escola passou a sofrer invasões e furtos, tendo plantações e criações destruídas (discursos de ex-alunos, estudantes e professores). Como questão de segurança, a permanência na escola foi interrompida, aonde os estudantes da sessão escolar precisão ir e voltar todos os dias com o transporte escolar cedido pela prefeitura,

permanecendo apenas os que moram em regiões muito afastadas e o transporte não chega.

Muitos estudantes e ex-alunos lamentam a perda do dormitório na escola, pois isso faz parte da Pedagogia da Alternância, e de certo modo acaba por interferir no projeto e nas interações que são criadas a través dessa dinâmica. Existem tentativas para a mudança de localização da escola para uma área rural, mas ainda não foi obtido sucesso. Apesar disso, esforços na tem sido medidos para minimizar essa lacuna que fica no processo de formação integral do jovem da Escola do Campo.

#### **4.2.3 Dimensão Socioambiental**

##### **Caracterização da comunidade ao entorno: geografia, ambiente e história**

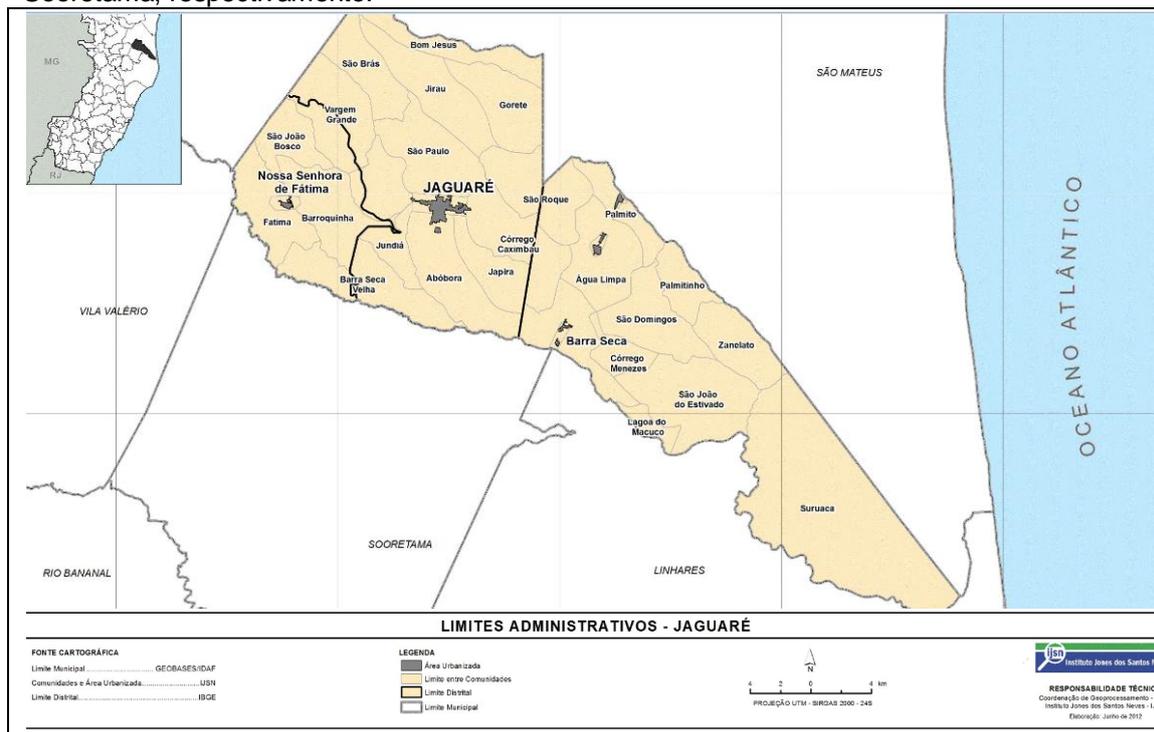
Para que seja compreendida a dimensão socioambiental da EFA de Jaguaré é necessário que se entenda o contexto histórico, ambiental, econômico e cultural do município e região e, então, a partir daí será possível identificar os reflexos deles na comunidade e instituição.

O Espírito Santo está inteiramente inserido no Bioma Mata Atlântica e a Floresta Tropical Atlântica do Brasil é um importante centro da biodiversidade mundial (BARTHLOTT et al. 1996), que se encontra criticamente ameaçada.

Amorim (1984) quando avaliou a situação florestal do Espírito Santo afirmou que apenas as áreas pertencentes à Reserva Biológica de Sooretama e Reserva Natural Vale escaparam da devastação ambiental ocorrida no Estado.

Analisando os limites administrativos do município de Jaguaré-ES, observamos que este faz divisa justamente com as cidades em que se localizam essas áreas, sendo a oeste com Linhares e ao sul com Sooretama (Figura 3).

**Figura 4.** Mapa dos limites administrativos do município de Jaguaré-ES a oeste com Linhares e ao sul com Sooretama onde se encontram Reserva Natural Vale e Reserva Biológica de Sooretama, respectivamente.



**Fonte:** Plano Municipal de Educação de Jaguaré, 2015.

Antes de sua colonização, a região era habitada e trilhada pelos índios botocudos, associados à família conhecida como Jê ou Tapuia, mencionados nos relatos do naturalista Álvaro Aguirre. Segundo o Plano Municipal de Educação – PME – Jaguaré-ES (2015), naquela época, a região que ainda pertencia ao município de São Mateus-ES, era rica em matas e possuía terras férteis e isso atraiu a atenção de colonizadores oriundos de Jaciguá, município de Cachoeiro de Itapemirim, sul do ES. Em junho de 1946, chegaram à localidade 14 (quatorze) agricultores e representante do Governo do Estado do Espírito Santo, o Sr. Bértolo Malacarne, que vinha com o objetivo de organizar e coordenar a colonização da região. A exploração agrícola e extração da madeira foram fatores decisivos no processo de desenvolvimento da região (*op.cit.*, 2015).

Inicialmente as culturas de subsistência eram a mandioca, o milho, o arroz e o café, mas devido a um longo período de estiagem que perdurou do ano de 1950 a 1957 houve um decréscimo na produção agrícola, o que levou os habitantes à exploração de madeiras nobres, como Jequitibá, Macaúba e Jacarandá. Com o esgotamento das florestas causado pela exploração

predatória, o solo passou a apresentar baixa fertilidade, mas apesar disso, a partir de 1979, começou-se a produzir café e outros produtos agrícolas em larga escala, e agora providos de maquinários e manejo do solo com fertilizantes (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – JAGUARÉ-ES, 2015).

Neste sentido, Magalhães (2005) aponta que a fronteira agrícola, a urbanização e outras atividades humanas são causas que agravaram o processo de fragmentação da cobertura vegetal, muitas vezes pressionadas pela pecuária, agricultura e silvicultura. Além da redução de habitats para as populações silvestres, esta fragmentação impacta negativamente o solo, a água e a atmosfera.

### **A Economia Municipal, a estrutura fundiária e sua influência na região**

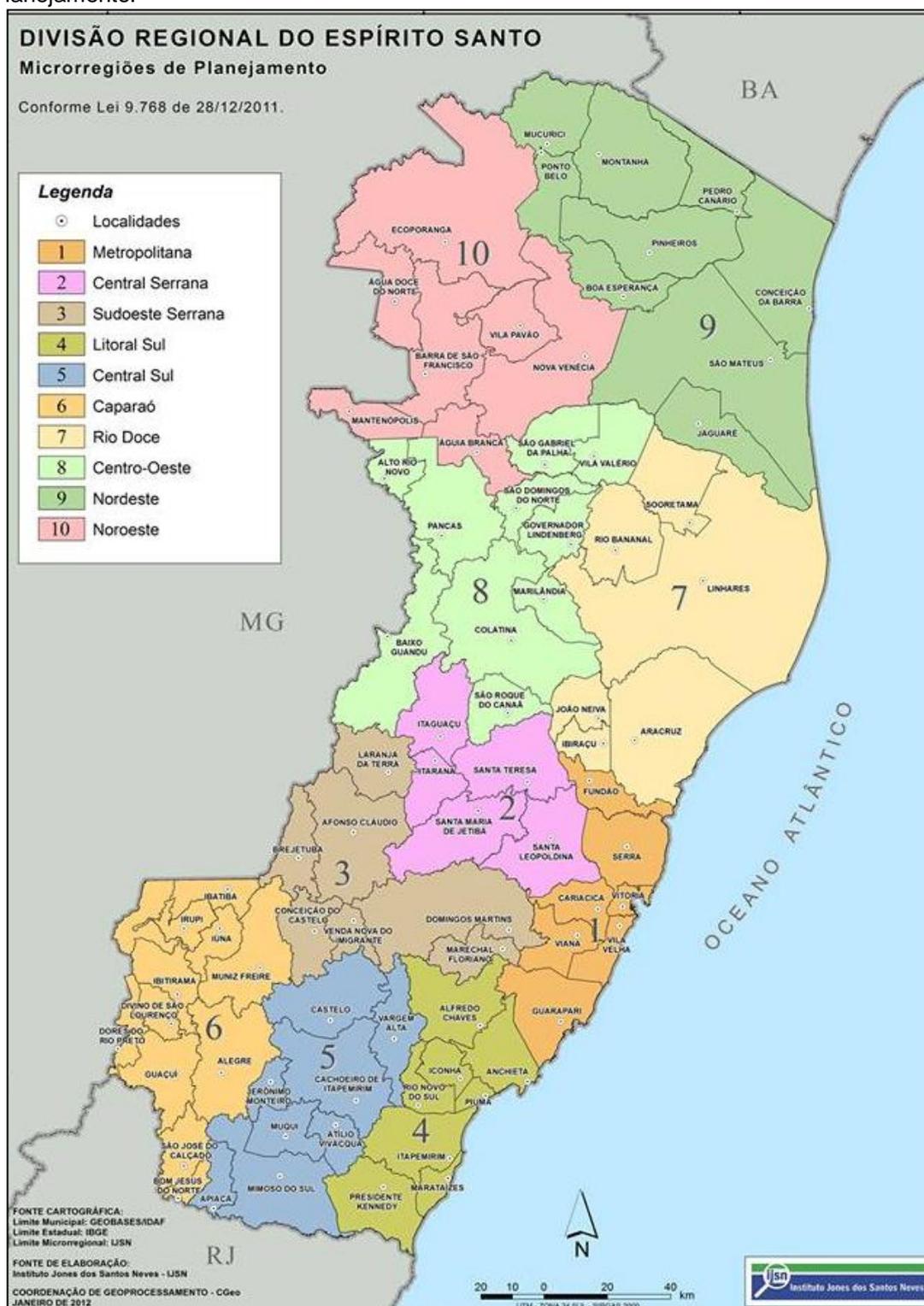
Atualmente, Jaguaré apresenta o 2º maior PIB dentre os municípios da microrregião nordeste do Estado do Espírito Santo<sup>12</sup> (Figura 5) e a 18ª (décima oitava) posição no ranking estadual tendo como as principais atividades econômicas a indústria, serviços e agricultura (IBGE).

No campo agrícola, o que move a economia do município é a cafeicultura se destacando o cultivo do Café Conilon (*Coffea canephora*), seguido de feijão, milho, mamão e pimenta-do-reino. Nos últimos anos, Jaguaré tem sido o maior produtor de café conilon do Estado Espírito Santo que é o maior produtor do grão do Brasil e conseqüentemente do mundo (ESPÍRITO SANTO, 2011/2013) com uma produtividade média em torno de 35 a 40 sacas/beneficiadas/ha. O café é responsável por mais de 80% da renda bruta anual dos agricultores.

---

<sup>12</sup> Conforme divisão proposta pelo Instituto Jones dos Santos Neves, o Estado do Espírito Santo está dividido em 10 Microrregiões que são: Metropolitana, Central Serrana, Sudeste Serrana, Litoral Sul, Central Sul, Caparaó, Rio Doce, Centro-Oeste, Nordeste e Noroeste. O município de Jaguaré se localiza na microrregião Noroeste do estado onde também fazem parte os municípios de Boa Esperança, Conceição da Barra, Montanha, Mucurici, Pedro Canário, Pinheiros, Ponto Belo e São Mateus.

**Figura 5.** Limites e Regionalizações - Divisão Regional do Espírito Santo – Microrregiões de Planejamento.



Fonte: [www.ijnsn.es.gov.br/mapas/](http://www.ijnsn.es.gov.br/mapas/)

O uso da terra e a forma como ela é distribuída entre as pessoas e os grupos que ali habitam, a grosso modo, classificam os aspectos fundiários do município. Para essa classificação utilizamos os dados fornecidos pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) que nos diz que a

quantidade de módulos fiscais define a propriedade em minifúndio, pequena (entre 1 a 4 módulos fiscais), média (acima de 4 até 15 módulos fiscais) e grande propriedade (superior a 15 módulos fiscais).

Os módulos fiscais variam entre os municípios e seguem critérios como, o tipo de exploração predominante municipal, a renda obtida com a exploração predominante e o conceito de propriedade familiar. Em Jaguaré o módulo fiscal equivale a 20 hectares e a estrutura fundiária é caracterizada pelo predomínio das pequenas propriedades, de base familiar, onde os trabalhos produtivos são feitos pela própria família ou no regime de parcerias agrícolas (ESPÍRITO SANTO, 2011/2013). Para ser considerada familiar, a propriedade não pode ter mais que 4 módulos fiscais<sup>13</sup>.

A agricultura familiar contribui de forma muito representativa dentro do setor agrícola do município. Segundo Plano Municipal de Educação de Jaguaré-ES, em 2006, o município possuía 570 agricultores familiares representando 71% dos seus produtores e participavam com 40% do valor da produção agropecuária municipal. Atualmente, encontram-se cadastrados com Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP) aproximadamente 1.943 agricultores familiares em Jaguaré.

O modelo de produção é baseado predominantemente na pequena propriedade, mas segue a lógica do agronegócio, com foco na monocultura e no uso intensivo de venenos (<http://contraosagrototoxicos.org/>) o que torna a realidade preocupante, pois já se observa sinais de degradação dos solos, assoreamento dos rios e devastação da fauna e flora. A produção de café é muito alta levando o município aos índices mundiais de produção, mas por conta dessa produção, o município passou a liderar também o ranking de maior consumidor de agrotóxicos do estado. Nesse contexto, torna-se essencial que o trabalho da EFA de Jaguaré pautar tais desafios em seu cotidiano.

### **Aspectos Culturais do município de Jaguaré**

---

<sup>13</sup> Legislação: Lei 8.629, de 25 de fevereiro de 1993 e Instrução Normativa Nº 11, de 04 de abril de 2003).

A cultura se manifesta em todos os espaços sociais e de formas plurais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade, muitas vezes pode acarretar confrontos e conflitos, mas também pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades na formação do indivíduo e sociedade. Buscando entender o significado de “cultura” Houaiss et al. (2004) define como um conjunto de padrões de comportamentos, crenças, costumes, atividades, etc, de um grupo social; forma ou etapa evolutiva das tradições e valores de um lugar ou período específico; civilização. Neste sentido podemos dizer que o conjunto de características que definem um grupo social pode ser mutável e reconstruído ao longo do tempo de acordo com a evolução da sociedade.

O município de Jaguaré, por exemplo, recebe influência de várias culturas que ao longo do tempo foram se homogeneizando e criando características culturais próprias. Os caboclos vindos do nordeste brasileiro e de Minas Gerais trouxeram sua culinária baseada em alimentos vindos da caça e da pesca e com o passar do tempo do cultivo de outros alimentos como a mandioca, o milho e o feijão. Foram deixando suas marcas do dia a dia, no modo de ser, de se vestir, nas tradições, nas crenças, nos costumes, no folclore e foram criando raízes e envolvendo a todos que habitavam o recente povoado. Por volta da década de 40, chegaram também as primeiras famílias de descendência italiana e consigo sua cultura, culinária e, em especial, a técnica do cultivo do café. O Plano Municipal de Educação de Jaguaré-ES (2015), relacionado à cultura municipal aponta que:

A cultura de Jaguaré tem a missão de fomentar, formular e programar políticas públicas culturais visando à preservação, produção e difusão do patrimônio público cultural do Município em toda sua diversidade, por meio de uma gestão democrática, pautada na inclusão social, no diálogo intercultural, na valorização das diversidades culturais e na promoção do pertencimento.

Após esse acultramento, o Município reconhecendo a fundamental importância da conservação e disseminação cultural criou o Departamento de Cultura de Jaguaré-ES tendo como objetivos criar, promover, divulgar,

resgatar, valorizar, apoiar, intensificar, difundir, incrementar as manifestações culturais do Município.

Podemos apontar aqui algumas manifestações culturais que são representativas no município e região, como a religiosidade marcada pelo catolicismo sob a regência da Diocese de São Mateus-ES, a Paróquia São Cipriano de Jaguaré; o Grupo Teatral Artcultura Renascer com peça “Paixão de Cristo” que é apresentada na Semana Santa atraindo muitos visitantes da região; o Centro Cultural Municipal que é um espaço em que se localiza o Departamento de Cultura da SEMEC e a Casa da Memória; a Banda Musical Municipal de Jaguaré – BAMMUJA; a Folia de Reis representada 4 (quatro) grupos: Comunidade de São João Bosco, Comunidade de Água Limpa, Comunidade de Giral e Comunidade do Córrego do Palmito; Grupo Folclórico Maneiro-Pau Comunidade de São João Bosco; a Dança do Café; Festival de Dança de Jaguaré-ES; Semana Cultural Italiana de Jaguaré-ES; A Festa do Produtor Rural de Jaguaré, dentre outras atrações (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – JAGUARÉ-ES, 2015).

#### **4.2 Análises das Propostas para a Educação Ambiental na Escola do Campo**

Após analisarmos as dimensões pedagógica, institucional e socioambiental a qual a EFA de Jaguaré está inserida buscamos compreender como a EA está presente nas propostas curriculares da escola. Essa busca foi realizada através da análise do plano de curso das CEEFAs que estão vinculadas à RACEFFAES, do PPP da escola, parte da entrevista realizada com os estudantes da EFA de Jaguaré e das observações que foram feitas por mim durante a permanência na escola.

O ambiente escolar deve ser compreendido como um espaço de estudo, de atividades culturais e recreativas, de disciplina e responsabilidade e estes aspectos são fundamentais para a construção de uma proposta curricular que busque atender a realidade que a instituição escolar está inserida.

Sacristán (2000) nos diz que o currículo é uma característica essencial do sistema educativo, pois expressa as finalidades da educação e, portanto, é necessário que o currículo esteja regulamentado de acordo com a realidade escolar. Segundo Silva (2005), na escola isso não implica apenas “pelo conteúdo explícito no currículo, mas no seu funcionamento, nas relações sociais do local de trabalho”. Assim, Apple (1989) diz que as coisas que a instituição transmitir, seja no currículo formal ou no currículo oculto, serão absorvidas e incorporadas por parte dos estudantes.

A Pedagogia da Alternância como sistema pedagógico, cujo princípio é de formação integral do jovem relacionando o desenvolvimento equilibrado da pessoa e do meio, projeta através do currículo um sujeito de transformação, que assimile a realidade, transformando-a, recriando-a, buscando desenvolver continuamente as potencialidades humanas em todas as dimensões, sendo ecológicas, éticas, espirituais, filosóficas, artísticas, intelectuais, técnicas, científicas, profissionais e humanas (PPP, 2015).

A organização curricular na Pedagogia da Alternância é sistematizada em forma de rede e o Tema Gerador é de onde parte a motivação para a investigação. A própria organização dos Temas Geradores nas séries reflete um processo de evolução que atende o perfil do ciclo da formação.

Do tema gerador geral sai o recorte para cada uma das áreas do conhecimento através dos temas do plano de estudo. Portanto, um mesmo tema gerador geral dá origem a vários temas que estão ligados a ele em função da relação social que os sustenta. O Plano de Ensino é elaborado pelos próprios professores/monitores associados à RACEFFAES. Um grupo de professores das 29 escolas articuladas se reúne para discutir os temas que são relevantes aos estudantes do campo de acordo com cada disciplina e que estejam em concordância com os temas geradores e eixos temáticos.

Para a organização dos Temas Geradores que norteiam os temas dos Planos de Estudos segue a ordem do desenvolvimento humano nas duas grandes fases que são infância e adolescência. Essas fases refletem as necessidades básicas que estão em função da preparação da vida adulta, sendo os

fenômenos da nutrição, reprodução e interação social (PPP, 2015). No Ensino Médio Profissionalizante da EFA de Jaguaré o currículo, então, atende aos fenômenos da vida citados acima e tem a função de estimular o conhecimento detalhado da realidade do meio rural e, em contra partida, buscar alternativas técnicas, práticas e científicas para atender as necessidades da região e a realidade da agricultura camponesa (*op. cit.* 2015).

Trazemos a seguir<sup>14</sup> os eixos temáticos e os temas geradores que norteiam as propostas curriculares da EFA de Jaguaré com alguns exemplos de temas de plano de curso. Concomitantemente a essa apresentação, analisaremos os planos de curso das disciplinas da grade do curso do ensino médio/técnico-profissionalizante da EFA de Jaguaré e discutiremos como a EA se encontra disposta nos conteúdos sugeridos.

### **1ª série:**

Eixo temático: a relação do homem com a natureza pelo trabalho

#### **Tema Gerador - O Homem e a Terra**

Exemplo de temas de Plano de Estudo:

- O uso e o aproveitamento do solo;
- A distribuição da terra em nossa região.

#### **Objetivos:**

- Reconhecer a terra como fonte de luta, resistências e vida da família camponesa;
- Refletir sobre a necessidade de conservação da terra e dos recursos naturais;
- Refletir os conflitos, as contradições no uso e divisão da terra no Espírito Santo, Brasil, América e Mundo;
- Analisar a questão fundiária do Brasil e sua influência no equilíbrio no desenvolvimento sócio, econômico, político e técnico-agroecológico

---

<sup>14</sup> Os eixos temáticos e os temas geradores foram extraídos do PPP da EFA de Jaguaré.

## **Tema Gerador: A Alimentação**

Exemplo de temas de Plano de Estudo:

- Alimentação das plantações e das criações.

Objetivos:

- Analisar o fenômeno da alimentação de forma global todos os seres vivos (homens, plantas e animais), entendendo o meio ambiente de forma científica para promover seus equilíbrios ecológicos, tão necessários para o bem estar de toda a comunidade mundial.
- Refletir e perceber formas alternativas de produzir e distribuir alimentos em vista da sustentabilidade camponesa e erradicação da fome;
- Conceber formas de alimentação alternativa para as criações e plantações.

Nas 1ª e 2ª séries, os Temas Geradores são de caráter mais científico, criando a possibilidade da confirmação da escolha profissional dos estudantes. Percebemos por essa teia de temas que os assuntos propostos se complementam e ao analisarmos os conteúdos de cada disciplina percebemos a associação destes todos com uma forte presença da questão ambiental. Disciplinas das áreas de humanas, linguagens, naturais e matemática buscam dentro de seus elementos específicos trabalhar sempre em diálogo com as percepções socioambientais.

No plano de ensino da disciplina de matemática, por exemplo, seguindo o tema gerador - O Homem e a Terra e o tema de Plano de Estudo - O uso e o aproveitamento do solo, trabalham-se os conteúdos: sistema métrico decimal; medidas de comprimento; medidas de superfície das figuras planas, unidade de medidas (medidas de área, medidas agrárias). A partir desses conteúdos a motivação é aprender a dimensionar as áreas da unidade produtiva para um melhor aproveitamento do espaço agrícola, enfatizando que o domínio da teoria dos métodos de medida compromete o melhor aproveitamento do espaço agrícola. Dentro dessa discussão percebemos a presença da EA, pois

para se discutir questões de uso do espaço natural é necessário que se aborde as questões ambientais que estão envolvidas sobre essa ação.

Podemos citar também outra disciplina como a filosofia. Analisamos sob esse mesmo tema gerador e plano de estudo os conteúdos: Concepção do homem em cada período da história: o homem um ser com destino – de uma natureza própria e um ser social; a fase do naturalismo; surgimento da religião ou teocentrismo e a fase do humanismo; os Principais personagens da história da filosofia. A EA está aqui presente na filosofia, pois ela é trabalhada de forma a possibilitar a compreensão das diversas concepções da relação e transcendência entre homem-natureza de acordo com o pensamento predominante em cada época.

## **2ª série**

### **Eixo temático: A vida se reproduz em movimento**

#### **Tema Gerador: A Saúde**

Exemplo de temas de Plano de Estudo:

- A Saúde das Plantações e das Criações.

#### **Objetivos:**

- Analisar as relações existentes entre saúde, alimentação e meio ambiente em vários níveis (social, político, econômico e agrícola);
- Compreender as contradições entre as formas convencionais e alternativas de prevenir e controlar os problemas de saúde, tanto no ser humano, nas plantações e criações.

#### **Tema Gerador: A Reprodução**

Exemplo de temas de Plano de Estudo:

- A Reprodução das Plantações e das Criações.

#### **Objetivos:**

- Compreender como o fenômeno da reprodução envolve demandas políticas e tecnológicas, tanto em torno da sociedade humana como na produção agropecuária.
- Conhecer meios de reprodução em vista do melhoramento genético das plantações e criações;
- Compreender a transformação biológica do ser humano, buscando refletir os tabus e preconceitos sobre a sexualidade.

Analisando essas propostas observamos que a EA está intrinsecamente relacionada, pois alcança as vertentes ambientais (social, político, econômico, histórico) segundo Morin (2003) em sua Teoria da Complexidade.

Na disciplina de língua portuguesa do 2º ano são trabalhados os assuntos: Morfologia – Estrutura e Formação das palavras; ortografia; morfologia substantivo/adjetivo/artigo/numeral/verbo/pronome; as manifestações literárias humanas: Humanismo/renascimento integrada com história (renascimento, reformas e revoluções); Quinhentismo e barroco; Produção de texto: relato com ênfase na narrativa e resumo. Aqui enxergamos a EA através da compreensão da linguagem literária como manifestação cultural e das experiências humanas transmitidas na forma de sentir, pensar e agir na vida social. Relacionar o contexto histórico dos diferentes estilos literários permite que se compreendam as influências do sistema capitalista no modo de vida humano.

### **3ª série**

**Eixo temático: Por um desenvolvimento sustentável e equilibrado do campo**

**Tema Gerador: Agroecologia**

Exemplo de temas de Plano de Estudo:

- O clima e a energia na produção agroecológica;
- Diversificação Agropecuária.

**Objetivos:**

- Despertar na realidade agropecuária da região a visão agroecológica como opção e alternativa viável para o campo no âmbito ecológico, social, político e econômico.
- Resgatar e/ou conceber valores da ruralidade para os habitantes e trabalhadores do campo, a fim de que as relações das pessoas entre si, com a terra, as plantas e os animais se constituam no campo da cooperação harmoniosa.
- Incentivar a diversificação agropecuária como meio de motivar a agricultura camponesa.
- Analisar os problemas econômicos, sociais e ambientais da monocultura.
- Estudar as funções que a diversidade de cultivo exerce na sociedade, bem como na interação dos elementos do meio ecológico.
- Analisar as relações de trabalho, a evolução das técnicas de cultivo e a sustentabilidade da agricultura camponesa, tendo em vista a soberania e qualidade alimentar em nível local, regional, nacional e internacional.
- Estimular a diversificação das pequenas e médias criações, nos estabelecimentos camponeses ampliando a renda dos agricultores.

Nas 3ª e 4ª séries, os temas geradores assumem um caráter técnico-social-político fomentando a consolidação da base profissional do jovem camponês. Analisamos os conteúdos da disciplina de física, por exemplo, que são ofertadas na 3ª série: Estudo dos gases; termometria (temperatura, escalas termométricas); Energia (potência e rendimento, trabalho, tipos de energia); Dilatação térmica; Calorimetria (transmissão de calor). Através desses conteúdos é possível conhecer os diferentes tipos e fontes de energia e suas utilizações, além de compreender o movimento da energia térmica e sua relação com os fenômenos climáticos. Com isso é possível identificar os fenômenos climáticos e a utilização das diversas formas de energia no campo. A EA se faz presente mais uma vez perpassando entre os conceitos e suas aplicações e assim se observas em todas as outras disciplinas.

Nas disciplinas específicas do curso técnico as questões ambientais se encontram ainda mais presentes. Os conteúdos por si só não podem ser

trabalhados sem que haja a menção do ambiente: Introdução e conceituação de agroecologia e sua relação com o clima; o ambiente sentido pelas plantas; as exigências e variações climáticas e o comportamento das plantas; as variações climáticas e os impactos na agricultura; capacidade de uso do solo (recuperação); tecnologias apropriadas à conservação de água no solo (consórcio e arranjo produtivo, sombreamento/arborização, cultivo mínimo, manejo com as ervas espontâneas, e calendário agrícola); conservação da natureza e áreas degradadas. Essas discussões fortalecem ainda mais a conscientização da importância da EA na vida do campo formando jovens com preocupações que vão além apenas do econômico.

#### **4ª série**

##### **Eixo temático: O campo espaço de vida digna**

##### **Tema Gerador: Administração Rural**

Exemplo de temas de Plano de Estudo:

- Administração do estabelecimento agropecuário com Bovinocultura Leiteira
- As organizações Sociais do Campo.

##### **Objetivos:**

- Compreender a importância da administração rural como fator de sustentabilidade da produtividade agrícola, conhecendo as teorias da gerência.
- Estimular a organização social camponesa como forma de superar o individualismo, melhorar a produção e manifestar a cultura como elementos básicos da qualidade da vida no campo.
- Compreender a importância da bovinocultura como um dos elementos de diversificação no sentido de desmistificar os modelos monocultores extensivos da região e motivar para o manejo alternativo do café para a economia das famílias do campo.

Por fim, chegamos ao tema gerador do último ano do curso e notamos que neste nível o estudante já se apropriou de muitos saberes em vários âmbitos

e neste momento as apresentações dos temas remetem ao cuidado mais social reforçando o estabelecimento de uma visão ambiental complexa e atuante.

Na disciplina técnica de Irrigação e Drenagem são trabalhados assuntos, como: Características dos emissores (aspersores, gotejadores, micro aspersores); definição e cálculos de hora trabalho, tempo por posição, posição por dia; número de aspersores e número de ramais adutora principal, ramais laterais; dimensionamento das tubulações, conexões e acessórios; vazão necessária; potência da bomba, cálculo e dimensionamento; dentre outras. As finalidades desses ensinamentos são fazer um bom dimensionamento de irrigação e fazer economia de tempo, água e mão de obra, conhecer e relacionar os sistemas de irrigação de acordo com a realidade da família e dominar as técnicas de dimensionamento de sistemas de irrigação adequadas à realidade de cada estabelecimento. Deste modo, os estudantes adquirem domínio sobre diferentes técnicas e aprendem quais são mais viáveis ou não respeitando os limites ambientais, respeitando o natural e proporcionando o bem estar ao homem e sua família.

Com tudo, a EA é capaz de gerar mudanças individuais e coletivas, locais e globais que provocam uma abordagem colaborativa e crítica na busca da resolução dos problemas (Loureiro, 2004). Freire (1994) reforça a necessidade de aproveitar a experiência de vida dos alunos para o estabelecimento de uma relação entre a questão ambiental e a educação, a política, a pobreza, a saúde e a ética, para discutir problemas sociais como a poluição, os baixos níveis de bem estar das pessoas, os lixões que conferem risco à saúde das populações.

Identificou-se a EA transversalmente disposta nas propostas disciplinares da escola, mas, além disso, percebemos a EA sendo vivenciada em suas execuções. Durante a permanência na escola, busquei saber quais atividades eram desenvolvidas além das corriqueiras em sala de aula. Perguntei aos estudantes se a EFA de Jaguaré desenvolve algum projeto na área ambiental.

Nós desenvolvemos bastantes projetos, um deles é o de Educação Ambiental que nós estamos fazendo esse trimestre que aborda as

causas da seca e as atitudes que o ser humano está tendo com o meio ambiente. Engloba tudo, reflorestamento, até mesmo para conscientizar as pessoas que sem árvore o ambiente não consegue viver. (Estudante 4)

Aqui na escola tem aquele projeto que falei realizado toda quinta-feira, sobre meio ambiente. A gente fala como está a nossa comunidade e como nesse período está abrangendo mais a seca, a gente tem tipo que apontar algumas sugestões para melhorar. (Estudante 9)

Projeto de EA com maior relevância tem esse período agora que a gente tem o projeto de meio ambiente que foi iniciado. A gente tem mais um conhecimento teórico do que é o meio ambiente, as consequências dos efeitos que o homem acaba causando e tentando levar na prática recolhendo os lixos que estão ao redor do pátio, tentando conservar ao máximo que já tem. (Estudante 10)

Tive a oportunidade de participar do início deste projeto que estava sendo realizado na escola. Este projeto era intitulado **“Projeto de Reciclagem como proposta para a Educação Ambiental”** tendo como objetivos: a) Sensibilizar os estudantes a terem um olhar sobre o meio ambiente como “um todo” a fim de perceberem não apenas a natureza como ambiente, mas todos os espaços, e dessa forma o estudante ser protagonista no sentido de agir localmente e pensando de forma global; b) Trazer para o debate a problemática atual da escassez de água, bem como os conflitos gerados em vista do manejo do uso, sobretudo no meio rural; c) Contribuir com os estudantes para que eles compreendam a importância das práticas para o desenvolvimento sustentável, a partir os 3 R’s da sustentabilidade (Reduzir, Reutilizar e Reciclar); d) Produzir com os estudantes um documento com encaminhamentos que apontem possíveis soluções para o problema do lixo no ambiente educativo do CEFFA, a fim de, subsidiar as discussões na vida de grupo via Associação de Estudantes. O projeto foi realizado em forma de oficinas que abrangiam conteúdos, problemas e atividades.

É relevante salientarmos a importância de se atuar com Pedagogia de Projetos. Segundo Prado (2005) com a Pedagogia de Projetos “o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento”. Deste modo, o professor deixa a posição daquele que ensina por meio da transmissão de informações e passa a criar situações de

aprendizagem cabendo ao professor a função de mediador do processo para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações.

Prado (2005) nos diz ainda que para realizar essa mediação pedagógica, o professor precisa entender o caminho do educando, assim como seu universo cognitivo e afetivo, sua cultura, história e contexto de vida. No campo, o professor se encontra mergulhado (e se não, em algum momento passará a estar) nas raízes histórico-sociais de seus educandos o que torna o processo mais fluido e intenso. Além disso, é fundamental que esteja claro para o professor a intencionalidade de seu projeto para que este saiba intervir no processo de aprendizagem do aluno, garantindo que os conceitos utilizados na realização do projeto sejam compreendidos, sistematizados e formalizados pelo educando (*op.cit.* 2005).

O projeto de arborização da escola onde cada estudante plantou uma árvore de espécie diferente, foram já 150 árvores plantadas, uma por cada estudante e cada um vai cuidar até sair da escola. Elas foram plantadas ao redor da escola, no pátio da escola aí cada um tem a sua árvore demarcada, cada um cuida da sua, dos locais. Na hora do lanche, molha e quando a pessoa sair da escola vai deixar para outra pessoa, encaminhar para pessoas que vêm novas para escola. (Estudante 1)

Outro projeto muito comentado e que obteve resultados muito significativos de acordo com o que foi comentado pelos estudantes e professores foi o de arborização da escola. Durante as entrevistas e diálogos em minha estadia na escola, percebi a satisfação pelo projeto e o empenho dos alunos em cuidarem de suas árvores. Isso contribuiu no processo de formação de conceitos em relação aos cuidados com a conservação e manutenção ambiental.

Em diálogo com uma professora ela relatou o tamanho de sua gratificação em perceber o retorno dos alunos. Muitos deles contam suas experiências durante o cuidado de suas árvores, outros ainda pediram mudas para plantarem em suas propriedades e contam a experiência familiar. A avaliação geral dos professores sobre esse projeto é que os estudantes se aproximaram mais do ambiente natural, e perceberam a importância de zelar pelo meio ambiente como o todo, uma vez que perceberam o ambiente como

“casa”, seu local de “habitação” e onde ocorrem todas as interações possíveis, sejam elas sociais ou naturais.

Segundo Lima (2013) projetos educativos e projetos de desenvolvimento das comunidades devem estar em sintonia sempre, para que os conhecimentos e saberes produzidos na escola possibilitem que os alunos atuem ativamente nos projetos de transformação social e na produção de novos saberes sociais, culturais e tecnológicos que estão voltados para o desenvolvimento utilizando de forma sustentável os potenciais culturais, ambientais, organizativos e produtivos de cada região.

Essas, dentre outras atividades estão presentes no dia-a-dia da escola e comunidades as quais pertencem os estudantes.

### **4.3 Contribuições Históricas e Atuais do Ensino em Alternância para a Formação Socioambiental nas Comunidades do Campo**

#### **4.3.1 Análise do discurso dos ex-alunos para a avaliação histórica da formação socioambiental na EFA de Jaguaré**

Analisar as contribuições históricas no processo de formação socioambiental da EFA de Jaguaré implica em conhecer quais atividades, projetos, ações e dinâmicas eram adotados ao longo do percurso pedagógico-institucional desde sua implantação. Para isso, utilizamos o método de entrevistas com ex-alunos da escola e membros da comunidade local, para que fosse possível obter algumas memórias que possam vir a contribuir com esse resgate.

Analisamos os discursos dos ex-alunos na sessão 4.1 em que o trabalho coletivo é uma dinâmica que caracteriza a escola do campo, e isso não implica que o homem do campo perde sua identidade individual, mas pelo contrário, este aprende em sua integral formação pessoal que o indivíduo não é um ser sozinho, mas que compartilha experiências em conjunto e que junto ao outro ele se torna mais forte, mais social, mais humano, pois não luta por uma causa em benefício próprio, mas pelo bem comum.

#### **Perfil dos ex-alunos da EFA de Jaguaré**

Buscamos analisar o perfil dos alunos egressos da EFA de Jaguaré, quais foram as motivações que os levaram a optar por esse tipo de ensino e quais as influências disso em suas vidas particulares, sociais e profissionais.

Os 6 ex-alunos entrevistados têm idade entre 19 e 52 anos e estudaram entre os períodos de 1979 à 2015. Ressaltando que a escola foi inaugurada no ano de 1971, pudemos obter a partir dos ex-alunos mais antigos informações que venham a contribuir para maior explicitação de como eram as atividades naquele período.

Os 2 ex-alunos mais antigos que foram entrevistados (ex-alunos 5 e 6) estudaram na EFA entre os anos de 1979 e 1986 relatando as diferenças na instituição naquela época.

Rapaz, era difícil, mas era a nossa realidade. Alunos de vários lugares do município e de outros municípios com realidades diferentes, onde você se encontrava em um grupo com 28 rapazes. A nossa escola só era masculina, só estudavam rapazes, a escola feminina era no km 41, Nestor Gomes, só estudava moça e era muito difícil pra gente. Só tinham homens, então a gente tinha que fazer tudo, lavar, cozinhar, limpar, limpeza externa e interna, tudo, nós tínhamos que fazer nós mesmos. Só tinha uma cozinheira. Às vezes nós precisávamos acabar de preparar a comida porque ela não tinha acabado ainda, não tinha dado conta, então nós tínhamos que fazer a função da escola mesmo, doméstica e tudo mais. (Ex-aluno 5)

Na verdade eu comecei em 1983, parei em 86 e voltei em 91. Formei em 94 no ensino médio técnico em agropecuária, porque a gente não tinha especialidade agora já tem. O aluno faz o curso depois a especialização de mais um ano. Na época não tinha ensino médio e a opção foi esperar para quê tivesse também uma transformação de ensino fundamental para ensino médio e nesse momento, nessa espera surgiu a transformação e ficou fácil da gente estudar, fácil assim, mais perto, mas ainda ficou difícil por causa do transporte. A gente tinha que ir a pé ou de bicicleta, eram 14 quilômetros que tinha, com uma mala voltar a pé era complicado, outras vezes como carona. (Ex-aluno 6)

Fica claro com esses discursos que a dinâmica da EFA de Jaguaré era diferente, apresentando apenas alunos do sexo masculino, inicialmente, com a pouca disponibilidade de serventes que atuassem na escola para contribuir com as necessidades básicas de alimentação. Também se encontravam dificuldades quanto à formação básica, onde segundo o ex-aluno 6 a princípio só dispunham do ensino fundamental, o que gerou o desligamento da escola esperando a oferta pelo ensino médio.

Confirmando com as declarações do ex-aluno 6, o Plano Municipal de Educação de Jaguaré-ES diz que cerca de 15 anos depois da fundação da EFA de Jaguaré lideranças rurais, equipe de monitores dessa escola e da administração pública municipal se reuniram para discutir sobre o nível de ensino ofertado pela escola que na época funcionava como supletivo. Isso deixava a mercê os alunos que terminavam o ensino fundamental, sendo forçados a se desligarem da escola por um período até completarem idade para ingressar no supletivo. Dessa forma, o curso da EFA que era de supletivo de primeiro grau (séries finais) foi transformando em um curso regular em alternância de 2º Grau. O município, do mesmo modo, em parceria com as comunidades criou as ECORM's (Escola Comunitária Rural Municipal) para atender a demanda de formação/escolarização dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental da zona rural.

O deslocamento também era um forte agravante para a frequência dos alunos na escola. Muitos assim como o ex-aluno 6 viviam em localidades afastadas da escola e sem a presença de transporte escolar, a solução na época era se ariscarem com caronas, bicicletas ou caminharem 14km, no caso deste aluno.

Com o passar dos anos, a realidade da escola foi ficando bem diferente. A EFA atua hoje com regime misto de gênero, recebendo meninos e meninas de toda a região e a prefeitura municipal disponibiliza transporte escolar para estes alunos, possibilitando e facilitando a chegada deles na escola com segurança.

Também buscamos saber o que levou os ex-alunos a estudarem na EFA e dentre as respostas todos disseram terem sofrido influências familiares e por pertencerem à realidade do campo.

Porque antigamente meu pai era agricultor e eu sempre trabalhei no campo, então ele resolveu me colocar naquela escola para aprender as técnicas que ensinavam na escola para poder aplicar no campo, na agricultura. (Ex-aluno 1)

O que motivou a entrar na escola família é porque é praticamente uma tradição na nossa família. Praticamente todos passaram e se formaram na Escola Família. (Ex-aluno 4)

Incentivo um pouco familiar, né, que é tradição e costume da família e também porque era a única alternativa que a gente tinha no

campo voltado ao meio rural, as famílias do meio rural não tinham outras alternativas. (Ex-aluno 5)

É dever da família garantir a escolaridade de seus filhos e a importância de sua presença no contexto escolar é incontestável. Sabe-se que família e escola formam uma parceria fundamental no que se refere ao sucesso escolar e social do estudante criança, adolescente e jovem, formando uma equipe. É fundamental que ambas sigam princípios e critérios convergentes, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir. Nesse contexto, Piaget (2007) nos diz:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (2007, p.50)

A tradição de muitas famílias em seus membros estudarem nessa escola se dá justamente pela união e concordância dos interesses, prioridades, metodologias de ambas, e o trabalho comum para alcançar esses objetivos.

Destacamos a fala do ex-aluno 5 que diz “*e também porque era a única alternativa que a gente tinha no campo*”. Esse discurso corrobora com o que trata Arroyo et al (2004) onde afirma que a escola no campo (espaço rural) foi tratada como resíduo do sistema educacional sendo negada à população do campo o acesso aos avanços obtidos durante muito tempo.

A população do município de Jaguaré teve uma educação restrita, limitada e inadequada por muito tempo, principalmente os povos do campo, e isso se deu por ser um município de contexto rural onde segundo Leite (1999) a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores.

Frente a isso, nos interessamos em saber quais ocupações tiveram ou têm esses ex-alunos após a saída da escola.

Hoje eu sou agricultor, somos donos da nossa própria terra. Nós adquirimos em 2013 mesmo, logo que eu saí da escola nós compramos um sítiozinho e estamos trabalhando lá. (Ex-aluno 1)

Logo quando eu terminei, comecei a trabalhar na empresa que é uma loja agrícola, de certa forma continua um conhecimento dentro do que eu estudei. Eu fiz cursos também para complementar no SENAI, pelo PRONATEC e estamos na propriedade também ajudando quando dá tempo. (Ex-aluno 2)

Assim que eu terminei o ensino médio eu comecei a trabalhar na área, na empresa agrícola, e agora iniciei o curso de Ciências Biológicas Licenciatura no CEUNES e pretendo continuar. Eu também atuo na propriedade da minha família. (Ex-aluna 3)

Ao longo da vida, eu casei, tive uma família eu tenho três filhos [...] um é formado em pedagogia da alternância técnico e tem duas estudando lá, B... e F... [...] e trabalho na propriedade, uma propriedade pequena, trabalho com a minha família. Eu também trabalho em uma roça de terceiro sempre visando o bem-estar da família. (Ex-aluno 6)

A juventude do campo constantemente é associada à questão da “migração do campo para a cidade” o que contribui para a não visualização da categoria como formadora de identidades sociais (CASTRO, 2012). Segundo IBGE (2010), neste mesmo ano o Brasil apresentava cerca de 8 milhões de jovens morando em regiões rurais, porém, Castro (2012) aponta que no final da década de 1990 e início do século XXI, a juventude rural esteve fortemente associada à migração ocasionado pelo desinteresse pela vida rural, gerando uma descontinuidade da vida no campo e da produção familiar.

De fato, fica evidente pelas entrevistas que grande parte dos estudantes que passam pela EFA de Jaguaré, e já vindo de origens camponesas, permanecem no campo, formando novas famílias, conquistando seu pedaço de terra e lutando pela resistência da agricultura familiar. Isso se dá pelo reconhecimento do campo como espaço de produção, de cultura, de direito e orgulho e essa permanência sempre foi uma preocupação comum dos povos do campo e um dos objetivos da EFA de Jaguaré (PPP, 2015) uma vez que ela busca, desde sua origem, conter a crise do desemprego e a migração campo-cidade diante do processo de exclusão rural.

É importante também ressaltarmos a conquista da ex-aluna 3, pois esta conseguiu ingressar na Universidade assim como muito outros que já obtiveram esse mesmo êxito. Em seu discurso acalorado a jovem disse ainda:

As pessoas precisam se conscientizar sobre o que realmente é o trabalho feito pela EFA municipal, no MEPES, o que está lá, o que é feito, conhecer os estudantes, ter uma noção do que é realmente, porque as pessoas às vezes julgam, né, sem conhecer o trabalho, e o trabalho que é feito lá é bem legal. As pessoas se transformam. Muitos pensam que a gente mora na roça, estudou em escola da roça e tem que ficar na roça, e não é isso. A gente mora no campo, estuda em uma escola de Educação do Campo e a gente pode ser um doutor, um professor, um profissional capacitado. Isso não significa, claro, não menosprezando o campo, porque a gente pode, como muitos, trabalhar com agropecuária no campo, porque a cidade depende do agricultor para se alimentar, para comer, jantar e almoçar. Tem um ditado que na EFA sempre falou: se o campo não planta a cidade não janta.

Através deste discurso identificamos traços de luta do povo camponês, luta e sede de reconhecimento, de mostrar que o campo, ou roça como muitos costumam tratar, não é sinal de atraso, e que não podem existir barreiras para a conquista do conhecimento e sucesso profissional em outras áreas além das do campo.

E aqui um discurso nosso, o homem do campo precisa arar a terra, precisa plantar e colher para dar o sustento às suas famílias e às famílias dos outros, mas o homem do campo também precisa pegar o lápis, o caderno, o livro, o computador e aprender, precisa crescer intelectualmente, o homem do campo precisa pensar política, história, ciências, matemática, cultura, sociedade. O homem do campo é um ser livre para alcançar o que ele quiser sem barreiras geográficas, educacionais e sociais.

Assim como afirma Caldart (2012), a Educação do Campo luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome e isso pode os levar onde eles quiserem assim como qualquer outro povo.

### **O trabalho socioambiental da EFA de Jaguaré ao longo de sua trajetória**

Reconhecendo as origens e contextos dos ex-alunos e a aproximação destes com o natural, com a terra, questionamos aos ex-alunos o que seria o meio ambiente para eles.

Vida, meio ambiente é vida. Vida, porque se você não tem a terra que faz parte daquele ambiente, os animais, se você não tem a planta ninguém sobrevive, sem água, sem terra ninguém sobrevive. (Ex-aluno 3).

Meio ambiente é tudo ao nosso redor. É tudo ao nosso redor, nossa casa, as plantas, os seres vivos em geral. (Ex-aluno 1)

O meio ambiente é o lugar que a gente vive. Para mim está com muito problema por causa do ano passado que a gente teve muita seca, passando por este momento de seca e uma das piores. Eu mesmo nunca tinha visto. E o meio ambiente é o nosso meio de vida e se a gente não cuidar dele vai estar só destruindo e destruindo e não vai conseguir mais recuperar. Se continuar assim, num futuro próximo a gente não consegue mais recuperar. (Ex-aluno 4)

O meio ambiente não é só natureza, mata, floresta e acabou, mas o meio ambiente é tudo que está a nossa volta, desde a propriedade, desde a comunidade, do que você faz toda hora que você está ali na propriedade, uma coisa depende da outra, você cuidar em casa, você cuidar lá no seu ambiente, na sua comunidade, na sua propriedade, tudo é ligado. (Ex-aluna 2)

Esses discursos nos levam observar que os entrevistados veem o ambiente como espaço e vida, de (re)produção da vida, citando plantas, animais e seres humanos. A princípio as três primeiras falas podem soar como uma visão ambientalista de meio ambiente, mas analisando as entrelinhas dos discursos podemos encontrar falas que se voltam para questões sociais. A ex-aluna 3 diz *“se você não tem a planta ninguém sobrevive, sem água, sem terra ninguém sobrevive”* e o ex-aluno 5 também nos fala *“Para mim está com muito problema por causa do ano passado que a gente teve muita seca [...] E o meio ambiente é o nosso meio de vida e se a gente não cuidar dele vai estar só destruindo”*. Sabemos que cada espécie no planeta necessita de outra(s) para nascer, desenvolver, reproduzir e sobreviver, e todas precisam encontrar condições físicas adequadas para que esse processo aconteça.

A espécie humana se organiza em sociedade com peculiaridades que se restringem a nossa espécie, mas assim como as demais, necessita de muitas

outras e também do equilíbrio físico. Quando o ex-aluno 5 fala da seca, de forma indireta ele traz todos os problemas ecológicos e sociais causados por ela no município e região. Aqui podemos citar alguns, como a perda de produções agrícolas que geraram diminuição na oferta dos produtos e consequentemente aumento de preços; a geração de desemprego pela pouca demanda nas produções e serviços em geral; a falta de água nos rios dificultando o abastecimento das cidades e morte de muitas espécies biológicas que dependem desse recurso; as queimadas provocadas de forma natural ou intencional em regiões extremamente secas pela falta de chuva; dentre outros problemas socioambientais.

Assim, a ex-aluna 2 traz em sua fala *“O meio ambiente não é só natureza, mata, floresta e acabou, mas o meio ambiente é tudo que está a nossa volta, desde a propriedade, desde a comunidade”* abraçando também aqui as questões sociais para além daquelas ecológicas, colocando o ambiente como a vivência do trabalho na comunidade, das relações que são criadas na comunidade e tudo o que cerca as problematizações comuns de um grupo social.

Esses discursos se fundamentam na defesa do homem como ser integrante da natureza, como fruto de autopoiese, isto é, de um fenômeno de auto-organização da matéria que dá origem a todos os seres vivos (MATURANA & VARELA, 2002) e não como agente separado e superior ela como trata Sheldrake (1993) quando apresenta a visão de superioridade aos elementos naturais já desde a época dos antigos gregos.

A partir das associações de diálogos entre a dialética de Marx e a Teoria da Complexidade de Morin feitas por Loureiro (2006) percebemos a superação da dissociação do ser humano com a natureza e ainda Luizari e Cavalari (2003) afirmam que o método da complexidade contribui para a visualização da Educação Ambiental de forma integrada e com caráter crítico diante dos problemas do planeta, contribuindo para que o homem, como parte do natural, veja-se como “ser complexo” e responsável pela sua própria manutenção e manutenção da Terra.

Seguindo nossa investigação, perguntamos aos entrevistados se durante as aulas na EFA, os professores costumavam abordar o tema Educação Ambiental e como essa abordagem era feita. A resposta de todos os ex-alunos foi positiva, afirmando que a consciência ambiental era trabalhada de todas as maneiras, no convívio, nas teorias, nas discussões, no trabalho prático do campo, nos estágios, em tudo isso se priorizavam a inserção da Educação Ambiental como carro chefe.

Com certeza, abordavam sim. Era um dos principais temas, que na verdade faz parte do curso, né, e a gente aprendia muito sobre uso e conservação do solo, da água, de todo o ambiente porque o ambiente é vida, então isso aí a gente aprendia muito, muito mesmo. Em todas as matérias, tudo eles levavam para esse lado, para esse lado ambiental, para essa área mais técnica, do campo, do solo, meio ambiente como um todo. (Ex-aluno 3)

A primeira coisa que a gente abordava sempre era o tema ambiental. A escola sempre trabalhou essa questão de reflorestamento, reaproveitamento de materiais para compostagem, fizemos muitos projetos de reflorestamento na área que a escola tem [...] Todas as aulas que a gente tinha, praticamente, eram voltadas à questão do meio ambiente, o tratamento da gente com o meio ambiente era muito bom. (Ex-aluno 4)

Nós já tínhamos projetos sobre meio ambiente, visitava as propriedades, já voltava pro meio ambiente, para reconstrução biológica, trazia plantas para plantar em casa, fazia visita de estudo sobre isso, aí fizemos estágio sobre isso então isso influenciou muito. (Ex-aluno 6)

A partir dessas respostas e dialogando com os escritos de Carvalho (2004) reconhecemos a importante mediação entre as esferas educacional e o campo ambiental. Reconhecemos também que através delas são geradas reflexões, concepções, métodos e experiências que proporcionam a construção de educandos com posturas sociais, éticas, em sintonia com o projeto de uma cidadania ampliada pela dimensão ambiental. O ex-aluno 3 diz que “*Em todas as matérias, tudo eles levavam para esse lado, para esse lado ambiental*” e isso é feito porque a EA se propõe a ser uma educação interdisciplinar, transversal, de saberes, atitudes, sensibilidades, dialogando com novos conceitos em diferentes contextos. A EA perpassa por muitos parâmetros colocando no centro das atenções a sua relação implícita com a mudança social.

O meio ambiente não é só natureza, mata, floresta e acabou, mas o meio ambiente é tudo que está a nossa volta, desde a propriedade, desde a comunidade, do que você faz toda hora que você está ali na propriedade, uma coisa depende da outra, você cuidar em casa, você cuidar lá no seu ambiente na sua comunidade, na sua propriedade, tudo é ligado. (Ex-aluna 2)

Nesse contexto, pode-se afirmar que o jeito de pensar a EA da EFA de Jaguaré se afastava da tendência tradicional denunciada por Terossi e Santana (2010) como sendo aquela que prioriza a transmissão de conhecimentos aos indivíduos de maneira não crítica sem levar em conta o contexto histórico, político e social. Ao contrário, ela segue as vertentes da pedagogia libertadora que segundo Saviani (2005) tem o papel de conscientização das pessoas, por meio de um trabalho educativo relacionado a problemas sociais e políticos, e um ensino que Libâneo (1991) diz estar centrado na análise de problemas encontrados na realidade do meio sócio-econômico e cultural da comunidade local, tendo em vista a ação coletiva.

É possível perceber as raízes da Educação Ambiental Crítica nestas respostas. No trecho do discurso do ex-aluno 3 “[...] *do campo, do solo, meio ambiente como um todo*” percebemos que o entrevistado coloca o campo como o contexto vivenciado por ele, assim como a ex-aluna 2 “*o meio ambiente é tudo que está a nossa volta, desde a propriedade, desde a comunidade*”. Essa afirmação “desde a comunidade” traz implícita a certeza de que as práticas que eram realizadas na escola alcançavam as várias vertentes que compõem a EA, em seus ideais democráticos e emancipatórios. A EA crítica se configura em uma prática que objetiva a construção social de conhecimentos que abrangem a vida e relações dos sujeitos com o ambiente natural e social (AGUDO; TONOZI-REIS, 2014).

Deste modo, analisando de forma mais profunda as linhas e entrelinhas dos discursos dos entrevistados compreendi que as aulas, as discussões e as atividades práticas levavam os alunos a construir uma visão ampla sobre a EA, envolvendo questões políticas, históricas, sociais e culturais e, assim, podemos concluir que a EFA de Jaguaré trabalha desde seus primórdios com uma Educação Socioambiental, extrapolando os limites ecológicos e levando

em consideração a realidade de sua clientela, da comunidade, analisando os objetivos e necessidades que esse povo apresenta.

Percebi, assim, que a EA estava constantemente nos debates durante o processo formativo dos alunos da EFA, mas é relevante saber como esse aprendizado e tomada de consciência influenciou na prática as suas vidas pessoais e profissionais. Todos os entrevistados afirmaram ter sofrido influência em suas práticas rotineiras do trabalho.

Posso dizer que hoje, 80, 90% do que eu aprendi lá na escola eu aplico no campo, então influenciou muito. (Ex-aluno 1)

Com certeza, porque a personalidade, o pensamento da gente se transforma. Depois que você passa pela pedagogia da alternância, da Educação do Campo, você se transforma, porque a visão é ampla, é uma visão agroecológica, a forma de ver o mundo muda, de ver a natureza. (Ex-aluna 3)

Influencia até hoje. A questão meio ambiente a gente começa em casa [...] A escola me ajudou a ter essa visão, psicologicamente, você entra numa escola aonde ela vai falando, falando e todo dia bate na mesma tecla, aí você assimila aquilo e vai acompanhando o desenvolvimento. (Ex-aluno 5)

Para iniciar essa reflexão reconhecemos o valor e a importância ideológica da Escola a ponto de influenciar a vida de um estudante. Althusser (1999) adverte que a Escola é o aparelho ideológico mais importante e dominante do Estado porque recebe (ou deveria receber) todas as crianças e adolescentes de classes e grupos sociais diversas, e coloca em suas mentes, durante anos, determinados saberes explícitos e implícitos de acordo com o que se almeja estabelecer. O autor diz que, afinal de contas, o sistema de ensino se encarrega da transmissão ideológica para o futuro uma vez que recebe as futuras gerações no sistema social, preparando-as para compartilhar as regras de convívio social e assumir os seus papéis sociais, no mundo do trabalho, nas relações produtivas e mercantis.

Para Layrargues (2006), a educação ambiental, antes de tudo, é Educação, e isso é inquestionável, e é importante que se reconheça a perspectiva sociológica da Educação como um instrumento de reprodução das transformações sociais. Nessa perspectiva, a EA assume por completo as características descritas na sociologia da educação, por ser uma modalidade

educativa que ocupa todos os espaços pedagógicos possíveis da vida de uma pessoa.

Influenciando uma pessoa, a práticas baseadas em uma EA crítica, transformadora e emancipatória, influencia uma família, que influencia uma comunidade, uma cidade, um estado... Associar rotinas sustentáveis, mantedoras do equilíbrio socioambiental, ao nosso cotidiano com certeza proporciona uma melhora na qualidade de vida.

Destacamos a fala da ex-aluna 3 que coloca a questão agroecológica como tema presente nas práticas da escola e de fato é uma das maiores bandeiras da Educação do Campo. A agroecologia vem como forma de contestação à Revolução Verde que surgiu com o movimento da “agricultura alternativa” nos anos de 1970 (Leff, 2002). e desempenhou papel importante na denúncia dos malefícios dos agrotóxicos e na necessidade de sua regulamentação. Os movimentos sociais populares do campo, em especial aqueles vinculados à Via Campesina, se uniram ao debate agroecológico e passaram a dar contribuições importantes (GUHUR e TONÁ, 2012).

Dentro do contexto do campo, a “questão ambiental coloca-nos diante do fato de que *há limites para a dominação da natureza*. Assim, estamos não apenas diante de um desafio técnico, mas também de um desafio político e civilizatório” (PORTO-GONÇALVES, 2012). Deste modo, quando o ex-aluno 1 nos afirma que coloca em prática de 80% a 90% do que aprendeu na escola podemos dizer que, neste caso, os objetivos da escola, das EFA’s em geral e da EA foram atingidos. Este entrevistado declarou ainda mais:

A gente planta pimenta-do-reino, laranja, banana, abacaxi e têm criações também, suínos e aves. Nosso manejo é capina, irrigação, adubação, roçado. Começamos a trabalhar com agrotóxicos no início, mas já têm 2 anos que paramos, só roçadeira e capina mesmo.

Apesar de ter trabalhado com utilização de agrotóxicos, após algum tempo o ex-aluno buscou as técnicas alternativas aprendidas e na EFA que são menos agressivas ao solo e ambiente. Isso confirma a importância de se trabalhar e insistir na consciência ambiental no dia-a-dia escolar. Mas quanto a essa questão, grande parte dos entrevistados afirma que, mesmo tendo a

preocupação ambiental, utilizam o manejo convencional em suas propriedades com a aplicação de agentes fitossanitários (agrotóxicos).

Na propriedade da minha família, a gente trabalha com cafeicultura, pimenta-do-reino, monocultura com uso de agrotóxicos normalmente, e trabalha com a produção de hortaliças orgânicas. (Ex-aluna 3)

Na minha propriedade eu cultivo pimenta e café. O manejo é convencional. Na minha propriedade eu faço um pouco de matéria orgânica [...] para ajudar na adubação e eu uso agrotóxico, com certeza. Pulverizo o café, pimenta, e assim eu vou levando. Por exemplo, o sol, essa crise que a gente passou aí, se a gente não faz umas aplicações de produto na lavoura a gente não colhia café. Além do sol, você ia perder com ferrugem, a cochonilha e é tudo coisa que destrói. (Ex-aluno 5)

Analisando as falas dos entrevistados 3 e 5 e comparando com seus discursos anteriores quando falaram da influência do ensino da EA na EFA de Jaguaré percebemos que, apesar de ter sido importante e ainda estar presente em muitas práticas cotidianas, ainda não é suficiente para vencer as questões que se referem às práticas agrícolas nos cultivos de suas propriedades.

Como explicitado, anteriormente, e apresentado pelas entrevistas, o café é o produto agrícola mais produzido do município e a principal fonte de renda para muitas famílias. Por isso, é necessário que a lavoura se encontre condições propícias para que se consiga alcançar a maior capacidade de produção e de boa qualidade, e os agricultores, frente às concorrências com latifundiários e outros produtores, optam por um manejo que lhes ofereça os resultados esperados com menor custo e que lhes coloquem no mercado. Percebemos essa necessidade pelo trecho do discurso do ex-aluno 5 “*se a gente não faz umas aplicações de produto na lavoura a gente não colhia café*”.

A Pedagogia da Alternância trabalha sempre em estreita colaboração com a família do estudante e sua comunidade. A escola é o local de escuta e reflexão científica dos problemas levantados, ou seja, receptora das inquietações e propulsora da ação reflexiva. Deste modo, analisando a realidade da comunidade local, levando em consideração a manutenção do

equilíbrio ambiental e os princípios da Pedagogia da Alternância, a EFA de Jaguaré almeja, segundo PPP (2015), que seja compreendida a importância da motivação para o manejo alternativo do café para a economia das famílias do campo.

Segundo Petersen (2012) o estudo da história da agricultura revela que ultrapassar de um padrão de organização produtiva para outro nunca ocorreu de forma fácil, mesmo as novas descobertas tecnológicas. Vários estudos como os de Malta et. al (2007), Assis e Romeiro (2004), Ayukawa e Teixeira (2009) dentre outros, têm apresentado propostas eficientes de sistemas de produção alternativos ao convencional. Porém, a adoção em larga escala de novos sistemas técnicos na agricultura costuma encontrar alguns obstáculos político-institucionais, mesmo esses sistemas já tendo comprovado sua capacidade para responder a críticos dilemas enfrentados pelas sociedades, isso porque são as relações de poder nas sociedades que determinam os padrões tecnológicos dominantes em suas agriculturas (PETERSEN, 2012).

A Revolução Verde disseminou globalmente um novo regime tecnológico baseado na dependência da agricultura em relação à indústria e ao capital financeiro. Esse processo foi alavancado ideologicamente sob o manto da modernização, uma noção legitimadora dos arranjos institucionais que passaram a articular de forma coerente interesses empresariais com os paradigmas técnico-científico e econômico consolidados. Além disso, o rumo que assumiu a agricultura a partir do final do século XIX foi muito funcional para a evolução do capitalismo em um momento histórico de acelerada industrialização e urbanização. Nesse novo contexto histórico, a agroquímica assumiu o estatuto de “agricultura convencional” com base no qual a noção de agricultura alternativa passou a ser referida (PETERSEN, 2012, p. 43).

Deste modo, compreende-se que adotar técnicas alternativas, frente ao disputado mercado, pode fazer com que os pequenos agricultores não alcancem a produção almejada para o sustento familiar e lucro econômico, forçando-os a continuar adotando técnicas que eles acreditam não serem as melhores para o ambiente.

Infelizmente a gente usa agrotóxico, tenta evitar ao máximo, mas é difícil. Usa tendo aquela consciência que aquilo é prejudicial, muito prejudicial, mas tenta não exagerar e buscar alguma forma para substituir ao máximo o agrotóxico [...] Tenta buscar uma prática alternativa, roçagem, capina que evite um pouco, e usar alguns produtos naturais, não só o veneno (agrotóxico). Algumas caldas naturais que tem pra combater, como o coloidal que é uma coisa

natural também, um produto que dá pra estar utilizando. Matéria orgânica também, reaproveitamento, só no adubo também, usa matéria orgânica, esterco. (Ex-aluna 2)

Na verdade o meu manejo é mais manual, mas de vez em quando a gente tem que usar algum produto pra combater algum tipo de praga, mas as ervas daninhas só quando atacam demais usamos um “agrotóxicozinho” no mato, mas bem pouco, estamos usando bem pouco e usando bastante matéria orgânica. (Ex-aluno 6)

Percebemos, de fato, nesses discursos, a preocupação dos agricultores com a utilização de técnicas em suas propriedades que vão de contra as orientações que foram trabalhadas na EFA de Jaguaré, buscando meios alternativos para associar ao manejo, tentando minimizar os impactos causados pelo uso de agrotóxicos.

A agricultura alternativa tem suas origens associadas à contestação da agroquímica organizada por “movimentos rebeldes”<sup>15</sup>. Quase simultaneamente na Europa e no Japão nas décadas de 1920 e 1930 também emergiam movimentos ligados à defesa de práticas de manejo que valorizavam a ligação entre a agricultura e a natureza. Os movimentos alternativos podem ser categorizados nas seguintes vertentes com pequenas variações entre os autores: Agricultura biodinâmica, Agricultura orgânica, Agricultura biológica, Agricultura natural, Permacultura (PETERSEN, 2012).

O mundo guiado pela ideologia do progresso e pelo avanço da civilização fez com que os movimentos de agricultura alternativa não fossem reconhecidos e classificados como retrógrados sem validação científica. No entanto, nas primeiras décadas do século XX os efeitos negativos da agricultura convencional foram denunciados e se irradiaram o que fez gerar uma nova onda de contestações a partir da década de 1960. O livro *A primavera silenciosa* (1962) da bióloga norte-americana Rachel Carson (1907-1964), foi um marco para se intensificar os debates sobre uma consciência ambiental, pois denunciava os graves efeitos dos agrotóxicos sobre a saúde humana e sobre o meio ambiente e isso criou uma atmosfera propícia para o reerguimento dos movimentos alternativos.

---

<sup>15</sup> Essa denominação foi empregada por Ehlers (1996) em seu livro *Agricultura sustentável: origens e perspectivas de um novo paradigma*.

### **4.3.2 Análise do discurso dos alunos para a avaliação atual da formação socioambiental na EFA de Jaguaré**

Assim como fizemos anteriormente para a análise das contribuições históricas no processo de formação socioambiental da EFA de Jaguaré, buscamos analisar as atuais contribuições que a EFA tem proporcionado quanto à formação socioambiental dos alunos e comunidade. Conheceremos quais atividades, ações e dinâmicas têm sido adotados atualmente para que se alcancem os objetivos traçados sobre essa vertente. Para isso, utilizamos o método de entrevistas com alunos e monitores da escola, e análise de documentos que possam vir a contribuir com essa identificação.

Com o tempo a dinâmica das coisas, as interações e os objetivos sempre vão sofrendo alterações e assim não seria diferente na EFA de Jaguaré. Passando por tantas mudanças nas interações sociais, no conceito de família, na necessidade de produção, nas questões ambientais, educacionais, políticas, a sociedade força a escola a se adequar ao ritmo mundial, apesar da Escola do Campo ter suas próprias orientações e metodologias. Ao longo das análises poderemos ou não encontrar mudanças na dinâmica da escola e dos processos.

#### **Perfil dos alunos da EFA de Jaguaré**

Buscando analisar o perfil dos alunos da EFA de Jaguaré, as motivações que os levaram a estudarem na escola e a influência dela em suas vidas e interações sociais, foi direcionada uma série de perguntas aos que se dispuseram participar da pesquisa.

Os estudantes entrevistados cursam as terceiras e quarta séries do ensino médio/técnico profissionalizante e têm de 16 a 25 anos. Questionamos a eles quais motivos os levaram a estudar em uma Escola do Campo e praticamente todos destacaram a influência da família como grande colaboradora, além de possuírem interesse próprio pela área agrícola.

Vim para a Escola Agrícola por causa da minha família que me influenciou e porque eu tinha interesse em me formar em um curso técnico pra ficar na roça. (Estudante 1)

Eu vim pra escola agrícola porque a minha família é camponesa e eu tenho uma paixão pela agricultura. (Estudante 3)

Eu vim porque me senti muito interessada porque eu gosto muito dessa área que estuda a Educação do Campo e os valores que a gente cultiva. E meus pais me influenciaram bastante também. (Estudante 5)

Minha família é camponesa, eu também gosto do campo, me identifico e essa escola por ser Família, minha própria família acha mais adequada à minha realidade dando abrangência aos conteúdos e à minha formação. (Estudante 7)

Eu vim para cá para ter mais conhecimento técnico da roça mesmo, do campo, buscar novas experiências para estar empregando na comunidade produtiva. Somos proprietários de terra então a família sempre incentiva a estar estudando os conteúdos da agricultura. (Estudante 10)

Percebemos pelos discursos que os jovens que estudam na EFA, ou grande parte deles, se identificam com suas origens e se dedicam em buscar meios que possam vir a contribuir com sua família e comunidade. Constatamos novamente a presença da família como principal agente incentivador da entrada dos alunos na escola. Em diálogos durante a estadia na escola, observamos que muito dos alunos que ali estudam são filhos de ex-alunos da escola e estudar na EFA local se torna uma tradição familiar.

Como discutimos anteriormente, a permanência do jovem no campo e o interesse dele pela sua origem, pela terra, pelo trabalho do campo é ameaçada pelo fluxo migratório para o meio urbano, mas atualmente testemunha-se uma reordenação da categoria da juventude camponesa. Evidentemente que esse grupo ainda confronta com preconceitos das imagens “urbanas” sobre o campo, porém esses jovens se apresentam distantes do isolamento, pois dialogam com o mundo globalizado e reafirmam sua identidade como trabalhadores, pequenos produtores familiares que lutam por terra e por seus direitos como trabalhadores e cidadãos (CASTRO, 2012).

Deste modo, o trabalho da EFA de Jaguaré busca valorizar o jovem, no contexto de sua família e comunidade, trabalhando o desenvolvimento rural e oferecendo condições para que o aluno desenvolva as competências e habilidades requeridas pela área agropecuária para atuarem no meio rural,

em empresas e instituições prestadoras de serviços para os setores diversos da economia (PPP, 2015). Este e outros trabalhos são feitos a fim de preparar e estimular os jovens a permanecerem no campo, despertando seu espírito empreendedor, preocupado com valores sociais, econômicos, ambientais e culturais, não permitindo que se percam os laços ligados ao campo e à luta de seus familiares pelo direito ao pedaço de terra e pela dignidade.

Para mim é a melhor escola que existe, porque aqui a gente sabe lidar uma pessoa com a outra, não desclassificando as outras escolas, mas a gente sabe lidar com as outras pessoas [...] O respeito é muito ensinado aqui. (Estudante 6)

Gosto de estudar aqui porque além de você estudar e aprender coisas da terra e coisas que se estuda em escolas convencionais, você estuda algo para levar para a vida toda, como a vivência com as pessoas, o diálogo, o entendimento. Eu acho isso muito bacana e em outras escolas eu acredito que não tenha isso. (Estudante 8)

Gosto de estudar aqui porque a gente vai adquirindo um conhecimento para estar aplicando na nossa propriedade, além de conhecimentos mais da realidade também, questões políticas, meio ambiente, coisas bem relevantes. (Estudante 10)

Trabalha-se, portanto, a cultura camponesa e os jovens se percebem como homens e mulheres do campo, percebem sua existência em um contexto amplo, indissociável do outro, da natureza, do trabalho coletivo, por isso presa pelo diálogo, resolução de problemas e respeito com o limite do próximo. Em suas relações sociais os valores humanos fundamentais se encontram a solidariedade e a fraternidade, que se concretizam de muitas formas durante suas práticas cotidianas como a “ajuda mútua entre vizinhos, em situações de catástrofes, perdas de safra, doenças e mortes, ou mesmo na organização de festividades comunitárias ou casamentos, batizados, entre outras” (TARDIN, 2012). Por abordarem esse ponto de forma positiva, percebemos que os estudantes valorizam o trabalho feito pela EFA quanto às práticas voltadas ao ensino de valores e reconhecem isso como uma característica fundamental para sua formação enquanto homens e mulheres integrais do campo.

Esse tipo de educação parece despertar o interesse não apenas de jovens provenientes de origem camponesa, mas também aqueles que a conhecem mesmo que de outros contextos. Encontramos na escola um estudante que, por vontade própria, quis estudar na EFA de Jaguaré e descreve os motivos.

O que me motivou a vir para cá foi a educação diferente, pelo o que ela nos oferece. Uma visão ampla de como é a sociedade e também alguns aspectos dos jovens, também pela importância que ela trata não só o meio ambiente, mas a questão do meio sociocultural que também é trabalhada [...] que realmente faz formar um bom jovem hoje na sociedade e também nos influencia a buscar o melhor da gente. A minha família não é do campo, só meu pai que veio de origem camponesa, mas eu sempre fui residente urbano mesmo, sempre morei na cidade, mas por influência e motivação, pelo meu pai ter trabalhado em Escola Família por 10 anos, por conta própria eu tomei a iniciativa de buscar, de estudar mesmo tendo escolas muito próximas de mim, mas vi que a Escola Família, a Escola Agrícola tinha uma visão que poderia me propor mais conhecimentos do que uma urbana e que, de fato, está contribuindo bastante para a minha pessoa. (Estudante 11)

Diante da declaração desse estudante não posso me calar diante do que o contato com a EFA me proporcionou. Sinto-me livre para dizer que a Educação do Campo também despertou em mim algo que eu, no auge de minha vida acadêmica e com formação de educadora, ainda não tinha percebido: é possível se fazer uma educação libertadora. Inegável é o fato de que a Educação do Campo me proporcionou um sentimento de encantamento por apresentar uma metodologia tão diferente do convencional.

Registro ainda a resistência do sistema educacional em propagar esse modelo educacional que vem sendo construído há décadas pelos movimentos sociais. Prova disso, é o fato de eu ter concluído um curso de formação de professor na mesma região em que se tem um forte movimento de Educação do Campo e esse modelo nunca ter sido mencionado dentro do currículo do curso. Isso nos intriga porque muitos dos estudantes que buscam os cursos de professores da UFES – Campus São Mateus são filhos e filhas de pequenos agricultores da região ou de áreas urbanas de cidades em a agricultura é a base econômica.

Assim, encontro-me ciente de que esse modelo educacional possui muitas dificuldades e desafios, mas que apresenta também grandes resultados, permitindo uma formação integral, de um sujeito livre, mas comprometido com seus princípios. A Educação do Campo proporciona um crescimento humano ao jovem que passa por ela e é capaz de despertar os olhares dos que assistem seu percurso de fora, mesmo que olhares tímidos e desconfiados,

mas que percebem que é possível alcançar o êxito com uma educação que não é rural, mas sim humana, científica, política, ambiental e crítica.

A rotina na escola prossegue com atividades que valorizam os trabalhos práticos e de manutenção da escola, sempre em grupo e visando o desenvolvimento da auto-organização por parte de todos os componentes da escola e podemos perceber isso nos discursos dos estudantes.

Então, somos divididos em núcleos de bases, cada um tem sua tarefa para ser realizada durante a semana. Toda segunda-feira a gente faz o planejamento tanto das tarefas de manutenção como lavar louça, limpar sala, lavar banheiro, limpar dormitório, limpar jardim e essas coisas todas. De 15 em 15 dias a gente faz a avaliação das semanas, como está sendo, as maiores dificuldades e o que pode fazer para serem superadas e a gente vai levando. Aqui só dorme quem o transporte fica muito longe da casa, ficam 2 ou 3 na minha sessão. (Estudante 8)

A rotina aqui na escola ao chegar à segunda-feira a gente tem aquele momento para dividir as tarefas através de NBs que são núcleos de base em que cada núcleo de base é responsável por um ambiente da escola, nisso aí a gente se reúne e determina as tarefas de cada componente do grupo para estar desenvolvendo ao longo da semana, como lavar louça, varrer a sala, responsáveis para estar auxiliando o professor na aula, entendeu? Essas atividades são para contribuirmos ao máximo no ambiente escolar. (Estudante 11)

Como os estudantes explicitaram, a cada segunda-feira que estão na sessão escolar é realizada uma reunião para divisão dos núcleos de base para estipular as tarefas de cada um durante a semana. Essa divisão envolve não só os alunos, mas também os monitores, que participam dos processos de limpeza e manutenção. Presenciamos algumas vezes a execução dessas atividades e também participamos do processo.

A pedagogia do trabalho é caracterizada por Rossi (1981) como aquela que associa trabalho e educação num processo integrado e contribui para a substituição de um sistema baseado na valorização do capital e da propriedade por outro que valoriza o trabalho e o trabalhador se contrapondo à pedagogia tradicional que exclui qualquer referência ao trabalho na educação. A escola do campo, quanto à pedagogia do trabalho, se coloca diante de imensos desafios no que se refere à contribuição para a

transformação das relações e ideologias que fundamentam as relações sociais na lógica do capital.

O principal fundamento do trabalho pedagógico da Escola do Campo é oferecer um significado ao conhecimento científico à vida real dos educandos, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos. Este é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da Escola do Campo (MOLINA e SÁ, 2012).

Um ponto a ser destacado no discurso do estudante 8 é *“De 15 em 15 dias a gente faz a avaliação das semanas, como está sendo, as maiores dificuldades e o que pode fazer para serem superadas”*. Essa postura e a prática de colocar em comum os pontos positivos e negativos, quais os desafios e discutir as possibilidades de intervenção sobre determinada situação faz com que o educando se torne mais crítico e desenvolva a capacidade de agir frente às adversidades que aparecem no dia-a-dia, na comunidade, no campo, na escola, no trabalho em geral.

Questionamos aos alunos também sobre suas pretensões na área profissional e a maioria deles afirmou ter interesse em ingressar em um curso superior. O curso previsto pela maioria está voltado para a área agrônômica, mas alguns visam outras áreas.

Quando terminar o Ensino Médio eu quero fazer uma faculdade de engenharia, engenheiro agrônomo. (Estudante 1)

Pretendo estudar faculdade de Biologia ou Agronomia. (Estudante 4)

Pretendo aprofundar mais sobre Educação do Campo e também Ambiental porque é a nossa vida, a gente tem que correr atrás. (Estudante 6)

Eu quero estudar linguagens ou letras. (Estudante 7)

Eu pretendo parar de estudar e continuar na propriedade da minha família. (Estudante 9)

Eu vou tentar uma vaga para continuar estudando, fazer uma faculdade de agronomia, porém se não der certo eu vou continuar no campo mesmo e ajudar minha família. (Estudante 10)

Eu não pretendo seguir uma atividade com ênfase só em agricultura, mas intercalando um pouco com tecnologia que é a área que eu trabalho. Assim, eu vou tentar trabalhar agricultura e informática que, a meu ver, tem coisas muito importantes. Uma coisa pode agregar à outra. Atualmente eu trabalho como estagiário da prefeitura no LIED que é o laboratório de Informática na escola e também em uma loja de assistência técnica de computadores e celulares. A semana de aula eu passo o dia inteiro na escola e estagio à noite e na semana que não estou estudando eu já passo a trabalhar na loja que eu sou sócio e faço estágio à noite. (Estudante 11)

Tendo discutido a questão da permanência dos jovens no campo e por estarem conectados ao mundo globalizado, à tecnologia, e às novas possibilidades de mercado, analisamos pelas repostas dos alunos que eles se enxergam como personagens importantes do contexto rural e se sentem motivados a buscarem conhecimentos que possam vir a colaborar na produção do campo, seja ela familiar ou comunitária. O jovem do campo não necessariamente precisa cursar uma faculdade para contribuir com sua comunidade. Alguns entrevistados disseram que pretendem permanecer no campo ajudando nos trabalhos familiares.

Contudo, dos 11 estudantes entrevistados 8 manifestaram algum interesse em fazer um curso superior que envolva questões agrícolas, certamente por estarem envolvidos neste contexto, mas por acreditarem que isso pode contribuir para o aperfeiçoamento de técnicas e dar continuidade ao atual estudo em que se encontram e que venham a colaborar com o desenvolvimento agrícola local.

### **O trabalho socioambiental da EFA de Jaguaré na atualidade: olhares dos educandos**

Após identificarmos o perfil dos estudantes da escola, investigamos sobre os saberes ambientais que, de fato, são trabalhados na escola. A princípio perguntamos aos estudantes se durante as aulas os professores abordam o tema Educação Ambiental e todos afirmaram que o tema é muito trabalhado em diferentes disciplinas dentro das áreas do conhecimento. Algumas se destacaram mais, como ciências naturais, geografia e também na área agropecuária, porém todas as áreas, por estarem intrinsecamente envolvidas no contexto do campo e natural, acabam por abordar o tema de EA.

Abordam sim, porque os professores nos influenciam a buscarmos o que o meio ambiente oferece para nós e entendermos o que ele é, aí sempre temos aquele momento de reflexão para a gente parar e pensar um pouco nas nossas atitudes e também no que a gente pode fazer para mudar o que realmente está errado. A disciplina que mais aborda é agricultura, mas no modo geral todas as disciplinas buscam ter certa reflexão voltada para a área social, cultural para não perdermos a noção sobre isso e estarmos sempre refletindo sobre o meio ambiente. (Estudante 11)

Acompanhamos algumas aulas e percebemos que estes momentos de reflexões acerca da EA, da ação do homem sobre o ambiente e a questão do respeito e de reconhecimento dos limites ambientais era um discurso muito presente. Assim como Porto-Gonçalves (2012) discorre, nós como seres extratores, devemos nos preocupar com a forma que usamos os recursos que não são produzidos por nós e que dependemos que a natureza os faça. O autor exemplifica falando das lições que os seringueiros, sob a liderança político-intelectual de Chico Mendes, nos legaram, pois ao se assumirem como extrativistas viam, antes de tudo, a necessidade de respeitar a produtividade biológica primária, ademais Enrique Leff (2009) afirma que esse respeito é um dos pilares da racionalidade ambiental, em contraposição à racionalidade hegemônica, a econômico-mercantil.

O modelo de ensino que valoriza essa vertente ambiental se aproxima da linha transformadora, crítica ou emancipatória, seguindo a sistematização feita por Lima (2002) e de elementos por Loureiro (2003a e 2004), cujas características valorizam, dentre outras coisas:

- politização e publicização da problemática ambiental em sua complexidade;
- preocupação concreta em estimular o debate e o diálogo entre ciências e cultura popular, redefinindo objetos de estudo e saberes;
- indissociação no entendimento de processos como: produção e consumo; ética, tecnologia e contexto sócio-histórico; interesses privados e interesses públicos.

Leff (2001a) afirma que não há um único método válido para se tratar da questão ambiental como “*complexidade do mundo*”, mas diversos métodos que, ao trabalharem com a perspectiva da totalidade, dialogam entre si, e acabam por reconhecer as especificidades de cada ciência, em um processo distendido que abre espaço para que sejam redefinidos os objetos de cada ciência e recortes da materialidade da vida (LEFF, 2003).

Com essa análise podemos observar que as Escolas do Campo, de fato, lançam um olhar mais específico sobre as causas ambientais buscando sempre despertar a criticidade dos jovens estudantes da EFA de Jaguaré.

Após observarmos os discursos dos alunos, os trabalhos e projetos que são realizados na escola sobre a temática ambiental, perguntamos aos estudantes o que seria, em suas concepções, o meio ambiente.

Para mim, meio ambiente é tudo que envolve a natureza pra mim é animais plantas é a sociedade. Tudo o que é criado naturalmente. (Estudante 1)

Meio Ambiente, para mim, é a sociedade como um todo, não é só plantas e árvores, mas sim os seres humanos, animais, tudo. (Estudante 3)

O meio ambiente não envolve só árvores como a gente vê assim, quando a gente é criança pensamos que são só árvores, mas um todo, nós seres humanos também fazemos parte desse meio ambiente. Estamos nele. (Estudante 5)

Meio ambiente é onde a gente vive, seja de forma natural ou construída pelo homem. (Estudante 7)

Meio ambiente para mim é basicamente minha casa, onde eu vivo e tudo ao meu redor e que tenho que preservar, porque se eu quero que ele se mantenha com bastante vida e que eu tenha qualidade de vida, eu preciso preservar ele também. (Estudante 11)

Sobre as concepções dos estudantes acerca do que seja Meio Ambiente, é apresentado e destacamos a princípio o trecho do discurso do estudante 5 que fala *“quando a gente é criança pensamos que são só árvores”* corroborando com o que diz Carvalho (2004) que ao se falar em meio ambiente a primeira ideia que nos evoca é aquela de natureza, fauna e flora, ambiente físico, ou seja, uma visão naturalista do meio ambiente e isso nos é inculcado ainda na infância. Apesar disso, os estudantes ampliaram seus olhares sobre essa temática e entendem que o meio ambiente não se restringe a plantas e animais, mas que os seres humanos também fazem parte do meio ambiente, afastando, assim, a visão antropocêntrica de homem como ser superior ao que é natural porque este volta a se enxergar como ser natural.

Podemos observar também a ideia dos alunos de meio ambiente como “minha casa”, a “sociedade”, o local onde se vive de forma “natural ou construída pelo homem” e notamos que ao tomarem a consciência de que estão inseridos no ambiente que fazem parte dele apontam a necessidade de ações para que se possa mantê-lo. Pelos projetos que são desenvolvidos e os discursos que são gerados na EFA, observa-se que voltamos a dialogar com Lima (2002) e Loureiro (2003a e 2004) quando tratamos da “busca da realização de autonomia e liberdades humanas em sociedade, redefinindo o modo como nos relacionamos com a nossa espécie, com as demais espécies e com o planeta” que aproximam a visão de meio ambiente ao preceito transformador, crítico, emancipatório.

Todos os seres precisam dos recursos oferecidos pela natureza, cabe ao homem, então, não permitir que sua ganância e egoísmo impeçam que as outras espécies usufruam também deles. O homem que reconhece a sua posição no mundo como uma espécie vivente junto às outras deixa a posição de superioridade e assume a de dependência. Dependência sim, pois o homem precisa de alimento para sobreviver, para isso ele precisa plantar e ter campos para inserir suas criações, o homem precisa de abrigo e para isso ele precisa extrair elementos da natureza como madeira, granito, o homem também precisa do sol, da chuva, da água, do ar limpo para respirar. Portanto o homem é mais dependente do que superior e deve reconhecer a necessidade de conservar para manter.

Após identificarmos qual o conceito de meio ambiente que os estudantes da EFA de Jaguaré trazem consigo, questionamos a eles se esses ensinamentos podem influenciar (ou influenciam) suas vidas nas suas práticas no campo, na família e comunidade.

Bom, pode. A maioria que estuda em uma Escola Família tem suas propriedades ou são meeiros e pode fazer um projeto importante para o ambiente. (Estudante 1)

As atividades ajudam sim, porque não adianta eu querer pegar e usufruir demais de uma coisa, maltratando, sendo que depois eu não vou conseguir produzir mais nada, aí a escola ensina para gente que não devemos abusar demais, e sim preservar e continuar cuidando da terra. (Estudante 4)

Sim, por que a gente está vivendo em um mundo em que as maiores discussões são as revoluções, as problemáticas com as mudanças climáticas e quanto mais a gente saber do meio ambiente mais a gente pode ajudar nossa realidade, no caso. (Estudante 7)

Sim, a tentar mudar, não é? Porque eu sozinho não vou fazer a diferença, mas se todos juntos fizerem aí pode mudar, igual essa crise de água que está aí. (Estudante 9)

As respostas sinalizam o reconhecimento das influências das teorias aprendidas na escola sobre suas práticas futuras. Reconhecem que se precisa de intervenções para a manutenção do ambiente na propriedade, comunidade local e no contexto geral. Percebem a necessidade da ação em conjunto com atitudes conscientes, assim como o estudante 9 aponta *“sozinho não vou fazer a diferença, mas se todos juntos fizerem aí pode mudar”*.

Sabemos que a agricultura familiar apresenta características específicas, como a utilização de mão-de-obra familiar e sua racionalidade produtiva voltada para atender de imediato as necessidades da própria família e não as necessidades de comercialização excessiva (REIS, et. al, 2011). Por estes motivos, Finatto e Salamoni (2008) afirmam que estas características facilitam a mudança de um modelo de agricultura convencional, pautado no uso exagerado dos recursos naturais, para um sistema produtivo de caráter agroecológico, que prioriza a sustentabilidade por se tratar de um processo que restabelece as relações harmônicas entre o homem e seu espaço. Porém, nem sempre esses apontamentos se afirmam na prática. Questionamos aos estudantes se a preocupação ambiental se encontra presente no cotidiano familiar apontando as questões que enfrentam no campo.

Sim, como preservação de nascente, igual meu pai mesmo, ontem ele já estava reflorestando a nascente e também fez áreas de APP e reflorestamento em torno de nascentes e represas. No plantio meu pai usa muito foliar, caldas, essas coisas assim, mas ainda utiliza produtos químicos. Como eu posso dizer, é muitas coisa, tem que capinar muita terra e sozinho não dá conta, tem que envolver muito trabalho manual e mão de obra. (Estudante 9)

Sim, na unidade produtiva nós temos uma grande preocupação a respeito do meio ambiente. A gente ainda utiliza os agroquímicos, venenos, porém temos a preocupação de aplicar as dosagens certas, evitando áreas próximas aos rios e inclinadas e sempre

utilizando práticas conservadoras, como cobertura no solo, rotação de culturas, quebra vento, irrigação localizada diminuindo a irrigação por aspersão que melhora bastante. Essas questões assim. (Estudante 10)

[..] Nós refletimos, mas como moramos na cidade, a gente sempre tenta pegar aquelas práticas básicas de separar o lixo. Na nossa propriedade fizemos um viveiro, a gente está fazendo mudas de plantas nativas para estar fortalecendo a questão do reflorestamento. (Estudante 11)

Já tendo em vista a realidade local, muitos desafios são e serão encontrados por esses alunos e suas famílias, assim como discorreram também os ex-alunos da EFA de Jaguaré, onde apesar de terem o conhecimento sobre as questões ambientais, recorrem às técnicas convencionais e uso de agrotóxicos para se manterem no mercado econômico local. Essa situação confronta, então, com as afirmações de Finatto e Salamoni (2008), pois mesmo priorizando o sustento familiar, os pequenos agricultores precisam lucrar com sua produção e trabalhar com técnicas unicamente alternativas ainda não parece ser economicamente viável para eles.

Sobre a educação ambiental na agricultura familiar, Reis et al. (2011) verifica que mesmo existindo muitas opções para atividades de educação ambiental no campo, as que mais se destacam são as referentes ao reflorestamento e recuperação de áreas degradadas. Evidenciamos isso nos discursos de muitos alunos, destacando a fala do estudante 9 *“igual meu pai mesmo, ontem ele já estava reflorestando a nascente e também fez áreas de APP e reflorestamento em torno de nascentes e represas”*. Essa ação por parte dos agricultores é dada para o cumprimento da Legislação vigente que implicam na implantação de áreas de recuperação, sendo elas as Áreas de Proteção Ambiental (APA), Área de Proteção Permanente (APP), Reserva Legal, entre outras, que são o principal foco, quando se fala em educação ambiental. Desta forma, a solução para o desempenho da educação ambiental fica voltada nas práticas de recuperação de nascentes, permanência ou reposição de mata ciliar e demais atividades envolvendo o plantio (*op. cit.* 2011).

O estudante 10, por sua vez, relata a utilização dos agroquímicos durante o manejo na propriedade de sua família, mas afirma que existe a preocupação

ambiental e por esse motivo buscam técnicas alternativas para associar ao manejo convencional, tentando reduzir os efeitos que os agentes fitossanitários causam à natureza. As técnicas citadas por ele, como a aplicação de dosagens corretas evitando áreas próximas aos rios e inclinadas, utilização de cobertura no solo, rotação de culturas, quebra vento, irrigação localizada diminuindo a irrigação por aspersão, são estimuladas pela EFA e se encontra no Plano de Formação da Escola (PPP, 2015)

É importante destacar que, embora as questões econômicas sejam representativas, as práticas agrícolas nas propriedades dos ex-alunos e familiares de alunos se enraízam na questão ambiental e buscam estratégias de desenvolvimento que não preze apenas pelo crescimento econômico, mas que respeite os limites naturais conservando a terra para o uso sustentável da mesma. De fato, superar o uso de técnicas convencionais, que proporcionam o aumento da degradação do solo e exposição elevada dos alimentos aos produtos agroquímicos, ainda é uma grande dificuldade para os agricultores que têm a preocupação ambiental e, conseqüentemente, uma realidade a ser enfrentada pela EA e Educação do Campo na região.

### **Da escola para a comunidade: o enfrentamento da realidade**

Observamos até o presente momento que a EFA de Jaguaré trabalha priorizando o homem do campo e seu relacionamento com a terra, buscando valorizá-lo como agente fundamental para atender as necessidades e as demandas sociais, política e econômicas. A escola, seguindo os preceitos de uma EA que seja crítica, transformadora e emancipatória, busca a quebra e a transformação de valores e práticas sociais que contradizem com o bem-estar público, a manifestação da justiça e a solidariedade por meio de métodos diferenciados respeitando os limites socioambientais.

Contudo, a realidade fora dos limites da escola não segue sempre essa vertente. Alguns estudantes durante seus discursos levantaram alguns impasses que se manifestam em suas comunidades, contrapondo, muitas vezes, com o que é trabalhado, produzido e orientado pela EFA referente às preocupações com questões socioambientais. A partir destas questões,

discutiremos brevemente sobre algumas colocações feitas pelos entrevistados.

Na comunidade estão meio paradas essas questões ambientais porque muitas pessoas não se tocaram ainda do porque estar preservando o meio ambiente. Acabam fazendo práticas que não são adequadas no solo, até mesmo em barragens, não acaba preservando. Minha comunidade fica a uns 8km daqui. (Estudante 10)

A ação da comunidade é fundamentalmente importante durante todo o processo de construção e realização do projeto de Educação do Campo. A escola do campo trabalha com base nas necessidades familiares e locais trazidas pelos estudantes, porém a própria comunidade precisa estar aberta para aceitar intervenções e novos saberes. O Estudante 10 relata a falta de comprometimento (ou informação) por parte da comunidade, não se importando em adotar medidas apropriadas para a manutenção local e que respeite os limites socioambientais.

No campo da agricultura os tipos de manejo e suas interferências no ambiente são muito discutidos, porém, culturalmente, tem-se difundido no campo que sem os agrotóxicos não é possível produzir (RIGOTTO e ROSA, 2012). Conhecendo durante a discussão desse trabalho o perfil da produção agrícola do município de Jaguaré e podemos observar que muitos proprietários de terra não apresentam, aparentemente, a preocupação ambiental que o leve a reduzir as agressões que são feitas ao solo com técnicas convencionais de produção. Rigotto e Rosa (2012) fazem algumas denúncias quanto a esse tipo de manejo.

As regiões de expansão dos monocultivos do agronegócio têm apresentado também problemas graves de contaminação ambiental das águas subterrâneas [...] Também tem sido encontrada contaminação das águas superficiais de rios, lagoas, açudes e até mesmo das águas disponibilizadas pelos sistemas de abastecimento às comunidades [...] De forma similar, ocorre contaminação do solo, do ar e dos locais de vida e produção de comunidades vizinhas a grandes empreendimentos, especialmente quando é realizada pulverização aérea de agrotóxicos herbicidas ou fungicidas. [...] Há ainda contaminação de alimentos com resíduos de agrotóxicos (RIGOTTO e ROSA, 2012, p. 91)

Deste modo, é de extrema necessidade que a comunidade do campo seja conscientizada e se conscientize. Quando nos deparamos com essa realidade nos perguntamos: o que mais é preciso ser feito? De que maneira a EFA de Jaguaré enquanto instituição formadora pode contribuir para que essas questões possam ser vencidas? Pelo observado até aqui, a EFA tem trazido muitos conhecimentos para o agricultor e tem ajudado muitas famílias em suas propriedades, mas é preciso avançar, repensar práticas que dinamize a Pedagogia da Alternância e a tecnologia pode vir a atuar em prol dessa nova vertente. Mas, além disso, RACEFFAS (2015) acredita que a proposta de efetivação por via pública desse tipo de educação, tornando-as mais acessível à população, pode vir a ser uma alternativa. Deste modo, mais pessoas poderiam conhecer o trabalho e as propostas da Pedagogia da Alternância, conscientizar-se e atuar juntamente a ela.

Não se faz Educação Ambiental sozinho. A escola orienta e age na tentativa de intervir junto com famílias associadas que comungam do processo produtivo conscientes de questões ambientais, mas é necessário que órgãos públicos também sejam parceiros nessa luta.

A comunidade que eu moro se preocupa com a questão ambiental, mas como moro a 24km de distância do perímetro urbano, a gente sente muita dificuldade em relação ao despejo de lixo, então a melhor forma que até hoje foi encontrada e menos prejudicial ao meio ambiente é a queima. A comunidade, em relação ao meio ambiente, tem até umas campanhas de recolher lixo, só que mesmo assim, sentem algumas dificuldades de estar lidando com isso. A prefeitura já até enviou umas bombonas de lixo para lá, mas mesmo assim não é o suficiente para colocar em todas as áreas. (Estudante 7)

Com base no discurso desse estudante que trata da questão do despejo do lixo em sua comunidade, segundo o Plano de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos do Município de Jaguaré/ES (2013) a limpeza pública no município de Jaguaré é de responsabilidade do Serviço Autônomo de Água e Esgoto - SAAE de Jaguaré, que contratou e fiscaliza a empresa terceirizada *Qualitar Limpeza e Soluções Ambientais Ltda.* A limpeza pública compreende a varrição de ruas e logradouros públicos, limpeza de canteiros, capina, raspagem, retirada de areia das ruas e pintura de meio-fio, sarjetas e caixas

boca de lobo, bem como coleta (domiciliar, galharia e entulho) e comerciais (classe II), resíduos de serviços de saúde (classe I) e transporte dos resíduos.

O Plano de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos do Município de Jaguaré/ES afirma que a coleta de lixo atinge praticamente 100 % da zona rural, onde a coleta ocorre em dias previamente conhecidos pela população, onde o morador leva os resíduos até os pontos de recolhimento, geralmente na sede dos distritos.

Contudo, no discurso do estudante 7 encontramos certa divergência. A comunidade passa por problemas na coleta de lixo, pois, segundo o estudante, as ações adotadas pela prefeitura (órgão responsável) não foram suficientes para suprir a demanda da comunidade e isso se agrava devido à distância da localidade em relação ao perímetro urbano (20 quilômetros). Frente a isso, a comunidade opta por meios alternativos como a queima do lixo, que é considerado crime ambiental pela Lei de Crimes Ambientais, nº 9.605 de 1998, em seu artigo 54, que descreve como o crime de poluição, que consiste no ato de causar poluição, de qualquer forma, que coloque em risco a saúde humana ou segurança dos animais ou destrua a flora.

Nesse contexto, a escola fica responsável por orientar seus alunos e a comunidade sobre as práticas mais viáveis a ser feita frente a essa situação, mas para a resolução dessa problemática é necessário que a comunidade em geral se mobilize e pressione o órgão público responsável para que este tome as cabíveis providências, pois a Educação Ambiental precisa ser trabalhada de forma contínua para que possam ser obtidos resultados.

De outro lado, outras comunidades entendem a questão ambiental como agente fundamental para a sobrevivência e adota em sua prática ações que viabilize o acesso a todos.

Na minha comunidade antes eles não se importavam, mas agora com esse choque da seca aí que está acontecendo o pessoal está mudando. Mesmo estando com sistema de irrigação, estava mais para aspersão, agora está mais para gotejamento em projétil, estou vendo isso em todo lugar e preservando nascentes, até na minha comunidade estou vendo isso agora, foi um pessoal visitar lá em casa, ontem até. Minha comunidade fica há 9km daqui. (Estudante 9)

Recentemente, o estado do Espírito Santo enfrentou uma forte crise hídrica e vem se recuperando gradualmente. A falta de chuva por meses refletiu na produtividade do campo e na economia em geral. Isso fez com que muitas pessoas se mobilizassem e passassem a adotar meios de minimizar essa crise ambiental. Assim como relatou o estudante 9, medidas como troca de sistema de irrigação, reflorestamento, recuperação de nascentes, dentre outras, foram muito incentivadas e adotadas por produtores.

Diante a estas discussões, podemos relatar a importância do trabalho cooperativo na comunidade. Para Max (1985) a Cooperação é “a forma de trabalho em que muitos trabalham planejadamente lado a lado, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos”. Os habitantes de uma comunidade, em muitas situações, compartilham de interesses comuns e isso deve ser um fator de união e que os motivem a lutar juntos.

No meio rural, é tradicional o desenvolvimento de formas mais embrionárias de cooperação e que se perpetuam até os dias atuais, tais como os mutirões, as trocas de dias de serviço, as roças comunitárias. Porém, é preciso que se faça mais. É preciso que os povos do campo, antes de tudo reestabeleçam sua relação com a natureza, que se coloquem como uma espécie habitante de um planeta comum às outras e não mais como superior, assumindo os laços de dependência e, a partir daí, de respeito. Depois de dado o primeiro passo é preciso que os homens e mulheres do campo se enxerguem como agentes fundamentais para a manutenção da sociedade e que a partir de seus atos, poderão gerar melhores condições de vida a todos, e, em especial, melhor condição ao ambiente de se manter.

#### **4.3.3 Análise do discurso dos professores/monitores para a avaliação atual da formação socioambiental na EFA de Jaguaré**

Os professores/monitores são componentes essenciais no sistema de Ensino em Alternância. Para exercer a função é necessário atender a critérios que vão de personalidade a maturidade profissional e isso se dá porque a ação do

profissional de educação no CEFFA ocorre de forma dinâmica e complexa. No seu ofício, além de orientar a construção do conhecimento científico através de aulas e outros instrumentos pedagógicos como Planos de Estudo, Projetos Profissionais, Estágios Supervisionados, dentro outros, o educador também exerce a função de monitoria aos estudantes em diversas outras dimensões da formação como: acompanhamento psicopedagógico, organização pessoal, auto-organização da vida de grupo, práticas agropecuárias e outras (PPP, 2015).

A EFA de Jaguaré é composta por profissionais comprometidos e capacitados que buscam desenvolver um trabalho educacional fundamentado nos valores da educação e pautados no respeito ao ser humano e ao meio ambiente, se comprometendo com uma formação de qualidade e que contribua para popularizar o acesso de novas tecnologias de produção adaptadas a realidade dos camponeses (PPP, 2015). Portanto, o professor acompanha e faz orientações em todos os momentos em que os estudantes estiverem na sede da escola ou em outras atividades no meio familiar e social, com instrumentos e metodologias próprias.

Acreditamos que estes agentes educadores também podem colaborar no processo de busca das atuais contribuições que a EFA de Jaguaré tem proporcionado quanto à formação socioambiental dos alunos e comunidade. Para isso, utilizamos o método de entrevistas que possam vir a contribuir com essa investigação. Conheceremos suas definições de meio ambiente, a inserção da temática em sua prática docente, e suas opiniões sobre outros assuntos que envolvam a vertente ambiental.

Antes de tudo perguntamos aos entrevistados como eles avaliam suas formações em educação ambiental relatando se foram suficientes ou não para sua formação como educador.

Eu avalio a minha formação em educação ambiental como boa, eu acredito que tem muito a melhorar, muito a buscar e conhecer ainda, mas eu avalio como boa principalmente no pós-técnico também que eu tive a oportunidade de ter, e uma abrangência bem maior na própria área profissional do tema. (Professor 2)

A minha graduação ela foi na área de agronomia e no curso de agronomia a gente sempre discute essa questão do meio ambiente, no contexto da produção agropecuária, mas eu entendo que a nossa formação é algo que tem que ser continuada. [...] Eu busco todo ano estar fazendo cursos de atualização [...] então assim, existe a formação que a gente tem na sala de aula e aquela que está além da sala de aula. (Professor 3)

Dentro da minha formação mesmo nós não trabalhamos tanto isso, mas eu acredito e avalio que a minha formação mesmo foi na prática do trabalho, eu fui me formando gradativamente dentro das escolas, com as famílias, com o contexto escolar, com os alunos, nada melhor que unir a prática e a teoria. (Professor 4)

As respostas nos mostram que os professores, embora tenham avaliado suas formações como boas ou tiveram ao menos alguma formação sobre o tema, não deixam de acrescentar a importância da formação continuada para o aperfeiçoamento de seu aprendizado. Buscar a capacitação e aperfeiçoamento profissional caracteriza um educador comprometido com seu ofício, buscando sempre estar atualizado e pronto para atender suas demandas no processo educativo e com isso entramos nas constatações de Paulo Freire que fala que o ensino exige pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1994).

O professor que se propõe a buscar novos saberes assume para si a consciência do inacabado como defende Freire (1994). O autor fala do inacabamento do ser humano como uma condição própria da experiência humana e isso gera estímulo para que busque o desconhecido, e a partir da busca ocorre a constatação do novo e após isso se pode intervir, ensinar e aprender.

O conhecimento sobre Educação Ambiental é de fundamental importância a estes professores, pois a Educação do Campo não se dissocia dela. Deste modo, perguntamos a eles quais suas concepções sobre o que é meio ambiente.

O meio ambiente, embora muitos tenham aquela mistificação que o meio ambiente é natureza apenas, pra mim o meio ambiente é o

espaço onde nós estamos inseridos, então envolve onde nós vivemos, trabalhamos, atuamos e que vai parar além da natureza que é o ambiente natural mas envolve também o ambiente físico, o ambiente cultural que são os prédios, as construções que embora tenha uma atuação antrópica, uma mudança desse ambiente natural, mas é algo que precisa ser cuidado e conservado que é onde nós vivemos. (Professor 3)

As respostas dos professores se basearam todos em torno desse discurso, mostrando que suas formas de entender a EA se apresentam de maneira homogênea e voltada para a linha socioambiental. Esse discurso contempla a amplitude da temática ambiental que além do físico é social, que leva em consideração as mudanças às quais estão suscetíveis pela ação do tempo e do homem.

Essa definição de meio ambiente tem raízes na Educação Ambiental Crítica, pois acredita nos ideais democráticos e emancipatórios e sua prática objetiva a construção de conhecimentos que abrangem a vida e relações dos indivíduos com o ambiente natural e social (AGUDO; TONOZI-REIS, 2014). Loureiro (2003b) afirma ainda que a “tradição crítica é, dentre as que buscam pensar a complexidade, a que se propõe a teorizar e realizar em bases contextualizadas e racionais, integrando matéria e pensamento”. Isso porque EA crítica apresenta alicerce no materialismo histórico-dialético que, em sua metodologia, busca compreender a produção humana vinculada a uma concepção de realidade, de mundo e de vida (GOMIDE, 2013).

Essa análise nos levar a ver que o direcionamento da discussão ambiental na EFA de Jaguaré é dado a partir então da reflexão do todo, do contexto em que a escola se encontra e onde se encontram também seus alunos. A EA é feita do que é próprio de cada um, do que eles trazem de sua comunidade, de suas famílias, das suas experiências do trabalho e também de suas expectativas para o futuro buscando compreender o vínculo de suas produções e a realidade de mundo.

Frente a isso, perguntamos aos professores qual seria o principal objetivo da Educação Ambiental tendo base a educação do campo e identificamos em seus discursos a grande bandeira de luta dos povos do campo. Não existe

educação do campo sem educação ambiental, pois não existe trabalho no campo sem que se hajam condições para trabalhar.

O principal objetivo da educação ambiental na educação no campo é você moldar um pouco a forma de pensamento dos jovens que estão inseridos no campo para que eles sejam os principais sujeitos na defesa da questão ambiental no campo, o principal objetivo seria defender essa bandeira contra o desmatamento, contra o agrotóxico, entre outros. (Professor 1)

[...] Dentro da realidade do contexto da educação do campo, discutir a educação ambiental é discutir o meio onde eles estão diretamente inseridos e são diretamente dependentes, diferente de um estudante que mora na zona urbana que a relação dele do leite é a caixinha que vem do supermercado. O estudante da zona rural é uma questão de sobrevivência, por que o meio de produção da família é o campo. Então, trabalhar num solo conservado, num solo preservado significa ter condição de produção [...] então eu acho que essa relação ela se torna mais próxima por que ela permeia na realidade de vida, de produção econômica, de produção cultural dessa realidade do estudante. (Professor 3)

Diante o trecho do discurso do professor 1 “*o principal objetivo seria defender essa bandeira contra o desmatamento, contra o agrotóxico, entre outros*” podemos entender que a questão ambiental dentro da educação do campo luta pela manutenção da vida do campo, a manutenção do solo propício para o plantio, a manutenção de matas para que se tenha a garantia da fonte de água para vida, e principalmente lutar contra o modelo hegemônico do agronegócio, garantindo a possibilidade de sobrevivência saudável no campo e na cidade. O que difere do contexto urbano, como enfatiza o professor 3 é que a EA para o camponês significa questão de sobrevivência.

Essa maneira de visualizar o ambiente acarreta em grandes mudanças individuais e coletivas e alcançando âmbitos que transcendam o espaço escolar e as salas de aula transformando os locais da comunidade, em especial o familiar, em espaços de produção de conhecimento e aprendizagem. Deste modo, a articulação político-pedagógica da Educação do Campo torna possível a criação de espaços coletivos de decisões sobre as demandas e prioridade da comunidade, estabelecendo uma profunda ligação entre a formação escolar e a formação de postura social e cidadã do indivíduo na vida da comunidade (RACEFFAES, 2015).

Voltamos aqui a encontrar discursos de uma educação ambiental de conteúdo emancipatório e transformador onde a dialética se materializa de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem em mudanças sociais que condizem com a emancipação. Em que a dialética da vida seja um movimento ético e material, pois *“trata-se ao mesmo tempo de mudar de vida e transformar o mundo, de revolucionar o indivíduo e de unir a humanidade”* (MORIN, 1999).

Para que esses objetivos sejam alcançados, o corpo docente necessita adotar práticas que viabilizem o conhecimento específico para atingir a demanda trazida pelos alunos e comunidade. Buscando saber quais ações são adotadas pelos professores no cotidiano escolar, perguntamos como eles desenvolvem a educação ambiental em sua prática docente.

Nos momentos de estudo, por meio de pesquisas, de práticas, de acordo com os temas geradores, temas transversais que vamos elaborando, projetos e vai desenvolvendo isso na prática que da muito certo. (Professor 1)

Eu trabalho com a área agropecuária, com irrigação e drenagem, com a parte de agricultura, com a parte de desenho e topografia e não é possível, hoje, pensar em agricultura sem discutir a questão ambiental, não é possível pensar em irrigação [...] sem falar da questão ambiental, do uso correto, do aproveitamento do solo e da água. Então, diariamente essas questões ambientais estão presentes na disciplina, direta ou indiretamente, ligadas ao conteúdo programático do plano de curso, mais são assuntos atuais e que a gente vem abordando dentro das disciplinas ao longo do ano. (Professor 3)

As ciências humanas têm um papel muito importante de refletir todos os aspectos da sociedade, então assim, trazer isso para dentro da sala, para a formação dos estudantes e fazer esse paralelo com a parte teórica e a parte prática, pegar o passado que nos serve de exemplo, trabalhar esse passado dentro de um presente e projetar um futuro para o meio ambiente, mostrando essas disparidades que existe, mas que nós precisamos viver esses três períodos, um unir ao outro. (Professor 4)

A EA está embutida na prática de cada professor e se manifesta espontaneamente no meio das atividades, das discussões levantadas, dentro do tema gerador, dos temas transversais, no projeto de irrigação, nas aulas de filosofia e história.

Percebemos, assim, que as atividades educativas realizadas por si só exalam a EA, pois se encontram de forma intrínseca dentro do contexto rural. Como

abordamos anteriormente, a prática do professor da Escola do Campo não se limita a atividades educacionais e pedagógicas, então, em todos os momentos e locais que eles orientam seus alunos a prática ambiental está presente, por exemplo, nos estágios, na estadia, durante as atividades de manutenção e limpeza, nos diálogos psicopedagógicos, dentre outros.

Isso é possível pela ação de uma prática docente crítica, que segundo Freire (1994) envolve o movimento dinâmico e dialético entre o executar uma tarefa e o pensar sobre o fazer. Para Freire o momento fundamental para a realização da prática docente é a reflexão crítica sobre a própria prática, e acredita que é refletindo criticamente a prática que realizamos hoje ou ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Por tantos esforços espera-se que os frutos dessa educação integral sejam colhidos de forma a contemplar todos os participantes desse grande projeto. Sobre isso, perguntamos aos educadores se, de fato, eles acreditam que os alunos levam para casa ou para a vida fora da escola o que eles aprenderam com as atividades de EA dentro da Educação do Campo.

A gente observa alguns estudantes que contam muito motivados, ainda enquanto estudante, inovações que implementam com a família na propriedade ou até mesmo depois que se formam, alguns que contam muito satisfeitos que os conhecimentos adquiridos aqui contribuíram com a sua formação e que utilizam na prática. Nós temos estudantes que se formaram e que hoje recebem estagiários pra socializar, pra passar um pouco dessa experiência daquilo que eles construíram na sua formação e que hoje utilizam na unidade produtiva. Mas uma realidade que a gente vê é que trabalhar com a educação ambiental, eles saem motivados, mas tudo depende do contexto em que estão inseridos, porque o que nós temos hoje em Jaguaré? Grande parte das propriedades trabalha com monocultura, com uma irrigação que não tem um planejamento adequado e quando ele é proprietário ele tem essa autonomia de utilizar as suas práticas dentro da sua propriedade, existem famílias que recebem com muito bom grado e que falam com muito orgulho que o filho aprendeu algo novo, mas existem aquelas famílias que as vezes está com a mente cristalizada em uma prática que usam ao longo dos anos e o filho tem que fazer uma sensibilização continuada porque não é de uma hora pra outra que um pai, que trabalha com irrigação por aspersão, que tem uma demanda de água maior, uma necessidade de água maior do que uma irrigação localizada, que trabalha com monocultivo de café, monocultivo de pimenta, vai mudar. Tem toda uma questão econômica e uma questão cultural do jeito de manejar o solo, então assim, a gente percebe sim, que a gente consegue contribuir com a formação do estudante e a aplicação disso depende muito da realidade, se ele é o proprietário, filho de um agricultor que pega um contrato de comodato e vai construir a sua roça ele tem mais autonomia de aplicar, se ele é

meeiro ele depende daquilo que o patrão vai propor pra ele, se ele é funcionário de uma loja agropecuária [...]. (Professor 3)

Então, a realidade dos nossos jovens hoje é assim, no momento da formação deles a gente percebe que parece que não tem tanta importância, mas aí quando você olha os profissionais já lá na área, você percebe o quanto que aquilo serviu e o quanto que agora eles estão de fato colocando em prática, mesmo que tenham práticas que ainda não estão tão voltadas aos cuidados, mais você percebe uns cidadãos bem conscientes, que conseguem defender, que consegue conceber a importância do meio ambiente que faz parte do todo da sociedade, eu fico muito satisfeita em ver os jovens hoje, é tão prazeroso a gente ter estudantes em várias profissões [...] tão conscientes, isso é um retorno muito grande, então eu penso sim, que a gente consegue atingir uma boa porcentagem dos jovens. (Professor 4)

De fato, os professores acreditam na formação que é oferecida aos estudantes da EFA e conseguem apontar isso nas práticas que realizam em suas propriedades e também destacam o amadurecimento e postura ética-cidadã frente às adversidades do trabalho. Porém, o professor 3 aponta as principais barreiras que o estudante da Escola do Campo enfrenta ao chegar na comunidade.

Como já discutido, nem todos os integrantes da comunidade estão preparados e dispostos a receber o novo, a aceitar mudanças e investir em práticas ambientalmente mais viáveis. Por esses motivos destacamos a importância da formação ambiental, social, econômica e política dos jovens participantes da EFA, pois estes jovens necessitam de instruções para saber contornar situações de dificuldades, sejam elas ambientais ou familiares, em busca de êxito em seu trabalho.

Molina e Sá (2012), deste modo, afirmam que os processos educativos escolares da Educação do Campo busca o cultivo de princípios que possibilitam que as práticas educativas associem a formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade, levando em conta o desenvolvimento do território rural, compreendido como espaço de vida e sobrevivência dos povos do campo.

Os professores atribuem uma parcela muito importante das famílias nesse processo por serem os primeiros educadores e agenciadores da educação e conhecimento básicos de seus filhos.

A família é muito importante porque ela é que norteia os estudantes lá na casa deles, se as famílias não aceitam o que eles desenvolvam educação ambiental, não vai acontecer. Por exemplo, porque a formação dos pais é uma e a dos estudantes é outra, então os estudantes tem essa noção, esse embasamento teórico, já os pais não. É um processo que os pais, as vezes, não adotam, não realizam educação ambiental por que não estudaram, mas os filhos sim, então eles devem adotar e os pais devem incentivá-los e contribuir para que eles desenvolvam. (Professor 1)

A família é essencial porque a primeira formação a gente acredita que vem lá da família, então, uma vez que a família já tem essa consciência da importância ela é um parceiro que ajuda a estimular a formação do próprio filho ou as vezes, a gente pode ver que a coisa acontece ao contrário. As vezes, o estudante ele vem, claro que ele vem com uma bagagem, e incrementa, ele enriquece a bagagem de conhecimento e acaba levando isso pra família e mudando a própria realidade, e isso é muito interessante pra nós também. (Professor 2)

A família é uma parceira, a primeira instituição da sociedade e o papel dela é, de fato, acompanhar, orientar e ser a instituição que direciona, ela precisa direcionar, através das formações que a pedagogia da alternância, dentro da educação do campo, consegue trabalhar. [...] Não podemos negar, hoje a gente tem uma dificuldade muito grande de trabalhar com as famílias. A família deve ser a direcionadora e nós enquanto parceiros, dentro da educação do campo, contribuir também na formação e tentar garantir os três parceiros, família, estudante e monitor. [...] O estudante é o protagonista dessa história, então ele precisa sentir que esses parceiros estão com eles, orientando, dando suporte [...] (Professor 4)

Na concepção das Escolas do Campo a família é a gestora da escola (FERREIRA, 2010, p. 64) sendo ela a mantenedora do projeto e da luta por melhorias no processo formativo de seus filhos, buscando também melhorias para a realidade local. Os CEFFAs apresentam uma educação de gestão participativa, por essa razão as famílias se envolvem e são parceiras da unidade, o que dá vida à escola e um sentimento de pertencimento, completude (*op. cit.* 2010).

O conceito de Parceria é muito recorrente na literatura sobre os CEFFAs. Para além de um conceito, parceria é uma prática indispensável no dia a dia dos CEFFAs, porque são os parceiros: famílias, poder público, organizações e instituições sociais que possibilitam a integração de todos em torno de um mesmo objetivo. De fato, sem a parceria seria muito difícil a realização da alternância, aprendizado teórico e vivência *in loco*. Ela é uma estratégia integrativa dos pilares e/ou princípios dos trabalhos da (EFA), uma vez que favorece a participação e integra certas pessoas (MENEZES, 2013, p. 43).

A família como parceira precisa dialogar com a escola para que os saberes construídos pelos alunos possam ser reproduzidos em seus contextos sociais. Observamos, porém, nos discursos dos professores que alcançar as famílias dos estudantes da EFA de Jaguaré quanto algumas práticas ainda tem sido um grande desafio.

Os CEFFAs segundo Gimonet (2007) propiciam um contato direto entre os agentes formadores e a família, pois os princípios da Alternância permite essa troca de experiências entre alunos e pais durante os estágios, na sessão família, nas propriedades das regiões em que estão inseridos. Porém percebemos que ainda é encontrada certa resistência por parte de algumas famílias.

Como forma de viabilizar o processo de aceitação das famílias por novas teorias, a escola, por meio de assembleias, trabalha com a formação das famílias, de forma a proporcionar a sensibilização a partir de temas relevantes em suas propriedades e comunidades. Compreendendo o processo, a família se torna mais receptiva a aceitar as contribuições dos filhos, as inovações que vão levar. O estreitamento do diálogo entre escola e família que acontece em Escolas do Campo em Ensino de Alternância faz o papel de intermédio não ficando a cargo apenas do estudante levar a aprendizagem para seus familiares. É importante ressaltarmos que essa resistência não abrange a totalidade, ela envolve uma questão econômica, social, cultural das famílias.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa observamos que EA tem a capacidade de ampliar a visão ambiental reduzida a concepções apenas de âmbitos naturalistas e de romper com práticas educativas baseadas em decorar e repetir conceitos sem a contextualização com a realidade vivenciada por cada indivíduo. A EA permite que sejam alcançados conceitos mais complexos, que se entenda a prática socioambiental como precursora da transformação social.

Dimensionar as disposições da comunidade em que se encontra a EFA de Jaguaré nos permitiu compreender sua dinâmica, seus projetos e anseios, suas conquistas e os desafios que são encontrados ao longo do caminho. Percebemos que o trabalho de uma gestão democrática assume um importante papel para a conquista e valorização das potencialidades da escola e comunidade, viabilizando os processos de tomadas de decisões coletivas que tragam resultados positivos para o desenvolvimento e formação integral dos jovens do campo.

A pesquisa nos mostra que o setor agrícola do município de Jaguaré se destaca em níveis estaduais e nacionais por apresentar forte produção de café, apresentando uma significativa contribuição no PIB brasileiro. Porém, pelo fato de Jaguaré estar inserida em uma região com um histórico de problemas socioambientais como o desmatamento, é importante que atenções sejam voltadas ao município. Associada ao desmatamento, a utilização demasiada de agrotóxicos nos faz perceber a importância de se propor uma conscientização ambiental crítica e transformadora, que proporcione a sensibilização individual e coletiva deste povo na tentativa de gerar mudanças a partir de uma intervenção socioambiental.

A EFA de Jaguaré é uma importante instituição para o município contribuindo para a construção e disseminação de saberes voltados a estas e outras questões. A metodologia adotada e as múltiplas formações geradas por ela são marcantes para os que ali atuam e passam. O modelo de Ensino em Alternância agrada a quem o conhece e vivencia, pois o proporciona uma

formação pautada na construção de respeito com a diversidade e de valores sociais, culturais, políticos e ambientais.

Percebemos a questão ambiental enraizada dentro do contexto escolar e da comunidade do campo atuando como um importante instrumento para a formação cidadã dos estudantes, preocupando-se com esse contexto ambiental e conseqüentemente o social enfatizando sempre os problemas que a ação do homem gera sobre a terra, no município, região e mundo.

A família, dentro da concepção das Escolas do Campo tem o importante papel de gestora da escola mantendo o projeto e a luta por melhorias na educação de seus filhos e também almejando a transformação da realidade local. Para isso é fundamental que família e escola, como parceiras, estejam em constante diálogo para que os saberes construídos pelos alunos possam ser reproduzidos em seus contextos sociais.

Evidenciamos com as análises sobre as propostas curriculares da EFA que a EA é indissociável das questões educacionais e cotidianas dos alunos e que ela é trabalhada permanente dentro das diversas áreas do conhecimento escolar, ultrapassando os limites prescritos nos currículos. A EA se funde dentro da matemática e história, química e física, se diluindo nos trabalhos de artes e discussões filosóficas. A todo o momento, durante as atividades práticas e teóricas das disciplinas técnicas os educandos são estimulados à reflexão sobre as práticas agrícolas realizadas nas propriedades de suas famílias ou onde trabalham e suas conseqüências ao meio ambiente.

Nossa investigação sobre as práticas de EA desenvolvidas na escola desde sua criação nos leva a afirmar que estas sempre estiveram voltadas para a EA crítica, transformadora e emancipatória almejando a formação integral de seus jovens, e, conforme Tozoni-Reis (2006) superando a radicalidade da exploração do homem pelo homem e da natureza pelos processos educativos garantindo condições concretas para uma prática social transformada e transformadora.

Constatamos que desde a origem da EFA as questões ambientais são colocadas como aspecto fundamental no processo de formação do educando, pois através delas eram geradas reflexões e ações que proporcionaram a construção de jovens com posturas sociais, éticas, em sintonia com o projeto de uma cidadania ampliada pela dimensão ambiental.

Assim, também observamos que atualmente a EFA continua seu trabalho para a materialização de uma EA crítica e transformadora nos processos educativos da escola. Discussões, ações e propostas sobre a importância da prática socioambiental no trabalho do campo e na vida são observadas na realização das atividades escolares. Isso também se dá por meio dos projetos, estágios, atividades em suas propriedades e comunidades.

Podemos concluir, com os resultados, que a EFA de Jaguaré trabalha priorizando o homem do campo e seu relacionamento com a terra, valorizando-o como agente fundamental para atender as necessidades e as demandas sociais, políticas e econômicas. Percebemos também a busca pela quebra e transformação de valores e práticas sociais que contradizem o bem-estar público, a manifestação da justiça e a solidariedade por meio de métodos diferenciados respeitando os limites socioambientais.

Porém, observamos que mesmo com os saberes adquiridos sobre questões ambientais e com as preocupações que os próprios entrevistados relatam, ainda não foram vencidas as pendências quanto ao uso inconsciente do solo, da geração de resíduos e as consequências do manejo convencional na produção agrícola. E uma das causas dessa realidade, segundo os entrevistados, é principalmente pelas questões econômicas, uma vez que esta oferece mais lucro ao produtor.

Deste modo, notamos que o modelo econômico reinante ainda impede que os agricultores optem por utilizar técnicas alternativas de produção ambientalmente mais viáveis. Segundo Layrargues e Reigota (1999) a atual degradação ambiental se dá devido ao sistema cultural da sociedade, cujo objetivo é desenvolvimentista, movida pelo mercado competitivo.

Além disso, também foi constatada a resistência de muitas famílias e comunidade quanto ao recebimento e execução de práticas alternativas que priorizem as questões socioambientais. A escola do campo trabalha com base nas necessidades familiares e locais trazidas pelos estudantes, porém a própria comunidade precisa estar aberta para aceitar intervenções e novos saberes.

Diante disso, sinalizamos a importância de fortalecer a EA nas práticas agrícolas articulando escola e comunidade de forma a garantir a saúde e a conservação dos espaços comuns do campo, da cidade e de todos os seres para o uso atual e futuro.

Por fim, acredita-se que para a promoção do fortalecimento da Escola do Campo, em especial as EFAs, é importante se investir na proposta de efetivação por via pública desse tipo de educação deixando de ser uma entidade filantrópica, de forma que se torne mais acessível à população. Assim, mais pessoas poderiam conhecer o trabalho e as propostas da Pedagogia da Alternância, conscientizando-se e atuando juntamente a ela em prol da formação integral dos jovens e, conseqüentemente, da comunidade e, de fato, se preocupem com as questões sociais, culturais, políticas e ambientais.

## 6. BIBLIOGRAFIA

AGUDO, M. M.; TOZONI-REIS, M. F. C. Educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental a partir do conto “a maior flor do mundo” de José Saramago. In: **Educação Ambiental a várias mãos: educação escolar, currículo e políticas públicas / organização Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis, Jorge Sobral da Silva Maia**, 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 10-25.

ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Petrópolis, Vozes. 1999.

AMORIM, H. B. (coord). **Florestas nativas dos Estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo**. Inventário Florestal Nacional. Brasília: IBDF, 1984.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 201p.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Caderno CEDES**, Campinas, vol.27, n.72, p. 157-176, mai/ago 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30/01/2017.

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

ASSIS, R. L.; ROMEIRO, A. R. Análise do processo de conversão de sistemas de produção de café convencional para orgânica: um estudo de caso. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 143-168, jan./abr. 2004.

AYUKAWA, M. L.; TEIXEIRA, L. H. As Estratégias Metodológicas de Conversão de Sistemas de Produção Convencional para Sistemas Orgânicos. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 4, p. 231-234, 2009.

AZEVEDO, M. A. Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios. In: NETO, A. C. et al. **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livros, 2007.

BAHNIUK, C.; CAMINI, I. Escola Itinerante. In: CALDART, R.S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 548-555.

BAGLIANO, R. V.; ALCÂNTARA, N. R.; BACCARO, C. A. D. Conceituação histórica e fundamentação da educação ambiental no mundo e no Brasil. **Caderno Meio Ambiente e Sustentabilidade**. n.1, v.1, p. 94-108, 2012.

BARTHLOTT, W.; LAUER, W.; PLACKE, A. Global distribution of species diversity in vascular plants: towards a world map of phytodiversity. **Erdkunde** 50(4): 317-327, 1996.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28<sup>o</sup> ed., 1993.

BRANDÃO, E. C. A educação do campo no Brasil e desenvolvimento da consciência. In: **VIII Seminário do Trabalho**: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no Século XXI, 2012, Marília-SP. VIII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no Século XXI. Paranavaí-PR: Ronaldo Frutuoso, 2012. v. I. p. 1-11.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jun. 2016.

\_\_\_\_\_ **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jun. 2016.

\_\_\_\_\_ **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jun. 2016.

\_\_\_\_\_ **Parâmetros curriculares nacionais:** meio ambiente, saúde / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997. 128p.

\_\_\_\_\_ **A implantação da Educação Ambiental no Brasil.** Brasília – DF, 1998. 166p.

\_\_\_\_\_ Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº I, de 3 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_ Consumo Sustentável: Manual de educação. Brasília: Consumers International/ MMA/ MEC/ IDEC, 2005. 160 p.

\_\_\_\_\_ **Vamos cuidar do Brasil:** conceitos e práticas em educação ambiental na escola – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_ Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 21 jun. 2016.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação - **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2016.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** 3. ed. Florianópolis – SC: Letras Contemporâneas, 2004.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem-terra.** Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_ Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Por Uma Educação do Campo:** Campo - Políticas Públicas - Educação. 1ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008, v. 7, p. 67-86.

\_\_\_\_\_ Pedagogia do Movimento. In: CALDART, R.S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 548-555.

\_\_\_\_\_ Educação do Campo. In: CALDART, R.S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 257-265.

CAPRA, F. **A teia da vida**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

\_\_\_\_\_ **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, I. C. M. **A Invenção ecológica: narrativas e trajetórias da Educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

\_\_\_\_\_ O 'ambiental' como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: Sauv , L. Orellana, I. Sato, M. **Textos escolhidos em Educa o Ambiental**: de uma Am rica   outra. Montreal, Publications ERE-UQAM, 2002, Tomo I, pp 85-90.

\_\_\_\_\_ **Educa o ambiental**: a forma o do sujeito ecol gico. S o Paulo: Cortez, 2004.

CASTRO, E. G. Juventude do campo. In: CALDART, R.S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. **Dicion rio da Educa o do Campo**. Rio de Janeiro, S o Paulo: Escola Pol t cnica de Sa de Joaquim Ven ncio, Express o Popular, 2012b. p. 439-446.

CONSUMO SUSTENT VEL: **Manual de educa o**. Bras lia: Consumers International/ MMA/ MEC/ IDEC, 2005. 160 p.

COSTA, J. de M.; PINHEIRO, N. A. M. O Ensino por meio de Temas- Geradores: A Educa o pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da Educa o**, v.3, n. 2, p. 37-44, 2013.

Declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Declaração de Tbilisi), Tbilisi, 1977. Disponível em: <<http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Tbilisicompleto.pdf>>

Declaração do Rio Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/rio92.pdf>>

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, J.; AL-MUFTI. I.; CARNEIRO, R.; CHUNG, F.; GEREMEK, B.; GORHAM,W.; KORNHAUSER, A.; MANLEY,M.; QUERO, M.P.; SAVANÉ, MA.; SINGH, K.; STAVENHAGEN, R.; SUHR, M.W.; NANZHAO, Z. **EDUCAÇÃO UM TESOIRO A DESCOBRIR**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: São Paulo, Cortez. Brasília, UNESCO,1998. 281p.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 9ªed. São Paulo: Gaia, 2004.

\_\_\_\_\_ **Educação e Gestão Ambiental**. São Paulo: Gaia, 2006.

ELKINGTON, J. **Canibais com garfo e faca**. Tradução: Patrícia Martins Ramalho. São Paulo: Makron Books, 2011.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Secretaria da Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca. **Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural PROATER 2011-2013 – Jaguaré**. INCAPER, 33p. Disponível em: <https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Nordeste/Jaguare.pdf>  
Acesso em 20 jan. 2017.

FERNANDES, B. M. Território camponês. In: CALDART, R.S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 746-750.

FERREIRA, D. **Manual de Sociologia** – Dos Clássicos à Sociedade da Informação. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

FERREIRA, S. **Educação Ambiental e Educação do Campo na produção de novas racionalidades**: diante da cultura globalizada. 2010. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FINATTO, A. R.; SALAMONI, G. Family agriculture and agroecology: profile of the agroecological production in the city of Pelotas/RS. **Revista Sociedade & Natureza**, v. 20, p. 199-217, 2008.

FLORIANI, D.; KNECHTEL, M. R. **Educação Ambiental**: epistemologia e metodologias. Curitiba: Vicentina, 2003.

FRAZÃO, G. A.; DALIA, J. M. T. Pedagogia da Alternância e desenvolvimento do meio: possibilidades e desafios para a Educação do Campo fluminense. In: 2ª Conferência do Desenvolvimento - CODE/IPEA2011, 2011, Brasília. **Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos - Ipea e Associações de Pós-graduação em Ciências Humanas/ II Conferência do Desenvolvimento**. Brasília: IPEA, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia do oprimido**. 48. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, H. C. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, INEP, v. 24, n. 85, p 35-49, abr. 2011.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes. Paris: AIMFR, 2007.

GOHN, M. G. **Sociologia dos Movimentos Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

GOMIDE, D. C. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. Disponível em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo\\_simposio\\_2\\_45\\_dcgomide@gmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf). 2013. Acesso em 20 ago. 2016.

GÖRGEN, F. S. A. Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). In: CALDART, R.S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 492-495.

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, R.S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 59-66.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. 6ªed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_ Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5ªed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Objetiva: Rio de Janeiro, 2004. 907 p.

IARED, V. G.; VALENTI, M. W.; MARPICA, N. S.; LOGAREZZI, A. J. M.; OLIVEIRA, H. T. Coexistência de diferentes tendências em análises de

concepções de educação ambiental. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambiental**, v.27, julho a dezembro de 2011.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 23 set. 2016.

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

JAGUARÉ (ES). Prefeitura Municipal. **Plano de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos do Município de Jaguaré/ES**. Jaguaré-ES, 2013, 204p.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Plano Municipal de Educação 2015 – 2025**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Jaguaré-ES, 2015, 256p.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KRAEMER, M. E. P. **A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer**. 2005. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1310&path%5B%5D=1300>.

LAYARGUES, P. P. Muito além da Natureza: Educação Ambiental e Reprodução Social. In: Loureiro, C.F.B.; Layrargues, p.P. & Castro, R.C. De (Orgs.) **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez. p. 72-103. 2006.

\_\_\_\_\_. Para que a Educação Ambiental encontre a Educação. In: LOUREIRO, C. F. B. **Trajectoria e Fundamentos da Educação Ambiental**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. VI Encontro

“Pesquisa em Educação Ambiental”. **A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil**. Ribeirão Preto, set. 2011.

LAYRARGUES, P. P.; REIGOTA, M. **A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade afim da educação ambiental?** Editora: DP&A; Rio de Janeiro, 1999.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_ **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001b.

\_\_\_\_\_ Agroecologia e saber ambiental. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 36-51, jan.-mar. 2002.

\_\_\_\_\_ **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_ **Ecologia, capital e cultura: a territorialização da racionalidade ambiental** Petrópolis: Vozes, 2009.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Didática: teoria da instrução e do ensino. In: LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_ **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 18. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

LIMA, E. S. Educação do Campo, Currículo e Diversidades Culturais. **Espaço do Currículo**, v.6, n.3, p.608-619, Setembro a Dezembro de 2013.

LIMA, G. F. C. Educação, Emancipação e Sustentabilidade em defesa de uma pedagogia libertadora para a Educação Ambiental. In: LAYRARGUES, P. P (Coord.) **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Edições MMA – Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

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

LOUREIRO, C. F. B. (Org.) **Cidadania e meio ambiente**. Salvador: Centro de Recursos Ambientais da Bahia, 2003a.

\_\_\_\_\_ Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, v. 8, p. 37-54, 2003b.

\_\_\_\_\_ **Trajétoria e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_ Complexidade e dialética: Contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 131-152, jan./abr. 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17<sup>o</sup> Ed. São Paulo/SP: Cortez, 2005.

LUIZARI, R. A.; CAVALARI, R. M. F. A contribuição do pensamento de Edgar Morin para a Educação Ambiental. **EDUCAÇÃO: teoria e prática** – vol. 11, n.20, jan-jun. 2003 e n<sup>o</sup>21, p. 7-13.

MAGALHÃES, L. M. S. Complexidade e o manejo de fragmentos de florestas secundárias. In: **Anais do Encontro Brasileiro de Estudos da Complexidade**. Curitiba: PUC-Pr, v. 1. p. 1- 11, 2005.

MALTA, M. R.; CHAGAS, S. J. R.; PEREIRA, R. G. F. A.; ROSA, S. D. V. F. Produtividade de lavouras cafeeiras em conversão para o sistema de produção orgânico. In: **Simpósio de Pesquisa dos Cafés do Brasil**, 2007, Águas de Lindóia. V SIMPÓSIO DE PESQUISA DOS CAFÉS DO BRASIL. Brasília: Embrapa Café, 2007.

MALINOWSKI, B. **Argonauts of the Western Pacific**. Prospect Highs: Waveland Press, 1984.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARTINEZ, M. J.; LAHORE, C. O. **Planejamento escolar**. São Paulo: Saraiva, 1997.

MARX, K. **O Capital**. Livro I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editorial Psy II, 2002.

MENEZES, R. R. **As Escolas Comunitárias rurais no município de Jaguaré**: um estudo sobre a expansão da Pedagogia da Alternância no Estado do Espírito Santo/Brasil. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MEPES. **Relatório Anual – 2015**. Anchieta – ES, 2015, 102p. Disponível em: < <http://www.mepes.org.br/docs/RELATORIO-ATIVIDADES-MEPES-2015.pdf>>

MESQUITA, H. A. Corumbiara o Massacre dos Camponeses. **Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, v. 41, n. 119, s/p, 1 ago. 2002. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119-41.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MICHELOTTI, F. Residência Agrária. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.681-686.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**.

Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

MONTEIRO, D. Agroecossistemas. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 67-73.

MORIN, E. **O paradigma perdido** – A natureza humana. 6ªed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1999.

\_\_\_\_\_ **A cabeça-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MST. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Planejamento**: Instrumento de mobilização popular. São Paulo, MST, 1995.

MST. Princípios da Educação no MST. **Caderno de Educação**. 8. São Paulo: dez 2002.

MST. **El Dourado dos Carajás**. 2014. Disponível em: <<http://www.mst.org.br>> Acesso em: 23 jan. 2017.

OLIVEIRA, A. A. P. **Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto “Nossas crianças: Janelas de oportunidades”** no município de São Paulo à luz da Promoção da Saúde. 2007. 210p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F. **Gestão escolar democrática**: definições, princípios e mecanismos de implementação. Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala\\_politica\\_gestao\\_escolar/pdf/texto2\\_1.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf)> Acesso em 15 de Fevereiro de 2017.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 6ª ed. 2005.

ORSI, R. A. Agenda 21 Escolar: uma construção socioambiental na escola. In: **Encontro de Educação Ambiental Brasil-Cuba**, 2011, São Paulo. Publicações (Encontro Brasil-Cuba), 2011.

OUTHWAITE, W; BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, E. M. Rachel Carson: Ciência e Coragem. Primavera Silenciosa, Primeiro Alerta Mundial contra agrotóxicos, faz 50 anos. **Rev. Ciência Hoje**. v.50.296. Setembro. 2012. Disponível em: [cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/2012/296/pdf\\_aberto/ensaio296.pdf/at.../file](http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/2012/296/pdf_aberto/ensaio296.pdf/at.../file).

PEDRINI, A. G. **Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas**. 8ª Ed, Editora Vozes: Petrópolis (RJ), 1998, 292p.

PETERSEN, P. Agriculturas alternativas. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 42-48.

PIAGET, J. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação**: rumos e novos sincronizadores. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2004.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Ambiente (Meio Ambiente). In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 96-105.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola de Jaguaré**. Jaguaré, 2015. p. 119.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de Projetos: Fundamentos e Implicações. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância - Ministério de Educação-MEC, 2005, p. 12-17.

QUARESMA, S. J. L.; BONI, V. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese** (Florianópolis), Florianópolis, v. 3, p. 68-80, 2005.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, P. P (Coord.) **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Edições MMA – Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

RACEFFAES. **Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo**: Cultivando a Educação dos Povos do Campo do Espírito Santo. São Gabriel da Palha, ES: [s.n.]. 2015.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 14.

\_\_\_\_\_ **O que é Educação Ambiental?** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

REIS, C. F.; VILAS-BOAS, M. A., PEGORARO, T., GRACIANO, L. Educação Ambiental na Agricultura Familiar. **Engenharia Ambiental** - Espírito Santo do Pinhal, v. 8, n. 1, p. 299-308, jan./mar. 2011.

RIGOTTO, R. M.; ROSA, I. F. Agrotóxicos. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 88-96.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.).

**Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

RODRIGUES, J. A. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância.** Tese de Doutorado em Educação. UFES, Vitória, 2008. 190p.

ROSSI, W. G. **Pedagogia do trabalho - raízes da educação socialista.** São Paulo, Moraes, 1981. 177p.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, C. A. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 631-639.

SATO, M. Debatendo os desafios da educação ambiental. Texto do **I Congresso de Educação Ambiental Pró-Mar de Dentro.** Rio Grande: FURG, 2001.

SATYRO, N.; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental:** um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

SAUVÉ, L. Uma cartografia de correntes em educação ambiental. Tradução de Ernani Rosa. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Org.). **Educação Ambiental:** pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. cap. 1, p. 17-44.

SAVELI, E. L.. A proposta pedagógica do M.S.T. para as Escolas dos Assentamentos - A construção da Escola Necessária. **Publicatio UEPG** (Ponta Grossa), Ponta Grossa, v. 1, p. 19-30, 2000.

SAVIANI, D. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira.** – Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “o espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 22 ago 2005.

\_\_\_\_\_ **Escola e democracia.** 33. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SHELDRAKE. R. **O renascimento da Natureza:** o reflorescimento da ciência e de Deus. São Paulo. Cultrix, 1993.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade;** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SORRENTINO, M. **Educação ambiental e universidade: um estudo de caso.** São Paulo: Tese de Doutorado, USP. 1995.

SOUZA, J., KANTORSKI, L. P., LUIS, M. A. V. Análise Documental e Observação Participante na Pesquisa em Saúde Mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011.

TADDEI, R.; GAMBOGGI, A. L. Etnografia, meio ambiente e comunicação ambiental. **Caderno Pedagógico** (Lajeado. Impresso), v. 8, p. 9-28, 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc. [online]**. 2000, vol.21, n.73, pp. 209-244. ISSN 1678-4626.

TARDIN, J. M. Cultura camponesa. In: CALDART, R.S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 180-188.

TESSORI, M. J.; SANTANA, L. C. Educação Ambiental no Brasil: fontes epistemológicas e tendências pedagógicas. **Rev. eletrônica Mestrado em Educação Ambiental.** v. 24, jan a jun 2010.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em Revista**, n. 27, p. 93-110, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000100007&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000100007&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 08 nov. 2016.

\_\_\_\_\_ 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.

UNESCO. **La educación ambiental: las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi**. Paris, 1980.

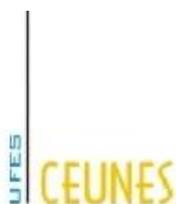
VARGAS, J. O. Pedagogia crítica e aprendizagem ambiental. In: LEFF, H. **A complexidade Ambiental**. São Paulo: Ed Cortez, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar, **Cadernos pedagógicos do Libertad**; v.3, São Paulo/SP: Libertad, 1994.

WILLIAMS, R. **O campo e a cidade: na história e na literatura** / Raymond Williams; tradução Paulo Henriques Britto. — São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA EFA.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

São Mateus, 01 de abril de 2016.

Prezado Sr. Diretor José Carlos da Silva

Eu, Fernanda Tesch Coelho, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus – ES, venho por meio deste, solicitar a vossa autorização para a realização do projeto de pesquisa intitulado **“Educação Ambiental no ensino em alternância: contribuições das Escolas do Campo de Jaguaré para construção do novo paradigma socioambiental”** na Escola Família Agrícola de Jaguaré, sendo orientado pelos professores doutores Franklin Noel dos Santos e Marcos Teixeira. O principal objetivo da pesquisa é avaliar as contribuições da Educação do Campo no modelo de ensino em alternância para a concretização da educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória. A pesquisa consta com visitas para observação inicial e com a realização de entrevistas com diretor, professores e alunos da escola envolvendo também ex-alunos e/ou familiares que atuam no campo. Deseja-se que as entrevistas sejam gravadas para que possa ser mantida a integridade das respostas.

Coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

**Fernanda Tesch Coelho**  
 Discente do PPGEEB/UFES

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES/MONITORES

#### I – Caracterização do participante da pesquisa:

1. Formação:

Graduação: \_\_\_\_\_ Pós-graduação: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Tempo de atuação na educação?

a. ( ) até 2 anos

b. ( ) mais de 2 anos - 5 anos

c. ( ) mais de 5 anos - 10 anos

d. ( ) mais de 10 anos

4. Tempo de atuação na escola do campo? \_\_\_\_\_

1. Conte-me um pouco sobre sua trajetória profissional.

#### Entrevista

- 1) Para você, o que é meio ambiente?
- 2) Como você define o objetivo principal da Educação ambiental tendo como base a educação do campo?
- 3) Como você avalia a sua formação em educação ambiental? Foi suficiente, ou não?
- 4) Como você desenvolve a educação ambiental na sua prática docente?
- 5) Como a Educação ambiental está colocada no currículo da escola?
- 6) Você acha que os alunos levam para casa ou para a vida fora daqui o que eles aprenderam com as atividades de EA? Saberá me relatar um exemplo concreto dessa transferência?
- 7) Como você classifica a importância da família no processo de pensar a EA?
- 8) Tem mais alguma coisa que você gostaria de me contar sobre a Educação ambiental feita na escola?

## APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR

- 1) Poderia me contar sobre sua formação profissional?
- 2) Há quanto tempo atua na Educação do Campo?
- 3) Qual o perfil desejado dos profissionais que trabalham aqui?
- 4) A escola tem alguma dificuldade ao desenvolver projetos ou falar sobre EA?
- 5) Percebe-se alguma mudança por parte dos alunos após terem contato com as abordagens sobre esse tema? Poderia me relatar casos concretos envolvendo alunos ou ex-alunos?
- 6) Os projetos desenvolvidos na escola sobre EA alcançam a comunidade? Como isso se dá, na prática?
- 7) Tem mais alguma coisa que você gostaria de me contar sobre a Educação ambiental feita na escola?

## APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Idade:

Sexo:

série:

- 1) Você pode me contar por que veio para Escola Agrícola?
- 2) Você estuda em escola do campo desde a 5ª série ou já estudou em escola urbana? Você gosta de estudar aqui? Por quê?
- 3) E como é a rotina aqui na escola?
- 4) O que pretende fazer ao terminar o ensino médio?
- 5) Durante as aulas, os professores abordam o tema Educação Ambiental? Consegue lembrar/ me explicar alguma atividade? Foi em qual disciplina?
- 6) E para você, o que é EA meio ambiente?
- 7) Vocês desenvolvem muitos projetos na escola? Fazem algum específico em EA?
- 8) Você acha que ter conhecimento sobre EA pode influenciar, de alguma maneira, a sua vida? As atividades de EA da escola contribuem para a vida na propriedade? Como?
- 9) Como a Educação Ambiental é abordada na sua família? Ela é algo relevante no cotidiano de vocês?
- 10) Tem mais alguma coisa que você gostaria de me contar sobre a Educação ambiental feita na escola?

## APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EX-ALUNO

Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

- 1) Há quanto tempo terminou o Ensino Médio?
- 2) Você pode me contar por que foi para Escola Agrícola?
- 3) Você sempre estudou em escola do campo ou já estudou em escola urbana?
- 4) E como era a rotina na escola? Você gostava de estudar em uma escola de Pedagogia de Alternância? Por que?
- 5) O que você faz agora que terminou o ensino médio?
- 6) Durante as aulas, os professores abordavam o tema Educação Ambiental?
- 7) E para você, o que é Meio ambiente?
- 8) Você acha que ter conhecimento sobre EA influenciou, de alguma maneira, a sua vida?
- 9) Como a Educação Ambiental é abordada na sua família? Ela é algo relevante no cotidiano de vocês?
- 10) O que você cultiva na propriedade? Como é feito o manejo da cultura? (Essa pergunta deverá ser feita no momento que achar que a conversa está lhe permitindo ir mais a fundo)
- 11) Tem mais alguma coisa que você gostaria de me contar?