

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SEBASTIÃO FERREIRA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO
NA PRODUÇÃO DE NOVAS RACIONALIDADES:
Diante da cultura globalizada**

VITÓRIA
2010

SEBASTIÃO FERREIRA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO
NA PRODUÇÃO DE NOVAS RACIONALIDADES:
Diante da cultura globalizada**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Martha Tristão.

VITÓRIA
2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

F383e Ferreira, Sebastião, 1974-
Educação ambiental e educação do campo na produção de
novas racionalidades : diante da cultura globalizada / Sebastião
Ferreira. – 2010.
222 f. : il.

Orientadora: Martha Tristão.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação.

1. Educação ambiental. 2. Educação rural. 3. Fenomenologia.
4. Hermenêutica. I. Tristão, Martha, 1957-. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SEBASTIÃO FERREIRA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO
CAMPO NA PRODUÇÃO DE NOVAS
RACIONALIDADES - DIANTE DA CULTURA
GLOBALIZADA**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo como
requisito parcial para obtenção
do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 02 de junho de 2010

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Martha Tristão Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Lais Maria Borges de Mourão Sá
Universidade de Brasília

Dedico à minha família: primeiramente á filha querida, Carolina - mesmo [Eu] estando tão perto, em momentos parecia tão distante; e à esposa, Tereza, que soube conduzir os desafios enfrentados, incentivando-me quando percebia necessidade. Aos meus irmãos, Wilson, Gilson e José Maria; às irmãs, Lígia e Sueli; ao meu pai, Francisco Mendes Ferreira, e, com saudades, à minha mãe, Maria José Ferreira; ao meu avô Antônio Ferreira Gomes (com saudades) e à avó Sebastiana dos Santos Gomes, tios e tias maternos, primos e primas, sobrinhos e sobrinha.

Dedico, em especial, à minha saudosa Mãe (*in memoriam*) que tanto nos incentivou nos estudos.

AGRADECIMENTOS

É sempre assim... dedicamos um espaço para agradecimento, e sempre fica alguém por agradecer. Como não é diferente comigo, começo agradecendo ao Superior, que é Deus, de quem absorvemos a energia que nos guia e nos faz sentir como um *Ser-aí*.

À professora e orientadora Dr^a. Martha Tristão que com seu jeito de *ser sendo*, me proporcionou momentos importantes neste (*trans*)caminho pela Educação Ambiental.

Agradeço aos demais professores e professoras do “nosso” PPGE que contribuíram nesta etapa de minha formação: ao professor Dr. Hiran Pinel e ao professor Dr. Erineu Foerste pelas contribuições na Qualificação e pelas palavras experienciais; à professora Dr^a Denise Meyrelles de Jesus; à professora Dr^a. Janete Magalhães Carvalho; à professora Dr^a. Regina Helena Silva Simões e ao professor Dr. Carlos Eduardo Ferraço.

À professora Dra. Laís Mourão Sá, por estar presente e pelas contribuições neste momento especial, meus agradecimentos.

À *Comunidade Aprendente*, Escola Família Agrícola de Jaguaré, a todos e todas que a compõem e aos/as que, generosamente, dedicaram tempo a participar da pesquisa.

Aos colegas da Turma 22 do Mestrado em Educação, em especial, a Márcia Moreira de Araújo e Alfredo Andrade dos Santos Júnior.

À colega e amiga Nadja Valéria Ferreira.

Aos colegas e às colegas que compõem o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos em Educação Ambiental da UFES (NIPEEA).

Não poderia deixar de agradecer à Fundação de Apoio à Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (FAPES), pelo apoio financeiro fornecido.

E a todos que, de alguma maneira, contribuíram com esta caminhada meus agradecimentos.

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjunta e reducionista rompe com o complexo em fragmentos soltos, fraciona os problemas, separa o que está ligado, unidimensionaliza o multidimensional. Trata ao mesmo tempo de uma inteligência míope, presbita, daltônica, caolha; na maioria das vezes acaba ficando cega (MORIN, 1995, p.165).

RESUMO

Este trabalho, que buscou compreender o fenômeno socioambiental – a Educação Ambiental desenvolvida pela Escola Família Agrícola de Jaguaré, Jaguaré-ES, – teve como objetivo pesquisar a articulação da Educação Ambiental com a Educação do Campo na produção de novas racionalidades. As experiências socioambientais e os espaços-tempos pedagógicos com práticas comunitárias ambientais constituem uma comunidade aprendente, num movimento de pertencimento nos saberes e fazeres. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com influência fenomenológica e hermenêutica, que procura compreender e interpretar os fenômenos que se mostram por si mesmos – nas experiências relatadas e vivenciadas – apoiando-se na complexidade e na transdisciplinaridade. Os dados pesquisados foram produzidos a partir de roteiros de entrevistas semiestruturadas com monitor/as, estudantes e famílias camponesas, com registros de fotografias e gravação de áudio; e de vivência no ambiente comunitário, com registro de fotografias e diário de campo. A partir da compreensão e interpretação da realidade pesquisada, percebe que a escola realiza um trabalho de formação dos/com os/as estudantes e suas famílias, seguindo seu plano de formação com toda orientação voltada à agroecologia. Dentro da realidade socioambiental familiar e comunitária, as mudanças se manifestam de forma tímida, os/as estudantes e suas famílias têm compreensão dos problemas que a racionalidade imediatista e economicista provoca ao meio ambiente, bem como suas consequências socioambientais. Constata ainda que a visão urbanocêntrica, fruto do paradigma hegemônico da ciência moderna, paira nesses espaços e interfere nas organizações sociais familiares e comunitárias; ao mesmo tempo, percebe a necessidade de assumir a formação, reconhecer a experiência e romper com o paradigma hegemônico da ciência moderna.

Palavras-chave: Fenomenologia. Hermenêutica. Complexidade. Racionalidades.

ABSTRACT

This piece of work aimed to comprehend the socio-environmental phenomena – the Environmental Education developed by the Agricultural Family's School from Jaguaré, Jaguaré-ES – had as its purpose to search the Environmental Education's articulation with the Country's Education in the production of new rationalities. The socio-environmental experiences and the space-time teaching with community environmental practices, turns out to be consisted in a learning community, in a movement of belonging in the knowledge and doings. It is a qualitative research, with a phenomenological and hermeneutic influence as it is aimed to comprehend and interpret the phenomena which show by themselves – in the reported and lived experiences – relying on the complexity and transdisciplinarity. The surveyed data were derived from semi-structured interviews with monitors, students and peasant families, with records of photographs and audio recording; and from a living experience in the community environment, with a record of photographs and Field Journal. From the understanding and interpretation of reality studied, it is noticed that the School holds a training work with the students and their families, following its Training Plan, with all orientation focused on agro ecology. Within the family and community socio-environmental reality, the changes are manifested in a shy way, the students and their families have the understanding of the problems that the economist and immediate rationality causes to the environment, as well as social and environmental consequences. It is also noted that the urban and selfish vision, which is due to the hegemonic paradigm of modern science, hovers in these spaces and interferes in family and community social organizations, at the same time realize the need to take the training, recognize the experience and break with the hegemonic paradigm of modern science.

Key-words: Phenomenology. Hermeneutic. Complexity. Rationalities

LISTA DE FIGURAS

Foto 1 - Chegada da EFAJ.....	72
Foto 2 - Exposição de produtos agrícolas na Festa de Nossa Senhora da Penha, Valiatti, Jaguaré-ES.....	139
Foto 3 - Exposição de produtos agrícolas na Festa de Nossa Senhora da Penha, Valiatti, Jaguaré-ES.....	140
Foto 4 - Jogo de futebol na Comunidade São Judas Tadeu, região do Valiatti, em momentos de lazer rural.....	141
Foto 5 - Barragem no ano de 2000, antes de iniciar o projeto de reflorestamento da nascente e de seu entorno.....	160
Foto 6 - Barragem no ano de 2009, como se encontra atualmente a área.....	161
Foto 7 - Estudantes em momento de atividades práticas na propriedade da EFAJ.....	164
Foto 8 - Vista parcial da horta da EFAJ.....	165
Foto 9 - Vista da área de Sistema Agroflorestal da EFAJ.....	166
Foto 10 - Vista da área agrícola da EFAJ.....	166

LISTA DE SIGLAS

BRSD – Brasil Sustentável e Democrático

CEDEJUR – Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural

CEFFAs – Centros de Educação Familiares de Formação em Alternância

CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal

CEUNES – Centro Universitário do Norte do Espírito Santo

CFRs – Casas Familiares Rurais

CNE – Conselho Nacional de Educação

DS – Desenvolvimento Sustentável

EAs – Escolas de Assentamentos

ECORMs – Escolas Comunitárias Rurais Municipais

EDS - Educação para o Desenvolvimento Sustentável

EFA – Escala Família Agrícola

EFAJ – Escala Família Agrícola de Jaguaré

ELDER – Escritório Local de Desenvolvimento Rural

EP – Escolas Pluridoscentes

ETAs – Escolas Técnicas Estaduais

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCAPER – Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

ONGs – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

OMC – Organização Mundial do Comércio

PA – Pedagogia da Alternância

PAEAL – Pacto de Ação Ecológica para a América Latina

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PROATER – Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural

PROJOVEM – Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais

ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

REBIO de Sooretama – Reserva Biológica de Sooretama

RIO-92 – Conferência das Nações Unidas Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
Sustentável

SS – Sociedades Sustentáveis

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura.

SUMÁRIO

O CAMINHO: A CAMINHADA	15
APRESENTAÇÃO	19
INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO I - FENOMENOLOGIA-HERMENÊUTICA: POR QUE ESSE CAMINHO E NÃO OUTRO?	23
1.1 FENOMENOLOGIA: UM CAMINHANDO PARA PESQUISAR.....	27
1.2 HERMENÊUTICA: UM CAMINHO INTERPRETATIVO.....	30
1.3 FENOMENOLOGIA-HERMÊNUTICA: ENTRECAMINHOS.....	32
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL BRASILEIRO	35
2.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA COM OBJETIVO NORTE-AMERICANO: O EXTENSIONISMO COMO/NA EDUCAÇÃO RURAL.....	37
2.2 AS LDBs: UMA BREVE INTERPRETAÇÃO, TENDO O CAMPO COMO HORIZONTE.....	38
2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO RECENTE.....	43
2.3.1 Escolas do campo	45
2.3.2 Princípios da Educação do Campo e da Educação Ambiental: uma articulação necessária.....	46
2.3.3 Princípios pedagógicos da Educação do Campo	49
2.4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CAMINHOS EM FORMAÇÃO.....	52
2.4.1 A formação dos sujeitos sociais desta <i>Comunidade Aprendizente</i>, Escola Família Agrícola de Jaguaré	55
2.5 CONCEPÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS COMO PROFISSIONAIS: O SER MONITOR E MONITORA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JAGUARÉ.....	65

2.6 ORIGEM DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS E SUA INTERFERÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA SUSTENTABILIDADE.....	68
2.6.1 As EFAs no Brasil e no Espírito Santo.....	70
2.6.2 A EFA em Jaguaré.....	71
2.7 O QUE É E COMO É O NORTE DO ESPÍRITO SANTO? UM OLHAR A <i>PARTIR DAS MARGENS.....</i>	78
CAPÍTULO III - NOS (ENTRE)CAMINHOS DAS RACIONALIDADES.....	86
3.1 RACIONALIDADES EM TEMPOS DE CRISE.....	88
3.2 <i>SER SENDO: MANEIRAS DE EXISTIR.....</i>	90
3.3 ROMPENDO COM A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO: A TRANSDISCIPLINARIDADE.....	92
3.3.1 Agricultura camponesa, uma <i>experiência</i> transdisciplinar.....	96
3.3.2 O lugar do campo na sociedade brasileira.....	100
CAPÍTULO IV - DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL A SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS: UM CAMINHO NECESSÁRIO.....	109
4.1 COMUNIDADES E SOCIEDADES APRENDENTES.....	116
4.1.1 Sociedades Sustentáveis.....	123
4.2 CONTEXTO SOCIOAMBIENTAL CONTEMPORÂNEO: NOVO PADRÃO CIVILIZATÓRIO.....	128
CAPÍTULO V - OS (ENTRE)CAMINHOS METODOLÓGICOS: <i>EIDOS</i> E O FENÔMENO.....	130
5.1 MOMENTOS <i>EIDOS</i> : A PROCURA DE SENTIDOS.....	135
5.2 PRIMEIROS PASSOS: INTERROGANDO OS SUJEITOS.....	136
5.3 MOMENTOS DA/NA PESQUISA.....	138
5.3.1 Sentidos produzidos da Educação Ambiental desenvolvida pela Escola Família Agrícola de Jaguaré.....	143

5.3.2 Interpretação dos primeiros sentidos.....	151
5.3.3 A contradição: o terceiro excluído.....	167
6 CAMINHOS FINAIS.....	173
7 REFERÊNCIAS.....	183
APÊNDICES.....	195
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO...196	
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: ao/às Monitores(as)/Professores(as) da Escola Família Agrícola da Jaguaré.....	197
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: aos pais ou responsáveis.....	198
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: à família camponesa.....	199
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAR A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JAGUARÉ.....	200
APÊNDICE F – APRESENTAÇÃO EM GRÁFICO DOS/AS ESTUDANTES DE 2009 DA EFAJ.....	203
ANEXOS.....	208
ANEXO A – PRODUTOS DE NOSSA TERRA! COMUNIDADE NOSSA SENHORA DA PENHA VALIATTI.....	209
ANEXO B – TEMAS GERADORES DA EFAJ 2009 E SEUS OBJETIVOS	210
ANEXO C – TRATADO DE EDUCAÇÃO PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL.....	213

O CAMINHO¹: A CAMINHADA

As inquietações que sustentam este trabalho têm como “pano de fundo” a vivência que tive na infância e juventude que serve de experiência no viver atual. Como filho de trabalhador e trabalhadora rural – parceiro e parceira agrícola – não tínhamos o que reclamar nem de que reclamar e sim, “agradecer” ao proprietário de terra que nos dava a “colocação” para que, desse pedaço de chão, pudéssemos tirar o nosso sustento e dar-lhe 50% do que produzíamos como tributos por trabalhar em suas terras. Durante essa “peleja”, meu pai e minha mãe tiveram quatro filhos e duas filhas, e eu sou o segundo filho, dos mais velhos.

Na tradição rural, os filhos mais velhos tinham/têm a obrigação de ajudar no sustento dos/as irmãos/ãs mais novos/as. Esse é um dos motivos da grande defasagem escolar e do analfabetismo na população rural, principalmente a masculina, porque os filhos têm de ajudar os pais nos trabalhos diários no campo, para garantir o sustento dos irmãos/as.

Eu e meu irmão mais velho tínhamos que ajudar nosso pai na lida do campo. Meu pai tinha um lema: “Entrou na escola, entrou na roça”. Então, quando entrávamos na 1ª série do Ensino Fundamental, tínhamos que ir para a roça – trabalhar no campo. Estudávamos em um horário e trabalhávamos no outro, isso até terminar a 4ª série. Nessa época, não havia condições de continuar os estudos, por morar longe de centros urbanos e por não existir escola na região que oferecesse educação escolar acima da 4ª série. Ficávamos apenas na esperança. A minha irmã foi trabalhar em casa de família, quando concluiu a 4ª série, para dar continuidade aos estudos, e, com esforços, concluiu o magistério.

Terminei a 4ª série em 1984, o que representava um momento de alegria e tristeza ao mesmo tempo, por nunca ter ficado reprovado e por ter a propriedade alheia como único futuro. Diante da vontade de estudar e da pouca força física para lidar no campo, minha mãe sempre procurava alguma alternativa para que eu

¹ Adotando a metáfora caminhos, quero dizer que este trabalho está apenas iniciando, pois as considerações aqui apresentadas não são últimas. Compreende um *ver* que, por mais que se tente a *redução*, está carregado de forças que não temos como descrevê-las.

No meio rural, acredito que no urbano também, compreendemos por caminho qualquer trilha ou sinais por onde alguém passou, ou que ainda se encontra em construção.

continuasse os estudos, mas nunca conseguia êxito em suas buscas. Até que, no ano de 1990, teve a ideia de que eu fosse morar com meus avós maternos, que residiam a 8km de uma escola que oferecia ensino de 5ª a 8ª série, no Patrimônio São Jorge da Barra Seca, atualmente município de Vila Valério-ES. Foi nesse momento que a possibilidade surgiu e a angústia, tristeza de ter terminado a 4ª série, foi superada.

Trabalhava com meu avô e meu tio até o horário do almoço. Após esse horário, tomava banho e ia para a escola. Andava cerca de 16km por dia de bicicleta, ida e volta, mas me sentia feliz por estar estudando e sonhando em um dia não precisar trabalhar de parceiro agrícola, como meus pais, e ajudar-lhes no que fosse possível.

No ano de 1992, conheci a Escola Comunitária Rural Municipal (ECORM) de “São João Bosco” e para lá me transferi. É uma unidade de ensino de Educação do Campo, no município de Jaguaré-ES, que acredito que contribuiu muito na minha formação e na valorização das dificuldades que tinha enfrentado até o momento. Como o funcionamento da ECORM era em regime de alternância, eu trabalhava uma semana com a família, meus avós (momento de vivência familiar) e na outra semana passava na escola (momento de vivência escolar) e assim alternadamente. Esses momentos foram de muitas reflexões e formação da vida camponesa. Debatíamos assuntos ambientais, sociais, políticos, econômicos, enfim, os momentos escolares eram espaços de informação e formação, o que rompia com as experiências que tinha vivenciado, em outros espaços escolares, de conteúdos descontextualizados e fragmentação de saberes.

Ao terminar o Ensino Fundamental na ECORM de “São João Bosco”, por incentivo dos/as monitores/as² e por compreender que a Pedagogia da Alternância tinha muito a contribuir na minha formação, optei por estudar na Escola Família Agrícola (EFA) de Jaguaré – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), onde concluí o Ensino Médio, em 1997, e obtive o título de “Técnico em Agropecuária”, o que significou grande orgulho para minha família.

² Nas escolas em alternância, na Pedagogia da Alternância, não existe a denominação do profissional professor/a. Nesses espaços ele/ela passa a ser chamado/a de monitor ou monitora. Como aquele/a que auxilia o/a estudante na construção do conhecimento. Também o termo aluno é substituído por estudante, superando alguns discursos históricos e hegemônicos do sistema educacional.

Vendo que as possibilidades não terminavam ali, tentei o vestibular de Educação Física, pela UFES/CEUNES³ – São Mateus, onde obtive êxito mais uma vez. Durante a graduação, de 1998-2003, mantinha uma posição política sempre de oposição ao poder hegemônico dominante. Defendia uma Educação Física Escolar que respeitasse o cotidiano dos/das estudantes, rompendo com o discurso do desporto escolar, por acreditar que, como disciplina escolar, a Educação Física tinha mais a contribuir na formação dos sujeitos em seus espaços de aprendizagem do que legitimar a ordem discriminatória vigente, por meio de seleção e classificação dos/as estudantes.

Na atuação profissional, vários momentos foram significantes, destaco, como o mais marcante, a atuação como docente da disciplina Educação Física na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Santa Catarina”, em Jaguaré-ES, onde procurava sempre debater assuntos sociais e ambientais com os/as estudantes, como: a questão do lixo no pátio da escola e no bairro; o desperdício de água ao ir ao banheiro; o respeito ao colega na execução das atividades propostas; o repúdio à violência e a todos os tipos de discriminação. Como ilustração dos debates gerados nas aulas, fizemos visitas de estudos em locais de importâncias cultural, social e ambiental na formação dos/as estudantes. Por exemplo, a visita à Reserva Biológica (REBIO) de Sooretama; projeto TAMAR⁴– Guriri e ao Sítio Histórico Porto de São Mateus; Barragem do Jundiá⁵ e a região do Patrimônio Nossa Senhora de Fátima, que compreende o local de maior altitude no município de Jaguaré.

A preocupação com o meio ambiente sempre esteve presente durante minha formação e atuação profissional. Assuntos como desmatamento, queimada, agrotóxicos, assoreamento, monocultura do eucalipto e de cana-de-açúcar e reforma agrária faziam e fazem parte de meus anseios. Durante essa trajetória, tive muitas dificuldades que serviram de motivação na superação dos desafios que foram surgindo durante a caminhada. Dentre os quais, destaco: dificuldade econômica e discriminação social.

³ Universidade Federal do Espírito Santo/Centro Universitário do Norte do Espírito Santo (UFES/CEUNES).

⁴ TAMAR – Tartarugas Marinhas.

⁵ É da Barragem do Córrego do Jundiá que é captada a água que abastece a população urbana de Jaguaré.

Tenho contribuído com minha família, com que está no meu alcance. No momento, minha família, assim como eu, sente-se feliz com mais esta etapa concluída na minha vida profissional e na formação humana.

Pena que a grande idealizadora desse projeto hoje não se faz presente, de forma material, entre nós. SAUDADES DE NOSSA MÃE!

APRESENTAÇÃO

Mesmo estando neste local acadêmico, que outrora nem passava pela minha imaginação, não posso me esquecer daqueles e daquelas que contribuíram com minha maneira de *ser sendo*. Em especial aqueles que, em momentos de sol a pino, em áreas desflorestadas, ali estavam trabalhando, vendendo um dia de força de trabalho sem saber se no dia seguinte teriam a mesma oportunidade. Como esquecer também de uma noite em que estudava à luz de vela – que era melhor que a luz da lamparina, que produzia fumaça e irritava as vias respiratórias, entre outros problemas provenientes da queima de querosene – em que me sentava no chão e colocava a vela em um recipiente por sobre a cama. Em um desses momentos de estudo, por distração, fui ao banheiro e, quando percebi, o quarto estava em chamas. Vim correndo, juntei o colchão com o que estava em cima e joguei pela janela, perdi alguns trabalhos que tinha feito e orientações de outros que estavam para fazer, entre os quais destaco o livro “Tempo de Menino”, de Domingos Pellegrini, que era para ser lido e produzido uma resenha solicitado pela professora de português, mas até a presente data não sei do que se trata, pois não o li, embora o tenha comigo, com as marcas daquela noite.

Acredito que assumir o caminho metodológico, de que se trata esta pesquisa – fenomenologia e hermenêutica – com uma passagem pela transdisciplinaridade e complexidade, para compreender as diferenças – não tem como desvincular das *experiências*, da maneira de ser e do pertencimento que carrego por *aí*.

Na trajetória desta pesquisa, intitulada de “Educação Ambiental e Educação do Campo na produção de novas racionalidades: diante da cultura globalizada”, com o objetivo de analisar a articulação da Educação Ambiental com a Educação do Campo na produção de novas racionalidades, foram pesquisados alguns dos sujeitos que compõem essa *Comunidade Aprendente*,⁶ de onde apresento as interpretações a partir da compreensão que o cenário deixa emergir.

⁶ Comunidade Aprendente é uma definição de Carlos Rodrigues Brandão (2005), como maneira de afirmar que, no processo de ensino e aprendizagem comunitário, todos ensinam e aprendem simultaneamente. Não há um saber superior, ou melhor que o outro.

Em alguns momentos, trago a metáfora “caminhos”, por compreender que esses nunca estão sozinhos, sempre se encontram vinculados a outros – as encruzilhadas – para existir, e assim também entender que é a compreensão/interpretação e a produção do conhecimento. E serpenteando⁷ pelo que a Escola *mostra por si mesma*, por esse caminho tão vasto que é o cenário da *Comunidade Aprendizente*, foram muitas idas e vindas à escola e visitas às famílias camponesas que participaram da pesquisa, para compreender e interpretar o trabalho de Educação Ambiental desenvolvido por essa unidade de ensino de Educação do Campo em alternância, analisando sua repercussão nas práticas cotidianas desses/as sujeitos/as.

Como a Educação Ambiental é compreendida como uma concepção complexa e transdisciplinar, sua ação, como prática pedagógica, não se limita apenas à preservação ou recuperação ambiental, envolve também o sentimento de *pertencimento*, de justiça socioambiental, assim como de superação de discursos economicistas, o que fragmenta e dualiza as relações entre ser humano e natureza; já a Educação do Campo apresentada é de uma compreensão que supera a ideia de uma educação apenas de formação técnica, com o objetivo de fixação da população no campo sem disponibilizar alternativas de sua permanência de forma digna nesses espaços. Assim, compreendendo a EFAJ como uma *Comunidade Aprendizente* e como uma escola do pertencimento da população camponesa, esta dissertação foi dividida em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, *Fenomenologia-hermenêutica: por que esse caminho e não outro?*, serão apresentadas as bases teóricas que motivaram a escolha e a adoção dessa metodologia nesta pesquisa, compreendendo que, no campo educacional, num cenário tão complexo que é a transformação de informação em conhecimento, não há como adotar metodologia única, fragmentada, bem como objetivista, como propõe a ciência moderna. Nesse entendimento, a fenomenologia procura ir às

⁷ A metáfora “serpenteiam” aparece no sentido de dar visibilidade ao Rio Barra Seca, que se encontra serpenteando nas várzeas por entre as pastagens, no interior norte do Espírito Santo, servindo apenas como recurso econômico. Tenta sobreviver no período de estiagem e muda seu leito durante as cheias; mas o termo serpenteiar também quer dizer **envolver**. Recorrendo ao Aurélio, “**Serpear** v. int. Arrastar-se pelo chão em ziguezagues, como a serpente; serpenteiar”; **Serpenteiar** “v. int. **1** Serpear. T. **2** Envolver (FERREIRA, 1993, p. 502).

coisas mesmas, descrever o fenômeno, e a hermenêutica apresenta-se com o objetivo de interpretar esse fenômeno.

Como segundo capítulo, apresento *A educação no meio rural brasileiro*, que traz um panorama da educação a partir do início do século XX, quando foram encontrados objetivos/interesses desvinculados da realidade rural brasileira, em que a educação, nesses espaços, era sustentada no discurso de manter a população rural no campo, com uma formação técnica desvinculada da realidade que esse local necessitava. Nesse capítulo, ainda abordo *uma breve interpretação das LDBs, tendo o campo como horizonte*, chegando à institucionalização da Educação do Campo, que difere de uma formação técnica e de uma visão urbanocêntrica, como propunham as Leis e Programas do Governo que foram institucionalizados antes da LDB nº. 9.394/96.

O terceiro capítulo, *Nos (entre)caminhos das racionalidades*, terá como objetivo discutir as racionalidades e sua interferência nas ações humanas. Para isso, fiz um trajeto pelos caminhos da transdisciplinaridade.

Do desenvolvimento sustentável a sociedades sustentáveis: um caminho necessário, compreende o quarto capítulo, que traz uma discussão em torno da utilização do termo desenvolvimento sustentável como objetivos educacionais. Uma proposta da UNESCO – Educação para o Desenvolvimento Sustentável – em desconexão com a proposta da Educação Ambiental que se esforça na discussão e defesa das Sociedades Sustentáveis.

No quinto capítulo, *Os (entre)caminhos metodológicos: eidos e o fenômeno*, apresento os caminhos metodológicos, com compreensões e interpretações do fenômeno, na busca dos sentidos, desvelando alguns fios dessa rede complexa que *mostra, por si mesma*, o que é o cotidiano da *Comunidade Aprendente Escola Família Agrícola de Jaguaré*, nos seus espaços e tempos pedagógicos.

Por fim, nas considerações finais, *Caminhos Finais*, apresento reflexões sobre a pesquisa com alguns desafios e conquistas da Educação do Campo e da Educação Ambiental no cenário pesquisado.

INTRODUÇÃO

A ideia que guia este trabalho considera a complexidade e a multiplicidade de locais de produção e propagação do conhecimento. Nessa concepção, a escola é apenas um dos espaços de *transformar informações em conhecimento*, portanto não é justo atribuir a ela toda a responsabilidade de (des)informação que vive a sociedade, o que vale também para a Educação Ambiental.

Durante os contatos com os/as professores/as e suas respectivas disciplinas, no Curso de Mestrado em Educação,⁸ vi-me diante de um desafio: traçar(optar) uma linha metodológica que pudesse deixar emergir meus anseios e “seguisse” as exigências da pesquisa científica. Assim, entre idas e vindas, cheguei à fenomenologia e à hermenêutica por incentivo e pela percepção do *ser sendo* da professora orientadora, D^a. Martha Tristão, e do professor Dr. Hiran Pinel.

Durante a *imersão* na pesquisa, percebi que a escolha metodológica era fruto de minha própria *experiência*, era algo *imanente*. Sendo eu pertencente ao campo, meio rural em comunidade, e por ter vivido boa parte de minha vida com meu avô, um homem tipicamente camponês, que era fenomenólogo existencial por essência, assim me vi sujeito de minha própria pesquisa, o que me exigiu uma *redução* (*epoché*), embora saiba que essa não se dá por inteiro, para que a descrição não se tornasse uma autobiografia. Nesse *ser sendo* eu mesmo sujeito pesquisador e intérprete, os *sentidos* (eidos) que me moveram estão vinculados às minhas origens, à minha *maneira de existir*.

A inspiração que busco para esta pesquisa é de um sujeito camponês, que construiu seus *sentidos* (eidos) na sua *experiência* cotidiana do/no seu existir, de um *ser-aí*. Como pesquisador, *ser sendo*, mergulhei nessa *Comunidade Aprendente*, Escola Família Agrícola de Jaguaré, procurando compreender e interpretar os fenômenos que se *mostram por si mesmos*.

⁸ Turma 22 do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE) da UFES

CAPÍTULO I

FENOMENOLOGIA-HERMENÊUTICA: POR QUE ESSE CAMINHO E NÃO OUTRO?

Como seres constituídos de experiências, e com capacidade de descrevê-las, somos movidos por escolhas que nem sempre são as “melhores”, mas são necessárias para superar a inércia, o comodismo, como também contestar a racionalidade única que se julga como a verdadeira, o que leva a romper com as verdades universais e superar o discurso hegemônico dominante moderno que é objetivista.

A ciência moderna ensinou a fragmentar para compreender, e seu paradigma propaga as certezas como verdades universais com/no olhar de especialistas, e isso *abstrai o objeto do seu campo dado*.

Por acreditar que essa forma canônica⁹ de pesquisar leva a uma *falsa racionalidade* em torno do compreendido, ao julgar pelo imediatismo, pela certeza, pela linearidade e considerar como absurda toda contradição, é que me aproximei desta metodologia – fenomenologia e hermenêutica – que também não se limita a si mesmas, ou seja, dialoga com outras metodologias, não objetivistas, para compreender, interpretar e descrever os fenômenos em seus espaços.

Para Pinel (apud MACIEL JÚNIOR, 2006, p. 48), a fenomenologia veio romper o paradigma das verdades universais discutindo como maior profundidade a existência o sentido da vida:

[...] a fenomenologia veio romper o paradigma de verdade universal tão presente nos métodos experimentais/quantitativos. A proposta com a qual trabalho objetiva romper esse pensar-sentir-agir a pesquisa, indo fundo na existência do sentido da vida [...]. Sentir o sentido de vida. Descrevendo a partir da fala do outro. Sentimento-sentido da vida. Investigação acerca da direção que a pessoa pode dar à sua vida pela descoberta do significado-sentido que ela possui, a partir de sua liberdade consciente e livre.

⁹ “Procedimento canônico de pesquisa, do tipo de seqüência [...] também mencionado de método científico de pesquisa” (TÁPIA, 1984, p. 70).

Assim, ao romper com metodologias objetivistas, a participação dos sujeitos supera a ideia de experimentos quantitativos, abrindo-se às falas e dando visibilidade aos desconsiderados pelo discurso científico hegemônico moderno, que é o sujeito social no seu local de pertencimento.

Não há como interpretar a realidade fragmentando-a, bem como não existe uma forma única de interpretá-la,

[...] a hermenêutica quer demonstrar que não há mais condições de manter o monismo metodológico, uma forma exclusiva para determinar o espaço de produção de conhecimento. Além do método científico, há outras formas de conhecer a realidade (HERMANN, 2002, p. 15).

Superando a ideia de compreensão da realidade pela fragmentação, explicação e propagação de certezas e verdades universais, surgem correntes filosóficas, como o *idealismo subjetivo*, que busca a compreensão dos fatos numa nova relação *sujeito-objeto*, *sujeito-sujeito*, *sujeito-mundo*, em que um não existe sem a presença do outro, em que *significado-sentido* (PINEL, apud MACIEL JÚNIOR, 2006) se imbricam. Nessa *intenção*, o objeto parte das ideias projetadas a ele, e a fenomenologia aparece como a metodologia que interroga e ressignifica o fenômeno¹⁰ e não os fatos, buscando a descrição desses fenômenos, com o *retorno às coisas mesmas*; e a hermenêutica surge para interpretá-las.

A fenomenologia atua no campo da filosofia. Destaca como o método que possibilita chegar à essência do conhecimento. Sua expressão vem do grego, *phainomenon*, que significa fenômeno, aquilo que se mostra, que se manifesta por si mesmo; e *logos* como discurso esclarecedor. Assim, fenomenologia significa discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra por si mesmo. Seu grande idealizador foi Edmund Husserl (1859-1938), e sua origem, talvez, esteja em Platão.

Por meio dos estudos dos fenômenos, a fenomenologia procura ir *às coisas mesmas*. E nesse retorno *às coisas mesmas*, Forghieri (1993, p. 23) destaca o enfoque fenomenológico da personalidade, que “[...] diz respeito ao modo como, atualmente, compreendo o meu existir e o do meu semelhante”. Compreendo que o mundo não é aquilo que eu penso ou desejo e sim aquele que eu experiencio e vivo, que contribui para/com minha formação. Assim, espero que

¹⁰ “Fenômeno é aquilo que se manifesta em si mesmo. O problema, porém, está em como ir aos fenômenos” (MARTINS, 1984, p. 79).

[...] as enunciações que aqui apresento não sejam consideradas como definitivas, mas como ponto de partida para novos envolvimento e reflexões a respeito desse tema tão amplo e profundo que é a existência do ser humano, aqui abordada sob a perspectiva psicológica da sua personalidade (FORGHIERI, 1993, p. 24).

No estudo dos fenômenos, Martins (1984, p. 80) aborda dois pontos pertinentes na pesquisa fenomenológica: no primeiro, destaca que as partes não descrevem o todo, pois o problema vai além da simples fragmentação; na segunda abordagem, refere-se à tendência na produção de respostas rápidas e fáceis, definindo a realidade de maneira prematura, sem antes fazer uma análise complexa e descritiva das partes, bem como examina sua inter-relação com o todo. Morin (1995) reforça essa temática com o princípio hologramático, em que *o todo está nas partes e as partes estão no todo*; e aponta, ainda, a necessidade de se pensar na *reforma de pensamento* ao transformar informação em conhecimento, em que o maior desafio é romper com a ideia de certezas e primar por uma racionalidade complexa e sistêmica:

[...] o particular torna-se abstrato quando é isolado do seu contexto, isolando do todo do qual faz parte. O global torna-se abstrato quando não passa de um todo separado de suas partes. O pensamento complexo planetário nos remete a todo instante da parte ao todo e do todo as partes (MORIN, 1995, p.168).

Como é um pensamento complexo, não há possibilidade de fragmentação, de conhecer o todo ou as partes isoladamente. Os problemas locais e globais estão retroagindo entre si, o que supera a lógica da fragmentação de saberes e da linearidade temporal. Para a fenomenologia, o fenômeno apresenta-se como experiência, o que adquire “peso” especial ao ver *as coisas mesmas*. Requer, assim, um olhar cuidadoso e mediativo ao discutir a experiência. Envolve o que Husserl chamou de *epoché*,¹¹ que seria o ver fenomenológico ou suspensão. O ver fenomenológico é possibilitado pela vivência, pela experiência, nas formas mais diversas do existir.

Sendo assim, é nesse *ver fenomenológico* que tem origem o estudo dos fenômenos, da fenomenologia. Os inquéritos não têm origem no vácuo, o que compreende que o *ver* necessita de um contato prévio, no mínimo, com o pensamento que define o contexto, como

¹¹ Epoché: Husserl chama de olhar mediativo, dirigido para as coisas mesmas, que se põem diante de nós para serem experienciadas, compreendendo suspensão de qualquer julgamento, após haver saído da maneira comum de olhar as coisas e abandonar pressupostos com respeito a elas (MARTINS, 1984, p. 87).

O ver fenomenológico, experiencial, atento, não se dá apenas diante dos objetos empíricos que nos rodeiam e que são infinitos, mas se produz, também, diante da própria experiência que se apresenta de formas as mais diversas – objetos percebidos através dos sentidos, imaginados, lembrados, etc. (MARTINS, 1984, p.82).

Sendo essa metodologia considerada *nova*, que busca estabelecer uma nova perspectiva de *ver as coisas*, corre-se o risco de *caminhar numa grande obscuridade*.¹² E essa abertura ao novo causa medo, o medo de sair da mesmice da metodologia científica moderna, que tem seu *procedimento canônico* e considera-se única.

Entendida como uma racionalidade de pensamento, essa metodologia, que pertence ao *novo*, ao superar a *obscuridade temporária*, torna-se *experiência* e ganha clareza e uma linguagem significativa, por ser uma ciência que se legitima por valorizar a experiência humana. Nessa busca de compreensão da experiência, Martins (1984, p. 87) aponta três princípios que fundamentam a investigação fenomenológica: “Olhar atento para o fenômeno quando ele se mostra, e como se mostra; o descrever e não explicar os fenômenos; o não se deixar levar pelas crenças sobre a realidade, mas colocar todos os fenômenos no mesmo horizonte”.

Nessa abordagem apresentada, evidenciam-se diferentes posturas mediante a pesquisa científica. A fenomenologia busca, assim, um olhar atento para descrever o fenômeno como ele se mostra, livrando-se de preconceitos *apriorísticos*, com um *retorno às coisas mesmas*. E esse *retorno às coisas mesmas* se dá por via da intencionalidade. Diante do exposto,

O fenômeno integra a consciência e o objeto, unidos no próprio ato de significação. A consciência é sempre intencional, está constantemente voltada para um objeto, enquanto este é sempre objeto para a consciência; há entre ambos uma correlação essencial, que só se dá na intuição originária da vivência (FORGHIERI, 1993, p. 15).

Rehfeld e Dichtchekian (1984, p. 93) complementam afirmando que a realidade é tudo que está aí, que é fático, que diz e que se fala; mas precisa encontrar o sentido que percorre esses dizeres e fazeres. Para esta compreensão, é inviável adiar a presença do sujeito.

[...] não existe um sujeito para quem essa realidade seja dada porque ela já está lá, nem existe uma realidade que o sujeito forje, porque ele só é sujeito nesse estar com a realidade. Então, o próprio conceito de intencionalidade

¹² Para Martins (1984, p. 77), “[...] esta obscuridade essencial é temporária, pois pertence a um certo estágio do conhecimento”.

aparece aí, nesta correlação sujeito-mundo, onde a simultaneidade de sujeito e mundo ocorre. A consciência é sempre consciência de alguma coisa: o mundo é sempre mundo para a consciência.

Assim, a intencionalidade está no ato de atribuir sentido ao objeto. É o que unifica a compreensão e o objeto, o sujeito e o mundo. Objeto é fenômeno que, por sua vez, implica compreensão, reconhecendo, assim, que o mundo não é pura exterioridade, e o sujeito não é apenas interioridade, ambos se completam. O sujeito está no mundo e o mundo está presente nele, ou seja, o sujeito está no objeto e o objeto está nele. É nesse campo da intencionalidade que Heidegger se dedica à compreensão do Ser. Para ele (Heidegger), a essência do Ser é sua própria existência. E o *nada* representa os limites temporais do *Dasein*, este *Ser-aí* é passageiro, veio do *nada* e ao nada retornará.

De acordo com Heidegger, o ser humano é um ser privilegiado em sua existência, “O ser humano é um ente ontologicamente privilegiado porque em seu existir está em jogo o seu próprio ser [...]. Ele compreende a si mesmo a partir de sua existência” (apud FORGHIERI, 1993, p. 35).

Morin (1995), nos ajuda nesse debate, ao afirmar que a Terra não é apenas a soma de um planeta físico, mais biosfera e humanidade. Em seu entender, ela é uma totalidade complexa física/biológica/antropológica, em que a vida é uma emergência da história da vida terrestre e a humanidade é uma emergência da vida terrestre. Não devemos [não tem como] coisificar o planeta, nem a vida; devemos sim interrogá-la devidamente e criar raízes.

1.1 FENOMENOLOGIA: UM CAMINHANDO PARA PESQUISAR

Como seres que somos – *Ser-ai* – fruto de nossa *maneira de existir*, transitando ora *sintonizado*, ora *preocupado* e ora analisando nossa maneira de *Ser-no-mundo*, numa constante reflexão em que não há como fragmentar nosso existir, deparamo-nos com a necessidade de *restaurar a racionalidade contra a racionalização*, superando o pensamento mutilado e a inteligência cega que se pretende e se julga racional (MORIN, 1995).

Nesse entendimento, Husserl (1986) defende a fenomenologia como uma ciência que põe em questão todo o conhecimento, em que *não nos é permitido admitir conhecimento algum como conhecimento*.

Nessa discussão sobre o conhecimento, apresenta os conceitos *imane*nte e *transcendente* do conhecimento.¹³

[...] o imane

nte ingrediente ou, o que aqui significa o inquestionável, e que me é permitido utilizar. O transcendente (o não inclusivamente imanente) não me é lícito utilizá-lo, por isso, *tenho de levar a cabo uma redução fenomenológica, uma exclusão de todas as posições transcendent*es. (HUSSERL, 1986, p. 24, grifos do autor).

Ao propor a redução fenomenológica, Husserl (1986) defende que devemos nos livrar de preconceitos sobre o fenômeno a ser pesquisado, para descrevê-lo como algo puro, descrever o fenômeno como ele se mostra, como ele se manifesta. Compreende-se, assim, que essa redução não se dá em reduzir, no sentido de fragmentar o objeto para compreendê-lo, como pretende a ciência moderna, mas sim livrar-se de (pré)conceito, pré-julgamento do fenômeno, como se fosse realizar a pesquisa apenas para comprovar as ideias que carrega da realidade.

Para compreender essa *redução*, como proposta metodológica, Forghieri (1993) apresenta a *redução fenomenológica* em dois momentos, paradoxalmente inter-relacionados e reversíveis, que compreendem o *envolvimento existencial* e o *distanciamento reflexivo*.

A redução fenomenológica consiste em retornar ao mundo da vida, [...] retomar a reflexão da vida e sobre ela fazer uma profunda reflexão que permita chegar a essência do conhecimento, ou ao modo como este se constitui no próprio existir no mundo (FORGHIERI 1993, p. 59).

Temos compreensão de nossa existência. Isso nos classifica não como coisas ou objetos da natureza, mas como elemento constitutivo de nossa existência, da vivência e das experiências vividas. A redução nos possibilita a reflexão do fenômeno, que se mostra por si mesmo para ressignificá-lo dentro da temática de pesquisa.

No caso do envolvimento existencial, o pesquisador deverá abandonar conceitos *apriorísticos* para penetrar no seu objeto: no fenômeno.

¹³ Imanente, limitado, constante, próprio do ser, “está em mim”. Ex.: o conhecimento intuitivo. Transcendente vai além do ser, está “fora de mim”. Ex.: conhecimento das ciências objetivas, naturais (HUSSERL, 1986, p. 24).

Este momento requer que o pesquisador, preliminarmente, procure colocar de fora de ação de conhecimentos por ele já adquiridos, sobre a vivência que pretende investigar, para então tentar abrir-se a essa vivência e nela penetrar de modo espontâneo e experimental. É preciso que ele não apenas se recorde a ela, mas, procure nela emergir para revivê-la de modo intenso; é necessário, portanto, que procure ter com ela uma profunda sintonia (FORGHIERI, 1993, p. 60).

Partindo desse pressuposto, o sujeito-pesquisador passa a ter um relacionamento democrático com o sujeito-pesquisado, respeitando sua individualidade, posicionando-se de forma não intelectualizada, mas agindo como alguém que busca compreender o fenômeno. Dessa maneira, sua vivência proporciona um momento de penetração espontânea e profunda no campo experiencial e, na experiência, passa a compreender seu objeto, e os dados emergem e ganham significados ao sujeito-pesquisador. Assim, envolve-se existencialmente, sem modificar e se posicionar perante o objeto de pesquisa, pois sua intenção não é interferir no objeto, mas captar as informações que ali estão presentes e dali emergem.

Já no distanciamento reflexivo, o pesquisador procura compreender e ressignificar os dados obtidos.

Após penetrar na vivência de uma determinada situação, nela envolvendo-se e dela obtendo uma compreensão global pré-reflexiva, o pesquisador procura estabelecer certo distanciamento da vivência, para refletir sobre essa sua compreensão e tentar captar e enunciar, descritivamente, o seu sentido ou o significado daquela vivência em seu existir (FORGHIERI 1993, p. 59).

Esse distanciamento – que não se dá por inteiro, pois o sujeito-pesquisador não consegue livrar-se das influências vistas e vividas durante sua imersão no local da pesquisa – proporciona ao sujeito-pesquisador refletir sobre as informações, sobre os dados da pesquisa e buscar coerência em sua descrição, mantendo as características que regem uma pesquisa qualitativa¹⁴ e respeitando o ambiente de vivência.

¹⁴ Triviños (2006, p. 128-130), parafraseando Bagdan, indica cinco características como base para a pesquisa qualitativa, que são: “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; a pesquisa qualitativa é descritiva; os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa”.

Essa descrição gera um paradoxo aparente, que constitui o que pesquisadores hermenêuticos chamam de *círculo hermenêutico*. Como destacam Carvalho¹⁵ e Grün¹⁶ (2005, p.175), para Shleirmacher, que foi o primeiro a desenvolver essa concepção interpretativa, “[...] a compreensão se dá sempre de uma forma circular, oscilando numa relação recíproca entre o singular e o todo do qual esse singular faz parte”. E complementam Carvalho e Grün (2005, p. 177), afirmando que essa estrutura circular da compreensão não se degenera em um círculo vicioso, “[...] e sim uma possibilidade mais positiva para o conhecimento, possibilidade esta que só ocorre quando não deixamos que as intenções prévias, ou pré-juízos, as pré-concepções sejam suplantadas pelo tema científico”.

Nesse *círculo hermenêutico*, proporcionado pela fenomenologia – no *envolvimento existencial* e principalmente no *distanciamento reflexivo* – para interpretar o fenômeno, faz-se necessária a junção da fenomenologia com a hermenêutica, entendendo que essas vêm ao encontro da vivência cotidiana imediata que vivemos – sem a desvinculação do passado e do futuro – em que temos aspirações e agimos, sentimo-nos ora satisfeitos e ora contrariados; ora *sintonizados* e ora *preocupados*.

1.2 HERMENÊUTICA: UM CAMINHO INTERPRETATIVO

A interpretação é algo que está sempre a caminho, que nunca conclui (GADAMER).

Compreender é aplicar algo geral a uma situação concreta; ou seja, é a realização do sentido (HERMANN).

No momento em que não dá mais para seguir uma única metodologia de pesquisa, num momento em que metodologias objetivistas/quantitativas não dão conta (não contemplam e não atendem) das demandas que emergem dos/nos diversos

¹⁵ Isabel C. M. Carvalho é pesquisadora envolvida com da Educação Ambiental. Entre suas obras destacam-se: “Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico”; “A invenção do sujeito ecológico”. Trabalha especificamente com a metodologia hermenêutica.

¹⁶ Mauro Grün é pesquisador envolvido com da Educação Ambiental. Entre suas obras, destaca-se: “Ética educação ambiental: a conexão necessária”. O autor trabalha com a metodologia hermenêutica.

espaços sociais contemporâneos, recorro às metodologias qualitativas para compreender uma situação concreta, reconhecendo sua complexidade, na busca de ressignificar e (re)interpretar os fenômenos que nos rodeiam. Nesse compreender para interpretar, é que busco a hermenêutica.

O vocábulo “Hermenêutico” advém do grego *hermeneutikós*, que, por sua vez, deriva do verbo *hermeneuein*, que significa “interpretar”. Tem origem mitológica, no deus Hermes, que é o deus mensageiro, que lida com o significado.

Ao longo dos séculos, desenvolveram-se várias hermenêuticas: jurídica, teleológica e a filosófica. A sua compreensão provém de uma longa tradução humanista, como a interpretação de textos bíblicos, a jurisprudência e a filosofia clássica, que se referem à arte de extrair sentido explícitos ou ocultos de textos religiosos, bíblicos ou literários. Ressurge como uma metodologia que luta contra um único caminho metodológico para conhecer a realidade, rompendo com o pensamento moderno que fragmenta o sujeito e o objeto.

[...] a hermenêutica quer demonstrar que não há mais condições de manter o monismo metodológico, uma forma exclusiva para determinar o espaço de produção de conhecimento. Além do método científico, há outras formas de conhecer a realidade (HERMANN, 2002, p. 15).

A hermenêutica propõe uma reflexão exaustiva, constante e contínua sobre a importância – a validade e finalidade dos questionamentos – da indagação e das respostas obtidas e possibilita a compreensão e interpretação dos dados da pesquisa. Para isso, tem que superar e desconstruir racionalidades que se julgam únicas e certas. Assim, a hermenêutica quer mais verdades que certezas. No entender da Hermann (2002, p. 15), “[...] a verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo”, sendo impossível reduzir a experiência da verdade a uma aplicação metódica. Ou seja, ela não é absoluta.

Carvalho e Grün (2005, p. 178-179) nos relembram que a hermenêutica é uma tarefa sem fim, há uma reelaboração e reinterpretação constante, e o sujeito-pesquisador torna-se um “[...] sujeito-intérprete diante de um mundo-texto, mergulhado na polissemia e na aventura de produzir sentidos a partir de seu horizonte histórico”. Toda a ação parte de algo que o faz sentido. Neste caso, a ação estaria implicada ao compreender/interpretar.

Assim, ao assumir a hermenêutica como orientação filosófica interpretativa, recorro a Carvalho (2000, p. 30) que corrobora com a ideia que nos guia.

Ao tomar a compreensão hermenêutica como orientação filosófica assumo que a compreensão de um fenômeno é um exercício interpretativo que visa a abertura de um espaço de comunicação mais do que o fechamento de um campo sistemático de saber, que tenderia a aprisionar seu objeto.

Para Gadamer (1997, p. 356), “[...] A compreensão só alcança sua verdadeira possibilidade quando as opiniões prévias com as quais inicia não forem arbitrárias”. Nessa abordagem, o *intérprete* não se dirige ao texto a partir de opiniões prévias que lhe são próprias, mas examina sua legitimação.

Na perspectiva do educador e da educadora ambiental, como *sujeito-intérprete*, “[...] educar e compreender torna-se, portanto, uma aventura onde o sujeito e os sentidos do mundo vivido estão se constituindo mutuamente na dialética da compreensão/interpretação”, o que difere de um “[...] *sujeito-observador* de uma EA explicativa ou bancária, situado fora do tempo histórico” (CARVALHO e GRÜN, 2005, 179-180).

Como a hermenêutica é uma proposta dialética, a transformação das informações em conhecimento se dá pelo *circulo hermenêutico: compreensão–interpretação–nova compreensão*. Assim argumentam Carvalho e Grün (2005, p.177), parafraseando Shleirmacher, já citado neste trabalho: “[...] a compreensão se dá sempre de uma forma circular, oscilando numa relação recíproca entre o singular e o todo do qual esse singular faz parte”. Na compreensão hermenêutica, “[...] o conhecimento apresenta-se como representação decorrente da atividade do sujeito, o que abre infinitas possibilidades de referir ao objeto” (HERMANN, 2002, p. 17).

1.3 FENOMENOLOGIA-HERMÊNUTICA: ENTRECAMINHOS

A metodologia fenomenológica hermenêutica não tem a pretensão de acumular dados e fatos do mundo existencial, mas sim compreendê-los. O que percebemos não são os fatos em si mesmos, mas os seus significados. Significados esses aqui atribuídos pelos sujeitos entrevistados(as)/pesquisados(as) no interior da *Comunidade Aprendente*, Escola Família Agrícola de Jaguaré.

A abordagem fenomenológica-hermenêutica privilegia estudos teóricos, análise de documentos e textos. Busca a relação entre o fenômeno e sua essência; o todo e as

partes; o objeto e o contexto. Consiste em *mostrar* o que é *dado* e em compreender e interpretar esse *dado*.

Dessa maneira, a redução fenomenológica – pelo envolvimento existencial e distanciamento reflexivo – constitui a descrição do que se vê; e a hermenêutica – pelo círculo hermenêutico – encarrega-se da interpretação do fenômeno, e a compreensão é derivada de nosso modo de *Ser-no-mundo*, de *Ser-aí*. Assim, o hermeneuta torna-se um interprete do mundo. Para Hermann (2002, p. 44), nada compreendemos, se não entendemos essa totalidade:

A compreensão pressupõe pré-compreensão e ela não ocorre sem uma projeção que antecipa o sentido. Assim, compreender um texto ou uma situação consiste na elaboração de um projeto prévio de sentido, que será substituído por novos projetos até que opiniões sejam superadas. Portanto nunca temos uma compreensão desde já fechada.

Essa compreensão temporária não é considerada como uma síntese final, pois cada novo conhecimento é uma mediação ou o reajustamento com o passado. Nessa fusão de horizontes, exclui-se a ideia de saber total e único (HERMANN, 2002).

Neste caminhar, movido pelo *círculo hermenêutico*, com a impossibilidade de a interpretação dar-se por completo, tive períodos de envolvimento existencial e de distanciamento reflexivo, seguindo a intencionalidade que me movia. E, nesse caminhar, como a fenomenologia é uma metodologia da experiência, que valoriza o cotidiano, e a interpretação é serpenteando pela hermenêutica, isso significa que *a compreensão de um fenômeno é um exercício interpretativo* que nunca será terminado; será apenas momentâneo, pois é no cotidiano que as coisas acontecem, e ele não é e nem pode ser estático, o que nos leva a assumir esse não aprisionamento do objeto. Merleau-Ponty (1994, p.10-11) explicita que não há como abordar todo o nosso pensamento, o que nos leva a entender a impossibilidade e a necessidade de uma redução por completa:

O maior ensinamento da redução é a impossibilidade de uma redução completa. Eis por que Husserl sempre volta a se interrogar sobre a possibilidade da redução. Se fôssemos o espírito absoluto, a redução não seria problemática. Mas porque, ao contrário, nós estamos no mundo, já que mesmo nossas reflexões têm lugar no fluxo temporal que elas procuram captar (porque elas sich einströmen, como diz Husserl), não existe pensamento que abarque todo o nosso pensamento. O filósofo, dizem ainda os inéditos, é alguém que perpetuamente começa. Isso significa que ele não considera como adquirido nada do que os homens ou os cientistas acreditam saber. Isso também significa que a filosofia não deve considerar se a si mesma como adquirida naquilo que ela pôde dizer de verdadeiro, que ela é uma experiência renovada de seu próprio começo, que toda ela consiste em descrever este começo e, enfim; que a reflexão radical é

consciência de sua própria dependência em relação a uma vida irrefletida que é sua situação inicial, constante e final.

Como a verdade é temporal, imersa no seu tempo, *nossas reflexões têm lugar no fluxo temporal que elas procuram captar*. Assim, este trabalho é inédito, no sentido de refletir a *experiência* presente, mas não no sentido das *experiências* vividas. Estas pertencem aos sujeitos sociais que a realizam.

Com isso, ambas – a fenomenologia e a hermenêutica – fornecem subsídios na busca de informações ao que se deseja investigar e compreender no cotidiano da *Comunidade Aprendente*, Escola Família Agrícola de Jaguaré, que é o trabalho de Educação Ambiental desenvolvido por essa unidade de ensino, voltada a estudantes do meio rural, e o que essa formação representa em seus saberes e fazeres cotidianos.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL BRASILEIRO¹⁷

Mesmo com a Proclamação da República, e o Brasil sendo um país eminentemente agrário, os primeiros governantes e pensadores da educação nacional não promoveram/desenvolveram uma política de educação destinada à população rural. Essa atenção só se torna presente no início de século XX, em detrimento da realidade migratória que se instalava. Como se percebe, a

[...] a sociedade brasileira somente despertou para a população rural por ocasião do forte movimento migratório interno nos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo (LEITE, 2002, p. 28).

Desse despertar, surgiu o “Ruralismo Pedagógico”, com o objetivo de promover a fixação da população no campo (BEZERRA NETO, 2003), de modo que a população do campo, não a elite agrária, fora sempre considerada um problema, necessitando fixá-la no campo para evitar problemas sociais urbanos, e não por suas reais necessidades locais. Com essa racionalidade, o modelo de ensino que se propunha ao meio rural permaneceu até a década de 1930 vinculado às tradições e exigências do momento, borbulhando nas entrelinhas dos discursos hegemônicos atuais, da educação no meio rural como meio de fixação da população no campo, sem uma discussão mais ampla e profunda do que é de fato a população camponesa.

Para os pensadores e autores do “Ruralismo Pedagógico”, o campo era sinal de atraso e composto de uma população ignorante, desprovida de conhecimento que possibilitasse sua permanência no meio rural. Com isso se institui um ensino com o objetivo de suprir essa “carência”, para que, de posse desse conhecimento, a

¹⁷ A história da educação no meio rural brasileiro apresenta avanços significativos a partir da década de 1990, com a “luta” dos Movimentos Sociais do Campo, na busca de políticas públicas à população camponesa; outro ponto que merece destaque é a mudança da terminologia de Educação Rural para Educação do Campo. Os objetivos do novo termo são carregados de significados/sentidos que diferem da primeira, com proposta não apenas de preparação técnica e sim de formar o sujeito para a vida, numa visão freiriana de educação; a promulgação da LDB nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 – representa outro avanço, embora as conquistas e o respeito à diversidade necessitem de mobilização e muitas vezes de vontade política [de políticos]. Assim, a partir dessa década, a Educação do Campo ganha novo “fôlego”, com acontecimentos marcantes no campo da política, de mobilização e de conquistas de base.

população do campo desenvolvesse o meio onde vivia e lá permanecesse. Para Bezerra Neto (2003), a grande discussão para permanecer no campo não é apenas o acesso à educação, que precisa ser associado ao acesso à terra, aos equipamentos agrícolas e à condição de sobrevivência favorável.

Diante dos ideários do “Ruralismo Pedagógico” e das demandas de formação para atender a uma indústria em expansão, surge a proposta de escolarização do Estado Novo (1930 a 1945), cujas prioridades estavam na indústria. A escolarização urbana passou a fazer parte desse ideário, priorizando a cidade e considerando normal a contradição entre campo cidade.

Diante da situação educacional do momento, em que se tinha uma educação voltada à elite, surge o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", em 1932, propondo que o Estado organizasse um plano geral de educação, e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, o que recebeu críticas de inúmeros segmentos na época.

Como destacam Marangon, Delamora e Chamusca (2007), as críticas apontadas pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de separação entre urbano/rural, educação de elites e de classes populares, foram explicitadas nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942.

De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria ‘formar as elites condutoras do país’ e o do ensino profissional seria oferecer ‘formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho’.

Assim, nesse período, as escolas primárias davam ênfase ao trabalho manual, “aos desvalidos da sorte”, e o secundário era voltado à vocação urbana, aos “agraciados”. Desse dualismo social considerado natural, os “menos afortunados”, em que se incluía a população rural, tinham “direito” ao ensino primário.

Leite (2002) destaca que, em 1942, a escolarização rural foi reforçada durante o “VIII Congresso Brasileiro de Educação”, que enfatizou as tendências nacionalistas/burguesas do momento, com um discurso conservador nacionalista. Esse congresso não definiu claramente os problemas, bem como os rumos da educação rural, mas sabia de sua importância na manutenção do *status quo* da sociedade e do Estado.

2.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA COM OBJETIVO NORTE-AMERICANO: O EXTENSIONISMO COMO/NA EDUCAÇÃO RURAL

De 1945 a 1964, surge um novo cenário na educação rural brasileira, não diferente dos objetivos anteriores, apenas com novos interesses. Entre as iniciativas, destaca-se a criação da Comissão Brasileiro-Americano de Educação das Populações Rurais (CBAR), em conformidade com a política externa norte-americana,

[...] que tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia-de-campo, etc.), e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais (LEITE, 2002, p. 32).

Essa junção entre Brasil e EUA fez com que, no final da década de 1940, fosse criada a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), que mais tarde se transformaria em Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER¹⁸). Dessa junção, surge a extensão rural no Brasil, com o objetivo de combater a suposta carência e a ignorância da população do campo. Com esse projeto, surge também uma educação não formal, com uma visão tradicional, colonialista e exploratória, pautada em técnicas de produção. Leite (2002, p. 36) aponta os problemas do extensionismo dentro das escolas:

O trabalho do extensionista, já devidamente programado e preparado, jogou contra a parede a dinâmica pedagógica dos professores rurais, como algo ultrapassado e sem objetivo imediato, não considerando o que a educação formal realizava até então.

Diante dessa realidade, surge o campo como espaço que depende de mão de obra capacitada, e os órgãos extensionistas como estratégicos no desenvolvimento de projetos e preparo técnico definidos à educação rural, para atender aos rurícolas – ou seja, nesse entender, apenas o técnico era o suficiente na formação da população do campo, por se acreditar que isso lhes possibilitava melhores

¹⁸ No Estado do Espírito Santo, houve a junção da EMATER com a Empresa Capixaba de Pesquisa Agropecuária (EMCAPA), em 1999, formando a Empresa Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (EMCAPER) e no ano de 2000 tornou-se Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (INCAPER).

condições de vida. A produção era considerada suficiente, desvinculada de outras necessidades. Uma concepção técnica profissionalizante da educação.

Nesse período, surge também a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação, que se limitavam apenas a repetir o tradicionalismo de dominação e não trouxeram mecanismo que discutisse a verdadeira problemática da educação rural. O que estava em cena eram os interesses monopolistas, enquanto as reivindicações dos grupos mais necessitados do campo não eram contempladas.

Além disso, as lutas ou reivindicações das minorias rurais ficaram obscurecidas, sucumbindo frente às expressões comunitárias repassadas pela educação/informação veiculadas na campanha. É esclarecedor ressaltar que os pequenos grupos rurais sem representatividade – trabalhadores sem-terra, arrendatários, bóias-frias e outros – não tinham vez e nem voz frente às decisões comunitárias, visto que estas deveriam ser gerais, coletivas, e não para o atendimento de grupos isolados (LEITE, 2002, p. 37).

Como se percebe, foram criados mecanismos de fixação da população no campo, mas não lhes deram condições de permanência. As políticas desenvolvidas nessa época, de suposta vida melhor nos centros urbanos, desmotivavam a permanência da população no meio rural, além de que uma grande maioria que era considerada minoria não via o porquê de permanecer no campo, por mais que assim desejasse.

2.2 AS LDBs: UMA BREVE INTERPRETAÇÃO, TENDO O CAMPO COMO HORIZONTE

Como é do conhecimento de muitos, a escola brasileira sempre foi condicionada aos interesses capitalistas e vinculada a uma concepção urbana, em que a negação a escolarização para a população de base incluindo a população camponesa é histórica. Além de ser negada a cultura, o *habitat*, os trabalhos e os valores sociais da população camponesa, outras tantas formas de representação da pertença desse povo é folclorizada. E nesse cenário, com negação da população camponesa como sujeitos de pertença, com seus impasses, que ocorre a promulgação da Lei nº. 4.024, em dezembro de 1961, da LDB de 61, que, no art. 105, estabeleceu que “[...] os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o

estímulo de vocações profissionais”. Uma racionalidade cognitivo-instrumental, conferindo ao Estado, por meio de Conselhos Estaduais de Educação, manter um currículo mínimo e ainda a responsabilidade, manutenção, organização e financiamento do Ensino Primário e Médio, e também a obrigatoriedade escolar a partir dos sete anos de idade.

Leite (2002) destaca que, observando a precariedade das famílias brasileiras, essa obrigatoriedade perdeu seu efeito, assim como a obrigatoriedade dos municípios em relação ao Ensino Fundamental e sua organização.

Deixando a cargo dos municípios a estruturação de escolas do meio rural, sem condições de autossustentação, essas escolas acabaram entrando em “deterioração” e submetidas aos interesses urbanos. Para Leite (2002) e Brasil (2007), a ausência do Estado indiretamente possibilitou a criação necessária dos movimentos populares, como os Centros Populares de Cultura (CPC), criado no ano de 1960, em Recife-PE, e o Movimento Eclesial de Base (MEB), órgão da Confederação Geral dos Bispos do Brasil, entre outras iniciativas ligadas a Sindicatos e movimentos sociais do campo que lutavam por uma educação popular.¹⁹

Vale ressaltar que, nesse período, em oposição aos movimentos de base, que lutavam por uma educação popular, novos convênios educacionais e assistencialistas foram firmados entre Brasil e EUA, a chamada “Aliança para o progresso”. Como era de se imaginar, a intenção do Governo Norte-Americano não era atender às carências pelas quais passava a população brasileira, mas sim impedir que as ideias de Cuba ultrapassassem suas fronteiras e se propagassem pela América Latina. Como desdobramento dessa aliança, surge, no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE)²⁰, a Superintendência de Desenvolvimento da região Sul (SUDESUL), o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (INBRA), o Instituto Nacional de

¹⁹ A educação popular tem contribuído decisivamente nos avanços e mudanças do cenário da educação nacional, por ser uma proposta contra-hegemônica e que dialoga com a [é] base, com a qual a Educação Ambiental também dialoga e se legitima, por entender-se [e ser] também contra-hegemônica.

²⁰ A SUDENE foi criada para atender aos movimentos reivindicatórios do campo, como forma de minimizar imediatamente os problemas no interior do Nordeste brasileiro, raramente se preocupando com o que assolava a realidade nordestina. A preocupação era com o desenvolvimento urbano e nesta concepção o rural seria incorporado dentro dos projetos das metrópoles (LEITE, 2002).

Desenvolvimento Agrário (INDA), o Superintendência da Política da Reforma Agrária (SUPRA) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), como programas setoriais, com o objetivo principal de *conter o expansionismo dos movimentos agrários e das lutas camponesas*. Interessante é destacar que, nesse período, surge também o Estatuto do Trabalhador Rural e o Estatuto da Terra, esse último continua quase intocável.

Para falar desse período, não há como esquecer os anos de 1964 a 1985, uma época sombria em nossa História, momento também de grandes iniciativas que contribuíram para/com o reestabelecimento da democracia no País, que resultou nas “Diretas Já”, em 1985. Nesse período, surgem os partidos políticos de esquerda, movimentos sociais sólidos, não deixando de destacar também a grande migração populacional para os grandes centros urbanos, entre outros problemas gerados em detrimento do autoritarismo do Estado. E, em meio a esse período de autoritarismo, iniciam-se as experiências em Pedagogia da Alternância no Estado do Espírito Santo, com as Escolas Famílias Agrícolas, do MEPES, um exemplo de Educação do Campo que impulsionou a educação no meio rural brasileiro. Em meio a essa efervescência política, acontecem os primeiros grandes eventos internacionais de Educação Ambiental.

Nesse período, em detrimento do Golpe e do Regime Militar, o cidadão perde seus direitos civis e vê-se em situação calamitosa. O que era difícil no meio rural ficou ainda pior. Com a ausência do Estado nesses espaços, a população do campo começa a migrar para os grandes centros e para outros Estados à procura de emprego e de terras férteis, fugindo da pobreza que assolava suas regiões. Como experiência, cito a migração de minha família saindo do Nordeste de Minas Gerais para o Estado do Espírito Santo, fugindo da seca que assolava o interior mineiro. Chegando a terras capixabas, fomos trabalhar de parceria agrícola²¹ em fazenda de

²¹ De acordo com o Estatuto da Terra (Lei nº. 4.504, de 30-11-1964), o sistema de parceria rural divide em: “Parceria agrícola; Parceria pecuária; Parceria agro-industrial; Parceria extrativa e Parceria mista, quando sua finalidade abrange mais de uma das modalidades de parceria rural. Sub-divide em percentuais de: **a)** 20% (vinte por cento), quando concorrer apenas com a terra nua; **b)** 25% (vinte e cinco por cento), quando concorrer com a terra preparada; **c)** 30% (trinta por cento), quando concorrer com a terra preparada e moradia; **d)** 40% (quarenta por cento), caso concorra com o conjunto básico de benfeitorias, constituído especialmente de casa de moradia, galpões, banheiro para gado, cercas, valas ou currais, conforme o caso; **e)** 50% (cinquenta por cento), caso concorra com a terra preparada e o conjunto básico de benfeitorias enumeradas na alínea d deste inciso e mais o fornecimento de máquinas e implementos agrícolas, para atender aos tratos culturais, bem como as sementes e animais de tração, e, no caso de parceria pecuária, com animais de cria em

café, que tinha uma “escolinha”, construída pelo proprietário, para atender os filhos e filhas dos meeiros, com educação até a 4ª série primária, o que era considerado o suficiente para a população rural trabalhadora no campo, na época.

Nesse contexto de crise política, emerge tanto nos espaços urbano quanto no rural, uma proposta de educação vinculada a movimentos sociais ligados à Igreja Católica, como destaque a educação popular freiriana, que inovava em relação às políticas de governo que propunha e desenvolvia uma educação formal e tradicional.

Em 1971, em pleno Regime Militar, o Governo cria a Lei nº. 5.692, a LDB de 71, que contempla a educação rural, mas a sua prática não surtiu efeito na população do campo, uma vez que os municípios não deram conta de suas atribuições novamente, entre elas, a da obrigatoriedade da educação a partir dos sete anos de idade.

A LDB de 1971 sustentava a intenção de uma educação instrumental, tecnicista e utilitarista, servindo na formação de mão de obra para atender à demanda de produção agrícola da época, desvinculada de uma educação voltada à formação do indivíduo como ser aprendiz, e de uma aprendizagem vinculada ao seu existir. Assim, essa educação

[...] fortaleceu a ascendência dos meios de produção sobre a educação escolar, colocando como função central da escola a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral do indivíduo. A educação para as regiões rurais foi alvo dessa mesma compreensão utilitarista ao ser colocada a serviço da produção agrícola (BRASIL, 2007, p.17).

Em seguida, ainda na década de 1970, o MEC cria projetos como o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec), o Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural (EDURURAL) e o (Movimento

proporção superior a 50% (cinquenta por cento) do número total de cabeças objeto de parceria; f) 75% (setenta e cinco por cento), nas zonas de pecuária ultra-extensiva em que forem os animais de cria em proporção superior a 25% (vinte e cinco por cento) do rebanho e onde se adotarem a meação do leite e a comissão mínima de 5% (cinco por cento) por animal vendido”.

Assim, o proprietário (o parceiro outorgante) firma um contrato com o parceiro outorgado (que executa os trabalhos), por um período mínimo de 3 (três)anos, sendo renovado ou não ao fim do período determinado. O parceiro outorgado trabalha na terra (individualmente ou em família) e do que produz é destinado o percentual acordado com o parceiro outorgante, o proprietário. No caso das parcerias agrícolas vigentes no meio rural capixaba, em sua maioria na cafeicultura, é de 50% da produção bruta e não do resultado líquido. Desse sistema de divisão, de metade da produção, é que surge a terminologia parceiro meeiro.

Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)²², como forma de corrigir a ineficiência da Lei nº. 5.692 de 1971. Fica claro que à educação no meio rural, até então, não era dada a devida atenção, bem como nunca foi início de pauta dos/nos grandes debates sobre educação neste país. Diante desse recorte panorâmico e histórico, chega-se à Lei nº. 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases Para a Educação (LDB) de 1996, que temos como referência até então.

Assim, a partir de 1996, a Educação do Campo ganhou identidade própria, quando, legalmente, o Poder Público reconhece que a realidade do sistema educacional brasileiro não é homogênea e que a visão *holística* da educação desconsiderava outras realidades, as *partes*, de ensino e aprendizagem existentes na contemporaneidade. Com o seu reconhecimento, legal e social, a Educação do Campo conquista um espaço há muito reivindicado, pois a mudança de nomenclatura de Rural para Campo não é apenas uma questão para agradar um ou outro grupo social; representa a *pertença* da população camponesa (não a hegemônica dominante); é uma semântica que “alimenta” a “luta” dos povos que ali habitam e que, nesses espaços, territórios, desejam permanecer. O reafirmamento da expressão *Campo* se deu durante a “I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo”, ocorrida em nos dias 27 a 30 de junho de 1998, em Luziânia, (GO), promovida por Universidades, sociedade civil, Movimentos Sociais e ONGs, como é apresentado por Kolling, Néry e Molina (1999, p. 26), ao afirmar os discursos proferidos durante a conferência.

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando de educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Assim, como envolvimento e mobilização de vários sujeitos sociais, em 1998, foi implantado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que lutava por uma educação própria e apropriada para o campo, cujo objetivo principal era promover um ensino específico à realidade rural. A partir desse evento

²² Como destacam Marangon, Delamora e Chamusca (2007, p.11), “[...] buscando atingir resultados imediatamente mensuráveis, instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, o qual se caracterizou como uma campanha de alfabetização em massa, sem compromisso com a escolarização e desvinculada da escola”.

e com o reconhecimento legal das diversidades existentes no campo, temas de interesse local passaram a ser privilegiados e debatidos dentro das propostas pedagógicas – valorizando suas demandas.

Tomando como referência aspectos legais, pode-se dizer que a Educação do Campo no Brasil até a década de 1990 era uma prática pedagógica negligenciada tanto pelo Estado como pela sociedade. Zakrzewski (2007) destaca que o modelo de educação que se propunha à população do campo era apenas uma extensão da proposta de educação que se desenvolvia nos centros urbanos, com pequenos espaços para contextualizações, que dependia da prática pedagógica do docente, uma educação de natureza compensatória, ou de racionalidade técnica.

Para Calazans (1993), a educação no meio rural tinha como propósito a formação de mão de obra qualificada para atender à demanda do mercado com o fim do período escravocrata e a ascensão das monoculturas agrícolas. Esse modelo de educação era apenas estratégico para formar mão de obra técnica no setor agrícola e não como forma de reparo à condição histórica de abandono educacional que passou a população do campo, como se essa população não fosse parte integrante da Nação. Como cidadãos, não privilegiavam dos mesmos direitos, como os ditos pertencentes da sociedade, os reservados aos centros urbanos. Esse modelo de educação descontextualizada acabou criando um maior distanciamento da sociedade camponesa, da população camponesa, do seu ambiente de pertencimento. Como afirma Mourão (2005), o sentimento de pertencimento é algo ligado ao nosso existir e à nossa compreensão como parte integrante de um determinado local, no qual estamos inseridos ou envolvidos.

2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO RECENTE

Com base em aspectos legais, o modelo de educação que se propunha e desenvolvia no meio rural, antes da década de 1990, era apenas uma extensão da educação urbana, de natureza compensatória e descontextualizada. Só após a

Constituição de 1988 e com a promulgação da Lei nº. 9.364/96 (Diretrizes e Bases da Educação – LDB), de 1996 – é que a Educação do Campo ganha identidade própria.

No art. 28 e nos parágrafos I,II e III da LDB, assim se inscreve:

Art. 28º. 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.

Nesse sentido, a Lei – LDB, 1996 – inova ao abordar os conteúdos curriculares e metodologias apropriadas ao contexto dos/das estudantes do campo e o respeito à diversidade agrícola/econômica de cada região.

Com essa abertura, houve debates dos sujeitos sociais envolvidos e a construção de políticas públicas, para a Educação do Campo, como a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, em 1998, que contou com a participação de movimentos sociais, ONGs, universidades, instituições nacionais e internacionais interessadas na temática, reivindicando um ensino específico à realidade do campo, o que caracteriza a Educação do Campo ligada a um movimento mais amplo, do que apenas educação escolar. Nesse sentido, observa-se sua semelhança com os movimentos de institucionalização da Educação Ambiental.

Outra conquista que representou grande marca à Educação do Campo brasileira foi a aprovação, em 2001, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que representa uma reivindicação histórica dos movimentos sociais do campo, como sequência das mobilizações desencadeadas pelo PRONERA. Essas Diretrizes ressaltam a diversidade educacional brasileira bem como a diversidade regional agrícola.

Representam um importante marco para a educação do campo porque contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (MARANGON; DELAMORA; CHAMUSCA, 2007, p. 17).

Essas conquistas são avanços importantes no sistema educacional brasileiro, além de promover a melhoria na qualidade de ensino oferecido a população campo. Destaca-se também a preocupação ambiental, reconhecendo a possibilidade do desenvolvimento local articulado à sustentabilidade do meio, numa racionalidade sistêmica por essa via de propagação ideológica, e a possibilidade de aceitação dessa heterogeneidade social e cultural existente, superando, assim, a visão urbanocêntrica da educação. Essa visão trouxe consequências socioeconômicas e ambientais graves ao campo, que até o presente momento deixa marcas nele próprio e também nos centros urbanos.

O processo de globalização, com sua forma de disseminação da cultura, associado a uma visão urbanocêntrica e com propósito de formar mão de obra qualificada para atender à demanda do mercado capitalista, faz surgir a crise de identidade no meio rural, emergindo o conflito de não *pertencimento*, desencadeando racionalidade binária em relação ao seu local de origem.

O surgimento dessa crise de identidade abre espaço à *racionalidade alienante*, o que tem causado a redução/esgotamento dos recursos [bens] naturais, crises sociais no campo e na cidade, ocasionando contaminação dos ecossistemas, comprometendo todas as formas de vida.

A falsa propaganda de desenvolvimento a partir do agronegócio, difundida pela mídia monoculturalista e pela elite agrária do País, e a perda do sentimento de *pertencimento* levam à redução da produção de alimentos de subsistência e abrem espaço às grandes monoculturas, como a do café, cana-de-açúcar, eucalipto, pastagens, entre outras, aumentando, dessa forma, a miséria de um lado e a concentração e o lucro pelo outro.

2.3.1 Escolas do campo

Entende-se por *escolas do campo* aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 63).

Nessa concepção, é preciso compreender que uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será, necessariamente, uma escola vinculada à cultura que se produz por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra e não aquela que procura alimentar a falácia de que apenas a educação do campo, por si só, pode evitar o êxodo rural (KOLLING; NÉRY; MOLINA,1999); (BEZERRA NETO, 2003).

A realidade educacional brasileira legitima a separação entre escolas urbanas e não urbanas, e esse dualismo ganha forças maiores à medida que não se discute o que esses dois campos representam em seus espaços locais, e a importância que representa uma escola *própria e apropriada* a seu espaço. Sendo assim, é necessário excluir do debate a concepção de que uma é melhor que a outra. O que deve ser assunto de pauta é o que ambas têm a contribuir onde se encontram inseridas.

Kolling, Néry e Molina (1999) destacam que, mediante a ausência do Estado (de políticas públicas e de governo), surgem iniciativas de movimentos sociais do campo, de escolas do campo, como as EFAs, escolas de assentamentos, indígenas, quilombolas, entre outras, na busca de garantir educação básica e apropriada à sua população/comunidade.

Fica claro é que o modelo de educação que prevalece em nosso país é consequência de uma construção histórica, fruto de uma ideologia colonialista e conservadora. As experiências de Educação do Campo são organizadas por base de militância dos movimentos de resistência e contra-hegemônico, que as influencias hegemônicas tentam desconsiderar.

2.3.2 Princípios da Educação do Campo e da Educação Ambiental: uma articulação necessária

A educação é um direito garantido por lei e é reconhecida como essencial para o desenvolvimento humano. Compreende, ainda, que nunca esteja terminada; sempre

haverá algo a ser apreendido. Na Educação Ambiental, assim como na Educação do Campo, não é diferente, pois firmam valores que contribuirão para a formação da sociedade com repercussões social e ambiental rumo a uma ética transformadora.

Nesse sentido, a Educação Ambiental não discute preocupações apenas com o presente, também contempla questões referentes ao futuro do planeta e dos seres vivos que o habitam, sem desvincular o local do global e vice-versa.

As causas primárias de problemas ambientais como aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e super-consumo para uns e subconsumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria (TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL, 1992).

Diante do exposto, é perceptível que a Educação Ambiental²³ traz, em sua essência, preocupações comuns à Educação do Campo. Aliás, fragmentaram tanto a Educação que estamos numa fase de *juntar* o que está *disjunto*.

Em princípio, a Educação do Campo busca a formação dos sujeitos do/no campo, despertando-lhes condições de permanência e de criticidade local vinculadas ao global e de reconhecimento da cultura camponesa. Em suas bandeiras, destacam-se o repúdio à agricultura industrial, à degradação ambiental, social e cultural, primando pela agricultura familiar sustentável e pelo acesso à Terra – Reforma Agrária.

Martins, Soares e Soler (2001, p. 161) apontam que “[...] no Brasil, 89% dos estabelecimentos rurais têm menos de 100 hectares, representando 35% da área total; enquanto 1% (que tem mais de 1.000 hectares) detém 45% da área total”. Essas grandes propriedades – latifúndios – trabalham, em sua maioria, com monocultura e sem a devida preocupação socioambiental, sustentadas por uma racionalidade imediatista e *cega*, preocupando-se apenas com o presente e com o mercado. Dessa forma, para pensar a sustentabilidade no meio rural, é necessário discutir a questão fundiária, tipo de agricultura praticada, qualidade dos produtos produzidos, entre outros tantos temas recorrentes.

²³ A Educação Ambiental aqui abordada está ancorada nos princípios apresentados pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, formulados e aprovados no Fórum Global, ocorrido durante a Rio-92 (ANEXO C).

De acordo com Ramos, Moreira e Santos (2004), a Educação do Campo é apresentada em seis princípios pedagógicos, que se fundamentam em dois elementos constitutivos. São eles: a “[...] superação dicotômica entre meio urbano e rural e a compreensão do meio rural como um local de pertença”. Esses dois elementos tornam-se fundamentais ao discutir a implementação de políticas públicas para esse espaço heterogêneo e em movimento, que é o campo.

Uma política de educação do campo precisa conceber que a cidade não é superior ao campo, e, a partir dessa compreensão, impõem-se novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade, seja nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica e de conhecimento (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 33).

Com isso, compreende que pertencer é sentir-se integrante de um determinado grupo, com capacidade de recriar e transmitir valores às gerações futuras, pois o campo é um local rico e de produção cultural, de acordo com seu tempo e espaço. É possível afirmar que não existe um local melhor que o outro, o campo e a cidade estão em espaços diferentes que coexistem na sua complementaridade.

Knijnik (2001, p. 142) define a complexidade que compreende o campo:

[...] nele vivem milhões de famílias, a maioria delas desejando permanecer no campo, produzindo comida também para alimentar as populações urbanas. São milhões de crianças que, na escola, vêem seu mundo sempre ocultado, seja através do que consta nos livros didáticos, seja através dos conteúdos que são trabalhados na sala de aula, conteúdos da cidade. Seus modos de viver, de lidar com a natureza, as músicas que apreciam, as comidas que gostam, seus saberes usualmente não estão presentes enquanto saberes dignos de serem considerados saberes escolares. E quando tais saberes são trazidos para o cotidiano escolar, é feito ora como algo folclórico, exótico – diferente do produzido na cidade, que é tomado como padrão cultural, ora considerado de modo simplificado, até mesmo ingênuo, pois a complexidade está lá longe, nos centros urbanos.

A Educação do Campo compreende que os sujeitos possuem uma história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Assim, cada sujeito, individual e coletivamente, se forma na relação de *pertença* à terra e nas formas de organização.

2.3.3 Princípios pedagógicos da Educação do Campo

Entendendo que a Educação do Campo não é neutra, Ramos, Moreira e Santos (2004) destacam seis princípios pedagógicos que a conduzem. Dentro dos princípios pedagógicos apresentados, o primeiro trata do *papel da escola como formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana*, incorporando à diversidade existente, e discutindo os problemas que afetam o desenvolvimento e a qualidade de vida nesses espaços – de forma antagônica ao que envolve a agricultura industrial e o patenteamento genético (como o monopólio da produção de sementes) – potencializando os sujeitos por meio da valorização do cotidiano, da cultura e da justiça social, criando um espaço de formação humana e de convivência social.

A formação humana é todo o processo educativo que possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente, porque não desaparece nas suas relações com o outro. Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 37).

O segundo princípio pedagógico trata da *valorização dos diferentes saberes no processo educativo*. Esse princípio parte da afirmação de que:

Conhecimento, todas as pessoas possuem e podem construir. Sendo assim, a escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os/as alunos/as, as comunidades possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 38).

Os conhecimentos existentes como saberes que culturalmente foram transmitidos possuem em si valores místicos que nesses espaços se tornam elementos constitutivos da pertença e do pertencimento da comunidade local. Assim, as escolas do campo buscam resgatar e valorizar esses saberes existentes e utilizá-los de forma que venham a contribuir com uma melhor qualidade de vida de seus estudantes, egressos, familiares e comunidade. Assim a monitora *Copaíba*²⁴ define a mística²⁵ no CEFFA:

Eu vejo que é principalmente no campo de valorização, de valorizar o meio rural, porque durante muito tempo e ainda hoje, existe uma desvalorização

²⁴ Todos os sujeitos são participantes e colaboradores(as) desta pesquisa. No intuito de preservar as identidades, usei pseudônimo para todos(as) a partir da música *Matança*, de Xangai e Jatobá.

²⁵ A mística nos espaços dos CEFFAs torna um espaço de expressão cultural e de crítica ao modo de vida presente na sociedade, e de valorização da vida.

do meio rural por parte da sociedade, por parte do sistema econômico implantado na sociedade, e quando a gente traz pro CEFFA a mística, é no sentido de resgatar mesmo a cultura camponesa que a gente tinha falado antes, que vem perdendo na visão de uma agricultura mais na visão do agronegócio, então é no sentido do estudante sentir também sua realidade, igual tem aquela música que fala 'Não vou sair do campo pra poder ir pra a escola', então é como se o estudante mesmo na alternância, saindo lá do meio familiar sinta esse ambiente aqui no CEFFA, também! Então, é o resgate da cultura camponesa, do meio, que ele não precisa ter aquele choque de vir de um espaço e foi para um outro; sentir e construir no estudante o sentido de pertença do meio rural, que a gente vê que a cultura camponesa perdeu-se muito. Esse é um dos objetivos da mística. Tanto a mística dos estudantes do CEFFA, quanto a mística das atividades que o CEFFA faz, e de valorizar e resgatar essa cultura camponesa. Desde um símbolo do meio rural que o estudante vê no jardim, porque ele vê exposto no ambiente, na sala de aula, vai construir nele essa visão da valorização do meio rural. Então, vai construindo automaticamente uma formação também desse entendimento do meio rural, da importância do meio rural, da vida de estudante e também da sociedade. Porque a gente vê que muito tempo, existia essa desvalorização do meio rural, como um ambiente de pobreza de não moderno, na visão de modernidade é aquele que tenha acesso total a tecnologia, então este é o fato da mística estar em muitos momentos de atividades.

Na elaboração dos currículos das escolas do campo, alguns temas transversalizam/transdisciplinam os conteúdos acadêmicos, e essas escolas utilizam desses temas (Temas Geradores) por compreender que, para viver no campo com um sentimento de *pertença* e *pertencimento* sua discussão não se limita apenas a conteúdos ou a um tema específico e sim abrangem a complexidade que envolve a existência do camponês. A educação nesses espaços se torna um ato político, que almeja a emancipação ampla e complexa dos sujeitos do/no campo em seus *saberes-fazer* e *praticasteorias-práticas* cotidianas. Com isso, seus projetos são do/no/com campo e não para o campo.

O terceiro princípio pedagógico trata dos *espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem*.

A Educação do Campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Realiza-se na organização das comunidades e dos seus territórios, que se distanciam de uma lógica meramente produtivista da terra e do seu próprio trabalho (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 38).

Nessa concepção, a escola é um espaço específico de sistematização, de análise, de construção e propagação de conhecimento. Constitui um espaço de síntese dos vários saberes existentes entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Contempla saberes acadêmicos, das famílias, da convivência social, da cultura, do lazer e dos movimentos sociais, compreendendo como uma comunidade aprendente (BRANDÃO, 2005).

O quarto princípio pedagógico trata do *lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos*. Esse princípio defende que a escola precisa estar onde os sujeitos estão:

Construir uma educação do campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, obviamente não em nome da permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 39).

Com isso, a escola deve propiciar aos seus estudantes condições para optarem sobre o local onde desejam viver, sem necessariamente ter que abandonar o campo ou nele permanecer sem condições de permanência. O objetivo da escola do campo não é fixar a população no campo, mas proporcionar uma formação que possibilite melhorias significativas no meio onde vive, e que os/as estudantes/jovens, ao concluírem seus estudos nesses espaços, tenham criticidade em suas escolhas.²⁶ Entende-se, então, que a formação se desenvolve dentro do contexto dos/das estudantes, invertendo a lógica de ter que sair do campo para estudar em outra realidade onde há um modelo de educação exótico, tanto em sua abordagem metodológica como em seu referencial teórico-prático. O quinto princípio pedagógico trata da *educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável*.²⁷

A educação deve pensar o desenvolvimento levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios e necessidades dos que vivem no campo (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 39).

Esse princípio pedagógico defende que a educação deve privilegiar o ser humano em sua integridade, possibilitando a construção da sua cidadania e da inclusão social, acreditando na formação como um processo de mudança de atitude em frente aos problemas ambientais que afligem o ambiente, e privilegiando a compreensão de relação direta (cultural e ética) com a natureza, entre todos os seres vivos que compõem o ecossistema. Essa é uma reivindicação do povo brasileiro.

²⁶ Nem todos/as estudantes das escolas do campo são proprietários de terra. Muitos são filhos e filhas de empregados rurais, de parceiros agrícolas ou de outros trabalhadores do campo. Portanto, ao concluírem seus estudos (nível fundamental ou médio), a formação construída nesses espaços deve provocar mudanças, ampliando possibilidades de sobrevivência, uma vez que a condição de trabalho que a família exerce muitas vezes não representa a cultura camponesa, bem como os objetivos propostos pela Educação do Campo.

²⁷ Este princípio, desenvolvimento sustentável, está muito presente nos discursos entre os integrantes da comunidade escolar. Percebe-se, nas falas, a importância da sustentabilidade das famílias camponesas, mas constata-se também a não assimilação do real significado dessa terminologia.

Com isso compreende-se que a Educação do Campo esteja pautada nos princípios paradigmáticos da sustentabilidade, levando em conta a “[...] sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, a equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional “(2004, p. 39).

O sexto princípio pedagógico trata da *autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino*. Esse princípio justifica-se por considerar o campo como um local rico e heterogêneo dentro de um contexto complexo, que é o meio rural. Com isso é defendido que, ao implementar políticas públicas nesses espaços, deve-se estar atento às diversidades existentes nesse cenário. Ramos, Moreira e Santos (2004, p. 39) afirmam:

Esta heterogeneidade possui duas implicações: a primeira é que não se pode construir uma política de educação idêntica para todos os povos do campo; a segunda, por ser heterogênea, deve ser articulada às políticas nacionais e estas às demandas e às especificidades de cada região ou de cada espaço ou território que se diferencia dos demais.

Nesse sentido, há – deve haver – uma participação da sociedade civil e dos movimentos sociais na construção dos Planos de Educação (Municipal, Estadual e Federal) e a participação das famílias na construção e reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, além da contemplação de temas pertinentes às demandas local/regional vinculadas com o global, como é o caso da sustentabilidade, reforma agrária, justiça social e ambiental, entre outros temas recorrentes, o que rompe com ideias hegemônicas de hierarquias de saberes e de construção de conhecimento, tornando um espaço democrático/político onde se vincule educação, trabalho e vida.

Percebe-se, assim, a relação entre os princípios da Educação do Campo com a Educação Ambiental, tendo em vista que ambas se preocupam com um envolvimento que reduza a pobreza e a degradação ambiental, respeitando a vida.

2.4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CAMINHOS EM FORMAÇÃO

A educação brasileira passou por diversos debates e avanços ao longo de sua história, o que não foi diferente da educação oferecida à população do meio rural.

No decorrer do século XX, foram várias as experiências de educação destinadas à população do campo (sempre vindas de fora para dentro). Em contraposição aos modelos e experiências instituídas, iniciam-se debates e lutas por uma educação que rompia com o que até então estava proposto. Assim, surge movimento de educação popular (no campo e na cidade). Dentre as experiências que foram emergindo, encontram-se as propostas contra-hegemônicas de educação. Dentro das propostas de educação popular no campo, surgem as escolas em alternância, no final da década de 1960, no Estado do Espírito Santo. Mas as mudanças e avanços da/na Educação do Campo têm maior destaque a partir da segunda metade da década de 1990.

Os anos da década de 1990 foram fundamentais para o fortalecimento da Educação do Campo no Brasil. Além da expansão de escolas do campo, ocorreu também a articulação política de organizações e entidades que atuavam com a Educação do Campo, apresentando uma proposta de educação que superava o modelo monocultural e urbanocêntrica da educação rural.²⁸ Dentre essas articulações, estão a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, Rede de Educação do Semiárido (RESAB). Com a articulação e a mobilização dos movimentos e organizações que praticavam e reivindicavam a Educação do Campo, esse tema ganha destaque nas agendas políticas e chega às pautas de legitimidade. Como marco legal específico, têm-se as Diretrizes Operacionais Para uma Educação Básica do Campo (Parecer nº 36/2001 e a resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação); em 2003, o MEC institui o Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo e, em 2004, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) contemplando a Educação do Campo e a Educação Ambiental dentro dos temas da diversidade.

Com as Diretrizes Operacionais Para uma Educação Básica do Campo, as diversidades dos sujeitos sociais do campo passam a ter visibilidade pelo Estado e pela sociedade, como é o caso dos povos da floresta, da agricultura, da pesca, dos caiçaras, dos ribeirinhos, dos boias frias, dos pantaneiros, dos quilombolas, dos extrativistas, entre outros povos que “sobrevivem” fora dos centros urbanos. Silva

²⁸ Essa articulação ganha destaque com a “I Conferência Nacional: por uma educação básica no campo”, ocorrida em Luziânia (GO), em 1998, em que diversas experiências em Educação do Campo construíram coletivamente a síntese de seus anseios, apontando suas reivindicações.

(2007) destaca que a Educação do Campo assume uma particularidade, que são os sujeitos do campo, mas não deixa de considerar a dimensão da universalidade, de que ela é educação e objetiva a formação de seres humanos.

A formação proposta/desenvolvida pela Educação do Campo compreende uma perspectiva complexa de saberes e não apenas se instituiu como sinônimo ensino. Almeja a formação e emancipação dos sujeitos em seus locais de *pertencimento*. Assim, nessa perspectiva local, surgem as escolas em alternância do campo, que envolvem *ações de formação*²⁹ (formais, não formais e informais) que representam um conjunto de conhecimento e práticas que compreendem o campo como um espaço político, de direito, de democracia e de solidariedade, em que a luta não é apenas pelo direito à terra, à floresta, às águas, à soberania alimentar, mas também pelo direito à educação, saúde, lazer, meio ambiente saudável, dentre outros.

É no contexto do debate da Educação como direito dos sujeitos do campo numa perspectiva de reconhecimento das diferenças e dos pertencimentos dos seus diversos grupos sociais que se insere a construção do paradigma da Educação do Campo – que se efetiva nas práticas escolares e não escolares de diferentes instituições e organizações espalhadas pelo País, [...] (SILVA, 2007, p. 46).

A Educação do Campo emerge dos anseios da própria população do campo, em oposição ao modelo de educação rural que vinha sendo praticado no País durante quase todo o século XX. Surge como projeto contra-hegemônico, de emancipação dos sujeitos em seus espaços de pertencimento, sustentado na educação popular freiriana, uma pedagogia de movimento, diferente de outros em que a educação rural era discutida desvinculada e dissociada da realidade.

Falar em escolas do campo em alternância, que são experiências/elementos de Educação do Campo que vêm acontecendo no cenário camponês, é falar de uma educação localizada, ligada à *práxis* dos sujeitos sociais envolvidos, que Pineau (1999) chama de *escolas da experiência*, e as classifica como uma “*trans-escola*”. O autor afirma que *a escola da experiência sem alternância é uma escola perigosa, dura e ambivalente*. Assim, Pineau (1999) destaca três condições necessárias para

²⁹ “[...] ações formais: escolarização desenvolvida pelo sistema público de ensino, nas esferas, estadual, municipal e comunitária; ações não formais: formação política, sindical, técnica, produtiva, religiosa, cultural e desenvolvida por instituições governamentais de extensão rural, assistência técnica, pesquisa e por órgãos não governamentais da sociedade civil; ações informais: as que se desenvolvem na família, na comunidade, nas manifestações culturais, nos meios de comunicação, no trabalho, muitas vezes espontâneas, vindas não só de organizações, mas, sobretudo de pessoas, que na vida cotidiana promovem ações educativas” (SILVA, 2007, p. 48).

que as *experiências* desenvolvam uma personalidade, para passar da *educação bancária* ou da ciência aplicada àquela do autor reflexivo, que sensibiliza pela transformação e, ao empreender, aprende: primeiro tenha a *interação* entre o organismo e o ambiente, *pela experiência ou contato*; em seguida, que haja a possibilidade de uma *reflexão ativa*; e, como terceira condição, destaca a *necessidade de alternância entre interação e reflexão*.

Nessa concepção, o objetivo da educação em alternância é construir a possibilidade de uma formação humana, sem desvincular o local do global, reconhecendo o trabalho como cultura e como espaço de aprendizagem.

Pineau (1999, p. 56-57) define o que é uma escola em alternância.

Ela pode ser vista como uma 'trans-escola' da experiência visando, através e além desta, o desenvolvimento de si mesmo (auto-escola), da relação com os outros em co-operação ou companheirismo (co-escola), e mesmo da relação com o ambiente físico (eco-escola).

A alternância, identificada com o princípio "trans", exige uma compreensão transdisciplinar e a complexificação do seu contexto, com o desenvolvimento de si mesma, com apropriação da formação, com o desenvolvimento do companheirismo solidário e nas relações de interdependência com o meio.

Assim, para Pineau (1999), a escola da experiência expande por dois tempos, um tempo de interação e um tempo de reflexão e, quanto mais forte for o tempo de interação, mais longo será o tempo de reflexão, para compreender realmente o que foi vivido.

2.4.1 A formação dos sujeitos sociais da *Comunidade Aprendente*, Escola Família Agrícola de Jaguaré

Para a compreensão de como se dá o processo de formação dos sujeitos sociais desta *Comunidade Aprendente* que compreende Escola Família Agrícola de Jaguaré e os sujeitos sociais envolvidos, "aproximei-me" de Tristão (2004, 2007), Carvalho (2002), Silva (2007), Pineau (2004), Freire (1983, 1996), Santos (2005, 2007, 2008)

e Morin (1994, 1995) para traçar o/um diálogo do fenômeno *que se mostra por si mesmo* neste espaço.

A Educação do Campo supera o discurso de uma educação apenas escolar ou bancária e envolve o que Pineau (2004) aborda como um processo formativo permanente, abrangendo dois tempos (dia e noite) e três movimentos (auto, hétero e ecoformação).

A autoformação se caracteriza como um movimento noturno, de intimidade do sujeito consigo mesmo, um momento subjetivo, em que ele se torna protagonista de sua formação. “A noite, mensageira do sono, de sonhos, de prazer, de desejos de amor e ódio, está ausente das teorias educativas dominantes, ou relegada à categoria confusa da educação formal” (PINEAU, 2004, p. 166).

A produção da racionalidade cognitiva instrumental, ou a razão única, retira as emoções, os sentimentos, a estética do que é aprendido/ensinado, tornando o sujeito um receptor mecânico, que não questiona, não fala, não sente, enfim, não se interessa pelas ligações dos tempos no processo de formação. Transforma a *noite* no lado negativo do/no processo de formação. O autor relaciona a autoformação com a formação adulta, em que o sujeito assume a responsabilidade de sua formação e de sua vida. É quando ele desenvolve seus projetos de vida, coloca em prática suas experiências.

A heteroformação é um processo de formação que requer a presença de um OUTRO, ou seja, a heteroformação, segundo Pineau (2004), é um polo social de socialização, de cooperação. Para o autor, esse polo representa a formação da juventude, que requer a presença dos pais ou dos educadores no processo, mas alerta que este pode se tornar alienante, se o sujeito não atingir o estágio de condução de sua formação e da sua vida.

Já a ecoformação, para Pineau (2004, p. 158), é polo de formação ambiental, é a mais discreta e a mais silenciosa. Surge, na destruição da superposição material simplista dos outros dois movimentos e *pretende dar destaque à reciprocidade da formação do ambiente*. “É só sabendo como o meio ambiente nos forma, nos põe em forma, que saberemos como forma um ambiente viável, suportável e vital”. Assim, o ser humano, como parte do ambiente, participa da sua construção e

manutenção. Esse polo o autor relaciona com a velhice, quando o sujeito reconhece a necessidade da formação.

Pineau (2004, p. 158) relaciona a autoformação com a noite, “[...] a noite é um espaço/tempo mais livre socialmente do que o dia”. Devido à solidão e à intimidade, torna-se o espaço/tempo privilegiado da autoformação. “E o dia, pelas relações sociais impostas”, torna-se propício à heteroformação. E a superposição desses dois tempos e dois movimentos proporciona a descoberta de um terceiro polo, que chama de ecoformação, que é um terceiro movimento que destrói essa superposição simples. Assim, para Pineau (2004), o termo ecoformação assume importância com o movimento ainda restrito de educação para o meio ambiente. Este termo, ecoformação, pretende dar destaque à reciprocidade da formação para o meio ambiente. Corroborando o pensamento de Tristão (2007), essa concepção apresentada por Pineau (2004) envolve uma *reforma de pensamentos* e das estruturas que compõem o processo de formação.

Nessa compreensão apontada por Pineau (2004), a escola se torna um projeto, uma iniciativa política de reconhecimento e de valorização dos povos nos espaços sociais e ambientais onde habitam e vivem. As ações partem da compreensão de que os sujeitos desses espaços são agentes do/no seu processo de formação. Seus saberes e fazeres são valorizados e compartilhados dentro das comunidades, que são uma *formação para a vida*, para o futuro da própria comunidade. E a metodologia dos Temas Geradores (FREIRE, 1996), por meio dos Planos de Estudo, possibilita esta integração de saberes e fazeres – saberes populares e saberes científicos.

A formação dos/as estudantes: uma proposta de formação integral

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como poder fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que esta em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1983, p. 27).

Compreendendo-nos como seres em constante busca, estamos sempre em formação e, quando nos formamos, os espaços onde encontramos inseridos sofrem

modificações oriundas dessa formação e compreensão da realidade. Nas escolas do campo, essa formação se torna significativa, assim como em outros espaços de aprendizagem, quando o conhecimento adquirido traz melhorias significativas ao meio onde o sujeito da aprendizagem se encontra. Esse é o princípio do trabalho comunitário, o que aprende não guarda para si. O conhecimento adquirido é socializado com os integrantes do grupo, formando uma *Comunidade Aprendizante ou comunidade de aprendizagem*, em que o saber só tem sentido se for socializado e se for familiarizado pelos pares.

As escolas do campo, em alternância, adotam como discurso/prático da *formação integral* de seus estudantes, considerando esses sujeitos como uma *unidade interativa* nas dimensões *multidimensional, individual, social e ética* (SILVA, 2008), valorizando a formação escolar e todo o seu entorno.

A formação nesses espaços/contextos é uma formação para a vida, nos *tempos e movimentos* apontados por Pineau (1999), compreendendo uma interação ética e de *pertencimento*. A educação como formação está vinculada a uma atividade real, na qual as ações e relações (individual e social) com a natureza recriam a própria vida, modificando e recriando conhecimento, na medida em que interfere no mundo. Assim, a Educação do Campo, em alternância, permite a produção de conhecimentos de si mesmo com a mediação e ajuda do outro (*heteroformação*), em que *ninguém se educa sozinho* (FREIRE, 1983).

Falar de formação dos/as parceiros/as da Educação do Campo é relacionar a aprendizagem com seu existir. Essa formação está associada ao existir dos sujeitos, num sempre *dever*, sempre de busca, nunca terminada. Compreende também as afirmações de Pineau (2004) de que precisa ser pensada de forma articulada em diferentes movimentos que incluem autoformação, heteroformação e ecoformação. A *autoformação* compreende uma propriedade individual, o que seria da própria pessoa, a capacidade de o sujeito autogerir, um movimento de subjetividade individualizada, sendo o sujeito protagonista do seu saber; a *heteroformação* compreende um processo de interação com os outros, com o mundo – assim, esse movimento seria de âmbito social; e a *ecoformação* compreende que os sujeitos são elementos constitutivos do ambiente, o entendimento desse movimento o torna parte do ambiente, o que possibilita junção dos outros dois movimentos, pela

ecoformação. Esse processo contínuo dos movimentos de formação enriquece o saber comunitário, com abertura a novas racionalidades.

A formação proposta e desenvolvida para/com os/as estudantes, como dito, é a de uma *formação integral*, com um saber para a vida, de modo que possam interferir significativamente na busca de melhorias para sua realidade. Com isso, os conhecimentos que são construídos nestes *espaçostempos* de formação partem da realidade, do seu meio sociocomunitário e/ou familiar, ajudando a interferir de maneira significativa no meio onde vive. E o saber adquirido é transformado em prática, ou seja, a formação desenvolvida pela Escola Família Agrícola de Jaguaré é de uma educação para a realidade, em que seus estudantes questionam a realidade onde vivem e, a partir de sua leitura, fazem a crítica dela, como destaca o ex-estudante Mogno:

Quase todos os conhecimentos que eu tenho de meio ambiente, na maior parte, foi adquirido da Escola Família mesmo, que a gente fez projeto, um bocado de coisas que ajudou ampliar uma infinidade de coisas que a gente aprendeu na Escola, que faz os projetos. Igual, a gente procura os problemas da propriedade e faz os projetos com as possíveis soluções, aí acaba que, a nível ambiental, que eu consegui maior conhecimento, que eu tive de questão ambiental.

Assim, o saber adquirido nesses espaços é um saber contextualizado com a prática sociofamiliar e comunitária, contemplando uma formação que busca a emancipação dos sujeitos sociais do/no campo, tornando-os agentes e autores/as em suas decisões. Nessa compreensão, “[...] a escola não é compreendida apenas sob o ponto de vista pedagógico” (TRISTÃO, 2004, p. 48); a educação está diretamente ligada à produção de sentidos e de valores, o que rompe com a fragmentação de saberes e dos espaços/tempos de formação. Sommerman (1999, p. 81) complementa:

[...] esse é o campo do sujeito transdisciplinar, mas como cada nível do sujeito transdisciplinar é complexo, de modo que cada ser humano é único e tem de ter não só a sua profundidade, mas a sua individualidade, as suas raízes, a sua cultura respeitada, é necessário um processo contínuo de ecoformação, heteroformação e autoformação, pois é no seu campo interior e exterior que ele enterra suas raízes e é neles que se alimentam para dar frutos.

Nesses processos de formação, com a utilização dos Temas Geradores³⁰ e dos Planos de Estudos, os/as estudantes das escolas do campo em alternância passam por estes três movimentos de formação – auto, hétero e ecoformação. O primeiro,

³⁰ Encontram-se em anexo (ANEXO B) os Temas Geradores da EFAJ com os respectivos objetivos.

quando passam a questionar a realidade onde vivem, no ambiente familiar e/ou comunitário (no período familiar), esse momento requer a reflexão da constatação, compreendendo um espaço da autoformação; em seguida, o questionamento da realidade é levado para o ambiente escolar (no período escolar), para ser debatido e “cientificado”, num momento de heteroformação. De posse do que foi questionado na/da realidade e com a intervenção pedagógica, dá-se a ecoformação, em que o/a estudante possa a fazer reflexões das possíveis mudanças para melhorar o meio socioambiental onde vive.

A monitora *Jacarandá* sintetiza o que é e como se dá essa formação dentro da EFAJ:

Seria uma forma de formar os estudantes, de preparar o estudante, de formar ele para a vida, preparação para a vida, para ele lidar com a realidade, lá na sua realidade, na sua família, na sua comunidade. Aqui, na escola, essa relação é a formação integral dele. A escola não se limita ao conhecimento científico, é um conhecimento para a vida [...] traz conhecimento lá da sua família da sua realidade. Esse conhecimento, ele chega lá da sua realidade, da sua família, aquilo que vive lá na prática na sua família, depois, a partir do Temas Geradores que problematiza, do Plano de Estudo que problematiza, traz para prática científica, aqui, traz para a cientificação [...] pra cientificar a partir da pesquisa, aí vai para a ciência. [...] vai cientificar a prática dele, lá da comunidade dele, lá da família dele e traz essa relação a teoria e prática. Aí cientifica!

Nesse processo de formação em alternância, com princípios pedagógicos de Paulo Freire, os/as estudantes pesquisam a realidade local (onde vivem) como materialização da formação teórica desenvolvida no espaço escolar.

Assim, a formação em alternância não desloca o/a estudante de sua realidade concreta, que é o meio sociofamiliar e comunitário; transita nas *ecologias dos saberes*, de uma educação que supera a racionalidade da linearidade, da fragmentação do espaço e tempo, da busca de verdades científicas, como propõem as *monoculturas dos saberes* (SANTOS, 2007). A formação emerge das demandas apontadas pelos sujeitos que compõem essa realidade, o que supera também a ideia de escola em tempo integral, em que, na maioria das vezes, o estudante é deslocado do seu contexto e do convívio familiar, podendo ocorrer a redução de afetos e transferências de responsabilidades; ou da educação rural que se propunha por quase todo o século XX, de formar jovens para permanecer no campo, sem uma discussão mais ampla do que é viver no campo, desconsiderando processos sociais de relação de poder e prevalecendo a racionalidade dominante.

Diante das rupturas pelas quais o sujeito passou pelas diferentes correntes epistemológicas e metodológicas ao longo dos séculos, torna-se necessário compreender *o campo do sujeito e o sujeito do campo*, na dimensão da formação e atuação nos espaços sociais onde ele se encontra inserido.

A formação do(as) educador(as): um processo de mudança

O cenário epistemológico atual é de uma imbricada rede de conhecimento que se cruzam, entrecruzam, extrapolando fronteiras, antes rigorosíssimas, provocando incertezas e insegurança em relação ao nosso saber (TRISTÃO, 2004, p. 86).

Pensar em formação de professores e de professoras vem sendo foco de inúmeros debates na atualidade, principalmente quando pensada, ou apresentada, numa concepção fordista, por alguém de fora do contexto prático da educação e da formação de educadores e de educadoras, que, na maioria das vezes, apresenta uma visão fragmentada do professor e da professora, de sua formação e de sua atuação.

O processo de formação dos/das monitor/as das escolas em alternância das redes MEPES/RACEFFAES³¹ compreende uma especificidade própria de formação, seguindo as propostas da unidade maior, que é a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB). Com isso, todo profissional, monitor/a, quando é admitido, passa por uma formação chamada de “formação inicial em serviço”. De acordo com Jesus (2007), a formação inicial em serviço é uma condição para que os/as monitores/as iniciantes conheçam e se inteirem do que é a Pedagogia da Alternância. Com esse propósito, o MEPES e a RACEFFAES promovem esses e outros momentos, em que seu objetivo é proporcionar *um espaçotempo de construção dos saberes da pedagogia da alternância e do contexto da Educação do Campo, seus pressupostos políticos, filosóficos e metodológicos*. Nesses momentos

³¹ A Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES) foi criada oficialmente em 22 de abril de 2003 e integra escolas vinculadas ao MEPES e escolas da rede municipal que adotam o sistema de alternância na educação escolar. Seu raio de abrangência compreende a região norte e noroeste de Espírito Santo, com 19 associações.

de formação, esses sujeitos (monitores/as) são respeitados na sua diversidade e preparados para viver a nova realidade, com o trabalho em alternância e a formação dos sujeitos sociais que a compõem, que são os/as estudantes e suas respectivas famílias. Outros momentos de formação também são ofertados como, o de formação continuada de monitores/as, partindo do princípio de que só a formação acadêmica não garante um trabalho que atenda à demanda da realidade camponesa, compreendendo, assim, a necessidade de formação constante.

Como afirmam Tristão (2004) e outros pesquisadores da área de formação de professores/as, não há como pensar a formação a partir das certezas, ou pelas disciplinas do conhecimento no momento em que emerge uma epistemologia que entrecruza saberes e que radicaliza com o pensamento do paradigma moderno; como, também, não ser um/a mero/a profissional da educação que transfere um conhecimento/conteúdo que julga necessário/obrigatório aos/as estudantes, sem a devida contextualização, como é o caso da *educação bancária*, definida por Paulo Freire.

Freire (1983) destaca que, para pensar a educação como processo de mudança, necessita-se pensá-la como uma ação transformadora em consonância com um comprometimento profissional, lembrando ainda, que *ninguém educa sozinho*. E complementa que só é possível refletir sobre o que é educação, se refletirmos sobre nós mesmos, pressupondo que o ser humano seja um ser *inacabado*, não concluído. Destaca ainda que: *o cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação, se o homem fosse acabado*.

Para o mesmo autor, com a compreensão de sua “[...] inconclusão e de que quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE 1996, p. 23), entende que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdo, nem formar é uma ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Assim, *quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*. E nesse jogo semântico de palavras, o conhecimento nunca será atingido por inteiro; haverá sempre busca à nova aprendizagem, assim como também afirma Morin (1995), que o conhecimento é sistêmico, e com isso o reconhece também como inacabado.

Um dos maiores desafios da educação na atualidade é romper com o princípio hegemônico paradigmático da ciência moderna que dominou e domina a educação, com o discurso da suposta transferência de conhecimento, que Freire (1983, 1996) chama de *educação bancária*, que Santos (2005, 2007) identifica como *conhecimento regulação, monocultura de saberes* e Morin (1995) define como *conhecimento fragmentado e abstrato*, que é baseado na linearidade do conhecimento, bem como com a fragmentação e a especialização dos/nos *saberesfazer*es. Como superação desse saber, há necessidade da produção de conhecimento que esteja interligado, *encarnado* no cotidiano escolar, vindo do chão da escola (FERRAÇO, 2004), da/com a comunidade, ou demais grupos sociais de vivência.

Nesse sentido, Freire (1996) discute as exigências do ato de ensinar, pautando nos seguintes axiomas: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática e reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Nessa abordagem, o estudante aprende, organiza e reorganiza saberes. E “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Esses pressupostos apresentados por Freire às ecologias de saberes, sustentadas no paradigma emergente (SANTOS, 2007), e a necessidade da reforma de pensamento, de um pensamento complexo (MORIN, 1995), são pertinentes na atualidade à formação de professores e professoras.

Na atual conjuntura em que se encontra a educação, baseados nas emergências e na religação, os processos formativos se desenvolvem em vários ambientes, não apenas no contexto escolar. Tristão (2004, p. 90) afirma que “[...] a educação dita informal é pouco considerada, apesar da imensa força que tem em nível de informação acumulada, muitas vezes vulgarizada”. E complementa esclarecendo que, “[...] a função da escola é refletir, aprofundar essas informações,

transformando-as em conhecimento” (p. 90). Morin (2007) ainda vai mais longe, discute a necessidade de transformar as informações em *sapiências*.³²

A proposta de formação da família: os/as gestores/as

O sistema hegemônico, com o seu discurso de incluir as famílias nos espaços escolares, comprova a construção histórica da exclusão das famílias. Na concepção das escolas do campo em alternância, não há inclusão da família, uma vez que essa é a gestora da escola; é ela que mantém o projeto e luta por melhorias da/na formação de seus filhos e filhas e de melhorias da/na realidade local.

O Sr. *Amargoso* destaca o que é ser presidente da Associação da Escola:

Ser presidente da Associação da Escola é um desafio. É um trabalho de dedicação e envolvimento político. Eu busco o melhor para a escola. Quando entrei para ser presidente, falei que faria tudo para o bem da escola, e se tinha uma coisa que poderia desmotivar o meu trabalho seria a politicagem; então não quero politicagem, caso ocorrer, eu saio da presidência.

As famílias são gestoras dos CEFFAS e, no processo administrativo, as decisões e encaminhamentos são tomados em assembleias. Como é uma educação de gestão participativa, as famílias se envolvem e são parceiras da unidade, o que dá vida a instituição e um sentimento de *pertencimento*. O Sr. *Ipê* destaca esse sentimento ao relatar o período de experiência na escola, período em que tinha filhos e filhas estudando na EFA.

A gente se sente muito satisfeito, a gente participava dos encontros, amizades com outros pais, trazendo alguns pais que talvez queriam [...]. Então a gente tinha prazer de transmitir aquele aprendizado com os outros pais. Eu acho importante! Naquela época a gente participava de encontro, e era cansativo, mas a gente não sentia cansaço, não, era saudável aquilo. [...] algumas palestras, palestras que davam para os pais, a gente tinha muita aprendizagem com aquilo lá. Hoje a gente tá afastado, se afastou um pouco. A gente deixa para os outros pais participar, né? [...] que os outros pais agora têm que assumir. né? Senão acaba! Então eles têm que ir acostumando. Mas eu sinto falta!

³² Sapiência: palavra que engloba “sabedoria e ciência” (MORIN, 2007, p. 47).

Durante a fala, o Sr. *Ipê* destaca que é interessante a participação das famílias, bem como abrir espaços para que outros/as pais e mães também participem, pois compreende que a escola está em movimento.

Como se percebe, as famílias são imprescindíveis para a verdadeira alternância em educação. Elas assumem/compõem um dos princípios/pilares da Pedagogia da Alternância. Por meio da Associação das Famílias,³³ as famílias integram e assumem seu espaço de forma democrática e responsável dentro da escola e na formação de seus filhos e filhas.

A pedagogia das escolas em alternância é a da participação e em movimento. Compreende momentos na estadia (estada no ambiente familiar) e momentos no ambiente escolar, e, nesses dois momentos, a presença dos/as parceiros/as da formação é importante para o fortalecimento do projeto educacional. Foerste (2005) aponta a parceria como *uma prática sociocultural emergente*, uma vez que a parceria ajuda na consolidação de projeto e, no caso de um CEFFA, a parceria abrange a manutenção e a formação dos sujeitos sociais envolvidos. No ambiente escolar a parceria se desenvolve entre estudantes e monitores/as e, no contexto da estadia entre estudantes e os integrantes do ambiente familiar, soma-se ao meio comunitário e aos mestres de estágio. Assim, a formação em alternância desenvolve-se no processo de *auto, hétero e ecoformação* em constante *parceria*.

2.5 CONCEPÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS COMO PROFISSIONAIS: O SER MONITOR E MONITORA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JAGUARÉ

Para falar da profissão professor/professora, é pertinente uma contextualização da concepção do profissional e algumas tendências que o identifica. Carvalho (2002) apresenta quatro tendências de professores e professoras, três tributárias ao paradigma moderno e um ainda como projeto em gestação, dedicado ao paradigma

³³ Devem fazer parte da associação, prioritariamente, famílias que têm filhos e filhas estudando regularmente no CEFFA.

pós-moderno. A autora inicia apresentando o *professor/a como profissional competente*, identificado como um/a profissional tecnicista e neoliberal. Nessa visão, busca uma formação excessiva, que se desenvolve pela acumulação. Pela influencia neoliberal, considera as competências e habilidades desvinculadas do lugar, e mais ainda desvinculadas do espaço e do tempo. Nessa compreensão,

Um profissional só pode ser competente porque atinge determinados objetivos sob certas condições, tornando a fixação de competência, assim como o acompanhamento de seu desenvolvimento, por meio de avaliação, uma atitude inerente aos pressupostos desse perfil profissional (CARVALHO, 2002, p. 23).

A segunda tendência de profissional apresentada é o/a *professor/a como profissional reflexivo/a*, que apresenta confluência do vitalismo e do pragmatismo de Dewey. Esse/a profissional propõe uma epistemologia da prática voltada ao conhecimento profissional. A investigação tem como ponto de partida a competência e a arte, inerente a uma prática habilidosa. Concentra-se na *reflexão-na-ação*, ou seja, pensar o que fazem enquanto fazem. É uma instrução para a prática em que a formação se desenvolve em ambientes que simulam situações de trabalho, com as competências: *conhecer-na-ação; reflexão-na-ação; presente-na-ação*.

Tristão (2007) acrescenta que esse/a profissional faz crítica à racionalidade técnica, mas não supera o pragmatismo de Dewey, propõe a sensibilização individual e negligencia o coletivo. Para Tristão (2007), *essa lógica entende a sociedade e a escola como resultado da soma de elementos e de indivíduos e não como um sistema com sua dinâmica complexa em que a soma das partes não expressa as qualidades emergentes do todo*, gerando, assim, um conhecimento reduzido e individualista com a supervalorização da prática, terminando na ação.

A última tendência profissional dentro do paradigma moderno, apresentada por Carvalho (2002), é o/a *professor/a como profissional orgânico-crítico*. Esse profissional tem relação com o marxismo gramsciano e com a teoria crítica. Mesmo com a diversidade teórica dentro dessa abordagem, tem em comum o objetivo de fortalecer e unir os grupos sociais organizados ou em organização. Tem ainda o propósito de ir além da crítica, redefinindo-a numa linguagem de esperança. Nessa tendência, o/a professor/a torna-se um sujeito militante em seu fazer pedagógico, com responsabilidade com o que ensina, visualizando relação entre o pessoal e o social, entre o local e global. Em síntese, segundo Carvalho (2002), esse/a profissional *torna o político mais pedagógico e o pedagógico mais político*, que é a

máxima de Paulo Freire. Com isso busca minimizar as injustiças sociais. No Brasil, o grande idealizador e militante na formação desse profissional foi o educador Paulo Freire, com a educação popular, e a educação como prática de liberdade, com a qual a Educação do Campo e a Educação Ambiental encontram um grande diálogo.

Carvalho (2002) identifica como estando ainda em gestação o paradigma pós-moderno, em que se encontra *o/a professor/a como profissional pós-crítico*:

O profissional pós-crítico, por sua abertura e incompletude, traz em si a forma do concebido e vivido pós-estrutural, pós-moderno, que, não se opondo ao crítico, busca ampliar e repensar os campos de possibilidade do saber, fazer e poder do professor como profissional (CARVALHO, 2002, p. 26).

Esse profissional amplia sua crítica e julga pela incerteza, como afirmam autores/pesquisadores e autoras/pesquisadoras da área de formação de professores/as. *O profissional pós-crítico supera o conhecimento regulação*. Tristão (2007) aponta que, no Brasil, há alguns adeptos dessa tendência da pedagogia da incerteza, *na tentativa de associar o currículo vivido com o cotidiano escolar*. Nesse apontamento, a partir da metáfora das redes e das pesquisas do/no/com o cotidiano, emerge uma formação não linear e com isso supera a pedagogia das certezas.

Em debates ocorridos durante as aulas do Mestrado em Educação, ministradas pela orientadora, professora Dra. Martha Tristão, discutimos que a formação envolve uma rede de contextos, como: formação inicial, vivência, atuação, participação em eventos, comprometimento, superando ainda (também) a ideia de conscientização. O que rompe com a linearidade e com a especialização.

Como afirmam Carvalho (2002) e Tristão (2007), não há uma linearidade evolutiva na classificação/formação do/a professor/a como profissional, nem tampouco um terreno único. Estamos sempre permeando entre os diversos tipos de profissionais, o que os diferencia é o comprometimento, princípios políticos e a éticos.

Sem querer fazer qualquer classificação ou categorização nas escolas do campo, em sistema de alternância, percebe-se que o profissional dessas instituições estaria transitando no que Carvalho (2002) apontou como profissional orgânico-crítico, uma vez que esses/essas profissionais são militantes, lutam contra as desigualdades sociais existentes no campo, na busca de melhores condições de vida e pela emancipação dos sujeitos sociais envolvidos em seus locais sociocomunitários. Como afirma a monitora *Caviúna*: “[...] os monitores fazem uma luta de movimento

popular e muito trabalho voluntário [...]. Ser monitor e monitora é ser militante em prol do meio rural [...]; a função de monitor vai além do trabalho com as disciplinas escolares”.

Nessa concepção, todo o trabalho desenvolvido pela Escola Família Agrícola de Jaguaré é formativo e está interligado. As disciplinas tornam-se um momento de encontro do/a monitor/a com os/as estudantes para sistematizar ideias ou replanejar a construção de conhecimento.

A monitora *Copaíba* define o ser monitor(a) como:

[...] monitor é aquele que orienta no processo da construção do conhecimento. Então, não é o que transmite o conhecimento, mas o que orienta o processo da construção do conhecimento, porque o conhecimento é construído pelo estudante a partir da leitura que ele tem da sua realidade, do diagnóstico que ele tem da sua realidade. Então, ser monitor exige muito do profissional, porque, para ser monitor também você tem que acreditar no projeto; e um profissional que vêm pro CEFFA com uma visão profissionalista ele não se adapta e acaba por si só desistindo, porque pro trabalho na Alternância, exige um projeto pessoal junto com aquele projeto que é o trabalho da Alternância, você não consegue simplesmente ser apenas um profissional; tem que ser muito mais.

O desenvolvimento da atuação do/a monitor/a não se limita apenas a trabalhar as disciplinas curriculares básicas; ele/a se torna um/a parceiro/a dentro do processo de formação, que se soma a estudantes e famílias. Na interpretação do fenômeno do ser monitor/a, que *mostra por si mesmo*, sua função é compreender e aplicar o método da Pedagogia da Alternância, baseado em elementos da pedagogia de Paulo Freire, que são os Temas Geradores e os Planos de Estudos (PE) que emergem desses Temas, pelos quais o/a estudante passa a questionar e interpretar sua realidade. Nesse trabalho formativo, o/a monitor/a é um dos/as parceiros/as que orienta e acompanha a produção de conhecimento do/a estudante, ajudando-o a compreender e interferir na sua realidade, na busca de melhorias.

2.6 ORIGEM DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS E SUA INTERFERÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA SUSTENTABILIDADE

As EFAs em alternância tiveram origem na França na década de 1930, com o padre Abbé Gramereaud, em Lauzun, Sudoeste da França, em um momento histórico –

entre Guerras Mundiais – em que a agricultura francesa passava por crise e, conseqüentemente, um grande êxodo rural. O projeto surgiu como resposta dos agricultores aos desafios e necessidades de ensino aos seus filhos que necessitavam de (in)formação sem abandonar o campo, um ensino que conciliasse estudo e trabalho, interligando-os. Na década seguinte, a experiência espalhou-se por toda a França chegando também à Europa, África e a América Latina e, por intermédio do padre Humberto Pietrogrande, em 1969, no Estado do Espírito Santo, Brasil, onde, no mesmo ano, foi fundado o Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo (MEPES). Atualmente, a Pedagogia da Alternância (PA) se estende por todo o território nacional totalizando 248 CEFFAs, e por 28 países dos cinco continentes (Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo, 2008; União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2008).

A Pedagogia da Alternância,³⁴ como uma das experiências de Educação do Campo que vem ocorrendo no cenário brasileiro, é um elemento propulsor na sustentabilidade e qualidade de vida dos/as estudantes, dos/as egressos/as, de suas famílias e de sua comunidade. Ela, a PA, surge em comunidade em que os sujeitos sociais desses espaços, juntamente com lideranças locais, percebem a necessidade de mudanças para superar os desafios vivenciados, como dificuldades socioeconômica, educação escolar para os filhos e filhas. Uma educação com uma proposta que respeita a realidade dos/as estudantes, contrariando o modelo tradicional oferecido pelo sistema regular de ensino.

O ensino tradicional praticado atualmente nas escolas no meio rural apresenta falhas de concepção, uma vez que a realidade rural é ignorada pelas autoridades responsáveis, faltando-lhes a compreensão de que o aluno residente no meio rural também é um trabalhador-estudante, que possui compromissos e responsabilidades com a sua família e com sua própria sobrevivência, sendo que o jovem na faixa etária de 14 anos no meio rural é um elemento indispensável na pequena propriedade de economia familiar [...] (GNOATTO, 2006, p. 68-69).

Com isso, percebe-se que a lógica do ensino tradicional não leva em consideração a realidade do/a estudante-trabalhador/a–camponês/camponesa, o que pode ocasionar processos de defasagem e evasão escolar dessa população, por não ter

³⁴ No Brasil, são várias as experiências de educação em alternância. Atualmente são 265 unidades escolares, com diferentes nomenclaturas: Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs), Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) e Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), subdivididas entre as entidades que têm o papel de representá-las. Como: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), Associação Regional das Casas Familiares Rurais do norte do Brasil (ARCAFAR NORTE-NORDESTE) e Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR SUL).

uma (in)formação contextualizada e que respeite a interação trabalho e escola. Como exemplo, apresento minha trajetória de estudante, que, ao terminar a 4ª série do Ensino Fundamental, em meados da década de 1980, tinha (tínhamos) um dilema familiar, pois os filhos não poderiam sair para estudar, porque sua contribuição era fundamental na condução das lavouras, como mão de obra familiar. Diante desse dilema/realidade, é perceptível a defasagem escolar, a pouca escolaridade da população rural (e urbana) até o final da década de 1980, principalmente a do sexo masculino.³⁵

As escolas do campo, em sistema de alternância, possibilitam aos/as estudantes desenvolver atividades escolares em consonância com as atividades econômicas familiares, sem perder este vínculo, trabalho e escola. A PA trabalha de forma integrada com a comunidade, onde seus “instrumentos pedagógicos”³⁶ se tornam fundamentais na sustentabilidade de seu modelo de funcionamento e de valorização dos saberes locais. Para isso, trabalha com Temas Geradores³⁷ e os conteúdos de forma interdisciplinar dentro desses temas, rompendo com a fragmentação de saberes e com a dicotomia entre teoria e prática.

2.6.1 As EFAs no Brasil e no Espírito Santo

As EFAs no Brasil surgiram em um momento importante da história nacional, período em que a sociedade teve sua voz sufocada pelo poder das Forças Armadas e por uma elite conservadora que desarticulava, muitas vezes à força, qualquer tipo de mobilização social que ameaçasse a ordem vigente ou que almejasse a libertação/emancipação do povo. Nesse período sombrio e obscuro de nossa

³⁵ Análise a partir da realidade vivida, portanto não foi alvo desta pesquisa.

³⁶ Instrumentos pedagógicos é um termo utilizado pela escola pesquisada, mas, em outras escolas em alternância, utiliza-se o termo “elementos pedagógicos”, que na PA compreende: plano de estudo; colocação em comum do plano de estudo; caderno da realidade; viagens e visitas de estudo; colaborações externas; cadernos didáticos; estágios; atividades de retorno; visita às famílias e comunidades; tutoria; serões de estudo; caderno de acompanhamento profissional e projeto profissional.

³⁷ “Os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidade e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si” (FREIRE, 2005, p. 109).

história, surge a Pedagogia da Alternância, no sul do Espírito Santo, por meio de um trabalho de base envolvendo várias forças sociais, mobilizado pelo padre jesuíta Humberto Pietrogrande, de 1965/1966.³⁸ Em 1968, foi criado oficialmente o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo e, em paralelo, foi criada na cidade de Padova, na Itália, por um grupo de italianos, a Associação dos Amigos do Espírito Santo, Centro di Collaborazione Comunitária (AES/CCC), que materializou os primeiros recursos humanos e financeiros para a manutenção do MEPES (JESUS, 2007). De início, foi determinada a criação de três escolas no sul do Estado, visando à formação de jovens do meio rural. A primeira escola foi a EFA de Olivânia, em Anchieta. Com o passar do tempo, a PA expandiu-se para o norte do Estado e ultrapassou fronteiras, estando, hoje, presente em 23 Estados brasileiros. O Brasil é o país da América Latina com maior experiência em Pedagogia da Alternância (Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo, 2008; Escola Família Agrícola de Jaguaré, 2006).

2.6.2 A EFA em Jaguaré

A Pedagogia da Alternância no município de Jaguaré teve sua pedra fundamental lançada em 26 de setembro de 1971, com a proposta de expansão das EFAs para o norte do Espírito Santo, e sua inauguração ocorreu no ano de 1972.

De acordo com os documentos (Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo, 2008; Escola Família Agrícola de Jaguaré, 2006), o que empolgou os/as sujeitos sociais da região em implantar a Pedagogia da Alternância no município foram os seguintes fatores: a possibilidade de os/as jovens estudarem e trabalharem junto à família no período de estadia, sendo essa uma iniciativa de educação que incentivava a permanência dos/as sujeitos-estudantes no campo, com qualidade de vida, diminuindo o êxodo rural; a participação ativa das famílias e das comunidades

³⁸ Nesse mesmo período os camponeses do Nordeste criaram as Ligas Camponesas e surge também a Educação Popular nas CEBs (Igreja Católica).

na formação e no gerenciamento do projeto; e, por fim, o conhecimento adequado da realidade.



Foto 1: Chegada da EFAJ

A primeira turma era composta apenas de rapazes,³⁹ com o curso de “Agricultor Técnico”. Em 1974, houve a mudança para o ensino supletivo, equivalente ao Primeiro Grau/séries finais do Ensino Fundamental. Já 1979, houve a transformação em escola mista (rapazes e moças estudando juntos). No ano de 1991, foi criado o Segundo Grau profissionalizante – “Técnico em Agropecuária” – fato que caracterizou um período importante na história educacional jaguareense, de mobilização e de avanços da educação no meio rural. Nessa ocasião, houve a criação de três escolas comunitárias rurais no município, localizadas nas comunidades de Giral, Japira e São João Bosco, todas de Ensino Fundamental, para atender estudantes do meio rural e funcionando, também, em sistemas de alternância.

No ano de 2001, adequando a legislação estadual, foi criado o Ensino Médio concomitante com a Educação Profissional na área Agropecuária – com Habilitação de Técnico em Agropecuária e Qualificação em Cafeicultor Orgânico e Fruticultor Familiar Orgânico.

³⁹ As moças estudavam na EFA de Nestor Gomes, no Km 41, em São Mateus-ES.

De acordo com informações contidas no site do MEPES (2008), em 2005, houve o reconhecimento estadual do Curso de Educação Profissional Integrado, Técnico em Nível Médio com Habilitação Técnico em Agropecuária e Qualificações em Produtor Agroecológico e Administrador do Estabelecimento Agropecuário.

As EFAs, mantidas pelo MEPES, são instituições filantrópicas, conforme o art. 281 da Lei nº. 4523/91 da Constituição do Estado do Espírito Santo, equiparadas às escolas públicas, oferecendo ensino gratuito. A família contribui com a alimentação dos/as estudantes.

Como no seu surgimento na França e sua chegada ao Brasil, a EFA de Jaguaré⁴⁰ foi criada em um período de crise socioambiental no campo,⁴¹ caracterizado pela expansão das plantações de eucalipto e de fazendas de gado na região e a propaganda de melhor qualidade de vida nas cidades. Esse período é marcado pelo crescente êxodo rural e emigração de muitas famílias para os Estados de Rondônia e do Pará.

Como consta nos documentos da EFAJ (2006), “[...] a Pedagogia da Alternância foi a alternativa de Educação do Campo como saída para os filhos dos agricultores permanecerem no meio rural”.

Sua proposta de educação é de uma racionalidade que promova sustentabilidade das famílias do/no campo – atendendo às suas necessidades básicas e gerando qualidade de vida local – fornecendo produtos excedentes com qualidade aos consumidores.

Como a região norte do Espírito Santo é um espaço com divergências políticas e sociais, há um movimento que tenta manter a ordem vigente, para atender e garantir seus interesses, com projetos voltados ao agronegócio e exploração da mão de obra, sustentados pela racionalidade economicista, fruto do *paradigma hegemônico* moderno; e, por outro lado, o de resistência/transgressor, ligado a movimentos mais amplos e politicamente mais organizados, vinculados a movimentos sociais sólidos

⁴⁰ A EFA chega a Jaguaré a partir de um trabalho de base promovido pela Igreja Católica.

⁴¹ A chegada do eucalipto no Espírito Santo e sua expansão para o norte, trouxe “desgraças” a essa população, desde sua primeira árvore plantada. Famílias abandonaram o campo por propagandas de melhor qualidade de vida nas cidades, alguns arrendaram suas terras para a empresa de celulose, iludidos com promessas econômicas, outros mudaram para outros Estados. Os que resistiram enfrentaram sérios problemas em seus espaços sociais. Hoje, em muitos municípios do norte do Espírito Santo, o que se vê é o “Deserto Verde” às margens da BR 101.

no cenário camponês nacional e internacional, que busca a emancipação dos sujeitos sociais do campo, que são *contra-hegemônicos*, sustentados por uma racionalidade que difere da hegemônica dominante. Como integrante desses, as Escolas Família Agrícola vêm empenhando seus esforços no sentido da promoção do desenvolvimento local de maneira sustentável e solidária, integrando com conquistas e emancipação social dos sujeitos contabilizados pelas estatísticas e desconsiderados pela história oficial e hegemônica.

De acordo com a Escola Família Agrícola de Jaguaré (2006), a educação profissional oferecido pelos CEFFAs tem como principal meta a produção familiar agroecológica – dar condições às famílias de permanecerem no campo, respeitando a realidade natural e agricultando o solo de maneira responsável, contemplando, assim, a promoção humana e o *desenvolvimento local sustentável e solidário*. No processo de formação oferecida, contempla, ainda, “munir” o camponês a camponesa de condições para reivindicar e se apropriar dos serviços e políticas públicas, que lhe são de direito, que podem atender a seus anseios na luta e conquista de cidadania. Nesse processo de formação, os CEFFAs promovem no meio rural a diversificação das atividades profissionais e buscam maior engajamento dos/as jovens no seu meio, a fim de proporcionar sua permanência no campo, com condições técnicas, intelectuais e ideológicas, de modo a se tornar protagonista de sua realidade.

Para isso, a escola utiliza-se de seus “instrumentos pedagógicos”, que são elementos da Pedagogia da Alternância,⁴² em que extraem da realidade concreta do/a estudante os elementos significativos que motivam a relação ensino e aprendizagem, possibilitando-o perceber as contradições existentes em seu meio e buscar as mudanças viáveis. Assim, sua proposta pedagógica vem desenvolvendo importante papel na formação dos/as jovens do meio rural, em que não dualiza os espaços familiares e escolares em sua formação.

⁴² O termo Pedagogia da Alternância surge no final dos anos 40, pelo educador André Duffaure, quando começou a denominar, em suas publicações e nos meios acadêmicos, a maneira de articular os períodos, os saberes, as lógicas de cada meio vivido de Pedagogia da Alternância (Escola Família Agrícola de Jaguaré, 2006), e o que compreende dois momentos, um na estadia (meio sociofamiliar/comunitário) e outro no ambiente escolar. Esses dois tempos/espacos são complementares e necessários para ocorrer a alternância. Ambos constituem espaços de ensino e aprendizagem.

A Alternância é um sistema de formação, cujo princípio educativo e a aprendizagem são organizados em função do trabalho, permitindo períodos de formação na sede da escola, em regime de internato, que se alternam com períodos no meio sócio-profissional. O estudante vivencia, de forma alternada, experiências de formação na sede da escola, conjugadas com as experiências que a família e a comunidade lhe proporcionam, durante o período em que permanece em alternância no meio familiar (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JAGUARÉ, 2006).

O/a estudante têm dois momentos interligados de formação, e é nessa complementaridade que se desenvolve a alternância, quando o/a estudante vivencia as experiências no ambiente familiar e, no momento escolar, debate essa realidade, passando, assim, a analisar com outro “olhar” a dimensão do real e do “ideal” da sua realidade.

A proposta educativa da Pedagogia da Alternância busca a transformação social, valorizando o protagonismo⁴³ e o promocional⁴⁴ do sujeito, e não o considerando um objeto do sistema, que corporifica e reproduz experiências e técnicas. Sendo assim, há uma *junção de saberes*, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática. Essa pedagogia entende o trabalho prático manual do/a agricultor/a como forma de reconhecer a cultura camponesa, cultura esta indispensável ao desenvolvimento e ao equilíbrio das sociedades atuais e futuras.

“O jovem que frequenta a EFA continua trabalhando no meio sócio-profissional, com isso ele valoriza aquilo que as pessoas de sua comunidade fazem e sabem” (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JAGUARÉ, 2006). Nesse debate vivencial, nos saberes e fazeres dos membros da comunidade escolar (envolvendo os parceiros da formação: estudantes, monitores, famílias e colaboradores/as), essa se transforma em uma *Comunidade Aprendente*, onde o/a estudante percebe que os problemas da comunidade também são problemas seus e, com isso, engaja-se no esforço de encontrar alternativas.

Nas EFA's o indivíduo é considerado na totalidade da pessoa inserido no seu meio e no processo de evolução histórica, por isso o jovem estudante consolida e/ou adquire hábitos social, político, ambiental e cultural coerentes com seu tempo e espaço na busca da superação do individualismo através do estudo/trabalho e vivência em grupo (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JAGUARÉ, 2006).

⁴³ Protagonista é ator do próprio conhecimento que faz parte do processo de sua formação (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JAGUARÉ, 2006).

⁴⁴ Promocional: busca desenvolver continuamente as potencialidades humanas em todas as dimensões, tendo em vista o ser humano social. Nessa análise o sujeito se promove junto com os outros (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JAGUARÉ, 2006).

Como já mencionado, o/a jovem estudante que frequenta a EFA é um/uma estudante trabalhador/a. Desenvolve e orienta atividades práticas no ambiente familiar, pois, na agricultura de base familiar, sua mão de obra é fundamental. Assim, no desenvolvimento dessas atividades, está aplicando o conhecimento adquirido e orientando a família com os conhecimentos que traz da convivência no meio escolar, “alimentando” o sentimento de *pertença* à cultura camponesa.

Algumas pesquisas enfatizam o trabalho de Educação do Campo desenvolvido no município de Jaguaré. Podemos destacar as pesquisas de mestrado de Flávio Moreira, realizada pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE) da UFES, em 2000, quando defendeu a *Formação e práxis dos professores em escolas comunitárias rurais: por uma Pedagogia da Alternância*, com o objetivo de verificar a práxis dos/as atores/as e os valores éticos universais, quanto à política, a religião e a educação; no ano de 2002, Rogério Omar Caliarí defendeu, na Universidade Federal de Lavras, no Curso de Mestrado em Administração, área de concentração em Gestão Social, Ambiente e Desenvolvimentismos, a pesquisa/dissertação, *Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local*, que consistia em um estudo sobre as contribuições das práticas educacionais rurais, identificadas pelo autor como práticas alternativas, no processo de construção do desenvolvimento local. Temos ainda a pesquisa/dissertação de Nelbi Alves da Cruz, defendida em 2004, também no PPGE/UFES, com o título: *Pedagogia da Alternância: (re)significando a relação pais-monitores no cotidiano da Escola Comunitária Rural Municipal de Jaguaré*, que buscou analisar o papel sociopolítico e pedagógico dos pequenos agricultores/as na formação continuada dos/as monitores/as da Escola Comunitária Rural Municipal de Jaguaré, focalizando seus *saberesfazer*s, as relações sociais e a orientação e acompanhamento do/a filho/a e na família na vida escolar.

O cotidiano da Escola Família Agrícola de Jaguaré

[...] os dias aqui são bons, porque é bastante diversificado de atividades: dos momentos de aula; de lazer; de trabalho prático; das alimentações; tem bastante integração com todas as turmas, com os estudantes (ESTUDANTE JEQUITIBÁ).

Para falar da EFAJ como escola em alternância, é interessante compreender que ela é uma escola em movimento, um sistema de educação em que os/as estudantes, estando fora do ambiente familiar, não se desvinculam dele.

Os estudantes são despertados às 5h50min. Nesse momento, levantam e cuidam da higiene pessoal; em seguida, encaminham-se para a realização das atividades/tarefas semanais, como: limpeza de prédios: salas de aula, dormitórios, secretaria, sala de professores, biblioteca, banheiros, cabana; pátio e jardim: limpeza e irrigação; setor agropecuário: alimentação das criações, irrigação da horta, plantio, limpeza e colheita, quando necessário; cozinha: preparo do café da manhã, como coar café, ferver leite, cortar pão e passar manteiga e colocá-lo no refeitório. Às 6h40min, todos estão no refeitório para a primeira alimentação do dia. Nesse espaço, os/as estudantes são organizados/as em grupos/mesas de alimentação e todos mantêm a organização de funcionamento (uma organização natural do ambiente). Ao término do café, a equipe de limpeza da louça e do refeitório se organiza, limpa o ambiente e lava as louças. As equipes de limpeza e todas as outras equipes de atividades permanecem uma semana na mesma função, na semana seguinte ocorre um rodízio. Essa divisão e organização dentro das funções é feita pelos próprios estudantes, pela equipe de auto-organização. Às 7h todos e todas estão na sala de aula.

Das 7h às 9h, os/as estudantes estão no momento de aula, que não necessariamente se dá dentro da sala. Das 9h às 9h20min, é o momento do lanche. A alimentação desse horário, como suco, café, bolo, pão, alimentos da propriedade, como banana madura, banana da terra cozida ou batata doce cozida, aipim, é preparada pelas funcionárias da cozinha, mas a limpeza do ambiente e das louças, assim como em todos os outros momentos de alimentação, é feita pelos/as estudantes. Das 9h20min às 11h20min é o segundo momento em aula, correspondendo a primeira parte do dia com aula. Após esse momento, os/as estudantes têm um intervalo de uma hora e meia para almoço e descanso. Como nos outros momentos, eles/elas cuidam da limpeza do ambiente e das louças utilizadas na alimentação.

Às 12h50min, retornam para o momento de aula, até as 15h50min. Após esse horário, têm o intervalo para lanche, assim como no lanche da manhã. Após o

lanche, às 16h10min, todos/as vão para a propriedade, para o momento prático, com duração de uma hora. Das 17h10min às 18h30min, é um momento livre, de esporte e lazer, que pode ser ocupado com leituras, esportes e outros tipos de jogos. Podem assistir à televisão, colocar as atividades escolares em dia, enfim, é um momento do/da estudante. Das 18h30min às 19h, é horário do banho e às 19 horas é servido o jantar. O jantar é pré-preparado pelas funcionárias da cozinha, cabendo aos/as estudantes seu término. Em seguida, das 20h às 21h os/as estudantes estão em sala de aula no momento chamado de Serão dentro da PA, quando eles e elas têm atividades variadas, como palestras, reforços de algum conteúdo, apresentação de estágio ou de experiências, relato de participação em algum evento, etc. e às 21h30min vão dormir. É o momento do silêncio, como é chamado. Nos dias de quarta-feira, o serão é organizado pelos/pelas estudantes. Dessa forma, nesse dia, planejam-se atividades de recreação e lazer, podendo ser prolongadas até às 22h.

Como se percebe, há uma diversidade de atividades no interior da EFA, o que a torna em uma *transescola*. Momentos em que os/as estudantes são protagonistas dos/nos seus saberes e fazeres; em que os encontros, os bate-papos, as rodas de conversas, as horas de lazer ou de atividades práticas constituem momentos de aprendizagem e de vivência coletiva, o que nos leva a interpretar, que nesses espaços, o fazer pedagógico acontece em todos os momentos da vida escolar desses sujeitos sociais em aprendizagem.

2.7 O QUE É E COMO É O NORTE DO ESPÍRITO SANTO? UM OLHAR A PARTIR DAS MARGENS

A região norte do Espírito Santo apresenta uma diversidade cultural étnica e racial complexa. A população se caracteriza por um processo *multicultural*, por apresentar, em seu processo de formação, elementos presentes das culturas indígena, africana e europeia. Mesmo sendo visíveis nesses cenários, eles não recebem considerações similares pela cultura hegemônica, por uma minoria que detém os meios de propagação dessa racionalidade. Isso se verifica no acesso à terra, à educação, às condições de trabalho e à remuneração por serviços prestados.

O norte capixaba era um “eldorado” nas décadas de 1940 a 1960, um espaço bom e fácil para ser ocupado (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JAGUARÉ, 2006), por ter o Estado como principal aliado, que incentivava e facilitava a colonização e a legalização de terras devolutas,⁴⁵ que eram abundantes nessa região. Com essa racionalidade ambiciosa e econômica, destruíram fauna e flora e, em alguns locais, expulsaram os habitantes.

As comunidades rurais (camponesas) dos municípios de Ecoporanga, Montanha, Água Doce do Norte, Pinheiros, Ponto Belo, Pedro Canário e Barra de São Francisco são redutos de resistência. São famílias posseiras (grande maioria) que se afirmaram em frestas de terras de fazendeiros (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JAGUARÉ, 2006).

Com a chegada dos colonizadores, as famílias/povos que habitavam a região foram desconsideradas/dos como sujeitos, pelos colonizadores e pelo Estado e, atualmente, pela história oficial, permanecendo alguns grupos de resistência nos municípios do norte, que são: algumas comunidades quilombolas e resquícios de indígenas. Os que não resistiram, em sua maioria, incham as favelas; trabalham de parceria agrícola ou como empregados/as nas fazendas locais.

Como destaca a EFAJ (2006), “[...] 70% das famílias camponesas que estão trabalhando em regime de parceria agrícola nos municípios de São Gabriel da Palha e Vila Valério são descendentes de africanos e indígenas”. Nos municípios de maior incidência europeia, como Barra de São Francisco, Água Doce do Norte, Ecoporanga, Mantenedópolis, a presença de parceria agrícola ainda é bem maior. Uma das hipóteses desse sistema de trabalho é o processo de colonização do interior do Espírito Santo.

O mesmo documento (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JAGUARÉ, 2006) destaca ainda que, a partir de 1964, entraram em cena, no norte capixaba os grandes projetos no meio rural, sob a lógica do capital nacional e internacional. Faz parte desse grupo os projetos de produção de celulose, carvão, petróleo, café conilon, criação de gado e o projeto PRO-ALCOOL, o que veio dificultar ainda mais a vida da população do campo e da *pequena agricultura* camponesa. Como se percebe, também as políticas implementadas pelo/no Estado caminham pelo viés da apropriação dos espaços sociais, culturais e naturais e da racionalidade econômica.

⁴⁵ Essas terras devolutas eram habitadas por índios e por descendentes de escravos, motivo este que justifica a falta de escritura, o que até o presente momento causa conflitos.

Os reflexos desse modelo de colonização e de desenvolvimento econômico são percebíveis na realidade socioeconômica e ambiental atual, manifestando-se nessa região, com milhares de trabalhadores rurais sem terra que aceleram o crescimento demográfico nas favelas urbanas e rurais dos municípios do norte do Estado, justificando, dessa forma, o número de assentamentos de reforma agrária e a representatividade que o MST tem nessa região. Destaca-se ainda, como agravante, o aumento do uso de agrotóxicos na agricultura, a política de estudar nos centros urbanos e o desenvolvimento de políticas assistencialistas às populações mais pobres. Como se percebe, a partir dos anos 1940, agravaram-se os problemas socioambientais no norte capixaba, com reflexos na atualidade.

O município de Jaguaré, com uma história recente, foi colonizado no final da década de 1940, com a chegada dos novos habitantes vindos do sul do Espírito Santo à procura de novas terras férteis, que o governo distribuía ou facilitava sua legalização. Assim, na ocasião, adquiriram suas terras dos antigos moradores da região e legalizando outras áreas devolutas ao Estado.

É uma história que se perde no desconhecido tempo em que a região era habitada e trilhada pelos naturais do lugar, vivendo em relativa harmonia com a mata, lidando com destreza e sabedoria com o 'mundo adverso' e fascinante que os cercava (AURICH; GALVÃO; CALIARI, 1996, p. 17).

O consumo e o lucro não faziam parte do imaginário dos que habitavam a região. Pensavam em viver e sobreviver do/no ambiente, trabalhando e respeitando o tempo e o espaço de produção e as leis da natureza.

Como apresentam Aurich, Galvão e Caliari (1996), há registros feitos em 1910, pelo naturalista Álvaro Aguirre, de que os primeiros habitantes da região de Jaguaré eram índios botocudos que provavelmente se deslocaram do Vale do Rio Doce para regiões banhadas pelo Rio Cricaré, permanecendo nesse local um grande grupo da família etnolinguística conhecida como Gê ou Tapuia.

Ainda no início do mesmo século, chegaram os caboclos⁴⁶ vindos da região nordeste e do Estado de Minas Gerais, fugindo da seca e da pobreza que assolavam seus

⁴⁶ Como descrevem Aurich, Galvão e Caliari (1996, p. 20), a denominação caboclo foi atribuída pelos colonizadores vindos do Sul do Espírito Santo. Difere da descrita pelo antropólogo Darcy Ribeiro. Estes eram mestiços. "Cabelos lisos, pele acentuadamente bronzeada e tornada áspera pelo suor da labuta diária e pelos costumes rudes e libertos; feição que lembravam as características étnicas dos negros e dos nativos; estatura mediana, compensada pela resistência e pela habilidade de seus rápidos deslocamento nas trilhas que ousavam explorar; vigor físico e destreza ao lidar com a mata;

locais de origem. Nesse período, começam as modificações na *convivência homem e mata*.

Para o sustento do grupo, a coleta e a caça subsistem ao lado de uma nova tendência: abrir espaço na floresta para lavoura de mandioca, de milho, de feijão, essenciais, ao lado do peixe e da caça, na alimentação dessa população (AURICH; GALVÃO; CALIARI, 1996, p. 20).

O primeiro nome do distrito foi Lagoa do Jaguaré, oriundo do capim que existia em abundância ao entorno de uma lagoa, onde atualmente é a sede do município. Sua emancipação política se deu em 13 de dezembro de 1981, com o desmembramento do município de São Mateus, pela Lei Estadual nº 3.445. O município se situa há 203km de Vitória, capital do Estado. É cortado pela BR 101. Localiza-se na região norte do Estado do Espírito Santo, com uma área de 720,5km², limitando-se com os municípios de São Mateus, Sooretama, Vila Valério e Linhares.

Na hidrografia, destaca-se o Rio Barra Seca, Córregos do Deve, Jundiá, Abóbora, Areia, Palmito, Caximbau, Ouro, Água Limpa, e as lagoas do Macuco e Suruaca. O município possui também dois distritos, que são: Barra Seca e Patrimônio Nossa Senhora de Fátima e ainda existem as comunidades rurais. De acordo com o IBGE (2008), a população estimada do município de Jaguaré, em 1-7-2008, é de 23.125 habitantes, dos quais 54,76% se encontram na zona urbana e 45,24% na zona rural do município.

A justificativa pelo aumento da população urbana é direcionada à migração dos/as catadores/as de café, oriundos dos Estados de Minas Gerais e do Sul da Bahia. Após o término da colheita do café, alguns/algumas desses/as trabalhadores/as não retornam ao local de origem, ocasionando, assim, o aumento da população e, conseqüentemente, das favelas no município (AURICH; GALVÃO; CALIARI, 1996).

A economia do município destaca-se pela agricultura, em especial o café conilon (*coffea canephora*). O setor industrial e o comercial apresentam-se em elevação, em especial pelo beneficiamento e comercialização do café e a extração mineral – petróleo – que representa cerca de 20% da receita total do município, sua segunda fonte econômica (JAGUARÉ, 2008).

olhos negros de grande acuidade visual, vencendo constantemente os obstáculos impostos pela Natureza; lábios grossos e nariz típico de negróide. É difícil estabelecer com previsão a sua origem étnica”.

No ano de 2008, foram produzidas em torno de 665.000 sacas de café beneficiado, gerando uma receita bruta anual de R\$ 133.000.000,00 (cento e trinta e três milhões de reais) e cerca de 10.800 empregos diretos e indiretos ao ano. Desses, mais de 5.000 empregos surgem durante o período de colheita.

Com a racionalidade economicista de manter o *status* de maior produtor de café conilon, e falta de políticas públicas de incentivo a produção de alimentos (é perceptível a redução/perda da produção de produtos de subsistência, mesmo nas pequenas propriedades, onde se desenvolve a agricultura de base familiar), e um aumento na utilização de agrotóxico nas propriedades rurais. Na maioria das propriedades, desenvolve-se como principal atividade econômica a produção de café. De acordo com o INCAPER/ELDER⁴⁷ (2009), 90% das propriedades têm como principal fonte econômica a cafeicultura.

Ainda conforme o INCAPER/ELDER (2009), as florestas de eucalipto ocupam cerca de 11% da área do município, perfazendo um total de 8.390ha de área plantada. Desse total, 390ha são cultivados por produtores rurais, para atender às necessidades das propriedades. O restante, cerca de 8.000ha, são cultivados por empresas do ramo, para atender à fabricação de celulose, com uma inexpressiva geração de emprego e renda para o município. Na Tabela 1, entre as principais atividades agrícolas do município nem aparece.

TABELA 1: PRINCIPAIS ATIVIDADES AGRÍCOLAS DO MUNICÍPIO DE JAGUARÉ ES – ANO 2008

Atividade	Área Plantada (há)	Área em Produção (há)	Produção Anual	Valor bruto Produção Anual
Café conilon (1)	21.000	19.000	665.000/ sacas	R\$ 133.000.000,00
Pimenta do reino	230	200	760 t	R\$2.660.000,00
Maracujá	350	250	6.250t	R\$3.750.000,00
Mamão	300	200	10.000 t	R\$3.600.000,00
Coco anão verde	250	250	7.200 t	R\$1.000.000,00
Seringueira (2)	283	283	255 t (svp)	R\$ 510.000,00
TOTAL	-	-	-	R\$ 144.520.000,00

Fonte: LSPA/IBGE, INCAPER, 2008, apud INCAPER/ELDER, 2009.

(1) **Café conilon**: Refere-se a sacas 60kg de café/beneficiado.

(2) **Seringueira** : (svp) Sernambi verde prensado.

⁴⁷ ELDER – Escritório Local de Desenvolvimento Rural

De acordo com dados fundiários, apresentados por esse mesmo documento/relatório, a maioria das propriedades rurais de Jaguaré possui área de terra inferior a um módulo fiscal (20,0ha). São, atualmente, 1.119 propriedades, conduzidas exclusivamente com a utilização de mão de obra familiar; 602 propriedades com áreas entre de 20,0 a 80,0ha, perfazendo um total de 1.721 pequenas propriedades rurais, ou seja, 91% das propriedades rurais de Jaguaré são de pequenos produtores, com área inferior a 80,0ha (quatro módulos fiscais). O restante das propriedades, 9% (162 propriedades), pertence a médios e grandes produtores. No município existem apenas dez propriedades com áreas superiores a 1000ha, como mostra Tabela 2.

TABELA 2: ESTRATIFICAÇÃO FUNDIÁRIA DO MUNICÍPIO DE JAGUARÉ – ES

Extratos de Área (ha)	Nº Total de Propriedades	Percentual (%)	Classificação do Produtor
0,0 a 20,0	1.119	59,43	Mini Produtor
20,0 a 80,0	602	31,97	Pequeno Produtor
80,0 a 500,0	132	7,01	Médio Produtor
500,0 a 1000,0	20	1,06	Médio Produtor
Acima de 1000,0	10	0,53	Grande Produtor
TOTAL	1883 (*)	100	XXXXXXXXXXXX

Fonte: INCRA/INCAPER, 2007, apud INCAPER/ELDER, 2009.

Obs.: (*) O número total de propriedades rurais, é bem maior do que o dado registrado, pois a maioria das propriedades que foram divididas e são exploradas pelos filhos dos agricultores ainda não possuem escritura, não estão cadastradas no INCRA e nem têm registro na SEFA.

A maioria dos produtores de café, com área superior a um módulo fiscal (20,0ha), conduz parte de suas lavouras utilizando o sistema de parceria. Estima-se que no município existam hoje, aproximadamente, 2.800 pessoas que possuem contratos de parceria e/ou comodato, e estão diretamente envolvidas com o cultivo de café (Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural/Escritório Local de Desenvolvimento Rural, 2009). Como se percebe, a maioria da população que reside no meio rural do município de Jaguaré está trabalhando no sistema de parceria agrícola.

A população que chegou a Jaguaré até a década de 60, principalmente os que vieram do sul do Estado (chamados de “colonizadores” e “desbravadores”), adquiriram suas terras por meio de incentivo do governo, na política de colonização e desenvolvimento do norte do Estado. Aqueles que chegaram após esse período

(somando-se aos descendentes de índio e de escravos que viviam na região), por não terem encontrado ou participado desse processo de incentivos, ficaram sem terra e, também, aqueles que não tiveram condições de comprar terras permaneceram como trabalhador rural sem terra. É comum encontrar famílias que vivem há mais de 30 anos na região exercendo trabalho rural na condição de não proprietário de terras.

Com referência a indicadores sociais, o município de Jaguaré-ES possui o IDH de 0,691, considerado de médio desenvolvimento, pela escala de referência.⁴⁸ Como destaca o INCAPER/ELDER (2009), esse número é baixo, tendo em vista que o município está entre os dez que mais arrecadam no Estado, com um índice de arrecadação estadual de 0,975 e uma significativa arrecadação de *royalties* de petróleo, com média mensal de R\$ 733.614,63 em 2008, além de se destacar como o maior produtor de café conilon do País em 2008.

No setor educacional, o município conta em sua rede com sete Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF); três Escolas Comunitárias Rurais (ECORMs⁴⁹) de Ensino Fundamental; duas Pré-escolas; cinco Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs); quinze Escolas Unidoscentes (EU) e sete Escolas Pluridoscentes (EP). Conta com três escolas da rede estadual, uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM); uma Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM), que oferece curso técnico Pós-Médio em Agronegócio, e uma Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF).⁵⁰ Há também três escolas particulares: uma Pré-Escola, uma Escola de Ensino Fundamental, uma Escola de Ensino Médio Profissionalizante, que é a Escola Família Agrícola de Jaguaré, e uma Escola filantrópica, a Associação Pestalozzi de Jaguaré, totalizando 46 escolas.

No ano de 2009, o município de Jaguaré-ES teve 7.228 alunos/as matriculados/as, divididos entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. De acordo com

⁴⁸ IDH – Índice de Desenvolvimento Humano, classificação do PNUD/2000 (Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento):

IDH – entre 0 e 499: é considerado baixo.

IDH – entre 0,500 e 0,799: é considerado médio.

IDH – entre 0,800 e 1: é considerado alto.

⁴⁹ As ECORMs foram fundadas em 1990 e funcionam em sistema de alternância, em que os/as estudantes passam uma semana na escola e outra com a família. Eles/elas não dormem na escola.

⁵⁰ A Escola de Assentamento, localizada no Assentamento XIII de Setembro - MST, no município de Jaguaré-ES, pertence à Rede Estadual de Ensino e funciona em sistema de alternância, em que os/as estudantes passam uma semana na escola e outra com a família. Eles/elas não dormem na escola.

dados da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Jaguaré-ES, baseado no censo escolar, fechado em 27-5-2009, o total geral de alunos/as da rede municipal é 5.301, distribuídos da seguinte forma: Educação Infantil, da creche aos cinco anos: 1.287; Ensino Fundamental, séries iniciais: 2.449 – e desse total, 528 estão no Programa de Valorização da Educação Rural (PROVER); séries finais do Ensino Fundamental: 1.304 – desse total, 328 são atendidos nas Escolas Comunitárias Rurais e 261 pela Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com as secretarias das Escolas da Rede Estadual, as escolas dessa rede tiveram 1.819 matrículas no município, divididas entre Ensino Fundamental e Médio; as escolas particulares com 224 matrículas, divididas entre Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio.

CAPÍTULO III

NOS (ENTRE)CAMINHOS DAS RACIONALIDADES

Para reconhecer os problemas do mundo, segundo Morin (1995), é preciso uma reforma de pensamento, o que requer uma contextualização do conhecimento, valorizando o aspecto subjetivo e afetivo, sendo livre e criador. Para isso, é *necessário restaurar a racionalidade contra a racionalização*, pois o modelo racional a que obedecemos é racionalizador e excludente; e não racional. “Na verdade, o modelo racionalista a que obedecemos é mecanicista, determinista, e exclui como absurda toda a contradição” (MORIN, 1995, p.165).

A cultura ocidental nos ensinou a julgar e afirmar as ações humanas sempre pela razão e, com isso, polariza e dicotomiza o que sempre esteve *junto* e legítima a ciência e seu uso em suposto benefício à população e à resolução de problemas rápidos e de fácil compreensão – pelos racionalistas reducionistas – julgando sua racionalidade como a correta e superior às demais.

Morin (1995, p. 166) destaca que “[...] em todas sociedades, mesmo arcaica, juntamente com seu mito, magia e religião, há presença de racionalidade na confecção de instrumentos, na tática de caça, no conhecimento das plantas, dos animais, do terreno”.

Mas essa compreensão foge aos olhos dos racionalistas modernos, que julgam uma sociedade pela suas performances tecnológicas nas quais a religião é o progresso. Nessa abordagem, Morin (1995) apresenta dois tipos de racionalidade, uma que ignora os seres, a subjetividade e a vida e outra que os reconhece; uma com a razão providencialista, com a ideia racionalizadora do progresso garantido, e a outra que julga com a incerteza. A primeira racionalidade é definida como *falsa racionalidade*, por desconsiderar o contexto e o complexo que a envolve.

A falsa racionalidade, por julgar-se única e superior, torna-se antidemocrática, sustentada em pareceres de especialistas que, em muitos casos, chegam à tragédia, por limitar sua compreensão sobre a realidade, mesmo que as advertências se multiplicam, e os *indícios* (GINZBURG, 1989) apontem as

evidências, os racionalistas “[...] não conseguem vencer as inércias e as cegueiras, sendo preciso chegar ao desastre para que uma resposta se organize” (MORIN, 1995, p. 163). Um exemplo dessa inteligência parcelada/fragmentada é o caso da Revolução Verde – que foi promovida para resolver a fome no Terceiro Mundo, e que, na sua prática, desenvolveu efeito contrário, empobreceu ao enriquecer, destruiu ao criar, com resquícios no discurso e na prática atual, quando se discute produção de alimento. Como exemplo atual, temos as patentes das sementes por multinacionais, que aprisionam e determinam a produção de alimentos, transformando a fome/comida nos países pobres num mercado em expansão. Assim:

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjunta e reducionista rompe com o complexo em fragmentos soltos, fraciona os problemas, separa o que está ligado, unidimensionaliza o multidimensional. Trata ao mesmo tempo de uma inteligência míope, presbita, daltônica, caolha; na maioria das vezes acaba ficando cega (MORIN, 1995, p.165).

Essa racionalidade aliena o sujeito a tal ponto que não questiona o contexto⁵¹ nem o complexo.⁵² Sua razão passa a ser o progresso e a qualquer custo, como define o Sr. *Amargoso*, ao relacionar as práticas agrícolas nas pequenas propriedades rurais com a visão de uma grande empresa agrícola. Assim é a fala desse camponês:

[...] quando o agricultor passa a usar agrotóxico na sua propriedade, se ele não entender o mal que está fazendo ao meio ambiente e à família dele, isto torna um vício, igual droga! Ele fala de sair, mas nunca consegue sair; e cada vez mais usa um novo veneno e cada vez mais forte, e até fala que, se não usar, vai perder a produção. Então é assim, eu acredito que usar agrotóxico é igual um vício. Vicia mesmo!

Quando utiliza o agrotóxico, o agricultor passa a ter uma visão fragmentada do problema. Fraciona o problema, acreditando que, se não utilizar o produto/veneno, a “praga” irá comprometer sua produção e automaticamente, sua renda. Com essa racionalidade economicista, ele não consegue compreender que existem causas e efeitos que se retroalimentam, e que não há como separar o que está *junto*, e que sua atitude pode agravar ainda mais o problema. Com isso, julga mais com a certeza de que com a incerteza. É essa a intenção do paradigma moderno, alienar os sujeitos, dominando suas mentes.

⁵¹ “Trata-se de buscar sempre a relação de inseparabilidade e de inter-retro-ação entre todo fenômeno e seu contexto, e de todo contexto com o complexo planetário” (MORIN, 1995, p. 167).

⁵² E para Morin (1995, p.168) a teoria dos sistemas surge como estratégia de reação ao reducionismo ao encontro do pensamento complexo planetário que “[...] nos remete a todo instante da parte ao todo e do todo à parte”.

3.1 RACIONALIDADES EM TEMPOS DE CRISE

A ganância, que é fruto de uma racionalidade única, cega o humano e o torna incapaz de enxergar o óbvio, transformando-o em um ser insaciável que quer mais e sempre mais, vendo os bens naturais apenas como cifras, que borbulham, como se toda riqueza natural lhe pertencesse. Essa é a racionalidade capitalista e utilitarista, fruto do paradigma moderno, de que se não se apropriar de tudo que existe na natureza, em seu tempo existencial, virá outro semelhante com um potencial maior, com maior capacidade técnica ou de competência de apropriação e extrairá toda essa riqueza.

Com essa racionalidade, fruto de uma ideologia individualista e sem a compreensão do contexto e do complexo, seus adeptos “dessecam” os espaços naturais e sugam tudo o que for possível em seu tempo, transformam esses espaços em “cadáveres” que “soluçam” e “pulsam”, tentando “respirar” para sobreviver.

A ideologia individualista da cultura industrial capitalista moderna construiu uma representação da pessoa humana como um ser mecânico, desenraizado e desligado de seu contexto, que desconhece as relações que o tornam humano e ignora tudo que não esteja direta e imediatamente vinculado ao seu próprio interesse e bem-estar (MOURÃO, 2005, p. 248).

Assim, como destaca Mourão (2005), o que pertence faz parte, sente-se semelhante, está ligado, é parte; e o que não pertence não habita, não vê, não sente e não entende.

Nesse sentido, a monitora *Caviúna* define essa falta de respeito do ser humano, até consigo mesmo ao adotar uma racionalidade economicista, fragmentada e imediatista, como é o caso da pulverização aérea utilizando agrotóxico na agricultura, que é a da realidade agrícola local. Assim comenta a Monitora *Caviúna*:

[...] às vezes, a gente fica pensando como que chega a esse ponto de não conseguir entender o mal que esta fazendo, porque não atinge só o meio rural só, atinge a cidade, porque isso espalha assim num raio muito maior; e as águas, a própria água que vem, que é do meio rural que abastece a cidade. Então é uma contaminação, uma poluição ampla, que eles próprios acabam sendo atingidos, não conseguem perceber isso.

Como se percebe, o sentimento de não pertencimento tem agravado as crises socioambientais contemporâneas, por ver os espaços naturais apenas como recursos privados e o semelhante *apenas como o outro*, o que distancia de uma

proposta de sustentabilidade planetária, bem como reduz as desigualdades sociais e ambientais existentes e a busca das Sociedades Sustentáveis.

A necessidade de atingir metas e bens materiais desenvolve essa *racionalidade cega* e não se consegue ver além do individualismo, acreditando que tudo que possa produzir/adquirir elevará o *status* de aparência, ocorrendo uma bifurcação entre *imanente* e *transcendente* em relação à natureza. Com essa racionalidade, o sujeito perde a capacidade de compreensão de que a natureza é parte constituinte do humano e está presente no seu existir.

Este sentimento, de não pertencimento, desvincula o ser do seu território, degrada o meio ambiente como se fosse um ser único, que não pensa na sobrevivência do planeta nem da própria espécie. Para Santos (2007, p. 26), essa racionalidade é fruto da manifestação da *razão indolente* – epistemologia hegemônica – que manifesta sua crise por apresentar sua dupla característica: “[...] como razão metonímica,⁵³ contrai, diminui o presente; como razão proléptica,⁵⁴ expande infinitamente o futuro”.

Diante dessa crise em entender a junção, fica a necessidade de refletir: “[...] a terra nos é emprestada pelas gerações futuras ou a terra é nossa herança as gerações futuras?”⁵⁵ Recorro a Mourão (2005, p. 248-249), novamente, para tecer diálogo sobre a perda do sentimento de pertencimento.

A degradação socioambiental se traduz na perda dos saberes práticos que sustentavam as relações de mútuo pertencimento entre o humano e seu meio. O pescador perde o conhecimento rico e profundo do mar e a sua perícia; o caçador perde a arte estratégica e sutil de ler os indícios e vestígios, o agricultor perde a ligação com o planeta, o cosmos, o ecossistema.

Nessa perda do conhecimento, ficam evidentes as mudanças ocorridas no meio rural nos últimos anos. Há um processo de urbanização dos/nos espaços e, conseqüentemente, o aumento da população urbana (êxodo rural), o que coloca a

⁵³ Sendo a razão metonímica uma figura da teoria literária que significa tomar a parte pelo todo, identifica-se como um conceito totalizante das partes homogêneas, e o que está de fora da totalidade não interessa. Desse modo, há um desperdício de experiência, por contrair o presente e não ter uma compreensão mais ampla da relação todo/parte, local/global.

⁵⁴ A razão proléptica, que advém da prolepse, figura literária encontrada em romances, parte da pretensão de que o autor já sabe qual será o futuro embora não os contará. Parte da ideia de *conhecer no presente a história do futuro*, aliando o futuro ao mercado, ao progresso

⁵⁵ Como destacou o professor Laryargues no minicurso: “Sociedade cultura e natureza”, durante o VI Fórum de Educação Ambiental, que aconteceu nos dias 22 a 25 de julho de 2009, no Campus da Praia Vermelha – URCA – UFRJ, no Rio de Janeiro.

cidade como um “grande mercado consumidor”. Com o esvaziamento do campo, acelera-se o processo de eliminação da *pequena agricultura*, da agricultura camponesa, e abre-se espaço para a expansão da agricultura industrial, o agronegócio.

Com a expansão do agronegócio, e a tendência mundial de privatização e da globalização, não só da economia como da cultura, da política e do social (SANTOS, 2007) e também uma ocidentalização ou norte-americanização cultural, desencadeia-se o enfraquecimento e a perda de saberes e fazeres, e o apoderamento do que interessa a grupos hegemônicos, que tem como objetivo a homogeneização mundial. Como destaca Boff (2009), com a tendência mundial de privatização, as grandes empresas apoderam-se do conhecimento do camponês e o transforma em cliente consumidor do seu próprio conhecimento.

Pensar a fome como mercado significa não disponibilizar condições da própria população produzir seu alimento, o que coloca sobre suspeita (ainda) a qualidade dos produtos que chegam à mesa do consumidor.

Nesse contexto, percebe-se que o meio rural e urbano são espaços interligados que se retroalimentam, quando pensados em políticas públicas. Isso não é sustentar o antagonismo, mas pensar em políticas públicas no campo, é pensar em qualidade de vida da população urbana.

3.2 *SER SENDO*: MANEIRAS DE EXISTIR

Somos seres humanos e, se somos fruto de um acúmulo de experiências, propiciado pela vivência, com capacidade de externalizar as experiências adquiridas, então temos compreensão de nossa maneira de existir e da nossa relação com o mundo, do Ser-aí.

Na compreensão do Ser, nas suas maneiras de existir, Forghieri (1993) apresenta três maneiras de existir, na concepção heideggeriana, que são: *preocupada*, *sintonizada* e *racional*. A primeira, maneira *preocupada* de existir, consiste em nossa vida cotidiana, fundamenta-se na nossa própria forma de *ser-no-mundo*, no cuidado

ou preocupado com algo. Nessa forma de existir, a angústia é o *modo mais originário e profundo de nosso existir*.

Quando estamos angustiados, ficamos muito aflitos, sentindo-nos impotentes para nos livrar da aflição, pois a angústia não tem um objeto definido em relação ao qual possamos nos envolver e agir para superar. A angústia é a negação a todo objeto, ou, em outras palavras, seu único objeto é a própria ameaça cuja fonte é o nada (FORGHIERI, 1993, p. 37).

A segunda é a maneira *sintonizada* de existir, que consiste na vivência em completa harmonia com nosso existir, na relação *Eu-Tu*. E essa maneira de existir *pode surgir em nosso contato com a natureza, no encontro com nossos semelhantes, assim como no nosso envolvimento agradável, ao ouvir uma melodia, ler um livro ou apreciar uma obra de arte*.

Como terceira, Forghieri (1993) apresenta a maneira *racional* de existir. Como destacado, nas maneiras *sintonizadas* e *preocupadas* de existir, há um sentimento pré-reflexivo de formas de existir na vivência cotidiana. Enfatiza, ainda, que, como seres racionais, temos necessidade de analisar nossa maneira de existir. E nessa concepção temos que nos incluir e aceitar/assumir a complexidade, caso contrário torna-se racionalização. Como destaca Morim (1995, p. 166), “[...] a razão que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade, a vida, é irracional”, o que nos leva a compreender a existência de racionalidades, seja a que ignora, seja a que reconhece os pontos levantados por Morin (1995), entre outras racionalidades. Assim, para Forghieri (1993, p. 39), embora tenhamos nossas particularidades como indivíduos, somos seres humanos que habitamos o mesmo tempo-espço, o mesmo planeta, em que as experiências são as mesmas,

Embora cada um de nós tenha um modo particular de compreender as situações, somos todos seres humanos vivendo num mesmo mundo, havendo aspectos comuns em nossa existência, que nos permitem convivermos e partilharmos das mesmas experiências.

Torna-se evidente que a maneira racional de existir propicia a emergência e a formação de racionalidades, seja ela *cega*, seja aquela que serpenteia na complexidade. *Assim*, contemplação de uma racionalidade que difere da proposta do pensamento hegemônica da ciência moderna faz-se necessário, para restaurar a racionalidade contra a racionalização, o que nos leva a afirmar que essa maneira de existir influencia o desenvolvimento das ciências, tendo como foco a racionalidade que as conduz, o que pode, inclusive, tornar-se racionalizador.

3.3 ROMPENDO COM A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO: A TRANSDISCIPLINARIDADE

[...] a educação tem desrespeitado tanto a tanto tempo o sujeito do campo e o campo do sujeito (SOMMERMAN).⁵⁶

A racionalidade moderna, sustentada pela visão urbanocêntrica de educação, considera que buscar a educação letrada é sair do estágio de ignorância, de atraso e libertar-se para o trabalho e o emprego, e considera que os sujeitos do campo, do meio rural, devem buscar educação para conseguir emprego nos centros urbanos, como se esses espaços (meio urbana) fossem sinônimos de desenvolvimento, de qualidade de vida e/ou lugar onde vive a sociedade culta e intelectualmente mais sábia. Classifica o camponês como os *outros*. Como destaca Arroyo (2007, p. 161), os piores índices de escolarização se dão aos “outros”, aos camponeses, indígenas, trabalhadores pobres, negros, numa classificação perversa, generalista e excludente. Com isso categoriza a população do campo como os que não tiveram ou não têm oportunidade na cidade, ou ainda como os que não tiveram sucesso nos estudos e/o pior, folclorizam essa população. Nesse contexto, é comum o uso da pergunta preconceituosa, já formulada aos pais e mães do meio rural: “Qual futuro você espera para seu filho?” Como se o campo não lhe propusesse condições de futuro, como se esse espaço enclausurasse os sujeitos.

Torna-se necessário então, romper com a epistemologia reducionista e com a coisificação do ser humano, “[...] que tem causado os malefícios que todos nós conhecemos, da destruição da natureza do meio ambiente à destruição da natureza humana” (SOMMERMAN 1999, p. 73). É necessário complexificar a educação, sua pedagogia e a visão de mundo que a comporta. A transdisciplinaridade propõe uma nova teoria do conhecimento, com a urgência de cultivar o campo do sujeito. Para compreender o processo de evolução epistemológica, faz-se entender o ser humano dentro das rupturas a que foi submetido.

⁵⁶ Américo Sommerman é editor e fundador do Centro de Educação Transdisciplinar (CETRASN)/pesquisador da USP.

Como destaca Sommerman (1999), a primeira ruptura começou a ocorrer no século XIII, período em que o ser humano era entendido/constituído por três elementos: *corpo, alma e espírito*. Com o aparecimento das obras de Aristóteles, surge *uma corrente que passa a negar a realidade dos universais, a existência do mundo das ideias antes ou independente das coisas e, portanto a imortalidade da alma*. Surge, então, no Ocidente, a semente do pensamento dualista, no qual o sujeito é considerado como composto apenas de *corpo e espírito*; somente a partir de Descartes é que o pensamento dualista passa a ser dominante, isto é, do século XVII em diante.

Descartes afirmava a existência de Deus e a existência de um homem transcendente: o *spiritus* – seguindo Aristóteles -, mas afirmava que o ser humano era incapaz de experimentar a transcendência em vida, nem subsistia como individualidade após a morte (SOMMERMAN, 1999, p. 75).

A afirmação de Descartes gerou uma segunda ruptura epistemológica, pois: se “[...] não era possível experimentá-la como individuo após a morte, achou-se melhor descartá-la completamente e ficar apenas com o que era sensível” (SOMMERMAN, 1999, p. 75).

Essa segunda ruptura foi o embrião do pensamento reducionista, materialista, que eliminou toda a subjetividade do sujeito e considerou apenas o estético, o visível: o corpo. O ser humano passou a ser visto apenas como um ser mecânico, pautado nos princípios científicos, do paradigma dominante da ciência moderna, que habitava e circula procurando espaços para propagar-se.

Com a redução do sujeito em apenas *corpo*, gerado e alimentado epistemologicamente, que encontra terreno fértil no pensamento moderno, reina na educação, na política, na economia. Enfim, essa redução é uma das raízes dos problemas existentes na sociedade contemporânea.

Esta tremenda redução do sujeito levou a humanidade a um avanço tecnológico, que trouxe muitas riquezas, mas as custas de uma tremenda redução do real. A perda do sentido profundo da vida, resultante desse achatamento, é responsável pelo grande sofrimento moral da humanidade atual (SOMMERMAN, 1999, p. 76).

Com essa redução do real, desenvolve-se a fragmentação, o que leva ao descarte do que não pode ser explicado por um único nível de realidade. Padoxalmente, desenvolve-se uma especialização excessiva. Fragmenta-se o real, na tentativa de explicar o *todo* apenas com a análise das *partes* ou a explicação das *partes* com a

suposta compreensão do *todo*. Com essa racionalidade de fragmentar, a especialização chegou à sua própria insustentabilidade:

[...] ao invés de encontrar a partícula fundamental da matéria, encontrou-se um novo nível de realidade. Quando se concluiu que a partícula era ao mesmo tempo uma onda, era um corpo e não era corpo, isso levou à queda da lógica clássica e mostrou, experimentalmente, um mundo regido por outras leis: o mundo da microfísica. Concluiu-se que a base da matéria não era uma partícula muitíssimo pequena, mas a energia condensada (SOMMERMAN, 1999, p. 77).

Isso causou a própria ruptura da ciência reducionista no início do século XX, e as próprias ciências naturais passaram a comprovar a existência de pelo menos dois níveis de realidade: a macrofísica (o sensível) e o mundo microfísico (regido por leis e por outras lógicas), e hoje já se fala em vários níveis ou dimensões da realidade.

A transdisciplinaridade surge como desencadeamento das rupturas epistemológicas e ela mesma é a última dessas rupturas, mas também é a primeira de integração. Para Nicolescu (1999), a epistemologia e a metodologia transdisciplinar emergem de três pilares – a Complexidade, a Lógica do Terceiro Incluído e os Níveis de Realidade.

Há uma discussão quanto às origens da complexidade, se foi da Matemática, das ciências naturais, principalmente da Biologia, ou das ciências humanas, em especial, da Antropologia. Seu principal copilador foi/é Edgar Morin, com a apresentação do *pensamento complexo* de que não é possível compreender o *todo* nem as *partes* isoladamente. O *todo está nas partes, assim como a parte está no todo*, o que rompe com o reducionismo e com o holismo; enquanto a Lógica do Terceiro Incluído emerge em especial da Física Quântica, tendo como formulador o filósofo epistemólogo romano, Stéphane Lupasco, que considera a lógica complexa de forma antagônica e complementar à Lógica Clássica do Terceiro Excluído definido por Aristóteles.

De acordo com Sommerman (1999); Nicolescu (1999) e Santos, A. (2008), na Lógica do Terceiro Excluído não existe um terceiro termo que é ao mesmo tempo A e não-A. Já na Lógica do Terceiro Incluído, há um terceiro termo que é ao mesmo tempo A e não-A, mas em outro nível de realidade. Como exemplo, cita o mundo da microfísica: a partícula (A) e a onda (não-A) mostram-se unidas no quantum (T). Para Nicolescu (1999, p. 57),

[...] a ação da lógica do terceiro incluído sobre os diferentes níveis de Realidade induz uma estrutura aberta, gödeliana, do conjunto dos níveis de

Realidade. Esta estrutura tem um alcance considerável sobre a teoria do conhecimento, pois implica na impossibilidade de uma teoria completa, fechada em si mesma.

Para Sommerman (1999, p. 80), os *diferentes níveis de realidade* “[...] emergem tanto das ciências contemporâneas, como das histórias da filosofia, da antropologia e de todas as tradições religiosas e sapienciais da história da humanidade”. Assim, o autor apresenta quatro níveis de realidade: o *nível corporal*, regido pelos desejos corporais e perceptivos, com o aparato conceutivo guiado pelos cinco sentidos; o *nível psíquico*, regido basicamente pelas emoções e pensamentos e seu aparato perceptivo é conduzido pela razão; o *nível anímico*, regido basicamente pelos sentimentos e pelas formas imaginais e seu aparato perceptivo é construído pela inteligência e pela intuição; e o *nível espiritual* regido pelo amor e compaixão, tendo a visão extática⁵⁷ como seu aparato perceptivo.

Como destacado, a transdisciplinaridade emerge como um princípio transgressor, que rompe com a unanimidade e com a delimitação de área e território de conhecimento:

A transdisciplinaridade, como o prefixo ‘*trans*’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p. 51).

Como afirma o autor, do ponto de vista do pensamento clássico, não haveria nada além das disciplinas. Considera que cada pedaço gerado pelo *big-beng* disciplinar representa uma pirâmide inteira. *Cada disciplina proclama que o campo de sua pertinência é inesgotável*. Com isso, o pensamento clássico “menos-preza” a transdisciplinaridade, e o mesmo posicionamento não ocorre a transdisciplinaridade. “Para o pensamento clássico, a transdisciplinaridade é um absurdo porque não tem objeto. Para a transdisciplinaridade, por sua vez, o pensamento clássico não é absurdo, mas seu campo de aplicação é considerado restrito” (NICOLESCU, 1999, p. 51).

Na compreensão transdisciplinar, diante dos níveis de realidade, o espaço entre as disciplinas, e além delas, está cheio. A disciplina diz respeito, no máximo, a um único nível de realidade. Na maioria dos casos, reporta-se a fragmentos de um único e mesmo nível de realidade. A transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica

⁵⁷ **Extático:** *adj.* Posto em êxtase; elevado (FERREIRA, 1989).

gerada pela ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo. Para Nicolescu (1999), o que ocorre não é a separação e sim o reconhecimento da complementaridade entre as disciplinas.

Nesse território transdisciplinar, transita a Educação Ambiental, rompendo com as dicotomias e fragmentações, as barreiras entre disciplinas e saberes e preenchendo os espaços entre elas. Assim, a Educação Ambiental está *entre, através e além* de qualquer disciplina, compondo uma *rede de saberes* entre o formal, o informal e o não formal, ao qual pertence.

Embora a transdisciplinaridade não seja uma nova disciplina, nem uma nova hiperdisciplina, alimenta-se da pesquisa disciplinar que, por sua vez, é “inspirada” de maneira nova e fecunda pelo conhecimento transdisciplinar. Nesse sentido, as pesquisas disciplinares e transdisciplinares não são antagonistas, mas complementares.

Fica compreendido, momentaneamente, que a transdisciplinaridade emerge das rupturas epistemológicas ocorridas durante a história humana, mediante a compreensão humana e do ser humano dentro dessas rupturas.

3.3.1 Agricultura camponesa, uma *experiência* transdisciplinar

De acordo com Santos (1981), repensar a pequena agricultura é um processo de transformação que supera a racionalidade tecnocrática e política agrária dominante, compreende que a pequena agricultura não se limita à unidade da pequena propriedade, das fronteiras agrícolas e familiares. Há uma integração entre as várias pequenas propriedades circunvizinhas, o que permite a sustentabilidade econômica da atividade agrícola desenvolvida nesses espaços. Já o campesinato é o cerne da pequena propriedade agrícola e luta para manter viva sua cultura e seu modo de vida.

O conceito de camponês no Brasil guarda suas especificidades. Como apresenta Marques (2008), aqui o campesinato é criado no seio da sociedade situada na periferia do capitalismo e à margem do latifúndio escravista, marcado por uma forte

mobilidade social, ao contrário do camponês da Idade Média europeia. Esse conceito ganha destaque no cenário brasileiro quando se forma uma identidade política nacional, com o surgimento do Movimento das Ligas Camponesas,⁵⁸ no Nordeste. Nesse entender, a família está na base da produção e identificação da classe camponesa.

“O camponês surge tarde na história social. Surge para morrer, ou melhor, quando lhe ditam a sentença da morte. O camponês é, assim, desde o início, uma sobrevivência, uma existência por conta doutrem” (SANTOS, 1981, p. 560).

Desse modo, o camponês é sempre figurante, na arte, na literatura e nas ciências sociais, desvinculando-se do seu local de *pertença*. “Conceitualizando a partir do que lhe é estranho e o pretende dominar, não admira que o camponês seja captado pela ausência, pela negação, pelo desvio e pela exceção. O camponês é um contra-objeto” (SANTOS, 1981, p. 560).

Alguns autores, principalmente os influenciados pelo marxismo, identificam a existência da classe camponesa com a identidade própria. Define “[...] o campesinato como uma classe social e não apenas como um setor da economia, uma forma de organização da produção ou um modo de vida” (MARQUES, 2008, p. 58). Assim é mais que uma simples denominação, é como uma expressão de repúdio ao latifúndio e suas influências nas decisões políticas do País.

Entende-se aqui que o camponês é um sujeito social, político e histórico que busca constantemente viver sua cultura dentro de sua realidade, numa concepção transdisciplinar de sua prática.

[...] a concepção globalizante da pequena agricultura, com vista a uma estratégia de desenvolvimento alternativo, pressupõe também a transdisciplinaridade [...] para reencontrarem na compreensão integral duma práxis social transformadora e emancipadora (SANTOS, 1981, p. 560).

A economia agrária centra-se na empresa agrícola, “reduz a economia a economias” e julga a pequena agricultura/agricultura camponesa pelos critérios da racionalidade capitalista economicista, com intenção de eliminar os processos sociais que lhe dão sentidos.

⁵⁸ O movimento camponês tinha como objetivos básicos lutar pela reforma agrária e pela posse da terra.

Para Carvalho, H. (2003), as mudanças terminológicas e das relações de trabalho no meio rural vivenciadas no Brasil tiveram início na década de 1970, com a modernização capitalista no campo. Com isso, produtores rurais passaram a buscar novas tecnologias, desprezando conhecimentos/saberes locais e entrando num mundo desconhecido, onde se perdeu também a autossustentação, tornando-se dependentes de fontes externas para manter a produção.

Como estratégia de desarticulação e enfraquecimento dos movimentos camponeses vários (novos) conceitos foram atribuídos a essa classe social, não discutindo a questão agrária e os conflitos gerados no seu interior, no cenário nacional.

Diante de novas definições e uma crescente industrialização no campo – desenvolvimento capitalista no campo – Silva (apud MARQUES, 2008) apresenta dois caminhos à pequena produção/campesinato: fadado à extinção ou afirmando sua permanência no interior da agricultura capitalista.

Por outro lado, percebe-se que a denominação de agricultura familiar traz em seu interior a tentativa de homogeneização da realidade camponesa, e “[...] o emprego do conceito de agricultura familiar passa pela afirmação de sua diferença em relação ao de camponês, que não mais se aplicaria às novas realidades criadas a partir do desenvolvimento do capitalismo na agricultura” (MARQUES, 2008, p.61). Uma vez que a denominação agricultara familiar, propagada pelo discurso hegemônico, comporta várias realidades em seu interior, desde a agricultura familiar capitalista moderna, produção familiar camponesa a parcerias agrícolas. Nesse processo, a produção agrícola está alicerçada numa ideologia capitalista e empreendedorista do campo, atendendo às demandas do mercado e dedicando menos atenção às necessidades internas – familiares. Com isso, sua produção é para exportação, e o que consome, em sua maioria, é adquirido em comércio urbano (importando o que poderia produzir).

Essa racionalidade economicista, em paralelo com ideias capitalistas, desconsidera a realidade e as demandas locais, como ambiental, social, cultural, etc. e o sujeito passa a ser um não pertencente (perde o sentimento de *pertencimento*) e todos seus interesses se voltam ao mercado. Mesmo que os resultados não atingem as expectativas, mantém-se confiante no sistema. Essa ideia de desenvolvimento capitalista no campo tem o aparato estatal a seu favor, com o estímulo à exportação na agricultura, o que torna necessária a rediscussão da expressão campesinato.

A expressão campesinato está relacionada não apenas com a maneira de produzir, mas, sobretudo, com a possibilidade de alcançar a reprodução simples dos meios de vida e de trabalho através da mudança da sua situação atual. Na situação atual, em particular devido aos equívocos do modelo de produção e das tecnologias adotadas, esse estrato de agricultores familiar está em processo de exclusão social (CARVALHO, H., 2003, p. 18).

Com isso há de se debater a terminologia agricultura familiar, uma vez que os meios oficiais e a mídia homogenizadora tentam nos confundir na definição dessa terminologia. Existe a agricultura familiar, a produção familiar e o trabalho com mão de obra familiar (essa última podendo ser exercida na unidade familiar ou na prestação de serviço, como em parceria). Na realidade capixaba, as parcerias se desenvolvem na produção de café, em que as famílias produzem café para a exportação, tornando-se uma célula do agronegócio – agricultura capitalista. Da produção do café, compra/adquire o que necessita ou deseja, inclusive o próprio pó de café para tomar é comprado. Como a propriedade é coberta por uma única cultura –monocultura – em algumas propriedades, as famílias que trabalham em sistema de parceria (parceiros outorgados) não têm abertura de produzir culturas que serviriam de alimento, uma vez que quem determina o que será produzido é o proprietário da terra (parceiro outorgante).

Como afirma Carvalho, H. (2003), a acepção generalista de agricultura familiar mascara as diferenças empíricas fundamentais existentes no meio rural, onde muitos sujeitos sociais do campo ficam de fora desses repertórios ao qual pertencem e vivem, quando interpretados nesse sentido.

“Por essa dupla via, a empresa agrícola é convertida em unidade econômica e a pequena agricultura em problema social” (SANTOS, 1981, p. 561) aos “olhos” da *racionalidade cega*.

Sem um amplo e complexo olhar, de fundo e de sentido histórico da pequena agricultura, da produção camponesa, corre-se o risco de deixar de fora da discussão e compreensão o *imaginário social e o universo simbólico da pequena agricultura*.

Com isso, Santos (1981) destaca que não há como isolar o camponês da pequena agricultura, como também não há como atribuir indiscriminadamente ao camponês e à pequena agricultura a característica do individualismo. Esse é o local de *pertença* do sujeito social do campo, o sujeito “da roça”, que é o camponês e a camponesa.

Que é depreciado e desqualificado por quem não o compreende como sujeito único e complexo.

Na discussão economicista, o camponês foi sempre o *outro*. São lhe Atribuídos adjetivos, como: o *mito da miséria, do isolamento, do imobilismo e da ignorância*, em detrimento do seu modo e estilo de vida. “É hoje evidente que a questão rural não pede ser superada pela urbana. Mas não se pode converter nenhuma delas no espelho da outra” (SANTOS, 1981, p.562). E ainda é

[...] necessário analisar o processo de trabalho camponês em toda a sua complexidade, enquanto modo de produção material e simbólica, porque aí se condensam os mecanismos específicos de resistência e de desistência que é urgente conhecer (SANTOS, 1981, p.562).

3.3.2 O lugar do campo na sociedade brasileira

Para falar do lugar do campo na sociedade brasileira, é necessário que se faça uma retrospectiva sócio-histórica do processo de colonização e do uso da terra no Brasil. Destaco que minha formação acadêmica é em Educação Física, o que deixa algumas lacunas neste debate, mas não me distancia do tema. Como educador e sujeito social, somos movidos pela interdisciplinaridade e pela transdisciplinaridade. Não dominamos o assunto e entendemos que o/a educador/a não é um especialista e sim um *Ser-aí* com responsabilidades e que surge como auxiliador/a no processo de formação de *outros legítimos* sujeitos que se deixam, ou estão abertos ao novo – a busca de formação.

Desde a colonização, o solo brasileiro foi considerado local de expropriação para atender aos interesses econômicos. Essa racionalidade de chegar, explorar e ir embora é construída historicamente no solo, nas terras e territórios brasileiros.

Essa racionalidade, pautada na exploração, que Morin (1995) chama de falsa racionalidade, não leva em conta o *contexto* e nem o *complexo* que envolve o local. Quem chega não reconhece os povos, os hábitos, sua cultura, enfim, não consegue *ver* além de seus objetivos, o que justifica o não reconhecimento, na atualidade, dos povos indígenas, dos quilombolas, dos sem-terras, dos ribeirinhos, dos seringalistas,

entre tantos outros povos que estão no campo; da biodiversidade existente e dos bens naturais – por racionalistas contemporâneos.

O Brasil “nasceu” para outro. Abortaram o filho que estava sendo gerado, que se encontrava no ventre – que são os povos indígenas – e, por meio de “inseminação artificial”, introjetaram um novo ser, para ser chamado de brasileiro. O legítimo! Aquele, após Cabral.

Os índios que habitavam o Brasil em 1500 eram estimados entre um milhão e dez milhões e hoje restam cerca de 360 mil (FUNAI, 2009). Os que ainda “sobrevivem” são desconsiderados pela racionalidade hegemônica. O discurso de ingênuos, dos que *não lavram e não criam* é propagado na contemporaneidade. Os índios faziam parte daquele ecossistema, o que significa que a primeira catástrofe ocorrida em terras brasileiras foi contra o próprio ser humano, em que índios e negros não eram considerados semelhantes aos colonizadores; eram apenas objetos, mercadoria ou seres exóticos.

Se o local estava preservado e se seus hábitos alimentares (dos índios) eram rudimentares, aos olhos dos “descobridores”, é porque os que chegaram não entendiam a complexidade das relações que existiam no espaço. Os índios não eram apenas seres habitantes, eram parte do ambiente e, nesta relação de integralidade, tudo de que necessitavam a natureza oferecia.

Esse país “recém-descoberto”, em que seus habitantes não *lavram e nem criam*, Pêro Vaz de Caminha⁵⁹ (2001, p. 39) descreve a Vossa Alteza:

Eles não lavram, nem criam. Não há aqui boi, nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem galinha, nem qualquer outra alimária, que costumada seja ao viver dos homens. Nem comem senão desse inhame, que aqui há muito, e dessa semente e frutos, que a terra e as arvores de si lançam. E com isto andam tais e tão rijos e tão nédios que o não somos nós tanto, com quanto trigo e legumes que comemos.

Fica evidente que aquele que não pertence não entende. Para Pêro Vaz de Caminha, os habitantes eram estranhos, e a essa estranheza em frente ao novo foi atribuído o adjetivo de ingenuidade. Sustentado por essa racionalidade, tiraram-lhe até seus mais nobres sentimentos, o sentimento de *pertencimento*.

⁵⁹ Carta escrita no ano de 1500, publicada em: REIGOTA, Marcos (Org.). **Verde Cotidiano**: o meio ambiente em discussão. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

A Terra “recém-descoberta” seria então colonizada, como símbolo de expansão da Coroa Portuguesa, e para isso necessitava de gerar lucro. Inicia-se, assim, a exploração de *um solo onde ninguém lavra e nem cria*; inicia-se a exploração dos bens/recursos naturais do solo brasileiro; iniciam-se as catástrofes ecológicas.

Raminelli (2001) apresenta três catástrofes ecológicas oriundas da colonização do Brasil. Para o autor, a primeira grande catástrofe foi a da cana-de-açúcar.⁶⁰ Como essa era a espécie eleita para cobrir as terras brasileiras e sendo matéria-prima de uma especiaria de grande poder comercial (o açúcar), *tornou-se, portanto, a principal atividade, integrando economicamente a metrópole à colônia*. Assim grandes áreas nativas foram transformadas em canaviais, iniciando-se também a constituição dos latifúndios. Com a expansão dos canaviais e o uso do solo sem nenhuma preocupação ambiental, a terra se tornou rapidamente em “terras improdutivas”, e os produtores, “necessitando” de ampliar suas propriedades para manter a produção, reivindicavam à Coroa expansão de suas propriedades, o que representava mais destruição ambiental, conseqüentemente, concentração de terra e, automaticamente, *status* e poder (RAMINELLI, 2001, p. 53),

Assim os grandes latifúndios não se constituíram apenas como unidades econômicas, mas fonte de prestígio e *status*. As terras, além de produzirem cana e lucro, serviam para os senhores exercerem poder de mando sobre os escravos, serviçais e pequenos proprietários que se subordinavam ao jogo dos poderosos.

Assim, recebendo autorização para ampliação das terras, ampliavam também seus poderes e os exerciam em seus locais de mando.

A segunda catástrofe ecológica apresentada seria a exploração das minas gerais. Como destaca Raminelli (2001), o século XVIII foi marcado pelas descobertas de jazidas auríferas no sertão de Minas Gerais. Essa oportunidade de enriquecimento rápido fez com que a Coroa e os habitantes do País voltassem suas atenções para o interior mineiro, o que provocou intensa destruição do ambiente local, com *acontecimento sem precedentes na história da colônia*.

O ouro, por sua vez, era encontrado no sopé das montanhas, na argila e leito de riachos. As florestas nativas escondiam as riquezas minerais e, para tanto, deveriam ser queimadas. Em seguida, os riachos eram desviados de direção das encostas para lavar o solo e encontrar o precioso material. As montanhas eram desbarrancadas, misturadas à água, formando uma lama que arruinava os rios e as espécies aquáticas. A massa lamacenta era

⁶⁰ De origem oriental, essa vegetação adaptou-se com facilidade ao solo brasileiro.

carregada por escravos para ser bateada em outro riacho (RAMINELLI, 2001, p.55).

Na busca pelas pedras preciosas, preservaram apenas as nascentes, entendendo que a água era importante para a mineração. Mas, ao contrário, abaixo das jazidas, não era considerado como local de preservação, causando inúmeros impactos negativos nesses locais.

A racionalidade de viver apenas o presente aliena o sujeito e o impossibilita de ver além do individualismo. A natureza *mostra por si mesma* que algo está “errado”, que as mudanças são necessárias, mas o ser humano deixa chegar às catástrofes/tragédias para procurar as respostas (quando as procuram).

Por fim, a terceira catástrofe ecológica: a pecuária.⁶¹ Como gado e cana não podiam ficar juntos, essa atividade pecuária se desenvolve longe dos canaviais, o que representou uma nova estrutura de latifúndio – os pecuaristas, com exigência de menor quantidade de mão de obra – O gado bovino requer grande espaços para sua produção, em criação extensiva. Houve, então, a ocupação de grandes áreas e desmatamento para a plantação de capim. A introdução desses animais promoveu mais um desequilíbrio ecológico. *Destruíram plantas que ainda não possuíam predadores.*

Se, na história da Colônia, é possível apontar algumas catástrofes ecológicas, na contemporaneidade elas se tornam visíveis. Estamos vivendo numa *sociedade de riscos*, onde as instituições criadas para solucionar problemas não os controlam. Beck, Giddens e Lash (1997, p.15) definem sociedade de risco:

[...] este conceito designa uma fase no desenvolvimento da sociedade moderna, em que os riscos sociais, políticos, econômicos e individuais tendem cada vez mais escapar das instituições para o controle e a proteção da sociedade industrial.

De posse do meio ambiente, o capitalismo transformou todos os bens naturais em recursos naturais, em fonte de riquezas. Na visão economicista, como Raminelli (2002) faz sua crítica, um estado rico é aquele que explora com maior intensidade seus recursos naturais. Com apropriação desses bens e avanços na indústria nesse setor, alavancam as crises socioambientais, colocando todos os seres vivos e o planeta em risco, transformando-o em sociedade de risco.

⁶¹ “Bois e vacas eram provenientes da Europa e acompanhavam os europeus em todas as partes conquistadas” (RAMINELLI, 2001, p. 57).

A sociedade de risco não é uma opção que se pode escolher ou rejeitar no decorrer de disputas políticas. Ela surge na continuidade dos processos de modernização autônoma, que são cegos e surdos a seus próprios efeitos e ameaças (BECK; GIDDENS; LASH, 1997, p.16).

Para legitimar a sociedade de risco, surge a responsabilidade distributiva – em que os conflitos na distribuição em relação aos bens encobrem a distribuição dos conflitos de distribuição de malefícios – provocando transformações notáveis no meio ambiente, na cultura e do relacionamento da sociedade com as ameaças (BECK; GIDDENS; LASH, 1997).

Com a distribuição dos riscos, quem os causa são os menos afetados diretamente. O que torna evidente que o risco ambiental caminha paralelamente à injustiça ambiental. Nos países em desenvolvimento, isso se torna mais evidente.

Acselard, Mello e Bezerra (2009, p. 32) afirmam que a injustiça social tem o apoio do Estado na distribuição dos riscos: “Tem-se como alvo o aparato estatal, cuja atuação possui um padrão de permissividade e incentivo à alocação dos riscos ambientais sobre os socialmente mais fracos”, colocando em risco as populações que vivem “abandonadas”, ao cederem a pressões de empresas com a chantagem da suposta geração de emprego e renda, de promover o desenvolvimento sustentável⁶² da região.

Recorrendo novamente aos mesmos autores, Acselard, Mello e Bezerra (2009), pode-se destacar que essa pressão localizada propõe a flexibilidade em nome da necessidade e com isso impõe as condicionantes, em que normas sociais e ambientais cedem às pressões empresariais e os movimentos sociais são enfraquecidos (em momentos não reconhecidos) pelo discurso econômico hegemônico, apontados como os que dificultam a vinda de capitais e do desenvolvimento para a região. Nas localidades onde governo e movimentos não cedem, eles são responsabilizados por não oferecer “hospitalidade” ao capital. Como se percebe, as grandes empresas e empreendimentos se vestem em um “casaco” aparentemente receptivo e envolvente, enquanto no seu interior escondem as “garras afiadas” e perversas do desenvolvimento a qualquer custo. Com essa camuflagem, usam os meios de convencimento convenientes para impor o que lhes convém, sobrepondo aos interesses e necessidades locais.

⁶² Termo que será discutido no **Capítulo IV** - Do desenvolvimento sustentável à Sociedades Sustentáveis: um caminho necessário.

[...] fazendo uso de sua enorme liberdade de se localizar e deslocalizar, as grandes corporações procuram, de um só golpe, desmontar o aparato regulatório social, urbano e ambiental, e enfraquecer as resistências dos movimentos sociais (ACSELARD; MELLO; BEZERRA, 2009, p. 137).

Com a “chantagem” das empresas capitalistas e a permissividade do Estado, essas empresas alavancam empreendimentos que desrespeitam normas sociais e ambientais, que desmontam o aparato regulatório social e enfraquecem os movimentos sociais.

Se for questionada a atuação do Estado no meio rural, em especial nos territórios mais pobres, sua presença torna-se mais distante ainda, uma vez que, esses espaços são vistos como próprio ou impróprio para a produção agropecuária, com um olhar superficial e utilitarista.

Com isso, ao implantar projetos nesses espaços, o que menos importa são os habitantes presentes nesses locais, e muitas pequenas propriedades transformam-se em problemas, como destaca Boaventura de Souza Santos (1991), ao abordar os desafios da pequena agricultura, em que o camponês é o sujeito próprio da pequena propriedade agrícola e luta para manter viva sua cultura e seu modo de ser, o que contraria a racionalidade economicista moderna.

A racionalidade utilitarista do meio rural, com um olhar empreendedor e com o aval do Estado, transforma esse meio em uma indústria, desconsiderando a complexidade que o compõe e o denomina com os termos convenientes.

A industrialização/modernização do campo, junto com a homogeneização de conceitos da população do campo (MARQUES, 2008; CARVALHO, H., 2003), ocasionou a migração de boa parte da população para as periferias dos grandes centros urbanos ou transformou pequenos vilarejos em “favelas rurais”.⁶³ Com essa racionalidade, o meio rural passou a adotar um novo modelo de produção agrícola, sustentado nas monoculturas – agrícolas e de *saberes* – e no agronegócio, mas para isso, compromete a qualidade do solo, do ar, da água e do complexo cenário

⁶³ As “favelas rurais”, em sua maioria, são compostas por trabalhadores e trabalhadoras rurais, assalariados e boias-fria, diaristas, muitos sem carteira assinada, que migraram para esses espaços, após venderem suas pequenas propriedades, os que possuíam; ou os que não possuíam terras que foram dispensados pelos patrões que passaram a adotar tecnologias e/ou outro modelo de produção agrícola. Essa população migrou para esses espaços e continua trabalhando no meio rural, quando encontra serviço.

que envolve o ambiente local/global, transformando esses espaços em *locais de risco*.

Esse modelo hegemônico Santos (2007) define de razão indolente, preguiçosa, que não reconhece ações de resistência e movimentos de grupos minoritários, o que acaba os caracterizando como os que atrapalham o desenvolvimento e o progresso. E, por considerar-se única e exclusiva, essa razão recusa diversidade epistemológica existente, principalmente a que se encontra fora do seu eixo de produção e disseminação, manifestando de diferentes formas, pela razão metonímica e pela razão proléptica.

Sendo a razão metonímica uma figura da teoria literária que significa tomar a parte pelo todo, um conceito totalizante das partes homogêneas, o que está de fora da totalidade passa a não interessar. Desse modo, há um desperdício de experiência, por contrair o presente.

[...] o presente é um momento, mas é um momento, entre o passado e o futuro, no qual vivemos sempre; nunca vivemos no passado nem no futuro. Então esse conceito de razão metonímica contrai o presente porque deixa de fora muita realidade, muita experiência, e, ao deixá-las de fora, ao torná-las invisíveis, desperdiça a experiência (SANTOS, 2007, p. 26)

Já a razão proléptica, que advém da prolepse, figura literária encontrada em romances, parte da pretensão de que o autor já sabe qual será o futuro, embora não os contará. Parte da ideia de *conhecer no presente a história do futuro*, com isso alia o futuro a interesses, e nem sempre democráticos.

Assim, a *razão indolente* manifesta sua crise por apresentar sua dupla característica: *como razão metonímica, contrai, diminui o presente; como razão proléptica, expande infinitamente o futuro*.

Para Santos (2007), a razão metonímica promove ausências e, na sociologia ocidental, seriam produzidas por meio das *monoculturas do saber*, nas quais aponta cinco como principais: a *monocultura do saber e do rigor*; a *monocultura do tempo linear*; a *monocultura da naturalização*; a *monocultura da escala dominante*; e a *monocultura do produtivismo capitalista*. E, como forma de contrapor essa razão preguiçosa e subverter essa produção de ausências, transformando-as em objetos presentes, tornando visível aquilo que vem sendo negligenciado pela sociologia dominante, Santos (2007) propõe a *sociologia das ausências*, por meio de cinco *ecologias*: *ecologia dos saberes*; *ecologia das temporalidades*; *ecologia do*

conhecimento; a ecologia das escalas locais e globais (“transescalas”); e a ecologia das produtividades.

Nas *ecologias* não se trata de descredibilizar as ciências nem de um fundamentalismo anticiência. Nessa proposta, o saber científico passa a dialogar com o saber laico, com o saber popular, do camponês, do indígena, etc. sem hierarquias de conhecimento; reconhece que existe um o tempo linear e ainda outros tempos, como os dos povos tradicionais, com seu tempo de plantio, colheita, fases da lua, entre outros *saberesfazeres*. O que escapa de uma definição única e linear. Nesse entender, os espaços e tempos não são homogêneos, diferem de local a local. Nesse entender, não há como traçar um tempo único, bem como de previsibilidade. As *ecologias* propõem descolonizar as mentes, para produzir algo que se distinga do conhecimento monocultural, de ser capaz de trabalhar entre escalas; articular análise de escalas locais, globais e nacionais e problematizar o que está entre e através das escalas (transescalas). Para isso, é necessária a valorização dos sistemas alternativos de produção; o resgate do princípio de comunidade, onde foi perdido; a valorização das organizações econômicas populares, das cooperativas operárias, das empresas autogestionadas, etc. enfim, as monoculturas não são apenas vegetais, são também epistemológicas e essa última é ainda mais “feroz”, pois é a que determina a primeira.

Falar de catástrofe ecológica na atualidade é assunto complexo, pois não há como apontar um único agente causador. A sociedade entrou em um estágio de internalização do capitalismo globalizado, sustentado pela *razão indolente* e, conseqüentemente, pela *monocultura do saber*, que acha que possui o argumento convencedor e com isso vive numa fantasia histórica jamais vista, de *contrair o presente e expandir o futuro*, e não compreender o real significado do tempo presente, que se faz a todo instante.

A seguir, a Monitora *Jacarandá*, demonstra em fala o que é essa racionalidade pautada nas *monoculturas do saber*:

[...] eu acho que o próprio sistema como está hoje, as pessoas; como o sistema está montado, um sistema tão perverso que é o capitalismo, que individualiza muito as pessoas, ai deixa as pessoas inertes, paradas, sem preocupação, ou às vezes pensam, e até refletem um pouco, mas não conseguem, só faz uma reflexão a ação não acontece muito [...] a sociedade está sem limite, e assim você vai para o campo ambiental, pra agroecologia você vai para a educação, a estrutura [...] o desafio é esse sistema montado.

Não precisa ser utópico nem dualista, mas analisar as catástrofes ambientais atuais exige uma nova racionalidade: superar o discurso de ações pontuais, de “um dia todos apagam as lâmpadas da sala às 20 horas”; ou respeitar a Lei de “rodízio de placas de carro”; “cada um fazer sua parte”. A população tem que assumir uma postura ética de valorização à vida e compreender que os bens naturais não podem ser explorados para ser transformados em lixo/poluentes em frações de minutos, ou mesmo segundos, como também, não deixar que os grandes especialistas pensem e falem por nós.

Parafrazeando Raminelli (2001), mesmo sabendo que a destruição da natureza compromete a sobrevivência da espécie, em nossa cultura, não há um sentimento de preservação e de respeito ao meio ambiente. A natureza sempre foi vista como recurso, e infinito, aos olhos dos utilitaristas. E o autor complementa: “E a história do Brasil Colônia demonstra as origens desse pesadelo ecológico vivenciado na atualidade”.

CAPÍTULO IV

DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL A SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS: UM CAMINHO NECESSÁRIO

O termo desenvolvimento sustentável surge em 1983 com o ecodesenvolvimento e a publicação do Relatório “World Commission on Environment and Development”, intitulado de “Nosso Futuro Comum”, em 1987, que apresenta pela primeira vez a sociedade o termo Desenvolvimento Sustentável (DS) que até hoje contém múltiplas interpretações e controvérsias no cenário mundial. Com isso a terminologia acabou se consagrando para além do ambientalismo (MEIRA; SATO, 2005).

Essa definição retorna como pauta, reforçada na Conferência Mundial Sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, no Rio de Janeiro, em 1992, quando se percebe um interesse mundial – dos governos e chefes de Estados – em torno de tal proposta, desvinculada das reais necessidades e dos problemas socioambientais no interior de cada país.

De acordo com Tamaio (2007), no encontro da Organização das Nações Unidas (ONU) ocorrido em Johannesburgo (África do Sul), a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, conhecida como Rio + 10, constatou que a crise e a insustentabilidade do modelo hegemônico continuavam presentes, em escala ainda maior, comparado a Conferência do Rio de Janeiro, ocorrida em 1992. Persistiam as mesmas preocupações, ou seja, a ação do mercado e a degradação ambiental aumentaram de forma concomitante.

Seguindo ideias globais, por proclamação na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 2002, estamos na Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) (2005-2014), uma iniciativa que parte da necessidade de alertar a sociedade para a proteção ambiental e, ao mesmo tempo, a construção/manutenção de um desenvolvimento que forja consensos, um modelo aquisitivo individual que desencadeia uma falsa sensação de emancipação dos sujeitos para promover-se. Como destaca Gaudiano (2006, p. 55-56), citando Pezey (1998) e Smyth (1995):

[...] acepta que el opaco concepto de desarrollo sustentable 'es útil para forjar un consenso para promover el desarrollo sustentable pero tambien obscurece los temas políticos, filosóficos y técnicos que todavia permacem sin resolver'.

Com isso promove um desenvolvimento desarticulado da sustentabilidade e questiona a eficácia da Educação Ambiental. Uma iniciativa que vem reforçando essa temática do Desenvolvimento Sustentável – que foi a grande temática da Rio 92⁶⁴ é Agenda 21, presente em alguns debates contemporâneos.

Meira e Sato (2005) criticam essa meta temporária proposta pela ONU, como se uma década fosse suficiente para resolver ou reverter o quadro de crise ambiental em que se encontra o planeta. Para os pesquisadores/autores/educadores ambientais, a própria terminologia desenvolvimento traz interpretações ambíguas em seu significado. O prefixo “des” denomina sentido contrário a algo.

[...] o conceito de DESenvolvimento pode significar a oposição do envolvimento; a separação da sociedade e ambiente; ou também o reforço à economia em detrimento de outras dimensões reivindicadas pelo movimento ecológico mundial (MEIRA; SATO, 2005, p. 3).

Essa relevante instituição, datada, ocorreu durante a 57ª sessão, na Assembleia geral das Nações Unidas, declarando o 1º de janeiro de 2005 como o início da Década da Educação Para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), e depositando à Organização das Nações Unidas Para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) a responsabilidade pela implementação das iniciativas, adequando à realidade de cada país.

Essa discussão parte de uma proposta do governo japonês, que foi apoiada por 46 países em decorrência do projeto “Educação Para o Futuro Sustentável”, que tenta desconsiderar a Educação Ambiental, bem como a existência da emergência de um novo paradigma que difere de uma proposta desenvolvimentista.

A educação para o desenvolvimento sustentável não é um novo programa, mas uma chamada para um processo de reorientação e potencialização de políticas, programas e ações educacionais já existentes, para que possam desempenhar um papel preponderante na construção do futuro sustentável (DOCUMENTOS TÉCNICOS, 2005, p. 9).

De acordo com o relatório do V Fórum de Educação Ambiental⁶⁵ (DOCUMENTOS TÉCNICOS, 2005), não houve unanimidade entre os especialistas e educadores ambientais presentes no encontro referente às expectativas da implementação da

⁶⁴ Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, ocorrida no Rio de Janeiro em 1992, conhecida como Rio 92.

⁶⁵ O V Fórum de Educação Ambiental aconteceu de 3 a 6 de novembro de 2004, em Goiânia-GO

Década da Educação Para o Desenvolvimento Sustentável. Mediante pesquisa aplicada durante esse evento, acredita-se que pode haver perdas e ganhos durante o período. Enquanto uns – 76% dos entrevistados – pensam ser uma iniciativa que venha beneficiar a construção da sustentabilidade a partir da educação, essa não faz distinção entre a Educação Ambiental e a Educação Para o Desenvolvimento Sustentável; outros – 10% dos entrevistados – entendem que essa proposta está comprometida com forças conservadoras liberais, que têm no termo “Desenvolvimento Sustentável” a afirmação de seu discurso sem a devida preocupação com os eixos temáticos que a referida proposta defende.⁶⁶

Meira e Sato (2005) trazem ainda uma afirmação preocupante dentro dessa proposta da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, afirmando que as proposições educacionais do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial se ancoram na Década da EDS da Unesco, o que desvela uma concepção neoliberal do desenvolvimento, forjando avaliações e iniciativas existentes da Educação Ambiental, classificando EDS como uma evolução natural da Educação Ambiental.

Este enfoque de múltipla interpretação, o desenvolvimento sustentável, parece ser plataforma de vários organismos aliados aos fenômenos da globalização do mercado, da lógica reducionista e da hegemonia presente nos discursos e orientações internacionais que mascaram a regionalidade e a dinâmica particularizada, de igual importância ao processo educativo (MEIRA; SATO, 2005, p. 4).

Na América Latina, em contraposição à Década da Educação Para o Desenvolvimento Sustentável, proposto pela Unesco, há um movimento intitulado “Pacto de Ação Ecológica Para a América Latina” (PAEAL).

O PAEAL propõe uma economia solidária de mercado regulado, através de políticas de suficiência e mudanças na cultura de consumo. [...], brinda um movimento da antiglobalização neoliberal, desde que considera a sustentabilidade nas esteiras das ações de Sociedades Sustentáveis em níveis locais, regionais e nacionais (MEIRA; SATO, 2005, p. 6).

Esse movimento reivindica a construção de Sociedades Sustentáveis (SS),⁶⁷ e sua principal crítica é que, “[...] mais do que crescimento populacional, os padrões de

⁶⁶ Os eixos defendidos são: cidadania, valores comunitários, diversidade, interdependência, sustentabilidade, qualidade de vida e justiça social (DOCUMENTOS TÉCNICOS, 2005).

⁶⁷ Sociedades Sustentáveis é a grande bandeira da Educação Ambiental, e sua referência-base é o “Tratado de Educação Para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, que é um documento coletivo, elaborado e aprovado, com envolvimento de ONGs, movimentos sociais e sociedade civil organizada, entre outros militantes e simpatizantes das causas ambientais, num

consumo e emissões insustentáveis dos países industrializados são os maiores responsáveis pela crise ecológica mundial”. Como também não é possível discutir sustentabilidade sem se posicionar sobre a dívida externa, que é a maior causadora da degradação social e ambiental nos países latinos, é preciso ainda discutir os programas de ajustes feitos pelo FMI, Banco Mundial e o modelo de desenvolvimento proposto pela Organização Mundial do Comércio (OMC) que vem reforçar o modelo de desenvolvimento dominante (MEIRA; SATO, 2005).

Com o desencadeamento e envolvimento nas iniciativas existentes na América Latina, o Brasil cria o projeto “Brasil Sustentável e Democrático” (BRSD), pelo qual considera que o diálogo sobre a construção de conceitos de sustentabilidade deve ter existência tanto em escala local como global, o que implica dizer que a sustentabilidade não ocorre de forma isolada num mundo globalizado. Com isso, entende que a construção das Sociedades Sustentáveis, como consta no Tratado de Educação Ambiental Para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, reivindica também uma diminuição entre as linhas que separam o excesso de consumo e a privação. Considera que a Educação Ambiental deve, então, gerar com urgência essas mudanças que afetam a grande maioria da população, tendo como base o modelo de desenvolvimento “[...] que se baseia em superprodução e super consumo para uns e em subconsumo e falta de condições de produção por parte da grande maioria”.

Sendo assim, os educadores e educadoras ambientais que não veem apenas “flores” na proposta apresentada pela Unesco, acreditam que a EDS se apropria do termo para legitimar seu discurso. Essa visão economicista, atrelada à racionalidade instrumental tecnicista, pode significar entrave à proposta construída historicamente pela Educação Ambiental, que é a construção de Sociedades Sustentáveis numa perspectiva emancipatória e de justiça ambiental.

A EDS desvela uma concepção neoliberal de desenvolvimento e das relações humanas com o ambiente. Entretanto, há que considerar que ela foi importante para verificarmos algumas debilidades no campo da EA, forjando uma avaliação de sua práxis. Parece-nos provável, todavia, que os sujeitos atuantes da EA podem ignorar a EDS, mas dificilmente ela poderá nos ignorar (MEIRA; SATO, 2005, p.14).

Tristão (2004) chama a atenção para a problemática ambiental, abordando o pensamento que direciona essa temática. Para a autora, a ideia de Sociedades Sustentáveis supera a ideia de desenvolvimento sustentável. Não há como discutir desenvolvimento e sustentabilidade numa única semântica. As duas palavras possuem forças individuais internas e uma não se completa na outra. Sociedades Sustentáveis caminham em outro viés.

A base deste paradigma está calcada nos pilares do desenvolvimento sustentável, pois, foi a partir disso que se pensou em sociedade sustentável; uma garantia de renda mínima a todos os necessitados, isso conciliando com um clima de liberdade e respeito ao direito de participação nas políticas de desenvolvimento. Essa proposta, além do reducionismo econômico, critica as mazelas da exclusão social como emergência do processo de globalização centrada na economia (TRISTÃO, 2004, p. 48).

Quando propõe a garantia de uma renda mínima, representa uma discriminação e uma aceitação da pobreza nos países do Terceiro Mundo, naturalizando a fome, a miséria e o não acesso aos bens necessários às necessidades humanas. Recorro novamente a Tristão (2004), para lembrar que não é estabelecido um teto máximo aos países ricos. Talvez aí estivesse a minimização do quadro de pobreza e exclusão que se espalha pelos Estados-Nações.

É “perversa” a junção do termo desenvolvimento e sustentabilidade. Não há uma complementaridade entre ambos, entendendo-se que o Desenvolvimento Sustentável está articulado no tripé *eficiência econômica, ou desenvolvimento econômico; inclusão social ou justiça social; e preservação ambiental ou prudência ecológica*, mas esse desenvolvimento pode estar ameaçado quando um desses “pés” passa a ser privilegiado entre os três, principalmente quando se valoriza a *eficiência econômica ou o desenvolvimento econômico*, enquanto Sociedades Sustentáveis propõem um novo tripé, com justiça ambiental, democracia e inclusão social.

As Sociedades Sustentáveis reconhecem a necessidade da sustentabilidade como um todo e para todos/as, respeitando todas as formas de vida presentes, combatem o desperdício, superam a lógica do reducionismo econômico proposto pela globalização desenvolvimentista, que gerou os grandes problemas contemporâneos, que veem a natureza apenas como um recurso e meramente para o lucro. Com isso, a sustentabilidade é uma necessidade urgente na inversão do quadro degradante que vive a população humana e o planeta como um todo.

A sustentabilidade passa pela superação da crise institucional que vivemos, em que as estruturas governamentais estão a serviço de uma ínfima minoria, levando a população a conviver – e a sobreviver – com a miséria, com o desemprego, com a degradação ambiental, com a prostituição infantil, com a ausência de escolas, com o trabalho infantil e escravo, com crianças que vivem e comem em lixões (MARTINS; SOARES; SOLER, 2001, p. 177).

A sustentabilidade está atrelada a uma racionalidade (TRISTÃO, 2004 p. 39) “[...] caracteriza como uma postura ética de responsabilidade entre as gerações atuais e futuras e de atitudes dos atores sociais contemporâneos”, *vendo o outro como um legítimo outro na convivência* nas relações e interações humanas, como aborda Maturana (2008), preocupando-se com as consequências das ações.

Assumir a sustentabilidade é adotar posturas fundamentadas na complexidade. Não pensar apenas em si e em seu viver atual e, sim, pensar o tempo e o espaço como algo interligado, o que supera o paradigma do Desenvolvimento Sustentável, que busca explorar a natureza em nome do desenvolvimento.

Como nos apresenta Bob Jickling (2006, p. 69), citando Salim (2002),

[...] algunos estudios aducen que el desarrollo sustentable ha respondido a imperativos económicos, en primera instancia, dejando a la saga la inestabilidad social y ambiental, produciendo una creciente pobreza y desigualdad em el ingreso y desenrrollo.

Na ideia de Desenvolvimento Sustentável, a natureza continua sendo vista como *recurso natural* para alimentar o/um mercado, apenas com um adjetivo sustentável, continuando, assim, atrelado ao pensamento moderno economicista e não levando em conta a interdependência entre os vários sistemas que compõem a biosfera, o que coloca em risco todas as formas de vida terrestre. Como o econômico é privilegiado em primeira instância, a desigualdade social é, conseqüentemente, aumentada, como também os problemas de natureza ambiental.

Na busca por uma nova racionalidade, mesmo que utópica, precisamos de “[...] um novo mundo no qual todos os indivíduos, as comunidades e as nações vivam irmanados em laços de solidariedade e harmonia com a natureza” (LEEF, 2001, p.128).

Com isso, percebe-se que o paradigma que sustenta a ciência moderna se encontra em crise, fruto de certezas que previa para o futuro que não se consumaram, agravando ainda mais as crises aparentemente simples. Esse modelo racional, parcelado, leva a uma inteligência *cega, míope* de ver os problemas, tornando o humano incapaz de pensá-los e de resolvê-los, o que tem gerado atitudes

inconsequentes e de irresponsabilidade dos fatos, opondo-se aos problemas e transferindo responsabilidades.

A *falsa racionalidade* eleva os problemas socioambientais contemporâneos, por posicionar-se de maneira dicotômica e fragmentada e confiar que a ciência por si só resolveria os problemas atuais e preveniria problemas futuros.

Toda essa crise paradigmática abre espaço para uma proposta que emergirá em decorrência da própria crise gerada pela ciência ou do pensamento tido até então como verdade. Dessa crise emerge um novo paradigma. Santos (2008, p. 64) o define:

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco tempo considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa.

Como é um pensamento não dualista, reconhece também a junção do que sempre esteve junto, como aponta Morin (1995), que a ciência moderna o separou por todo seu período de hegemonia.

Morin (1995) contribui nesse sentido, ao afirmar a necessidade de se pensar na *reforma de pensamento*, em que o maior desafio é romper com a ideia de certezas e *primar pela religação, ser radical, multidimensional, organizador (sistêmico), ter um pensamento ecologizador e reconhecer o inacabamento (incerteza)*.

Dentro do pensamento complexo e sistêmico, Morin (1995, p.168) aborda:

[...] o particular torna-se abstrato quando é isolado do seu contexto, isolando do todo do qual faz parte. O global torna-se abstrato quando não passa de um todo separado de suas partes. O pensamento complexo planetário nos remete a todo instante da parte ao todo e do todo as partes.

Um pensamento complexo não tem possibilidade de fragmentação, de conhecer o todo ou as partes isoladamente. Os problemas locais e globais estão retroagindo entre si, o que supera a lógica da especialização e da fragmentação de saberes.

Diante dessa racionalidade que fragmenta, que dualiza e que julga pela certeza, como podemos pensar em juntar o desjuntável? Entendemos que o termo sustentável foi e vem sendo apropriado de forma indevida, sem uma reflexão mínima (não precisa nem ser ampla) do seu real significado, pelo discurso hegemônico, e propagado como algo que faz ou vem fazendo. Como já foi mencionado, após os

grandes eventos internacionais que vêm tratando sobre a temática desenvolvimento sustentável, os problemas socioambientais só têm se elevado, e os bens naturais cada vez mais vêm sendo transformados em recurso. Fica difícil tentar justificar um modelo de desenvolvimento que tem gerado miséria, violência, exclusão social de um lado e, por outro lado, gerado a concentração, desperdício e opulência. No entanto, gerando degradação ambiental (DIAS, 2002, p.33).

4.1 COMUNIDADES E SOCIEDADES APRENDENTES

[...] não somos quem somos, como seres humanos, por que somos racionais. Somos humanos e somos racionais porque somos aprendentes. Somos seres dependentes por completo do que aprendemos (BRANDÃO, 2005).

Falar em comunidade é falar de um lugar aconchegante e que produz boas sensações; estar em comunidade; o sujeito se localiza, se identifica, sem necessariamente tornar-se guetos. Comunidade é lugar singular e plural ao mesmo tempo, em que as contradições, se houver, se tornam fundantes da/na construção e identificação desse lugar.

Dentro da comunidade, com todo medo e risco, há uma confiança entre seus pares e todos e todas se sentem parte do grupo ao qual pertence, sem necessidade de incluí-los. A comunidade só existe por existir com os/as sujeitos/as que a compõem, e esses/as se sentem bem ao estar dentro da comunidade a qual pertencem.

Como argumenta Bauman (2003, p. 8),

Numa comunidade, todos nós entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo e raramente ficamos desconcertados ou somos surpreendidos. Nunca somos estranhos entre nós. Podemos discutir – mas são discussões amigáveis, pois todos estamos tentando tornar nosso estar juntos ainda melhor e mais agradável do que até aqui e, embora levados pela mesma vontade de melhorar nossa vida em comum, podemos discordar sobre o como fazê-lo. Mas nunca desejamos má sorte uns aos outros, e podemos estar certos de que os outros a nossa volta nos querem bem.

Embora esse sentido coletivo de comunidade seja constantemente testado e ignorado, as comunidades estão se mantendo unidas e buscando o entendimento

interno, sendo solidários uns aos outros por princípios e não por recompensas. Uma vez que, a comunidade invoca “[...] aquilo que sentimos falta e de que precisamos para viver seguros e confiantes” (BAUMAN, 2003, p. 9), leva a afirmar que, em alguns casos, já existiu, foi perdida, e no momento, mesmo que pareça utopia, espera-se ansiosamente reencontrar.

No atual modelo de desenvolvimento que conhecemos/vivemos, o sentido da comunidade ganhou outros significados, assim como vários outros termos que foram incorporados pelo discurso hegemônico dominante, passando a ser compreendido como uma “[...] comunidade que realmente existe, [em que] se achássemos a seu alcance, exigiria rigorosa obediência em troca dos serviços que presta ou promete prestar” (BAUMAN, 2003, p. 10).

Como, em sua gênese, comunidade sugere sentido de obrigação, partilha, comunitarismo, solidariedade, seu princípio dirige-se aos grupos que não se encontram dentro do modelo hegemônico dominante proposto pela sociedade moderna, o que nos ajuda a compreender o porquê da busca da eliminação desse princípio, entre outros temas que questionam a elite global atual, na contemporaneidade.

Para Bauman (2003, p. 20) “[...] uma vez ‘desfeita’, uma comunidade, ao contrário da fênix com sua capacidade mágica de renascer das cinzas, não pode ser recomposta”. Reforça ainda que o propósito do pensamento hegemônico em romper/destruir a inocência existente nas comunidades e nas *minorias étnicas* é de enfraquecê-las, perder a energia, a inocência, que as guia, uma vez que a *perda da inocência é um ponto sem volta*. E complementa: “[...] só se pode ser verdadeiramente feliz enquanto não se sabe quão feliz se é”.

Nesse sentido, as pequenas comunidades rurais, exemplo de minorias étnicas, transformaram-se em ilhas representativas, adjetivadas como locais atrasados e de ignorância, pelo modelo de economia e desenvolvimento hegemônica/urbanocêntrica propagado pela racionalidade econômica, que legitima o individualismo, a fragmentação, com seu pensamento que não reconhece o *pertencimento* como identidade individual num seio coletivo.

[...] ‘minorias étnicas’ é uma rubrica sob a qual se escondem ou são escondidas entidades sociais de tipos diferentes, e o que as faz diferentes raramente é explicado. As diferenças não derivam dos atributos da minoria

em questão, e ainda menos de qualquer estratégia que os membros da minoria possam assumir (BAUMAN, 2003, p. 83).

As *minorias étnicas*, que derivam de seu contexto social, são classificadas como “deficientes” e às vezes representadas culturalmente, sem o devido cuidado no entendimento do que representam dentro da sociedade.

O poder hegemônico, dominante, que tem visão diferente dos princípios de comunidade, vê nas minorias étnicas uma afronta ou rebeldia, por não pertencer a seu espaço de discussão ou de interesses. Com isso, promove sua destruição por várias vias – pela mídia; pela propagação do discurso paradigmático científico moderno, fragmentado pelo posicionamento binário; pelo negligenciamento e desprezo dos saberes populares, classificando-os como exóticos, com o senso comum de menor valor, entre outros, na tentativa de promover a *perda de sua inocência*⁶⁸ e, conseqüentemente, destruir a comunidade.

Até então, a ciência moderna sustentada pelo paradigma cartesiano nos ensinou a ver e a nos posicionar sempre de forma binária em frente a tudo que está posto, destacando o oposto, as forças antagônicas, como algo que deveria ser superado e homogeneizado, para assim se sair do *caos* e estabelecer a *ordem*, não considerando o *caos* como saber e sim como desordem e/ou indisciplina (SANTOS, 2005).

Nesse pensamento, binário e fragmentado, as relações humanas e natureza ficam isoladas, desconectadas, desconhecendo o entendimento de inter-relação. Desconsidera que os problemas que ocorrem na natureza estão diretamente relacionados com a humanidade. Como afirma Morin (1997, p. 97), “Fazemos parte de um sistema complexo que compreende um sistema social, no seio de um sistema natural”, no qual há interdependência na organização do *Todo* com as *Partes* e vice-versa.

Para Morin (1997, p.141):

A complexidade surge, portanto no seio do uno ao mesmo tempo como relatividade, relacionalidade, diversidade, alteridade, duplicidade, ambigüidade, incerteza, antagonismo, e na união destas noções que são, umas em relação as outras, complementares, concorrentes e antagônicas. O sistema é o ser complexo que é superior, inferior, distinto a si mesmo. É,

⁶⁸ Para Bauman (2003), existe uma inocência que mantém uma comunidade ou um grupo comunitário unido em torno dos desejos coletivos. Essa inocência é também o que possibilita o reconhecimento dos pares e alimenta o sentimento de pertencimento comunitário, que é diferente de ingenuidade.

ao mesmo tempo, aberto e fechado. Não há organização sem antiorganização. Não há funcionamento sem disfunção [...].

As estruturas que envolvem o conhecimento e a formulação de *ideia* nascem de uma construção não fragmentada de saberes. Parte, assim, de uma interligação *sistêmica e complexa*, o que possibilita o diálogo com vários saberes, sem hierarquia e sem dualismo. Santos (2008) afirma que *todo conhecimento científico visa a constituir-se em senso comum*, tornando-se, portanto, acessível a toda a população que necessita de tal conhecimento. Nesse caso, tem utilidade à sociedade de modo geral. Destaca ainda que a sociedade se encontra em uma fase de ruptura com modelos hegemônicos, nos quais emerge um novo paradigma, que compreende uma crítica à ciência moderna, na busca de outro pensamento a respeito da ciência, em que “[...] a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesmo, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas” (SANTOS, 2008, p. 88).

Ao contrário da ciência moderna, a ciência pós-moderna reabilita o senso comum e reconhece nesse uma forma de pensamento que dialoga com o conhecimento científico, mesmo sendo conservador. Para Santos (2008) *o senso comum faz coincidir causas e intenções, é prático e pragmático, é transparente e evidente, é superficial, é indisciplinar e imetódico, aceita o que existe tal como existe, é retórico e metafórico*. Assim surge a ruptura epistemológica que diferencia a ciência moderna da pós-moderna.

Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum (SANTOS, 2008, p. 90).

Nessa abordagem, o *senso comum* ganha nova interpretação, saindo do negligenciamento para legitimar-se como conhecimento construído culturalmente e transmitido de forma democrática, orientando e dando sentido à vida cotidiana. Esse tipo de conhecimento tem *uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada por meio do diálogo com o conhecimento científico*, que destaca que o *senso comum* é metafórico. E as metáforas (TRISTÃO, 2004) permitem a religação do ser humano com o mundo, rompendo com as dicotomias do método cartesiano de produção de conhecimento. O conhecimento científico passa a ter valor social,

quando é assimilado ou compreendido pela sociedade, e tem importância na vida cotidiana dos que o adquire.

Contrariando a lógica do conhecimento científico, Assmann (1998) destaca a urgência em aprendizagem, não apenas para acompanhar a ciência, mas como forma de sobrevivência, relacionando o aprender com o viver.

Hoje parece urgente, sobretudo do ponto de vista humanista e social, e não apenas para estar em dia com os avanços científicos, uma definição do processo de aprendizagem profundamente enraizada na identidade básica entre processos vitais e processos cognitivos (ASSMANN, 1998, p.131).

Nesse processo de urgência em aprendizagem, o autor aborda a necessidade de formação de sociedades do conhecimento como sociedade aprendente.

Na busca da sociedade aprendente, ela inteira entra em um estado de aprendizagem, transformando-se numa imensa rede de ecologias cognitivas (ASSMANN, 1988), onde entende que os problemas locais/globais não serão resolvidos de forma isolada ou fragmentada. Há, assim, necessidade da participação de todos e todas nessa busca, que denomina de *inteligência coletiva*.⁶⁹

Nesse caso, um grupo com os mesmos propósitos possibilita a tomada de decisões que venham ao encontro das necessidades coletivas, atendendo a seus objetivos, como é o caso de associações, cooperativas e trabalhos comunitários.

Dentro da comunidade, há um saber que é construído e propagado entre seus pares, há um *mundo de ideias*, e é nesse entendimento que Brandão (2005) conceitua Comunidades Aprendentes, como maneira de afirmar que, no processo de ensino e aprendizagem comunitário, todos ensinam e aprendem simultaneamente, não há um saber superior ou melhor que o outro.

Do lar ao círculo mais amplo de parentes e de vizinhos, deles aos pequenos grupos sociais em que vivemos a nossa vida de todos os dias, de um time de futebol a uma igreja, a uma equipe de trabalho, a uma outra, estamos sempre envolvidos em e participando de pequenas e médias comunidades de vida e de destino. De lazer, de vocação, de trabalho, ao grupo, à equipe, mas que cada um a seu modo, são também protagonistas de cenas e cenários do ensinar-e-aprender (BRANDÃO, 2005, p. 87).

⁶⁹ Para Assmann (1998, p.160), fala-se em inteligência coletiva (ou termos similares) quando um grupo social consegue enfrentar e resolver problemas de uma forma que nenhum agente isolado seria capaz.

Nas Comunidades Aprendentes todos os sujeitos sabem algo, e cada grupo social carrega *seu/um saber*, em que o *aprender é um processo e uma aventura interior e processual*, o que nos leva a afirmar que não há um saber hegemônico e também compreender que a escola não é o único espaço de ensino e aprendizagem, embora a ela seja atribuída a responsabilidade de alfabetizar e de oferecer a educação formal. A escola compreende um espaço heterogêneo de um momento entre os múltiplos espaços de ensino e aprendizagem.

Temos o costume de imaginar que apenas pessoas treinadas para tanto são capazes de ensinar, de educar. Assim é de fato em várias situações. Mas ao recorrermos a nossa própria vida passada e presente, nós nos damos conta de que não é sempre assim e nem bem assim (BRANDÃO, 2005, p. 88).

Brandão (2005) destaca ainda que a participação da família, as contribuições de pessoas mais velhas do círculo familiar, encontros e eventos, momentos de lazer, entre outros tantos momentos que compõem o processo formativo antes-fora do ambiente escolar contribuem para o processo de aprendizagem dos sujeitos. Isso torna evidente que o/a estudante é um ser que possui conhecimentos e, ao fazer parte do ambiente escolar, *ensina-e-aprende* ao mesmo tempo, tornando-se agente da/na construção de seu conhecimento, o que rompe com a ideia de um conhecimento hegemônico e pronto a ser repassado para estudantes, como se fossem todos iguais.

Como contribuição nesta discussão, sobre uma educação desvinculada da realidade, bancária,⁷⁰ recorro a Mourão (2005, p. 249), que promove uma discussão em torno do conhecimento instrumental, inclusive da Educação Ambiental, desenvolvida nas escolas.

Esta crença cultural na eficácia milagrosa de um conhecimento puramente instrumental é produzida e produz o desenraizamento dos humanos do seu solo biológico e planetário, oculta a complexidade da vida e desliga o humano de seus vínculos intrínsecos com a ordem cósmica.

O conhecimento instrumental técnico apresentado nas escolas produz o desenraizamento e desloca o sujeito de seu espaço de pertencimento, transforma o saber popular em um conhecimento não merecedor de credibilidade em frente aos instrumentos e interesses postos pelo modelo hegemônico de educação e

⁷⁰ Para Brandão (2005), a educação bancária é um instrumento de opressão, que é uma definição freiriana.

desencadeia um processo de crises entre os membros e a própria comunidade da qual fazem parte.

No processo de *Comunidades Aprendentes*, o sujeito pertence a um espaço/grupo social da *comunidade da vida e do destino*, em que seu saber é compreendido como social e culturalmente construído e disseminado. Esse sentimento de *pertencimento* comunitário enriquece os debates locais na busca de melhorias coletivas, visando ao bem do grupo e, conseqüentemente, melhorias à comunidade.

Sendo assim, na abordagem de *Comunidades Aprendentes*, os encontros também compreendem momento de aprendizagem. Durante o diálogo, nas trocas de palavras, de gestos, há uma reciprocidade de saberes, de ideias e de sensibilidade, em que se ensina e aprende ao mesmo tempo (BRANDÃO, 2005); em que *aprendemos com o conviver com o mundo de nossos mundos* ao longo de nossa vida, na convivência diária e nos grupos sociais. Estamos sempre aprendendo e, como seres *inacabados*, a aprendizagem torna significativa quando traz sentido à vida e ao nosso existir. Dessa forma, “[...] não somos quem somos, como seres humanos, por que somos racionais. Somos humanos e somos racionais porque somos aprendentes. Somos seres dependentes por completo do que aprendemos” (BRANDÃO, 2005, p. 87-88).

Se/como somos dependentes do que aprendemos, na Educação Ambiental não é diferente, o que se torna necessário é o envolvimento das Comunidades Aprendentes e dos grupos sociais pertencentes no debate ambiental, vinculando global e local, por compreender que os beneficiados não serão apenas locais e sim um complexo e abrangente cenário.

4.1.1 Sociedades Sustentáveis

O planeta é minha casa e a Terra, meu endereço
(GADOTTI, 2000)

Nos últimos anos, o termo sustentabilidade tem sido usado de forma efêmera, sem a devida interpretação ou ignorando seu real significado. No discurso oficial, a ideia de Desenvolvimento Sustentável menciona também a importância de atender às necessidades das gerações atuais sem comprometer as futuras, porém não define quais são tais necessidades.

Com um retorno a um passado recente, dá-se conta de que, do início dos anos 1970, até meados da década de 1980, os movimentos sociais estavam mais preocupados com as necessidades básicas da população, um momento que pouco relacionava questões sociais e ambientais, o que refletia uma lógica binária entre ser humano e natureza, natureza e cultura, enfim. E essa lógica, que separa o social do ambiental, acaba interferindo nos currículos escolares, determinando territórios da Educação Ambiental bem como disciplinas para discutir o social, o que nos leva a crer que as questões socioambientais brasileiras não são simples de resolver.

Vale ressaltar também que o ambientalismo brasileiro, que tem suas origens nessa época, também tinha uma visão fragmentada das questões sociais e ambientais, em que sua compreensão da problemática ambiental era restrita – *que o restringia, basicamente, a combater a poluição e a apoiar a preservação de ecossistemas naturais*, como destaca Tristão (2009).⁷¹

Nesse discurso, propagava a ideia de conscientização, produzir de forma racional sem agredir o meio ambiente, de conhecer para preservar, que tem seus resquícios no discurso hegemônico atual, propagado pelo desenvolvimento sustentável.

Como se percebe, nos anos 1970 e meados da década de 1980, havia dois campos (de força?): um grupo que defendia questões sociais e outro que defendia questões ambientais, o que reforça, nesse momento, a necessidade de romper com as

⁷¹ Fragmento retirado da Unidade 2: “Um Olhar Sobre a Educação Ambiental no Brasil”, do MÓDULO 2, do Curso de Aperfeiçoamento de Educação Ambiental a Distância, oferecido pelo Neaad/UFES em parceria com a UAB, 2009.

fragmentações, dualidades e outras racionalidades, que são fruto das *monoculturas do saber*, alimentado pelo pensamento hegemônico da ciência moderna, que busca explicar o todo a partir da soma das partes. A Educação Ambiental, na perspectiva das Sociedades Sustentáveis, procura superar esse discurso e promover o debate do *pertencimento*, de que o ser humano não está desvinculado do meio onde vive. Assim, sociedade e meio ambiente se inter-relacionam, como destaca a Monitora *Jacarandá* ao falar da relação do ser humano com seu meio,

[...]educação ambiental é a relação do ser humano com o ser humano, não só do a relação do ser humano com o meio ambiente, isso também, a relação do ser humano com o humano, porque a própria vivência, o próprio bem-estar isto também é educação ambiental; quando você se preocupa com a vivência, a maneira de viver de um sujeito, no meio em que ele está, e como ele se relaciona[...]

Falar de Educação Ambiental, na perspectiva sustentável, é falar de uma *práxis* que supera práticas e discursos ingênuos, romanizados e descontextualizados da realidade. É compreender que social e ambiental são integrantes de um mesmo contexto, e não há como vê-los *disjuntos*.

Como se percebe, o ambientalismo, assim como os movimentos sociais, fragmentava natureza e culturas. O momento cultural brasileiro daquele período reforçava essa tendência, em que suas bases políticas e econômicas estavam impregnadas pela pobreza e pela degradação ambiental, ou seja, o que estava nas grandes pautas era o crescimento econômico. Diante daquela realidade, as mudanças só começaram a se manifestar, mais explicitamente, a partir de meados dos anos 1980, com o desenvolvimento de uma vertente que une o social e o ambiental – o socioambientalismo.

Assim, diante da necessidade de uma discussão mais ampla e profunda do padrão social e ambiental que desencadeava nas décadas de 1970 e 1980, começam a se articular educadores e educadoras ambientais do mundo inteiro com a proposta de trazer suas mensagens à Rio 92. Com isso, representantes de 1300 ONGs, com atuação em 108 países, cidadãos e cidadãs engajadas no enfrentamento da crise ecológica que ameaça o planeta e da crise que condena à miséria a maioria da população mundial, especificamente a população mais pobre e de países do Terceiro Mundo, homens e mulheres se reuniram no “Fórum Internacional das ONGs e Movimentos Sociais”, no Rio de Janeiro, em junho de 1992, com ideia básica de que o “[...] futuro perfil da humanidade não pode ser desenhada apenas pelos

diversos governos nacionais ou pelos mecanismos oficiais de concentração mundial existente”.⁷²

Dessa forma, surge o Tratado de Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (ANEXO C), que é um documento coletivo, elaborado e aprovado numa discussão com envolvimento de ONGs, movimentos sociais e sociedade civil organizada, durante a Conferência das Nações Unidas Para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, conhecido como Rio 92. Esse é um documento que serve de orientação e de referência para as ações, pesquisa e planejamento em Educação Ambiental na atualidade.

Esse tratado nasce de um desejo coletivo, como já dito, que assume como compromisso os processos educativos, por meio do envolvimento de todos e todas cidadãos e cidadãs comprometidos/as com as causas ambientais, em defesa das Sociedades Sustentáveis, e com isso se comprometendo com a proteção da vida na terra, como apresenta em sua introdução.

Este Tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve portanto propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação. Nós signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Nos comprometemos com o processo educativo transformador através do envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta (TRATADO DE EDUCAÇÃO PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL, 1992).

Na busca permanente das Sociedades Sustentáveis e equidade que permeiam a Educação Ambiental, o tratado assume que há necessidade de compromissos e responsabilidades, individuais e coletivas, além de incluir estar presente toda a sociedade civil organizada nas discussões, planejamento e implementação política, e de alternativas destinadas ao meio/local, sem desvincular o local do global e vice-versa.

Dentre essas alternativas está a necessidade de abolição dos programas de desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento com seus terríveis efeitos sobre o ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana (TRATADO DE EDUCAÇÃO PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL, 1992).

⁷² Como cita Moema L. Viezzer, ao relatar o que foi a construção do Tratado de Educação Ambiental (Cadernos de Educação Ambiental – Séries Documentos Planetários, ITAIPU: Binacional) nº 2.

O tratado considera que a Educação Ambiental deve gerar com urgência essas mudanças que afetam a grande maioria da população, tendo como base o modelo de desenvolvimento “[...] que se baseia em superprodução e super consumo para uns e em subconsumo e falta de condições de produção por parte da grande maioria”.

Compreende que o termo sustentável vem recebendo críticas, por sua apropriação com resquícios desenvolvimentistas propostos pela economia, pelo seu uso reducionista e pela apropriação, sem a devida atenção/compreensão do real significado da terminologia. Uma dessas críticas surge ao separar as questões sociais das ambientais. Dentro das Sociedades Sustentáveis, essas reivindicações estão interligadas, como aponta Tristão (2004, p. 46):

Não adianta falar de sustentabilidade do ambiente sem considerar os efeitos do processo econômico globalizado, do exagerado padrão de consumo atual, especialmente dos países industrializados, dos impactos sobre a diversidade biológica, social e cultural. Esse processo vem gerando uma dualidade no desenvolvimento das sociedades nacionais, entre os incluídos e os excluídos da economia globalizada.

Não basta apontar soluções aos problemas ambientais; é preciso uma atenção especial aos problemas sociais e ambientais, principalmente os mais ameaçados pela destruição do planeta, que são os mais pobres.

Fica evidente que o Desenvolvimento Sustentável se tornou uma farsa do capitalismo neoliberal, para expandir as fronteiras do lucro; expandir a exploração dos bens naturais e do trabalho humano, com o aval de órgãos governamentais e de instituições internacionais. Esse conceito requer questionamento e questiona sua semântica, que não é ingênua e nem neutra. Como apresentado neste trabalho, Desenvolvimento Sustentável representa o não envolvimento, crescimento sem se envolver.

Então, como desenvolver sem envolver? Essa é a pergunta, e esta é a lógica do capitalismo: explorar em nome do progresso, em que o meio ambiente se torna um recurso ou bem material de baixo custo, com uma gestão atrelada a interesses políticos e econômicos, estando disponíveis as satisfações materiais/humanas de uma minoria.

No capitalismo globalizado, o desejo é ter mais, o que interessa é a acumulação, o que compromete o planeta e, conseqüentemente, a própria espécie humana. Para Gadotti (2000, p. 60), o capitalismo “[...] supõe que todas as sociedades devam

orientar-se por uma única via de acesso ao bem-estar e à felicidade, a serem alcançados apenas pela acumulação de materiais”.

No questionamento desse modelo de desenvolvimento proposto, a pergunta que os ambientalistas fazem aos capitalistas é a seguinte: “Como pode existir um crescimento com equidade, um crescimento sustentável numa economia regida pelo lucro, pela acumulação ilimitada, pela exploração do trabalho, e não pelas necessidades da pessoa?” (GADOTTI, 2000, p. 61).

É de conhecimento que o capitalismo desenvolve relações não sociais de convivência, pautadas na obediência e no poder (MATURANA, 1998), o que representa um sistema hierárquico, antidemocrático ou *democrático representativo* – em que os representantes representam a si mesmos ou a grupos de interesses (SANTOS, 2007), e a população passa a conviver com políticas assistencialistas.

O desejo capitalista de desenvolver economicamente alimenta os discursos das Nações, todas com o “sonho” de se aproximar dos países desenvolvidos, como se fosse algo simplista.

A existência de países ricos e pobres faz parte da própria lógica do sistema. A insustentabilidade do sistema econômico capitalista é parte intrínseca do seu modelo de desenvolvimento [...]. É um mito imperialista a idéia de que os países subdesenvolvidos devem imitar os países desenvolvidos para superarem seu subdesenvolvimento (GADOTTI, 2000, p. 65).

Com esse desejo de aproximar-se dos países ditos desenvolvidos, os países periféricos tornam-se míopes em frente à sua realidade, e as políticas passam a ser planejadas de fora para dentro, menosprezando iniciativas democráticas existentes, não dando continuidade às políticas públicas bem-sucedidas de atendimento à população que se encontra em risco. As iniciativas se dão mais por interesses de mercados econômicos do que para atender às demandas apresentadas pela sociedade.

Em contraposição a essa *racionalidade cega*, os ambientalistas reivindicam as Sociedades Sustentáveis – a sustentabilidade – em que

[...] a efetivação de políticas para ações sustentáveis está totalmente atrelada a uma nova racionalidade, caracterizada por uma postura ética de responsabilidade entre as gerações atuais e futuras e de atitudes dos atores sociais contemporâneos (TRISTÃO, 2004, p. 39).

Evidencia, assim, que o principal problema ambiental é a desigualdade socioeconômica e, para que haja a reversão, é necessário que ocorra a inversão do

modelo atual, com democracia participativa, com justiça socioambiental e que passemos a *ver o outro como um legítimo outro na convivência*.

4.2 CONTEXTO SOCIOAMBIENTAL CONTEMPORÂNEO: NOVO PADRÃO CIVILIZATÓRIO

De maneira moderna, aprende-se [aprendemos] a criticar a sociedade moderna, no entanto, com todos os *indícios* de uma crise ambiental planetária e civilizatória, não se está sensibilizado o suficiente para promover mudanças, tão necessárias, se desejarmos permanecer como espécie no limitado planeta que habitamos.

Com essa racionalidade moderna, a sociedade vive em uma aventura histórica, na qual compreende a necessidade de mudança, mas a entrega aos Outros a responsabilidade de mudança desse modelo de desenvolvimento. Assim se exclui como ser existente que pertence ao mesmo planeta, que participa e socializa das mesmas *experiências*, embora reconheçam a necessidade de mudança. Importa-se apenas com o momento presente, desvinculado-o de outros tempos.

Como pensar a permanência da espécie humana mediante tantas fragmentações e posicionamentos binários? Compreendemos e responsabilizamos a ciência moderna por sua permanência. No entanto, há de se pensar numa nova relação entre os seres humanos e de sua relação com os demais seres vivos. Como destaca Leonardo Boff, no Vídeo “As 4 ecologias”, pertencemos ao planeta e só o temos como refúgio. Precisamos compreender que somos uma espécie que convive entre as demais, mas não somos únicos. O que nos faz achar que tudo que existe por sobre a Terra nos pertence? O que nos faz pensar que pertencemos a um grupo de seres privilegiados, se não nos preocupamos com nós mesmos? Somos seres humanos com as mesmas *experiências* e temos o mesmo ideal, lutar pela vida. E nessa luta somos expropriados de alguns direitos humanos universais. Enquanto uma pequena parcela dos seres humanos dispõe de direitos, a maioria da população os busca, o que desencadeia a insustentabilidade da própria espécie, colocando em risco a sua própria permanência.

Quintas, durante o Encontro Paranaense de Educação Ambiental (EPEA) (2009), aponta alguns *indícios* da insustentabilidade planetária, do padrão civilizatório atual, no qual cita conflitos *sociais, culturais, ecológicos, econômicos e éticos*. Nos conflitos *sociais*, aborda que 20% da população do planeta consomem 80% dos recursos disponíveis e produzem 75% dos resíduos. Nessa abordagem, Guimarães (2006) ainda é mais radical. Baseando-se em dados do relatório *Sinais Vitais* de 2003, produzido pelo Instituto Worldwatch, com apoio do Programa das Nações Unidas Para o Meio Ambiente (PNUMA/ONU), em que revela que os EUA, com 5% da população mundial, consomem 26% do petróleo, 25% do carvão mineral e 27% do gás natural. Com esses dados, Guimarães (2006) afirma que o modelo de desenvolvimento que vive a população mundial fez com que, no final da década de 1990, 20% da população mundial consumisse 86% dos recursos naturais do planeta, com 80% da população dispondo dos 14% restantes. Seguindo as abordagens de Quintas (2009), temos: o conflito de ordem *cultural*: com a tentativa de homogeneização das culturas, não reconhecendo o *multiculturalismo*,⁷³ em que o discurso hegemônico cria conceitos e os propaga como necessários para a sociedade. Aborda também conflitos *ecológicos*, em que destrói os ecossistemas e transforma a natureza em recurso, preocupando-se apenas com o viver atual. No conflito *econômico*, Quintas (2009) destaca que o modelo econômico vigente produz bens e serviços a poucos. Por fim, vivemos em conflito *ético*, em que os padrões estabelecidos pela sociedade não servem para a maioria da população no presente e ameaça o futuro da espécie humana no (e do) planeta.

⁷³ HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CAPÍTULO V

OS ENTRECAMINHOS METODOLÓGICOS: *EIDOS* E O FENÔMENO

Na busca de desvelar alguns fios desta rede complexa, *que mostra por si mesma* o que é o cotidiano desta *Comunidade Aprendente*, Escola Família Agrícola de Jaguaré (EFAJ), nos seus *saberesfazeres*, nos seus *espaçostempos* pedagógicos, optei pela proposta metodológica fenomenológico-hermenêutica, por entender que a compreensão do fenômeno não se dá apenas diante dos objetos empíricos que nos rodeiam, mas se produz diante das experiências, e o espaço escolar (EFAJ) envolve uma rede complexa que, por mais que se mergulhe em seu cotidiano, jamais se esgotam as possibilidades de *interpretação* dos dados presentes. Nesse *mergulho de ponta cabeça e com um olhar atento para o fenômeno*, procurei superar a *imanência* e abrir-me à *transcendência* no vivenciar, para *ir às coisas mesmas e interpretar* o fenômeno como ele se mostra.

Procurando pesquisar aquilo que se apresenta *por si mesmo*, na busca de compreender e interpretar o fenômeno – a Educação Ambiental desenvolvida pela Escola Família Agrícola de Jaguaré, na produção de novas racionalidades – e sem (pré)conceito, levanto de antemão quantos e quais seriam os sujeitos da pesquisa, que compreendiam oito estudantes, dois por série,⁷⁴ todos/as os/as professores/monitores(as) da Escola Família Agrícola de Jaguaré e duas famílias camponesas, que tiveram ou tivessem filhos/as estudando na referida Escola. A escolha dos/as estudantes e das famílias ocorreu no período de imersão nessa *Comunidade Aprendente*, Escola Família Agrícola de Jaguaré.

Durante essa imersão, observando o convívio diário entre os componentes da comunidade escolar e nos diálogos com esses sujeitos sociais, foi feita uma pré-relação dos/as estudantes que atendiam aos propósitos da pesquisa, baseando-se em experiências agropecuárias; história do/da estudante dentro da Pedagogia da Alternância; envolvimento com movimentos sociais (como o Movimento dos

⁷⁴ Como o curso é integrado, Ensino Médio e Profissionalizante, a formação se divide em quatro anos, em quatro séries.

Pequenos Agricultores e Sindicatos dos Trabalhadores Rurais). De posse da relação dos/das estudantes, foram apresentados os nomes desses sujeitos à reunião de equipe de monitor(as), que acontece sempre às segundas-feiras, para viabilizar e encaminhar as autorizações às famílias para proceder à pesquisa de campo. Havia selecionado 12 estudantes, três por série, e encaminhado o Termo de Consentimento de Autorização (APÊNDICE C) às respectivas famílias. Dessas, três não autorizaram a participação dos/as estudantes, ficando a pesquisa composta com a participação de nove estudantes, um a mais do que o previsto (mesmo assim dentro desse grupo contemplava a diversidade abordada anteriormente, de experiências agropecuária, envolvimento social e com a PA).

Nessas idas e vindas, num “entre-caminhos”, “[...] procurando sentir o mundo e não só olhá-lo [...]” (ALVES, 2008, p.18), durante esse período de imersão, houve ainda necessidade de *beber em várias fontes* – documentos da/na secretaria da escola, o currículo e o processo da escola – como estratégia de aproximação do fenômeno de pesquisa para não se perder nas encruzilhadas.

Analisando os documentos da secretaria da escola, de acordo com as matrículas efetuadas para o ano letivo 2009, a EFAJ teve 89 estudantes matriculados no Ensino Médio Profissionalizantes no corrente ano. Desse total, nove participaram da pesquisa. Para melhor contextualizar social e ambientalmente os/as estudantes e as respectivas famílias, elaborei gráficos (APÊNDICE F) que contêm a série, com subdivisão por gênero, condições socioeconômicas das famílias, o ano de nascimento dos/das estudantes. Ao final, construí um gráfico geral do percentual por gênero, município de origem, condição socioeconômica das famílias e o percentual de estudantes que se encontram em defasagem escolar. Foi constatado que 50% dos/as estudantes matriculados/as no ano de 2009 são filhos/as de pequenos e médios proprietários, e os outros 50% são filhos/as de não proprietários ou não informaram a condição socioeconômica no momento da matrícula.

Nesse período de imersão, procurando “caminhos-entre-caminhos”, houve a necessidade de sair do ambiente escolar. Durante visitas às comunidades e nos bate-papos e conversas⁷⁵ com monitor/as e estudantes da EFAJ, ouvi relatos de

⁷⁵ Como destaca Menegon (1999), apud Tristão (2004, p.120), “[...] conversas não é um recurso novo em metodologia de pesquisa, pode enriquecer as opções pela sua flexibilidade e informalidade, mas possui dificuldade de registro”.

experiências desenvolvidas a partir da formação desenvolvida pela Escola Família Agrícola de Jaguaré. Uma família estava desenvolvendo projetos de recuperação de áreas degradadas e preservação de nascente na propriedade, como continuidade de um projeto feito a partir do diagnóstico da realidade.⁷⁶ Um dos filhos dessa família era estudante da EFAJ, em que a família elencou como principal problema da/na propriedade agrícola a questão da água, tendo como foco uma nascente que havia secado num longo período de estiagem, no final da década de 1990. Visitando a família, foi constatado outro fator motivador, que levou à sua escolha a fazer parte da referida pesquisa, uma vez que todos os filhos (dois) e filhas (três) haviam estudado em escolas em alternância, Educação do Campo, na ECORM de São João Bosco, em Jaguaré-ES; na EFA de Nestor Gomes, em São Mateus-ES e na EFA de Jaguaré-ES. Assim, ao fazer o convite para participar da pesquisa, ela mostrou-se disposta. Dessa família, quatro pessoas participaram da pesquisa: pai, mãe, um filho e uma filha.

A segunda família que participou da pesquisa foi a família do presidente da Associação da Escola Família Agrícola de Jaguaré.⁷⁷ E essa escolha se deu pelo fato de o patriarca representar juridicamente todas as famílias que compõem a instituição. Um fator que merece destaque na escolha desse sujeito social tem a ver com sua atividade socioeconômica e o princípio ético com seus funcionários e parceiros/meeiros e com o meio ambiente. Como ele mesmo destacou, durante nossas *conversas*, que em sua propriedade não se usa agrotóxico e seus parceiros/meeiros não produzem apenas a monocultura do café, como é a prática das/nas maiorias propriedades da região, é incentivado aos parceiros que produzam outras culturas, que contribuem para a alimentação e geram outra fonte de renda às famílias, não ficando dependente de uma única cultura, que produz uma vez só no ano. Essa família é composta de cinco integrantes, o casal e três filhos, ambos do sexo masculino. Os dois mais velhos estudaram em escolas do campo, na ECORM de São João Bosco, em Jaguaré-ES, e um desses estudou/completou o Ensino

⁷⁶ O diagnóstico da realidade consiste em uma atividade em que o/a estudante, juntamente com a família, identifica um problema na propriedade agrícola ou na comunidade e, a partir desse diagnóstico, realiza um estudo/pesquisa e propõe alternativas de resolução do problema apresentado.

⁷⁷ As EFAs são administradas/geridas por uma associação das famílias dos/as estudantes que a frequentam, sendo esse um dos princípios da Pedagogia da Alternância, gestão das famílias.

Médio Profissionalizante na EFA de Jaguaré-ES. O caçula ainda cursa séries iniciais do Ensino Fundamental, no interior de Vila Valério-ES.

Das seis monitoras e um monitor que compunham a equipe interna da EFAJ no início da pesquisa, todos/as participaram. Desses, todos/as possuíam graduação: Engenharia Florestal, Licenciatura em Ciências Agrícolas, Administração Rural, Licenciatura em História, Pedagogia e Zootecnia e, desse total, duas monitoras não dispunham de pós-graduação.

Analisando as respostas apresentadas ao questionário (APÊNDICE F), percebe-se uma mobilidade desses profissionais na referida escola, bem como na própria Educação do Campo. Encontra-se uma variação de 1 a 26 anos de atuação em Educação do Campo, e uma variação de 1 a 12 anos na EFAJ. Os fatores que desencadeiam tal mobilidade não foram pesquisados. A idade deste/as profissionais varia de 24 a 54 anos. A maioria com idade inferior a 30 anos. Ainda de acordo com as respostas, o que os motivou a trabalhar na Educação do Campo e na EFA de Jaguaré foi: o fato de ser uma escola com princípios filosóficos e pedagógicos que defendem o sujeito social como agente de transformação solidária e sustentável do meio; a história da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo apresenta-se como relevante nessa escolha; o fato de ser ex-estudante de escolas em alternância e ter vida familiar camponesa contribuiu na escolha de duas monitoras.

Ambos, monitor e monitoras, destacam que buscam a formação em Educação Ambiental e Educação do Campo, por meio de leituras individuais e coletivas, pelas formações oferecidas pelo MEPES, pela RACEFFAES e pela participação em eventos que abordam as referidas temáticas. Destacam ainda que, durante a formação acadêmica, a formação em Educação Ambiental se deu dentro das disciplinas curriculares, não tendo especificamente uma disciplina de Educação Ambiental; quanto à Educação do Campo, apenas uma monitora, licenciada em Pedagogia/Pedagogia da Terra, obteve uma formação direcionada à Educação do Campo, com metodologia que abordava esse projeto de educação.

No agendamento da entrevista na Família *Ipê*, houve a sugestão, por parte do patriarca, o Sr. *Ipê*, de que, durante as entrevistas, estivessem presentes, além dele e da esposa, a Da. *Canela*, a filha e o filho, *Catuaba* e *Mogno*. Assim, foi definido um domingo (3 de maio de 2009) após a celebração católica dominical. Nesse dia marcado, como pré-entrevista, fizemos uma caminhada pela propriedade da família,

visitando as experiências agrícolas e de recuperação de áreas degradadas e de reflorestamento do entorno da nascente que vem sendo desenvolvida na propriedade. Em seguida, foi servido um almoço tipicamente camponês, com produtos da roça e, no momento da entrevista, sentamos à mesa, com uma garrafa de café ao centro, eu (o entrevistador) e os sujeitos sociais já referenciados/as. O roteiro de perguntas foi adaptado para o momento com a família, em que as perguntas eram apresentadas dentro do diálogo, sem, necessariamente, interromper a discussão. Aconteceram ainda outros encontros nessa família, além de visita à comunidade.

Na família do Sr. *Amargoso*, embora já tivesse agendado e conversado com ele, pois o encontrava rotineiramente na EFAJ, uma vez que ele é presidente da Associação da Famílias da Escola Família Agrícola de Jaguaré, o Sr. *Amargoso* “tirou” um dia para dedicar exclusivamente às entrevistas. Como a pesquisa se desenvolveu no período da safra do café, a família, assim como a maioria das famílias camponesas, não dispunham/dispõem de tempo livre nesse período, inclusive domingos e feriados. Esse foi um dos motivos pelo qual ele preferiu dedicar um dia para atender a este trabalho. Nesse dia, visitei suas três pequenas propriedades rurais e as experiências que a família vem desenvolvendo, como: controle natural de pragas e doenças nas lavouras de café; reflorestamento em áreas de nascente e no entorno da represa que existe na propriedade da família; e plantio de acácia para produção de lenha. Como a família possui máquina de beneficiamento de café, compreende a necessidade de produzir lenha para atender à demanda, uma vez que, para secar os grãos de café, depende de madeira/lenha. Ainda foi visitada a máquina de beneficiamento de café, que é conduzida por mão de obra familiar; e as lavouras de café que são desenvolvidas pelos parceiros/meeiros. Nessas lavouras, não há a utilização de agrotóxico. Durante as andanças, paramos para o almoço. Por fim, à tarde, por volta das 15 horas, do dia 12 de junho 2009, numa sexta-feira, sentados ao redor de uma mesa regada de bolo, pão caseiro, queijo, doces, suco, café e leite, para sistematizar as ideias e fazer o registro da entrevista, com as quatro perguntas, contei com a presença da esposa, a Da. *Gameleira*, e do filho menor, de oito anos de idade, que estava por ali. Em outros momentos, conversamos novamente com o Sr. *Amargoso*, ele querendo saber do andamento da pesquisa e eu das experiências de suas pequenas propriedades.

Quanto às entrevistas no ambiente escolar, primeiro me apresentei na escola com o Termo de Consentimento à pesquisa (APÊNDICE A) e à equipe de monitor/as.⁷⁸ Houve comum acordo e a autorização para a realização da pesquisa. Assim, as entrevistas foram realizadas respeitando a disponibilidade de cada um, de modo a não interferir nem no planejamento nem no momento de aula desses profissionais.

As entrevistas com os/as estudantes ocorreram após o retorno da “Carta de Consentimento/Autorização” das famílias e, mediante a autorização, as entrevistas com os/as estudantes foram realizadas durante o período escolar e de modo a não interferir nem nas aulas nem nas atividades práticas, ocorrendo sempre nos intervalos, como momentos de almoço, lanches ou período de lazer.

Assim, a pesquisa contou com a participação de 22 sujeitos pesquisados/as, entrevistados/as e colaboradores/as.

5.1 MOMENTOS *EIDOS*: A PROCURA DE SENTIDOS

A pesquisa ocorreu em um cenário teórico e prático, vinculado às *experiências* dos sujeitos sociais dessa *Comunidade Aprendente*, Escola Família Agrícola de Jaguaré. Assim, efetivou-se a partir de interrogações/objetivos, na tentativa de compreender/interpretar os fenômenos como eles se apresentam.

Nessa compreensão, a primeira pergunta equivale ao objetivo geral da pesquisa, e os outros três questionamentos como objetivos específicos:

A articulação entre Educação Ambiental e Educação do Campo desenvolvida no cotidiano da Escola Família Agrícola de Jaguaré tem promovido práticas comunitárias ambientalmente sustentáveis com abertura a outras racionalidades?

⁷⁸ Nos CEFFAs, da rede MEPES, não existe a figura do/a diretor/a. Esse/a é denominado/a de coordenador/a da Unidade Escolar e, dentro de suas atribuições e funções, é monitor também. Ao mencionar a equipe de monitores/as, estou me referindo a todos/as os profissionais que lecionam, inclusive o/a coordenador/a.

- a) As práticas pedagógicas desenvolvidas pela Escola Família Agrícola de Jaguaré promovem racionalidades que possibilitam identificação dos sujeitos em seus contextos/territórios socioambientais?
- b) Como se dá o processo de formação/atuação dos sujeitos nas suas relações com a *Comunidade Aprendente* Escola Família Agrícola de Jaguaré, com questões ligadas à Educação Ambiental?
- c) A Educação Ambiental desenvolvida pela Escola Família Agrícola de Jaguaré tem promovido sentimento de *pertencimento* socioambiental, epistemológico e possibilitado a articulação de *saberesfazeres* dos/as atores/as sociais envolvidos/as?

Nessa compreensão/interpretação, em que o estudo está vinculado às experiências dos/as sujeitos/as, aos seus *saberesfazeres* cotidianos, a pesquisa envolveu dois momentos paradoxalmente interdependentes, com *envolvimento existencial* e *distanciamento reflexivo*, procurando descrever, compreender e interpretar o fenômeno *numa relação recíproca entre o singular e o todo do qual esse singular faz parte*.

5.2 PRIMEIROS PASSOS: INTERROGANDO OS SUJEITOS

Este estudo não está desvinculado das *experiências* dos sujeitos da pesquisa, que são estudantes, monitor/as e agricultores/as. A entrevista foi um recurso para a pesquisa e se desenvolveu seguindo a pergunta *metodológica orientadora*: *o que é e como é para você o trabalho de Educação Ambiental desenvolvido pela Escola Família Agrícola de Jaguaré?* A entrevista desdobrou-se em três perguntas interdependentes e complementares: a) Para você, o que é Educação Ambiental?; b)⁷⁹ O que é e como é ser monitor(a)/estudante/pais de estudante da EFAJ?; c) O que é e como é o trabalho de Educação Ambiental desenvolvido pela EFAJ? Como salienta Tápia (1984, p.74), “[...] do exercício da pergunta dependerá o rumo ou

⁷⁹ A pergunta “b” se desenvolve de maneira individual, com estudantes, monitores e família camponesa (pais de estudantes).

caminho a ser seguido na trajetória de explicitação desencadeada à procura de novos significados”.

Diante dos fenômenos locais, em que a pulverização aérea utilizando agrotóxico estava em discussão em todos os contextos de formação no município de Jaguaré, surgiu a necessidade da inclusão de uma quarta questão de investigação, envolvendo esse assunto, que, embora pareça distante da temática inicial, entendo que essa prática acaba interferindo no trabalho de Educação Ambiental desenvolvida pela escola. Assim ficou formulada: e) O que é e como é a pulverização aérea utilizando agrotóxico em Jaguaré? Assim, outras perguntas surgiram/emergiram durante as entrevistas.

Essas quatro perguntas foram desenvolvidas com todos/as os/as sujeitos/as da pesquisa, com diferença apenas nos públicos da questão “b”.

Essas questões trazem como objetivo identificar os sentidos atribuídos por esses sujeitos à Educação Ambiental. Embora pareça conceitual, principalmente as respostas atribuídas à primeira questão (para você, o que é Educação Ambiental?), a ideia de desenvolver essa questão objetiva identificar os sentidos atribuídos à falas dos sujeitos entrevistados/as, os discursos que permeiam nesses espaços ao tratar da temática ambiental, como também identificar a relação da proposta pedagógica da Escola Família Agrícola de Jaguaré com a Educação Ambiental, observando se o trabalho (de formação teórica e prática) contribui na produção de novas racionalidades.

Nos encontros com os sujeitos pesquisados/as, foram adotadas entrevistas semiestruturadas e gravação dos depoimentos – com o consentimento – anotação, produção de imagens e, em seguida, a transcrição, utilizando-se anotações para incluir as observações/interpretações ocorridas durante o momento da entrevista.

Para as anotações dos momentos vividos e sentidos nos espaços dessa *Comunidade Aprendente*, utilizei um “diário de campo”, onde foram registrados depoimentos, fatos, fenômenos e acontecimento que encontrava por esse caminho e nesse caminhar; além dos passos e percepções ocorridos durante a imersão nos *espaçostempos* da pesquisa, contando como guia a pergunta metodológica orientadora: *O que é e como é para você o trabalho de Educação Ambiental desenvolvido pela EFA de Jaguaré?*

Durante essas andanças, destaco um fato inusitado registrado no interior de Jaguaré-ES: no momento em que estava analisando as produções agrícolas à beira da estrada, no interior do município, deparei-me com o que classifico como “*agricultura de morte*”. Talvez esse foi o sentimento de Rachel Carlson ao definir o título de seu livro de “Primavera Silenciosa”. Uma situação inusitada: um odor horrível de agrotóxico e três homens com uma bomba costal, batendo veneno, herbicidas, sem proteção alguma, em uma lavoura que representa a base econômica do município. Observando a cena, bem de perto e com olhar atento, pude perceber pequenos insetos saindo da lavoura de café e tentando atravessar o asfalto quente, que passa dentro da propriedade agrícola. Conclusão: pequenos seres vivos, a nosso ver “irracional”, que têm sua função no equilíbrio daquele ecossistema, fugiam por “perceber” que, se ali permanecessem, morreriam. E os três homens?

Como já mencionando, a metodologia fenomenológica parte de uma pergunta base, como orientação metodológica para interrogar o fenômeno. “Do exercício da pergunta dependerá o rumo ou caminho a ser seguido na trajetória de explicitação desencadeada à procura de novos significados” (TÁPIA, 1984, p.74).

Na transcrição e leitura de cada depoimento, procurarei os sentidos (*eidos*) dos sujeitos pesquisados/as, almejando a compreensão da/na sua vivência, do/no trabalho de Educação Ambiental desenvolvido pela EFAJ e a inter-relação do aprendizado com a prática cotidiana.

5.3 MOMENTOS DA/NA PESQUISA

A coleta dos dados, produção das informações, compreendeu quatro momentos, que não foram estáticos e nem lineares; foram idas e vindas constantes à escola.

O primeiro momento compreendeu à participação no Planejamento Anual e na elaboração do Plano de Curso de 2009 da Escola Família Agrícola de Jaguaré. Como havia feito o contato prévio, no término do ano de 2008, no final de janeiro de 2009 fui à escola, para o período de Planejamento Anual das atividades a serem

desenvolvidas no corrente ano. Nessa ocasião, pude participar na construção do Plano de Curso dos/as estudantes, que todos os anos é reestruturado; o segundo momento foi de vivência no espaço escolar, junto com os/as estudantes, monitor/as, serventes e o auxiliar de serviços gerais, que prestam serviço na propriedade da escola. Tive momentos também de busca de informações e análise de documentos na secretaria da escola, do currículo e do processo da escola.

Um terceiro momento compreendeu visita às famílias camponesas, em suas propriedades, para *ver as experiências* e o agendamento do retorno para entrevistá-las.

Ocorreu, também, a participação em eventos festivos e momentos de lazer rural. Como evento festivo, destaco a participação na Festa de Nossa Senhora da Penha, na comunidade do Valiatti, Jaguaré-ES, no dia 26 de abril de 2009, que representou um momento importante da/compreensão de festa comunitária rural, quando cada família levou produtos agrícolas para serem expostos, como “Produtos de Nossa Terra” (ANEXO A), em demonstração da diversidade agrícola existente na comunidade e como estratégia de promover a troca de sementes e de mudas dessas variedades, entre os/as integrantes da comunidade e visitantes, ampliando, assim, a diversificação.



Foto 2 - Exposição de produtos agrícolas na Festa de Nossa Senhora da Penha, Valiatti, Jaguaré-ES



Foto 3 - Exposição de produtos agrícolas na Festa de Nossa Senhora da Penha, Valiatti, Jaguaré-ES

Os produtos foram leiloados durante o evento para angariar fundos à comunidade religiosa. Como alimentação do dia, a comunidade organizou um lanche comunitário, com produtos da terra, como doces, salgados, frutas, raízes (cozidas e fritas) e sucos (Fotos 2 e 3).

Como se percebe, há uma contradição entre as Fotos 2 e 3. Há uma internalização de conceitos/racionalidades insustentáveis em que os sujeitos reproduzem algumas ideias que eles/elas mesmos/as condenam, como o grande uso de produtos descartáveis. Essa é intenção da racionalidade consumista que paira no pensamento hegemônico da ciência moderna: praticamos ações que colocam em xeque a própria racionalidade que criticamos.

Conversando com os organizadores do evento e líderes comunitários, eles relataram que o evento teve como objetivo celebrar a padroeira, Nossa Senhora da Penha, como, também, promover e valorizar a diversificação agrícola existente nas propriedades rurais da comunidade. Mesmo estando fora da época de produção de algumas variedades, a exposição contou com mais de 70 produtos, entre frutas, hortaliças e outras culturas, que são produzidas e consumidas na região. Como lazer rural, além das festas, aos domingos sempre tem jogos de futebol nos campos comunitários, geralmente após a celebração religiosa dominical (Foto 4).



Foto 4 - Jogo de futebol na Comunidade São Judas Tadeu, região do Valiatti, em momentos de lazer rural

Nesse local, times de futebol comunitário se reúnem para jogar e, no período das partidas, as famílias se juntam para torcer e passar as tardes de domingo conversando e debatendo assuntos de seu cotidiano.

Por fim, o quarto momento, que compreende a realização das entrevistas. Como mencionado, esses momentos não se deram de forma fragmentada, nem linear, pois, nos contatos, encontros e reencontro com esses sujeitos sociais, independentemente do local e do momento, eram considerados sempre como momentos de *experiência*, aprendizado e de informação, tornando-se *nova compreensão*.

Durante o período, houve participação em reuniões de planejamento semanal da EFAJ, que são realizadas sempre as segundas-feiras das 7h às 11h30min. Visitei as ECORMs de Jaguaré, nas comunidades de Japira, Girau e São João Bosco, participei ainda do Seminário Estadual de Educação do Campo, realizado nos dias 8, 9 e 10 de dezembro de 2008, em Colatina – ES; do XIV Encontro de Formação de Monitores dos CEFFAs, nos dias 25 a 28 de maio de 2009, na EFA de Vinhático, no município de Montanha, norte do Estado do Espírito Santo; participei também do Encontro dos Ex-Estudantes da EFAJ e da Assembleia dos Estudantes da EFAJ.

Como já mencionado, o primeiro contato com a escola se deu no final de 2008. Na ocasião, participei dos eventos de encerramento do ano letivo, que compreende: assembleia de final de ano das famílias que compõem o CEFFA e a cerimônia de formatura da 4ª série.

Em 2009, ano em que a pesquisa foi desenvolvida, fui para a escola no final de fevereiro e lá ficando até final de junho, num total de quatro meses, indo/ficando na *Comunidade Aprendente* três dias por semana. A saída do local da pesquisa não se deu por definitivo, entendendo que, em vários momentos, retornei para desenvolver atividades em serões com estudantes, para diálogos e também por necessidade de complementar informações de dados da pesquisa.

Durante a pesquisa, obtive diferentes respostas das entrevistas e de outros questionamentos que surgiram/emergiram durante esse momento, “[...] mas alguns fios nos parecem ‘condutores’ de uma interpretação mais sistêmica” (NIPEA, 2007, p.39). Seguindo esses fios, deparei-me com aproximações e distanciamentos nos *entrecaminhos* interpretativos.

Diante dos desafios, compreender para interpretar, senti necessidade de trabalhar por temática, por análise temática. Tristão (2004, p.120) aponta a análise temática como uma das dimensões possíveis de análise de conteúdo: “Onde respostas dadas a uma mesma pergunta foram agrupadas em temas”, que a autora chama de recorrentes. Parafraseando Tristão (2004), busco associar as ideias relativas ao tema e subtemas, que emergiram durante o círculo de interpretação, selecionando ou retirando fragmentos das falas dos/as entrevistados/as e mantendo a centralização dos conteúdos.

Entendendo, também, que “[...] a maioria dos problemas e soluções ambientais tem suas raízes nas comunidades locais, em que pese a participação e cooperação das lideranças como fundamentais para se atingir os objetivos de uma Educação Ambiental emancipatória” (NIPEA, 2007, p. 23), denomino o cenário/local da pesquisa – Escola Família Agrícola de Jaguaré e os sujeitos sociais que a compõem – como uma *Comunidade Aprendente* e, em cumprimento ao termo de consentimento apresentado (APÊNDICE, B, C e D), busco preservar a identidade dos sujeitos. Como estratégia de identificação, foram utilizados termos da música “Matança” de Xangai e Jatobá.

Matança

Xangai

Composição: Jatobá

*Cipó caboclo tá subindo na virola
Chegou a hora do pinheiro balançar
Sentir o cheiro do mato da imburana
Descansar morrer de sono na sombra da
barriguda
De nada vale tanto esforço do meu canto
Pra nosso espanto tanta mata haja vão matar
Tal mata Atlântica e a próxima Amazônica
Arvoredos seculares impossível replantar
Que triste sina teve cedro nosso primo
Desde de menino que eu nem gosto de falar
Depois de tanto sofrimento seu destino
Virou tamborete mesa cadeira balcão de bar
Quem por acaso ouviu falar da sucupira
Parece até mentira que o jacarandá
Antes de virar poltrona porta armário
Mora no dicionário vida eterna milenar*

*Quem hoje é vivo corre perigo
E os inimigos do verde da sombra, o ar
Que se respira e a clorofila
Das matas virgens destruídas vão lembrar
Que quando chegar a hora
É certo que não demora
Não chame Nossa Senhora
Só quem pode nos salvar
É Caviúna, cerejeira, baraúna
Imbuia, pau-d'arco, solva
Juazeiro e jatobá
Gonçalo-alves, paraíba, itaúba
Louro, ipê, paracaúba
Peroba, massaranduba
Carvalho, mogno, canela, imbuzeiro
Catuaba, janaúba, aroeira, araribá
Pau-fero, anjico amargoso, gameleira
Andiroba, copaíba, pau-brasil, jequitibá.*

5.3.1 Sentidos produzidos da Educação Ambiental desenvolvida pela Escola Família Agrícola de Jaguaré

Durante a imersão nesta *Comunidade Aprendente*, EFAJ, foi constatado que os sujeitos que a compõem quase não utilizam a expressão Educação Ambiental, em suas falas cotidianas. Esse termo é substituído por agroecologia, percebendo a vinculação da palavra às suas práticas/experiências. Ao dizer a palavra agroecologia, em seu entender, ela já vem carregada de *sentidos* (eidos) e significados, como: ambiental, social, democrático, político, enfim, em sua compreensão, a Educação Ambiental já se encontra inserida nessa temática, como destaca a monitora *Jacarandá*:

[...] Porque quando você tá definindo a agroecologia, por exemplo. O que é agroecologia? [...] Também é a relação do ser humano com o ser humano, não só do a relação do ser humano com o meio ambiente, é isso também, a relação do ser humano com o humano, porque a própria vivência, o próprio bem-estar, isto também, é educação ambiental [...].

Durante as entrevistas, ao mencionar Educação Ambiental, também faziam essa substituição, com todos os sujeitos que participaram da pesquisa, para demonstrar que o diálogo era o mesmo e para valorizar suas *experiências*, entendendo que os temas de estudo e de pesquisa emergem da realidade local. Muitos temas debatidos no ambiente escolar chegam ao ambiente familiar e comunidade e *vice-versa*, com compreensões bem próximas, o que justifica denominações e definições bem próximas dessa abordagem.

Na Pedagogia da Alternância, os temas emergem da demanda que a realidade sociocomunicativa familiar apresenta, ou seja, seus “instrumentos pedagógicos” possibilitam ao estudante desenvolver pesquisa participante⁸⁰ com a família/comunidade, apontado a realidade e as necessidades de intervenções, em todas as dimensões que julgar necessário. Quando esses temas chegam ao ambiente escolar, tornam-se uma experiência transdisciplinar, por sua abordagem e aprofundamentos.

No campo ambiental, embora o debate seja discutido no campo da política e perpassa *entre, através e além das disciplinas*, percebe-se uma fragmentação e dualidade nessa abordagem.

Assim, nos três grupos entrevistados⁸¹ – estudantes, monitor/as e família camponesa – observa-se dualidade e fragmentação do/no entendimento da Educação Ambiental: os/as estudantes entendem Educação Ambiental como: respeito ao meio ambiente, trabalho sem destruição e a formação da consciência ecológica, como se pode observar nas falas a seguir:

Bom! Assim... Educação Ambiental, acho que parte de uma consciência ecológica, porque a partir do momento que você tem aquela consciência ecológica, que você começa a interagir com a natureza, respeitando a natureza, eu acho que essa parte que é a Educação Ambiental (ESTUDANTE SUCUPIRA).

[...] pra mim, Educação Ambiental, é toda a questão de respeito com o meio ambiente, sejam animais, plantas. [...] Eu considero o meio ambiente a questão de um organismo vivo, como a gente; porque as plantas e os animais são como a gente também, a gente tá num ambiente, a gente não é superior a uma planta ou a um animal, a gente é parte do ambiente. O meio

⁸⁰ Como aponta Brandão (2003), a pesquisa participante rompe com a ideia de metodologias fechadas e objetivistas, como propõe a ciência moderna. O autor destaca que aprendeu a praticar essa pesquisa nos movimentos de Educação de Base, por ser uma pesquisa vinculada à realidade social.

⁸¹ As entrevistas se deram individualmente com cada sujeito, apenas nas famílias camponesas em que houve a participação de mais de um integrante.

ambiente sem a gente consegue sobreviver, agora a gente sem o meio ambiente, a gente não consegue sobreviver (ESTUDANTE CEDRO).

Na primeira fala, encontramos um entendimento fragmentado e às vezes dual do que o termo representa. Percebe-se um reducionismo da Educação Ambiental, com resquício de um entendimento teórico/filosófico já superado e, ao mesmo tempo, na segunda fala, verifica-se um sentimento de pertencimento pois, quando o estudante fala em respeito ao meio ambiente, considera-o como algo vivo, o qual o ser humano pertence e está inserido.

Na primeira fala, o sujeito social menciona a Educação Ambiental na formação de uma consciência ecológica, do discurso de que “se eu sei, se eu conheço, eu preservo” – um entendimento que desconsidera saberes e, ao mesmo tempo, limita saberes, enquanto o segundo afirma a importância da Educação Ambiental na formação do entendimento do ser humano como parte integrante do ambiente.

Quanto a monitor e monitoras, percebe-se divergência nas definições e posicionamentos com relação a Educação Ambiental. Quanto ao seu desenvolvimento na EFAJ, observam-se proximidades: primeiro, pode-se destacar que é unânime a afirmação de que a Educação Ambiental se dá no processo de formação do indivíduo, na concepção russeauniana de educação;⁸² acreditam que a formação ambiental se efetiva desde quando a criança nasce, ou seja, que essa formação se inicia no ambiente familiar e que a escola vem a somar nessa formação, como é apresentado nas duas falas abaixo:

[...] a Educação Ambiental ela se dá no processo de formação do indivíduo, desde quando nasce, porque é um processo de formação de consciência; então, a Educação Ambiental é um processo de formação do indivíduo, que se dá através tanto da educação familiar quanto da educação escolar, que a educação escolar vem pra completar essa Educação Ambiental do indivíduo, naquela tomada de consciência da importância do ambiente pra sobrevivência da espécie, pra própria sustentabilidade do planeta (MONITORA COPÁIBA).

[...] eu vejo que a Educação Ambiental tem que iniciar desde quando a criança começa a andar, começa já a consumir, como resíduos que joga na natureza, e aí, se a família, a mãe, os pais não educar, para que ela saiba conduzir aquele resíduo, daquele produto, ele não vai se educar; então ‘educação começa no berço’, como a gente chama. Educação na família, depois, quando ela começa a ir na escola, ela já tem essa noção, então a escola consegue completar isso daí, e aí o cidadão passa a ter essa

⁸² Como destaca Cerizara (1990), para Rousseau, o segredo de uma boa educação consiste em submeter a criança às coisas estáveis e não às palavras, que são escorregadias. “Tais lições de moral pressupõem um grau de inteligência que a criança ainda não está dotada”. A natureza quer que a criança viva sua condição antes de se tornar adulta.

preocupação em qualquer momento, em qualquer ambiente que ele está, na rua, em casa, na escola, na roça. Ele vai ter esses cuidados [...]; agora, no caso da Escola Família, da educação do campo, vamos dizer assim, no nosso caso trabalhado pela PA, então tem esse objetivo mais direcionado no sentido de trabalhar o cidadão nesse campo da consciência ecológica, de preservar e compreender essa cadeia, essa interligação que existe entre os seres animados e inanimados e o homem nessa convivência com o meio ambiente (MONITORA CAVIÚNA).

O/as monitor/as acreditam que a formação ambiental ajuda a assumir responsabilidades e compreender a importância do meio ambiente. Nesse sentido, “[...] *tem que ser organizado; tem que ser respeitado, trabalhado no sentido de preservar, sobretudo hoje que já existe uma degradação grande do meio ambiente*” (MONITORA CAVIÚNA). Numa segunda abordagem, encontramos um entendimento mais amplo da Educação Ambiental, que supera o discurso de preocupação apenas com o meio ambiente – físico e biológico – afirma que a preocupação ambiental vai além do que nos rodeia e entende-a na relação do ser humano com o meio e do ser humano com o ser humano.

[...] antes a gente tinha a preocupação de Educação Ambiental, só a que estava mais próximo da gente, o que nos rodeava, mas eu vejo que hoje, na concepção que a gente tem, de vida, de vivência, eu vejo a Educação Ambiental como além disso. É você estar preocupado deste o que está mais próximo de você, o que te rodeia; [...] tudo que envolve a natureza e também a relação do homem com esse meio, isso é educação ambiental.[...] considerar o meio ambiente como um ser vivo, como os vegetais. Tudo que envolve a natureza e também a relação do homem com o meio [...] também a relação do ser humano com o ser humano, [...] a maneira de viver do sujeito, no meio ambiente que ele está,... como ele se relaciona, isto também é Educação Ambiental (MONITORA JACARANDÁ).

Nessa segunda concepção, encontramos o entendimento de que a Educação Ambiental seria mais complexa do que uso sustentável e preservação do ambiente. É tornar as pessoas mais críticas em relação aos acontecimentos contemporâneos e do ser humano dentro desses acontecimentos.

[...] a Educação Ambiental, eu acho que ela seria [...] um estudo muito mais complexo que se vê, de uso sustentável e a preservação do ambiente, então não é só isso, vai muito além... é tornar mesmo as pessoas, assim com o senso mais crítico que, que tudo que vem acontecendo é assim, proveniente mesmo, é consequência dessa relação do homem com o ambiente (MONITORA PEROBA).

Nas famílias, encontramos também dois discursos de entendimento da Educação Ambiental, um na abordagem transdisciplinar, embora não esteja clara a complexidade da abordagem temática; e outro vinculado às práticas ambientais cotidianas, com uma visão conservacionista/preservacionista da natureza.

[...] a Educação Ambiental não é uma disciplina, não é uma matéria específica. Você não estuda só Educação Ambiental. A Educação

Ambiental tem que estar envolvida em todas as matérias, em todos os ambientes. Na própria igreja, na religiosidade, ali também tem que estar presente. [...] não é uma coisa específica da escola; não é específico de gente formada; da área da biologia (EX-ESTUDANTE CATUABA).

[...] é uma coisa que você aprende mais por agir que por informação, você acostuma a fazer; é de costume e não de orientação, não é alguém... vai fazendo, vai acostumando a fazer aquilo, aí se torna prática do cotidiano dele (EX-ESTUDANTE MOGNO);

[...] conservar a água. Acho que tudo isto daí é um ponto que a gente tem que fazer, plantamos árvores. A nascente lá da mata a gente está conservando; também não deixa nada de impureza ir para a água (SR. IPÊ).

Ao desenvolver essa temática (*para você, o que é Educação Ambiental?*) encontramos dualidades e fragmentações do/no seu entendimento. Essas respostas ajudam a compreender o fenômeno Educação Ambiental desenvolvido pela Escola Família Agrícola de Jaguaré para interpretar sua contribuição na produção de novas racionalidades. Em algumas falas, a temática ambiental navega na transdisciplinaridade e, em outras, percebe-se que não superou alguns discursos dicotômicos que levam a dualidades.

O desenvolvimento da segunda questão: *o que é e como é ser monitor(a)/estudante/pais de estudante da EFAJ?*. Assim como a primeira questão, também vem contribuir na compreensão do fenômeno que *mostra por si mesmo* o que é o cotidiano desta *Comunidade Aprendente*, com seus *saberes e fazeres* e tempos e espaços pedagógicos.

O entendimento do que é ser monitor/a, estudante e família camponesa, que tem ou teve filhos e filhas estudando na Escola Família Agrícola de Jaguaré, ajuda nesta interpretação, por se entender que compreender o trabalho pedagógico desenvolvido por essa instituição de ensino envolve uma complexidade de informações. Mesmo diante desse diagnóstico preliminar, outras fontes de análises podem/ficaram sem ser analisadas.

Entre todos os sujeitos pesquisados/as, percebe-se um sentimento de militância e de compreensão de que a Escola Família Agrícola de Jaguaré é uma instituição que difere de espaços hegemônicos de formação e de aprendizagem, por ser um local de valorização da cultura camponesa.

Nas falas dos/as estudantes, estudar na EFAJ é estar numa escola em que o/a estudante se sente como se estivesse em casa. Assim, esse espaço não dualizada os ambientes de formação – escola, família e meio sociocomunitário, o que a torna

em uma *transescola* da experiência. Destacam ainda que, estudando na EFAJ, passaram “[...] a enxergar diferente o contexto onde vive”; se sentem orgulhosos em estudar em uma escola que estuda a realidade e que busca melhores condições de vida para o local onde vivem. Uma estudante destaca que, “[...] não tem como explicar estudar aqui... é assim uma coisa que só quem estuda aqui sabe”. As falas a seguir demonstram o sentimento do que é e como é ser estudante da EFAJ.

[...] eu me... parece que eu me reconheço mais nessa escola, eu assim, consigo me identificar. Entendeu? Eu, sei lá [risos] eu adoro estudar aqui. Parece que você sabe mais dos colegas, você aprende mais, sei lá. Parece que tem mais a ver com você. Entendeu? Com a gente (ESTUDANTE CEREJEIRA).

Estudar aqui é a mesma coisa que se eu estivesse em casa. Estou convivendo, estou aprendendo e o mesmo tempo ao meu redor é como se eu estivesse em casa (ESTUDANTE ANGICO).

[...] Depois que eu comecei estudar aqui [...] eu comecei a enxergar diferente o contexto onde eu vivo. Sei lá, eu não me imagino estudando em uma escola convencional, porque aqui a gente não aprende só a questão ambiental, mas ela forma pessoas, forma você sendo uma pessoa de caráter: questão ambiental, relacionamento com outras pessoas também, então a questão de estudar na EFA, ser estudante da EFA, sei lá... é uma coisa muito importante para minha vida, é uma questão que vai me levar... conhecimentos que eu vou levar para a vida toda (ESTUDANTE CEDRO).

Pra mim, estudar aqui é... eu ver a minha realidade, de onde eu vim, como começou. Que aqui fala tudo, como é a PA, como funciona, que estuda sobre a Escola Família, que estuda sobre a família, união, religiões, aqui valoriza as religiões, valoriza a cultura das famílias, preserva nossas tradições e eu me sinto orgulhosa por poder estudar aqui (ESTUDANTE AMAZÔNIA).

Acho que é um grande privilégio e um grande orgulho estudar numa instituição que busca uma melhor condição de vida, não só pra quem estuda ali, mas [...] pra todo mundo. O que você aprende aqui não é só pra hoje e amanhã, é pra vida toda [...]. Acho que assim não tem como explicar estudar aqui... é assim uma coisa que só quem estuda aqui sabe. Mas é uma grande experiência, que acho que todo mundo vai... tivesse a oportunidade de estudar numa instituição como essa deveria assim, agarrar essa oportunidade, assim de unhas e dentes, e conseguir abstrair daqui uma maior fonte de conhecimento e de informações possíveis, porque isso aqui é um laboratório pra vida, né? Então, eu me sinto muito privilegiada de estar aqui (ESTUDANTE JATOBÁ).

[...] eu acho que é muito bom, de muita importância também, [...] é prazeroso estar estudando numa escola voltada para o meio rural, onde nós vivemos, a família vive; pra tá levando melhores condições e informação para a família pra região (ESTUDANTE JEQUITIBÁ).

Percebe-se um sentimento de pertencimento à escola, uma valorização da instituição como local de formação, e esses valores e sentimentos, quando internalizados, favorecem uma formação prazerosa entre todos os sujeitos da formação. Nesse processo de convivência e de formação “[...] tudo o que existe no ambiente influencia o ser que o capta e integra no processo mental de interação e

construção” (A. SANTOS, 2008, p. 22), num processo de autofazer-se constante, que é o princípio da autopoiese de Maturana e Varela. Para Santos, A. (2008), essa formação possibilita o *resgate do elo perdido, o sentido do conhecimento para a vida*. Para Kastrup (1999, p. 112), “[...] o vivo não se define como sistema autorregulador nem por uma tendência ao equilíbrio, mas como um ‘sistema autopoietico’, o que significa defini-lo como um sistema que tem como atributo essencial produzir a si mesmo”.

Na concepção do/as docentes, ser monitor/a da EFAJ é ser militante e acreditar num projeto de educação de valorização do meio rural. Nesses espaços de educação/formação, sua função não se limita apenas à transmissão de conhecimento, de trabalhar apenas em disciplinas escolares, mas, sim, orientar o/a estudante a fazer uma leitura da realidade onde vive. Ao definir o que é ser monitor, *Jacarandá* assim inicia:

É um desafio [risos]! Monitor de Escola Família é muito comprometido. Você precisa ser aquela pessoa que gosta do projeto e adere e se identifica com o meio rural, se identifica com o camponês, com o campo, com a luta, com o projeto. [...] se você não for compreendido, você não fica, você não abraça a causa. Que a primeira coisa é você se identificar com os filhos dos agricultores, você sentir meio, sentir parte, você se integrar com o processo. [...] uma coisa é você ouvir falar da PA, outra coisa é você estar inserido no processo! (MONITORA JACARANDÁ).

[...] ser monitor na nossa visão é muito além de ser professor, porque, na origem, o termo, professor é aquela pessoa que professa, é o dono da verdade, que passa o conhecimento, como se fosse o detentor do saber, que vai passar o conhecimento, para os estudantes e, nessa visão aí de professor, considera o estudante uma ‘tábula rasa’, onde ele vai receber o conhecimento, aquele conhecimento que vai ser transmitido para o aluno; [...] ser monitor exige muito do profissional, porque, para ser monitor, também você tem que acreditar no projeto, e um profissional que vem pro CEFFA com uma visão profissionalista ele não se adapta e acaba por si só desistindo [...] o ser monitor exige da gente aprender o método pra que a gente também oriente o estudante a aprender esse método. [...] exige envolvimento e participação (MONITORA COPAÍBA).

[...] ter um grau de disponibilidade, porque [...] além de trabalhar a disciplina, [...] é aplicar o método da PA; trabalhar a relação com o meio rural, com a família e estar disponível pra continuar na formação, estar disponível pra dedicar horários a mais e muitas atividades pra dar conta, pra fazer um bom trabalho. [...] aqui é realmente militância, então a palavra-chave seria essa: ser militante no projeto; entender como movimento social, de luta social em prol do meio rural que necessita de atividade e de ações que ajuda ele a se desenvolver de uma forma digna e inclusiva. Então a gente está dentro, faz uma luta de movimento popular e muito trabalho voluntário também (MONITORA CAVIÚNA).

Como se percebe nas falas acima, a função de monitor/a envolve uma gama de atividades, de saberes e fazeres práticos/pedagógicos que exigem participação e envolvimento político desse/a profissional. Nessa dinâmica de funcionamento da

alternância (momentos de estada e momentos escolares), a figura do/a monitor/a se torna tão necessária, assim como os demais parceiros/as, mas desse/a, por ser o/a que tem responsabilidades definidas nesse ambiente de formação, na *Comunidade Aprendizante*, exige-se maior envolvimento, engajamento para compreender o método da Pedagogia da Alternância, caso contrário, como afirmam as falas acima, acaba saindo/desistindo do projeto.

Nesse espaço, em que seu trabalho vai além de ser professor/a, sua função é fazer com que o/a estudante dialogue com o conhecimento produzido e compreenda que todos os saberes são igualmente importantes nesse processo de formação.

Já as famílias camponesas destacam que ter sido pai e mãe de estudante da EFAJ proporcionou grande aprendizagem, pois participavam do momento de formação. Destacam, ainda, que foram beneficiados com a formação que os/as filhos/as receberam, por entender que a educação das escolas em alternância é diferente; é uma educação que educa para a vida, formando pessoas, conforme manifestações da família:

[...] amizades com outros pais. Então a gente tinha prazer de transmitir aquele aprendizado com os outros pais. Eu acho importante! Naquela época a gente participava de encontro; e era cansativo, mas a gente não sentia cansaço, não. Era saudável aquilo. [...] algumas palestras, palestras que davam para os pais, a gente tinha muita aprendizagem com aquilo lá. Hoje a gente tá afastado, se afastou um pouco. A gente deixa para os outros pais participar, né? (SR. IPÊ)

[...] A gente, eu acho que nós tivemos um grande benefício. [...] ela educa. A educação é diferente; ela educa pra vida, ela forma as pessoas, né? Pra viver o dia a dia e também na questão do sustento, né? Orienta como você programar, esta questão de organização (D^a CANELA)

Nas falas do sujeito camponês/a, percebe-se o princípio (hologramático) da complexidade e da transdisciplinaridade, em que se estabelece uma relação entre o *todo* e as *partes*. Revelam também que a aprendizagem nesses espaços é um conhecimento para a vida, que seria o resgate do elo perdido, abordado por Santos, A. (2008).

O/a(s) ex-estudantes destacam que estudar na EFAJ é ter participado de uma formação para viver em sociedade, para saber conviver com outras pessoas. Enfatizam, ainda, que não se sentiam envergonhados de estudar numa escola classificada por muitos como “escola de roceiros”, pelo contrário, sentiam-se orgulhosos e entendem que poderiam ter aproveitado muito mais quando eram estudantes.

[...] acho que eu estou dando mais valor agora, de que quando eu estava lá dentro, né? Que depois que você vê o lado, a gente estuda de uma forma meio imatura, aí, depois que você acorda pra vida, que você vê o quanto que foi importante. Se pudesse voltar atrás, talvez eu aproveitaria ainda mais aquele tempo que eu tive lá. Lá realmente é uma escola diferente, e diferente pra melhor, e não me senti envergonhada de ser aluna de Escola Família, não. Muitos se sentiam de estar na escola chamada dos roceiros, mas pra mim aquilo era motivo de muito orgulho estar lá dentro (EX-ESTUDANTE CATUABA).

É uma fase que a gente aprende a conviver, aprende a ser mais igual com todo mundo; aprende a respeitar as outras pessoas, a dar valor às pessoas. Quem passa em Escola Família dificilmente é daquela pessoa que discrimina (EX-ESTUDANTE MOGNO).

Como se percebe, estar ou ter passado pela Escola Família Agrícola de Jaguaré, ou por qualquer outro CEFFA, é algo que “mexe” com o sujeito. A formação desenvolvida nesses espaços torna os/as parceiros/as – estudantes, monitor/as, e família – protagonistas do/no seu saber e fazer, em que as temáticas de estudo partem da realidade, o que exige um envolvimento e comprometimento de todos e todas durante o processo de formação, caracterizando esses espaços como uma *transescola*. Assim, tanto estudantes como famílias e monitor/a, quando não se identificam com o projeto, acabam desistindo, por ser uma educação/projeto de militância e de característica contra-hegemônica.

A Educação Ambiental desenvolvida nesses espaços, assim como todo o processo de formação, compreende uma abordagem transdisciplinar. Como se percebe, a transdisciplinaridade sozinha não dá conta dessa complexidade. Qualquer tema pode ter uma abordagem transdisciplinar, mas isso não garante que atenda à sua complexidade, até porque não tem como compreender toda a complexidade de um fenômeno.

5.3.2 Interpretação dos primeiros sentidos

Diante da compreensão, do entendimento do que é Educação Ambiental e do que é e como é ser sujeitos/as dentro desta *Comunidade Aprendente*, buscamos interpretar o compreendido relacionando com as respostas apresentadas sobre o *que é e como é o trabalho de Educação Ambiental desenvolvido pela EFAJ*. Analisando a proposta educacional da EFAJ – Plano de Formação dos Estudantes,

Projeto Político-Pedagógico – que é sustentado na proposta freiriana de educação, com Temas Geradores, Planos de Estudos e demais “instrumentos pedagógicos”, que compõem a realidade da Pedagogia da Alternância, pode-se afirmar que, na realidade da Escola Família Agrícola de Jaguaré, a Educação Ambiental “transita” no campo transdisciplinar. Tem como corroboração para essa afirmação as ideias de Pineau (1999, p. 56-57) de que a escola em alternância é uma

[...] ‘transescola’ da experiência, através e além desta, o desenvolvimento de si mesma por si mesma (auto-escola), da relação com outros em co-operação ou companheirismo (co-escola), e mesmo da relação com o ambiente físico (eco-escola).

Os planos de estudo, que são pesquisas participativas, aplicadas pelos/as jovens estudantes no seu meio familiar e comunitário, em que os roteiros dos temas são formulados pelos/as próprios/as estudantes, considerando o que identificam e julgam relevante pesquisar, e diante das respostas obtidas, o/as monitor/as elaboram seus planejamentos de conteúdos disciplinares e de intervenção, como palestras, experiências, visitas de estudo, etc., para atender às demandas apresentadas na pesquisa. Assim, os conteúdos escolares nascem/emergem da síntese do Plano de Estudo, o que rompe com a ideia de disciplinas fechadas, com linearidade de conteúdos, com fragmentação de teoria e prática e de saberes populares e saberes acadêmicos.

A monitora *Copaíba* descreve como a Educação Ambiental é debatida dentro dessa *Comunidade Aprendente*. Ela explica como se trabalha com temas ambientais e também outros temas recorrentes no cotidiano da escola:

Através, principalmente dos temas geradores, onde as quatro séries têm dois temas geradores por ano, e esses temas geradores são destrinchados em quatro planos de estudos em que todas as atividades partem do plano de estudo. Tem lá atividades que são voltadas à Educação Ambiental. Então, ela é através do plano de estudo que é pesquisado lá com os agricultores, através da intervenção, que é a palestra, que agricultores e assessores vêm dar; é através dos aprofundamentos, daquilo que retira do plano de estudo após a síntese e a colocação em comum. Então a gente retira os pontos de aprofundamento, então em cada disciplina vai trabalhar aqueles pontos de aprofundamento, que é na área social, na área de exatas, naturais, dos estágios... Então, ela é desenvolvida através das disciplinas, das visitas, dos estágios. É porque a gente entende assim, que a Educação Ambiental não se dá apenas através de um projeto, um projeto em um período, mas sim durante todo o processo de formação do estudante.

Por ser uma instituição que compõe uma rede autônoma de educação⁸³ na formulação e aplicação de seu currículo, a proposta pedagógica adotada, Pedagogia da Alternância, por Temas Geradores⁸⁴ e Planos de Estudo, integra as disciplinas escolares e os *saberes-fazeres* populares e acadêmicos dos sujeitos sociais que compõem a *Comunidade Aprendiz*, o que transforma o processo formativo nesses espaços em *ecologias de saberes*. Assim, a Educação Ambiental das/nas EFAs é uma educação vinculada à existência desse *Ser aí*, das/nas suas práticas – no sentido do trabalho, e suas experiências – no sentido em que as experiências vividas são experienciadas pelos *Outros*.

O Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Formação dos Estudantes estão organizados de maneira que contemplam a formação ambiental em todas as atividades e em todos os momentos de vida escolar e comunitária do/a estudante. Para isso, os CEFFAs contam com os/as parceiros/as da formação, que são as famílias, os/as monitores/as, os/as colaboradores/as e outros sujeitos sociais que contribuem com os princípios que a instituição defende e acredita, que é a agroecologia. Para a formação agroecológica, a escola dispõe das disciplinas do Currículo Básico Comum – como mencionado, cujos conteúdos partem da demanda apresentada pela realidade local, em que o/a estudante se encontra inserido/a, e também as disciplinas da Área Diversificada, que são voltadas para a formação profissional em alternância. Os/as estudantes da EFAJ, ao final de quatro anos, obtêm o título de “Técnico em Agropecuária e Qualificações em Produtor Agroecológico e Administrador do Estabelecimento Agropecuário”.

Mesmo diante de todo esse processo de formação democrática e de caráter emancipatório, a Educação Ambiental desenvolvida na EFAJ se depara com um desafio: entre o que a escola acredita, defende e desenvolve como formação e o assumir a formação como prática cotidiana, por parte de seu público, que são estudantes e as respectivas famílias e comunidade.

⁸³ Rede autônoma na formulação de educação, que se refere ao MEPES/RACEFFAES, que tem autonomia na elaboração dos currículos escolares: abordagem conteúdo e metodológica. Mesmo tendo o Estado como agente financiador, ele não interfere na organização interna. As instituições cumprem o que a legislação determina, como obrigatório dentro da Educação Básica, no caso as disciplinas básicas, e acrescenta as disciplinas voltadas à formação em alternância.

⁸⁴ Os temas geradores mencionados pela monitora encontram-se no ANEXO B.

Nesse espaço, a formação ambiental desenvolvida pela EFAJ, a Educação Ambiental, não é uma concepção disciplinar ou de projetos pontual. Ela se manifesta em todas as atividades de formação do/a estudante, o que rompe com formas hegemônicas de compreensão da realidade. Seu fazer pedagógico é orientado a partir dos princípios que a sustentam, princípios esses da própria Educação do Campo em que a agroecologia é a grande bandeira.

Em um espaço em que as ações humanas estão interligadas com seu existir, em que os processos de formação desenvolvidos superam e rompem com o discurso de uma racionalidade pautada em princípios hegemônicos consagrados pela ciência moderna, nos modos de compreender o mundo (TRISTÃO, 2004), as mudanças têm se manifestado de forma tímida nos ambientes familiar/comunitário.

Assim, falar de rupturas da/na forma de compreender o mundo é superar as ideias de uma ciência como única e verdadeira na propagação da verdade, que é sustentada pelo paradigma hegemônico da ciência moderna que fragmenta e se julga capaz de explicar os fenômenos pela fragmentação e com as dicotomias.

Nesse cenário epistemológico, a Educação Ambiental transita num mundo de incertezas. Para Tristão (2004) ela, se transforma numa rede⁸⁵ de conhecimentos que ultrapassa fronteiras, antes rigorosíssimas, superando a demarcação de territórios.

Falar de Educação Ambiental no interior das escolas do campo é falar das experiências dos sujeitos que a compõem, é falar mais do que de conceitos propriamente ditos, é falar da *experiência* e de um pertencer, no sentido fenomenológico, em que suas falas partem do entendimento que carregam de sua existência, da sua *maneira preocupada e sintonizada de existir*, de sua compreensão nessa relação com a natureza. Nas falas dos sujeitos entrevistados/as, são *recorrentes* as palavras *consciência, consciência ambiental, consciência ecológica, produzir sem agredir a natureza*.

Tristão (2004) afirma que esse último discurso (produzir sem agredir a natureza), é fortemente influenciado pela racionalidade instrumental e econômica, em repertórios

⁸⁵ Tristão (2004) utiliza a metáfora das redes na Educação Ambiental, por elas não terem um ponto fixo, rígido, ou de campo de força, o que cria possibilidades de se apresentar fechadas e abertas ao mesmo tempo nas disciplinas.

que reafirmam o discurso do desenvolvimento sustentável, que vem sendo assimilado sem uma análise crítica e sem o entendimento do que esse termo significa. Quanto à consciência e consciência ambiental ou ecológica, para Tristão (2009), esse é um entendimento reduzido da Educação Ambiental, fruto da conjuntura política, social e econômica do Brasil nos anos 1970, em que se tinha a crença no conhecer para preservar, em que baseava a premissa de que, se eu conheço, ou se eu sei, terei comportamento diferente. Nessa compreensão, o conceito meio ambiente é também simplificado nas dimensões física e biológica e não apresenta uma complexidade mais ampla, incluindo o ser humano como parte integrante.

A mudança da concepção de entendimento da Educação Ambiental veio com a conferência de Tbilisi, realizada na Geórgia/Rússia, em 1977:

[...] essa conferência foi extremamente significativa para o avanço de novas metodologias da educação ambiental ao chamar atenção para a importância de contextualização das práticas educativas e para a necessidade de aprofundarmos a compreensão sobre o lugar e a realidade em que vivemos (TRISTÃO, 2009, p.75-76).

Assim, a conferência de Tbilisi, como resultante de ações que já vinham acontecendo sobre a temática ambiental, tornou-se um marco para a Educação Ambiental, provocando rupturas com as práticas pedagógicas que vinham sendo adotadas e com a compreensão reducionista dos sistemas ecológicos. Esse evento propôs a compreensão de uma dinâmica organizacional entre natureza e sociedade.

Utilizando o conceito consciência ecológica, que está presente nos discursos dos/as estudantes e do/das monitor/as ao definir Educação Ambiental, pode-se compreender que há um discurso sendo reproduzido nesse espaço sem uma reflexão profunda do seu real significado.

Percebem-se aproximações ao tratar de questões ambientais entre docentes e estudantes. Ao falar da formação ambiental dos/as estudantes, monitor/as abordam que, além da questão da consciência, está o papel da família nessa formação, o que leva a interpretar que o discurso produzido pelos/as estudantes é um discurso incorporado no ambiente de formação escolar. Mas de onde monitor e monitoras trazem esse discurso?

Diante das falas e dos questionamentos, que surgiram, senti necessidade de buscar informações que ajudassem nessa interpretação. Recorrendo aos princípios

pedagógicos da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo, deparamos com o princípio “Desenvolvimento Sustentável e Solidário”, na PA, que, embora traga uma discussão a partir da realidade socioeconômica em que vive nosso país, discutindo questões como: *as raízes da insustentabilidade; a sustentabilidade no campo econômico-social; água como segurança alimentar e produção; acesso a direitos; educação contextualizada; segurança alimentar e nutricional; a diversidade dos sujeitos* (BATISTA, 2006) e com o princípio da *educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável*, na Educação do Campo, ambos estão atrelados ao discurso desenvolvimentista/economicista. Como afirmam Meira e Sato (2005), o termo desenvolvimento traz em sua semântica o não envolvimento, uma vez que o prefixo DES significa contrário.

Para Carlos Rodrigues Brandão,⁸⁶ é perverso e contraditório juntar esses dois termos, desenvolvimento e sustentabilidade. Em seu entender, eles não têm como caminhar juntos, ou é um ou o outro e, dentro do discurso do desenvolvimento sustentável, querem convencer de que tem como ocorrer essa junção, que acaba sempre privilegiando o econômico e, assim, o aspecto ambiental torna-se apenas um argumento de discurso. Para Tristão (2004), tem-se que superar o discurso do desenvolvimento sustentável e procurar assumir as sociedades sustentáveis, se realmente se quer assumir a sustentabilidade em nossos discursos e práticas.

Retomando a questão inicial, como a consciência é intencional, para a fenomenologia, ela surge a partir das experiências do *Ser-no-mundo*. Quando se vivencia uma situação e a toma como *experiência*, ela se converte em consciência. Então, *a consciência é sempre consciência de alguma coisa*. Assim, ela não é nata no sujeito; compreende a maneira de existir deste *Ser-aí*, diante do *nada*. Para Leff (2001) a consciência se manifesta como uma angústia de separação e uma necessidade de reiteração do ser humano com a natureza. Entende-se que ninguém transmite uma consciência a outro, o que se pode é sensibilizar as pessoas diante da realidade que às vezes não a vê ou a ignora quando as vê. A pergunta que fica é

⁸⁶ BRANDÃO: fala proferida na Palestra Magna: Educação para a Cultura da Paz e Sustentabilidade Local/Planetária, durante o XII EPEA – Encontro Paranaense de Educação Ambiental, em Foz do Iguaçu-PR, de 14 a 16 de outubro de 2009.

(são): *o que faz um sujeito colocar em risco a própria vida?*,⁸⁷ e por que nossas ações, como seres humanos, têm cada vez mais nos colocado em risco?

Nesse sentido, entendemos que a EFAJ desenvolve um trabalho de Educação Ambiental tendo em vista despertar para uma leitura crítica da realidade, na qual os sujeitos que a compõem estão inseridos/as.

Como as ações humanas são fruto de intencionalidade, então, como seres “racionais” regados pela emoção, as atitudes não são ingênuas. O não reconhecimento do *Outro* não justifica que não o vê; é apenas uma questão de ética. Como a Educação Ambiental é fruto de uma atitude ética, de responsabilidade local-global ou, ao contrário, ou junto (*glocal*), a atitude não é apenas de respeito ao *Outro*, mas também, consigo mesmo, na sua relação com o *nada*.

Diante da realidade da racionalidade agrícola que é propagada no município Jaguaré-ES, com o apoio dos órgãos governamentais locais, que é de uma agricultura para exportação (tendo como principal cultivo a cultura de café conilon), a formação ambiental se torna um desafio para a EFAJ – em desenvolver um trabalho com pequenos/as agricultores/as familiares.

A racionalidade econômica fragmenta a natureza e desconsidera a interdependência entre os seres que a compõem e não reconhece o princípio *hologramático* que remete à articulação dos pares binários, como propõe a transdisciplinaridade. O rompimento desse equilíbrio, causado por essa racionalidade, de ver tudo e todos como um recurso a ser explorado, levou a humanidade a achar-se no direito de se colocar de fora desse “círculo recursivo [...] em que os produtos e os efeitos são eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz” (MORIN, 2007, p. 95), sustentando na *lógica clássica* do *Terceiro Excluído*, formulada por Aristóteles, que mantém a contradição.

Nessa fragmentação, o ser humano desligou-se da natureza e fragmentou a si mesmo, ao julgar e considerar a razão como seu guia, deixando-o cego, com um *antolho*, em frente às emoções. Para Maturana (1998), o humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional em que todas as ações têm seu fundante no emocional. O autor acrescenta que tal condição seria uma limitação ao

⁸⁷ Questionamento elaborado pelo professor Dr. Hiran Pinel durante minha qualificação.

nosso ser racional: “Finalmente, não é a razão que nos leva a ação e sim a emoção” (MATURANA, 1988, p. 23), e o sentimento de *pertencimento* nos aproxima da emoção. O que existe (material ou simbólico) passa a ser a complementaridade do sujeito com o espaço-tempo e com a energia que radia e que alimenta esse sentimento que é único.

No diálogo da família *Ipê*, pode-se ter uma noção do desafio que é viver no meio rural, com uma racionalidade que difere do discurso hegemônico dominante.

[...] a Escola Família ajuda pelo seguinte: como a região nossa é produtora de café, tradicional, e há uma tendência quando o café sobe de preço, substitui a propriedade todinha com café, tipo tira as outras e até uma tendência à monocultura. Igual tem... nós cria gado, aí nós vamos reformar o pasto ali, aí estamos controlando o capim, aí todo mundo chega e fala assim: ‘você vão plantar pasto aí, mas dava um lavorão de café em’ [...] (FILHO MOGNO)

[...] a gente passa por bobo [...] (SR. IPÊ)

[...] isso é pressão. Se o cara não tiver formação o cara vai. E a tendência é [...] nós plantamos milho ali, aí o cara fala: ‘se você plantasse café nessa área do milho e colhesse café, não era melhor não?’ Entende? É constante isso daí. Aí a formação que o cara tem ajuda a resistir isso [...] (FILHO MOGNO)

[...] a ter opinião própria [...] (FILHA CATUABA)

[...] tipo a mídia na cidade, que quase obriga o cara a comprar as coisas; aqui é a [...] é tudo induzido à monocultura. Se o cara plantou e achou que não deu bem, aí ele já pensa em plantar café [...] (FILHO MOGNO)

[...] aí, mas papai tem aquela questão da tradição, né, papai? [...] (FILHA CATUABA)

[...] sempre a gente teve aquela tradição [...] exemplo: tem o gado vai ter o leite, vai ter o queijo, vai ter a carne, o esterco e o café não! Mas o cara diz: ‘ter o café você compra. Você vende o café e compra o leite; você vende o café e compra o carne; você vende o café, você compra o esterco, joga adubo’. É uma coisa que tem que ser muito teimoso para resistir a essa tentação. Fica mais fácil comprar um saco de adubo, mas [...] (SR. IPÊ)

[...] só que, quando [...] pode terminar (FILHO MOGNO).

Mogno encerra o diálogo com os dizeres, “só que, quando [...] pode terminar”, deixando em aberto este “pode terminar”. A sua expressão demonstrava o desafio que é trabalhar no meio rural dentro de uma racionalidade que difere da hegemônica, que é o discurso das monoculturas agrícolas, pautado numa racionalidade economicista, em que se acredita que apenas a produção de uma única cultura atenderá a todas as necessidades da família e da propriedade agrícola.

Essa racionalidade sustentada nas monoculturas (do saber e agrícola) no individualismo e nas certezas é o que a transdisciplinaridade propõe refletir. A transdisciplinaridade sugere superar a Lógica Clássica do Terceiro Excluído, do

“sim” ou “não”, do “é” e do “não é”, entre outras, em que não cabe “mais ou menos”, ou “aproximadamente”. Para a transdisciplinaridade, existe um Terceiro Termo Incluído “T” que é “A” e “não-A” ao mesmo tempo, que nos leva a outro nível de realidade e, nesse sentido, não há verdades últimas e absolutas, como também não há certezas. A verdade é passível de mudanças com o tempo e as certezas, que é fruto da ciência moderna, ameaça a continuidade, o renovar-se e o autofazer-se (SOMMERMAN, 1999; NICOLESCU, 1999; SANTOS, A., 2008).

Num cenário em que as políticas propostas apontam para o desenvolvimento dessa racionalidade imediatista, acaba desconsiderando (com objetivos claros) e enfraquecendo experiências de produção agrícola que diferem da hegemônica, com seu discurso sedutor e alienante. E os que resistem no sistema de produção camponesa necessitam de apoio tanto econômico, quanto de formação para permanecer no campo, com dignidade e, principalmente, com sentido de *pertencimento*.

O diálogo com a família *Ipê* termina com uma sensação de angústia, deste *Ser-aí* diante do *nada*, em que se compreende a necessidade de permanência no que se acredita, mas a racionalidade que o guia é testada a todo instante. Percebe-se que não basta ter apenas o conhecimento, exige-se atitude e reconhecer-se como autônomo em suas decisões.

Os sujeitos sociais que *serpenteiam* por esse idealismo humanista tornam-se isolados dentro do sistema capitalista que alimenta a racionalidade econômica imediatista, como é percebível nos espaços rurais, assim como nos demais espaços sociais. Além da formação recebida, necessita também de ação, de transformação do meio.

A racionalidade economicista e imediatista é fruto do pensamento hegemônico da ciência moderna, que tem como princípio fragmentar para compreender, levou a humanidade a um nível de conhecimento jamais visto pela história humana, e, por essa incapacidade de compreensão da complexidade e da transdisciplinaridade, nunca se viram tantos problemas sociais e ambientais entre os povos, que avançam com o aprimoramento das tecnologias e de seu uso. Assim, na medida em que a humanidade adquire mais conhecimento, ou compreende e interpreta as informações que pairam nos espaços, ela se distancia da vida e passa a ser guiada pelo *antolho* de uma *racionalidade cega*.

Na família *Ipê*, as ações práticas superaram o discurso de mudança, no campo ambiental, sociofamiliar e comunitário. As *experiências* vividas por esses sujeitos levaram a refletir sobre suas ações e a buscar soluções para os problemas ambientais enfrentados. Como se percebe no diálogo a seguir, fruto do trabalho realizado pelo filho, em que, durante um longo período de estiagem, no final da década de 1990, uma das nascentes existentes na propriedade secou. As fotos ilustram o diálogo.



Foto 5: Barragem no ano de 2000, antes de iniciar o projeto de reflorestamento da nascente e de seu entorno
Fonte: Arquivo da família camponesa

[...] acho que foi em 97. Aquela represinha secou de trincar o fundo, aí foi aquele choque. Tinha uma nascente que corria muita água ali. Aí, foi secando, secando, até que secou tudo. Aquela represa era uns três metros de fundura, não era? [o pai, Sr. Ipê confirma balançando a cabeça] e sobrava água, que passava por cima, aí foi secando, foi o sinal de alerta que não estava certo [...] (FILHO MOGNO)

[...] Aí, a gente viu que alguma coisa estava errado [...] no ano 2000 tirou fotografia [foto 5]. Eu falei: 'tira fotografia do jeito que esta aí, que nos vamos reflorestar isso aí' [...] (SR. IPÊ)

[...] Você fez um projeto de recuperação de nascente na Escola Família [...]
(Da. Canela)

[...] É mesmo, eu fiz um projeto [...] (FILHO MOGNO)

[...] O essencial foi cercar para não entrar animal. [...] aí começou a nascer um pé de murici, de canela, tem árvore de canela dessa grossura já! [aproximadamente 30 centímetros de circunferência] natural da mata já, os passarinhos vêm trazendo, e a gente deixa. E daí nasceu e tá nascendo até hoje. De vez em quando a gente vê uma árvore estranha lá no meio. Que passarinho traz [...] o essencial foi cercar a área [...] (SR. IPÊ)

[...] A natureza mesmo recupera! [...] (DA. CANELA)

[...] O que a gente planta acaba morrendo. Com esse sol, a gente não pode molhar. Mas aquela que nasce natural ela agüenta! [...] (SR. IPÊ)

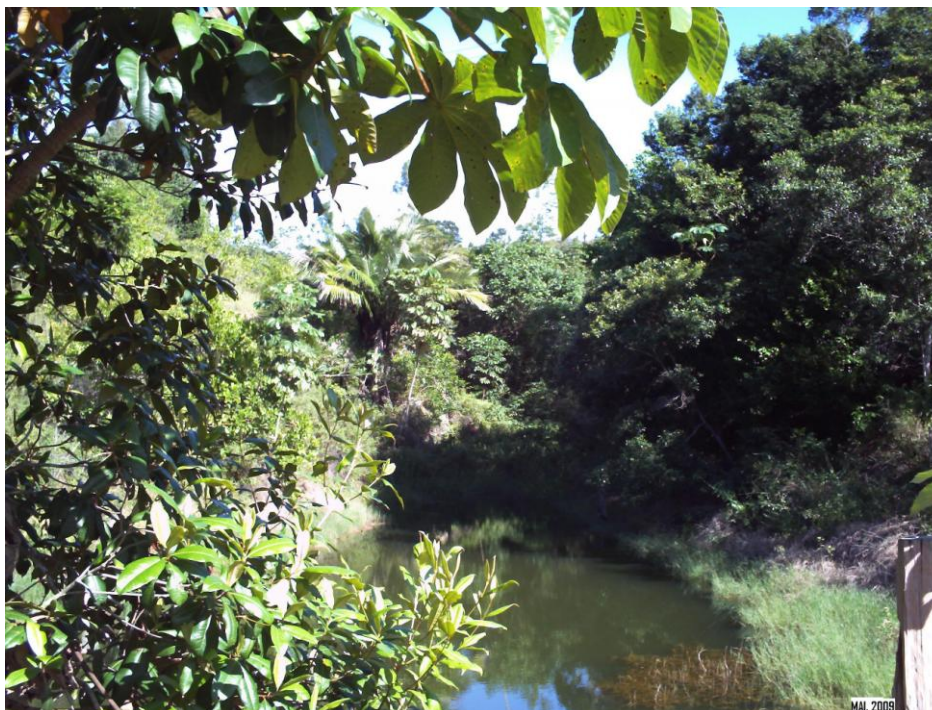


Foto 6: Barragem no ano de 2009, como se encontra atualmente a área

[...] você semeou um murici naquele morro, né? [...] (FILHO MOGNO)

[...] Semeei, sim, murici, [...] plantei muito caju, jaca, manga, bastante de fruta [...]. As frutas que plantei quase todas pegou. Plantei muito pé de coco de palmito amargoso também [...] pra gente ter uma área verde, bonita, e, no caso, para o lugar de passarinho, bicho e outros troços que aparece por ali, né? Pra conservar o meio ambiente [...] (SR. IPÊ)

[...] E também a gente não precisa, mas se o cara precisar tem mais uma nascente. No caso de necessidade tem aquela água ali, que a gente não usa pra nada, mas se precisar tem ela, né? Porque, se você não precisa e deixar perder, quando precisar já era! [...] (FILHO MOGNO)

[...] Se botar uma pequena irrigação ali ela aguenta [...] (SR. IPÊ)

[...] Até funciona! [...] (FILHO MOGNO)

[...] E a gente não sabe qual será o futuro. A gente tem que preservar pra quem vem pra frente, né, papai? O senhor não plantou aquelas árvores pensando no senhor, o senhor plantou pensando em quem vem pela frente, né? [...] pensar que o que a gente faz agora não vai ficar pra gente, vai ficar pra quem vem, né? (FILHA CATUABA).

Durante o diálogo, nessa *aceitação do outro*, com as mesmas *experiências*, em que as ideias e sentidos emergiam em forma de relatos e gestos espontâneas, esses sujeitos representavam este Ser-aí, que pertencem e compreendem seu *Dasen*. A preocupação não é apenas com o viver atual. Pensam em um futuro em que suas ações não comprometam seus descendentes, a espécie humana, a vida e o planeta.

Não buscam apenas combater o problema, mas, sim, compreender as causas para traçar as estratégias de resolvê-los, superando a racionalidade preguiçosa apresentada por Santos (2007), que se manifesta pela *razão metonímica*, que contrai o presente; e a *razão proléptica* que expande infinitamente o futuro. Que promove ausências, por ser sustentada nas *monoculturas do saber*. Como superação, Santos (2007) propõe a *sociologia das ausências* por meio das *ecologias dos saberes*, em que reconhece a importância do saber científico, mas não o tem como guia. Nas *ecologias dos saberes*, o saber científico dialoga com o saber laico, com o saber popular, sem hierarquias de conhecimento; reconhece a existência do tempo linear e de outros *tempos-espacos* entre os *saberes-fazeres* cotidianos.

Assim, falar de Educação do Campo é relatar uma educação que foge do modelo hegemônico de educação vigente no País e o trasgride, que é urbanocêntrica e com perspectivas homogeneizadoras; falar de Educação Ambiental nesses espaços é falar das identidades da *pertença* aos territórios dos sujeitos sociais camponeses/as que a compõem. Dessa forma, não há uma preocupação em fazer Educação Ambiental dentro dos CEFFAs, a própria dinâmica de funcionamento contempla a referida formação.

Com a dinâmica de funcionamento da Pedagogia da Alternância, a escola trabalha no sentido de formar sujeitos autônomos e autônomas na condução de sua vida em sociedade, com responsabilidade em suas escolhas. Para isso, dentro de um CEFFA, as atividades são conduzidas na perspectiva da auto-organização dos/as estudantes. Como exemplo de auto-organização, tem-se a função de coordenador/a da sessão (semana escolar), em que, para conduzir a semana escolar, há um/a estudante coordenador/a que acompanha a realização das tarefas e intermedeia com o/a monitor/a responsável do dia a condução das atividades. Essa forma de auto-organização tem como objetivo valorizar a cultura familiar camponesa, em que os/as estudantes, estando no ambiente escolar, não dualizam suas experiências. Dessa forma, o “trabalho” prático desenvolvido durante o período escolar rompe com a *ideia clássica* de que, quando o/a estudante está na escola, é “Um” e quando está no ambiente familiar é “Outro”.

Como a escola funciona em prol da família camponesa e seu objetivo principal é a formação dos/as jovens do meio rural, ocorre, então, a *ecologização das disciplinas* e dos espaços, levando em conta tudo que é contextual aos/as estudantes, tornando

a aprendizagem significativa a eles/as, transformando a informação em conhecimento e o conhecimento em *sapiência*.

Nesse espaço, que envolve *informação e conhecimento*, as atividades diárias são realizadas de maneira que o/a estudante não perca o vínculo com o ambiente familiar. A escola torna-se uma extensão do ambiente familiar e a família uma parceira no processo de formação do/da estudante.

O trabalho de Educação Ambiental desenvolvido pela EFAJ é de formação dos/as estudantes. Na dinâmica de funcionamento da PA, em que os/as estudantes passam uma semana no ambiente familiar e outra na unidade escolar, a escola realiza trabalhos de sensibilização e de formação, de modo que eles/elas reflitam sobre suas ações e compreendam sua interdependência com o meio ambiente, e que essa reflexão promova mudanças no meio social no qual vivem e convivem.

Mesmo em alguns momentos com discursos já superados pela Educação Ambiental, como é o caso do Desenvolvimento Sustentável, a escola realiza um trabalho de sensibilização, rumo a responsabilidades; também trabalha no sentido da orientação, por ser um curso técnico.

O trabalho na orientação de Educação Ambiental é mais na parte de produtor agroecológico, pra estar substituindo o uso lá da propriedade, que não são agroecológicos, que são convencionais; e também na questão da parte da teoria, tem a filosofia que engloba bastante coisa sobre a educação ambiental, e você vai além das consequências de tudo mais. Então, eu acho que é uma das coisas mais importantes aqui da escola, é que você usa a teoria e a prática, né? Que você não fica somente na teoria, mas também na prática, e tem como você colocar lá, quando você for exercer lá na propriedade você tem mais conhecimento. Acho que é muito importante isso para o comprometimento da agricultura camponesa (ESTUDANTE JATOBÁ).

Os/as estudantes vivenciam um espaço de aprendizagem que envolve organização, auto-organização e análise crítica da realidade, com abertura a sugestões. É um ambiente composto de normas construídas coletivamente num ambiente “[...] *em que você está numa educação assim, com direitos e deveres*” (ESTUDANTE SUCUPIRA) com o propósito de garantir o bom funcionamento da instituição, em que os/as estudantes planejam e coordenam atividades extraclasse, que exigem certo grau de maturidade e criticidades das/nas ações. Como os/as estudantes participam do planejamento e execução das atividades extraclasse, a aprendizagem ambiental ocorre dentro do próprio processo de formação, na experiência deste *Ser-áí diante de seu mundo texto*, que é a realidade experienciada ou a experienciar. A

seguir, o estudante relata que, em seu setor de trabalho, na propriedade da EFAJ, as ações são desenvolvidas dentro de princípios agroecológicos e colocando em prática informações recebidas/construídas na sala de aula.

[...] aqui, na escola, a gente já desenvolve esse trabalho já, por exemplo, no meu setor, no setor da horta, a gente não utiliza agrotóxico, não utiliza agrotóxico e também você aplica já aqui na escola aquilo que a gente aprende na sala de aula [...] (ESTUDANTE CEDRO).

Quando o estudante fala “meu setor”, compreende o setor onde ele é o responsável no bimestre (Foto 7). Durante esse período, o/a estudante juntamente com sua equipe fazem um planejamento das atividades a serem executadas nesse setor e, no fim de cada período/semana, é feita uma avaliação do desempenho dentro da função. É um aprendizado prático de planejamento e execução de projeto, durante sua vida profissional, como destaca também o ex-estudante *Mogno*: “*Na Escola Família você aprende fazendo*”.



Foto 7: Estudantes em momento de atividades práticas na propriedade da EFAJ

Como demonstração de inovação dentro do setor agropecuário, a escola, em parceria com a Petrobras, implantou, em 2003, o projeto de agrossilvicultura na propriedade. Esse projeto, que se faz presente, conta com uma área de Sistema Agroflorestal e uma mini-indústria de poupa de frutas (visível na Foto 8), que serve de incentivo à diversificação agrícola nas propriedades familiares dos/das

estudantes e como fonte de renda – redução de custo com a alimentação – na unidade escolar.



Foto 8: Vista parcial da horta da EFAJ

A escola conta ainda com plantios de café, hortaliças, pimenta do reino, urucum, goiaba, acerola, limão, graviola, banana prata (Foto 10), banana da terra, aipim, milho crioulo, abóbora, batata-doce, horta medicinal; criações, como peixes e suínos, e outras pequenas experiências, que representam também fonte de renda, ou redução de custo na alimentação, e servem como um espaço de atividades práticas para os/as estudantes.

Durante a imersão nesta *Comunidade Aprendente*, podemos constatar que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Currículo Escolar estão pautados em princípios agroecológicos e o *Plano de Formação* desenvolvido sustenta-se na perspectiva da *formação integral* dos/as estudantes, como destaca a monitora *Copaíba*:

Então, o trabalho de Educação Ambiental na escola, ele vai estar garantido no próprio plano pedagógico, [...] o PPP que a gente chama que está garantido a agroecologia no plano de formação. Então, ela já está inserida no plano de formação dos estudantes e garantido no PPP.

Com a construção de um conhecimento contextualizado, a partir das informações do seu meio, o/a estudante compreende sua realidade com condições de apontamento e propõe soluções aos desafios. Como diria Morim (2007), essas informações

atingiriam o nível de *sapiência* no processo de formação desses/as jovens. Deste *Ser-aí*.



Foto 9: Vista da área de Sistema Agroflorestal da EFAJ



Foto 10: Vista da área agrícola da EFAJ

Como é um espaço de *formação para a vida*, onde o conhecimento emerge dos anseios da *Comunidade Aprendente* transformando em um conhecimento para a vida, a EFAJ é compreendida como uma escola da vida. Para Morin (2007, p. 48), a escola da vida supera o discurso de uma cultura hegemônica, de elite. Contempla a “cultura das humanidades”, e a cultura no seu sentido antropológico; em uma escola em que os/as estudantes reconheçam sua vida subjetiva.

Para Morin (2007), o estudo da realidade transitaria entre as *escolas da vida e da complexidade* humana, em que o conhecimento faz parte da condição humana e esse conhecimento influencia o sujeito a iniciar e viver ao mesmo tempo como seres e situações complexas.

5.3.3 A contradição: o terceiro excluído

Diante do que as escolas do campo de Jaguaré⁸⁸ propõem, acreditam, e do que o município incentiva como política de governo (caminhando para política pública), percebe-se um embate ideológico no meio rural local, em que um defende a agricultura familiar camponesa; o outro defende a produção para a comercialização; um critica o agronegócio, o outro a legitima; um defende a vida, o outro o econômico. Como evidencia um jogo dual, em que não há simbiose, ficam os/as estudantes e suas famílias no jogo: “Não sei se vou ou se fico”, e muitos estão entrando nessa *racionalidade cega* em que as experiências previstas pairam num campo de mais incertezas que verdades:

[...] a educação do campo defende a importância da agricultura familiar sustentável, e órgãos, até mesmo municipais, orientam e defendem uma agricultura voltada ao agronegócio, pra grande produção, que aí é que leva e motiva os agricultores a utilizar agrotóxicos, independente da quantidade e de todas as consequências que traz, pra atingir essa escala de produção colocada por ha, por propriedades; nesse sentido aí até... algumas Secretarias utilizam assim é... competição de maior produtor. Por exemplo, já teve aqui no município um evento do maior produtor de café por ha. Então, aí passa essa visão do agronegócio, porque ser maior produtor,

⁸⁸ No município de Jaguaré-ES, existem cinco escolas de Educação do Campo que funcionam em sistema de alternância e com proposta de ensino contra-hegemônico, que são três escolas de Ensino Fundamental da rede municipal; uma de Ensino Fundamental da rede estadual (localizada no Assentamento XIII de Setembro) e uma de Ensino Médio Profissionalizante, que é a EFAJ.

numa área de ha, exige maior produtividade que vai exigir para aquela visão ali de agricultor, maior utilização de agroquímicos (MONITORA COPAÍBA).

A racionalidade de aumento de produção agrícola abre espaço para buscar tecnologias que comprometem o meio ambiente, colocando-o em risco para atingir metas de produção, que é fruto de uma racionalidade instrumental tecnicista desvinculada das condições e das capacidades de adaptação local.

Como a base da economia do município de Jaguaré-ES, a agricultura e, em especial, o cultivo do café conilon e, nessa a racionalidade competitivista de atingir metas de produção, pequenos/as agricultores/as, seduzidos/as pelo discurso hegemônico dominante, recorrem à agricultura convencional e aos “pacotes tecnológicos”, com o mesmo anseio, e nem sempre seguem o receituário agrônomo dos produtos utilizados, como também não estão sensibilizados e com criticidade o suficiente para compreender a complexidade que envolve o meio e o mal que suas ações causam ao meio ambiente e a si mesmos, e acabam assumindo o discurso e as práticas do agronegócio. Nessa racionalidade alienante, considera normal e necessário o uso de agrotóxico, entre outros produtos nocivos à saúde humana e ao meio ambiente, por ele e pelos outros/as produtores/as, na manutenção e elevação da produção agrícola.

[...] Jaguaré, como o pessoal fala que o café conilon é a saída, aí tem esses grandes proprietários aí que acaba dominando os pequenos, e que são os prejudicados. Porque, enquanto eles estão aplicando em cima [referindo-se à pulverização aérea] da área deles, que também não é tão grande assim acaba, também atinge as outras [referindo-se às propriedades vizinhas] (MONITORA CAVIÚNA).

No cenário, que é o contexto dessa *Comunidade Aprendente*, a Educação Ambiental desenvolvida passa a ser um desafio na luta pela manutenção da vida, diante da realidade que mostra por si mesma, no uso das tecnologias – principalmente na pulverização aérea utilizando agrotóxico – que vem sendo adotada no “controle” de pragas e doenças no meio rural local.

A pulverização aérea é o símbolo da incompetência, de entender que o meio ambiente sofre com isso, sobretudo o ser humano; não consegue entender que já usar uma bomba controlada já não é bom, imagina você jogar com avião. Então, é uma ignorância total com relação ao meio ambiente (MONITORA CAVIÚNA).

Esse é um modelo de agricultura capitalista, que busca o lucro a qualquer custo, sustentada numa racionalidade única, em que fragmenta as partes do todo, rompe com o paradoxo das organizações complexas, mantendo a linearidade e tentando/imaginando “resolver” os problemas sem procurar as causas, conservando

o princípio do *Conhecimento Regulação*, sustentado nas *monoculturas dos saberes*, desconsiderando os saberes que emergem ou que se mantêm em grupos culturais não hegemônicos.

Como exemplo dessa racionalidade hegemônica e cega, que não une e que não está sensibilizada aos princípios interdependentes e complexos (MORIN, 2007, p. 93), não percebe os princípios de resgate do elo perdido⁸⁹ (SANTOS, A., 2008), surgem os modelos contraditórios da humanidade com relação a si mesma, em que este *Ser-aí*, mesmo tendo como única certeza o *nada*, considera-se insaciável, único e imortal.

Eu acho um desrespeito muito grande, não só com o meio ambiente que nos rodeia, tudo que está ao nosso redor, como a água, planta, animal, mas, com o ser humano, principalmente com o ser humano; porque assim, as pessoas estão recebendo toneladas de veneno e pouca coisa [...] está inerte, está parado, está acomodado. Mas o próprio sistema, tanto a nível de lei, de Brasil, quanto estadual e municipal, garante isso. Então os caras estão usando de qualquer forma, também sem preocupação, sem nenhuma preocupação com o ser humano, a vida. Eu acho uma falta de respeito muito grande com o ser humano e eu não concordo com isso não [...]. Não concordo porque eu também sou humano, nos somos seres humanos e precisamos sobreviver, precisamos viver que hoje a luta é pela sobrevivência e a nossa preocupação é com a vida em primeiro lugar (MONITORA JACARANDÁ).

Outra monitora complementa:

Na verdade, as pessoas assim [...] estão usando a pulverização, eles acham que em determinados momentos eles estão agindo de forma sustentável assim. Mas quando eles utilizam essa pulverização, eles estão totalmente, agindo de forma contraditória ao que eles acham que seria uma adoção sustentável; eu acho que eles não entenderam essa relação do homem com o ambiente e que a pulverização é assim... vai causar muito mais consequência do que essa relação de homem com o ambiente já causa naturalmente. Então eu acho que quem... as pessoas que estão usando a pulverização, eles ainda estão faltando esse senso crítico, eles ainda não relacionam o ambiente com o meio em que eles estão, a essa consequência toda (MONITORA PEROBA).

Como a formação sugerida e desenvolvida pela EFAJ está dentro de uma proposta agroecológica, as/os estudantes recebem/participam de uma (in)formação que repudia a prática de utilização de agroquímicos, utilização de agrotóxico – pulverização aérea. Como constatado nas idas e vindas, nas entrevistas e nos

⁸⁹ Santos, A. (2008) une e apresenta os cinco princípios que considera importantes no resgate do elo perdido, que são: princípio hologramático, articulação dos pares binários; princípio da transdisciplinaridade, que propõe transcender a lógica clássica do terceiro excluído; princípio da complementaridade dos opostos, que se opõe à dicotomia dos pares binários; princípio da incerteza, que está integrado à vida íntima dos seres humanos. A incerteza é sempre uma premissa flutuante; e o princípio da autopoiese, do autofazer-se, em que o conhecimento não é transmitido e sim construído.

diálogos no interior dessa *Comunidade Aprendente*, nenhuma família dos/as estudantes da Escola Família Agrícola de Jaguaré utiliza a tecnologia de pulverização aérea em suas lavouras, bem como se “conta nos dedos” as famílias que trabalham dentro da agroecologia.

Pela fala dos/as estudantes, a seguir, eles manifestam uma *maneira de ser angustiada* em frente à ação adotada pelos proprietários rurais, de não compreender os impactos que tal tecnologia (pulverização aérea) traz ao meio ambiente, entendendo que essa é a que traz maior impacto socioambiental local.

Diante das falas, o sujeito estudante *Aroeira* faz sua previsão apocalíptica das consequências dessas ações: “[...] *Ave Maria! Rapaz, eu vejo futuro pra todo mundo morrer mesmo. Desse jeito, desse jeito que está aí, o mundo não vai pra frente, não*”.

E a estudante *Sucupira* complementa afirmando que o uso de agrotóxico já é indevido, para ela *não existe aplicação indevida ou incorreta*. O que compreende também que essa tecnologia fragmenta os problemas e desvincula a *parte do todo*, fragmenta os problemas ao tentá-lo resolver com uma ação imediatista que ignora as causas.

[...] pra mim do momento que você usa o agrotóxico já é uma coisa indevida, né? Porque você já está prejudicando a natureza, você já está prejudicando o ser humano, você já está prejudicando tudo. Então já é indevido e que você não vai ter a desculpa. Ah! Eu não tenho o que usar! Que te tem, igual os produtos alternativos e tudo (ESTUDANTE SUCUPIRA).

A pulverização aérea é um grave problema ambiental em qualquer contexto. É uma atitude sustentada por uma racionalidade que não *vê o outro como um legítimo outro na convivência*, não considera seu semelhante como um ser que convive com as mesmas *experiências*. Ao localizar essa ação, torna-se mais agravante ainda, porque Jaguaré é um município com a base da economia agrícola, formado basicamente por pequenas propriedades rurais, com muitas estradas, nascentes e residências rurais no campo. O uso dessa tecnologia não contempla referências apresentadas nas normativas do Idaf para a pulverização aérea. Como também são poucas as propriedades que, por extensão, estaria dentro da Normativa nº 011-N (SÉCULO DIÁRIO, 2008), mas, analisando aspectos socioambientais, nenhuma propriedade seria contemplada para a utilização dessa tecnologia.

O uso dessa tecnologia, nesse contexto, evidencia a incompreensão humana dos impactos do uso da ciência para benefícios individuais, não compreendendo a interdependência do *todo* com *as partes* e vice-versa, “sacrifica” o meio ambiente, a si mesmo, comprometendo o planeta e os seres vivos por retornos econômicos imediatos. É um resquício de uma *racionalidade cega*, que empobreceu ao enriquecer, destruiu ao criar, matou ao produzir, que foi a Revolução Verde.

Na lógica do lucro imediato, o ser humano ignora seu semelhante, que tem uma vida e que quer viver, que sente dores, anseios... enfim, esta racionalidade desloca o humano do ser humano, o sujeito sai de seu ser, de sua capacidade emocional-racional, encontrando-se em um estágio de negação a si próprio, por não se preocupar com sua espécie, com a vida e se o planeta vai suportar ou não as ações nocivas que está causando. Importa apenas o viver imediato, o seu presente, *contraí o presente e expande o futuro*. Assim sendo, este *Ser* passa a ser um não pertencente, ignorando a própria razão que carrega, por acreditar que a quantidade é mais importante que a qualidade. Com a racionalidade em direção ao nada e a *nada*, seu viver, sua saúde, sua qualidade de vida também acabam sendo afetados, porque a experiência humana é uma experiência planetária. O planeta é limitado, esse sim podemos contrair.

Olha, eu vejo como uma forma de agressão ao meio ambiente, assim devastadora [...]. Eu acho que assim, tinha que ter uma tomada de consciência das autoridades, tanto municipal, quanto estadual pra pelo menos evitar esse uso abusivo que tem, principalmente aqui no município de Jaguaré. Que era um avião batendo, agora já são dois, aqui no município. E o incrível que dá pra perceber que os próprios governantes utilizam nas suas lavouras, parece que não tem nenhuma preocupação ambiental aqui (ESTUDANTE JATOBA)

A fala da estudante representa os anseios da população. É visível a *maneira angustiada de existir* das pessoas quando se trata desse assunto. A utilização de agrotóxico é assunto recorrente nas políticas ambientais do município. Como recentemente (2009) foi inaugurado, em parceria com a Secretaria Municipal de Agricultura, um posto de coleta de vasilhames de agrotóxico no município com o *slogan* de “sustentabilidade do meio rural”.

Diante do ser angustiado, representado pela estudante, percebe-se que quem utiliza a pulverização aérea não está sensibilizado com os impactos causados e as consequências dessas ações no meio ambiente. Não consegue entender que ele também é parte integrante do ambiente em que se insere, o que torna

incompreensível e “perverso” quando o ser humano não se sente pertencente ao meio em que vive, não reconhece o ar que respira, a água que bebe, o chão que pisa e a vida que o rodeia. E isso é terrível no contexto ambiental, quando o ser humano não consegue se vê como integrante.

Diante da realidade em que os fenômenos se mostram *por si mesmos*, percebe uma acomodação dos sujeitos do campo e da cidade diante da realidade que paira por sobre o município de Jaguaré, onde não se vê iniciativa de mobilização de enfrentamento a uma racionalidade que coloca em risco a vida de uma população e um complexo cenário de contaminação, transformando esse pequeno município e seu entorno em um local de risco, que difere dos princípios de justiça ambiental.

A noção de justiça ambiental implica, pois, o direito a um meio ambiente seguro, sadio e produtivo para todos, onde o ‘meio ambiente’ é considerado em sua totalidade, incluindo suas dimensões ecológicas, físicas construídas, sociais, políticas, estéticas e econômicas. Refere-se assim, às condições em que tal direito pode ser livremente exercido, preservado, respeitado e realizando plenamente as identidades individuais e de grupo, a dignidade e a autonomia das comunidades (HENRI; MELLO; BEZERRA, 2009, p.16).

Discorrer sobre a questão pulverização aérea, bem como a agricultura convencional em Jaguaré merece reflexão. Os problemas são atribuídos aos outros, o mal está sempre representado no outro e, nessa compreensão, bem e mal nunca convivem no mesmo sujeito (SANTOS, A., 2008). Percebe-se uma crítica ao uso da pulverização aérea e, ao mesmo tempo, observa-se que quase 100% das propriedades rurais do município são conduzidas com a utilização de agrotóxico. Dessa forma, as pessoas que criticam não se veem em condições suficientes de sustentar tal posicionamento e acabam não se mobilizando para enfrentar o problema, por gerar uma contradição entre o discurso e a prática.

Quando se mencionam os impactos diretos causados, percebem-se manifestações de repúdio e de angústia, mas continua incomodado/acomodado, esperando que alguém inicie as manifestações. Nesse contexto, o/a estudante tem (está em) uma formação com participação da família que reproduz uma crítica a tal prática, mas as mudanças não se manifestam no âmbito familiar e comunitário (por questões culturais/tradicionais?). As decisões são patriarcais e filhos e filhas têm pouca autonomia na condução de projetos de inovação, e os que têm essa abertura acabam seduzidos pela racionalidade econômica.

6 CAMINHOS FINAIS

Durante o século XX, muitos foram os programas e projetos de educação destinados à população rural, deixando suas marcas para a atualidade, levando a um entendimento fragmentado e míope do que é o meio rural.

Nos documentos oficiais gerados nesse período, a população camponesa era sempre taxada com adjetivos convenientes à racionalidade urbana, como os “relegados da sorte”, os “infortunos”, “os não agraciados”, enfim, isso ajudou a rotular a população camponesa como “os não inteligentes”, “os falidos”, “fadados ao fracasso”, que tinham como único valor a força física. Até hoje as escolas do meio rural padecem por tais adjetivos, encontrando desafios no empoderamento⁹⁰ dos sujeitos sociais do campo, na preservação de sua identidade e sua cultura.

Ao longo da história, a Educação Ambiental também esteve associada a *diferentes matrizes de valores e interesses, gerando um quadro bastante complexo de educações ambientais com orientações metodológicas e políticas bastante variadas*. Por essa diversidade, a Educação Ambiental tem sido abordada de diferentes modos e com objetivos diversos. Ultimamente, sua história foi negligenciada pela Organização das Nações Unidas (ONU), que decretou a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – período de 2005-2014 – como o decênio da educação para o desenvolvimento sustentável, que retira a essência da experiência ao direcioná-la e limitar o seu tempo. Como destaca Zakrzewski (2004), com a educação dirigida para algo específico, retira-se o voo da liberdade crítica, desde que determine uma finalidade através de orientações preestabelecidas.

Diante de tantas definições e abordagens da Educação Ambiental⁹¹ que se fazem presentes nas academias, nas escolas e nas práticas cotidianas, acredito em uma

⁹⁰ Para Zakrzewski (2004, p. 79), “empoderamento” significa: “[...] oferecer oportunidades para que uma dada região ou grupo social marginalizado consiga romper com a punição do silenciamento, possibilitando que as inúmeras vozes ausentes, inclusive aquelas jamais esquecidas, possam ser ouvidas nos lineamentos de uma rede de conhecimentos próprios, tecidos através de vários sentidos além da racionalidade autoritária e hegemônica, e urdindo múltiplos saberes, gestualidades e emoções que a modernidade insiste em negar”.

⁹¹ Zakrzewski (2004) aponta algumas definições de Educação Ambiental: EA sobre o ambiente, EA no ambiente e EA para o ambiente (LUKAS, 1980-1981); EA sobre e no ambiente; EA para e no ambiente; EA sobre e para o ambiente; EA sobre, para e no ambiente; EA deve ser “sobre”, “no” e “para” o ambiente (TILBURY (1995); EA: alfabetização ecológica (ORR, 1992; Capra, 2003);

Educação Ambiental diferenciada ao meio rural. Embora pareça contraditória, a Educação Ambiental precisa promover o desenvolvimento local – desvinculado da concepção economicista – criando e possibilitando o desenvolvimento de alternativas que viabilizem a sustentabilidade desse povo, que mora e vive no campo. Então, “[...] ela deve ser uma educação que atenda às diferenças históricas e culturais, contribuindo para que o povo viva com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação” (ZAKRZEVSKI, 2004, p. 84) e, ainda, compreender/valorizar “[...] a memória coletiva da cotidianidade rural, marginalizada pelos desmontes econômicos e esquecidos pelas políticas públicas voltadas à condição urbana” (p. 84)

É compreensível o tamanho do desafio da Educação Ambiental na Educação do Campo:

[...] de estimular um processo de reflexão sobre modelos de desenvolvimento rural que sejam responsáveis, economicamente viáveis e socialmente aceitáveis, que colaborem para a redução da pobreza, para a conservação dos recursos naturais e da biodiversidade, para a resolução dos problemas ambientais, fortalecendo as comunidades que vivem no campo, não dissociando a complexidade da sociedade e da natureza (ZAKRZEVSKI, 2004, p. 85).

Incluiria ainda nessa afirmação, além “socialmente aceitáveis”, ambientalmente aceitáveis e sustentáveis. Ao mesmo tempo apresenta uma fresta: a Educação do Campo por ter um contato próximo com o meio natural e podendo ser trabalhada de forma contextualizada com a Educação Ambiental, em suas práticas sociais, econômicas e culturais, possibilita seu desenvolver pedagógico nos modos de reprodução, visando à sustentabilidade, à manutenção dos sistemas vivos e de produção de alimentos. Assim, tornando-se uma atitude/prática de *reflexãoação* em seus *saberesfazers* cotidianos. Não é apenas o saber pedagógico que está sendo construído/praticado, mas sim o empoderamento e a manutenção do grupo social envolvido no caso as famílias camponesas.

educação para o desenvolvimento sustentável (IUCN, 1993); ecopedagogia (GADOTTI, 1997; GUTIÉRREZ; PRADO, 1999), educação no processo de gestão ambiental (QUINTAS, 2000); “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (ONU); EA sociopoética, que clamam pelo uso do corpo inteiro para construção de CONFETOS – um espaço híbrido entre CONceitos e aFETOS (SATO, 2003) entre outras, além da visão de abordagem, seja instrumentalista e integral, sistêmica, holística.

A Educação Ambiental praticada nesse contexto é específica, voltada à realidade da comunidade, compreendendo seus *espaçostempos* de formação e as demandas, com possibilidade de recriar vínculos de *pertencimento* ao local onde habita. Concordo com Zakrzewski (2007, p. 201), ao afirmar que

Hoje os currículos das escolas do campo não podem deixar de incorporar o estudo sobre questões de grande relevância em nossa sociedade: questões ambientais, políticas, de poder, sociais, culturais, econômicas, de raça, gênero, etnia, sobre tecnologias na agricultura, sobre a justiça social e a paz.

Não se pode desconsiderar a heterogeneidade que compõe a população rural brasileira. Portanto, há de se pensar uma Educação Ambiental diferenciada, de acordo com as especificidades de cada região, entendendo que a população camponesa, com seu conhecimento social e historicamente construído, busca uma educação condizente com sua realidade e de acordo com sua demanda.

Nessa abordagem, o campo – meio rural em comunidade – compreende uma rede de saberes como aborda Tristão (2004), e essas redes de saberes e significados, quando traçadas juntas, são tecidas e praticadas pelos sujeitos, refletindo em sua prática de modo a reconhecer a identidade profissional, que a racionalidade instrumental técnica/científica faz questão de desconsiderar, por não compreender a complexidade que compõe esse cenário, em que acaba rotulando os saberes e fazeres pertencentes a essa população.

Negligenciando as diferenças, as escolas do campo acabam não tendo o devido reconhecimento da sociedade e encontram desafios em sua prática pedagógica, tornando-se um movimento de resistência, em frente ao modelo hegemônico de educação, que tenta homogeneizar todos os *espaçostempos* pedagógicos. O grande desafio da Educação Ambiental nesses espaços é promover uma reflexão sobre os modelos de desenvolvimentos que permeiam nesses locais.

No trabalho de uma Educação do Campo comprometida com questões ambientais, torna-se importante o resgate de organizações que alicerçam a sociedade, nos modos de organização, produção e comercialização da produção agrícola. Nesse processo, o resgate do trabalho em comunidade e familiar torna-se pertinente.

Nessa busca, o que se reivindica é uma Educação Ambiental crítica e emancipatória, em que os sujeitos desses espaços façam a sua *leitura de mundo* e percebam-se como sujeitos de seu próprio conhecimento, seja natural/ambiental,

seja cultural e social, e compreendam que podem mudar a realidade onde vivem e contribuir com sua transformação. No espaço da EFAJ, os saberes e fazeres são possibilitados por uma formação que promove a produção de novas racionalidades, mesmo com todos os desafios locais, que contrapõem a proposta apresentada pela escola.

A escola (EFAJ), em suas práticas cotidianas, por meio da alternância, possibilita aos estudantes e às suas famílias uma formação que difere da proposta hegemônica de educação escolar, de uma proposta de ensino baseada numa racionalidade cientificista da ciência moderna de ensino e aprendizagem. Como a escola trabalha com curso técnico, numa linha agroecológica, possibilita-se uma formação com abertura a outras racionalidades, nos âmbitos sociológico, ambiental, epistemológico e político, em que o debate parte da realidade local do/a estudante e de sua família, por meio da metodologia da Pedagogia da Alternância e de seus “instrumentos pedagógicos”.

Observa-se que a formação desenvolvida nesses espaços é diferenciada, com uma superação da racionalidade moderna, mas, por outro lado, percebem-se desafios nos resultados da articulação entre saberes e fazeres construídos e debatidos nos dois cenários que integram a proposta da alternância: família e escola. Vale lembrar que nem todas as famílias dos/as estudantes que estão dentro do processo de formação escolar desenvolvido pela EFAJ tem autonomia em suas decisões, de inserir mudanças em suas práticas sociais no trabalho campesino, pois 47% dos/as estudantes não são proprietários/as de suas terras.

Mesmo assim, os sujeitos sociais que compõem a *Comunidade Aprendente*, EFAJ, demonstram uma relação de complementaridade entre a formação recebida no direcionamento de seus saberes e fazeres cotidianos (embora sejam mudanças tímidas). Como a escola não desvincula a formação da realidade dos/as estudantes bem como dos apontamentos e desafios levantados pelas famílias que a integra, não há dualização do/a estudante nesses dois espaços (famílias e escola). Nesse processo de formação, vimos que a escola em alternância é uma *transescola* e, em meio à transdisciplinaridade e à complexidade, com o pertencimento de cada sujeito na integração com o *todo*, a escola torna-se uma *Comunidade Aprendente*, em que todos sabem algo e têm algo a ensinar e aprender.

Nas escolas do campo em alternância, a educação é contextualizada na realidade social, ambiental e cultural que compõe esse território, sem desvincular ou negligenciar os saberes e fazeres presentes nesses espaços. Nessa articulação de *saberesfazeres* nos *espaçostempos* pedagógicos, os temas de estudo emergem da demanda apresentada e, no caso das escolas em alternância, os temas de estudo surgem a partir do uso dos “instrumentos pedagógicos”, na proposta freiriana de pesquisa e estudo, por meio de temas geradores e planos de estudo, em que se desenvolvem *pesquisas participantes* com os/as estudantes em seu meio sociofamiliar e comunitário. Diante da pesquisa desenvolvida, novos temas emergem e são problematizados, para serem “trabalhados” dentro da formação dos/as estudantes, com um desejo de conhecer para além da racionalidade científica.

Na concepção de temas geradores e de planos de estudo, os/as estudantes, juntamente com os/as parceiros/as da formação (famílias, monitores/as e colaboradores/as) passam a debater temas que julgam de relevância ao meio em que vivem, numa dinâmica em que *todos ensinam e aprendem*, sem hierarquia entre saber científico e o senso comum, numa perspectiva de *ecologias de saberes*. Surgem, assim, os pontos de aprofundamento diagnosticados durante o processo metodológico de pesquisa participante.

Os temas de estudos, temas geradores, da EFAJ estão vinculados a uma formação socioambiental, em que toda a discussão permeia no campo da agroecologia, que é a “grande bandeira” da instituição. Contemplam uma formação transdisciplinar das/nas temáticas de estudo, debatendo (entre estudantes, famílias e comunidade) a realidade socioambiental dos sujeitos sociais envolvidos e a racionalidade presente nesses territórios.

Diante da realidade que se mostra por si mesma, percebe-se que a formação desenvolvida nesses espaços tem provocado mudanças tímidas no cenário agrícola local, bem como na realidade socioambiental familiar. Os sujeitos pesquisados/entrevistados/as têm compreensão da realidade, dos impactos e dos desafios que a racionalidade capitalista promove, ao mesmo tempo em que se percebe resistência em assumir uma racionalidade que difere da hegemônica. A culpabilização e a transferência de responsabilidades estão presentes nas falas; e, na formação escolar, encontramos uma repetitividade de pesquisas e de debates

sobre os mesmos temas, como também a resistência à mudança por parte das famílias envolvidas no processo de formação a assumir a formação que defendem aos filhos e filhas.

Diante da realidade local, em que as práticas humanas dos/as próprios/as estudantes e ex-estudantes e de suas famílias se encontram presas a uma racionalidade que, em muitos casos, difere da proposta desenvolvida e assumida durante/pela formação em alternância, torna-se necessário assumir a complexidade e a transdisciplinaridade e abrir-se a renovação, embora seja um risco, mas um risco necessário, pois sua continuidade/repetição não provoca entusiasmo, o que torna o trabalho desmotivador (ex.: todo ano o mesmo tema gerador) e sem mudança. O/a sujeito que participa da pesquisa, dentro de uma *comunidade aprendente*, ou *sociedade aprendente*, sabe algo e tem a contribuir, o que difere da proposta de repetição.

Percebe-se, também, um discurso atrelado a uma racionalidade economicista – do *desenvolvimento sustentável e solidário* – uma semântica em que as famílias privilegiam o desenvolvimento em nome do sustentável, mas ignoram a realidade local em suas práticas, reproduzindo o discurso que condenam. Como aborda Santos (2007), a razão que critica é a mesma que critica o que é criticável.

Outro ponto evidenciado na realidade da EFAJ, embora não pesquisado, pois não compreendia o foco da pesquisa (que é a condição socioeconômica das famílias dos estudantes), foi que, dos/as 89 estudantes matriculados/as no ano de 2009, trinta e oito são pequenos/as proprietários/as, seis são médios/as proprietários/as, três são assentados/as, doze são meeiros/as, oito acomodatórios/as, quatro são diaristas, seis são assalariados/as, um é aposentado/a, três são autônomos/as e sete não informaram a condição socioeconômica da família (53% são proprietários, incluindo os assentados, e 47% são trabalhadores não proprietários de terra). Desse total de estudantes da EFAJ, no ano de 2009, sete são indígenas do município de Aracruz.

Diante desses dados, embora seja baixo o número total de estudantes, percebe-se maior concentração de uma população específica do meio rural matriculada na escola (de proprietários rurais), compreendendo que boa parte da população rural do município de Jaguaré são trabalhadores rurais sem terra e o curso proposto pela EFAJ tem por objetivo formar jovens técnicos agrícolas com ênfase em agroecologia e administrador do estabelecimento agrícola. Isso acaba favorecendo a

homogeneização da formação nesses espaços, não considerando a diversidade e as diferenças, transformando a racionalidade presente em racionalização em que muitos estudantes não conseguem se ver dentro do processo de formação (talvez aí esteja o elevado número de transferência de estudantes ao longo do curso).

Ainda nesse entendimento, diante das informações e de sua compreensão para interpretar, alguns dados instigam. Como o município de Jaguaré-ES é extremamente agrícola e com estrutura fundiária formada basicamente de pequenas e médias propriedades (aproximadamente 91% das propriedades) e uma enorme população rural sem terra, trabalhando em sistema de parceria e arrendatário (cerca de 2.800 contratos de parceria, sem contar os/as trabalhadores e trabalhadoras do campo que sobrevivem de outra maneira), em que a população rural do município gira em torno de 45,24%, de um total de 23.125 habitantes (em 1-7-2008), torna-se um desafio o trabalho educacional desenvolvido pela EFAJ (precisa rever conceitos e propostas pedagógicas). Um exemplo é o número de estudantes com que a escola fechou o ano letivo de 2009 (menos de 90 estudantes matriculados nas quatro séries) e a próxima turma da 4ª série, para 2010, conta com 11 estudantes matriculados/as, o que nos leva a refletir e discutir sobre o trabalho escolar desenvolvido nesse espaço, não no sentido desconstrutivo, mas na busca de entendimento de um número elevado de transferência de estudantes ao longo dos quatro anos de formação e um número reduzido de estudantes que optam por cursar o Ensino Médio em Educação do Campo. Fica o questionamento: diante da cultura globalizada, como a escola (ainda) consegue desenvolver um trabalho que difere do pensamento e do discurso hegemônico propagado no tempo presente? Diante dessa análise, senti a necessidade de retomar o tema a seguir.

O lugar do campo na sociedade brasileira: segunda parte

Senti necessidade de retornar a esse ponto (aqui), para tentar “encontrar” o lugar do campo dentro da sociedade contemporânea. Afinal, onde estamos?

Quando se analisam documentos oficiais sobre a população do campo no Brasil, “toma-se um susto” com os dados estatísticos apresentados. As referências sobre essa população deixam todos/as perplexos/as. Aparece sempre de forma negativa, como o pior índice de alfabetização; população que menos tem acesso à cultura e o lazer, onde se localizam as piores escolas, os professores com menor formação e remuneração, entre outras tantas formas de caracterizar a população rural brasileira, caracterizada sempre pelas *ausências*. Uma racionalidade *preguiçosa* que julga pelo *conhecimento regulação* e pelas *monoculturas dos saberes*, em que o “*mais ou menos*” nunca cabe, ou “é” ou “não é”. Mas, dificilmente se vê uma pesquisa que parta das origens camponesas, que busque entender o meio rural, seu lazer, sua cultura, sua educação, sua formação, seus desejos, seus anseios. Enfim, as bases de avaliação do meio rural são urbanocêntricas, o que acaba ignorando a realidade ao analisar esse cenário e os que nele vivem.

Nos documentos oficiais produzidos, a população do campo aparece apenas para preencher dados estatísticos. É justa essa quantificação, mas o que não é justo é ver esses números apresentando uma realidade, mesmo com olhar de fora, e os Órgãos “competentes” não apresentam alternativas aos apontamentos – em nível local, municipal, estadual e nacional, de políticas públicas de valorização dessa população em seus locais de origem e de *pertencimento* – seus territórios. Caso não haja políticas de incentivos, que reconheçam e que promovam qualidade na permanência dessa população no campo, a tendência é aumentar os conglomerados urbanos, e com isso influenciar de forma não positiva no que já é preocupante. Assim, *para pensar a vida no campo, é preciso pensar a relação campo-cidade*. Como se percebe, campo e cidade são partes integrantes de um sistema único, não há como vê-los isolados, *disjuntos*. O meio rural não pode ser visto apenas para produção de alimento e meio urbano como mercado consumidor, fincado numa racionalidade única. Esses espaços são transdisciplinares em si e entre si. É necessário, então, superar a racionalidade econômica capitalista que

fragmenta e dualiza esses dois espaços, onde se privilegia o econômico e se desconsidera a complexidade que os envolve.

Kolling, Néry e Molina (1999, p. 30) destacam elementos fundamentais de consequência dessa racionalidade:

[...] um processo *excludente*, que expulsou e continua expulsando camponeses para a cidade e para regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive e reproduz, simultaneamente, relações sociais de produção *atrasadas* e *modernas*,[...] subordinada a lógica do capital.

Como se percebe, esse modelo de desenvolvimento, que é desigual e excludente, no meio rural, tem gerado as grandes crises socioambientais no campo, resultando na concentração de terra e do lucro nas “mãos” de poucos e aumentando a miséria, a pobreza e o êxodo rural dos menos favorecidos, menos agraciados, pelo discurso da seleção capitalista.

Diante dessa lógica capitalista, percebe-se no meio rural o uso indiscriminado de agroquímicos – desrespeito ao meio ambiente – para atingir metas preestabelecidas de produção e de aumento do *status* (muitas vezes de aparência). Na atualidade, como incapacidade de compreensão da interdependência entre os sistemas vivos e não vivos, gerados por uma racionalidade técnica e imediatista, surge a pulverização aérea nas monoculturas, o que tem levado à cegueira alguns produtores rurais diante do óbvio.

Não há como discordar que se tem um Estado a serviço das elites e assistencialista aos mais pobres, que considera normal a concentração de renda brasileira, bem como dos meios e forma de produção. Como destacam ainda Kolling, Néry e Molina, (1999, p. 49), “Os 50% mais pobres ficam com apenas 10% da renda, enquanto, 5% dos mais ricos recebem 20% dela”. Outro dado, referente ao latifúndio é que: “Apenas 1% dos proprietários são donos de 46% de todas as terras do país” (p. 50). É comum, nas falácias apresentadas pela mídia conservadora, críticas desconstrutivas aos movimentos sociais do campo, da luta dos/as camponeses/as, dos/as sem-terra, dos/as indígenas, dos/as quilombolas, entre outros sujeitos sociais excluídos dos sistemas básicos e da dignidade humana, os quais a Constituição Federal lhes garante o direito, mas para conquistá-lo necessitam de organização, mobilização e (às vezes) enfrentamento.

É crescente a luta por justiça social e ambiental das populações “das periferias”, “das margens”, que se somam aos inúmeros semelhantes, aos quais são negados os direitos de serem apenas si mesmos. A esses, que não são considerados rentáveis ao sistema capitalista globalizado, são direcionados os malefícios e produtos nocivos à saúde humana, além da exploração do trabalho e da natureza.

Os projetos das elites agrárias, com apoio governamental, fundam-se numa racionalidade perversa, que não corresponde aos interesses da população do campo nem da maioria do povo brasileiro. O que os movimentos sociais do campo reivindicam são projetos de estímulo aos pequenos e médios produtores rurais, de recuperação e preservação do solo, de trabalho dentro da agroecologia, de uma melhor distribuição da terra, pela Reforma Agrária (democratização de acesso à terra), de Educação do Campo e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida no campo (e na cidade). Somando essas reivindicações aos anseios da população camponesa, daremos um passo importante na busca do lugar do campo na sociedade contemporânea. Como afirma Bezerra Neto (2003), só a educação não garante a permanência da população no campo. Eu acrescentaria: para haver Educação Ambiental no campo, é necessário justiça socioambiental e reconhecer a diversidade.

Durante a escrita, não me detive em pontuar a Educação Ambiental, por entender que toda a base deste trabalho está alicerçada em princípios ambientais, principalmente justiça socioambiental. É com este sentimento – *maneira de existir* – que comecei e cheguei até este ponto do caminho. Da estrada.

Como parei momentaneamente a minha caminhada, o que fica é:

[...] Depois que eu comecei estudar aqui [...] eu comecei a enxergar diferente o contexto onde eu vivo. Sei lá, eu não me imagino estudando em uma escola convencional, porque aqui a gente não aprende só a questão ambiental, mas ela forma pessoas, forma você sendo uma pessoa de caráter: questão ambiental, relacionamento com outras pessoas também, então a questão de estudar na EFA, ser estudante da EFA, sei lá... é uma coisa muito importante para minha vida, é uma questão que vai me levar... conhecimentos que eu vou levar para a vida toda (ESTUDANTE CEDRO).

7 REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campello do A.; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos de pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP ET Alii, 2008.

ANTÔNIO, Cleso Alcilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processo histórico e pedagógico em relação. **Cadernos do CADES/ Centro de Educação Sociedade**, v. 27, n. 72, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Política de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos do CADES/ Centro de Educação Sociedade**, v. 27, n. 72, maio/ago. 2007

AS 4 ECOLOGIAS de Leonardo Boff. Direção e produção: Adriana Miranda. Realização: Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis e Cultivando Água Boa. Patrocínio: ITAIPU – Binacional. 1 DVD.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

AURICH, Regina Lúcia; GALVÃO José Lino França; CALIARI, Rogério Omar. **Jaguaré**: das origens a contemporaneidade: resgate do cotidiano de um povo. Jaguaré, ES: Gráfica Cricaré, 1996.

BATISTA, Naidison de Quintella. Conversando e refletindo sobre o desenvolvimento. **Desenvolvimento Sustentável e Solidário** – Revista da Formação por Alternância, Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, ano 3, n. 6, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BEGNANI, João Batista. Pedagogia da alternância como sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, v. 1, n. 2, 2006.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003 (Série Saber Com o Outro; v.1).

_____. Comunidades aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996.

BOFF, Leonardo. Fome: alimentos como negócio. **Cultivando Água Boa**: Programa Socioambiental da ITAIPU Binacional, Foz do Iguaçu, n. 14, p. 3, jun. 2009.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jaques; DAMASCENO, Maria Nobre (coord.). **Educação e escolas do campo**. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CAMINHA, Pêro Vaz de. Proto-Poema do achamento do Brasil. In: REIGOTA, Marcos (Org.). **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CARVALHO, Horacio Martins de. O camponês no capitalismo atual. **Revista Sem Terra**, Curitiba, ano V, n. 19, p.16-19, abr./jun. 2003. Disponível em: <http://www.mpl.ird.fr/crea/taller-colombia/Memorias/O%20campones%20no%20capitalismo%20atual.doc>. Acesso em: 10 jun. 2010.

CARVALHO, I.C. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, F.O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V.H. (Org.) **Tendências na educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998. p. 113-126.

CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M. Hermenêutica e educação ambiental: o educador como intérprete. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

CERIZARA, Beatriz. **Rousseau**: a educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990.

DOCUMENTOS TÉCNICOS. **Década da educação para o desenvolvimento sustentável.** Relatório da pesquisa aplicada junto ao público do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental. Órgão Gestor da Política Nacional de educação Ambiental, Brasília, 2005.

Escola Família Agrícola de Jaguaré. **Processo da Escola Família Agrícola de Jaguaré.** Jaguaré-ES, 2006.

_____. **Planejamento anual de 2009.** Jaguaré-ES, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em rede: as artes de fazer. In: ALVES, Nilda; Garcia, Regina Leite. **O sentido da escola.** 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (Coord.) et al. **Minidicionário da língua portuguesa.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2005.

FORGHIERI, Yolanda Cyntrão. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisa.** São Paulo: Pioneira, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Fundação Nacional do Índio. **Índios do Brasil**: Portal do cidadão: povos indígenas. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/indios/fr_conteudo.htm>. Acesso em 7: ago. 2009.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II, complemento ao índice**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000 (Série Brasil Cidadão).

GAUDIANO, Edgar González. Educación y cambio climático: un desafío inexorable. **Trayectorias**: Revista de Ciencias Sociales de la Universidad, n. 25, p. 33-44, 2007.

GNOATTO, Almir Antônio. Pedagogia da alternância: uma proposta de educação e desenvolvimento no campo. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, v. 1, n. 2, 2006.

GRUPO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DAS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS NO FÓRUM GLOBAL. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Rio de Janeiro, 1992.

BECK, Ulrich; GUIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora Fundação Unesp, 1997.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HUSSERL, Edmund. **A ideia de fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1986.

Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural. **Espírito Santo apresenta safra recorde de café em 2008**. Disponível em: <http://www.incaper.es.gov.br/?a=noticias/2008/dezembro/noticias_12_12_2008>. Acesso em: 17 mar. 2009.

Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural/Escritório Local de Desenvolvimento Rural. **A cafeicultura no município de Jaguaré - ES** Jaguaré-ES, 2009.

_____. **Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural (PROATER)**. Jaguaré-ES, 2009.

JESUS, Janinha Gerke. **Saberes e formação dos professores da pedagogia da alternância**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

JICKLING, Bob. Advertencia sostenida. Desarrollo sustentable en un mundo globalizador. **Trayectorias**: Revista de Ciencias Sociales de la Universidad, n. 20-21, p. 63-73, 2006.

KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas - São Paulo: Papyrus, 1999.

KNIJNIK, Gelsa. Educação rural: nos silêncios do currículo. In: VEIGA NETO, Alfredo et al. **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LDB 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

LEFF, Enrique. **Os limites do crescimento**: decréscimo ou desconstrução da economia. Disponível em: <http://www.dombarroto.g12.br/arquivos/temporarios/zeitgesit/os%20limites%20do%20crescimento.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2009.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MACIEL JÚNIOR, Edson. **O que é e como é ser sendo com necessidades educacionais em contextos escolares e não escolares**: o sujeito fenomenológico-existencial constituído e/ou inventado na/da educação especial. 2006. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

MARANGON, Ricardo Henriques Antônio; DELAMORA, Michiele; CHAMUSCA, Adelaide. **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), 2007.

MARCATTO, Celso. **Educação ambiental**: conceitos e princípios. Belo Horizonte: FEAM, 2002.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. A atualidade do uso do conceito de camponês. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 11, n. 12, p. 57-67, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/nera/revistas/12/9_marques_12.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2010.

MARTINS, Joel. Psicologia da cognição: como fazer fenomenologia. In: MARTINS, Joel; DICHTCHEKENIAN, Maria Fernanda S. F. Beirão (Org.). **Temas fundamentais de fenomenologia**. São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

MARTINS, Sérgio Roberto; SOARES, Alexandre Melo; SOLER, Antonio Carlos Porciúncula. Instrumento tecnológico e jurídico para a construção da sociedade sustentável. In: DINIZ, Nilo; SILVA, Marina; VIANA, GilneY (Org.). **O desafio da sustentabilidade**: um debate socioambiental no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001. p. 157-182.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MEIRA, Pablo; SATO, Michèle. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. **Revista de Educação Pública**, v.14, n. 25, p. 17-31, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. (Coleção Tópicos).

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **O método 1**: a natureza da natureza. 3. ed. Portugal: Publicações Europa-América Ltda., 1997.

_____. **Educação e complexidade**: os setes saberes e outros ensaios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Terra Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MOURÃO, Lais. Pertencimento. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos em Educação Ambiental (NIPEEA). **Diagnóstico do estado da arte da educação ambiental no Estado do Espírito Santo**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo; Centro de Educação, 2007.

PINEAU, Gaston. **Alternância e desenvolvimento pessoal**: a escola da experiência. Pedagogia da Alternância. trabalho apresentado no Primeiro Seminário Internacional - Alternância e Desenvolvimento, Salvador, 3 a 5 de novembro de 1999. União Nacional das escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB).

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumos e novos sincronizadores. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RAMINELLI, Ronald. A natureza na colonização do Brasil. In: REIGOTA, Marcos. **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

REHFELD, Ari; DICHTCHEKENIAN, Maria Fernanda S. F. Beirão. Fenomenologia do conhecimento científico. In: MARTINS, Joel; DICHTCHEKENIAN, Maria Fernanda S. F. Beirão (Org.). **Temas fundamentais de fenomenologia**. São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

RIBEIRO, Flávia Nascimento. **As tessituras da educação ambiental na região do Caparaó Capixaba**: a formação dos sujeitos ecológicos. 2008. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, p. 71-83, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A pequena agricultura e as ciências sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 1983, n. 7/8, p. 559-563. Disponível em: <<http://www.boaventuradesouzasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revista-cientificas.php>>. Acesso em: 3 jan. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SECULODIÁRIO. **CPI dos Agrotóxicos faz sua primeira reunião na próxima terça-feira**. Disponível em: <http://www.seculodiario.com.br/novo/exibir_noticia.asp?id=307>. Acesso em: 17 mar. 2009.

SECULODIÁRIO. **IDAF estabelece regras para pulverização aérea com agrotóxicos**. Disponível em: <http://www.seculodiario.com.br/exibir_not.asp?id=1945>. Acesso em: 22 nov. 2008.

SILVA, Maria do Socorro. A formação integral do ser humano: referências e desafios de Educação do Campo. **Revista da formação por alternância**, Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), v. 1, n. 5, 2007.

SOMMERMAN, Américo. **Pedagogia da alternância e transdisciplinaridade**. Trabalho apresentado no Primeiro Seminário Internacional - Alternância e Desenvolvimento, Salvador, 3 a 5 de novembro de 1999. União Nacional das escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB).

TAMAIÓ, Irineu. **A política pública de educação ambiental: sentidos e contradições na experiência dos gestores/educadores**. 2007. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável, área de concentração em Política e Gestão Ambiental) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

TÁPIA, Luís Ernesto R. Método em fenomenologia. In: MARTINS, Joel; DICHTCHEKENIAN, Maria Fernanda S. F. Beirão (Org.). **Temas fundamentais de fenomenologia**. São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

TRISTÃO, Martha. A educação ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. 1 CD, GT22. Trabalho. Tristao.doc.

_____. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. As dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento. In: RUSCEINSKY, Aloísio (Org.). **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 14. reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi. A educação ambiental nas escolas do campo. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2007.

_____. Por uma educação ambiental crítica e emancipatória no meio rural Revista brasileira de educação ambiental. **Rede Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n. 0, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento à Direção da Escola Família Agrícola de Jaguaré o projeto de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo na formação de novas racionalidades: O trabalho de Educação Ambiental desenvolvido pela Escola Família Agrícola de Jaguaré, de autoria do mestrando Sebastião Ferreira, como requisito para a realização do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Martha Tristão.

O objetivo da pesquisa é investigar o trabalho de Educação Ambiental que vem sendo desenvolvido pela Escola Família Agrícola de Jaguaré e sua repercussão no cotidiano das famílias que compõem essa *Comunidade Aprendente*. Serão aplicados questionários para identificar a identidade profissional dos(as) professores(as) que atuam na EFA de Jaguaré e serão realizadas entrevistas, vivência e observações do envolvimento e prática pedagógicas dos monitores/professores; entrevistas, vivência e observações dos/nos *saberesfazer*es dos estudantes; e entrevistas, vivência e observações em ambiente familiar agrícola que tenha vínculo com a Pedagogia da Alternância (PA) conforme a necessidade do estudo. Será utilizado também registro em imagens e som durante os momentos da pesquisa.

Ressalto que os dados obtidos durante a pesquisa terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos. A pesquisa será apresentada no texto da dissertação e poderá ser utilizada para publicação. Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento.

Jaguaré-ES, ... de de 2009.

Direção da Escola Família Agrícola de Jaguaré

Mestrando: Sebastião Ferreira

Orientadora: Prof^a. Dra. Martha Tristão

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Ao/às Monitores(as)/Professores(as) da Escola Família Agrícola da Jaguaré.

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em São Mateus, atuei como professor de Educação Física, bem como em outras disciplinas escolares, no Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, estou realizando o Curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Prof^a. Dra. Martha Tristão, em regime de dedicação exclusiva. Tenho, como objeto de estudo, investigar o trabalho de Educação Ambiental desenvolvido pela EFA de Jaguaré e sua repercussão no cotidiano das famílias que compõem esta *Comunidade Aprendente*.

Dessa forma, para realizar a pesquisa, preciso proceder à coleta de dados, que inclui entrevistas, registros em diário de campo, gravações em áudio, registros fotográficos, além de transcrições por escrito das falas dos sujeitos pesquisados.

Nesse sentido, solicito sua autorização para observar as aulas por você ministradas, bem como para utilizar as imagens por mim captadas e as gravações realizadas. Esclareço que os dados coletados serão utilizados estritamente para análise e os nomes dos sujeitos não serão divulgados. Esses dados coletados serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados para publicação.

Jaguaré-ES,... de.....de 2009.

Monitor(a)/Professor(a) da Escola Família Agrícola de Jaguaré

Mestrando: Sebastião Ferreira

Orientadora: Prof^a. Dra. Martha Tristão

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Aos pais ou responsáveis

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, São Mateus, atuei como professor de Educação Física, bem como em outras disciplinas escolares, no Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, estou realizando o Curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Prof^a. Dra. Martha Tristão, em regime de dedicação exclusiva. Tenho, como objeto de estudo investigar o trabalho de Educação Ambiental desenvolvido pela EFA de Jaguaré e sua repercussão no cotidiano das famílias que compõem essa *Comunidade Aprendente*.

Dessa forma, para realizar a pesquisa, preciso proceder à coleta de dados, que inclui entrevistas, registros em diário de campo, gravações em áudio, registros fotográficos, além de transcrições por escrito das falas dos sujeitos pesquisados.

Nesse sentido, solicito sua autorização para que o/a estudante:, que se encontra sob sua responsabilidade, possa participar desta pesquisa bem como para utilizar as imagens e as gravações por mim captadas. Esclareço que os dados coletados serão utilizados estritamente para análise e que os nomes dos sujeitos não serão divulgados. Esses dados coletados serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados para publicação.

Jaguaré-ES, ... de de 2009.

Responsável pelo Estudante

Mestrando: Sebastião Ferreira

Orientadora: Prof^a. Dra. Martha Tristão

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

À família camponesa

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), São Mateus, atuei como professor de Educação Física, bem como em outras disciplinas escolares, no Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, estou realizando o Curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Prof^a. Dra. Martha Tristão, em regime de dedicação exclusiva. Tenho, como objeto de estudo, investigar o trabalho de Educação Ambiental desenvolvido pela EFA de Jaguaré e sua repercussão no cotidiano das famílias que compõem essa *Comunidade Aprendente*.

Dessa forma, para realizar a pesquisa, preciso proceder à coleta de dados, que inclui entrevistas, registros em diário de campo, gravações em áudio, registros fotográficos, além de transcrições por escrito das falas dos sujeitos pesquisados.

Nesse sentido, solicito sua autorização para observar/vivenciar as atividades rurais desenvolvidas pela família, bem como para utilizar as imagens e as gravações por mim captadas. Esclareço que os dados coletados serão utilizados estritamente para análise e que os nomes dos sujeitos não serão divulgados. Esses dados coletados serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados para publicação.

Jaguaré-ES,... de.....de 2009.

Família camponesa

Mestrando: Sebastião Ferreira

Orientadora: Prof^a. Dra. Martha Tristão

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAR A IDENTIDADE
PROFISSIONAL DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA DE JAGUARÉ**

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Centro de Educação - CE

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Orientadora: Prof^a Dra. Martha Tristão

Mestrando: Sebastião Ferreira

Prezado(a) professor(a),

Este questionário objetiva coletar algumas informações sobre sua formação e atuação profissional na Escola Família Agrícola de Jaguaré. Conforme as regras da ética que regem a pesquisa acadêmica, todas as informações aqui coletadas serão utilizadas exclusivamente para os fins a que se destina esta pesquisa, ficando o pesquisador responsável por informar às pessoas envolvidas na pesquisa toda e qualquer utilização de seus nomes, bem como por lhes solicitar permissão para tal.

Agradeço a colaboração,

Sebastião Ferreira

Mestrando PPGE/UFES

1 Dados pessoais:

a) Nome completo: _____

b) Sexo: () Masculino () Feminino

c) Idade: _____ d) Naturalidade (Estado): _____

e) Endereço: _____

2 Dados profissionais

a) Instituição em que atua:

1. _____

2. _____

Nível de ensino: _____

Vínculo empregatício: _____

b) Há quanto tempo atua na Educação do Campo:

c) O que o motivou a trabalhar nesta escola?

2.1 Formação acadêmica:

A) Graduação:

a) Curso: _____

Instituição: _____ Ano: _____

b) Curso: _____

Instituição: _____ Ano: _____

B) Pós-graduação:

a) Curso de Especialização:

Instituição: _____ Ano: _____

b) Curso de Mestrado:

Instituição: _____ Ano: _____

c) Curso de Doutorado:

Instituição: _____ Ano: _____

C) A sua formação acadêmica contemplou a formação em Educação Ambiental?
Como?

D) A sua formação acadêmica contemplou a formação em Educação do Campo?
Como?

E) Como professor(a), de que forma você tem buscado a formação continuada para trabalhar na Educação do Campo?

F) Como professor(a), de que forma você tem buscado a formação continuada para trabalhar Educação do Ambiental?

APÊNDICE F – APRESENTAÇÃO EM GRÁFICO DOS/AS ESTUDANTES DE 2009 DA EFAJ

Dos 89 estudantes matriculados no ano de 2009 na EFAJ, 29 (33%) são do sexo feminino e 60 (67%) são do sexo masculino. Quanto à situação socioeconômica das famílias, definidas no ato da matrícula, 38 são pequenos proprietários, seis são médios proprietários, doze são meeiros, oito acomodatários, quatro são diaristas, seis são assalariados, um é aposentado, três são assentados, três são autônomos e sete não informaram. Quanto à idade dos estudantes, 43 (48%) dos/as estudantes encontram-se em defasagem escolar, de pelo menos um ano. Deste total, um estudante reside no município de Ibiraju, três moram no município de Linhares, sete são indígenas e residem no município de Aracruz (aldeias Caieira Velha e Pau-Brasil) e 72 são do município de Jaguaré.

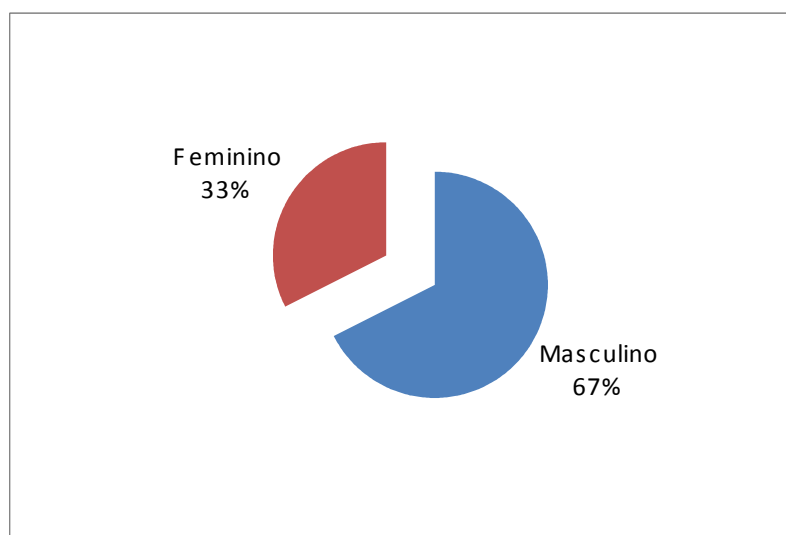


Gráfico 1: Gênero que compõe os/as estudantes de 2009 da EFAJ

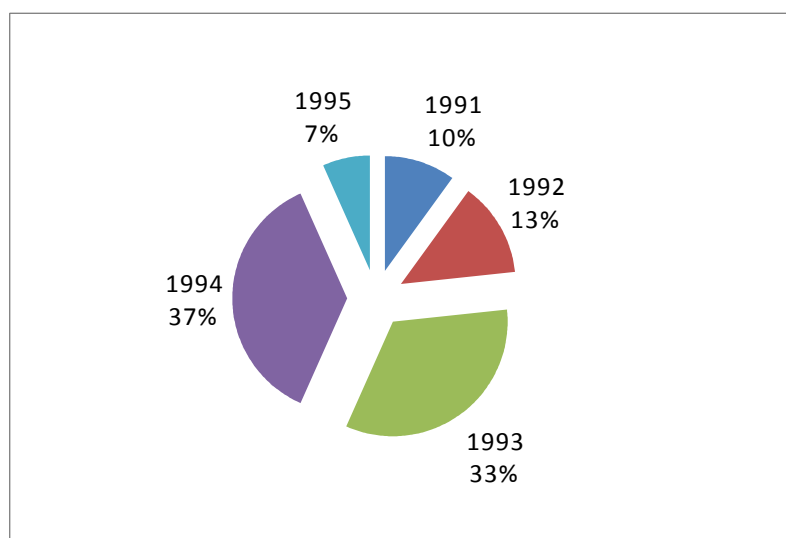


Gráfico 2: Ano de nascimento dos/as estudantes da 1ª série de 2009 da EFAJ

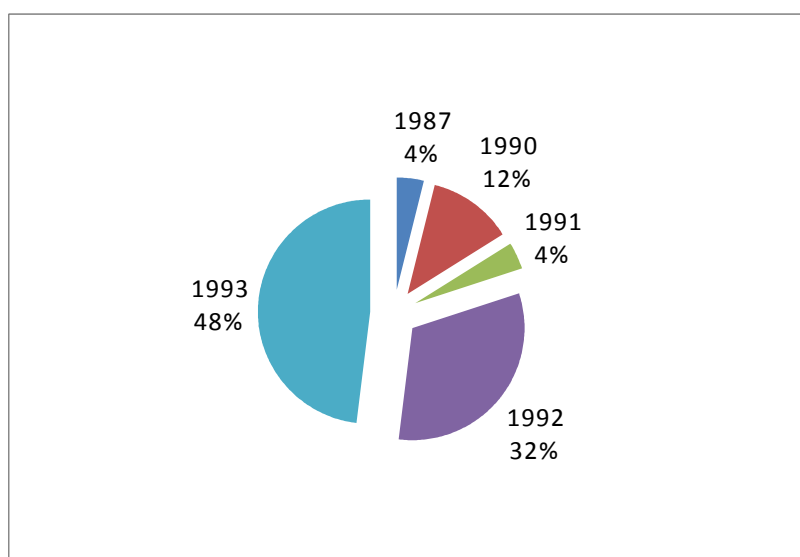


Gráfico 3: Ano de nascimento dos/as estudantes da 2ª série de 2009 da EFAJ

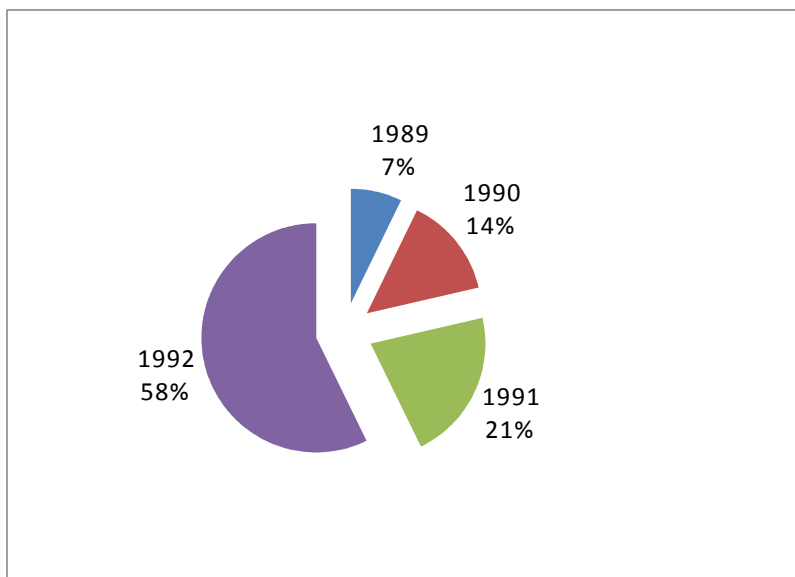


Gráfico 4: Ano de nascimento dos/as estudantes da 3ª série de 2009 da EFAJ

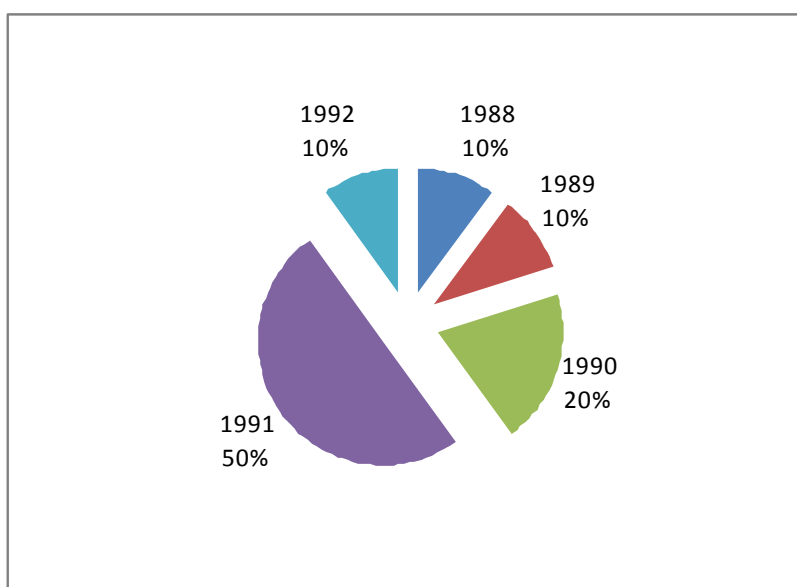


Gráfico 4: Ano de nascimento dos/as estudantes da 4ª série de 2009 da EFAJ

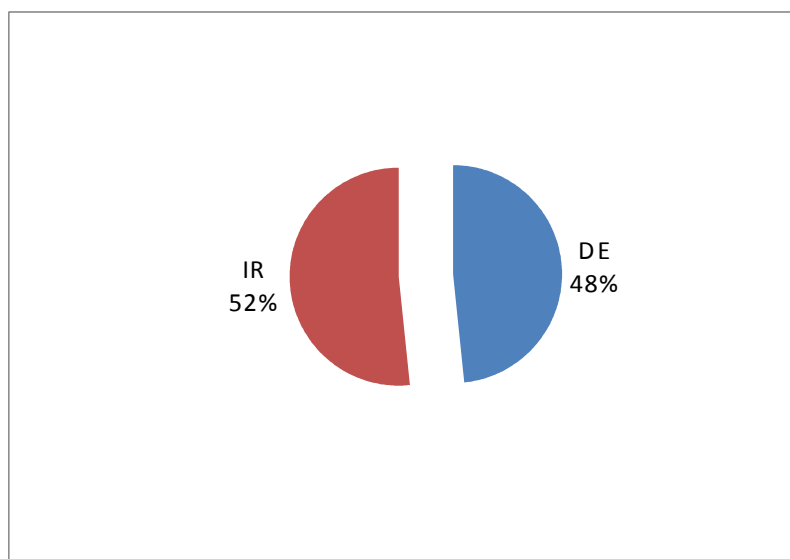


Gráfico 5: Idade escolar dos/as estudantes de 2009 da EFAJ

IR: idade regular, série idade; DE: defasagem escolar, série idade

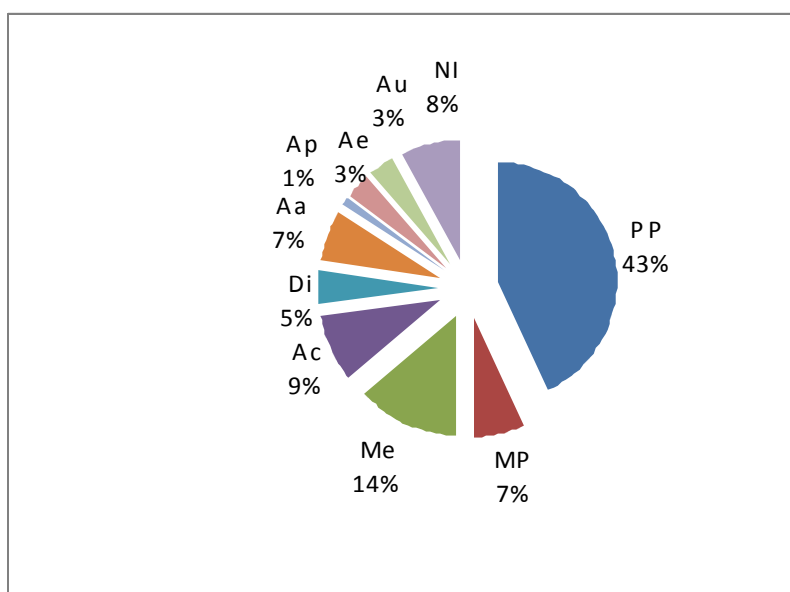


Gráfico 6: Situação socioeconômica das famílias (definidas no ato da matrícula) dos/das estudantes de 2009 da EFAJ

PP: pequeno proprietário; NI: não informaram; Ac: acomodatório; Ap: aposentado; Aa: assalariado; Me: meeiro; Ae: assentado; Di: diarista; MP: médio proprietário; Au: autônomo

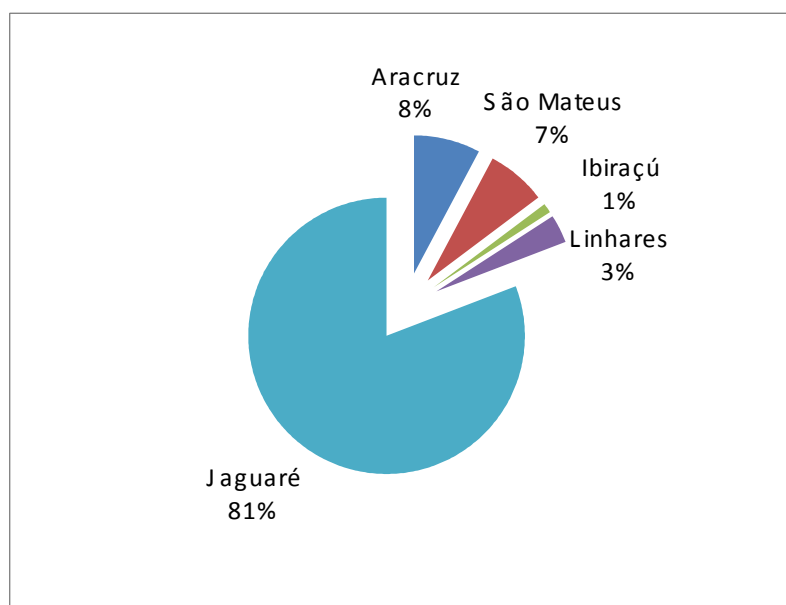


Gráfico 8: A comunidade de aprendizagem: estudantes de 2009 da EFAJ, por município

ANEXOS

ANEXO A – PRODUTOS DE NOSSA TERRA! COMUNIDADE NOSSA SENHORA DA PENHA VALIATTI

INGÁ	AMENDOIM
AIPIM	MILHO
ABOBORA	FEIJÃO
PEPINO	CAFÉ
QUIABO	PIMENTA
CENOURA	PIMENTA DO REINO
CEBOLA	ABACATE
RABANETE	ACEROLA
BETERRABA	GRAVIOLA
ALMEIRÃO	SERIGUELA
ALFACE	MARACUJÁ
REPOLHO	CAJÁ
CARÁ	CAJU
BATA DOCE	JAMBO
BANANA PRATA	JENIPAPO
BANANA DA TERRA	ALHO
BANANA NANICA	URUCUM
BANANA MAÇÃ	ARARUTA
CACAU	BIRIBA
AÇÁÍ	FIGO
CUPUAÇU	TAIOBA
GENGIBRE	JACA
ABACAXI	MANGA
FRUTAPÃO	COUVE
MAMÃO	JILÓ
CARAMBOLA	MELANCIA
CHUCHU	GIRASSOL
CANA DE AÇÚCAR	ABIO
COCO	TOMATE
AMEIXA	CAXIXE
JABUTICABA	MAXIXE
ROMÃ	PUPUNHA
LARANJA	LIMÃO

ANEXO B – TEMAS GERADORES DA EFAJ 2009, E SEUS OBJETIVOS

1ª SÉRIE

1º TEMA GERADOR: O HOMEM E A TERRA.

- Refletir com os estudantes e suas famílias, sobre os graves conflitos, as contradições no uso e divisão da terra no Espírito Santo, Brasil, América e Mundo.
- Ver como a questão fundiária do Brasil, representa um empecilho para que haja um equilibrado desenvolvimento sócio-econômico, político e técnico-agroecológico.
- Analisar de forma interdisciplinar o tema, tendo em vista que o estudante deve entender os problemas sociais, políticos, econômicos, ambientais que acontecem no seu meio, que estão, na maioria interligada e que as questões técnicas, desenvolvidas até hoje, não são isentas de conteúdos ideológicos.

2º TEMA GERADOR: ALIMENTAÇÃO

- Analisar de forma orgânica o tema alimentação, em vista de proporcionar o jovem a entender como esse fenômeno co-envolve de forma global todos os seres vivos: homens, plantas e animais, entendendo o meio ambiente de forma científica para que ele possa readquirir seus equilíbrios ecológicos, tão necessários para o bem estar de toda a comunidade mundial.
- Refletir e perceber formas alternativas de produzir alimentos, enfim, ver como a fome no Brasil e no Mundo é mais uma questão econômico-política do que técnica-cultural.

2ª SÉRIE:

1º TEMA GERADOR: SAÚDE

- Analisar a partir do cotidiano, as relações existentes entre saúde, alimentação e meio ambiente em vários níveis (social, biofísico, político, econômico e agrícola), em vista de refletir sobre as contradições de nossa sociedade.
- Refletir as contradições existentes nas formas convencional e alternativa de prevenir e controlar os problemas de saúde, tanto no ser humano, nas plantas e animais.

2º TEMA GERADOR: A REPRODUÇÃO

- Compreender como o fenômeno da reprodução envolve demandas políticas e tecnológicas, tanto em torno da sociedade humana como na produção agropecuária.
- A reprodução como a alimentação é um fenômeno básico de todos os seres vivos. Esse fenômeno natural e sócio-cultural “regula” muitos aspectos da vida das plantas, dos animais e dos homens.

3ª SÉRIE:

1º TEMA GERADOR: AGROECOLOGIA

- 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, afim de que as relações das pessoas entre si, com a terra, as plantas e os animais se constituam no campo da cooperação harmoniosa.

2º TEMA GERADOR: DIVERSIFICAÇÃO AGROPECUÁRIA

- 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 econômica dos agricultores.
- Analisar os avanços técnico-científicos, principalmente a biotecnologia, no sentido de formar jovens camponeses críticos e conscientes dos diversos riscos que este modelo pode representar para a agricultura camponesa e/ou para a saúde humana.

4.ª SÉRIE:

1º TEMA GERADOR: ADMINISTRAÇÃO RURAL

- Compreender a importância da administração rural, como fator de sustentabilidade da produtividade agrícola, conhecendo as teorias da gerência.
- Identificar as Organizações Rurais e conhecer as etapas necessárias para constituir as diversas formas de organização e os elementos da ciência na administração que contribui para a sustentabilidade da agricultura camponesa.

2º TEMA GERADOR: DIVERSIFICAÇÃO AGROPECUÁRIA

- Incentivar a diversificação agropecuária como meio de motivar a agricultura camponesa, compreendendo a importância da bovinocultura na sustentação e integração da unidade produtiva.
- Estimular a diversificação das pequenas e médias criações, nos estabelecimentos camponeses ampliando e aplicando técnicas de manejo da bovinocultura de pequeno e médio porte.
- Analisar os avanços técnico-científicos, principalmente a biotecnologia, no sentido de formar jovens camponeses críticos e conscientes dos diversos riscos que esse modelo pode representar para a agricultura camponesa e/ou para a saúde humana.

ANEXO C – TRATADO DE EDUCAÇÃO PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL

Este Tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve, portanto propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação. Nós signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Nos comprometemos com o processo educativo transformador através do envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e eqüitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta.

I – Introdução

Consideramos que a Educação Ambiental para uma sustentabilidade eqüitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva a nível local, nacional e planetário. Consideramos que a preparação para as mudanças necessárias depende da compreensão coletiva da natureza sistêmica das crises que ameaçam o futuro do planeta. As causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e super-consumo para uns e subconsumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria. Consideramos que são inerentes à crise a erosão dos valores básicos e a alienação e a não-participação da quase totalidade dos indivíduos na construção de seu futuro. É fundamental que as comunidades planejem e implementem suas próprias alternativas às políticas vigentes. dentre estas alternativas está a necessidade de abolição dos programas de desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de

crescimento com seus terríveis efeitos sobre o ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana. Consideramos que a Educação Ambiental deve gerar com urgência mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida.

II – Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global

1. A educação é um direito de todos, somos todos aprendizes e educadores;
2. A Educação Ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade;
3. A Educação Ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações;
4. A Educação Ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social;
5. A Educação Ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar;
6. A Educação Ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas;
7. A Educação Ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como população, saúde, democracia, fome, degradação da flora e fauna devem ser abordados dessa maneira;
8. A Educação Ambiental deve facilitar a cooperação mútua e eqüitativa nos processos de decisão, em todos os níveis e etapas;

9. A Educação Ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, lingüística e ecológica. Isto implica uma revisão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngüe;
10. A Educação Ambiental deve estimular e potencializar o poder das diversas populações, promover oportunidades para as mudanças democráticas de base que estimulem os setores populares da sociedade. Isto implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos;
11. A Educação Ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado;
12. A Educação Ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana;
13. A Educação Ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender às necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião, classe ou mentais;
14. A Educação Ambiental requer a democratização dos meios de comunicação de massa e seu comprometimento com os interesses de todos os setores da sociedade. A comunicação é um direito inalienável e os meios de comunicação de massa devem ser transformados em um canal privilegiado de educação, não somente disseminando informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores;
15. A Educação Ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis;
16. A Educação Ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos.

III – Plano de Ação

As organizações que assinam este tratado se propõem a implementar as seguintes diretrizes:

1. Transformar as declarações deste Tratado e dos demais produzidos pela Conferência da Sociedade Civil durante o processo da Rio 92 em documentos a serem utilizados na rede formal de ensino e em programas educativos dos movimentos sociais e suas organizações;
2. Trabalhar a dimensão da Educação Ambiental para sociedades sustentáveis em conjunto com os grupos que elaboraram os demais tratados aprovados durante a Rio 92;
3. Realizar estudos comparativos entre os tratados da sociedade civil e os produzidos pela Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Unced); utilizar as conclusões em ações educativas;
4. Trabalhar os princípios deste tratado a partir das realidades locais, estabelecendo as devidas conexões com a realidade planetária, objetivando a conscientização para a transformação;
5. Incentivar a produção de conhecimentos políticos, metodologias e práticas de Educação Ambiental em todos os espaços de educação formal, informal e não-formal, para todas as faixas etárias;
6. Promover e apoiar a capacitação de recursos humanos para preservar, conservar e gerenciar o ambiente, como parte do exercício da cidadania local e planetária;
7. Estimular posturas individuais e coletivas, bem como políticas institucionais que revisem permanentemente a coerência entre o que se diz e o que se faz, os valores de nossas culturas, tradições e história;
8. Fazer circular informações sobre o saber e a memória populares; e sobre iniciativas e tecnologias apropriadas ao uso dos recursos naturais;
9. Promover a co-responsabilidade dos gêneros feminino e masculino sobre a produção, reprodução e manutenção da vida;

10. Estimular a apoiar a criação e o fortalecimento de associações de produtores e de consumidores e redes de comercialização que sejam ecologicamente responsáveis;
11. Sensibilizar as populações para que constituam Conselhos populares de ação Ecológica e Gestão do Ambiente, visando investigar, informar, debater e decidir sobre problemas e políticas ambientais;
12. Criar condições educativas, jurídicas, organizacionais e políticas para exigir dos governos que destinem parte significativa de seu orçamento à educação e meio ambiente;
13. Promover relações de parceria e cooperação entre as ONGs e movimentos sociais e as agências da ONU (Unesco, Pnuma, FAO, entre outras), a nível nacional, regional e internacional, a fim de estabelecerem em conjunto as prioridades de ação para educação, meio ambiente e desenvolvimento;
14. Promover a criação e o fortalecimento de redes nacionais, regionais e mundiais para a realização de ações conjuntas entre organizações do Norte, Sul, Leste e Oeste com perspectiva planetária (exemplos: dívida externa, direitos humanos, paz, aquecimento global, população, produtos contaminados);
15. Garantir que os meios de comunicação se transformem em instrumentos educacionais para a preservação e conservação de recursos naturais, apresentando a pluralidade de versões com fidedignidade e contextualizando as informações. Estimular transmissões de programas gerados pelas comunidades locais;
16. Promover a compreensão das causas dos hábitos consumistas e agir para a transformação dos sistemas que os sustentam, assim como para com a transformação de nossas próprias práticas;
17. Buscar alternativas de produção autogestionária e apropriadas econômica e ecologicamente, que contribuam para uma melhoria da qualidade de vida;
18. Atuar para erradicar o racismo, o sexismo e outros preconceitos; e contribuir para um processo de reconhecimento da diversidade cultural dos direitos territoriais e da autodeterminação dos povos;

19. Mobilizar instituições formais e não-formais de educação superior para o apoio ao ensino, pesquisa e extensão em Educação Ambiental e a criação, em cada universidade, de centros interdisciplinares para o meio ambiente;
20. Fortalecer as organizações e movimentos sociais como espaços privilegiados para o exercício da cidadania e melhoria da qualidade de vida e do ambiente;
21. Assegurar que os grupos de ecologistas popularizem suas atividades e que as comunidades incorporem em seu cotidiano a questão ecológica;
22. Estabelecer critérios para a aprovação de projetos de educação para sociedades sustentáveis, discutindo prioridades sociais junto às agências financiadoras.

IV – Sistema de Coordenação, Monitoramento e Avaliação Todos os que assinam este Tratado concordam em:

1. Difundir e promover em todos os países o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e responsabilidade Global através de campanhas individuais e coletivas, promovidas por ONGs, movimentos sociais e outros;
2. Estimular e criar organizações, grupos de ONGs e Movimentos Sociais para implantar, implementar, acompanhar e avaliar os elementos deste Tratado;
3. Produzir materiais de divulgação deste tratado e de seus desdobramentos em ações educativas, sob a forma de textos, cartilhas, cursos, pesquisas, eventos culturais, programas na mídia, feiras de criatividade popular, correio eletrônico e outros;
4. Estabelecer um grupo de coordenação internacional para dar continuidade às propostas deste Tratado;
5. Estimular, criar e desenvolver redes de educadores ambientais;
6. Garantir a realização, nos próximos três anos, do 1º Encontro Planetário de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis;
7. Coordenar ações de apoio aos movimentos sociais em defesa da melhoria da qualidade de vida, exercendo assim uma efetiva solidariedade internacional;
8. Estimular articulações de ONGs e movimentos sociais para rever estratégias de seus programas relativos ao meio ambiente e educação.

V – Grupos a serem envolvidos

Este Tratado é dirigido para:

1. Organizações dos movimentos sociais ecologistas, mulheres, jovens, grupos étnicos, artistas, agricultores, sindicalistas, associações de bairro e outros;
2. ONGs comprometidas com os movimentos sociais de caráter popular;
3. Profissionais de educação interessados em implantar e implementar programas voltados à questão ambiental, tanto nas redes formais de ensino como em outros espaços educacionais;
4. Responsáveis pelos meios de comunicação capazes de aceitar o desafio de um trabalho transparente e democrático, iniciando uma nova política de comunicação de massas;
5. Cientistas e instituições científicas com postura ética e sensíveis ao trabalho conjunto com as organizações dos movimentos sociais;
6. Grupos religiosos interessados em atuar junto às organizações dos movimentos sociais;
7. Governos locais e nacionais capazes de atuar em sintonia/parceria com as propostas deste Tratado;
8. Empresários (as) comprometidos (as) em atuar dentro de uma lógica de recuperação e conservação do meio ambiente e de melhoria da qualidade de vida, condizentes com os princípios e propostas deste Tratado;
9. Comunidades alternativas que experimentam novos estilos de vida condizentes com os princípios e propostas deste Tratado.

VI – Recursos

Todas as organizações que assinam o presente Tratado se comprometem:

1. Reservar uma parte significativa de seus recursos para o desenvolvimento de programas educativos relacionados com a melhoria do ambiente e com a qualidade de vida;

2. Reivindicar dos governos que destinem um percentual significativo do Produto Nacional Bruto para a implantação de programas de Educação Ambiental em todos os setores da administração pública, com a participação direta de ONGs e movimentos sociais;
3. Propor políticas econômicas que estimulem empresas a desenvolver e aplicar tecnologias apropriadas e a criar programas de Educação Ambiental, parte de treinamentos de pessoal e para comunidade em geral;
4. Incentivar as agências financiadoras a alocarem recursos significativos em projetos dedicados à Educação Ambiental: além de garantir sua presença em outros projetos a serem aprovados, sempre que possível;
5. Contribuir para a formação de um sistema bancário planetário das ONGs e movimentos sociais, cooperativo e descentralizado que se proponha a destinar uma parte de seus recursos para programas de educação e seja ao mesmo tempo um exercício educativo de utilização de recursos financeiros.

