

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS – UNIEVANGÉLICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, TECNOLOGIA E MEIO
AMBIENTE (PPGSTMA)
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO
E AÇÃO COMUNITÁRIA (PROPPE)

AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS COMO INSTRUMENTOS DE
FORMAÇÃO SOCIAL E AMBIENTAL: O CASO DA EFAORI, ORIZONA,
GOIÁS.

REGINA CÉLIA GOMES DA SILVA CARMO

ANÁPOLIS,
MARÇO, 2020

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS – UNIEVANGÉLICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, TECNOLOGIA E MEIO
AMBIENTE (PPGSTMA)
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO
E AÇÃO COMUNITÁRIA, (PROPPE)

Regina Célia Gomes da Silva Carmo

As escolas famílias agrícolas como instrumentos de formação social e ambiental: o caso da Efaori, Orizona, Goiás.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente / PPG STMA do Centro Universitário de Anápolis/UNIEVANGÉLICA, como requisito parcial à obtenção do grau de MESTRE.

Orientadora: Dra. Vivian da S. Braz

Anápolis – Goiás

2020

C287

Carmo, Regina Célia Gomes da Silva.

As escolas famílias agrícolas como instrumentos de formação social e ambiental: o caso da EFAORI, Orizona, Goiás / Regina Célia Gomes da Silva Carmo – Anápolis: Centro Universitário de Anápolis – UniEvangélica, 2020.

187 p.; il.

Orientador: Profa. Dra. Vivian da Silva Braz

Dissertação (mestrado) – Programa de pós-graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente – Centro Universitário de Anápolis – UniEvangélica, 2020.

- | | |
|---------------------------------------|----------------------------|
| 1. Educação ambiental | 2. Escola família agrícola |
| 3. Agricultura familiar e sustentável | |
| I. Braz, Vivian da Silva | II. Título |

CDU 504

Catálogo na Fonte

Elaborado por Rosilene Monteiro da Silva CRB1/3038



FOLHA DE APROVAÇÃO

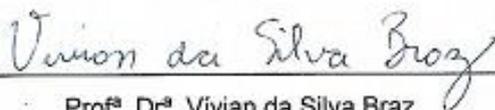
As escolas famílias agrícolas como instrumentos de formação social e ambiental: o caso da Efaori, Orizona, Goiás

Regina Célia Gomes da Silva Carmo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente/ PPG STMA do Centro Universitário de Anápolis/ UniEVANGÉLICA como requisito parcial à obtenção do grau de MESTRE.

Aprovado em 06 de março de 2020.

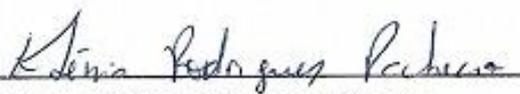
Banca examinadora



Profª. Drª. Vivian da Silva Braz



Profª. Drª. Jósana de Castro Peixoto



Profª. Drª. Klenia Rodrigues Pacheco

RESUMO

CARMO, Regina Célia Gomes da Silva. **As Escolas Famílias Agrícolas como instrumentos de formação social e ambiental:** o caso da Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI), Orizona, Goiás. Centro Universitário de Anápolis-UNIEVANGÉLICA, Anápolis, 2020.

Inserida na Linha de Pesquisa Desenvolvimento e Territorialidade. A Pesquisa refere-se a análise das práticas de ensino aprendizagem em Educação Ambiental ministrada, no Curso Técnico em Agropecuária, na Escola Família Agrícola de Orizona-EFAORI, Orizona, Goiás, nos anos de 2001 a 2016. Elaborada a partir de contribuições teóricas de autores que abordam a temática; contato com entidades/informações e reflexões sobre Educação Ambiental, Agricultura Familiar e Trabalho; Diagnóstico da realidade/levantamento de dados e do histórico local; análise do Projeto Político Pedagógico, Matriz Curricular, Regimento Escolar e Plano de Ensino disponíveis na Escola Família Agrícola de Orizona-EFAORI. Construída sob o olhar no materialismo dialético, inserção da temática ambiental, práticas educativas, instrumentos, metodologia e análise da documentação escolar. Refletir como os discentes, discentes egressos, equipe gestora, docentes e pais/familiares identificam as contribuições da EFAORI na formação do agricultor familiar. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental e a aplicação de questionário semiestruturado, observação direta e indireta e pesquisa de campo. Considerando a análise dos dados e documentos, pesquisa de campo, leitura dos autores indicados nas referências bibliográficas e dos referenciais teóricos presentes na pesquisa é plausível dizer que a metodologia de ensino da Educação Ambiental, ministrada na EFAORI, contribui para a perpetuação do movimento em defesa da vida no campo, da pequena propriedade, da Agricultura Familiar e de práticas agrícolas mais sustentáveis; que o ensino de EA e a metodologia aplicada na EFAORI, prepara para agricultura familiar e atividades profissionais e na propriedade; Que o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar da EFAORI e o Plano de Curso do Técnico em Agropecuária contribui para emancipação dos discentes, familiares e comunidade, bem como humanização da vida no espaço rural; Há rápida inserção em atividades profissionais e permanência de atividades ligadas ao campo; Número considerável de discentes egressos que continuaram o processo formativo e de especialização.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Escola Família Agrícola, Agricultura Familiar e Sustentável.

ABSTRACT

CARMO, Regina Célia Gomes da Silva. The Agricultural Family Schools, as instruments of social and environmental training: the case of the Family Agricultural School of Orizona (EFAORI), Orizona - Goiás. Centro Universitário de Anápolis-UniEvangélica, Anápolis, 2020.

Inserted in the Research and Development Territoriality Line.

Inserted in the Research Line Development and Territoriality. The research refers to the analysis of teaching and learning practices in Environmental Education given in the Technical Course in Agriculture, at the Escola Família Agrícola de Orizona-EFAORI, Orizona, Goiás, from 2001 to 2016. Prepared from theoretical contributions from authors who address the theme; contact with entities / information and reflections on Environmental Education, Family Farming and Work; Diagnosis of reality / data collection and local history; analysis of the Pedagogical Political Project, Curriculum Matrix, School Rules and Teaching Plan available at Escola Família Agrícola de Orizona-EFAORI. Built under the gaze of dialectical materialism, insertion of environmental themes, educational practices, instruments, methodology and analysis of school documentation. Reflect how students, alumni, management team, teachers and parents / family members identify EFAORI's contributions to the training of family farmers. Data collection was performed through bibliographic and documentary research and the application of a semi-structured questionnaire, direct and indirect observation and field research. Considering the analysis of data and documents, field research, reading of the authors indicated in the bibliographic references and the theoretical references present in the research, it is plausible to say that the teaching methodology of Environmental Education, taught at EFAORI, contributes to the perpetuation of the movement in defense country life, small property, family farming and more sustainable agricultural practices; that the teaching of EA and the methodology applied at EFAORI, prepares for family farming and professional activities and on the property; That EFAORI's Political Pedagogical Project and School Rules and the Course Plan for the Technician in Agriculture contributes to the emancipation of students, family and community, as well as the humanization of life in rural areas; There is a quick insertion in professional activities and permanence of activities related to the field; Considerable number of graduates who continued the training and specialization process.

Keyword: environmental education, agricultural family school, family and sustainable agriculture

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Povoado de Lot et Garonne - França	67
Figura 2 - Mapa do Brasil - Escolas da Alternância.....	70
Figura 3 - Mapa do Estado de Goiás, relação com o Brasil.	72
Figura 4 - Mapa localização do Município da Cidade de Goiás	77
Figura 5 - Mapa Localização do Município de Uirapuru	80
Figura 6 - Organização Curricular do Técnico em Agropecuária	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Nível de Formação Acadêmica do produtor.....	74
Tabela 2 - Discentes egressos, formação e atuação profissional	76
Tabela 3 - Municípios Goianos e Produções	92
Tabela 4 - Classificação dos instrumentos pedagógicos	125
Tabela 5 - Atividades avaliativas e peso	131
Tabela 6 - Categoria 1 - Dimensão Memória - Questões 1	137
Tabela 7 - Categoria 1 - Dimensão Memória - 2.....	138
Tabela 8 - Categoria 2 - Dimensão - Processo de Ensino Aprendizagem questão.....	139
Tabela 9 - Categoria 3 - Dimensão - Origem dos Pais	141
Tabela 10 - Categoria 4 - Dimensão - Metodologia	142
Tabela 11 - Formação docente.....	145
Tabela 12 - Tempo e regime de trabalho	146
Tabela 13 - Compreensão: educação ambiental, sustentabilidade e agricultura familiar...	149
Tabela 14 - Equipe gestora - atividades profissionais	152
Tabela 15 - Equipe gestora - práticas ambientais	153

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Sistema de Formação em Alternância.	126
Esquema 2 - Pilares da Formação em Alternância (EFA).....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Agricultura familiar e tipo de cultivo.....	41
Gráfico 2 - Agricultura Familiar e não familiar	42
Gráfico 3 - Participação da agricultura familiar	43
Gráfico 4 - Produtores - A idade	75

LISTA DE SIGLAS

- AGB - Associação de Geógrafos do Brasil
- AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos de Formação Rural
- ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- ARCAFAR/SUL - Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
- ARCAFAR/NORTE - Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte do Brasil
- ASSESOAR - Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural.
- ATER - Assistência Técnica e Extensão Rural
- CCP - Centros de Cultura Popular
- CEBs - Comunidades Eclesiais de Bases
- CECEG - Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás
- CEE - Conselho Estadual de Educação de Goiás
- CEFFAs - Centros Familiares de Formação por Alternância
- CETAF - Centro de Formação da Agricultura Familiar Padre Caliman
- CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- CPC - Centro Popular de Cultura
- CPDF - Centro de Formação Pastoral Dom Fernando
- CPT - Comissão Pastoral da Terra
- CUT - Central Única dos Trabalhadores
- CEDEJOR - Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
- CDFR - Casa das Famílias Rurais
- CERIS - Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais, órgão ligado à
- CFR- Casa Familiar Rural
- CIMI - Conselho Indigenista Missionário
- CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação
- COAPRO - Cooperativa Mista Agropecuária dos Produtores Rurais de Orizona
- CONAB- Companhia Nacional de Abastecimento
- CONAE - Conferência Nacional de Educação
- CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CREDITAG - Cooperativa de Crédito Rural da Agricultura Familiar e Economia Solidária de Orizona/GO

CRESOL- Cooperativa de Crédito com Interação Solidária

CSRO - Centro Social Rural de Orizona

EA - Educação Ambiental

ECOR - Escolas Comunitárias Rurais

EFA - Escola Família Agrícola

EFAORI - Escola Família Agrícola de Orizona

ES - Estado do Espírito Santo

ETE - Escolas Técnicas Estaduais

ENERA - Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

EUA - Estados Unidos da América

FERA - Fórum Goiano de Reforma Agrária e Justiça no Campo

FETAEG - Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado de Goiás

FEAB - Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil

FETRAF - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GPT - Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo

GTRA - Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília – UnB

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IRPAA - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada

ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MAB - Movimentos dos Atingidos por Barragens

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MMA - Ministério do Meio Ambiente
MINC - Ministério da Cultura
MOC - Movimento de Organização Comunitária
MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores
MST - Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MPGO - Ministério Público de Goiás
NUCEC - Núcleo Estadual de Educação do Campo
PA - Pedagogia da Alternância
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PIB - Produto Interno Bruto
PJR - Pastoral da Juventude Rural
PNE - Plano Nacional de Educação
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária
PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo
PROJOVEM - Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RESAB - Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SEAGRO - Secretaria de Estado da Agricultura, Pecuária e Irrigação
SEAP/PR - Secretaria de Administração e Previdência do Estado do Paraná
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECTEC - Secretaria de Ciência e Tecnologia de Goiás
SEDUCE - Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte
SERTA - Serviço de Tecnologia Alternativa
SEMARH - Secretaria do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos – Goiás
SINTEGO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás

SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

SME - Secretaria Municipal de Educação

STRO - Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Orizona

UDR - União Democrática Ruralista

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UFG - Universidade Federal de Goiás

UnB - Universidade de Brasília

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

RESUMO.....	1
ABSTRACT.....	2
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I. CRISE AMBIENTAL, EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EDUCAÇÃO NO CAMPO, PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS	18
1.1. Crise Ambiental	18
1.2. Educação Ambiental	20
1.2.1. Conceitos	21
1.3. Conferências	25
1.4. Políticas Nacionais de Educação Ambiental	28
1.5. Agricultura Familiar	39
1.5.1. Agricultura Familiar e o Censo Agropecuário 2017.....	40
1.6. Educação do Campo	44
1.6.1. A Educação no Espaço Rural de Goiás	57
1.7. Pedagogia da Alternância	59
1.7.1. Surgimento e Histórico das Escolas Famílias Agrícolas	66
1.7.2. Escola Família Agrícola (EFA) no Brasil.....	69
1.7.3. Escola Família Agrícola (EFA) Em Goiás	71
1.7.4. Escola Família Agrícola De Orizona (EFAORI).....	73
1.7.5. Escola Família Agrícola Da Cidade De Goiás (EFAGO).....	77
1.7.6. Escola Família Agrícola De Uirapuru (EFAU)	79
1.8. Sustentabilidade.....	83
1.9. Agricultura Familiar e Produção.....	88
1.10. Educação Ambiental na Efaori	94

1.11. Referência Bibliográfica	98
CAPÍTULO II. A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA-GOIÁS	
(EFAORI): METODOLOGIA E EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO..103	
2.1. Objetivos da Pesquisa	103
2.1.1. Geral.....	103
2.1.2. Específico.....	103
2.2. Metodologia	104
2.2.1. Pesquisa de Campo e Visitas	105
2.2.2. Análise Documental Da Efaori	107
2.2.3. Plano de Curso e Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária.....	108
2.2.4. Nominata Corpo Docente	109
2.2.5. Regimento Escolar	111
3. Comitê de Ética.....	111
3.2. Dados Gerais da Pesquisa	112
3.1. Caracterização e Área da Pesquisa	114
3.3. Caracterização – Questionário I, II, III, IV e V	114
3.4. Caracterizações das Propriedades e Instrumentos Pesquisados.....	115
4. Análise e Discussão das Propriedades, dos Instrumentos Pesquisados e Documentação da Efaori	116
4.1. Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico	118
4.1.1. Objetivos Gerais do Curso Técnico em Agropecuária	118
4.1.1.1. Estrutura Curricular do Curso Técnico em Agropecuária	118
4.1.1.2. As Áreas de Estudos	121
4.1.1.3. Objetivo do Curso Técnico em Agropecuária	121
4.1.1.4. Objetivos Gerais do Curso Técnico em Agropecuária	122
4.1.1.5. Requisitos de Acesso	122
4.1.1.6. Perfil Profissional de Conclusão.....	123

	13
4.1.1.7. Competências Específicas do Técnico em Agropecuária:	124
4.2. Metodologia e Instrumentos Pedagógicos	125
4.3. Avaliação da Aprendizagem	130
4.3.1. Promoção	132
4.3.2. Recuperação	132
4.3.3. Conselho De Classe	133
4.3.3.1. Formação e Capacitação da Equipe Pedagógica e Administrativa.....	134
4.3.3.2. Recursos Financeiros	135
4.3.3.3. Metas e Desafios	135
4.4. Resultados Relativos à Categoria Dimensão-Discente - Questionário I.....	135
4.5. Resultados Relativos à Categoria Dimensão-Discentes Egressos – Questionários II .	143
4.6. Resultados Relativos à Categoria Dimensão-Docentes - Questionário III	145
4.7. Resultados Relativos Á Categoria Dimensão Equipe Gestora - Questionário IV	152
4.8. Resultados Relativos à Categoria Dimensão Pais/Familiares – Questionário V	156
4.9. Comparação Entre Questionários: Práticas Pedagógicas e Metodologia da Efaori e Egressos	162
5. Considerações Finais	163
6. Referência Bibliográfica	165
7. ANEXOS	171
7.1 FOTOS.....	171
7.2. Questionário I - Discente	175
7.3. Questionário II - Discente Egresso	177
7.4. Questionário III - Docente	179
7.5. Questionário IV - Equipe Gestora	181
7.6. Questionário V - Pais/responsáveis	183

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi construído por experiência solidificado por visitas técnicas de comissão verificadora do Conselho Estadual de Educação de Goiás-CEE/GO, que autoriza e renova o Curso Técnico em Agropecuária, integrado ao ensino médio, ministrado nas 3(três) Escolas Família Agrícola, no Estado de Goiás, Cidade de Goiás, Uirapuru e Orizona.

Durante anos, o CEE/GO, visita as Escolas Famílias Agrícola, entre elas a do município de Orizona. Neste período deparou-se com algumas fragilidades e desafios enfrentados pela equipe gestora, docentes, discentes, comunidade e movimentos sociais. Destaca-se a carência de recursos financeiros, formação dos docentes, contextualização do currículo, relação teoria/prática dos conteúdos trabalhados e ações de trabalho e produção de Agricultura Familiar sustentável.

Em um mundo em constante mutação, onde a questão tecnológica assume o papel preponderante na capacidade de integrar-se ao sistema produtivo, é preciso que seja oferecida aos trabalhadores rurais uma proposta de ambiente educacional, vislumbrando valorização, capacitação e possibilitando qualificar sua intervenção à política de desenvolvimento.

Por entender que os discentes do Curso Técnico em Agropecuária, ministrado na EFAORI, estão vivendo momentos de inquietações e debates, instaura a temática da pesquisa, **AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS, COMO INSTRUMENTOS DE FORMAÇÃO SOCIAL E AMBIENTAL: O CASO DA EFAORI, ORIZONA, GOIÁS**, busca-se compreender como o processo formativo educacional da EFAORI, produz novos enfoques analíticos para subsidiar o debate público sobre a educação ambiental, educação do campo, pedagogia da alternância, agricultura familiar e trabalho.

A dissertação foi organizada em 2 (dois) capítulo. O capítulo I - **CRISE AMBIENTAL, EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EDUCAÇÃO NO CAMPO, PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS**. Descreve os fundamentos teóricos e históricos da Pedagogia da Alternância e o nascimento das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil e em Goiás. Empreende um esforço de discussão dos termos e políticas subsequentes da educação rural e educação do campo. Há preocupação de demonstrar os respaldos legais e normativos relativos ao tema. Apresenta o histórico da Pedagogia da Alternância, bem como as questões teóricas como fundamentação

educativa e uma alternativa que contribui ou responde à urgência de uma proposta educativa das populações do campo.

Apresenta um breve histórico, conceito de educação ambiental e como um processo educativo dialoga com valores éticos e regras políticas de convívio social. A educação ambiental, e conseqüentemente, a prática escolar exige o conhecimento da posição ocupada por educandos na estrutura econômica, da dinâmica da instituição escolar e suas regras e da especificidade cultural dos grupos sociais com o qual se trabalha.

Apresenta uma revisão bibliográfica sobre Crise ambiental, Educação Ambiental (conceitos, surgimentos, conferências, Política Nacional de educação Ambiental), Educação do Campo, Pedagogia da Alternância (Histórico, Quantidade de Escolas Famílias Agrícolas no Brasil e em Goiás) destaca os diferentes eventos internacionais, explicitando os propósitos fundamentais dos principais documentos que subsidiaram a implementação da educação ambiental.

Apresenta uma sinopse da educação ambiental no Brasil, os principais fatos que marcaram as discussões sobre Educação Ambiental, a implementação das propostas pedagógicas, a temática ambiental no processo educativo e sua relevância no contexto escolar. Destaca-se a necessidade da educação ambiental como resgate da cidadania e as discussões sobre a insipiência das práticas referentes à temática ambiental no contexto escolar.

O capítulo II - A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA-GOÍÁS (EFAORI): INSTRUMENTOS DE FORMAÇÃO SOCIAL E AMBIENTAL: Construção de uma experiência de Educação do Campo. Situa Orizona espaço, tempo e organizações, origem, contexto da escola e desafios que a coloca como experiência concreta de educação do campo, discentes, docentes, pais, equipe gestora e membros do Centro Social Rural de Orizona. Faz uma síntese e relato das primeiras experiências da Educação no Campo e Pedagogia da Alternância em Orizona, Goiás, Brasil e na França, apresenta os procedimentos metodológicos adotados na elaboração pesquisa de campo.

A metodologia foi constituída por análise bibliográfica e documental, trabalho de campo em conjunto com observação direta. A pesquisa bibliográfica e documental foi centrada no contato com entidades/informações e reflexões sobre Educação Ambiental, Agricultura Familiar e Trabalho; Diagnóstico da realidade/levantamento de dados e levantamento do histórico local, para tanto, foram consultados dados sobre Projeto Político

Pedagógico, Matriz Curricular, Regimento Escolar e Plano de Ensino disponíveis na Escola Família Agrícola de Orizona -EFAORI, bem como leitura de autores que abordam a temática: Arroyo (2012), Alonso (2009), Bergamin(2002), Abramovay (1998), Caldart (2000), Freire(2000),Gimonet(1998), Gramsci (2000), González, (2005), Leff(2012), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN N. 9394/96, (1996), Marx, Karl. Engels (1984), Martins (2008), Molina (2006), Pessotti (1978;1995), Pietrafesa (2006), Pistrak (2000), Pessotti (1995), Queiroz (2006), Sanchez Gamboa (2008), Saviani (1991), Silva (2003), Trivinos (1992), Zamberlan (1996), a leitura sobre a temática auxiliará a refletir, avaliar e compreender as influências da EFAORI no processo educativo.

As visitas de campo foram realizadas em conjunto com observação direta da realidade local, mediante a entrevista e aplicação de questionários semiestruturados aos discentes matriculados no ano de 2018, discentes egressos do Curso Técnico em Agropecuária da EFAORI, docentes, equipe gestora e pais/famílias e assim compreender a contribuição do ensino Educação Ambiental ministrado na EFAORI.

No desenvolvimento da metodologia de ensino foram realizados três momentos distintos. O primeiro deles ocorreu em sala de aula, nas dependências da escola mediante a apresentação e aplicação de questionário semiestruturado ao discentes, matriculados na 1ª, 2ª e 3ª série, do Curso Técnico de Agropecuária, aos docentes, equipe gestora, com o objetivo de analisar a inserção da temática ambiental e práticas educativas os questionários dos discentes e docentes foram aplicados no recinto escolar, em sala de aula, e em turno convencional, após assinatura Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com a faixa etária, os discente disponibilizaram aproximadamente 40 minutos do seu tempo para responderem os questionários.

O segundo momento foi realizado visitas aos domicílios dos pais/familiares pelos discentes matriculados no ano de 2018, os familiares foram convidados a participar da pesquisa, foi apresentado e aplicado questionário semiestruturado aos pais/familiares disponibilizaram aproximadamente 40 minutos do seu tempo para responderem os questionários.

O terceiro e último momento foram realizadas visitas, aos discentes egressos na residência mediante a apresentação e aplicação de questionário semiestruturado, tendo por objetivo a analisar inserção do discente no mercado de trabalho, identificar as contribuições

da EFAORI na formação do agricultor familiar os discentes egressos disponibilizaram aproximadamente 40 minutos do seu tempo para responderem os questionários.

Para coletar os dados e legitimar os resultados foram aplicados 5(cinco) questionários semiestruturados com observação direta: questionário I - 20(vinte) discentes matriculado na 1ª, 2ª e 3ª série, no ano de 2018, do Curso Técnico em Agropecuária, responderam 12(doze) perguntas objetivas e subjetivas, amostra total; questionário-II, 57 (cinquenta e sete) discentes egressos, responderam as 5(cinco) perguntas objetivas e subjetivas, o tamanho amostral foi calculado considerando o total de 251 egressos, com grau de confiança de 90% admitindo uma margem de erro de 10%; questionário III, 10 (dez) docentes da EFAORI responderam 11(onze) perguntas objetivas e subjetivas, amostra total; questionário IV, equipe gestora responderam 10(dez) perguntas objetivas e subjetivas - amostra total; questionário V-20(vinte) pais/famílias dos discentes, favorecidas pelos programas de incentivo a Agricultura Familiar no município de Orizona, responderam 10(dez) perguntas objetiva e subjetivas - amostra total.

Ao desenvolver o estudo sobre o ensino de Educação Ambiental ministrado na Escola Família Agrícola de Orizona-EFAORI, considerando os resultados das respostas dos questionários, observação direta e indireta, visitas, pesquisa de campo, análise dos documentos da EFAORI, leitura dos autores indicados nas referências bibliográficas e dos referenciais teóricos presentes no estudo, os resultados indicam que:

- a) Para os discentes o ensino de EA e a metodologia aplicada na EFAORI, prepara para agricultura familiar e trabalho;
- b) Os discentes egressos afirmam que colocam em prática o que aprendeu em relação Educação ambiental ministrada na EFAORI;
- c) Os docentes abordam no cotidiano em sala de aula a temática EA, por meio de passagem de conteúdos (4) trabalhos/pesquisas (3) projetos (3), que os discentes demonstram interesse na temática meio ambiente;
- d) Para a equipe gestora existem na EFAORI prática de Educação Ambiental Sustentabilidade e Agricultura Familiar, que os docentes trabalham em sua prática cotidiana a temática voltada para o ensino de Meio Ambiental;
- e) Os pais informaram que são satisfeitos com o ensino ministrado na EFAORI, que optaram para que seus filhos estudassem na EFAORI, pelo ensino de qualidade, que os problemas.

CAPÍTULO I. CRISE AMBIENTAL, EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EDUCAÇÃO NO CAMPO, PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS

Para realizar a pesquisa é importante caracterizar educação no espaço rural, educação ambiental, pedagogia da alternância, Agricultura Familiar e trabalho, encontram-se vários conceitos e vertentes, contudo recorre-se a definição de Freire (2000), Queiroz (2006), Pietrafesa (2007), Caldart (2001), Zamberlan (1996), Abramovay (1998) e Pistrak (2001), que intermedeiam o diálogo, auxiliando o debate e compreensão dos conceitos.

Pretende-se com este capítulo compreender de que forma a questão ambiental é abordada nas Escolas Famílias Agrícolas, a percepção ambiental por parte dos discentes, docentes, egressos e pais/familiares, bem como a relação entre as práticas pedagógicas adotadas e a sustentabilidade ambiental nas práticas da Agricultura Familiar. Identificar se o ensino ministrado na Escola Família Agrícola-EFAORI prepara os discentes para Educação Ambiental, Sustentabilidade e Trabalho, capacitando-o juntamente com sua família e comunidade, para Agricultura Familiar e novo modo de trabalho e respeito à natureza.

Compreender a centralidade da crise ambiental, educação ambiental, educação do campo, pedagogia da alternância como instrumentos de emancipação dos trabalhadores rurais e assumem posição de que, mesmo com a chamada crise do marxismo ou do socialismo, o papel da classe trabalhadora, ou mesmo o conceito de classe não acabou, e que, existe sim um papel importante desempenhado pela classe trabalhadora, pelo trabalho e pela educação na construção da autonomia dos indivíduos nas lutas sociais Barker (2002).

1.1. Crise Ambiental

Até o final do século XIX e início do século XX, dominava a convicção de que a ciência e a técnica, estimulada pela Revolução Industrial, seriam capazes de resolver os problemas da humanidade. Contudo no final do século XX, o padrão de desenvolvimento prevaiente caiu em declínio porque os principais problemas da humanidade não estavam resolvidos.

Ao analisar os fundamentos da filosofia e da Ciência do Modernismo, constata-se que o paradigma filosófico-científica dominante ratificou o estado de consciência humana alienante, enquanto produzia um mundo desencantado, habitado por homens de olhares cheios de desencanto (ANDRADE, 2001).

Analisando o estado atual do mundo, nota-se, que é necessário promover uma mudança de comportamento do ser humano. É necessário estabelecer rupturas com o paradigma filosófico-científico dominante, em função dos fenômenos a serem analisados, particularmente quando não for mais possível explicar esses fenômenos. A revolução científica acontece quando se descobre que os paradigmas existentes não podem mais explicar os fenômenos, fazendo-se necessários então construir um paradigma novo (CAPRA, 2005).

Na situação ambiental atual, a mudança de paradigma e uma questão de sobrevivência, a vida não é estática implica em mudanças, transformações, aprender coisas novas, para deixar o que já está ultrapassado (ANDRADE, 2001).

A crise ambiental, que passa o planeta, indica a urgência de se acelerar o processo de construção do novo paradigma alternativo. Na construção coletiva do paradigma novo, deve-se buscar um presente e um futuro mais promissor, a filosofia as ciências devem articular. Esse paradigma novo e denominado “paradigma ambiental” (ANDRADE, 2001).

A história da Educação Ambiental no Brasil não é diferente dos demais países, tem origem no movimento ambientalista, os primeiros esforços são de reconhecê-la enquanto tarefa essencial de ensino formal, porém a educação ambiental deve ser um processo contínuo, que envolva todas as matérias bem como as áreas de ensino e aprendizagem.

A educação ambiental, além de recuperar e transformar os valores histórico-culturais de uma comunidade, pode estimular a criação de responsabilidades na população como geradora e gestora de problemas ambientais. Possibilita a tomada de decisões ao indivíduo como sujeito na ação individual e coletiva, não somente na defesa dos interesses imediatos, mais que isso, na responsabilização e na transformação do que aí está.

A partir da segunda metade do século XX, foram elaboradas diferentes concepções nas ciências que desestruturaram a essência do paradigma mecanicista: A Teoria da Complexidade, A Ideia de Gaia, A Doutrina do Caos e fracasso, a visão dialético-sistêmica da sociedade e da natureza. A questão ambiental foi se configurando como uma problematidade, na qual prevaleceu à articulação entre os elementos da sociedade e da

natureza. Podem ser formuladas, deste modo, as características principais do conceito ambiental.

A interação homem-natureza contribui para a produtividade econômica e o bem-estar social de uma região. O crescimento da população mundial e a escassez de recursos naturais, já vivida por alguns países, geram limites para o desenvolvimento econômico e para a própria vida. O manejo racional associado à integração de planos e programas poderá propiciar aos envolvidos no processo a compreensão sobre o ambiente local e global, ampliando a diversidade de experiências, individuais e de grupo. (CASCINO, 2003).

O cuidado com o meio ambiente é uma questão de sobrevivência, não só dos seres humanos, mas de todo o planeta Terra, tendo a educação o papel de ajudar os indivíduos a preservar a vida, pois inicia no nascimento e só termina quando o indivíduo morre, ou seja, viver é uma constante aprendizagem. Construir uma nova educação, passando pelas graves e urgentes questões ambientais, é tarefa inadiável (CASCINO, 2003).

Considerando, que as políticas que promovem estabilidade econômica devem ser uma componente chave de economias sustentáveis, os gestores, precisam favorecer investimentos na qualificação e preparação das pessoas, visando eficiência ao projeto de desenvolvimento sustentável, melhorando a distribuição de renda, gerando empregos e reduzindo as desigualdades.

1.2. Educação Ambiental

A Educação Ambiental é vista como sinônimo de outras denominações que aparecem com frequência em artigos, livros e discursos transformadores, como popular, emancipatória e dialógica, estando próxima da abordagem denominada ecopedagogia.

Porém sob a perspectiva crítica, entende-se que não há leis atemporais, verdades absolutas, conceitos sem história, educação fora da sociedade, mas relações em movimento no tempo-espaço e características peculiares a cada formação social, que devem ser permanentemente questionadas e superadas para que se construa uma nova sociedade vista como sustentável (LOUREIRO, 2012).

A compreensão e a aceitação de tais premissas conduzem os educadores ambientais para além de uma forte tendência, muito comum até os anos de 1980 e que ainda se faz presente em discursos de empresas e de grandes veículos de comunicação de massa, que à

educação ambiental caberia exclusivamente ao ensino de conteúdos e conhecimentos biológicos, destacando os de cunho ecológico, a transmissão de condutas ecologicamente corretas e a sensibilização individual para a beleza da natureza, levando-nos a mudar de comportamento. (GUIMARÃES, 2007)

Esta, que aparentemente se mostra uma posição interessante, ignora os processos de aprendizagem e a necessidade social de mudar atitudes, habilidades e valores e não apenas comportamentos. Acaba, assim, por não associar as condições históricas à nossa ação individual em sociedade e deixa de problematizar o fato de que nem sempre é possível fazer aquilo que queremos fazer, tendo ou não consciência das implicações.

1.2.1. Conceitos

A educação ambiental, portanto, rompe com tal tendência, reprodutivista das relações de poder existentes, algo muito agradável a setores que querem que “tudo mude para permanecer como está”, desde que os riscos de colapso ecossistêmico e degradação das condições de vida no planeta sejam minimizados ou “empurrados para a frente”. (CARVALHO, 2004).

O papel da escola junto com a educação ambiental é agregar valores, preservar o meio ambiente, uso consciente dos pesticidas e agrotóxicos, consumo consciente e vida de qualidade. A educação ambiental em sala de aula é uma necessidade social, cultural e cidadania, porém a mesma não resolve todos os problemas ambientais existentes. Contudo tem a finalidade de criar condições de reflexão crítica em relação à responsabilidade individual e coletiva de todos os envolvidos, e assim gerar mudança no comportamento, hábito, respeito e proteger a natureza para amenizar os impactos e tragédias. (CARVALHO, 2004).

Educação Ambiental é bastante complexa em seu entendimento de natureza, sociedade, ser humano e educação, exigindo amplo trânsito entre ciências sociais, naturais, filosofia, dialogando e construindo pontes e saberes transdisciplinares. Implica igualmente o estabelecimento de movimento para agirmos sobre elementos como micro currículo, conteúdos, atividades extracurriculares, relação escola-comunidade, projeto político pedagógico e sobre aspectos da macro política, educacional, formação de professores, diretrizes curriculares e relação educação e trabalho (LOUREIRO, 2012).

O cerne da educação ambiental é a problematização da realidade, valores, atitudes e comportamentos em práticas dialógicas. Conscientizar só faz sentido se for no sentido posto por Paulo Freire de “conscientização” de processo de mútua aprendizagem pelo diálogo, reflexão e ação no mundo (LOUREIRO, 2012).

Para a Educação Ambiental crítica, a emancipação é a finalidade de todo o processo educativo que visa a transformação do modo de vida, a superação das relações de expropriação, dominação e preconceitos. (MATOS, 2005).

A escola é um local de convivência em sociedade, o papel da escola como elemento de transformação social, têm o surgimento de valores sócio culturais que permitem novas ações da escola juntamente com a comunidade, de modo que docentes e discentes possam desenvolver atividades em salas de aulas, criar as condições necessárias por meio de ações conjuntas, possam influenciar diretamente a comunidade, proporcionando-lhes meios para melhorar sua qualidade de vida (GADOTTI, 1995)

O processo educativo não se restringe à aquisição de habilidades e conhecimentos, mas pressupõe o desenvolvimento do indivíduo, para que lhe seja assegurado o direito de participar ativamente na sociedade, trabalho, lazer e cultura. Este processo busca a integralidade do indivíduo. A escola é transformada em centro efetivo na geração de mudanças, contudo o processo de ensino aprendizagem ganha novos enfoques, incorporando a preparação do indivíduo para o exercício da cidadania como um dos pilares de sua atuação no contexto social (HUTCHISON, 2000).

É na escola que se aprendem as lições de cidadania e democracia. É preciso que todos tenham o acesso à escola e que ela ofereça uma educação de qualidade. Estas aprendizagens formam a base essencial para que o discente se desenvolva em sociedade ajudando-o a adquirir competências para desenvolver as habilidades necessárias para a vida, que visa uma aprendizagem de forma concreta (ANTUNES, 2002).

Na década de 80, o termo educação ambiental popularizou-se definitivamente no mundo, e hoje mais do que uma realidade, a educação ambiental tornou-se uma grande necessidade. Desta forma, o cenário da educação foi sendo modificado, pois a educação ambiental inseriu aos processos de educação discussões atualizadas sobre as questões ambientais, valores e atitudes diante de uma nova realidade que está sendo construída (GUIMARÃES, 2004).

A educação ambiental na Conferência de Tbilisi (1977) foi definida segundo Dias (1992), com uma dimensão dada ao conteúdo e à prática educacional, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente, por meio de enfoques interdisciplinares, e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade. Seguindo este enfoque, o verdadeiro objetivo não é incluir uma nova disciplina ao currículo, o aspecto a ser levado em conta é a dimensão ambiental que poderia ser acrescido em todos os assuntos ora ensinados (DIAS, 1992).

A Educação Ambiental escolar está alicerçada na perspectiva de construção de conhecimentos com base na ciência pós-moderna, permite que a educação ambiental se desenvolva pedagogicamente sob diferentes aspectos que complementam uns aos outros (REIGOTA, 2002).

Há vertentes que associam educação ambiental unicamente ao ensino de disciplinas como história, biologia, geografia e ciências, outra, que educação ambiental não deve centrar unicamente nos problemas ambientais e na degradação do meio ambiente, visa também uma formação consciente voltada ao exercício da cidadania e da formação de valores, a escola como instituição não quiser estagnar, deve interagir com as transformações ocorridas no mundo e no meio ambiente (ALARCÃO, 2001).

A educação ambiental no contexto escolar é amparada pela Lei nº 9.795, de 27 abril de 1999, afirma que a educação ambiental estará presente em todas as modalidades do ensino tais como o ensino básico, infantil, fundamental, superior, especial profissional e chegando até a educação de jovens e adultos.

Esta lei só vem reforçar o que afirma a Constituição brasileira no Artigo 205, que garante que a educação é um direito de todos, e confirma a promoção da educação em todos os níveis de ensino para a promoção do meio ambiente. Agora pode-se notar que a educação ambiental, de fato, assume a cada dia um papel desafiador que exige novas demandas e saberes para apreender processos sociais que ajudem a modificar a mentalidade capitalista que ainda impera na atual sociedade.

Entretanto, é necessário que o docente, equipe gestora e técnicos das secretarias de educação repensem a estrutura curricular levantando os motivos históricos que conduziram a determinada configuração disciplinar e sua importância para o atendimento dos interesses dominantes na sociedade. Pode facilitar a construção de atividades integradas, considerando as possibilidades de cada escola e seus objetivos institucionais.

Há necessidade de atuação efetiva dos docentes, discentes, pais e comunidade nos espaços públicos que foram conquistados com o processo de democratização do Estado brasileiro (conselhos, comitês, fóruns, agendas, polos, núcleos etc.). Isso fortalece o esforço de construção de um sistema de educação ambiental no país e a capacidade de interferência nas políticas públicas, em geral, e nas políticas de educação, especificamente.

A Educação Ambiental deve buscar uma conduta responsável de indivíduos inspirada na proteção e no melhoramento ambiental, favorecendo [...] suscitar uma vinculação mais estreita entre os processos educativos e a realidade, estruturando suas atividades em torno dos problemas concretos que se impõem à comunidade, focar a análise de tais problemas, através de uma perspectiva interdisciplinar e globalizadora, que permita uma compreensão dos problemas ambientais (DIAS, 1992).

Percebe-se, que no âmbito das escolas há avanços na inserção da educação ambiental no projeto político pedagógico e a consolidação de espaços de participação institucionais, agregando a Agendas 21 escolares, grêmios, conselhos escolares, comunidade e associações de pais, e outras formas coletivas de atuação legitimamente construídas em todo o país e nas quais a discussão ambiental pode ser inserida e potencializada (GUIMARÃES, 2004).

Contudo, desafio é grande, não deve ser visto como desanimador ou angustiante, a educação ambiental reside não na certeza dos resultados, mas na construção permanente de novas possibilidades e reflexões que garantam o aprendizado, o respeito às múltiplas formas de vida e ao planeta e a esperança de poder, construir um mundo melhor para todos, igualitário, culturalmente diverso e ecologicamente viável (GUIMARÃES, 2004).

A mudança de valores e atitudes nos indivíduos preconizados pela EA provoca mudanças, contudo as partes não mudam necessariamente o todo, pois ambas têm um movimento dialético cujas conexões individuais versus grupo podem gerar mudança efetiva. A mudança individual como principal vetor para a mudança global representa uma visão simplista do trabalho com as relações sociais e não é suficiente para mudar o padrão de desenvolvimento.

1.3. Conferências

Na década de 1960, ocorreu a Conferência em Educação da Universidade de Keele (Inglaterra), foi mencionado nesse evento a expressão Environmental Education (Educação Ambiental). O conceito até então visto apenas sob a ótica conservacionista, voltado para estudo da ecologia, passa a ter um enfoque mais amplo (DIAS, 2003).

No ano de 1968, foi criado na Inglaterra o Conselho para a Educação Ambiental, com a participação de organizações preocupadas com a temática ambiental. A Dinamarca, Finlândia, França, Islândia, Noruega e Suécia introduziram no currículo escolar a Educação Ambiental. Diante dos acontecimentos a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizaram estudos sobre o meio ambiente e a escola definindo que a Educação Ambiental não deveria constituir-se como disciplina devido a sua complexidade. Entretanto, a UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), Organização Mundial da Saúde (OMS), União Internacional para a Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais (UICN), Conselho Internacional das Uniões desenvolvem estudos sobre a problemática do meio ambiente, foi organizado a Conferência Internacional de Estudos Científicos com objetivo de despertar a utilização consciente e conservação dos recursos da biosfera (LEITE ; COLON, 2015).

O clube de Roma, no ano de 1972, publicou o relatório “The Limits of Growth” Os Limites do Crescimento. O documento denunciava o crescente do consumo mundial que levaria a humanidade a um colapso. Surgiu quando um grupo de estudiosos de diversos países e áreas preocupados com a crise ecológica reuniram-se na Itália para debater as questões econômicas e ambientais (CORAZZA, 2005).

A Conferência de Estocolmo (Suécia) foi um marco histórico, no ano de 1972, por meio da Resolução nº 96, criou o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), Plano de Ação Mundial para Educação Ambiental, Programa de Educação Ambiental (PIEA), orientações da Educação Ambiental em âmbito internacional. A conferência criou a declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o Ambiente Humano e o Plano de Ação Mundial, com o objetivo de inspirar e orientar a humanidade para a preservação e melhoria do ambiente humano. Reconheceu o desenvolvimento da Educação Ambiental como elemento crítico para o combate à crise ambiental no mundo, enfatizando a urgência do homem reordenar suas prioridades (PELICIONI, 2009).

O Brasil participou timidamente na Conferência de Estocolmo, porém os resultados da conferência atingiram o Brasil, o governo brasileiro sofreu pressão dos ambientalistas e dos organismos internacionais, contudo a Presidência da República criou no ano 1973, a Secretaria Especial do Meio Ambiente, sendo o primeiro organismo brasileiro de ação nacional, com o objetivo de orientar para a gestão do ambiente. Este órgão teve dificuldades e limitações, contudo criou as bases das leis ambientais e estruturas estabelecendo o programa das Estações Ecológicas pesquisa e preservação.

No ano 1975, a UNESCO e o PNUMA realizaram um encontro em Belgrado, onde foi elaborada a Carta de Belgrado, que permitiu uma reflexão sobre a necessidade de estimular a Educação Ambiental em todos os países. Criou o Programa Internacional de Educação Ambiental-PIEA. A íntegra da Carta de Belgrado pode ser encontrada em: www.mma.gov.br/potr/sdi/es/Cbelg.cfm. Acesso em 10 out. /2018.

A Conferência de Tbilisi, realizada no ano de 1977, na ex-União Soviética, revolucionou a Educação Ambiental. Nesta Conferência foi criada a Declaração sobre Educação Ambiental, estabelece princípios, objetivos, orientadores e estratégias para o desenvolvimento da Educação Ambiental. Vários países aderiram à implantação sugerida na conferência de Tbilisi, como Inglaterra, França e Estados Unidos (PEDRINI, 2000).

Alguns países reuniram após a avaliação da Conferência de Estocolmo para formarem uma Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Essa comissão se encontrou em Nairóbi e em 1987 publicaram um relatório chamado Nosso Futuro Comum, que apontou a necessidade de um desenvolvimento sustentável.

A Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental ocorreu em Moscou, no ano de 1987, constitui novas estratégias para a formação de educadores ambientais, o uso dos meios de comunicação como uma das ferramentas essenciais para a Educação Ambiental, o incentivo à pesquisa e a inserção de metodologias específicas para a área. Destacou-se pela importância da capacitação de recursos humanos nas áreas formais, e na introdução da dimensão ambiental numa esfera global, reuniu educadores ambientais dos países membros da ONU, promovida pela UNESCO e PNUMA, com o objetivo de avaliar o que foi realizado na Conferência de Tbilisi e a de Moscou em prol da Educação Ambiental no mundo.

Esta Conferência tinha como objetivos e princípios orientadores propostos em 1977, como alicerces para o desenvolvimento da Educação Ambiental em todos os níveis, educação formal e não formal, conclui-se que a crise ambiental aumentará, surgindo a necessidade de

propor ao PIEA, a Estratégia Internacional de Ação em Matéria de Educação Ambiental para o decênio 90 (PEDRINI, 1998).

A Conferência RIO-92 ou ECO-92, destaca o vínculo que existe entre a proteção do meio ambiente e a necessidade de amenizar a pobreza do Terceiro Mundo, estabelece parceria global por meio do estabelecimento de novos níveis de cooperação entre os Estados, sociedade e indivíduos. Eco-92 ou Cúpula da Terra, aconteceu 20 anos depois da Conferência de Estocolmo, os países reconheceram o conceito de desenvolvimento sustentável e começaram a moldar ações com o objetivo de proteger o meio ambiente. Desde então, estão sendo discutidas propostas para que o progresso se dê em harmonia com a natureza, garantindo a qualidade de vida tanto para a geração atual quanto para as futuras no planeta (SECCO, 2015)

A “Agenda 21”, é um documento lançado na ECO-92 instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica, admite de forma explícita a responsabilidade dos governos em impulsionar programas e projetos ambientais através de políticas que visam a justiça social e a preservação do meio ambiente. (SECCO, 2015)

A Conferência de Nova Delhi, realizada no ano de 1993, constitui-se em um documento formalizado por nove países considerados em desenvolvimento e mais populosos do mundo, a Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

Reconhecendo em seu texto os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes - combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente e permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural. (UNESCO, 2018, não paginado).

Conferência de Thessaloniki (Grécia), realizada no ano de 1997, a Conferência Internacional em Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade participaram desta conferência, organizações governamentais, intergovernamentais, ONGs e a sociedade civil de 83(oitenta e três) países, um marco para o desenvolvimento sustentável mundial e Educação Ambiental.

A Conferência de Kyoto realizada no ano de 1997, discutiu a Educação Ambiental, tendo como temática central de discussão a redução dos gases responsáveis pelo efeito estufa e aquecimento global, o documento propôs “ uma educação apropriada e a conscientização

pública devem ser reconhecidas como pilares da sustentabilidade, juntamente com a legislação, a economia e a tecnologia”. É importante informar que 178 (cento e setenta e oito) países assinaram um acordo para a redução das emissões de gases-estufa (SOUZA, 2005).

No ano de 2002 realizou-se em Johannesburgo (África do Sul), o Encontro da Terra, também denominado Rio+10, pois teve a finalidade de avaliar as decisões tomadas na Conferência do Rio em 1992. Foi nessa conferência, que realizaram muitas críticas sobre preservação ambiental e a posição de muitos países no sentido de não abandonarem suas ambições políticas em benefício da conservação dos recursos. Nesse sentido, a maior parte das acusações por parte de ONGs e ativistas ambientais direcionou-se aos países desenvolvidos sobre a falta de perspectivas no combate às desigualdades sociais (BARBIERI, 1996).

Conferência do Rio de Janeiro (Rio+20), realizada no ano de 2012, foi a última Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, denominada de Rio+20 por marcar os vinte anos de realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92). O objetivo da Conferência foi a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável. Em relação a educação foi dedicada 1(um) tópico com 4(quatro) parágrafos à educação e o desenvolvimento sustentável. Apresentou 2(duas) temáticas principais, a economia verde no contexto do desenvolvimento sustentável e da erradicação da pobreza; e a estrutura institucional para o desenvolvimento sustentável (<http://www.mma.gov.br><http://www.ambientebrasil.com.br>).

A 21ª Conferência do Clima (COP 21), foi realizada em Paris (2015), teve o objetivo elaborar acordo entre países para diminuir a emissão de gases de efeito estufa e o aquecimento global e diminuir a temperatura global em 2° C em relação aos níveis pré-industriais, e manter esforços para limitar o aumento da temperatura a 1,5°C até o ano de 2100. Ficou acertado que a primeira verificação acontecerá no ano de 2023 (LEITE ; COLON, 2015).

1.4. Políticas Nacionais de Educação Ambiental

Antes de discorrer sobre políticas nacionais de educação ambiental no Brasil, é necessário fazer uma breve relato do cenário internacional sobre as discussões voltadas ao tema da segurança internacional, e educação ambiental, no ano de 1899, a Convenção de Haia reconhece o interesse geral de todas as nações em impedir o rompimento de guerras, a III Convenção de Haia em 1907, exige que os países antes de iniciarem hostilidades

formalmente declaram um “ultimatum” estabelecendo prazos limite; e a criação, em 1919, da Liga das Nações logo após o fim da 1ª Guerra Mundial. No período Colonial (1.500 – 1.822), a economia era baseada no extrativismo florestal e mineral por meio de processos rudimentares que provocavam intenso desmatamento, deterioração de solos e desertificação de algumas áreas. A agricultura, utilizando exclusivamente as queimadas como forma de “limpeza” dos terrenos, caracterizava-se como monocultura extensiva (cana e café) contribuindo para a exaustão dos solos e perda da biodiversidade. Não existia no Brasil/Colônia legislação própria. A legislação constituía-se pelos regulamentos baseados nas Ordenações Manuelinas que vigiam em Portugal. (VENTURI ; RAMBELLI, 1996).

Em 1850, é proclamada a Lei nº 601, conhecida como Lei de Terras do Brasil, regulamentada pelo Decreto nº 1318/54, reconhece a propriedade particular, tendo em vista a caducidade do sistema de sesmarias bem como o fato de que em várias cidades e vilas já consolidadas se fazia necessária a regularização das ocupações existentes. (VENTURI ; RAMBELLI, 1996).

O Código das Águas, foi criado pelo Decreto Federal 24.643, de 10 de julho de 1934. Ainda em vigor, determina que “são expressamente proibidas construções capazes de poluir ou inutilizar para o uso ordinário a água do poço ou nascente alheia a elas preexistentes”, devendo ser demolidas as obras irregulares (Decreto Federal 24.643/ 1934).

No ano de 1937, foi criado o pelo Decreto Lei nº 25 o Serviço de Proteção ao Patrimônio Histórico, Artístico e Natural - SPHAN (hoje IPHAN) e os primeiros Parques Naturais, culminando com várias mudanças políticas e econômicas internacionais polarizando a luta pela hegemonia mundial entre os EUA e antiga União Soviética (ARAÚJO, 2001).

No Brasil, durante a ditadura militar (1964-1985), adentramos a época denominada milagre econômico (1968-1974), para atender às exigências internacionais, na esfera legislativa foram elaboradas: Código Nacional de Saúde - Lei Federal nº 2.132 de 3/9/54, regulamentada pelo Decreto nº 49.974-A de 21/01/61, revogados, estabeleciam normas de proteção ao meio ambiente, condicionando a prática de atividades econômicas à prévia autorização pelas autoridades sanitárias - previsão de medidas de controle sanitário e da poluição para loteamentos residenciais e industriais, a Lei nº 4132/62, prevê os casos de desapropriação por interesse social para promover a justa distribuição da propriedade ou condicionar o seu uso ao bem estar social, o Estatuto da Terra, Lei Federal nº 4.504 de

30/11/64, introduz o conceito de “função social da propriedade”, que significa considerar a terra como bem de produção, determina que o seu uso seja feito de maneira racional, conservando o meio ambiente e condicionando ao bem estar geral da população, prevê a destinação de lotes para a agricultura familiar e reforma agrária em imóveis improdutivos (regulamentada pelos Decreto nº 55286/64; 55890/65; 59428/66; alterada pela Medida Provisória nº 2183 de 27.08.01).

A educação ambiental aparece em diversos textos legais anteriores às conferências, o Código Florestal instituído pela Lei 4.771 de 1.965, que estabelece a semana florestal a ser comemorada obrigatoriamente nas escolas e outros estabelecimentos públicos (art. 43). A grande parte da EA praticada no País ainda enfatiza o meio ambiente natural e os seus aspectos biológicos, ficando, portanto, muito distante da abordagem sócio-ambiental preconizada pelas conferências promovidas pelas entidades mencionadas acima e acatada pela atual legislação brasileira.

Código Florestal, Lei Federal nº 4771/65, dá ênfase ao caráter ambiental de proteção dos recursos naturais em detrimento do conceito de reserva. Introduz as primeiras noções de funcionalidade dos recursos florestais para proteção da fauna associada e dos recursos hídricos; Cria as Áreas de Preservação Permanente -APP's (Art. 2º e 3º) e as Reservas Legais Obrigatórias -RLO's (art.16); Prevê a criação de Parques; Reservas Biológicas e Florestas Nacionais (art. 5º); Determina que a exploração de florestas deva ser sempre previamente autorizada pelo IBAMA, que atividades voltadas a exploração industrial de matéria prima florestal mantenham suas próprias florestas de forma equivalente à suas necessidades de consumo(arts.19,20 e 21).

O Decreto 58.054/66, estabelece a convenção e proteção da flora, fauna e das belezas cênicas naturais dos países da América, assinada pelo Brasil, em 27/02/1940, aprovada pelo Decreto Legislativo nº 3/1948. O Decreto 59.308/1966, promulga o Acordo Básico de Assistência Técnica com a Organização das Nações Unidas, suas agências especializadas e a Agência Internacional de Energia Atômica (aprovado pelo Decreto Legislativo nº 11/1966). A Lei de Proteção à Fauna Silvestre - Lei nº 5197/1967, conhecida erroneamente como Código de Caça, dispõe sobre a proteção à fauna (alterada pelas Leis 7.653/88, 7.679/88 e 9.111/95; vide as Leis 7.173/83 e 9.605/98, Decreto 97.633/89 e Portaria IBAMA nº 1.522/1989).

A Secretaria Especial do Meio Ambiente-SEMA, foi criada por meio do Decreto nº 73.030/1973, ligada ao gabinete da Presidência da República. A SEMA passa, então, a centralizar os programas de controle ambiental e a complementação da legislação ambiental. Em meados do ano 1974, surgem os Órgãos Estaduais de Meio Ambiente-OEMA's. Porém, a política ambiental concentrava-se no controle da poluição decorrente do desenvolvimento industrial.

Decreto 78.017/76, estabelece a Conservação da Flora e da Fauna dos Territórios Amazônicos do Brasil e da Colômbia (aprovado pelo Decreto Legislativo nº 72/1973). O Decreto 78.802/1976, garante a Conservação da Flora e da Fauna dos Territórios Amazônicos O Decreto Lei nº 1413/75 e o Decreto Lei nº 76.389/75, estabelece a obrigação das indústrias adotarem medidas preventivas e corretivas; as áreas críticas de poluição: Região Metropolitana de Paulo- RMSP Recife, Rio, Salvador, Belo Horizonte, Porto Alegre, Curitiba, Regiões de Cubatão e Volta Redonda, Bacias do Médio e Baixo Tietê, Paraíba do Sul, e Rios Jacuí - Guaíba. Surgem os Sistemas de Licenciamento Ambiental (licenças de instalação e operação por órgãos estaduais de controle da poluição tais como a CETESB em SP e a FEMA no RJ) Os Estados mais atingidos criam-se legislação específica com restrições espaciais, temporais, e de uso; e penalidades para os infratores; Surgem os Sistemas de Licenciamento Ambiental (licenças de instalação e operação por órgãos estaduais de controle da poluição. Nos Estados mais atingidos criam-se legislação específica com restrições espaciais, temporais, e de uso; e penalidades para os infratores.

O Decreto nº 80.978/77, Convenção Relativa à Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, de 1972 (aprovado pelo Decreto Legislativo 74/77). A Lei nº 6453/77, dispõe sobre a responsabilidade civil objetiva por danos nucleares e criminal por atos relacionados com estas atividades, classificando os tipos penais. A Lei nº 6513/77, cria as Áreas de Especiais e locais de Interesse Turístico e a Lei nº 6766/79, Lei Lehmann, dispôs sobre parcelamento do solo urbano trazendo em seu bojo uma série de condições para o resguardo da saúde pública e do meio ambiente (alterada pelo Decreto Federal nº 81.207/1977, que o controle ambiental das atividades públicas e privadas voltadas às: indústria de armamentos; químicas; petroquímicas; de cimento, materiais de transporte; celulose; fertilizantes; defensivos agrícolas e as refinarias de petróleo.

A Lei nº 6803/1980, define categorias de uso e critérios para a instalação de indústrias poluidoras introduzindo no sistema normativo brasileiro o zoneamento industrial

e, com aplicação restrita à localização de indústrias mais pesadas, tais como pólos petroquímicos, cloroquímicos, carboquímicas e instalações nucleares a obrigatoriedade de apresentação de “estudos especiais de alternativas e de avaliações de impacto” (art.10 § 2º e 3º) Nas Regiões Metropolitanas (consolidadas entre 1975 e 1978), desenvolvem-se processos de ordenamento, sob a égide do planejamento integrado de funções e serviços de interesse comum tais como: transporte urbano; abastecimento de água e esgotamento sanitário; e controle da poluição fazendo surgir áreas de proteção de mananciais e zonas industriais (estas últimas reafirmadas pela Lei nº 6803/80).

A Política Nacional de Meio Ambiente - PNMA, foi criada Lei Federal nº 6938/81, (alterada pelas Leis nº 7804/89 e 8028/90 e regulamentada pelo Decreto nº 99.274/90) na história da legislação ambiental no Brasil. a PNMA, introduziu um conceito abrangente de meio ambiente definindo-o como “o conjunto de condições , leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”; define poluição como “a alteração adversa das características ambientais resultante de atividades que direta ou indiretamente; reorientou a gestão ambiental no sentido de melhorar, recuperar e preservar a qualidade do meio ambiente em benefício da vida e de um desenvolvimento econômico em harmonia com a proteção ambiental; impôs a responsabilidade objetiva para o poluidor, obrigando-o a indenizar ou reparar os danos ambientais causados por sua atividade; criou o Sistema Nacional de Meio Ambiente-SISNAMA, permite articulação nos três níveis de poder para ações de proteção e controle do uso dos recursos naturais, tendo como órgão consultivo e deliberativo o Conselho Nacional de Meio Ambiente-CONAMA; instituiu instrumentos de gestão como o zoneamento ambiental; o estabelecimento de padrões de qualidade ambiental; a avaliação de impactos ambientais; a educação ambiental; a criação de Unidades de Conservação; o licenciamento ambiental propriamente dito, prévio, à construção, instalação ampliação e funcionamento de estabelecimentos e atividades utilizadoras de recursos ambientais, considerados efetiva ou potencialmente poluidores, ou capazes, sob qualquer forma, de causar degradação ambiental.

A primeira vez que a educação ambiental aparece na legislação de modo integrado foi com a Lei 6.938/1981, que instituiu a Política Nacional de Meio Ambiente (Art. 2o , X) conhecida como Lei da Política Nacional do Meio Ambiente, que reconhece juridicamente o meio ambiente como um direito próprio e autônomo e terminou com as preocupações

pontuais, centradas em problemas específicos inerentes às questões ambientais de vizinhança, propriedade, ocupação do solo, utilização dos recursos minerais e apropriação das florestas (CRUZ, 2007).

A partir desse momento, iniciou-se no Brasil uma Política Nacional do Meio Ambiente que estabelece princípios, diretrizes e instrumentos para a proteção ambiental. Sob a influência de paradigmas internacionais, o Brasil avança e, na Constituição de 1988, criou-se o elemento normativo que faltava para considerar o Direito Ambiental uma ciência autônoma dentro do ordenamento jurídico brasileiro, a exemplo do que já ocorria em outros países.

Porém, foi a Constituição Federal de 1988, que garantiu o direito à educação ambiental, ao mencioná-la como um componente essencial para a qualidade de vida ambiental. Atribui-se ao Estado o dever de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (art. 225, §1º, inciso VI), surgindo, assim, o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros terem acesso à educação ambiental.

A legislação educacional faz menção à educação ambiental. A Lei de Diretrizes e Base-LDB nº 9.394/96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, há menções à questão ambiental, a referência é feita no artigo 32, inciso II, segundo o qual se exige, para o ensino fundamental, a “compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”; e no artigo 36, § 1º, segundo o qual os currículos do ensino fundamental e médio “devem abranger, obrigatoriamente, (...) o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. (Lei de Diretrizes e Base-LDB nº 9.394/96)

A Declaração de Brasília para a Educação Ambiental, aprovada em 1.997 durante a I Conferência Nacional de Educação Ambiental, adotou os princípios e recomendações da Carta de Belgrado, de Tbilisi, da Agenda 21 e de outras reuniões das quais as principais foram aqui citadas. Com isso, a EA passou a ser entendida como um instrumento para promover o desenvolvimento sustentável. De acordo com essa Declaração, a existência de diferentes conceitos de desenvolvimento sustentável decorrentes de diferentes visões por parte dos segmentos da sociedade constitui um dos problemas para a educação ambiental. A estes, acrescenta-se o modelo de desenvolvimento adotado no Brasil que privilegia os aspectos econômicos, o não cumprimento das recomendações da Agenda 21 por parte dos diferentes

níveis de governo e a falta de articulação entre as ações de governo e da sociedade civil. O ensino 11 técnico e fragmentado foi identificado como um dos problemas que dificultam a consecução de uma educação ambiental como os conceitos apresentados anteriormente. A Lei 9.795 de 1999, teve como objetivo de dar prosseguimento eficaz ao ditame constitucional acima citado (MILARÉ, 1991).

Se entende por EA os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Art. 1º). Essa Lei acolheu muitas ideias apontadas nas diversas conferências internacionais aqui mencionadas, o que conferiu à EA um caráter socioambiental decorrente das propostas de desenvolvimento sustentável. Assim, tornar efetiva a EA em todos os níveis e modalidades de constitui um imperativo não só diante da atual legislação, mas diante da necessidade de dar soluções adequadas aos graves problemas afetam o Planeta. Uma das questões problemáticas da EA concerne à necessidade de torná-la parte da formação de profissionais de nível superior, pois em relação ao ensino fundamental, o Ministério de Educação propôs sua introdução por meio de um programa nacional de formação continuada. (MILARÉ, 1991)

O Plano Nacional de Educação (PNE), em observância com Lei nº 9.795/99, operacionaliza a educação ambiental em sala de aula, existem os Parâmetros Curriculares Nacionais, que se constituem como referencial orientador para o programa pedagógico das escolas, embora até o momento não tenham sido aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE para a Educação Ambiental.

A Lei nº 9.795/1999 e o Decreto nº 4.281/2000, estabelecem Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), no artigo 2º, “a educação ambiental é um componente essencial e permanente na educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”.

O artigo 3º, inciso II, complementa a ideia ao prescrever que cabe às “instituições educativas promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem”. Instâncias dialógicas, onde circulam conhecimentos e experiências das práticas pedagógicas, são fundamentais para a formação de professores, pois estes aprendem principalmente com a troca de vivências.

Em encontros e seminários voltados para educação ambiental, o trabalho formativo de professores inclui: o aprofundamento conceitual que permita a produção de conhecimentos locais significativos; e também a experimentação de algumas práticas como, por exemplo, a metodologia de projetos de intervenção e transformadores, por meio de instrumentos como a pesquisa-ação-participativa e o fomento à relação escola-comunidade).

A Lei nº 9.795/99, define a Educação Ambiental como “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do Meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. Essa definição é conservacionista, coloca o ser humano como responsável individual na esfera privada e de ação coletiva na esfera pública. Os princípios contidos no artigo 4º da lei buscam reforçar a contextualização da temática ambiental nas práticas sociais quando expressam que ela deve ter uma abordagem integrada, processual e sistêmica do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, com enfoques humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, dialógico e cooperativo, respeitando o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi criado pela Lei nº 10.172/2001, dispõe sobre os conteúdos pedagógicos obrigatórios para os currículos do sistema educacional brasileiro.

O primeiro programa realizado pela Coordenação de Educação Ambiental (CEA), consistiu na realização de cursos presenciais em âmbito regional para técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação, técnicos dos MEC, docentes de Escolas Técnicas Federais e Universidades Federais. Os cursos ocorreram na época do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), propôs-se trabalhar a institucionalização da EA como tema transversal nas secretarias de Estados de Educação e nas Universidades, de forma que os cursistas se tornassem multiplicadores da metodologia.

O método proposto pela capacitação foi denominado de Proposta de Participação-Ação para Construção do Conhecimento (PROPACC) fundamenta de forma explícita “numa concepção construtivista de aprendizagem, considerando os conceitos prévios dos alunos que constroem seus conhecimentos a partir de suas experiências na procura das mudanças conceituais e na concepção do ensino como transformação e evolução gradativa” (MININI, 1999).

O foco não era os docentes, tinha objetivo as ações não formais da EA, disseminar a educação ambiental no sistema de ensino como uma exigência da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (RIO-92) Eco-92 e do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

A metodologia problematiza as questões ambientais regionais, posteriormente, propor soluções potenciais incorporando-as às práticas da EA nas escolas e nas políticas das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

A Proposta de Participação-Ação para a Construção do Conhecimento (PROPACC) e Programa de Capacitação de Multiplicadores em Educação Ambiental, desenvolvido no período de 1996 a 1997, pela Coordenação de Educação Ambiental, do Ministério da Educação, como parte do Acordo Brasil/Unesco, objetiva consolidar novas formas do processo de ensino aprendizagem, que agregue e incorporem as mudanças na formação do indivíduo, incorpora elementos do construtivismo para uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1984).

A partir das fontes teóricas nas quais se inspira, a PROPACC, que foram elaborados ao longo da aplicação das Matrizes, sendo estas construídas pelos grupos de trabalho em combinação com os conhecimentos teóricos e os debates, possibilitando o avanço cognitivo e a integração afetiva dos participantes e troca de experiências. A metodologia problematiza as questões ambientais regionais, posteriormente, propor soluções potenciais incorporando-as às práticas da EA nas escolas e nas políticas das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (KEMMIS, 1996)

As estratégias escolhidas na metodologia PROPACC têm por objetivo o investimento em termos de ampliação conceitual e metodológica da Educação Ambiental. Incluiu a EA nos currículos do ensino fundamental, visando à melhoria e à adequação da qualidade da educação pública, por meio da operacionalização dos temas transversais preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (<http://www.semace.ce.gov.br/wp-content/uploads/2010/12/Apostila-curso-multiplicadores.pdf>).

O PROPACC tinha como proposta a construção do conhecimento e da afetividade, baseando-se em três eixos básicos para o exercício da EA, em diferentes momentos quais sejam: primeiro construtivo: identificação dos problemas socioambientais; apresentação e discussão dos grupos; reflexão crítica; segundo reconstrutivo: discussão entre participantes;

estabelecimento de consensos e terceiro: Novo momento construtivo: em outro patamar de compreensão das questões trabalhadas (KEMMIS, 1996).

O processo de capacitação era realizado em dois módulos sintetizados da seguinte maneira: primeiro módulo iniciava com a identificação dos problemas, as potencialidades ambientais, a inter-relação entre estes dois elementos e a seleção de problemas e possíveis soluções a partir da aplicação da EA. No segundo módulo, aprofundava-se nas estratégias políticas e pedagógicas da EA no ensino formal, a partir das propostas das secretarias de educação, e de como inserir a EA de forma transversal às disciplinas para aprofundar os problemas/soluções anteriormente debatidos e identificados.

Os cursos de capacitação permitiram clareza sobre a problemática da Educação Ambiental no país, construção de currículo com base na Educação Ambiental facilitaram a formação de grupos de estudos em todos os estados, disponibilizou material, trocar experiências e referencial teórico aos grupos de estudo e criou grupos multiplicadores.

A Coordenação-Geral de Educação Ambiental-COEA, lança o programa Parâmetros em Ação-Meio Ambiente na Escola (PAMA), no início do ano de 2000 até o ano de 2002, foi desenvolvido, com o objetivo de formar os docentes com base no desenvolvimento de competências e habilidades, foram contemplados 5(cinco) competências: leitura, escrita, administração da própria formação, trabalho compartilhado e a reflexão sobre a prática.

O PAMA desenvolveu atividades que funcionava como padrão de rede a partir da organização de uma estrutura de trabalho descentralizada – células de formação – como forma de abranger o maior número possível de municípios. Nesse sentido, o PAMA ampliou a abordagem da Educação Ambiental procurando exercitar reflexões sobre as desigualdades sociais, o desequilíbrio entre sociedade e natureza, os problemas ambientais como causa e efeito de interesses privados e coletivos, mediados por relações desiguais de poder que estruturam a sociedade contemporânea em suas múltiplas determinações e seu modo de produção (GUIMARÃES, 2004).

Um dos princípios da EA é a participação na gestão dos problemas socioambientais, mediante mecanismos democráticos de negociação e de cobrança legal dos responsáveis para resolver problemas da comunidade. Trata-se de uma educação política que se aperfeiçoa quando praticada fora da escola, o PAMA incentivou a construção de projetos de trabalho com objetivo de transformar a realidade onde a escola estava inserida

A metodologia do programa priorizou a organização e as condições de trabalho da docência apontando caminhos para superação de práticas de formação que se baseiam em ações isoladas e fragmentadas. Seu objetivo foi elaborar orientações para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs e dos Referenciais Curriculares Nacionais para todos os segmentos e modalidades do ensino fundamental, porém, a educação infantil e ensino médio ficaram de fora, posteriormente, o governo tentou amenizar, contemplando esses segmentos (Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, - 3ª. Ed, Ministério do Meio Ambiente, 2005).

O ProNEA representa um constante exercício de transversalidade, criando espaços de interlocução bilateral e múltipla para internalizar a educação ambiental no conjunto do governo, contribuindo assim para a agenda transversal, que busca o diálogo entre as políticas setoriais ambientais, educativas, econômicas, sociais e de infra-estrutura, de modo a participar das decisões de investimentos desses setores e a monitorar e avaliar, sob a ótica educacional e da sustentabilidade, o impacto de tais políticas. Tal exercício deve ser expandido para outros níveis de governo e para a sociedade como um todo.

Com a regulamentação da Política Nacional de Educação Ambiental, o ProNEA compartilha a missão de Fortalecimento do Sistema Nacional de Meio Ambiente (Sisnama), por intermédio do qual a PNEA deve ser executada, em sinergia com as demais políticas federais, estaduais e municipais de governo. Dentro das estruturas institucionais do Ministério de Meio Ambiente-MMA e do Ministério de Educação-MEC, o ProNEA compartilha da descentralização de suas diretrizes para a implementação da PNEA, no sentido de consolidar a sua ação no Sisnama. Considerando-se a Educação Ambiental como um dos elementos fundamentais da gestão ambiental, o ProNEA desempenha um importante papel na orientação de agentes públicos e privados para a reflexão e construção de alternativas que almejam a Sustentabilidade. Assim propicia-se a oportunidade de se ressaltar o bom exemplo das práticas e experiências exitosas. A Participação e o Controle Social também são diretrizes que permeiam as estratégias e ações do ProNEA, por intermédio da geração e disponibilização de informações que permitam a participação social na discussão, formulação, implementação, fiscalização e avaliação das políticas ambientais voltadas à construção de valores culturais comprometidos com a qualidade ambiental e a justiça social; e de apoio à sociedade na busca de um modelo socioeconômico sustentável.(Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, - 3ª. Ed, Ministério do Meio Ambiente, 2005).

1.5. Agricultura Familiar

Os agricultores familiares conviveram com vários limites ao seu desenvolvimento, definidos pelas dificuldades de acesso à propriedade da terra, pelo caráter parcial e incompleto de modernização tecnológica e pela necessidade de recorrer ao trabalho assalariado externo, seja para completar a força de trabalho familiar demandada pela exploração da unidade produtiva, seja pelo seu próprio assalariamento, ou de familiares, para ingresso de renda complementar.

Ante a vários conflitos e lutas, foi criado o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), através do Decreto 1.946/1996 (revogado pelo Decreto nº 3.200/1999), com o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável da "agricultura familiar", o programa conta com o programa de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), que busca fomentar a geração de renda pela agroindústria, turismo rural, biocombustíveis, plantas medicinais, cadeia produtiva, seguro agrícola, seguro de preço e seguro contra calamidade por seca na Região Nordeste.

É importante destacar que a legislação brasileira define a propriedade familiar conforme o artigo 3º, da Lei nº 11.326 de 24 de julho de 2006, estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. com a redação: “Para os efeitos desta Lei, considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos: I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais; II - utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; III - tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento; IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família”.

As aspectos importantes da lei é a garantia das várias formas sociais de produção como familiar, o papel preponderante da família como estrutura fundamental de organização da reprodução social através da formulação de estratégia (conscientes ou não) familiares e individuais que remetem diretamente à transmissão do patrimônio material e cultural (a herança) e à transmissão da exploração agrícola (a sucessão).

A Lei 11.326 foi regulamentada pelo Decreto 9.04/2017, que mudou a forma de classificar o estabelecimento, principalmente em relação à renda do produtor, com a nova exigência de ser predominantemente obtida no domicílio. Em 2017, dos 4,6 milhões de estabelecimentos de pequeno porte que poderiam ser classificados como de agricultura familiar, apenas 3,9 milhões atenderam a todos os critérios.

Ainda assim, a agricultura familiar continua representando o maior contingente (77%) dos estabelecimentos agrícolas do país, mas, por serem de pequeno porte, ocupam uma área menor, 80,89 milhões de hectares, o equivalente a 23% da área agrícola total. Em comparação aos grandes estabelecimentos, responsáveis pela produção de commodities agrícolas de exportação, como soja e milho, a agricultura familiar responde por um valor de produção muito menor: apenas 23% do total no país.

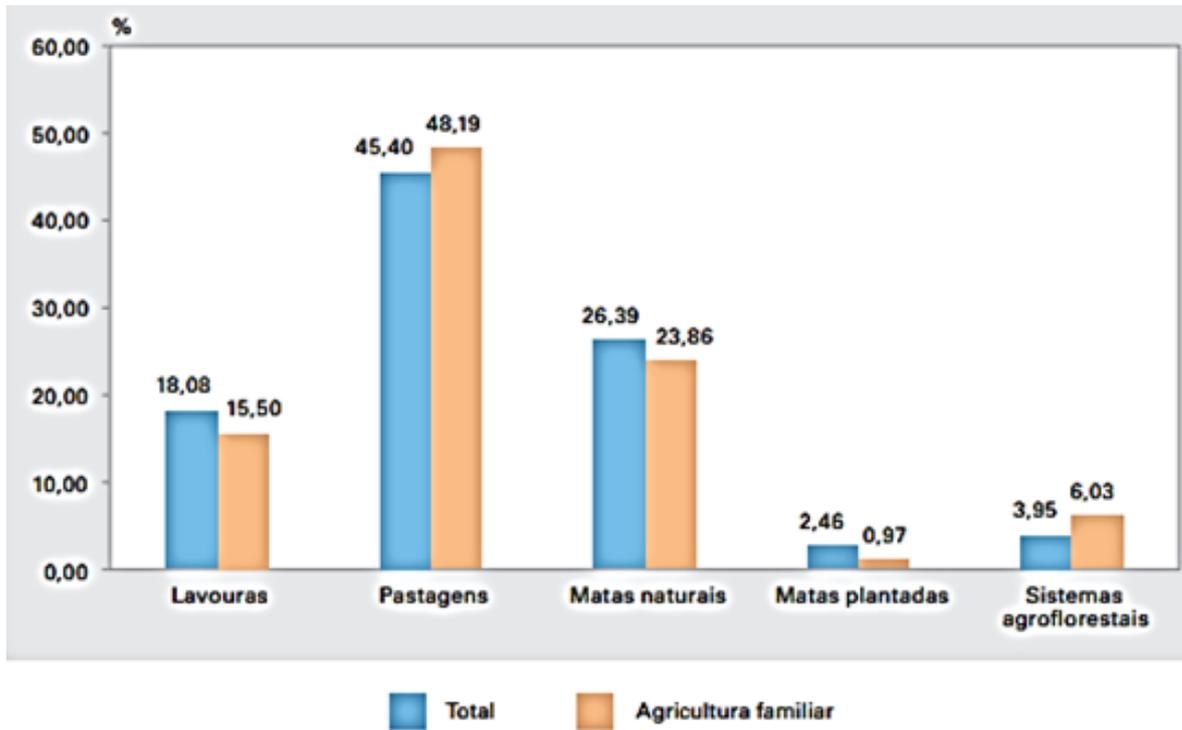
Os agricultores familiares conviveram com vários limites ao seu desenvolvimento, definidos pelas dificuldades de acesso à propriedade da terra, pelo caráter parcial e incompleto de modernização tecnológica e pela necessidade de recorrer ao trabalho assalariado externo, seja para completar a força de trabalho familiar demandada pela exploração da unidade produtiva, seja pelo seu próprio assalariamento, ou de familiares, para ingresso de renda complementar.

1.5.1. Agricultura Familiar e o Censo Agropecuário 2017

A estrutura produtiva dos estabelecimentos que foram classificados como de agricultura familiar. No Censo Agropecuário 2017, 3.897 408 estabelecimentos atenderam aos critérios da Lei e foram classificados como agricultura familiar, o que representa 77% dos estabelecimentos agropecuários levantados pelo Censo Agropecuário 2017. Ocupavam uma área de 81 milhões de hectares, ou seja, 23% da área total dos estabelecimentos agropecuários brasileiros.

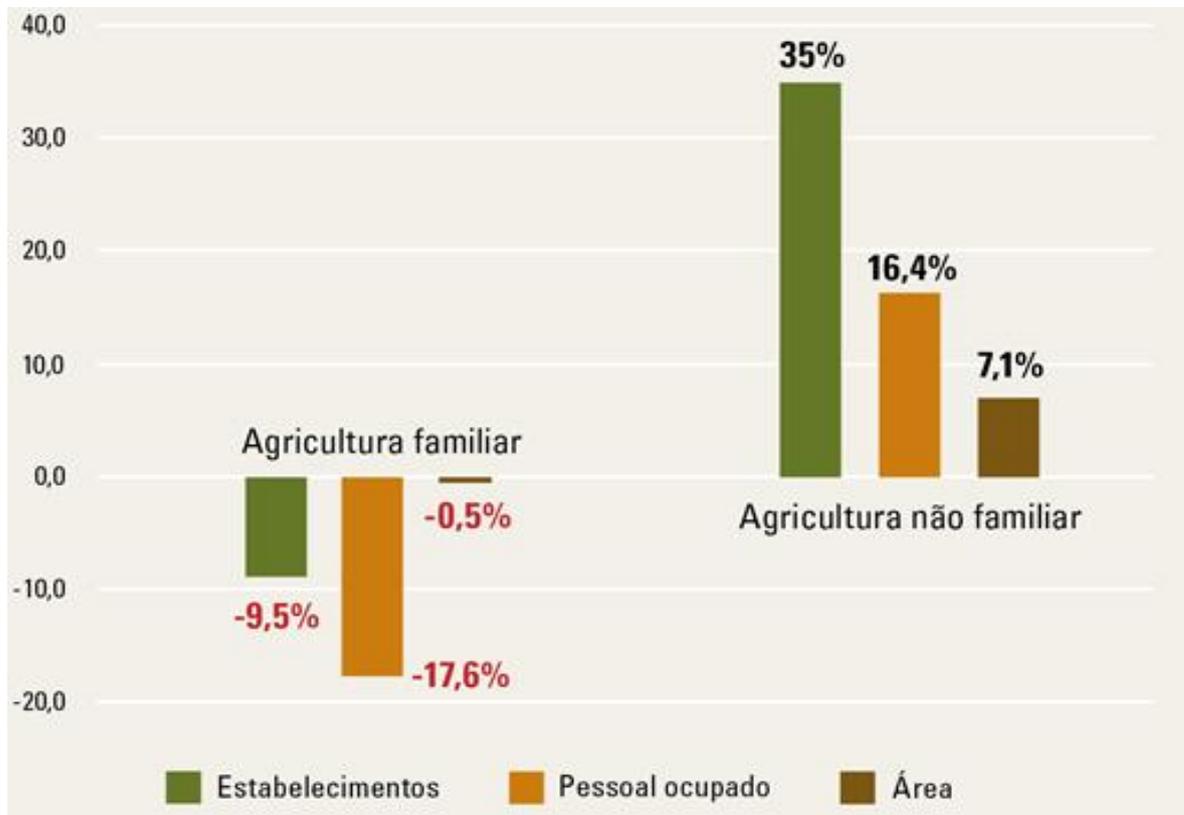
Destaca-se que dos 80,89 milhões de hectares da agricultura familiar, 48% eram destinados a pastagens, enquanto que a área com matas, florestas ou sistemas agroflorestais ocupavam 31% das áreas, e por fim, as lavouras, que ocupavam 15,5%. Para melhor entendimento dados descritos no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Agricultura familiar e tipo de cultivo



Fonte: Censo Agropecuário 2017

Gráfico 2 - Agricultura Familiar e não familiar



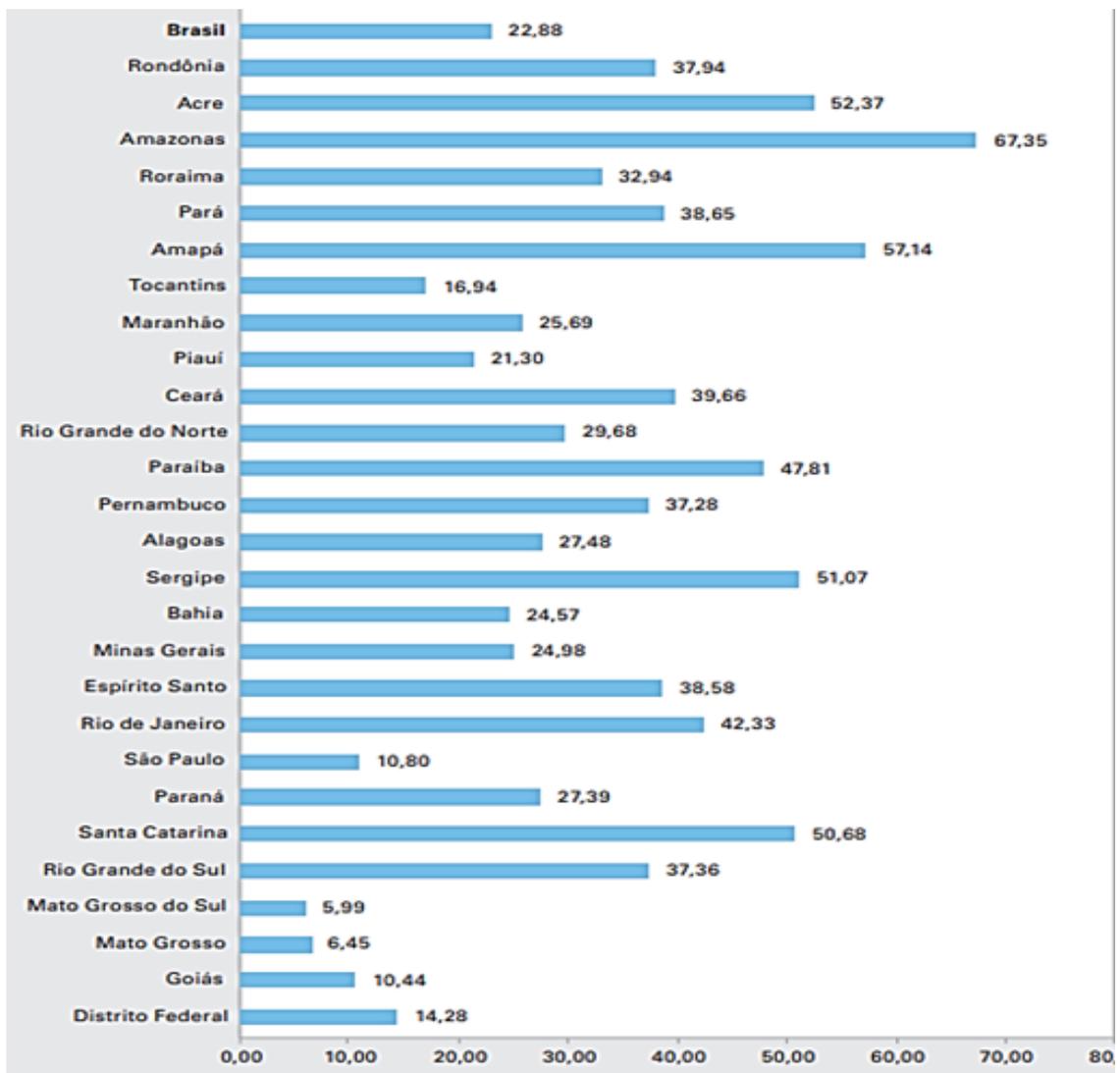
Fonte: Censo Agropecuário 2017

A agricultura familiar encolheu no país, segundo os dados do Censo Agropecuário de 2017, apontam uma redução de 9,5% no número de estabelecimentos classificados como de agricultura familiar, em relação ao último Censo, de 2006. O segmento também foi o único a perder mão de obra. Enquanto na agricultura não familiar houve a criação de 702 mil postos de trabalho, a agricultura familiar perdeu um contingente de 2,2 milhões de trabalhadores.

Em relação ao produtor em relação às terras dos 3,9 milhões de estabelecimentos de agricultores familiares, 3,2 milhões de produtores eram de proprietários, representando 81% dos estabelecimentos familiares e abrangendo 88% das suas áreas. Outros 219 mil produtores declararam acessar as terras na condição de “assentado sem titulação definitiva”. Entretanto outros 466 mil produtores tinham acesso temporário ou precário às terras, seja na modalidade arrendatários (111 mil), parceiros (88 mil) comodatários (183 mil) ou ocupantes (83 mil), dentre os estabelecimentos classificados como familiares ainda constam 5 494 de produtores sem área. (CENSO AGROPECUÁRIO, 2017).

Nos estabelecimentos classificados como de agricultura familiar o total de pessoas ocupadas em 30/09/2017 foi de 10,1 milhões de pessoas; 67% do total, nestes estabelecimentos a média de pessoas ocupadas era de 2,6. É importante avaliar Se avaliarmos pelas classes de idade do produtor veremos que 26% dos produtores dos estabelecimentos de agricultura familiar tinham 65 anos ou mais. (CENSO AGROPECUÁRIO, 2017).

Gráfico 3 - Participação da agricultura familiar



Fonte: Censo Agropecuário 2017

Os dados apresentados indicam, que dos vários meios de produção agrícola, a agricultura familiar é a que mais se aproxima de uma produção sustentável, se comparada à agricultura não familiar, que a não familiar se aproxima em alguns aspectos da dimensão ambiental, econômica e sociocultural.

A produção familiar dispõe de condições mais favoráveis no atendimento dos requisitos da diversidade, do manejo equilibrado, da agro ecossistemas, da ocupação da força de trabalho e da sustentabilidade. Os produtores familiares, mesmo sem o devido conhecimento, adoção de práticas efetivas de gestão como o planejamento, organização e controle, produzem, comercializam e sustentam sua propriedade e família. Nesse sentido, é importante questionar, que se o produtor familiar tiver maior acesso à informação, suporte técnico, apoio do governo, maior subsídio, as possibilidades de crescimento econômico seriam maiores (WANDERLEY, 1995).

Ao analisar o senso agropecuária 2017, são apontados alguns indicativos: que a agricultura familiar contribui muito para renda e qualidade de vida e avanço da sociedade contemporânea e democrática no Brasil produziu um ordenamento jurídico cuja finalidade é a transformação social, o Poder Público tem o dever de agir para alcançar os objetivos e metas determinadas em normas constitucionais e infraconstitucionais, em matéria ambiental, não é responsabilidade do administrador público escolher o momento oportuno para implementação de medidas de proteção e preservação do meio ambiente (CANOTILHO, 2007).

1.6. Educação do Campo

A etimologia da palavra educação tem várias conotações, “educar” é um verbo composto do prefixo ex (fora) + ducere (conduzir, levar), significa “conduzir para fora”, preparar o indivíduo para o mundo.

Segundo Arendt (2010), a educação é um ato por amor ao mundo, devido a isso as crianças são educadas para ser dispostas no mundo. Uma vez que a educação de berço é desmantelada, ou seja, é destruída a identidade, há um processo de crises que, para a autora, teve início na Era Moderna (ARENDR, 2010).

Segundo Leite, a educação do campo foi sinônimo de segregação, porque a concepção dos administradores públicos, em sua maioria, era de que, para viver na roça, não era preciso ter acesso ao conhecimento científico (LEITE, 1999).

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político ideológica da oligarquia agrária, conhecida

popularmente na expressão: ‘gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade’.

De acordo com o autor ao longo da história a luta para alcançar políticas públicas voltadas para o projeto de Educação aos povos do campo foi marcado por um processo de negação, luta e contradições. O campo foi reconhecido como espaço de diversidade e cultura a partir de inúmeros debates por meio de movimentos sociais, movimentos sindicais e movimentos populares, que lutaram pela implantação de políticas específicas que valorizasse a realidade desses povos.

O processo de exclusão no Brasil gerado pelo capitalismo, seja no campo ou na cidade, foi propulsor da formação dos movimentos sociais. Sendo que no campo ainda foi mais sentido esse processo de exclusão, pois “Os trabalhadores do campo foram historicamente excluídos das leis trabalhistas conquistadas pelos trabalhadores urbanos e do direito de organização sindical” (MONTANÕ; GURIGUETTO, 2011)

Nesse contexto, surgiram no Brasil no século XX, movimentos ligados a diferentes questões sociais: movimentos pela moradia, educação, terra e reforma agrária, tiveram apoio importante da comunidade: Igreja Católica, a partir das “Comunidades Eclesiais de Bases” (CEBs), “Comissão Pastoral da Terra” (CPT) e do Conselho Indigenista Missionário (CIME) (FERNANDES, 2002).

Ressalte-se, a importância dos Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da SEF/MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação-CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, das Universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONGs e dos demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo, confirmam a pertinência e apresentam contribuições para a formulação destas diretrizes (FERNANDES, 2002).

Arroyo (2009) parte de fatos significativos para discutir Movimentos Sociais e Educação – o primeiro fato: existe um movimento social do campo, que reconhecem a existência do campo como “vida”, “inquietação social”, o segundo fato: existe “renovação pedagógica de raízes populares e democráticas como nunca houve neste país” (ARROYO, 2009).

Arroyo (2009) demonstra fatos importantes para discutir Movimentos Sociais e Educação, onde primeiro ele diz que existe um movimento social do campo. O segundo fato é que existe uma “renovação pedagógica de raízes populares e democráticas como nunca houve neste país”. E como podemos relacionar com a educação? Arroyo responde: “acreditemos que somente a educação se tornará realidade no campo, se ela ficar colada ao movimento social” (ARROYO, 2009).

Percebe-se, que o campo está em movimento, Arroyo (2009) afirma que [...] “me parece um ponto fundamental: termos consciência de que hoje onde há mais vida no sentido de movimento social, onde há mais inquietação é no campo”. Além do MST, há outros movimentos sociais no campo que lutam por uma escola pública e de qualidade, a esses se juntaram as universidades e entidades não governamentais iniciando, assim, um movimento que é reconhecido como “Movimento de Educação do Campo” (ARROYO, 2009).

Trata-se de pensar e olhar o movimento social como sujeito pedagógico e a luta enquanto princípio educativo, colocando em movimento a própria pedagogia, mobilizando e incorporando em sua dinâmica (organicidade) diversas e combinadas matrizes pedagógicas (CALDART, 2004).

Dessa forma, a educação do campo fundamenta-se numa concepção de educação no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção dos sujeitos sociais na realidade. Parte-se da compreensão de que a educação está inserida em um processo permanente de disputas e interesses antagônicos, característicos da própria sociedade dividida em classes (LEHER, 2005).

A educação na perspectiva dos movimentos sociais populares reivindica uma luta classista na perspectiva dos povos oprimidos, é identificada com a Educação Popular, que tem suas raízes nos movimentos de cultura popular e nas experiências de Paulo Freire, que criticava a educação escolar tradicional e denunciava o foco do ensino na transmissão de conteúdos alheios à realidade dos educandos, que proporciona uma formação alienante (FREIRE, 2000).

A compreensão da realidade como princípio educativo proposto pelos movimentos sociais do campo para a educação, nos remete para a compreensão da vida cotidiana onde se desenrolam as experiências dos sujeitos camponeses (FREIRE, 2000).

Heller (1970) destaca que a vida cotidiana é a vida do homem inteiro. Nela os sujeitos acionam “todos os sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias (HELLER, 1970).

A educação camponesa é um processo pedagógico que nasce no cotidiano das comunidades camponesas pautada por suas necessidades, seus princípios e valores que preservam a história e identidade do campesinato. Se fundamenta nos princípios da educação popular, na solidariedade de classe, na convicção pela causa, em que é possível transformar a realidade através da práxis -reflexão e prática (FREIRE, 2000)

Entende-se, que a educação camponesa está vinculada a um projeto de sociedade, contrapõe ao sistema capitalista e suas formas de dominação, exploração e expropriação do conhecimento a serviço de seus interesses, vai ao encontro do Projeto Pedagógico e metodologia de ensino ministrado da EFAORI (QUEIROZ, 2006).

O Governo Federal e o Ministério da Educação-MEC desenvolveram ações educacionais, programas, projetos e resoluções e pareceres (CNE) direcionados à população que reside no campo. São elas:

O Projeto Escola Ativa, desenvolvido pelo Programa Fundo de Fortalecimento da Escola-FUNDESCOLA/FNDE/MEC, no ano de 1997, nos estados do Nordeste, Norte e Centro-Oeste. Segundo o documento “Diretrizes para Implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa” publicado pelo MEC/FNDE/FUNDESCOLA, em maio de 1996, um grupo de técnicos da Direção-Geral do Projeto Nordeste (Projeto Educação Básica para o Nordeste), projeto do Ministério da Educação, e técnicos dos estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo Banco Mundial a participarem, na Colômbia, de um curso sobre a estratégia “Escuela Nueva-Escuela Activa”, desenhada por um grupo de educadores colombianos que, há mais de 20 anos, atuavam com classes multisseriadas daquele país (BRASÍLIA, 2005).

O Programa Escola Ativa foi criado para auxiliar o trabalho educativo com classes multisseriadas. Para tanto, propõe-se reconhecer e valorizar todas as formas de organização social, características do meio rural brasileiro, garantindo a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Para a Educação do Campo, as experiências escolares desenvolvidas tanto por organizações sociais quanto pelas redes públicas de ensino nas diferentes regiões e realidades do nosso país devem buscar o respeito à diversidade local e a

ampliação crítica em direção à cultura universal (Projeto Base: Escola Ativa, 2ª Ed., Brasília, 2010).

O Programa Escola Ativa se propõe à tarefa de aprofundar e propiciar melhores condições para o desenvolvimento da escola do campo e para o fortalecimento da experiência escolar, estimulando a conquista das coletividades e o compromisso com a vida escolar, com a comunidade e com o país. O Programa Escola Ativa propõe a valorizar o profissional da educação escolar, através da busca de condições adequadas de formação inicial e continuada, remuneração, acompanhamento pedagógico, possibilidades de intercâmbio e aprendizagem em serviço, estudo da diversidade e dos processos de interação e de transformação do campo. Cabe a este profissional, destacada participação no processo de ensino e de aprendizagem para além da condição de mero observador ou provocador de conflitos cognitivos. Seu papel consiste em promover situações de envolvimento e compromisso dos estudantes com o estudo e ação sobre sua realidade e com a valorização dos povos do campo.

O FUNDESCOLA, concluiu as ações que assumiram, passando a responsabilidade do programa para a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), e sua execução se torna competência direta dos municípios, por meio de adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR)14, 2007-2011. O Programa Escola Ativa, tornou-se responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação incorporado como política da Educação do Campo. Foi reformulado para atender às pressões dos movimentos sociais do campo, associando ao material da metodologia os princípios e as novas concepções de Educação do Campo.

O Processo de reformulação desencadeou-se, na verdade, em 2007, na reunião do Grupo Permanente de Trabalho (GPT), criado no âmbito do Ministério da Educação para discutir e avaliar as políticas e experiências da Educação do Campo. Esteve em pauta nessa reunião a internalização do PEA pela SECAD/MEC como política de Educação do Campo. Como encaminhamentos foram realizados seminários com os Estados integrantes do Programa, objetivando discutir sua reformulação. Segundo Freire, Oliveira e Leitão (2010) nesses seminários, tensões foram evidenciadas como expressão da disputa de projetos educativos, de concepções e práticas políticos pedagógicos sobre Educação do Campo. A SECAD/MEC para iniciar esse processo de reformulação estabeleceu parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA) para realização de uma avaliação dos dez anos do Programa Escola Ativa no Brasil, buscando assim, subsídios para reformulação do referido

Programa. A pesquisa envolveu diversos sujeitos que atuavam junto ao Programa desde sua implantação em 1998 e seu objetivo era possibilitar que as pessoas falassem expressando seus pontos de vista. Pretendia, assim, conhecer suas experiências, compreender múltiplos olhares, partilhar sentimentos conforme está descrito no relatório do Diagnóstico Rápido Participativo (DRP). Como parte do Projeto Educação do Campo e Classes Multisseriadas, o relatório da pesquisa foi entregue à SECAD/MEC em sua versão preliminar, considerando que os prazos estabelecidos pelo MEC eram limitados.

Outro projeto de destaque foi “Semeando Educação e Saúde na Agricultura Familiar”, desenvolvido pelo município de Três Passos, no Rio Grande do Sul, no ano de 1998, que, devidamente avaliado por uma comissão de notáveis, recebeu na área de educação o “Prêmio Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM BRASIL”, promovido pelo governo federal em acordo com a ONU/PNUD (dezembro de 2005). O programa foi desenvolvido pela administração municipal com integração das secretarias de educação, saúde e agricultura para os munícipes das propriedades de agricultura familiar. A equipe multiprofissional, formada por professores, técnicos agrícolas e agrônomos, com participação de alunos e pais, realizam um planejamento coletivo, com conteúdos voltados à realidade do campo. Adotam um sistema alternado de aulas teóricas e de campo nas propriedades rurais das famílias dos alunos.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-Pronera é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de Reforma Agrária, nasceu em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária, vinculado ao Gabinete do Ministro, aprovou o Manual de Operações, surgiu da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. No ano de 2001, o Programa é incorporado ao INCRA. É editada a Portaria/INCRA/nº 837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações. Em 2004, frente à necessidade de adequar o PRONERA as diretrizes políticas do Governo, foi elaborado o Manual de Operações, aprovado pela Portaria/INCRA/Nº 282 de 16/4/2004 (MANUAL DE OPERAÇÕES, 2005).

O PRONERA é uma política pública de educação envolvendo trabalhadores (as) das áreas de Reforma Agrária é um programa articulador de vários ministérios, de diferentes esferas de governo, de instituições e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores (as) rurais para qualificação educacional dos assentados da Reforma Agrária. Tem objetivo de

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (MANUAL DE OPERAÇÕES, 2005).

Projovem Campo, destina ao desenvolvimento de política de fortalecimento, ampliação, acesso e permanência de jovens agricultores (as) familiares, na faixa etária de 18 a 29 anos, com a finalidade de oferecer aos jovens que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade certa, e assim adquirir uma qualificação social e profissional, bem como a conclusão do Ensino Fundamental. O objetivo do Programa é contribuir para a formação integral do jovem do campo, potencializando a sua ação no desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e comunidades, por meio de atividades curriculares e pedagógicas, em conformidade com o que estabelecem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB Nº 1 de 03 de abril de 2002.

O ProJovem Campo – Saberes da Terra concebe a Educação do Campo como um projeto de desenvolvimento da sociedade do campo que incorpora os espaços das florestas, das águas, acolhendo a si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, extrativistas, entre outros, e fundamentando-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, potencialidades, sentimentos, valores, modo de ser e de produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida.

Fundamentada nas práticas sociais dos agricultores familiares, a Educação do Campo enfrenta os processos de alienação dirigidos contra si, tais como, o esvaziamento e a precarização da produção, da cultura e da escola do campo. Segundo essa visão de alienação, existe um esvaziamento cultural do trabalho e da educação, provocado pela desvalorização crescente da escola e da cultura do campo diante do avanço da modernização da agricultura no Brasil. Sobre essa lógica, Arroyo (2004) enfatiza que a modernização da agricultura nunca foi um potencial de desenvolvimento da escola do campo, pelo contrário, aquela considera esta como um espaço vazio, inculto, através da qual para trabalhar com a enxada poucas letras bastam e que o agronegócio provoca a expulsão da terra e aumenta a precarização da força humana que trabalha na terra.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo, oferece graduação a professores das escolas rurais que lecionam nos anos finais do

ensino fundamental e no ensino médio. Iniciou com quatro projetos pilotos, no ano de 2007, nas Universidades Federais de Brasília (UnB), a qual ofertou 180 vagas, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que ofertou 180 vagas, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) ofertou 60, e Universidade Federal de Sergipe (UFS), que ofertou 60 vagas, destas vagas foram preenchidas 50 vagas. São oferecidas a licenciatura em educação no campo em 31 instituições públicas de ensino superior. Segundo o Censo Escolar 2009, trabalham em escolas rurais 338 mil educadores. Destes, 138 mil têm nível superior. O desafio da União, estados e municípios é oferecer graduação a 196 mil professores que lecionam no campo apenas com formação de nível médio.

O Programa de Construção de Escolas no Campo desenvolvido pelo governo federal oferece a estados e municípios projetos arquitetônicos de escolas com tamanhos de uma a seis salas de aula. As escolas rurais multisseriadas também estão incluídas no Programa Dinheiro Direto na Escola (Pdde-campo) que repassou R\$ 12 mil, em dinheiro, para ações prioritárias de infraestrutura e aquisição de materiais. Esse recurso é para escolas com até 49 alunos, que são a maioria.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Sendo um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica.

A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). A partir de 2011, os entes federados poderão fazer um novo diagnóstico da situação educacional local e elaborar o planejamento para uma nova etapa (2011 a 2014), com base no IDEB dos últimos anos (2005, 2007 e 2009).

O Plano de Ações Articuladas – PAR - é uma ferramenta de gestão, colocada à disposição dos municípios, estados e do Distrito Federal para o planejamento de suas políticas de educação. De caráter plurianual, propõe ações a serem implementadas em um período de quatro anos, sendo a etapa atual com abrangência de 2011 a 2014. O PAR vem se constituindo um importante instrumento para promover a melhoria da qualidade da educação básica pública no Brasil. Entretanto, a educação é uma responsabilidade de todos e para que o PAR tenha efetividade, a sociedade precisa participar ativamente de sua elaboração e execução, cabendo aos gestores institucionalizar e mobilizar o Comitê Local.

O PAR é composto por quatro dimensões, sendo: Gestão Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação, e; Infraestrutura e Recursos Pedagógicos. Cada dimensão está subdividida em áreas de atuação e cada área apresenta indicadores específicos. A partir da pontuação dada a cada indicador, são geradas ações e subações que resultam no Plano. Considerando a complexidade do momento, em que houve troca de gestão muitos municípios, e que algumas inconsistências foram encontradas, será facultada a atualização das informações do PAR municipal, com a possibilidade de adequações no Plano. Recomenda-se que a elaboração e atualização do PAR sejam realizadas coletivamente pela equipe local (que elabora e revisa o PAR), e não apenas por um técnico ou por profissionais alheios à equipe da secretaria de educação do município. Esta ação oportuniza reflexão, análise e tomada de decisão que resultará em um planejamento voltado para os anos.

Outro avanço significativo foi a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação da Resolução CNE/CEB nº 01/2002, de 3 de abril de 2002, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, representa avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano, de cidadania e de trabalho.

Essas Diretrizes considera a existência de diferentes grupos humanos que moram e trabalham no campo (agricultores familiares, assalariados rurais, sem-terra, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, indígenas, quilombolas, entre outros), apresentam diferentes saberes e formas de relação com a terra, com o trabalho, com a diversidade cultural, política, econômica e social (FERNANDES, 2002).

A Resolução CNE/CEB nº 01/2002, citado no parágrafo único, do artigo 2º, que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua

realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Destaca-se ainda garantia e a universalização, acesso à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico, Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como condições necessárias para que ocorra o acesso à educação escolar. Conforme citado no artigo 3º e 6º, da Resolução CNE/CEB nº 01/2002:

[...] “Artigo 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico”. [...]

[...] Artigo 6º proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

[...] O artigo 5º trata das propostas pedagógicas para as escolas do campo que deverão respeitar a diversidade existente no campo que, conforme disposto nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) inova, ao reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença. Ela estabelece que os sistemas de ensino devem promover adequações do Ensino às peculiaridades da vida rural e de cada região, conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e realidades dos alunos; organização curricular própria, adequando o calendário escolar às fases agrícolas e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural e não adaptação da educação urbana para o meio rural.

A Educação do Campo, Quilombola e Indígena é amparada pela LDB/1996 e a nível estadual, pela Lei Nº 18.320, de 31 de dezembro de 2013, que institui as Políticas Públicas

para Educação do Campo em Goiás e normatizada também pelo CEE/GO, por meio da Resolução N° 05/2011 (Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE) - 2015/2025).

Estes dispositivos legais e os referenciais de gestão relacionados à Educação Escolar Camponesa retratam a significativa importância da educação em geral, e com especial clareza a educação rural, referendando a especificidade da educação ofertada aos agricultores familiares, aos extrativistas, aos pescadores artesanais, aos ribeirinhos, aos assentados e acampados da reforma agrária, aos trabalhadores assalariados rurais, aos quilombolas e aos indígenas (Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE) - 2015/2025).

O Plano Estadual de Educação de Goiás, reconhece que a Educação do Campo, Quilombola e Indígena, como modalidades de ensino marcada pela diversidade étnico-racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de práticas sociais peculiares e originais, conquistadas ou a conquistar, por meio de lutas, de mobilização social e de estratégias de sustentabilidade, materializa-se na sistematização de um referencial político e pedagógico (Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE) - 2015/2025).

O I Seminário Estadual de Educação do Campo de Goiás, na cidade de Caldas Novas, em Goiás, nos dias 20 a 22 de julho de 2005, organizado pela Secretaria de Estado da Educação, teve a participação dos movimentos e pastorais sociais, universidades, Escolas Famílias Agrícolas, organizações não governamentais e sindicatos.

O objetivo do I seminário era a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, mapeamento das demandas específicas do Estado e dos municípios e a socialização de experiências locais desenvolvidas pelos entes federativos, organizações não governamentais e movimentos sociais.

Porém, ao final do Seminário I, foi criado a “Carta de Goiás para a Educação do Campo”, documento de 12 páginas, que contém: “Operacionalização das diretrizes para a educação do campo”; “Financiamento para a educação do campo”; “Universalização do acesso à educação do campo” e “Construção da política nacional para a educação do campo”.

É importante citar que a Educação do Campo possui influências diretas de três matrizes pedagógicas vinculadas ao pensamento crítico e aos objetivos políticos de emancipação e de luta das classes.

A primeira matriz é o Pensamento Pedagógico Socialista, que permite pensar a relação entre educação e produção, a dimensão pedagógica do trabalho e da organização

coletiva, conceito de trabalho (da atividade teórico-prática), concepção histórico-dialética do mundo, a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 1988).

A segunda é a Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano) (FREIRE, 2005).

A terceira matriz vem de uma reflexão teórica, denominada de Pedagogia do Movimento, que também dialoga com as tradições anteriores, mas que se produz desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do campo (ALARCÃO, 2003).

A escola no campo não é “um tipo diferente de escola, mas, sim, é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito”. Ela, é um importante espaço de construção de conhecimentos, um território fecundo na construção de práticas emancipatórias da democracia e da solidariedade (CALDART, 2000).

Outro ponto de destaca é o currículo da escola do campo, que não podem deixar de incorporar o estudo sobre questões de grande relevância em nossa sociedade: questões ambientais, políticas, sociais, culturais, econômicas, raça, gênero e etnia, sobre tecnologias na agricultura, sobre a justiça social e a paz (CALDART, 2000).

A escola do campo faz parte de uma realidade comunitária, caracterizada por sua cultura específica, tem que dialogar com: discentes, docentes, equipe gestora, família e comunidade, deve favorecer o desenvolvimento social, educação ambiental do campo, criação intercâmbio com outras escolas escola, cria situações para o processo de ensino aprendizagem por meio do diálogo e da cooperação (GUIMARÃES, 2010).

Por meio de projetos de trabalho planejados conectados com as políticas públicas de educação, com o projeto político pedagógico da escola do campo e com os anseios da comunidade, as questões socioambientais relevantes sem nível local, contextualizadas em uma realidade global, devem trazer para dentro da escola.

Os projetos de trabalho devem estar conectados ao projeto educativo da escola do campo, “seja para atuarem de acordo com as políticas já existentes, seja para influenciarem em novas direções, pelo seu caráter demonstrativo e inovador de boas práticas sociais” (CARVALHO, 2004).

Uma Educação Ambiental do campo emancipatória contribui para que os indivíduos se percebam como sujeitos ativos na apropriação e na elaboração do conhecimento, compreendam que são agentes de mudanças na realidade em que vivem, sendo responsável para a transformação da realidade (GUIMARÃES, 2007).

A educação ambiental nos contextos escolares, não deve restringir-se a uma disciplina, ou componente curricular, o que contribui para simplificar a realidade, a reduzi-la a explicações isoladas, mecanicistas, lineares que impedem a compreensão da complexidade do ambiente do campo. As questões ambientais não podem ser consideradas objeto de uma determinada disciplina, tratadas de modo isolado, mas pressupõem o diálogo de saberes, por meio do qual as várias ciências contribuem para o seu estudo orientando o trabalho escolar (GUIMARÃES, 2007).

A aprendizagem ambiental na escola é um fenômeno integrado, algo que implica a pessoa inteira: é um entremeado de cognições, sentimentos, afetos, valores etc., e não somente uma questão intelectual, como tantas vezes se crê e se pratica (LOUREIRO, 2012).

A ação conjunta com a comunidade discentes, docentes, equipe gestora, família e comunidade, favorece o desenvolvimento social em que participam e se engrandecem, e a educação ambiental do campo, contribui para a criação de intercâmbio e relação de colaboração da escola com a comunidade, cria um universo de situações para a aprendizagem coletiva por meio do diálogo e da cooperação.

Por meio de projetos de trabalho planejados conectados com as políticas públicas de educação, com a proposta político-pedagógica da escola do campo e com os anseios da comunidade, as questões socioambientais relevantes sem nível local, contextualizadas em uma realidade global, podem ser trazidas para dentro da escola. Os projetos de trabalho devem estar conectados ao projeto educativo de cada escola do campo, “seja para atuarem de acordo com as políticas já existentes, seja para influenciarem em novas direções, pelo seu caráter demonstrativo e inovador de boas práticas sociais” (CARVALHO, 2004)

1.6.1. A Educação no Espaço Rural de Goiás

Em decorrência desses acontecimentos históricos na legislação brasileira para garantir educação do campo e não mais rural, o Estado de Goiás teve que acompanhar as mudanças e construir suas políticas públicas. Em um estado predominantemente agrário é importante descrever a realidade do ensino no campo. Dados apontam, que na rede estadual de ensino, do Estado de Goiás, existem no campo sessenta e sete (67) escolas e quarenta e seis (46) extensões escolares, distribuídas: duas (2) escolas indígenas; cinco (5) escolas e doze (12) extensões quilombolas; sessenta (60) unidades escolares e trinta e quatro (34) extensões do/no campo (CENSO ESCOLAR, 2018).

Segundo o censo escolar 2018, estão matriculados 9.117 (nove mil, cento e dezessete) estudantes, sendo 88 (oitenta e oito) estudantes indígenas, 63 (sessenta e três) Karajá e 25 (vinte e cinco) Tapuia; 359 (trezentos e cinquenta e nove) estudantes quilombolas e 8.670 (oito mil, seiscentos e setenta) alunos de escolas do campo, considerar que esses 9.117 (nove mil, cento e dezessete) estudantes residem no campo e estudam em escolas e extensões. Outro dado importante a respeito das escolas do campo da rede estadual, é que, em Goiás, residem no campo 65.002 (sessenta e cinco mil e dois) estudantes, desse total de 9.117 (nove mil, cento e dezessete) residem e estudam em escolas do campo, os outros 55.885 (cinquenta e cinco mil, oitocentos e oitenta e cinco) residem no campo, e são transportados, por transporte escolar extracampo, para escolas urbanas, pelos municípios 52.681 (cinquenta e dois mil, seiscentos e oitenta e um) estudantes e pelo Estado 3.204 (três mil, duzentos e quatro) estudantes. (CENSO ESCOLAR, 2018).

A rede particular de ensino do Estado de Goiás, possui 13 (treze) escolas rurais, 9 (nove) municípios do Estado, atendendo o total de 1.783 (um mil, setecentos e oitenta e três) estudantes: 5 (cinco) unidades escolares, que atendem somente a Educação Infantil, 180 (cento e oitenta) atendem crianças de 3 a 5 anos; 2 (duas) escolas que ofertam da Educação Infantil (5 anos) ao Ensino Médio, totalizando 851 (oitocentas e cinquenta e uma) crianças e adolescentes; 3 (três) Escolas Família Agrícola, que ofertam Ensino Médio, por meio da Pedagogia da Alternância, sendo que 1 (uma) escola ministra o Ensino Fundamental com 131 (cento e trinta e um) alunos matriculados nos anos iniciais e finais; 1 (uma) escola de Ensino Fundamental com 58 (cinquenta e oito) alunos nos anos iniciais e finais e 25 (vinte e cinco)

alunos no Ensino Médio;3 (três) escolas de Ensino Profissionalizante, com 244(duzentos e quarenta e quatro) estudantes atendidos (CENSO ESCOLAR, 2018).

No Estado de Goiás, atualmente existem 5 (cinco) Institutos Federais, localizados nos municípios de: Rio Verde, Iporá, Ceres, Morrinhos e Urutaí. Esses institutos atendem 1.440 (um mil quatrocentos e quarenta) estudantes de Ensino Médio, 1.607 (um mil, seiscentos e sete) alunos do Ensino Profissionalizante e 233 (duzentos e trinta e três) matriculados na Educação de Jovens e Adultos -EJA.

Na rede municipal são 501 (quinhentos e uma) escolas do campo com 34.493 (trinta e quatro mil, quatrocentos e noventa e três) estudantes matriculados, em 143 (cento quarenta e três) municípios. Conforme dados do Censo Escolar, em Goiás, no período de 2007 a 2013, foram fechadas 201 (duzentos e uma) escolas do Campo, que ofereciam o Ensino Fundamental e 5(cinco) de Ensino Médio. Em relação à diminuição significativa do número de escolas no campo, é necessário realizar uma análise mais detalhada de como vem sendo ofertado o transporte escolar (CENSO ESCOLAR, 2013)

Por Goiás ter uma grande extensão geográfica, algumas regiões do Estado, os estudantes permanecem por várias horas se deslocando de suas residências até a escola urbana. O Estado de Goiás transporta diariamente, segundo dados da SEDUCE/SIGE referentes ao mês de outubro/2018, 55.885 (cinquenta e cinco mil, oitocentos e oitenta e cinco) estudantes, residentes no campo para escolas urbanas, desse total, 52.681 (cinquenta e dois mil e seiscentos e oitenta e um) estudantes são transportados pelos municípios, com repasse de recursos do Estado e os 3.204 (três mil duzentos e quatro) restantes são transportados para as cidades, por meio de terceirização do transporte escolar.

Contudo, há urgência de Política Pública para educação do campo que, garanta o acesso e permanência dos discentes.- porém o Estado, por meio da Secretaria de Estado de Educação, por meio de um comitê de estudo e pesquisa, reúne mensalmente, com representantes dos diversos segmentos e movimentos sociais, com este grupo de pesquisa pretendem desenvolver, implementar e consolidar políticas educacionais para a educação do campo, que vá ao encontro dos objetivos e metas estabelecidos pelo (PEE) – 2017/2025, Lei Complementar Nº 062/2008 e à Meta 4 do PNE - 2014/2024, Lei Nº 13.005/2014, que garanta o acesso e permanência aos discentes.

È necessário avançar, com políticas que foquem nos indivíduos cujas suas características são mais suscetíveis a desistência escolar, reforçar ações que eficazes na

diminuição do abandono e evasão, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino no Estado de Goiás. Políticas que levem em consideração fatores socioeconômicos e/ou externos ao ambiente escolar e cultural, ação conjunta entre o poder público, educadores, pais e alunos.

O desafio é acreditar que o campo e a cidade se complementam e que precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais, sociais e modos de organização diferenciados, que não tenha uma relação de dependência eterna, que possam se completar, avançar, quebra o paradigma e estigmas, que estão estabelecidos há muito tempo, a educação do campo precisa avançar, que haja políticas de governo e não de partidos, que garantam os direitos à educação ao povo camponês, que os movimentos sociais fiquem alerta, atentos e vigilantes na luta.

As ausências de políticas educacionais não garantem o direito à educação e à escola para os camponeses. A educação, sobretudo, é formação de cidadãos, conscientes, humanizados que valorizam a educação, projetando e edificando determinadas relações constitutivas, conceituando o campo como espaço de vida digna legitimada na luta de políticas educacionais específicas e de um projeto educativo próprio para os seus sujeitos.

Contudo, é necessário à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

O campo necessita de uma política educacional voltada para as preocupações e necessidades básicas da população. Espera-se que a escola direcione o desenvolvimento do campo vinculado às bases da agricultura familiar e fomenta no campo, organizações coletivas, como cooperativas e associações que busquem para o campo serviços sociais de comunicação, transporte, saúde e linhas de crédito específicas para a propriedade familiar.

1.7. Pedagogia da Alternância

A Educação baseada na Pedagogia da Alternância considera que a formação no meio rural, para ser completa, depende das experiências vividas na escola, na família e na comunidade. A Pedagogia da Alternância estabelece uma relação entre o meio em que o aluno vive seja familiar ou comunitário, e a escola.

Esse princípio educativo que concilia escola, vida e trabalho, consiste em repartir o tempo de formação do jovem em períodos de vivência na escola e na família. Esse ritmo

alternado rege toda estrutura da escola. Desta forma, busca a conciliação entre a escola e o fazer na propriedade, permitindo ao jovem não se desligar da família.

A Escola é o lugar privilegiado para a escuta e reflexão dos problemas que o jovem vive em seu meio sócio profissional. O aluno é sujeito ativo desse processo, numa dinâmica permitida por instrumentos metodológicos específicos, ele deve captar as indagações e problematizações provindas do meio sócio profissional, levá-las à escola, colocá-las em comum, compará-las com as dos demais colegas, analisá-las interpretando-as.

O processo educativo da Pedagogia da Alternância, permite ao jovem, a avaliar o seu fazer cotidiano, estimulando o processo de ensino aprendizagem, permitindo a tomada de decisões pessoais, torna o aluno o ator principal do projeto educativo e os demais agentes envolvidos - famílias, meio sócio profissional - participantes ativos de seu processo de formação, fazendo valer o princípio de que a vida é o eixo central da aprendizagem, o ponto de partida e chegada da formação.

A Pedagogia da Alternância rompe com a dicotomia entre teoria e prática, saber popular e saber intelectual, escola/meio e com visão fragmentada da aprendizagem. Possibilita um processo dinâmico de aprendizagem, pois o jovem nesse contexto de família, meio sócio profissional e escola, encontra o ambiente propício para a sua aprendizagem, pois por um lado, permanecendo no meio - casa - mantém o vínculo afetivo com sua família e meio sócio profissional e continua desenvolvendo as atividades sócio-profissionais-culturais no meio em que vive e, por outro, o afastamento do meio possibilita-lhe refletir sobre o mesmo e adquirir novos conhecimentos para a sua ação, que o jovem assume livre e consciente, numa atitude filosófica de desvendar a realidade, como ser investigador e questionador.

É necessária uma sinergia, uma integração, uma interpenetração rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber – fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico (manual).

Nos CEFFA a duração das atividades de formação varia de três a quatro anos: o método de alternância ocorre por meio de períodos em que os alunos passam na família/comunidade, duas semanas, alternando com outro período de uma semana (CFR) ou duas semanas (EFA) no centro de formação, isto é, na escola.

É importante destacar que estão presentes no calendário escolar os aspectos: sociocultural, participativo, geográfico e legal, a carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas estabelecida na Lei nº 9.394/1996 - LDB Nacional.

Destaca-se, que os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio profissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um Plano de Estudo.

O projeto político pedagógico/plano de curso ou plano de formação é formulado de acordo com o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/1996), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Parte Diversificada os componentes curriculares do ensino técnico são adequados a realidade da unidade educativa.

Os Centros Familiares de Formação por Alternância – Escolas Famílias Agrícolas (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR) adotam os seguintes instrumentos pedagógicos: Plano de Formação; Plano de Estudo; Colocação em Comum; interdisciplinaridade; Caderno de Síntese da Realidade do Aluno; Fichas Didáticas; Visitas de Estudo; Intervenções Externas palestras, seminários, debates; Experiências / Projeto Profissional do Aluno; Visitas à Família do Aluno; Caderno de Acompanhamento da Alternância e Avaliação – contínua e permanente.

As EFAs desenvolvem uma proposta de educação para a realidade camponesa e têm como objetivo contribuir para a identificação da problemática do campo que circunda essa realidade e, preparar os discentes para atuarem nas comunidades rurais.

Ao pensar a educação do campo com a participação dos sujeitos no processo educativo, a Alternância tem relevância significativa por dialogar com os envolvidos: escolas (equipe, gestora, docente e discentes) e a comunidade (pais/familiares), que ajudam na realização dos projetos idealizados pela escola.

Mas nem sempre essa prática vem acontecendo de forma satisfatória nas EFAs, as dificuldades econômicas, pedagógicas e administrativas têm dificultado a prática formativa da alternância. A superação desses problemas está na capacidade de aprofundar a reflexão para encontrar alternativas e lutar por políticas públicas que venham contribuir para a efetivação e consolidação dessa proposta de ensino que é de suma relevância para os camponeses e a sua permanência na terra.

A importância e a dimensão pedagógica da alternância dentro dessa perspectiva de educação de pensar o território e as suas múltiplas relações, o tempo e a natureza integrados ao espaço e ao tempo do campo proporciona às Escolas Família Agrícola um diferencial que é o de estudar e entender aos problemas com que deparam os agricultores camponeses. Isso faz com que a escola tenha uma proposta de educação inovadora

Os princípios metodológicos da Pedagogia da Alternância não são novos, especificamente na educação escolar. A dinâmica de alternar períodos na instituição escolar com momentos no trabalho, na família, na comunidade e na propriedade rural, é antiga. A Pedagogia da Alternância tem como preceito básico a conjugação de diferentes experiências de formação, em tempo e espaço distinto, tendo como meta a completa formação profissional, o grande lance é como o ensino se organiza na alternância (QUEIROZ, 2004).

A alternância ganha visibilidade na sociedade, despertando interesse tanto como prática educativa, como objeto de pesquisa, porém não representa alto grau de compreensão e de aprofundamento, pois alternância é concebida como um objeto complexo, difícil de aprender” sobretudo no Brasil, em Goiás, onde temos poucas pesquisas e poucos estudos sobre alternância, apesar de mais de 30 (trinta) anos da prática nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) (CLENET, 2002).

A Pedagogia da Alternância tem como preceito básico a conjugação de diferentes experiências de formação, em tempo e espaço distinto, tendo como meta a completa formação profissional, o grande lance é como o ensino se organiza na alternância (QUEIROZ, 2004).

Geay, (1998), afirma que “é ilusório acreditar que a alternância é um modelo simples e que é suficiente colocar um jovem na empresa para aprender. A associação escola-trabalho tem virtudes formativas que não tem nada de automático. Para ser plenamente eficiente e desempenhar todo seu papel de alternativa ao tudo escolar, a alternância educativa exige a construção de um sistema interface entre a escola e a empresa: uma escola da alternância”. (GEAY, 1980).

A partir das lógicas contraditórias a alternância permite ao discente aproximar: escola-trabalho, com a finalidade econômica de inserção no serviço e no emprego e a função pedagógica de ensino aprendizagem com a finalidade formação e qualificação, essa talvez seja a importância da Escola da Alternância, que consolida a integração e formação completa do discente num sistema entre a educação e trabalho, sendo possível desenvolver a dimensão institucional, pedagógica, didática, pessoal e emocional (QUEIROZ, 1999).

Para entender a dinâmica da EFAORI, objeto do nosso estudo, recorre-se a leitura do livro *Pedagogia do Oprimido*, onde Freire conceitua a educação bancária e problematizadora, apresenta concepção e prática educativa, que legitimam e reforçam uma sociedade dividida por classe de oprimido e opressor (FREIRE, 2000).

Segundo Freire, a educação bancária reproduz e reforça a divisão de classe, não desperta o discente um espírito crítico capaz de formula novos conceitos, o discente é mero reproduz dos conceitos estabelecidos pelo docente, o professor é o centro do processo de ensino aprendizagem, o discente é mero telespectador, porém a educação problematizadora, proporciona uma conscientização dos discentes no sentido de desvelar a realidade opressora em que vivem, desperta uma consciência crítica e comprometida com a transformação (FREIRE, 2000).

É a partir da visão processual de formação integral, vivência, ensino e aprendizagem, na perspectiva da Pedagogia da Alternância, que a EFAORI vai ao encontro do método de Paulo Freire, pois busca proporcionar aos jovens uma formação global, que permita desenvolver um projeto profissional ou de vida, junto com suas famílias e no meio em que vivem e assim possibilitar a inserção profissional e empreendedora dos discentes como agentes de transformação do meio que estão inseridos (QUEIROZ, 2000).

Gramsci (2000) faz reflexão, questionamento e proposta sobre escola, porém toma-se como referência o caderno de Cárcere, número 12, pois auxilia na compreensão da concepção da escola, facilitando identificar a realidade e situação dos egressos, do Curso Técnico em Agropecuária, ministrado na EFAORI (GRAMSCI, 2000).

Gramsci, apresenta diferença, entre intelectual do tipo urbano e os intelectuais de tipo rural, esta distinção nos permitir aprofundar a relação da escola e a formação dos intelectuais, rural e urbano, outro aspecto que ele aborda é o trabalho como princípio educativo, descreve o trabalho como mental e manual, como atividade teórico-prática unilateral, propõem a criação de uma escola unitária que integre o trabalho e a vida, que forme discente capaz de pensar, estudar, trabalhar e transformar a realidade social, a leitura permite entender como os egressos, familiares, e os movimentos sociais identificam as contribuições da EFAORI na formação do agricultor familiar e os impactos no município (GRAMSCI, 2000).

Para que a Pedagogia da Alternância alcance seu objetivo é necessário que rompa com a dicotomia entre a teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizado e

habilidades, formação e produção do conhecimento, trabalho intelectual e manual, para que ocorra o processo de ensino aprendizagem e assim o discente compreenda que tipo de relação há entre o saber e o conhecimento e o que está presente nesta lógica e estratégia de aprendizagem e se caracteriza pelo caminho que vai do resultado a compreensão, da prática para teoria, do vivido e experimentado para o abstrato. (QUEIROZ, 2004).

Escola da alternância e antes de tudo uma filosofia pedagógica, significa que não necessita de uma instituição organizada, mas de uma forma pedagógica que busca desenvolver dentro das instituições existentes os pilares dos CEFFA foram sendo construídos até os dias atuais e se constituem em:

- a) Pilares meios – associação local (pais, famílias, profissionais, instituições) e Pedagogia da Alternância (metodologia pedagógica);
- b) Pilares fins – formação integral dos jovens e desenvolvimento sustentável do meio (social, econômico, humano, político).

Ao tentar caracterizar a Alternância, não há pretensão de esgotar a temática, de chegar ao fim do debate e tão pouco obter uma classificação é um conceito consensual. Para compreender a alternância, será citado 4 (quatro) classificações elaboradas por estudiosos: Girod de L'Ain, diferencia dois tipos (alternância externa e interna), Malglaive descreve três tipos (falsa alternância, alternância aproximativa e alternância real), bourgeon, (1979) cita três (alternância justapositiva, alternância associativa e alternância copulativa e Lerbert (1995).

André Geay apresenta o tema da alternância como um sistema “interface entre a escola e o trabalho”, pois possibilita uma articulação entre os dois sistemas. No livro “A Escola da Alternância” ele afirma que “é ilusório acreditar que a alternância é um modelo simples e que é suficiente colocar um jovem na empresa para aprender. A associação escola-trabalho tem virtudes formativas que não tem nada de automático. Para ser plenamente eficiente e desempenhar todo seu papel de alternativa ao tudo escolar, a alternância educativa exige a construção de um sistema interface entre a escola e a empresa: uma escola da alternância”. (GEAY, 1998).

Para Chartier “uma formação em alternância de tipo integrativo” que constitui uma formação em tempo segundo um ritmo apropriado”. A partir das lógicas contraditórias a alternância permite ao discente aproximar: escola-trabalho, com a finalidade econômica de inserção no serviço e no emprego e a função pedagógica de ensino aprendizagem com a

finalidade formação e qualificação, essa talvez seja a importância da Escola da Alternância, que consolida a integração e formação completa do discente num sistema entre a educação e trabalho, sendo possível desenvolver a dimensão institucional, pedagógica, didática, pessoal e emocional (CHARTIER, 1986).

Para Queiroz (2004) é possível encontrar três tipos de alternância no CEFFAs:

- a) Alternância justapositiva, que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles.
- b) Alternância associativa, quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se, portanto, a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples adição.
- c) Alternância integrativa real ou copulativa, com a compenetração efetiva de meios de vida sócio profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis individuais, relacionais, didáticos e institucionais.

Segundo Gimonet (2007), é possível encontrar três tipos de alternância pedagógica nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs):

- a) Alternância Justaposta que é denominada pela sucessão dos tempos de trabalho e estudo, mas sem nenhuma ligação entre eles. Ou pode ser considerada como a falsa alternância ou pelo fato dos conteúdos não estabelecem nenhuma relação, ou repercussão sobre o outro;
- b) Alternância Aproximativa tem como meta a organização didática que integra os dois tempos da formação. Possibilita a soma de atividades profissionais e de estudo, mas não existe nenhuma integração entre os dois tempos, quer dizer, escola e o contexto sócio profissional;
- c) Alternância Real, também chamada de Alternância Integrativa. Esta não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio.

Os sistemas educativos adotados pela EFAs auxiliam os jovens a buscar perspectivas, a avaliar o seu fazer cotidiano, estimulando a tomada de decisões pessoais, esse vai e vem sucessivo, torna o discente ator principal do projeto educativo e os demais agentes

envolvidos, famílias, meio sócio profissional, participantes ativos de seu processo de formação, fazendo valer o princípio de que a vida é o eixo central da aprendizagem, o ponto de partida e chegada da formação (QUEIROZ, 1998).

Ao analisar os dados e documentos, questionários, entrevistas, Projetos Político-Pedagógicos, Regimento Escolar, matrizes curriculares, Plano de Curso, objetivos e metas do processo de ensino aprendizagem da EFAORI, identifica-se perspectivas de formação integral capazes de interferir na vida dos sujeitos que vivem no campo.

Ante ao exposto, os indicativos apontam, que a EFAORI idealiza a Pedagogia da Alternância considerando os contextos socioculturais dos sujeitos que vivem no e do campo, com vistas a realizar o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da construção dos conhecimentos para a formação integral, coadunando-se com a tipologia de alternância real ou integrativa.

Para que a Pedagogia da Alternância alcance seu objetivo e necessário que rompa com a dicotomia entre a teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizado e habilidades, formação e produção do conhecimento, trabalho intelectual e manual, para que ocorra o processo de ensino aprendizagem e assim o discente compreenda que tipo de relação há entre o saber e o conhecimento e o que está presente nesta lógica e estratégia de aprendizagem e se caracteriza pelo caminho que vai do resultado a compreensão, da prática para teoria, do vivido e experimentado para o abstrato (QUEIROZ, 2004).

O desafio, para a pedagogia da alternância formativa, e fazer a partilha dos saberes na realidade da escola e do trabalho, faz se necessário que a equipe pedagógica, tenha clareza das suas diferentes funções, seja capaz de realizar acompanhamento coletivo dos discentes, isso exige permanente diálogo, desafios e tomada de decisão da equipe pedagógica. (BOURGEON, 1979).

Não é necessária nova estrutura, a escola da alternância e antes de tudo uma filosofia pedagógica, significa que não necessita de uma instituição organizada, mas de uma forma pedagógica que busca desenvolver dentro das instituições existentes.

1.7.1. Surgimento e Histórico das Escolas Famílias Agrícolas

Proposta de alternância é utilizada em áreas rurais para mesclar períodos em regime de internato na escola com outros em casa. As primeiras Maisons Familiaes Rurales – MFR´s

surgiram da insatisfação dos camponeses com o sistema educacional que não considerava as especificidades da vida no campo, buscando então evitar que os filhos gastassem a maior parte do dia no deslocamento para a escola ou que tivessem de ser enviados para morar em centros urbanos (NOSELLA, 2012).

Foi por meio de luta, discussão e necessidades de uma formação acadêmica de qualidade, que atendesse as necessidades dos jovens filhos dos camponeses franceses, que lutavam para que seus filhos tivessem educação de qualidade, assim surgiram as primeiras experiências das Escolas Famílias Agrícolas ou Maison Familiale Rurale ou Casa Familiar Rural (CFR), ou Escola Família Agrícola, no dia 21 de novembro de 1935, na cidade de Lot et, Geronne na França, em Lauzun, no ano de 1937, posteriormente, na Itália, em 1958, depois na Espanha, em território americano, no Brasil e à Argentina nos anos 1960 e espalhou-se por todo o continente sendo mais presente nas Américas Central e Latina (GARCÍA; MARIRODRIGA; PUIG; CALVÓ, 2010).

Figura 1 - Mapa do Povoado de Lot et Garonne - França



Fonte: Imagem Google Maps, <https://goo.gl/maps/QKGtjyCX4o2aMAhr8> (18/10/2018).

É por meio de luta que se torna possível compreender, que a Pedagogia da Alternância é um processo de resistência e empoderamento no espaço rural, pois permite-nos visualizar a fase embrionária deste movimento, afirma Begnami (2003), como a produção resultante de um longo processo histórico de movimentos sociais, do meio rural, cujas raízes

possuem matizes inspiradores democráticos e cristãos. É a partir dos múltiplos elementos componentes desta bricolagem, que podemos avançar sobre a primeira experiência em torno da criação da MFR, que desencadearia na expansão dos movimentos de formação por alternância posteriormente (BEGNAMI, 2003)

Segundo Nosella (1977), o processo de implantação da primeira MFR, foi profundamente tomado por um movimento intuitivo, sem necessariamente vincular-se a um referencial teórico-metodológico determinado, porém a partir das demandas, das necessidades das comunidades e das implicações de suas racionalidades e diversidades articuladas às perspectivas de formação desejada (NOSELLA, 1977).

Em termos de caracterização, os estatutos aprovados determinavam que as MFR's deveriam possuir como elementos necessários: a) uma associação local responsável liderada por pais; b) uma pedagogia própria, que alterassem a formação entre o centro educativo, a família, a propriedade e o meio; c) uma preocupação pelo desenvolvimento local e; d) um enfoque integral da educação, que não se limitasse ao técnico profissional (GIMONET, 2009).

É importante destacar que a criação da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), no ano de 1971, em Dakar (Senegal), órgão representativo das diferentes instituições promotoras de Escolas de Formação por Alternância, contribuiu para a que a expansão CEFFAs, que difunde os princípios educativos : a alternância educativa, com vistas à uma formação associada; a participação das famílias na gestão e funcionamento de cada centro de formação, e como decorrência, a participação pela extensão com vistas ao desenvolvimento rural, a promoção pessoal e coletiva do meio pela educação integral das pessoas de modo permanente e o surgimento pelas autênticas associações de base (CALVÓ, 2010).

Conforme aponta Begnami (2003), o período de maior expansão, concentrou-se entre os anos de 1945 a 1960, a partir de alguns acontecimentos: período de reconstrução do pós-guerra e com a revitalização da União Nacional das MFR's.

Atualmente são mais de mil CEFFAs distribuídos em 40 países, entre os cinco continentes África, América, Ásia, Europa e Oceania envolvendo em torno de 150 mil famílias rurais. A Europa possui cerca de 523 CEFFAs; a maior parte deles, 460, está na França. A América possui 603 CEFFAs. O Brasil lidera em número de CEFFAs, com cerca de 273, seguido da Argentina com 114 e Guatemala com 104. O continente africano possui

196 CEFFAs espalhados em 16 países. A Ásia e a Oceania possuem poucos CEFFAs. Na Ásia há apenas 4 e na Oceania 12 Centros. a França é o que possui o maior número de CEFFAs, 460, seguido do Brasil com cerca de 263 CEFFAs. Em terceiro lugar, está a Argentina com cerca de 114, seguida da Guatemala com 104 e da Espanha com 55 CEFFAs

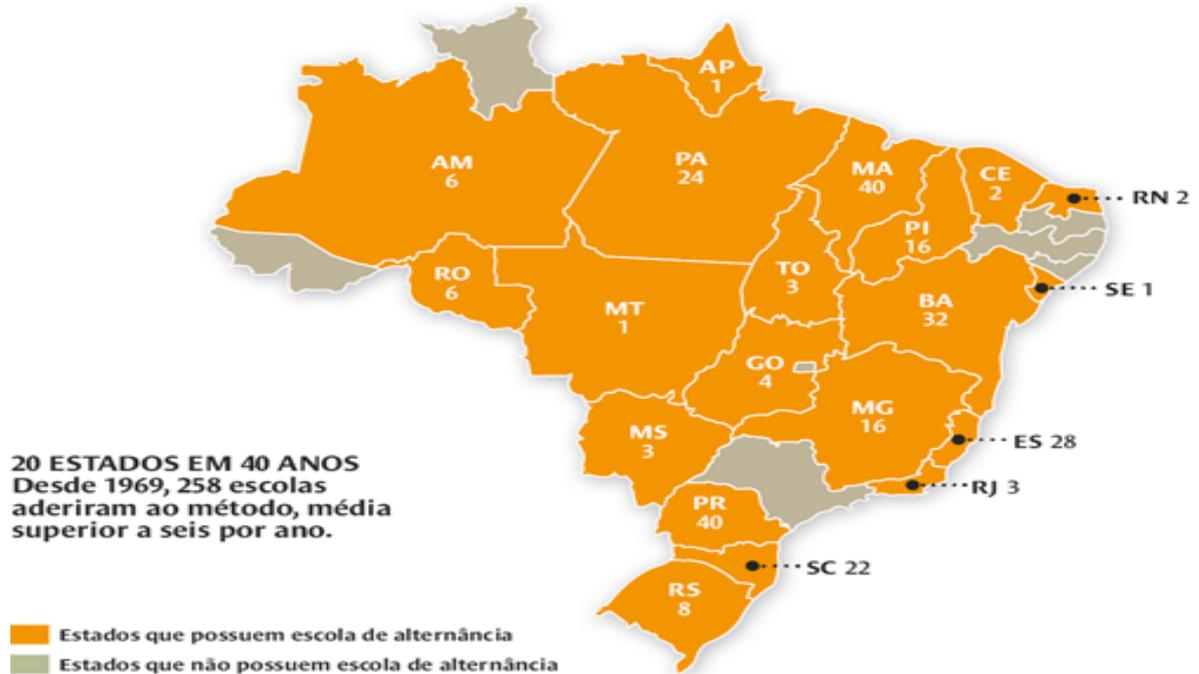
1.7.2. Escola Família Agrícola (EFA) no Brasil

No Brasil, as primeiras experiências com a Pedagogia da Alternância surgiram em 1969, no Estado do Espírito Santo, município de Anchieta, através do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo-MEPES, com o nome de Escola Família Agrícola (EFA), a partir da experiência italiana e no intercâmbio com a Argentina (QUEIROZ, 2006).

Nos anos de 1965 a 1966, iniciou-se uma movimentação a fim de estabelecer a colaboração, mediada pelo Padre Humberto Pietrogrande entre a Itália e o Brasil, especificamente no Estado do Espírito Santo. Neste sentido, foram tomadas algumas iniciativas: a Fundação da Associazione degli Amici dello Stato Brasileiro dello Spirito Santo (AES), em 11 de dezembro de 1966 e o envio de jovens brasileiros para estudarem na Itália (QUEIROZ, 2006).

Existem, no Brasil, mais de 258 (duzentos e cinquenta e oito) Centros Educativos em Alternância, presentes em 20(vinte) Estados, filiada à União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (Fonte: EPN/CEFFAS/Outubro/2009, <http://www.unefab.org.br/2009>)

Figura 2 - Mapa do Brasil - Escolas da Alternância.



Fonte: EPN/CEFFAS/outubro/2016, (<http://www.unefab.org.br>).

Os CEFFAs brasileiros estão distribuídos em 20 (vinte) estados, sendo 145 EFAs e 118 CFRs, exceto em Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte. As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) estão nos seguintes Estados: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso de Mato Grosso do Sul.

As Casas Familiares Rurais (CFRs) estão nos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Amazonas, Pará e Maranhão. Na região Sul são 61 Casas, sendo: 43 no Paraná, 12 em Santa Catarina (sendo 02 Casas Familiares do Mar) e 06 no Rio Grande do Sul. Com efeito, as experiências brasileiras mais conhecidas pertencem a dois modelos: o italiano, com as Escolas Família Agrícola (EFAs), disseminado na Bahia e no Espírito Santo, e, o francês, com as Casas Familiares Rurais (CFRs), disseminado no sul e no norte do país. Ainda que apresentem princípios norteadores comuns, há uma distinção entre a base de formação nas duas experiências. (RIBEIRO, 2008).

Conforme Ribeiro (2008), “as CFRs sem descuidar da formação escolar, dirigem seu foco para o trabalho agrícola, enquanto que as EFAs, sem abrir mão do trabalho agrícola, estão mais direcionadas à organização formal”. Contudo, partilham das mesmas finalidades e meios, ou seja, possibilitam a formação integral dos jovens do meio rural, promovendo o desenvolvimento do meio no qual vivem e convivem através da proposta metodológica da

alternância e do exercício da participação e organização na associação mantenedora (RIBEIRO, 2008)

A União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), instituição fundada em 1982, localizada atualmente em Orizona – GO, filiada à AIMFR, representativa e de assessoria às Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) e EFAs. A ARCAFAR/ NORTE e NORDESTE abrange os estados do Pará, Amazonas e Maranhão e a ARCAFAR/Sul abrange os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Apesar do processo de expansão das CFR's, como apresentam Begnami (2003), Estevam (2003); Garcia-Marirrodriga e Calvo (2010) e Gimonet (2009), o desenvolvimento dos movimentos de formação rural encontram ainda, tanto no Brasil, quanto em outros continentes grandes desafios à sua continuidade. Um dos principais está relacionado ao processo de manutenção das Casas Familiares de forma mais sistematizada e efetiva, por parte da Administração Pública, sem, contudo, que isso implique na perda da autonomia administrativa e pedagógica. Além disso, há que se falar na falta de efetivo reconhecimento da Pedagogia da Alternância pelos órgãos que regulam a educação, principalmente na garantia de suas especificidades e diversidades regionais. Ademais, não há como dissertar sobre a Pedagogia da Alternância sem percebê-la como um projeto pessoal e profissional, de vida, dos quais demandam o apoio de setores diversos da sociedade, tais como o crédito, o conhecimento técnico, dentre tantos outros.

1.7.3. Escola Família Agrícola (EFA) Em Goiás

No período do Estado Novo (1930-1945), a região Centro-Oeste é incluída em um projeto desenvolvimentista denominado “Marcha para o Oeste” o Estado de Goiás foi escolhido por apresentar um terreno plano ideal para o cultivo e pecuária e pelo cerrado ser uma vegetação mais fácil de ser derrubada. (CANEZIN; LOUREIRO, 1994).

“Pretendia-se, na ‘Marcha para o Oeste’, incorporar novas regiões e tornar setores agrícolas mais produtivos e sintonizados com as necessidades de expansão capitalista. A Escola Normal deveria, pois, formar professores mais afinados com estas exigências” (CANEZIN; LOUREIRO, 1994).

Foi neste contexto que a educação rural era defendida como forma de produção agrícola, surgindo a necessidade de formar mão de obra qualificada, fortalecer e aumentar

produção do capital. Inicia nesse período um movimento em defesa do ensino rural no país, e Goiânia foi eleita para sediar parte de vários eventos que discutiram as metas para o ensino rural (CANEZIN; LOUREIRO, 1994).

O estado de Goiás, localizado na região Centro-Oeste do Brasil, ocupa uma área de 340.110,385 km², é o 7º estado do País em extensão territorial, limita-se ao norte com o estado do Tocantins, ao sul com Minas Gerais e Mato Grosso do Sul, a leste com a Bahia e Minas Gerais e a oeste com Mato Grosso

Figura 3 - Mapa do Estado de Goiás, relação com o Brasil.



Fonte: IBGE/Instituto Mauro Borges / SEPLAN-GO

Goiás é o estado mais populoso do Centro-Oeste, conforme a estimativa populacional de 2017 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Goiás possui 246 municípios, destes 29 municípios possuem mais da metade da população morando no meio rural. A população estimada em (2019) é de 7.018.354 milhões de habitantes, porém a população no último censo (2010) foi de 6.003.788 milhões de habitantes, a densidade demográfica de 19,93 habitantes/km². Entre 2010 e 2017, a taxa média anual de crescimento

foi de 1,75%, maior que a nacional (1,22%) e igual à do Centro-Oeste (1,75%) (Fonte: IBGE/Instituto Mauro Borges / SEGPLAN-GO).

No Estado de Goiás, foram criadas 4 (quatro) EFAs, no ano de 1994 na Cidade de Goiás (EFAGO), no ano de 1999, na Cidade de Orizona (EFAORI), no ano de 2003, na Cidade de Padre Bernardo (EFA Pe Bernardo) extinta e no ano de 2004 na cidade de Uirapuru (EFAU). As EFAs foram criadas para atender as necessidades dos agricultores e proporcionarem aos seus filhos uma educação dentro de sua realidade, que respondessem aos interesses e permanência na terra (QUEIROZ, 2000).

1.7.4. Escola Família Agrícola De Orizona (EFAORI)

A EFAORI iniciou as atividades educacionais, em março de 1999, ministrando o ensino fundamental, no período de 2001 a 2007, o ensino médio e o Curso Técnica Agropecuária, separadamente, no ano de 2008, o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, adotou um projeto pedagógico fundamentado na Pedagogia da Alternância buscando superar a dicotomia entre educação e trabalho, com o objetivo de transformar em uma escola viva promotora da democracia e construção da autonomia do trabalhador rural como agente de transformação política (Objetivo descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) da EFAORI/2019).

A Escola Família Agrícola de Orizona-EFAORI é um Centro Familiar de Formação por Alternância, mantida pelo Centro Social Rural de Orizona-CSRO, localizada na Rodovia GO 424, Km 02, Orizona/GO, a 138 km de Goiânia. No processo de implantação, teve apoio dos Movimentos Sociais, Associação de Agricultores, FETAEG, CUT, EMBRAPA, INCRA STR, CSRO, CPT, Comunidade Cristã, Cooperativas de Produção, Agência Rural, Prefeitura Municipal de Orizona, Câmara Municipal de Orizona, Escolas Municipais e Secretaria Estadual de Educação, manteve convênio com Embaixada do Japão, Organização não Governamental Belga-Solidariedade Internacional das Maisons Familiaes Rurales-SIMFR, Eletrobrás, Furnas, Ministério do Desenvolvimento Agrário MDA(QUEIROZ, 2000).

A EFAORI, foi fundada na concepção da Pedagogia da alternância apresenta um projeto pedagógico com elementos que permitem a formação de uma consciência crítica por parte dos estudantes primeiro por considerar a realidade a que os jovens estão inseridos, por apresentar um currículo é um método de ensino que permite a construção da autonomia dos

discentes como sujeitos de sua própria história. O projeto pedagógico é definido sobre princípios como eficiência, criatividade, motivação, amplitude, participação e democracia.

Ao analisar os dados, do Censo Agropecuário (2017), referente a escolaridade do produtor, descrito abaixo na tabela 1, constata-se que do total de produtores agropecuários, 15% declararam que nunca frequentaram escola; 14% frequentaram até o nível de alfabetização, e 43%, no máximo, o nível fundamental (CENSO AGROPECUÁRIO, 2017).

Os dados indicam que 73% do total de produtores possuem, no máximo, o ensino fundamental por nível de escolaridade. Do total que declarou já ter cursado escola, no máximo até o ensino fundamental, que totaliza 2 913 348 de produtores, 1 938 092 ou 66% declarou não ter terminado o curso. Além disso, 1 164 710 produtores (23%) declararam não saber ler e escrever. Os dados acima descritos justificam a importância das EFAs, no processo de escolarização da comunidade rural, bem como da EFAORI na formação do discentes (CENSO AGROPECUÁRIO, 2017).

Tabela 1 - Nível de Formação Acadêmica do produtor

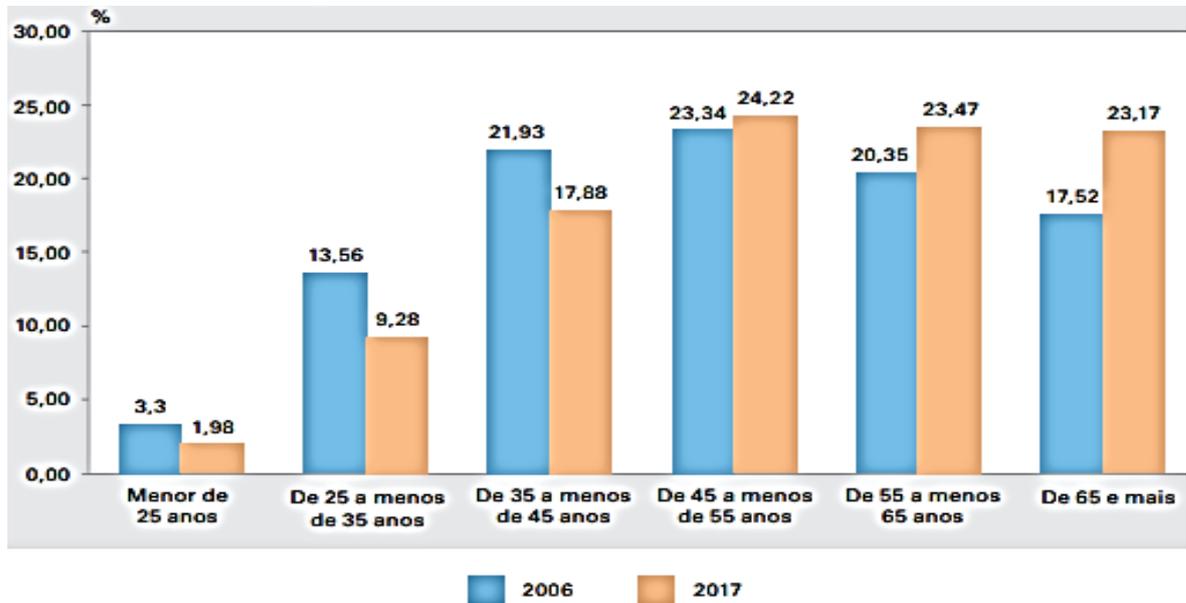
Nível de instrução	Quantidade
Escolaridade do produtor	
Nunca frequentou escola	783 925
Classe de alfabetização - CA	639 800
Alfabetização de jovens e adultos - AJA	77 209
Antigo primário (elementar)	1 205 898
Antigo ginasial (médio 1º ciclo)	302 936
Regular do ensino fundamental ou 1º grau	970 673
EJA - educação de jovens e adultos e supletivo do ensino fundamental ou do 1º grau	19 768
Antigo científico, clássico, etc. (médio 2º ciclo)	26 253
Regular de ensino médio ou 2º grau	643 454
Técnico de ensino médio ou do 2º grau	76 472
EJA - Educação de jovens e adultos e supletivo do ensino médio ou do 2º grau	12 342
Superior - graduação	283 209
Mestrado ou doutorado	14 586
Conclusão do curso	
Sim	1 958 702
Não	2 313 898
Sabe ler e escrever	
Sim	3 891 815
Não	1 164 710

Fonte: Censo Agropecuário 2017

Outro ponto importante a destacar é a idade, ao comparar a idade do produtor no Censo Agropecuários nos anos de 2017 e 2006, relacionados no Gráfico 1, constata-se aumento da idade dos produtores mais idosos, constata-se a necessidade de incentivos para a

integração de jovens na agricultura, nesse quesito a EFAORI está cumprindo seu papel na formação de Técnicos em Agropecuária

Gráfico 4 - Produtores - A idade



Fonte: Censo Agropecuário 2017

Destaca-se, que entre os anos 2001 a 2016, 320 (trezentos e vinte) discentes concluíram o Curso de Técnico de Agropecuária, dentre estes 72% dos discentes desenvolvem atividades profissionais remuneradas, considerando aqueles que se inseriram diretamente no trabalho ligado ao campo somado àqueles que continuaram o processo formativo e se inseriram como professores, técnicos, pesquisadores ou em outras profissões como direito, administração e informática. Estes dados se aproximam dos resultados de Queiroz (2002) nos quais a inserção no mercado de trabalho chegou a 73%, detalhado no gráfico 2, para melhor entendimento. (Dados coletados, no livro de matrícula, diário de classe, Atas de Resultados Finais, na EFAORI, no ano de 2016).

Tabela 2 - Discentes egressos, formação e atuação profissional

Ano	Concluintes do Ensino médio concomitante com técnico	Formação posterior na área de Agropecuária ou afim	Formação posterior na área de Licenciatura	Formação posterior fora da área da formação Técnica	Atuação Profissional Na área de formação Agropecuária ou afim	área de foAtuação Profissional Fora darmação Agropecuária ou afim	
1999	-						
2000	-						
2001	20	05	01	03	10	08	
2002	17	01	-	01	06	10	
2003	26	05	04	02	05	03	
2004	21	05	01	01	06	02	
2005	22	05	01	07	06	07	
2006	22	11	01	04	04	03	
2007	27	04	01	01	04	02	
2008	13	02	Não há informações	04	02	04	
2009	16	05		04	05	04	
2010	19	03	03		06	01	
2011	21	06	Não há informações	02	04	Não há informações	
2012	19	09	02	02	Não há informações	Não há informações	
2013	21	09	Não há informações	Não há informações	02	Não há informações	
2014	21	05	02	01	04	01	
2015	16	09 Cursando	02 Curando	-	-	Não há informações	
2016	19	4 Cursando	02 Curando	-	08	-	
Total	320	88	20	32	72	45	

Fonte: Dados coletados no livro de matrícula, diário de classe, Atas de Resultados Finais da EFAORI dos anos 2001 a 2016.

1.7.5. Escola Família Agrícola Da Cidade De Goiás (EFAGO)

O município da Cidade de Goiás possui uma área de 3.108 Km, distante 131 km de Goiânia, Capital do estado de Goiás, e 339 km de Brasília, Capital Federal. Pertence a Microrregião do Rio Vermelho. Limita-se com os municípios de Faina e Itapuranga (Norte), Mossâmedes e Buriti de Goiás (Sul), Itaberaí (Sudeste), Itapirapuã (Oeste), Matrinchã (Noroeste), Novo Brasil (Sudoeste). A vegetação predominante é o cerrado, hidrografia do município é privilegiada devido ao relevo acidentado que possibilita muitas nascentes. Os principais rios são: Rio Vermelho, Rio Uru, Rio Ferreiro, Rio Uva, Rio Bugre, Rio Bagagem. A sede do município está circulada pela Serra Dourada, ficando ao sopé dos Morros Canta Galo, Morro do Cruzeiro e São Francisco.

Figura 4 - Mapa localização do Município da Cidade de Goiás



Fonte: Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br>. (Acessado em 20 de outubro de 2019)

A Economia é baseada na agricultura pecuária e turismo, a principal produção na agricultura: arroz, feijão e milho. A pecuária se dá em sua maioria de forma extensiva com algumas iniciativas intensivas de rebanhos leiteiros. O turismo tem crescido de forma gradativa com elevação da Cidade a Patrimônio da Humanidade pela UNESCO.

Sua população é de 24 727 (censo 2010) habitantes, segundo o último censo do IBGE. Goiás é o município que tem o maior número de assentamentos do Brasil em termos proporcionais são 23 Projetos de Assentamentos no município. Existem pequenas propriedades de produção familiar e latifúndios por exploração e dimensão, porém algumas grandes empresas rurais começam a trilhar os caminhos do agronegócio.

O assentamento segue o modelo de agricultura familiar, as pequenas propriedades se organizam em associações, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Associações de Pequenos Produtores Rurais, Cooperativas de Produção, Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável, Empório do Cerrado. Recebem também apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e da Igreja, Comunidade Educativa CEDAC e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) estão dando assistência técnica aos assentamentos, os Pequenos Proprietários estão organizando o MPA (Movimento dos Pequenos Proprietários).

O número de jovens rurais que vão para os centros urbanos em busca de melhores dias é grande e acabam sendo marginalizados pela sociedade. Para sobreviverem, entram no mercado de trabalho conseguindo subempregos, desvinculando então de suas famílias e seus estudos. Outros porque os estudos urbanos não correspondem às expectativas de seus projetos de vida, acabando no mundo dos vícios, crimes e prostituição. A maioria desses jovens, gostaria de um estudo que atendesse aos seus anseios e que proporcionasse condições de desenvolverem seus projetos no meio rural com dignidade.

Intensificaram-se discussões, reuniões, encontros e debates junto às famílias, Assentamentos e Comunidades Rurais para a criação da EFA sob a liderança do Padre Felipe Ledett, monge beneditino do Mosteiro de Goiás. A partir daí a preocupação era fundar a Associação de Pais e Alunos da EFA para que pudesse levar em frente o processo de implantação. O período de 1989 (época da visita ao Espírito Santo) até 1992 (ano de fundação da Associação de Pais e Alunos da EFA de Goiás), foi o tempo de conscientização dos Assentamentos e Comunidades Rurais para a importância do projeto da EFA de Goiás.

No dia 12 de junho de 1992, foi criada a Associação com a aprovação dos Estatutos Sociais em Assembleia Geral com a participaram 66 (sessenta e seis) pessoas, de 11(onze) Comunidades/Associações rurais. Nesse período, continuaram as visitas em todas as Comunidades rurais para explicar o objetivo e funcionamento da EFA e da Pedagogia da Alternância. Em abril do ano de 1993 a Associação comprou um terreno de 7,2 ha, para a

construção e implantação da EFA. Em maio, deu início a construção do prédio, através de mutirões, a obra foi concluída em julho do ano de 1994.

A EFAGO surgiu, para atender as necessidades dos assentados/as e pequenos proprietários de terra e proporcionar aos seus filhos/as uma educação que responda aos interesses, desafios e demandas expectativas dos agricultores familiares que lutam pela permanência na terra.

Diante dessa situação, em 2007, após muitas reuniões e discussões, a Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás e os parceiros que a apoiam decidiram iniciar o Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, usando a Pedagogia da Alternância, que a partir da realidade em que o conhecimento alterna em espaços diferenciados, em conformidade com o Decreto N° 5.154/04, Art. 4º, § I do CNE/CEB.

A EFAGO, tem o objetivo de ministrar o Curso Técnico em Agropecuária aproximando o processo de ensino aprendizagem e o trabalho (convívio com os familiares) proporcionando conhecimentos técnico-científicos na área agropecuária com competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento e oferta de soluções no seu contexto de trabalho.

1.7.6. Escola Família Agrícola De Uirapuru (EFAU)

A Escola Família Agrícola de Uirapuru (EFAU), foi criada e autorizada pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás, no ano de 1999, mantida pelo Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Uirapuru – EFAU, inscrita no CNPJ: 05.652.332./0001-74, localizada na GO – 156, Km 29, no município de Uirapuru/GO.

Figura 5 - Mapa Localização do Município de Uirapuru



Fonte: Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br>. (Acessado em 20 de outubro de 2019)

A entidade mantenedora, como de praxe, é a Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola do Uirapuru. As atividades na Escola começaram no ano de 2004. Esta Escola, oferece o Ensino Médio Integrado ao Técnico Profissionalizante em Agropecuária.

A instituição acha-se instalada em um prédio próprio, possui espaço destinado às práticas pedagógicas; espaço destinado para esporte e lazer; espaços destinados para as práticas de campos e reservas, as atividades produtivas, espaço destinado para esporte e lazer encontramos três quadras de esportes, um campo de futebol society e uma piscina. (Dados retirados do Projeto Político Pedagógico de 2012)

No espaço de Práticas de Campo e Reservas, encontramos a área de florestas e trilhas ecológicas (86 ha); dez represas (7,3 ha); reserva legal (79,7 ha); bosque (2,5 ha); estradas e corredores (10,53 ha). No espaço de atividades produtivas estão pastagens (62,6 ha); cultivo diversos de hortaliças/olericultura (2 ha); frutíferas (0,5ha); cultivo de milho (10 ha); cultivo de café (10 ha); cultivo de mandioca (0,5 ha); cultivo de cana-de-açúcar (3 ha); avicultura (1 ha); Suinocultura (0,5 ha); bovinocultura de leite (30,2 ha) (Dados retirados do Projeto Político Pedagógico de 2016).

A proposta do curso é promover a formação integral do educando residente no meio rural, pautado na Pedagogia da Alternância. Esse formato vincula o conhecimento empírico

dos agricultores com o conhecimento científico, alternando períodos em casa (sessão família) durante uma semana e períodos na Escola (sessão escola) durante uma semana (Dados retirados do Projeto Político Pedagógico de 2012).

A metodologia de ensino não desvincula o estudante da família e nem da escola, pois dentro da estrutura metodológica prevista, as atividades curriculares têm parte desenvolvida na escola e parte na família. No tempo em que o aluno permanece na escola ocorre um aprofundamento do que acontece no meio familiar e conseqüentemente, ampliando os conhecimentos e relacionado a acontecimentos mais globais, esta metodologia de ensino busca superar a dicotomia entre a teoria e prática, o saber intelectual e saber popular. Dados retirados do Projeto Político Pedagógico de 2016).

O objetivo principal, que orienta e justifica a organização do itinerário formativo do curso proposto pela EFAU e suas estratégias, é a formação integral de sujeitos sociais agentes do desenvolvimento, de agricultores técnicos, com capacidade para operar seus instrumentos e recursos tecnológicos, dos mais simples aos mais complexos, desenvolvendo a competência técnico/científica e sua aplicação no meio rural, reforçando o desenvolvimento sustentável e a ética profissional, visando à promoção das mudanças necessárias para a conquista da valorização do trabalho no campo com a organização de uma sociedade mais justa. Dados retirados do Projeto Político Pedagógico de 2016).

Para melhor compreensão da metodologia e funcionamento da EFAU, destaca-se que o ano letivo é organizado em sequência de alternância, sendo 22 sessões escolares em regime de internato (tempo integral) e 21 sessões no meio sócio-profissional – em ações formativas guiadas pelos instrumentos pedagógicos no convívio da família, no trabalho e na comunidade.

A matriz curricular foi construída a partir da organização de período de estudo por etapa, tendo presente à especificidade do curso, onde a pedagogia da alternância sugere a busca permanente do fazer coletivo na complexidade da continuidade na descontinuidade.

O curso está estruturado em três anos, totalizando uma carga horária de 5.674 horas acrescido de 400 horas de Estágio Supervisionado e 120 horas do Projeto Profissional do Jovem (PPJ).

A carga horária total do ensino médio é de quatro mil seiscentos e oitenta (4680) horas, a carga horária da Base Nacional Comum é de 3600 (três mil e seiscentos) e da Parte Diversificada é de 1080(mil e oitenta) horas, a carga horária para a área técnica é de dois mil

e sessenta horas: 1º ano: 1.862 horas, sendo 1.056 horas na Sessão Escolar, 756 horas na Sessão Familiar e 50 horas de estágio; 2º ano: 2.027 horas, sendo 1.100 na Sessão Escolar, 777 horas na Sessão Familiar e 150 horas de estágio e 3º ano: 2.305 horas: sendo 1.166 horas na Sessão Escolar, 819 horas na Sessão Familiar, 200 horas de estágio e 120 horas do Projeto Profissional do Jovem (PPJ). A carga horária total do ensino médio é de quatro mil seiscentos e oitenta (4680) horas, a carga horária da Base Nacional Comum é de 3600 (três mil e seiscentos) e da Parte Diversificada é de 1080 (mil e oitenta) horas, a carga horária para a área técnica é de dois mil e sessenta horas (Dados retirados do Projeto Político Pedagógico de 2016).

Ao analisar os documentos e visitas realizadas às 3 (três) EFAs, constata-se, que o princípio educativo da alternância, que concilia escola, vida e trabalho, consiste em repartir o tempo de formação do jovem em períodos de vivência na escola e na família. Esse ritmo alternado rege toda estrutura da EFAs, busca a conciliação entre a escola e o fazer na propriedade, permitindo ao jovem não se desligar da família.

A Escola é o lugar privilegiado para a escuta e reflexão dos problemas que o jovem vive em seu meio sócio profissional, essa metodologia permite que o discente é sujeito ativo desse processo, numa dinâmica permitida por instrumentos metodológicos específicos. Que os discentes são capazes de captar as indagações e problematizações provindas do meio sócio-profissional, levá-las à escola, colocá-las em comum, compará-las com as dos demais colegas, analisá-las interpretando-as. Esse sistema educativo ajuda o jovem a buscar perspectivas, a avaliar o seu fazer cotidiano, estimulando a tomada de decisões pessoais. Esse vai e vem sucessivos, torna o discente o ator principal do projeto educativo e os famílias, a comunidade e meio sócio-profissional participantes ativos de seu processo de formação, fazendo valer o princípio de que a vida é o eixo central da aprendizagem, o ponto de partida e chegada da formação.

Foi comprovado que a Pedagogia da Alternância rompe com a dicotomia entre teoria e prática, saber popular e saber intelectual, escola/meio e com visão fragmentada da aprendizagem. Possibilita um processo dinâmico de aprendizagem, pois o jovem nesse contexto de família, meio sócio-profissional e escola, encontra o ambiente propício para a sua aprendizagem, pois por um lado, permanecendo no meio - casa - mantém o vínculo afetivo com sua família e meio sócio-profissional e continua desenvolvendo as atividades sócio-profissionais-culturais no meio em que vive e, por outro, o afastamento do meio

possibilita-lhe refletir sobre o mesmo e adquirir novos conhecimentos para a sua ação, que o jovem assume livre e consciente, numa atitude filosófica de desvendar a realidade, como ser investigador e questionador.

1.8. Sustentabilidade

A partir dos anos de 1990, nasce uma consciência das limitações dos recursos naturais, antes vistos como inesgotáveis e infinitos. Essa constatação impõe a necessidade de mudanças nas falsas verdades, como a disponibilidade infinita de recursos. Um conceito formulado, como aquele que permite responder às necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras em responder às suas próprias necessidades, agora proposto como desenvolvimento sustentável, não está fechado, uma vez que “[...] ainda não conta com um atributo teórico e prático totalmente definido.” (PIRES, 1998).

O relatório "Nosso Futuro Comum" da Comissão Mundial Sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU, criada em Assembléia Geral de 1983, foi o alerta oficial mais contundente sobre a indispensabilidade de se pensar as novas bases para o desenvolvimento da humanidade, garantindo a satisfação das necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras em atender suas próprias necessidades.

Era preciso, incluir o fator preservação ambiental à equação do desenvolvimento até então formada pela necessidade de crescimento econômico e busca da equidade social, esta, ainda que, apenas no discurso. (OLIVEIRA, 2000).

Um dos primeiros conceitos partiu do documento elaborado pela União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), que juntamente com a Conferência de Ottawa, estabelece os seguintes quesitos: a) Integração da conservação e do desenvolvimento; b) Satisfação das necessidades humanas básicas; c) Alcance da equidade e da justiça social; d) Provisão da autodeterminação social e da diversidade cultural; e) Manutenção da integração ecológica.

Pires (1998) relata que a sustentabilidade envolve noções de estabilidade, complementaridade, reciclagem de energia e equilíbrio dinâmico, Buarque (1999) completa que o desenvolvimento sustentável é o caminho de mudança social e elevação das oportunidades da sociedade, compatibilizando, no tempo e no espaço, o crescimento e a eficiência econômica, a conservação ambiental, a qualidade de vida e a equidade social.

Outro ponto de discussão é o que diz respeito à transição para alcançar a sustentabilidade, para Pires (1998) é necessário o estabelecimento de estratégias de transição. Esses dependerão do grau de envolvimento dos atores sociais interessados na mudança de paradigma, e Buarque (1999) afirma que é necessário um planejamento para que sejam tomadas decisões pela sociedade em relação ao futuro, envolvendo, portanto, escolhas entre alternativas e definição de objetivos coletivos que orientam a ação.

A proteção do meio ambiente não é, em si, um único fator de desenvolvimento sustentável. Como analogia a essa afirmação pode-se refletir com um exemplo prático: para proteção e conservação de um determinado ambiente ou área podem-se solicitar a desapropriação das terras e proibir sua utilização pelas pessoas que dali tiram seu sustento, porém esse ato levaria a um conflito de opiniões sobre a criação dessa área de conservação, já que em contrapartida causaria um problema, até maior, do que o impacto ambiental ali provocado.

Para Kareiva; Marvier (2007) afirmam que as relações do homem com a natureza são de suma importância e a separação total entre os dois provocaria também um desequilíbrio ambiental. Contudo essa relação estabelecida entre homem e natureza se bem orquestrada, torna-se um desenvolvimento sustentável.

De acordo com Guimarães (2001), é lamentável que, em função da rapidez da modernização, a economia tenha deixado de estudar os meios para o bem-estar social e se transformado em um fim em si mesmo, uma ciência na qual tudo o que não tem valor monetário e tudo a respeito de que não se pode estabelecer um preço, não tem valor. Essa afirmação deu uma visão do que realmente tem se tornado a sociedade, em algo onde o ter, o possuir é mais importante do que o ser e o modo de pensar já não é mais voltado a um crescimento pessoal, mas um modelo pré-estabelecido pelo mercado (GUIMARÃES, 2001).

Como pode ser observado, a partir das reflexões descritas, o crescimento econômico dos sistemas de produção atual, baseado na lógica de consumo como principal mola propulsora, apresenta dificuldades em abrir espaços para a expansão de nova cultura produtiva, a partir do modelo de desenvolvimento sustentável.

A equidade social tão buscada, mas ao mesmo tempo não observada, é de grande importância para o desenvolvimento sustentável. É difícil exigir de uma sociedade consciência ambiental sem que antes ocorra suprimento das necessidades do indivíduo. Apregoar noções ou definições de sustentabilidade em países com infraestrutura adequada,

educação de qualidade, saúde e emprego torna-se mais fácil, visto que suas necessidades básicas já estão sendo supridas. Isso é visto de outra forma quando se olha um país sem essas características, colocando em outra dimensão a discussão sobre desenvolvimento sustentável, frente mesmo a prioridade de autopreservação do indivíduo. A compreensão adequada da crise pressupõe, portanto, que esta diz respeito ao esgotamento de um estilo de desenvolvimento ecologicamente depredador, socialmente perverso, politicamente injusto, culturalmente alienado e eticamente repulsivo (GUIMARÃES, 2001).

Guimarães (2001) sugere-nos que é preciso reconhecer que as consequências ecológicas do modo como a população utiliza os recursos do planeta estão associados ao padrão de relações entre os próprios seres humanos. É de fato insensato desvincular os problemas do meio ambiente dos problemas do desenvolvimento, já que os primeiros são simples expressões das falências de um determinado estilo de desenvolvimento (GUIMARÃES, 2001).

De acordo com Denardi et al. (2000), o termo desenvolvimento sustentável possui longa história de construção. Segundo este autor, entre a Segunda Grande Guerra Mundial e meados da década de sessenta, não havia distinção entre desenvolvimento e crescimento econômico. No entanto, as condições de vida de muitas populações não respondiam a esse crescimento e em alguns casos até pioraram, mesmo quando os seus países haviam alcançado elevadas taxas de crescimento.

Estes fatos provocaram “grande insatisfação com essa visão do desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico” (DENARDI et al., 2000). A idéia de desenvolvimento foi paulatinamente incorporando uma série de aspectos sociais: emprego, necessidades básicas, saúde, educação, longevidade.

Segundo Altieri (2000), para se compreender os sistemas agrícolas atuais, temos que conhecer sua sustentabilidade, pois a agricultura é afetada pela evolução dos sistemas socioeconômicos e naturais.

De acordo com Bicalho (1998) os três indicadores descritos devem ser atendidos pela operacionalização do desenvolvimento rural sustentável alcançando o objetivo máximo, a geração e o suporte de modos de vida sustentáveis. O autor continua em seus ensinamentos que a capacidade está relacionada às funções básicas das pessoas como nutrição adequada, vestimentas confortáveis e boa qualidade de vida. Esta qualidade de vida é entendida como a capacidade do grupo escolher e avaliar suas ações.

A equidade refere-se à distribuição menos desigual dos bens, habilidades e oportunidades. Inclui também o fim da discriminação às mulheres e às minorias, além do fim da miséria rural ou urbana. E finalmente a sustentabilidade que está ligada à nova visão global acerca da poluição, desmatamento, alta exploração de recursos não-renováveis, além da degradação ambiental

Segundo Verona (2008) os indicadores exercem uma função fundamental na geração de dados para a avaliação de sustentabilidade, indicando a direção, a prioridade das mudanças e direcionando um caminho de proposta para contribuir com um desenvolvimento sustentável baseados nos agroecossistemas. Sendo assim, um estudo com indicadores não apenas proporciona a construção de propostas de agroecossistemas mais adequados, através da transformação de dados em relevantes informações, mas também informações para a construção de estratégias políticas e de planejamento para um desenvolvimento sustentável.

Aprofundando esta teoria e dando origem a estudo de agrupamento de indicadores, Freudenberg (2003 apud VERONA 2008) classifica e define os indicadores como:

- a) Individuais - como sendo uma forma de menu, com indicadores isolados ou um banco de dados estatísticos;
- b) Temáticos - como indicadores individuais que são agrupados em conjunto considerando suas características acerca de um específico tema ou área. Este modelo de avaliação requer uma identificação de determinados tipos de indicadores que estão ligados ou relacionados de alguma forma específica. Geralmente, esta proposta apresenta os indicadores isoladamente, ao invés de sintetizado em um indicador composto.

Fundo Mundial para Natureza (WWF) e Programa das Nações Unidas para o Meio ambiente (PNUMA) define desenvolvimento sustentável, processo de melhoria das condições de vida das comunidades humanas e, ao mesmo tempo, respeita os limites dos ecossistemas (SACHS,1998).

A ideia de desenvolvimento e uma herança do progresso, e surge a partir da Segunda Guerra Mundial. Nesse momento a civilização no mundo tinha saído de sua maior crise e começava a olhar o progresso com uma visão mais abrangente e democrática (MELO, 2003).

O desenvolvimento a qualquer preço tem seus antecedentes na história das ideias, pois surge no Renascimento a convicção de um progresso infinito e ilimitado, a evolução do conceito do desenvolvimento terminou em equívoco, pois seguiam o conceito industrial,

seriam precisos alguns planetas como fontes para contribuições de insumos e como depósitos para o desperdício do progresso. (SACHS, 1996).

É necessário, exorcizar o conceito de desenvolvimento, porque este termo carrega as suas costas a cumulação ideológica da visão do desenvolvimento baseado no progresso contínuo, herdado da filosofia iluminista. Também essa noção está carregada de mito (MAYA, 1996).

Do ponto de vista educacional, a concepção de desenvolvimento sustentável, constitui um saber especializado, que tem um nicho educativo próprio, contribuindo para a formação do seu valor simbólico, seu sentido e seu significado e particularidade, condicionando sua forma de pensar modulada socialmente (MELO, 2003).

O crescimento econômico está associado às conquistas sociais como condição indispensável para o seu desenvolvimento. A organização sócio-política se torna condição básica, para buscar parcerias de modo a permitir a realização concreta desse desenvolvimento.

O meio só se desenvolve de fato a partir do momento em que as forças produtivas estejam envolvidas e preparadas para promover mudanças. Contudo o ensino ministrado na EFAORI, favorecida pela metodologia Pedagogia da Alternância, permite aos discentes juntamente com sua família e comunidade o despertar para educação ambiental sustentável, que prepara os discentes não só para o trabalho, mas para a vida.

Nesse sentido, após análise dos documentos, visitas in loco, entrevistas e aplicação de questionários semi estruturados, observação direta e indireta, identifica-se quatro indicativos de sustentabilidade fundamentais para a promoção do desenvolvimento rural sustentável desenvolvidos na EFAORI:

- a) Valorizar o trabalho agrícola – prepara o discente para agricultura familiar, produção agrícola e atividades variadas.
- b) Valorizar a família – integra-se à luta para a superação dos desafios impostos às famílias do campo, conservação dos jovens rurais nas áreas de origem.
- c) Educação: o processo de ensino aprendizagem contempla a experiência do trabalho no campo como princípio educativo (integra a escola e o trabalho)
- d) Educação que conjugue os elementos: Formação integral do discente, conjuga formação/escola, família/ trabalho e comunidade/trabalho, diminui a dicotomia entre teoria e prática.

A EFAORI permite uma reflexão crítica em relação a conservação dos recursos naturais, a minimização dos impactos negativos da produção agropecuária sobre o ambiente, a oferta de produtos alimentares e matérias-primas, a garantia e ampliação da renda dos agricultores e a manutenção da diversidade sócio-cultural das comunidades rurais, são temas geradores abordados nas aulas do curso técnico de Agropecuária. Participar dos discentes, docentes, pais/familiares e comunidade é condição necessária para a efetivação da educação ambiental, sustentabilidade e pedagogia da alternância.

A EFAORI prioriza em sua ação pedagógica o fortalecimento da associação, grêmios escolares, e conselho escolar, pois as famílias são parte integrante do processo de ensino aprendizagem. A participação se efetiva a partir do momento em que se divide a responsabilidade, se estabelece respeito e se acredita que o potencial da família é indispensável na condução do processo educativo.

1.9. Agricultura Familiar e Produção

Na década de 50, o setor agrícola brasileiro passou por transformações no processo de modernização, que gerou dualidade na agricultura brasileira, a capitalização e incrementos significativos na produção e exclusão social, gerando aumento da concentração fundiária e do êxodo rural, bem como altera a estrutura do emprego e produtos por regiões e tipos de produtores por parte das políticas agrícola e agrária (TEIXEIRA, 2005).

Neste contexto, torna-se necessário a discussão a agricultura familiar como alternativa ao padrão técnico-produtivo intensivo em energia, capital e tecnologia. Essa discussão deve dar-se não apenas pela óptica tecnológica, mas, fundamentalmente, no campo dos interesses relativos à construção de um projeto mais amplo de sociedade, a produção familiar brasileira mantém-se tecnologicamente relevante e dinâmica na geração de renda e emprego, cabe argumentar se não seria maior seu espaço de reprodução num projeto maior de sociedade, sob a ótica da sustentabilidade (OLIVEIRA, 2000).

A agricultura familiar no Brasil é extremamente heterogênea e inclui, embora a utilização da categoria “agricultura familiar” seja útil, comumente utilizada e desejável para fins de formulação política, é preciso tratar os agricultores familiares como diferentes no que diz respeito à geração e difusão de tecnologias alternativas agroecológicas sustentáveis e que seja adequada a sua lógica de produção.

O termo “agricultura familiar” apresenta conceitos variados, encontra-se subdividida de acordo com características socioeconômicas, encontra-se a agricultura de subsistência, ou a pequena agricultura, ou agricultura de baixa renda da agricultura comercial ou empresarial. Porém a Agricultura Familiar surgiu em meio a movimentos sociais e mudanças políticas importantes (SCHNEIDER, 2003).

A definição de agricultura familiar para Lamarche (1993) e (1998) bem como para Wanderley (1996) corresponde à unidade de produção agrícola onde a família é a proprietária dos meios de produção ao mesmo tempo em que assume o trabalho no estabelecimento produtivo e organiza a produção. Wanderley (1996)

Para Abramovay a agricultura familiar não emprega trabalhadores permanentes, podendo contar com até cinco empregados temporários. Agricultura patronal pode contar com empregados permanentes e/ou temporários.

Carmo (1998) ao relacionar a prática da agricultura familiar aos padrões de sustentabilidade procura demonstrar as possibilidades de interação entre a lógica familiar de produção e o contexto de sustentabilidade agrícola. Percebe-se que o conhecimento das características da agricultura familiar comporta o estudo da complexidade desse segmento produtivo no desenho claro dos seus contornos, buscando eliminar as ambiguidades existentes.

A mesma autora em relação ao emprego de tecnologias pelos agricultores familiares identifica um consenso entre os analistas da questão, pelo qual as propostas tecnológicas (baseadas nas premissas da agricultura convencional) não estão adaptadas às reais necessidades dos agricultores, onde caberia ao progresso técnico o papel uniformizador das condições produtivas de “todos” os agricultores.

A produção familiar, dadas as suas características de diversificação/integração de atividades vegetais e animais, e por trabalhar em menores escalas, pode representar o lócus ideal ao desenvolvimento de uma agricultura ambientalmente sustentável. É fundamental, porém, que seja alvo de uma política estruturada e implementada para esse fim. Um novo padrão de desenvolvimento definido pela auto-sustentabilidade potencializa a participação da agricultura familiar na oferta agrícola (CARMO, 1998).

Moreira (1998), questiona o caráter inerentemente sustentável, muitas vezes atribuído à agricultura familiar, adverte que se adicionarmos apenas o novo qualitativo da sustentabilidade à concepção dominante, a questão da agricultura familiar, agora

“sustentável”, continuará carregando seus elementos conservadores, ao não se constituir como um questionamento da ordem social.

O trabalho na produção familiar é seu “meio de vida” e a terra é também para produção própria de alimento onde “o produtor e sua família tiram seu sustento”. Nesse sentido, o produtor familiar aproveita ao máximo dos recursos disponíveis evitando assim desperdícios.

Dentro da perspectiva ambiental, a agricultura familiar favorece uma maior e melhor distribuição territorial das atividades de exploração do meio, pela melhor possibilidade de adaptação e circunscrição das mesmas a unidades ecológicas mais definidas e homogêneas, mantendo os recursos naturais.

A propriedade familiar é uma unidade de produção e consumo, por este motivo valoriza a diversidade, os policultivos, criações, distribuídos de forma equilibrada no espaço e no tempo. O funcionamento econômico da agricultura familiar não se fundamenta na maximização da rentabilidade do capital e na geração de lucro no curto prazo, mas está orientado para o atendimento das necessidades das famílias e para a manutenção do potencial produtivo da terra, percebido como um patrimônio o que visa não somente a obtenção do lucro, mas, sobretudo elevar a qualidade de vida social.

Por ser uma ocupação econômica que combina a exploração familiar e a organização de profissionais, ela incorpora uma estratégia de equilíbrio entre parâmetros econômicos, sociais e ambientais. A agricultura familiar é portadora de grande eficácia coletiva. Através da pluriatividade ela encoraja e favorece o planejamento, o desenvolvimento local e a gestão coletiva dos recursos naturais, sua distribuição equitativa e sua administração mais equilibrada e sustentada.

A capacitação dos agricultores familiares, bem como o fortalecimento de suas instituições para o exercício da participação, é um ponto fundamental para o avanço da democracia social. Neste sentido é muito importante o conhecimento, pelos agricultores familiares e suas instituições, dos sistemas de tomada de decisão nas instâncias local, regional, nacional e até internacional, para que possam participar ativamente, influir nas políticas macroeconômicas, e se articular com outros agentes sociais, visando a elaboração de políticas setoriais e diferenciadas sustentáveis.

Uma definição mais precisa e ao mesmo tempo abrangente de agricultura sustentável leva em conta três aspectos: o tecnológico, o ecológico e o sócio- econômico.

Ressalta-se como a agricultura baseada em alternativas enquadrar-se nestes critérios (CARMO, 1998).

Os aspectos tecnológicos da agricultura sustentável referem-se à adaptação da agricultura familiar às diferentes condições regionais, aproveitando ao máximo os recursos locais. Um dos requisitos básicos para o desenvolvimento auto-sustentável e humano de um país é o desenvolvimento de suas regiões rurais, sobretudo a melhoria da qualidade de vida dos habitantes (COSTA, 2006).

Inúmeras definições têm sido concebidas para agricultura sustentável. A dificuldade de se trilhar o caminho da sustentabilidade começa pela própria imprecisão e falta de consenso sobre o termo (ESPINOSA, 1993). No campo concreto das relações sociais o ideal da agricultura sustentável assume conotações diferentes dependendo do segmento social que o emprega: ela é sustentável para quem? Quais são os limites para a sustentabilidade? É necessário e possível estabelecer limites ao desenvolvimento para que a agricultura possa se realizar sobre bases ecologicamente sadias?

Logo, essa diversidade de conotações envolvendo o conceito de sustentabilidade indica que a agricultura sustentável não pode representar apenas um conjunto de técnicas que possam minimizar, em médio prazo, impactos indesejáveis ao ambiente. Ela só faz sentido em um contexto diferente onde a diversidade seja o 'lócus' privilegiado das relações físicas e sociais de produção (CARMO et al., 1995).

Apesar da crescente industrialização, a agropecuária continua sendo uma atividade econômica importante em Goiás, uma vez que a produção de carnes e grãos impulsionou as exportações.

No ano de 2017, o rebanho bovino goiano foi de 22.835.005 cabeças, houve decréscimo de 0,37% frente a 2016 que é o ano recorde da série que se inicia em 1974. Goiás ocupou a 2ª posição no ranking nacional dos rebanhos bovinos com participação de 10,6% do rebanho nacional (CENSO AGROPECUÁRIA, 2017).

Os preços dos insumos de maior importância para a produção suína e bovina (milho e farelo de soja) obtiveram baixas em 2017 incentivando a atividade (DE ZEN et. al., 2017). Os preços do boi gordo tiveram reduções até o fim do segundo semestre de 2017 quando retomaram o crescimento sem ultrapassar o pico registrado em janeiro. O efetivo de galinhas obteve crescimento de 20,27%, correspondente a uma variação de 0,4 p.p. na participação

nacional também impulsionado pela produção dos insumos de nutrição (milho e farelo de soja) (CENSO AGROPECUÁRIA, 2017).

A pauta agrícola em Goiás é diversificada e composta por: soja, sorgo, milho, cana-de-açúcar, feijão, tomate e produtos de origem animal, destaque a queda na produção de Mel de abelha, 26,23%, o que fez com que Goiás perdesse duas posições no ranking das Unidades Federativas (UF). Outro ponto, que chamam a atenção é a produção de leite, os três maiores produtores goianos figuram entre os vinte maiores produtores nacionais, conforme informações contidas na Tabela 2, para melhor entendimento. (CENSO AGROPECUÁRIA, 2017).

Tabela 3 - Municípios Goianos e Produções

Produtos	Municípios	Quantidade	Participação em GO (%)	Participação nacional (%)	Ranking Nacional
Bovino	Nova Crixás	728.990	3,19	0,34	14ª
	São Miguel do Araguaia	588.587	2,58	0,27	28ª
	Caiapônia	432.000	1,89	0,20	55ª
	Porangatu	428.816	1,88	0,20	56ª
	Jussara	378.283	1,66	0,18	75ª
Suíno – total	Rio Verde	770.000	37,50	1,87	2ª
	Montividiu	112.000	5,46	0,27	49ª
	Jataí	67.000	3,26	0,16	109ª
	Cachoeira Alta	52.793	2,57	0,13	143ª
	Aparecida do Rio Doce	48.000	2,34	0,12	166ª
Leite (mil litros)	Piracanjuba	95.000	3,18	0,28	9ª
	Orizona	93.000	3,11	0,28	11ª
	Jataí	85.000	2,84	0,25	15ª
	Bela Vista de Goiás	73.500	2,46	0,22	26ª
	Rio Verde	71.300	2,38	0,21	29ª
Ovos de galinha (mil dúzias)	Inhumas	49.600	22,27	1,17	7ª
	Leopoldo de Bulhões	46.595	20,92	1,10	9ª
	Rio Verde	19.477	8,74	0,46	38ª
	Bela Vista de Goiás	15.830	7,11	0,37	54ª
	Alexânia	8.060	3,62	0,19	99ª
Ovos de codorna (mil dúzias)	Leopoldo de Bulhões	7.300	90,32	2,51	11ª
	Inhumas	295	3,65	0,10	81ª
	Hidrolândia	255	3,16	0,09	89ª
	Goiânia	95	1,18	0,03	125ª
	Anápolis	36	0,45	0,01	174ª
Mel de abelha (quilogramas)	Orizona	60.000	18,80	0,14	123ª
	Porangatu	24.000	7,52	0,06	357ª
	Silvânia	20.000	6,27	0,05	439ª
	Vianópolis	15.000	4,70	0,04	579ª
	Morrinhos	14.500	4,54	0,03	595ª
Pacu e patinga (quilogramas)	Inhumas	450.000	29,41	3,42	5ª
	Itaberaí	101.650	6,64	0,77	22ª
	Uirapuru	100.000	6,54	0,76	23ª
	Guapó	60.000	3,92	0,46	35ª
	Crixás	60.000	3,92	0,46	36ª
Piau, piapara, piauçu, piava (Quilogramas)	Guapó	55.000	9,87	1,40	15ª
	Bonfinópolis	50.000	8,97	1,27	17ª
	São João da Paraúna	40.000	7,18	1,02	19ª
	Caldas Novas	32.000	5,74	0,81	24ª
	Palmeiras de Goiás	30.000	5,38	0,76	26ª

Fonte: Elaboração: Instituto Mauro Borges/SEGPLAN/ Socioeconômicas, 2017.

O pequeno agricultor precisa ser estimulado para a formação e valorização dos recursos naturais, buscando a elaboração de um projeto de desenvolvimento para o município, integrando as ações nas diversas áreas por meio de um processo de planejamento participativo e da elaboração de novas políticas públicas capazes de estimular o desenvolvimento local e de potencializar a utilização de recursos próprios, cumprindo a agenda 21 favorecidos pela ciência e tecnologia, que tem grandes responsabilidades nessa batalha (BRASIL, 2001).

José Paulo Pietrafesa em seu artigo: Agricultura familiar: a construção de um conceito (2007), afirma que:

Há uma vasta bibliografia sobre o meio rural brasileiro que analisa e reflete, às vezes, de forma romaneada, a consolidação de uma sociedade agrária baseada no latifúndio, na política dos “coronéis” e na consolidação de uma burguesia agrária voltada para a produção destinada à exportação. O setor exportador comandou a economia do país desde a sua colonização e vem mantendo parte significativa do poder até os dias de hoje.

Os problemas são agravados não somente com a concentração fundiária, mas a asfixia da pequena propriedade e a inundação dos produtos estrangeiros muitas vezes subsidiados na origem e vendidos a preços que o produtor nacional não tem condição de igualar.

A consequência é que está em curso um processo de reforma agrária ao contrário, que seria necessário quantificar com precisão. Há o desassentamento de pequenos e médio produtores, obrigados a vender suas terras para pagar dívidas. (ARANTES, 1997).

Pietrafesa (2002) ao estudar a agricultura familiar e os elementos que possam ser identificados como indicadores de qualidade de vida, analisou o papel da EFA de Orizona e a contribuição que a mesma dava para construir maior participação política e levar os agricultores a compreender os processos de reprodução social aos quais estavam submetidos. Lança luz sobre o papel da escola na compreensão do processo de transformação social, que segundo ele, é “a única instituição que tem em seus planos de trabalho propostas de transformação social é a EFA. Todas as outras organizações do município desenvolvem ações

para melhorar as condições de vida dos trabalhadores nos marcos do capitalismo” (PIETRAFESA, 2002).

Pietrafesa (2002) chega à conclusão, que muitos agricultores familiares de Orizona conquistaram melhores condições de vida, se reproduzem socialmente e avançaram de forma significativa na conquista de melhor qualidade de vida. Outros conseguiram se reproduzir, mas não atingiram avanços significativos. Outros não suportaram as pressões vindas do mercado e deixaram a atividade rural, ou migraram para outras regiões do Brasil (PIETRAFESA, 2002).

Não há como desvencilhar a agricultura familiar do crescimento sustentável, desenvolvê-la e torná-la sustentável só é possível com o apoio de políticas de incentivo ao agricultor familiar que proporcionem essa mudança, e assim, que essa mudança ocorra surge uma ciência multidisciplinar, capaz de fazer a ligação entre o agricultor, sustentabilidade e agroecologia.

Destaca-se, que há na EFAORI, indicativos de alternativas que garantam a conservação dos recursos naturais, minimizar os impactos negativos da produção agropecuária sobre o ambiente, oferta de produtos alimentares e matérias-primas, a garantia e ampliação da renda dos agricultores e a manutenção da diversidade sociocultural das comunidades rurais.

1.10. Educação Ambiental na Efaori

A partir da década de 70, com a incorporação progressiva do campo à economia de mercado, multiplicaram-se as agressões ao meio ambiente a ponto de gerar impactos ambientais múltiplos, que colocam em risco o próprio equilíbrio e a continuidade dos ciclos vitais da natureza nos territórios regionais do Brasil, a exemplo do bioma Cerrado no Planalto Central.

O trabalho em educação ambiental, além de recuperar e transformar os valores histórico-culturais de uma comunidade, pode estimular a criação de responsabilidades na população como geradora e gestora de muitos problemas ambientais. Possibilita a tomada de decisões ao indivíduo como sujeito na ação individual e coletiva, não somente na defesa dos interesses imediatos, mais que isso, na responsabilização e na transformação do que aí está (MORAES, 1998).

A interação homem-natureza contribui para a produtividade econômica e o bem-estar social de uma região. O crescimento da população mundial e a escassez de recursos naturais, já vivida por alguns países, geram limites para o desenvolvimento econômico e para a própria vida

O manejo racional associado à integração de planos e programas poderá propiciar aos envolvidos no processo a compreensão sobre o ambiente local e global, ampliando a diversidade de experiências, individuais e de grupo. Tal fato poderá ser atingido com a construção de comportamentos ambientalmente adequados, por meio de comprometimentos com valores, e preocupações com o ambiente, que motivem a comunidade a participar ativamente na melhoria e proteção do ambiente em que vivem.

Nesse sentido, o trabalho em Educação Ambiental deve buscar uma conduta responsável de indivíduos inspirada na proteção e no melhoramento ambiental, favorecendo, suscitar uma vinculação mais estreita entre os processos educativos e a realidade, estruturando suas atividades em torno dos problemas concretos que se impõem à comunidade, focar a análise de tais problemas, através de uma perspectiva interdisciplinar e globalizada, que permita uma compreensão dos problemas ambientais (DIAS, 1992).

Em um mundo em constante mutação, onde a questão tecnológica assume o papel preponderante na capacidade de integrar-se ao sistema produtivo, é preciso que seja oferecida aos trabalhadores rurais uma proposta de ambiente educacional, vislumbrando valorização, capacitação e possibilitando qualificar sua intervenção à política de desenvolvimento. Daí a importância desse artigo/pesquisa, resgatando os princípios orientadores do Programa Nacional de Educação Ambiental.

O processo de formação modelador para uma nova cultura vai além do ensino formal, conciliando o saber empírico, buscando métodos que interagem, superando a visão fragmentada do conhecimento para o enfrentamento da problemática ambiental.

O enfrentamento conseqüente da Problemática Ambiental deve criar as condições necessárias para as transformações culturais e sociais que resultem em novos estilos de desenvolvimento para as sociedades humanas. Esse desafio requer a participação efetiva de pessoas devidamente preparadas para atuar conscientemente como cidadãos e profissionais em todas as etapas do processo. (MORAES, 1998).

Constata-se, que as escolas do campo precisam de uma educação ambiental específica, baseada em um contexto próprio, voltada aos interesses e às necessidades dos povos que moram e trabalham no campo. A realidade do campo é heterogênea, é diversa e, portanto, a educação ambiental não pode ser idêntica para todos os povos, mas deve ser articulada às demandas e especificidades de cada território, de cada localidade, de cada comunidade. A educação ambiental deve estar vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos e à cultura dos povos que vivem no campo (CALDART, 2000).

É necessário encontrar um lugar apropriado para a educação ambiental dentro do projeto educativo das escolas do campo, bem como evidenciar e fortalecer as suas relações. A escola do campo deve estar estreitamente vinculada à realidade cultura, que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho na terra, investindo em uma interpretação e compreensão complexa e politizadora da realidade, que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores de transformação dos problemas socioambientais no campo.

A Educação Ambiental ministrada nas escolas do campo, atenta às diferenças do ambiente natural, históricas e culturais, contribui para a formação de sujeitos responsáveis, capazes de refletir e agir sobre sua realidade, capazes de identificar, analisar, compreender e resolver problemas, capazes de cooperar e, acima de tudo, que sejam possuidores de um comportamento ético (GUIMARÃES, 2007).

Os elementos naturais e culturais que fazem parte do ambiente não podem ser esgotados ou deteriorados. A biodiversidade está estreitamente vinculada à diversidade cultural: as culturas se formam com base nas características particulares do meio onde a população habita. Da mesma forma as espécies, os espaços, as paisagens apresentam para as comunidades uma significação, um valor cultural (GUIMARÃES, 2007).

Uma Educação Ambiental emancipatória do campo pode contribuir para que os indivíduos se percebam como sujeitos ativos na apropriação e na elaboração do conhecimento, compreendam que são agentes de mudanças na realidade em que vivem, podendo de modo responsável e solidário contribuir para a transformação das realidades (GUIMARÃES, 2007).

Muitas vezes o trabalho com as questões ambientais em contextos escolares restringe-se a uma disciplina, o que contribui para simplificar a realidade. Tendem a reduzi-la a explicações isoladas, mecanicistas, lineares que impedem a compreensão da

complexidade do ambiente do campo. As questões ambientais não podem ser consideradas objeto de uma determinada disciplina, tratadas de modo isolado, mas pressupõem o diálogo de saberes, por meio do qual as várias ciências contribuem para o seu estudo orientando o trabalho escolar (GUIMARÃES, 2007).

Isso implica dizer que essa educação respeita e valoriza os diversos saberes, reconhecendo que todos são iguais por direito. E, nesse cenário, será preciso reivindicar uma educação capaz de romper com a lógica da autoritária racionalidade, permitindo que os conceitos possam ser construídos através dos afetos, da gratuidade, da gestualidade e das emoções (LOUREIRO, 2012).

A Educação Ambiental nas escolas do campo é aquela comprometida com o empoderamento social, que busca a responsabilidade ambiental na construção de um mundo que valorize a diversidade biológica e a diferença cultural (LOUREIRO, 2012).

É um desafio para a educação ambiental do campo estimular um processo de reflexão sobre modelos de desenvolvimento rural que sejam responsáveis, economicamente viáveis e socialmente aceitáveis, que colaborem para a redução da pobreza, para a conservação dos recursos naturais e da biodiversidade, para a transformação dos problemas socioambientais fortalecendo as comunidades, não dissociando a complexidade da sociedade e da natureza (SOUZA, 2010).

A formação do Curso Técnico em Agropecuária, ministrado na EFAORI, pela metodologia da alternância, permite que o ensino da educação ambiental se dê de forma interdisciplinar, as disciplinas/componentes curriculares dialogam, há aproximação entre os componentes curriculares. Vários projetos foram desenvolvidos no decorrer de vinte anos destaque, aos desenvolvidos no ano de 2018: (Educação Contextualizada e manejo Sustentável da Agrobiodiversidade na EFAORI, horta na propriedade, arte visual na EFAORI, noite cultural, momento de oração e mística, coletivos de jovens e Projeto profissional do jovem).

Os projetos são desenvolvidos por discentes e acompanhados pelos docentes e como a participação da família, para o desenvolvido e êxito dos projetos, foram realizadas parcerias: Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Orizona, Prefeitura Municipal de Orizona, Associações de Pequenos Produtores Rurais de Orizona, Cooperativas de Produção, Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável e Comissão da Pastoral da Terra.

1.11. Referência Bibliográfica

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães. **Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da escola família agrícola de Angical** – Bahia Salvador, 2005. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Disponível em <http://www.ppgeduc.com> . Acesso em 20 de outubro de 2019.

BEGNAMI, João Batista. **Instrumento pedagógico da alternância**. Belo Horizonte: Ed. da Amefa, 2002.

_____. **Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil. a experiência das Casas Familiares Rurais**. Brasília: UNEFAB, 2004. (Documentos Pedagógicos).

_____. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília. 2003.

_____. **Pedagogia da Alternância como sistema educativo. Revista da Formação por Alternância**. Brasília: UNEFAB, 2006.

BARKER, Colin. **O movimento como um todo: ondas e crises**. Revista Outubro, n. 22, 2. sem. 2014.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação**. In: Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GIMONET, Jean-Claude. **Alternance, développement personnel et local**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1998.

_____. **L'alternance en formation "Méthode pédagogique ou nouveau système éducatif?" L'expérience des Maisons Familiales Rurales**. In: DEMOL, J.-N.; PILON, J.-M. (Coords.), 1998.

_____. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes; Paris: Ed. da AIMFR, 2007.

_____. **L'alternance en formation "Méthode pédagogique ou nouveau système éducatif?" L'expérience des Maisons Familiales Rurales**. In: DEMOL, J.-N.; PILON, J.-M. (Coords.), 1998.

GRAMSCI, Antônio. Os Intelectuais. **O Princípio Educativo. Caderno do Cárcere**, Volume 12. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental Crítica**. In: **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. **Educação ambiental: participação para além dos muros da escola**. In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral da Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

LEFF, Enrique. **Aventuras da Epistemologia Ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

_____ **Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. Educação e Realidade**, v. 34, n. 3, 2009. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9515/6720>>. Acesso em 10 de out.2019.

_____ **Epistemologia Ambiental**. 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

LEHER, R. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**, 2001. Cortez Editora, 2005.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL- LDBEN: n. 9394/96. Brasília: 1996.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação Ambiental Crítica: Contribuições e desafios**. In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral da Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

_____. **Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 4.Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Manual de Operações, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA, Edição Revista e Atualizada, Brasília, Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 282, de 26 abril de 2004)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich: **A ideologia alemã**. São Paulo: Centauro, 1984.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NOSELLA, P. **As origens da Pedagogia da Alternância**. Brasília: UNEFAB, 2007.

PASSADOR, C. S. **A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo do Paraná**. São Paulo: Annablume, 2006

PESSOTTI, Alda Luiza. **Ensino Médio Rural: as contradições da formação em alternância**. Vitória: Ed. da UFES/Secretaria da Produção e Difusão Cultural, 1995.

_____. **Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural**. Dissertação (Mestrado), Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.

PIETRAFESA, José Paulo. **Agricultura familiar: a construção de um conceito**. Goiânia, 2007.

_____. **A Grande Travessia: Agricultura familiar e qualidade de vida**. Tese (Doutorado) Brasília, 2002.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

QUEIROZ, João Batista; SILVA, Virginia da Costa; PACHECO, Zuleika (Org.). **Pedagogia da alternância: construindo a educação do campo**. Editora Univera; Universidade Católica de Brasília ; Editora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

_____. **O processo de implantação da Escola Família (EFA) de Goiás**. Dissertação apresentada ao curso de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1997.

GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação: método e epistemologia**. Chapecó, SC: Argos, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

SILVA, Lourdes Helena da. **As Experiências de Formação de Jovens do Campo. Alternância ou Alternâncias?** Viçosa: Ed. da UFV, 2003.

SCHERER-WARRERN, Ilse. **Movimentos Sociais: um ensaio de interpretação sociológica**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Pedagogia da Alternância**. 2. ed. Espírito Santo: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES); Mansur, 1996.

CAPÍTULO II. A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA-GOIÁS (EFAORI): METODOLOGIA E EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo objetiva descrever o funcionamento da EFAORI, a metodologia, os instrumentos avaliativos, os objetivos e a metodologia de ensino, apresenta os instrumentos metodológicos desenvolvidos na pesquisa: questionários, visitas, pesquisa de campo e análise documental da EFAORI e o cadastro no Comitê de Ética.

Apresenta os dados gerais e caracterização da pesquisa, resultados relativos à categoria dimensão: discente, docente, egressos, docentes, equipe gestora e pais/familiares, considerando aspectos fundamentais para a promoção do desenvolvimento da Educação Ambiental.

Por último são apresentados a análise e comparação dos dados coletados nas visitas, resultados e considerações finais.

2.1. Objetivos da Pesquisa

2.1.1. Geral

Analisar as práticas em Educação Ambiental ministrado na EFAORI e assim compreender como o processo formativo educacional da EFAORI, produz novos enfoques analíticos para subsidiar o debate público sobre a Educação Ambiental, Agricultura Familiar e Trabalho.

2.1.2. Específico

Analisar a inserção da temática ambiental e práticas educativas ministradas na Escola Família Agrícola-EFAORI no Curso Técnico de Agropecuária, nos anos de 2001 a 2016.

Identificar as influências das práticas em Educação Ambiental ministrado na EFAORI enquanto alternativa de produção sustentável.

Refletir como os discentes, egressos, docentes e pais/familiares identificam as contribuições da EFAORI na formação do agricultor familiar.

2.2. Metodologia

A partir dos objetivos presentes na pesquisa, a metodologia foi constituída por análise bibliográfica e documental, trabalho de campo em conjunto com observação direta. A pesquisa bibliográfica e documental foi centrada no contato com entidades/informações e reflexões sobre Educação Ambiental, Agricultura Familiar e Trabalho; Diagnóstico da realidade/levantamento de dados e levantamento do histórico local, para tanto, foram consultados dados sobre Projeto Político Pedagógico, Matriz Curricular, Regimento Escolar e Plano de Ensino disponíveis na Escola Família Agrícola de Orizona -EFAORI, bem como leitura de autores que abordam a temática: Arroyo (2012), Alonso (2009), Bergamin(2002), Abramovay (1998), Caldart (2000), Freire(2000),Gimonet(1998), Gramsci (2000), González, (2005), Leff (2012), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN N. 9394/96, (1996), Marx, Karl. Engels (1984), Martins (2008), Molina (2006), Pessotti (1978;1995), Pietrafesa (2006), Pistrak (2000), Pessotti (1995), Queiroz (2006), Sanchez Gamboa (2008), Saviani (1991), Silva (2003), Trivinos (1992), Zamberlan (1996), a leitura sobre a temática auxiliará a refletir, avaliar e compreender as influências da EFAORI no processo educativo.

As visitas de campo foram realizadas em conjunto com observação direta da realidade local, mediante a entrevista e aplicação de questionários semiestruturados aos discentes matriculados no ano de 2018, discentes egressos do Curso Técnico em Agropecuária da EFAORI, docentes, equipe gestora e pais/famílias e assim compreender a contribuição do ensino Educação Ambiental ministrado na EFAORI. As visitas foram realizadas nos anos de 2016 a 2018, com duração de 1(semana) por visita e mais 15 (quinze) visitas curtas de 1(um) dia, com o objetivo de observar, coletar e analisar dados.

No desenvolvimento da metodologia de ensino foram realizados três momentos distintos. O primeiro deles ocorreu em sala de aula, nas dependências da escola mediante a apresentação e aplicação de questionário I semiestruturado ao discentes, matriculados na 1^a, 2^a e 3^a série, do Curso Técnico de Agropecuária,questionário II aos docentes, questionário I III-equipe gestora, com o objetivo de analisar a inserção da temática ambiental e práticas educativas. Os questionários dos discentes e docentes foram aplicados no recinto escolar, em sala de aula, e em turno convencional, após assinatura Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (*TCLE*), de acordo com a faixa etária, os discentes disponibilizaram aproximadamente 40 minutos do seu tempo para responderem os questionários.

O segundo momento foi realizado visitas aos domicílios dos pais/familiares pelos discentes matriculados no ano de 2018, os familiares foram convidados a participar da pesquisa, foi apresentado e aplicado questionário semiestruturado aos pais/familiares disponibilizaram aproximadamente 40 minutos do seu tempo para responderem os questionários.

O terceiro e último momento foram realizadas visitas, aos discentes egressos na residência mediante a apresentação e aplicação de questionário semiestruturado, tendo por objetivo a analisar inserção do discente no mercado de trabalho, identificar as contribuições da EFAORI na formação do agricultor familiar os discentes egressos disponibilizaram aproximadamente 40 minutos do seu tempo para responderem os questionários.

2.2.1. Pesquisa de Campo e Visitas

Para o desenvolvimento e coleta de dados da pesquisa foram realizadas 4(quatro) visitas de campo e técnica, realizadas nos anos de 2016 a 2018. O primeiro momento, das visitas foram nos meses de abril e novembro de 2016, objetivo realizar o levantamento, conhecer a realidade da instituição de ensino, analisar os documentos (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Matriz Curricular, Currículo Pleno (Referencial Curricular e Matriz Curricular), Livro de Registro de Certificado, Ata de Resultado Final, instrumentos pedagógicos usados no processo de ensino-aprendizagem) e a rotina dos discentes essa visita norteou o estudo, foram visitadas as dependências da EFAORI, discentes, docentes e equipe gestora, a duração da visita foi de 1(uma) semana, por mês, com 40 h/s.

O segundo momento foi realizado visitas aos domicílios dos pais/familiares dos discentes matriculados no ano de 2018 e discentes egressos, as visitas foram realizadas no mês de maio de 2018, foram visitadas 20(vinte) famílias, convidados a participar da pesquisa, apresentado e aplicado questionário V semiestruturado, eles disponibilizaram aproximadamente 40 minutos do seu tempo para responderem o questionário, a duração da visita foi de 1(uma) semana, por mês, com 40 h/s. Das visitas realizadas às dependência da instituição, 2 (duas) foram destinadas a secretaria escolar e coordenação pedagógica da instituição de ensino.

O terceiro e último momento foram realizadas visitas e entrevistas a 57 (cinquenta e sete) discentes egressos, as visitas foram realizadas no mês de agosto de 2018, na residência mediante a apresentação, explicação e aplicação de questionário II semi estruturado, tendo por objetivo compreender como o ensino de Educação Ambiental e práticas educativas ministradas na Escola Família Agrícola (EFAORI) influenciam a Agricultura Familiar da região enquanto alternativa de produção sustentável e identificar as ações de educação ambiental desenvolvidas na EFAORI, os discentes egressos disponibilizaram aproximadamente 40 minutos do seu tempo para responderem os questionários, a duração para realizar as visitas foram de aproximadamente 1(um) ano, pela diversidade de região de moradia e disponibilidade dos discentes egressos em responder.

No período das visitas realizadas na EFAORI foram observadas:

- a) Estrutura física: Trata-se de prédio próprio dividido em 2 blocos. Todos os ambientes são adequados, iluminação e ventilação natural conta com infraestrutura adequada para a realização do curso proposto. Possui sala de direção, coordenação pedagógica e técnica, secretaria, 3 salas de aula, 1 laboratório de informática, laboratório didático e de produção e de biblioteca, cozinha e refeitório, 5 dormitórios masculino e 1 feminino, sanitários: masculinos e femininos, depósito de ferramentas, área de esporte e lazer com três campos de futebol gramado e um centro de convivência / quadra coberta.
- b) Biblioteca: está instalada em uma sala ampla, possui uma sala para leitura, acervo catalogado. Com 683 exemplares. A biblioteca está aberta durante todo o horário de funcionamento da escola, com uma funcionária responsável pela biblioteca que auxilia os alunos nas pesquisas.
- c) Acervo Bibliográfico é composto por livros de literatura clássica, Enciclopédias, Livros de pesquisa para discentes, livros didáticos para os alunos, livros didáticos para professores, Coleções diversas, Atlas, Mapas, Fitas de vídeo gravadas, revistas.
- d) Laboratório: A Instituição conta com diversos ambientes destinados às aulas práticas, dentro de seus 4.43 hectares, destina parte da área aos projetos agrícolas e zootécnicos compreendendo as seguintes Unidades:
 - Animais de Pequeno Porte – Instalação para aves caipiras.
 - Animais de Médio Porte – Instalações para Suíno tipo carne, Instalações para Suíno tipo banha

- Animais de grande Porte - Instalações para Bovinos, Silos tipo trincheira e de superfície, piquetes com cerca elétrica e ordenhadeiras;
- Culturas Olerícolas e Jardinagem – Casa de vegetação com sombrite, Sistemas de Irrigação convencional para exploração de projetos olerícolas;
- Culturas Anuais temporárias – Campo demonstrativo, Sistemas de Irrigação Convencional.
- Culturas Perenes, Campo demonstrativo.
- Culturas, 9 hectares destinada a lavoura comunitária, área cedida pela prefeitura municipal para plantio de milho e arroz;
- Culturas Perenes – campo demonstrativo, Fruticultura e Compostagem.

e) Recursos Tecnológicos: Para o bom desenvolvimento do curso a instituição conta com recursos tecnológicos suficientes para atender a demanda e desenvolver as atividades do curso em questão. Possuem alguns equipamentos: Computador, Impressora, Máquina, calculadora pequena, teodolito, 1 mini trator, 01 carreta de trator, 01 roçadeira a gasolina, 2 carros (1 fiat uno e 01 Strad, e um micro-ônibus.), os equipamentos foram adquiridos em parcerias. Constata a importância de parcerias, se não fossem os parceiros a EFAORI, não teria formado, mas de 380 técnicos em Agropecuária, e assim permitir que muitos tenham qualidade de vida, dignidade e cidadania.

As visitas destinadas a análise dos documentos e instrumentos pedagógicos foram realizadas com o objetivo de coletar informações presentes nos documentos: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Matriz Curricular, Cadernos da Realidade, bem como realizar a entrevistas e aplicar questionários semiestruturados.

2.2.2. Análise Documental Da Efaori

As visitas destinadas a secretaria escolar e coordenação pedagógica da instituição de ensino, com o objetivo de consultar, acessar, analisar e avaliar os documentos: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Matriz Curricular, Currículo Pleno (Referencial Curricular e Matriz Curricular), Plano de Curso, Livro de Registro de Certificado, Ata de Resultado Final, e os instrumentos pedagógicos usados no processo de ensino-aprendizagem: Instrumentos e Atividades de pesquisa (Plano de estudo, Folha de Observação, Estágio supervisionado); Instrumentos e Atividades de Comunicação – Relação (Colocação em

Comum, Tutoria, Caderno da realidade); Visita a Famílias e Comunidade (Coletivo de Jovens, EFA na Comunidade); Instrumentos e Didática (Visita e Viagem de Estudo, Serão de Estudo, Intervenção Extra, Caderno Didático para Aulas/Cursos); Atividades de Retorno (experiências, Projeto Profissional); Instrumentos e atividades de Avaliação (Avaliação Semanal, Avaliação Formativa).

O objetivo da análise da documentação é identificar como é ministrado o ensino de educação ambiental e a garantia do ensino nos documentos da instituição de ensino, é importante informar que os documentos foram analisados na própria EFAORI. Para melhor entendimento foi apresentado a análise detalhada do Plano de Curso e Matriz Curricular do Técnico em Agropecuária, Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico, nominada do corpo docente, plano de estudo, folha de observação, caderno da realidade, visitas a famílias e comunidade, visitas e viagens de estudos.

2.2.3. Plano de Curso e Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária

A proposta do referido do Curso Técnico em Agropecuária é promover a formação integral do discentes residente no meio rural, Planeja, executa, acompanha e fiscaliza todas as fases dos projetos agropecuários; Administra propriedades rurais; Elabora, aplica e monitora programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial; Fiscaliza produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial; Realiza medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais; Atua em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa. Para ingressar no referido curso o discente deve estar dentro do número de vagas, que varia entre 30 a 35 vagas por anos.

Destaca-se, que o ano letivo na EFAORI é organizado em sequência de alternância, sendo 22 sessões escolares em regime de internato (tempo integral) e 21 sessões no meio socioprofissional em ações formativas guiadas pelos instrumentos pedagógicos no convívio da família, no trabalho e na comunidade.

A matriz curricular foi construída a partir da organização de período de estudo por etapa, tendo presente à especificidade do curso, onde a pedagogia da alternância sugere a busca permanente do fazer coletivo na complexidade da continuidade na descontinuidade.

O Plano de Curso e Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, estruturado em três anos, em regime da Pedagogia de Alternância: possuem

Base Comum Nacional e Parte Diversificada, com carga horária total de 6.840 horas, sendo 4.680h destinadas ao curso de ensino médio e 1880 h destinada ao Curso Técnico em Agropecuária, 400 horas destinadas ao cumprimento de estágio supervisionado e 120 horas do Projeto Profissional do Jovem (PPJ) pertence ao Eixo Tecnológico Recursos Naturais.

- 1º ano: 1.862 horas, sendo 1.056 horas na Sessão Escolar, 756 horas na Sessão Familiar e 50 horas de estágio.

- 2º ano: 2.027 horas, sendo 1.100 na Sessão Escolar, 777 horas na Sessão Familiar e 150 horas de estágio.

3º ano: 2.305 horas, sendo 1.166 horas na Sessão Escolar, 819 horas na Sessão Familiar, 200 horas de estágio e 120 horas do Projeto Profissional do Jovem (PPJ). A carga horária total do ensino médio é de quatro mil seiscentos e oitenta (4680) horas, a carga horária da Base Nacional Comum é de 3600 (três mil e seiscentos) e da Parte Diversificada é de 1080(mil e oitenta) horas, a carga horária para a área técnica é de 2060 (dois mil e sessenta) horas.

2.2.4. Nominata Corpo Docente

Ao analisar a nominada, constata-se das 39 disciplinas da (Base Comum Nacional, Parte Diversificada) e dos componentes curriculares do ensino médio e curso técnico, constata-se que 20 docentes atuam na área de formação, 18 fora da área e 1 cursando, percebe-se fragilidade na formação dos docentes, para ministrarem os componentes curriculares na área de formação, outro dado analisado chama atenção o vínculo empregatício, dos 10 docentes 2 são efetivos(SEDUC), 3 cedidos pela SME de Orizona e 5 carteira de trabalho(CT) EFAORI, há urgência de um quadro próprio de servidores (docentes e técnicos administrativos), para garantir a qualidade do processo de ensino aprendizagem, sabe-se que a formação e contratação dos docentes é um desafio para a gestão da instituição, porém é preciso avançar e articular com os movimentos sociais, para assim alcançar políticas públicas eficazes, que atenda às necessidades da instituição, com concurso público e quadro permanente para trabalharem na EFAORI.

Nominada do Corpo Docente - EFAORI - 2016				
Docente	Habilitação	Disciplina que atua	Série	CH - vínculo
EFC -1	Lic. Matemática	Matemática	1ª, 2ª e 3ª	40h/Prefeitura
HNS-2	Bacharel em Eng. Agrônômica	Manejo de solo, prevenção e saúde e fruticultura	2ª e 3ª	10h/Prefeitura
LAF-3	Técnico em Agropecuária Licenciatura em pedagogia	Olericultura, Gestão Ambiental, jardinagem e paisagismo, introdução a agroindústria e tutoria e serão	1ª, 2ª e 3ª	40h/Prefeitura
MNFC-4	Bacharel em Zootecnia	Zootecnia I, II e III; Iniciação Científica, Nutrição animal; suinocultura	1ª, 2ª e 3ª	30h/CT
OBAF-5	Lic. Física e Tecnologia em irrigação e drenagem	Química e física	1ª, 2ª e 3ª	30h/CT
VCC-6	Lic. História	Cooperativismo e informática	1ª, 2ª e 3ª	30h/CT
CAC-7	Lic. Geografia	Introdução, planejamento e projeto e estudos regionais	1ª, 2ª e 3ª	40h/efetivo (SEDUC)
DS-8	Tecnólogo em agronegócio (curso biologia)	Biologia, mecanização, irrigação e topografia	1ª, 2ª e 3ª	30h/CT
JCS	Lic. História, autorizado pelo CEE para ministrar Ed. Física	História, sociologia, filosofia e educação física	1ª, 2ª e 3ª	30h/CT
LFC	Lic. Letras	Português, inglês, espanhol e estudos regionais	1ª, 2ª e 3ª	40h/efetivo (SEDUC)

(Fonte: dados retirados do Plano Político Pedagógico (PPP) e Plano de Curso-EFAORI-2016)

É importante destacar que os docentes e os técnicos administrativos são mantidos pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, Secretaria Municipal de Educação de Orizona e Celetista (salário pago pela Associação). No ato das visitas constava na nominada 10 docentes haviam na instituição.

2.2.5. Regimento Escolar

De acordo com o Regimento Escolar, a EFAORI garante aos discentes, através do sistema de alternância e regime de internato, formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento da cidadania fundamentado nos valores de liberdade, igualdade e respeito.

Após análise do Regimento Escolar, Plano Global e o Projeto Político Pedagógico da instituição são elaborados com a participação efetiva da comunidade escolar, de forma democrática e participativa considerando que os objetivos da educação nacional são: formar para o pleno desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho (Art. 205 da Constituição Federal), a EFAORI garante aos discentes o pleno exercício de cidadania, no processo de ensino aprendizagem, nas relações profissionais, nas relações pessoais e na relação da escola com a realidade que a envolve sem descurar do Direito Público Subjetivo de Todos.

A análise do Livro de Registro de Certificado, Ata de Resultado Final, diário de classe foi realizado para identificar o número, quantidade de discentes matriculados, aprovados e retidos, no curso e ano, identificar nesses dados se a EFAORI com estabelecido na filosofia da pedagogia da alternância. Análise dos documentos foram cansativos e exaustivos pelo tempo e acesso a documentação, porém foram necessários e indispensáveis para a legitimação dos dados.

3. Comitê de Ética

O projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA CEP 5076, posteriormente cadastrado na Plataforma Brasil no link: www.saude.gov.br/plataformabrasil, CAAE 97240718.6.0000.5076, aprovado pelo Parecer nº 2.917.010, em 25 de setembro de 2018.

A Pesquisa de relevância científica e social, colabora para ampliar os debates ambientais e de Educação Ambiental, a pesquisa encontra-se de acordo com o estabelecido da Resolução CNS 466/12, não apresenta nenhum óbice ético para a sua execução, o Relatório Final será enviado ao CEP via Plataforma Brasil.

3.2. Dados Gerais da Pesquisa

Para melhor precisão dos resultados da pesquisa, foi necessário aplicar questionários com observação direta e indireta, e assim compreender como o ensino de Educação Ambiental e práticas educativas ministradas na Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI), refletir as influências sob os discentes, discentes egressos e seus familiares na produção da Agricultura Familiar da região enquanto alternativa de produção sustentável, bem como identificar há ações de educação ambiental desenvolvidas na EFAORI.

Após pesquisa de campo, entrevista e coleta e tabulação dos dados como os discentes, discentes egressos, docentes, equipe gestora do curso técnico de agropecuária da EFAORI e pais/familiares favorecidas pelos programas de incentivo a agricultura familiar no município de Orizona, pretende-se identificar as contribuições do ensino de EA ministrado na EFAORI na formação do agricultor familiar. A seguir são apresentados os resultados da pesquisa de campo.

É importante destacar que antes da aplicação dos questionários foram explicados e informados a todos os participantes sobre a relevância da pesquisa e posteriormente assinatura do Termo de Assentimento ou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Durante o desenvolvimento da pesquisa não houve nem um problema no período da pesquisa de campo, a equipe gestora, discentes e pais/familiares nos receberam de maneira agradável, e contribuíram transparente e envolvidos não mediram esforços para atender todas as solicitações durante a pesquisa.

Ao desenvolver a pesquisa foram coletados dados, realizar entrevista e aplicar questionários semiestruturados com observação direta e indireta. Para melhor compreensão da dimensão dos dados coletados, segue abaixo os dados dos questionários coletados nas entrevistas.

Questionário I, II, III,IV e V				
Questionário	Participantes	Entrevistados	Perguntas	Respostas
I	Discentes 1ª, 2ª e 3ª Série Matriculados /2018	20 por série Total de 60 discentes	12	720
II	Discente Egresso	57 discentes egressas	5	285
III	Docentes	10 (dez) docentes	11	110
IV	Equipe Gestora	1 gestor; 1 secretaria; 1 coordenador Pedagógico; 1 coordenador estágio 1 coordenador esporte	10	50
V	Pais/família	20	10	200
Total	-	152	58	1.365

(Fonte: dados coletados dos questionários das entrevistas pesquisa de campo).

3.1. Caracterização e Área da Pesquisa

O objeto de pesquisa foi a EFAORI, os envolvidos no processo de ensino aprendizagem (discentes, discentes egressos, docentes, equipe gestora e pais e /familiares).

As visitas e coleta de dados foram realizadas nos anos de 2016 a 2018, na EFAORI, com o objetivo de coletar informações e presenciar a rotina dos discentes, docentes, equipe gestora, pais/familiares e analisar os documentos: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Matriz Curricular, Cadernos da Realidade, bem como realizar a entrevistas e aplicar questionários semiestruturados.

O primeiro momento foi selecionado os participantes e a quantidade de participantes: 20(vinte) discente matriculados na 1ª, 2ª e 3ª série/2018, total de 60 discentes, 57 discentes egressos, do Curso Técnico em Agropecuária, da EFAORI(matriculados nos anos de 2006 a 2016), 10 docentes (ano de 2018), a equipe gestora (do ano de 2018): 1 (um) gestor, 1 secretário, 3 (três) coordenadores e 20 pais/famílias (dos discentes e egresso), favorecidas pelos programas de incentivo a agricultura familiar no município de Orizona.

O objetivo do estudo é compreender a metodologia do ensino da educação ambiental ministrada na EFAORI, identificar se o ensino ministrado na EFAORI prepara os discentes para Educação Ambiental, Sustentabilidade e Trabalho, capacitando-o juntamente com sua família e comunidade, para Agricultura Familiar e novo modo de trabalho e respeito à natureza e refletir sobre sua potencialidade enquanto alternativa de produção sustentável, bem como o modelo de ensino, ministrado na Escola Família Agrícola de Orizona-EFAORI. Espera-se compreender a inserção do egresso da EFAORI no mercado de trabalho e a relação entre sua atuação profissional e sua formação na Pedagogia de Alternância.

Pretende-se ao analisar os documentos da EFAORI: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e organização curricular do Técnico em Agropecuária, identificar se a EFAORI cumpre seu papel na formação do técnico em agropecuária, constata-se que a EFAORI e atividades profissionais remuneradas, técnicos capazes de agregar produção e meio ambiente, pois os componentes curriculares em meio ambiente foi ministrado.

3.3. Caracterização – Questionário I, II, III, IV e V

Para coletar os dados e legitimar os resultados foram aplicados 5(cinco) questionários semiestruturados com observação direta: questionário I - 20(vinte) discentes

matriculado na 1ª, 2ª e 3ª série, no ano de 2018, do Curso Técnico em Agropecuária, responderam 12(doze) perguntas objetivas e subjetivas, amostra total; questionário-II, 57 (cinquenta e sete) discentes egressos, responderam as 5(cinco) perguntas objetivas e subjetivas, o tamanho amostral foi calculado considerando o total de 251 egressos, com grau de confiança de 90% admitindo uma margem de erro de 10%; questionário III, 10 (dez) docentes da EFAORI responderam 11(onze) perguntas objetivas e subjetivas, amostra total; questionário IV, equipe gestora responderam 10(dez) perguntas objetivas e subjetivas - amostra total; questionário V-20(vinte) pais/famílias dos discentes, favorecidas pelos programas de incentivo a Agricultura Familiar no município de Orizona, responderam 10(dez) perguntas objetiva e subjetivas - amostra total.

Ao desenvolver a pesquisa foram coletados dados, realizar entrevista e aplicar questionários semiestruturados com observação direta e indireta. Segue abaixo os dados dos questionários.

O objetivo para aplicar os questionários aos discentes, discentes egressos, docentes, equipe gestora e pais /famílias surgiu da necessidade de coletar dados e cruzar as informações presentes nas respostas dos respectivos questionários e assim identificar se há práticas em Educação Ambiental ministrada na EFAORI, e assim compreender como o processo formativo educacional, produz novos enfoques analíticos sobre a Educação Ambiental, Agricultura Familiar e Trabalho.

3.4. Caracterizações das Propriedades e Instrumentos Pesquisados

Consultar, acessar, analisar e avaliar os documentos: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Matriz Curricular, Currículo Pleno (Referencial Curricular e Matriz Curricular), Plano de Curso, Livro de Registro de Certificado, Ata de Resultado Final, e os instrumentos pedagógicos usados no processo de ensino-aprendizagem: Instrumentos e Atividades de pesquisa (Plano de estudo, Folha de Observação, Estágio supervisionado); Instrumentos e Atividades de Comunicação – Relação (Colocação em Comum, Tutoria, Caderno da realidade); Visita a Famílias e Comunidade (Coletivo de Jovens, EFA na Comunidade); Instrumentos e Didática (Visita e Viagem de Estudo, Serão de Estudo, Intervenção Extra, Caderno Didático para Aulas/Cursos); Atividades de Retorno

(experiências, Projeto Profissional); Instrumentos e atividades de Avaliação (Avaliação Semanal, Avaliação Formativa).

Para tabular os dados foram usados o software NVivo for MAC, que auxilia no método permite agilidade ao organizar, analisar as informações presentes nas entrevistas, admite consultar os dados coletados de modo mais eficiente, a descrição dos dados obtidos na entrevista semiestruturados, observações direta e indireta e relatos, após a tabulação será elaborado relatório constando os resultados, orientações e sugestões.

A apresentação dos resultados do questionário I, foram classificadas em 4 categorias: categoria 1 - Memórias: 3 questões (perguntas 1, 4 e 5); categoria 2- Processo de ensino Aprendizagem questões (perguntas 6 2, 7, 8, 9, 10, e 12); categoria 3- Origem dos Pais 1 questão pergunta 3); categoria 4- Metodologia de ensino 1 pergunta (questões 6 e 11);

Os resultados dos demais questionários (II, III, IV E V) serão apresentados em gráficos para melhor visualização e compreensão dos dados.

4. Análise e Discussão das Propriedades, dos Instrumentos Pesquisados e Documentação da Efaori

A EFAORI iniciou as atividades educacionais, em março de 1999, ministrando o ensino fundamental, no ano de 2001, o ensino médio e o Curso Técnica Agropecuária, separadamente, no ano de 2008, o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

A (EFAORI) é um Centro Familiar de Formação por Alternância, mantida pelo Centro Social Rural de Orizona-CSRO, ligada a Associação das EFAs no Estado de Goiás e à União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, tem como principal atividade a educação Profissional na formação de jovens no Curso Técnico em Agropecuária.

No processo de implantação, teve apoio dos movimentos sociais, Associação de Agricultores, Federação dos Trabalhadores Rurais na Agricultura Familiar do Estado de Goiás (FETAEG) Central Única dos Trabalhadores (CUT), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Centro Social Rural de Orizona (CSRO), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Comunidade Cristã, Cooperativas de Produção, Agência Rural, Prefeitura Municipal de Orizona, Câmara Municipal de Orizona, Escolas Municipais e Secretaria Estadual de Educação, manteve

convênio com Embaixada do Japão, Organização não Governamental Belga-Solidariedade Internacional das Maisons Familiaes Rurales (SIMFR), Eletrobrás, Furnas, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) (QUEIROZ, 2004).

A formação no Curso Técnico em Agropecuária, acontece na EFAORI, pela metodologia da pedagogia da alternância em regime de internato, sendo que os discentes permanecem uma sessão de uma semana na escola/sessão escola (são desenvolvidas atividades presenciais, teóricas e práticas envolvendo todos componentes curriculares do Curso Técnico de Agropecuária e do ensino médio estabelecidos na Base Comum Nacional, Parte Diversificada e nos Referenciais da Educação), e outra semana / sessão família /meio socioprofissional(na propriedade/comunidade, onde coloca em prática o que aprendeu na semana escola).

Essa dinâmica acontece mediante a utilização da metodologia da Ação x Reflexão x Ação, na Pedagogia da Alternância pela significação Observar x Refletir x Transformar em educação contextualizada em um Plano de Formação por instrumentos pedagógicos específicos: calendário escolar da alternância (sessão escola/sessão família); Componentes Curriculares, Plano de Estudos, Caderno da Realidade, Folha de Observação, Caderno de Acompanhamento, Visitas e Viagens de Estudo, Estágios, Visitas às Famílias e Serões, Projeto Profissional do(a) Jovem.

A proposta pedagógica da instituição prevê o desenvolvimento global dos discentes, por série do Curso Técnico de Agropecuária, respeitando as fases e as características de cada turma de modo que possam ser respeitados suas limitações individuais:

Na primeira série: inicia o processo de construção de identidade social em interações fora do âmbito familiar (história de vida, da estrutura familiar, da organização do trabalho;

Já na segunda série: nesta etapa o discente é capaz de apropriar-se de práticas, que possibilitam o desenvolvimento de competência já adquiridas e da aprendizagem de conteúdos técnicos (o meio, território, produção e economia local, mercado, créditos, políticas públicas);

No terceiro ano os discentes devem serem capazes de elaborar conceitos que envolva níveis de abstração complexa, exercer seu papel de forma autônoma e crítica e realizar tarefas e alcançar metas.

4.1. Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico

O Curso Técnico em Agropecuária ministrado na EFAORI, tem como objetivo, oferecer uma formação aos jovens filhos(as) de agricultores rurais condições efetivas para que possam se comunicar, argumentar, e deparando com problemas, compreendê-los e enfrentá-los. Participar de um convívio social que lhes dêem oportunidades de se realizarem como cidadãos. Ser capazes de fazer escolhas e proposições. E assim, gradativamente tomarem gosto pelo conhecimento.

Esse curso, integrado médio e técnico, deixa, portanto, de ser apenas preparatório para o ensino superior, ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho.

4.1.1. Objetivos Gerais do Curso Técnico em Agropecuária

a) Estimular o exercício da cidadania, pois ser cidadão é antes de tudo, participar do mundo com responsabilidade, pois mesmo vivendo em uma sociedade altamente individualista, a condição para a participação deve ser coletiva, tendo princípio fundamental o conhecimento do outro.

b) Preparar para o trabalho, como atividade humana, nas suas mais variadas manifestações. O preparo para o trabalho aparece como princípio da educação básica e não é exclusivo do Ensino Médio.

c) Garantir continuidade nos estudos entendendo que a assiduidade de prosseguimento exige que a escola desperte a curiosidade e a necessidade do conhecer de forma sistemática.

4.1.1.1. Estrutura Curricular do Curso Técnico em Agropecuária

O currículo dos Centros Familiares de Formação por Alternância é representado no Plano de Formação definido por Calvó (2004), reúne a dinâmica interdisciplinar e transdisciplinar da organização dos conteúdos curriculares aliados a tema geradores e plano de estudos distribuídos no tempo de formação (sessão escola e sessão família).

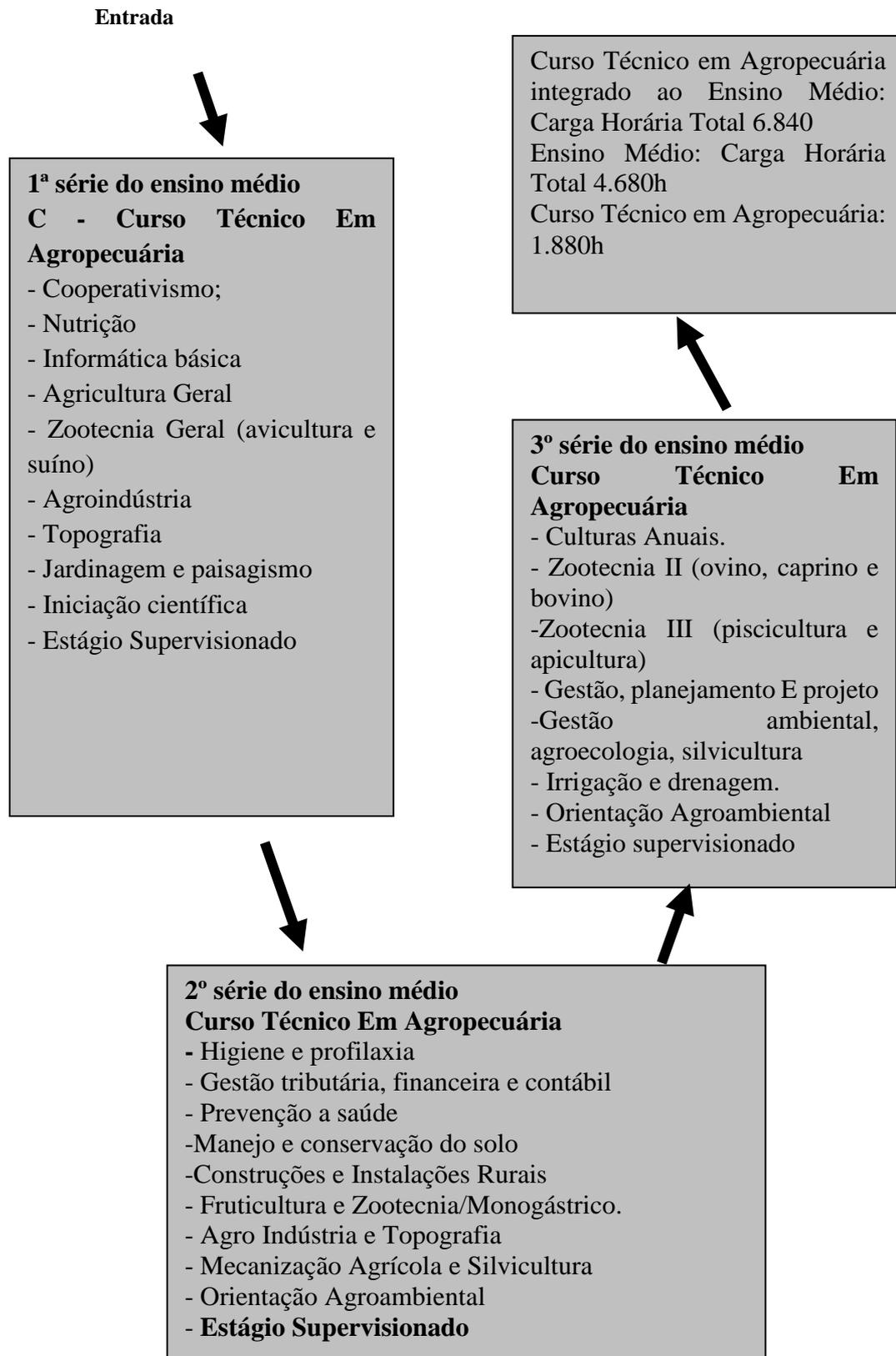
O plano de formação no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem se integra a outros elementos constitutivos de sua estrutura pedagógica: plano de estudo, projeto profissional do discente e o relatório de estágio supervisionado. O plano representa uma estratégia de organização das alternâncias. E através dele que se articulam de forma coerente, os espaços e tempos de estudo na escola com os espaços e tempos na família/comunidade.

Outro aspecto relevante e utilização dos temas geradores dos planos de estudos é uma “apropriação” que a pedagogia da alternância brasileira faz do método Paulo Freire (1980):

Os temas geradores podem situar-se em círculos concêntricos que vão do geral ao particular. A unidade histórica mais ampla compreende um conjunto diversificado de unidades e subunidades (continentes, regionais, nacionais, etc), e comporta temas de tipo universal (FREIRE, 1980).

O plano de estudo e um guia de orientações para a pesquisa e a experimentação, é construído a partir de temas geradores interligados a uma realidade e aos conteúdos. Cabe afirmar que na pedagogia da alternância “o processo de ensino aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, está em construção, e pode enriquecer-se com qualquer experiência” (DELORS, 2006).

Figura 6 - Organização Curricular do Técnico em Agropecuária



Fonte: Matriz Curricular (Projeto Político Pedagógico e Plano do Curso de Agropecuária/2018).

O Ensino Médio ministrado na Escola Família Agrícola de Orizona compreende um total de: Carga Horária Total 4.680h, o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio: Carga Horária Total 6.840 e o Curso Técnico em Agropecuária: 1.880h, distribuídas nas Sessões Escolares (período em que o aluno permanece na Escola) e sessões familiares(Meio Sócio Profissional).

4.1.1.2. As Áreas de Estudos

A matriz curricular é composta de: Linguagens Códigos e Suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Artes e Educação Física.

Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias: Física, Química, Biologia, Matemática.

Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia., Sociologia, Filosofia e Psicologia.

Parte Diversificada: Língua Moderna Estrangeira Inglês, Língua Moderna Estrangeira Espanhol, Estudos Regionais (disciplina da Pedagogia da Alternância), Formação Humana e Religiosa e Cooperativismo.

A disciplina Estudos Regionais, trabalha temas transversais resgatando Meio Sócio-Profissional. Esta disciplina é um elo de ligação Escola/Família – Plano de Formação que é a Espinha Dorsal da Pedagogia da Alternância, envolvendo diversos instrumentos.

4.1.1.3. Objetivo do Curso Técnico em Agropecuária

O Curso Técnico em Agropecuária, tem como objetivo oferecer ao Mundo do Trabalho um profissional dotado de conhecimentos técnicos-científicos. Esse profissional deve possuir competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento e busca de soluções no seu contexto de trabalho. Ele deve atuar nas áreas de horticultura, culturas anuais, animais de pequeno, grande e médio porte, e gestão do agronegócio. Nesse sentido considerar os diferentes patamares tecnológicos para orientar práticas agrícolas e zootécnicas economicamente viáveis e de menor impacto ambiental, garantindo assim a sustentabilidade dos sistemas produtivos. Além do domínio dos saberes tecnológicos expressos na forma de

competências gerais e específicas, pressupõe-se a formação de um profissional crítico, criativo e autônomo.

4.1.1.4. Objetivos Gerais do Curso Técnico em Agropecuária

1- Assegurar ao aluno(a) um processo de educação que adapte e articule à realidade produtiva, Voltada para a capacitação dos jovens do campo na perspectiva do melhoramento da produção agropecuária, resgatando os valores culturais, associativistas, cooperativistas e solidários das famílias no meio rural.

2- Desenvolver um aprendizado que venha de encontro às necessidades dos agricultores familiares, numa metodologia participativa de modo que leve aos educandos o conhecimento integrado com a família e o meio sócio-profissional, tornando-os agentes transformadores na sociedade, e assim assumam a condição de verdadeiros cidadãos.

3- Possibilitar ao jovem a aquisição de capacidade técnica, intelectual, e administrativa de gerenciamento e planejamento da produção para promover o desenvolvimento rural sustentável e solidário.

4.1.1.5. Requisitos de Acesso

O acesso ao Médio, Técnico em Agropecuária dar-se-á depois de observadas as determinações da Legislação Federal e Estadual, e das Resoluções do CNE e CEE concernentes a Educação, de forma seletiva e indicativa dos candidatos pelos associados e parceiros da EFAORI. Uma vez observadas as determinações da Legislação da Educação Profissional, notadamente no Decreto 2208/97 e Parecer 16/99, o ingresso no Curso Técnico em Agropecuária integrado com o Ensino Médio, dar-se-á de acordo com as normas a seguir especificadas:

a) Inscrição e participação no processo seletivo de candidatos que tenham concluído o ensino fundamental, ou seja a 8ª ou 9ª ano;

b) Diagnóstico por parte da Escola, por meio do processo seletivo, das competências básicas necessárias, tais como:

- Ler e interpretar textos e enunciados;

- Redigir texto dissertativo sobre um tema sugerido;

- Realizar operações matemáticas básicas; Calcular áreas das principais figuras geométricas planas;
- Calcular o volume dos principais sólidos geométricos;
- Reconhecer aspectos sociais, geográficos e históricos de relevância fundamental.
- Utilizar as grandezas físicas e unidades.
- Fazer notações científicas.
- Utilizar medidas de intervalos de tempo.
- Conhecer as propriedades da matéria.
- Reconhecer substâncias e misturas.
- Conhecer o mundo vivo: Organização e Equilíbrio Biológico.
- Saber as principais fontes de energia.
- Distinguir fungos, bactérias e vírus.

4.1.1.6. Perfil Profissional de Conclusão

É imprescindível que o técnico tenha um perfil de qualificação que lhe permita construir itinerários profissionais com mobilidade ao longo de sua vida produtiva, que possibilite uma maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor. É necessário também que o discente tenha capacidade de visualizar e resolver problemas inerentes ao Curso Técnico em Agropecuária, portanto a EFAORI, estabelece no Plano de Curso em Agropecuária habilidades necessárias para os discentes receberem o certificado de conclusão do Curso:

Competências gerais:

- a) Analisar as características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares da área a serem implementadas;
- b) Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agropecuária;
- c) Identificar e aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos;
- d) Projetar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos;
- e) Elaborar relatórios de impacto ambiental.
- f) Reconhecer e aplicar recursos de informática na área agropecuária.

4.1.1.7. Competências Específicas do Técnico em Agropecuária:

- a) Aplicar as técnicas de planejamento, execução e avaliação dos projetos agrícolas e zootécnicos, nos limites que a legislação permitir;
- b) Prestar assistência técnica em projetos zootécnicos e agrícolas;
- c) Atuar em atividades de extensão, associativismo, pesquisa e assistência técnica;
- d) Utilizar as alternativas viáveis para a exploração agrícola, e zootécnica, que se adaptam às condições ecológicas da região, usando e conservando as máquinas e os recursos naturais;
- e) Supervisionar e executar a obtenção higiênica de produtos de origem animal e vegetal;
- f) Emitir laudos de classificação e fiscalização de produtos de origem vegetal e animal;
- g) Reconhecer e aplicar normas de segurança do trabalho nas atividades agrícolas e zootécnicas;
- h) Diagnosticar a vocação regional em que irá atuar, bem como as expectativas do mercado consumidor;
- i) Atuar em projetos agropecuários;
- j) Desempenhar atividades compatíveis com a formação profissional agropecuárias.
- l) Conhecer e empregar as técnicas de planejamento, execução e avaliação dos principais projetos olerícolas, de culturas anuais e fruticultura de interesse econômico regional;
- m) Executar e demonstrar tratamentos culturais realizados nas culturas estudadas.
- n) Avaliar o impacto ambiental da exploração agrícola.
- o) Conhecer e empregar as técnicas de planejamento, execução e avaliação dos principais
- p) projetos de exploração nas áreas de apicultura, piscicultura, avicultura, suinocultura e de bovinocultura de interesse econômico regional;
- q) Conhecer e realizar as principais técnicas de manejo de abelhas, peixes, aves, suínos e bovinos;
- r) Identificar as principais doenças dos animais domésticos através de sintomas e situações relacionadas com o ambiente de criação e realizar os procedimentos sanitários.

4.2. Metodologia e Instrumentos Pedagógicos

A alternância constitui a estrutura fundamental da EFA: priorizando a experiência sócio-profissional, busca dinamizar a pedagogia através de um conjunto de instrumentos que possibilitam que a experiência adquirida pelo/a aluno/a junto a sua família e comunidade tome-se a base fundamental do processo de ensino -aprendizagem.

A EFAORI adequar os instrumentos pedagógicos a realidade dos discentes, conforme o estabelecido no Projeto Político Pedagógico da instituição, os principais instrumentos pedagógicos utilizados foram sistematizados em uma classificação na seguinte ordem:

Tabela 4 - Classificação dos instrumentos pedagógicos

Classificação	Instrumentos- atividades
Instrumento e atividades de pesquisa	- Plano de estudo, - Folha de observação; - Estágio supervisionado
Instrumento e atividades de comunicação/relação	- Colocação em comum, - Tutoria, - Caderno da realidade, - Visitas a família e comunidade, - Coletivos de jovens; - EFAORI na comunidade
Instrumentos didáticos	- Visitas e viagens de estudos, - Serão de estudo, - Intervenção Externa, - Caderno didático para as aulas/cursos, - Atividade de retorno (experiências), - Projeto Profissional
Instrumento de avaliação formativa	- Avaliação semanal - Avaliação formativa

Fonte; Matriz Curricular (Projeto Político Pedagógico e Plano do Curso de Agropecuária/2018.

A formação na metodologia da alternância (sessão escola e sessão família/comunidade/ meio profissional, experimentada com a utilização desses instrumentos pedagógicos específicos, alternando a permanência dos discentes na escola e a permanência no meio socioprofissional, é acompanhado pelo o monitor/ educadores. Essa dinâmica,

permite” uma vinculação eficaz entre a escola e a realidade rural dos jovens” (QUEIROZ, 2004, p. 42), bem como concretizar uma articulação entre a teoria e a prática.

Neste sentido, a educação em alternância rompe com o paradigma da educação tradicional. O currículo das EFAs é voltado para a realidade rural em que vivem as famílias dos alunos/as. Os pais participam de toda a vida da escola, desde o acompanhamento integral dos filhos/as quando estão junto à família até na administração, coordenação e manutenção da escola.

Para melhor compreensão os esquemas abaixo facilitam a compreensão da formação em alternância usados na EFAs.

Esquema 1 - Sistema de Formação em Alternância.



Fonte: Revista da Formação em Alternância, 2005

Esquema 2 - Pilares da Formação em Alternância (EFA).



Fonte: BEGNAMI, 2013)

As EFAS em sua trajetória tem lutado para que o desenvolvimento das relações humanas, as relações de gênero e com a natureza se intensifiquem e se qualifiquem, conforme apresentado no esquema 2, o processo de ensino aprendizagem e alicerçado em 4(quatro) pilares: Formação integral do jovem; Pedagogia da Alternância; Desenvolvimento Sustentável e solidário do meio e o fortalecimento da Associação.

Todos os níveis do ser humano: físico, psicológico, social, técnico, econômico e espiritual devem ser levados em conta na formação. A realidade humano-social, o contexto de origem e de incidência do educando são determinantes para o processo educativo da EFA. Os instrumentos metodológicos são parte integrante da estrutura pedagógica, mantém estreita articulação de tempo e espaço em diferentes situações, fazendo com que os períodos vividos no ambiente sócio-profissional e na escola estejam de fato interagindo, de modo a formalizar o saber da experiência. Os instrumentos são os seguintes: Plano de Estudos, Caderno da Realidade, Folha de Observação, Caderno de Acompanhamento, Visitas e Viagens de Estudo, Estágios, Visitas às Famílias e Serões, Projeto Profissional do(a) Jovem. São vários os instrumentos pedagógicos aplicados no processo de ensino aprendizagem na EFAORI, e tem o objetivo de auxiliar no processo de ensino aprendizagem:

a) Plano de estudo: é o principal instrumento pedagógico na articulação entre o conhecimento empíricos e científicos, trabalho e estudo, norteia os conteúdos a serem ministrados, partindo da realidade dos discentes. É um método de pesquisa participativa que possibilita aos

docentes e discentes analisar os vários aspectos de sua realidade, promovendo assim estreita relação no processo aprendizagem, aproximando a teoria e a prática.

b) Caderno da realidade tem como objetivo, ser um instrumento no qual o discente registrar tudo o que acontece durante os três anos como. Os registros são organizados em forma de relatório, história, esquemas, croquis, desenhos e fotografias. Outro instrumento pedagógico.

c) Caderno de acompanhamento e um elo entre a Escola e a Família. Nele são registradas as atividades desenvolvidas nos períodos de alternância (escola e família/trabalho).

d) Visitas e viagens de estudos visam conhecer novas realidades e técnicas, realizando intercâmbio com outras comunidades, são planejadas e tudo é registrado no caderno da realidade.

e) Serão é um dos recursos utilizados para reflexão sobre diversos temas de interesse dos estudantes, promovendo debates, atividades lúdicas, culturais, esportivas, confraternizações e demais atividades que promovam tanto o crescimento individual, quanto o coletivo. No período noturno os docentes e monitores coordenam as atividades a serem executadas pelos discentes.

f) Visitas às famílias, essa atividade é desenvolvida bimestralmente na propriedade familiar, coordenada pelos professores/monitores, visa a integrar a família e a escola, é o momento que o docente avalia se os discentes aprenderam os conteúdos e técnicas ministradas na EFAORI. Contribui com a família e o estudante no planejamento, implantação e desenvolvimento de seus projetos agropecuários. Formação das famílias: Encontros anuais com as famílias dos alternantes com o objetivo de elucidar temas relacionados à gestão escolar e à prática pedagógica da EFAORI.

g) Internato: é o período a semana que os discentes ficam na EFAORI, são ministrados os conteúdos e técnica do Curso Técnico de Agropecuária, são cumpridos os dias letivos, hora aula estabelecidos na matriz curricular. Possibilita formação integral pelas reflexões e análise da realidade. Período (sessão escola) possibilita superação do individualismo por meio da convivência em grupo, garante uma formação global pelas experiências e análise conjuntas da própria realidade e dos colegas. É importante ressaltar caso haja discentes menores de 18 anos de idade no internato o Conselho Tutelar do município é comunicado, é assegurado aos discentes os direitos fundamentais de acordo com estabelecido na Lei Federal n. 8.069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

h) Projeto Profissional Jovem (PPJ) é um projeto que os estudantes desenvolvem no decorrer dos 3(três) anos. Os discentes são orientados por um docente e um monitor, eles são responsáveis para acompanhar e auxiliar os discentes no desenvolvimento de um Projeto Profissional Jovem (PPJ) o projeto é desenvolvido em 3(três) etapas: 1ª etapa - escolha do tema, quando os discentes ingressão no 1º ano, eles escolhem um Tema Gerador, o tema é trabalhado durante todo o curso, os três anos, para facilitar o desenvolvimento o discente escolhe um tema próximo a sua realidade, o projeto e desenvolvido em 2 (dois) momentos, momento escola(semana que os alunos ficam na EFAORI), neste momento “semana escola”- (teoria), todos os conteúdos são ministrados com o objetivo de auxiliarem os alunos na elaboração e desenvolvimentos dos projetos, os conteúdos, são ministrados os conteúdos como: referenciais teórico; como elaborar projeto e teorias base da pesquisa socioambientais locais e globais; políticas públicas; prática pedagógica; empenho na resolução dos problemas socioambientais da EFAORI e comunidade, momento família/trabalho os discentes colocam em práticas o que aprenderam nas aulas na EFAORI, neste momento os discentes fazem relatório, anotando todo o desenvolvimento e desafios dos projetos, 2ª Etapa: Visitas de Campo, neste momento são realizadas visitas técnicas aos discentes, estas visitas são realizadas de 2(dois) em 2(dois), nos meses de abril, junho, setembro e novembro, no início do ano são elaborados cronogramas de visita de campo, as visitas são realizadas em um dia, o professor/orientador e todos os discentes realizam visitas de campo, todos os discentes e seus respectivos projetos são visitados e acompanhados, os docentes tentam tirar as dúvidas, desafios e indagadas no momento da visita, ou posteriormente, os docentes acompanham, analisam e avaliam o desenvolvimento dos projetos e a relação teoria e prática, 3ª etapa - Conclusão e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no final da 3ª série do ensino médio os discentes apresentam os Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e os resultados dos projetos desenvolvidos durante os 3(três) anos, os resultados são apresentados escrita e oral, para avaliar a apresentação dos discentes são designados uma banca, composta por 3(três) docentes, 2(dois) da instituição e1(um) convidado, são avaliados Relevância do tema, os referenciais teóricos, método e metodologia e apresentam oral escrita(Dados colhidos do Proposta Pedagógica da EFAORI, 2017).

i) Estágio supervisionado, possui carga horária obrigatória, é realizado na EFAORI, empresas rurais e outras instituições convênio. É um recurso utilizado para a promoção do processo de ensino aprendizagem e do desenvolvimento de competências e habilidades profissionais,

que conferem o perfil profissional de conclusão de curso. Atividade programada. A organização e desenvolvimento das atividades são observados o que estabelece a Lei Federal n. 11.788, de 25 de setembro de 2008.

j) Tutoria, consiste no acompanhamento que os discentes recebem durante o período sessão escola. Na tutoria são socializadas as atividades que o alternante realizou na sessão de alternância (período em que esteve na propriedade) detectada superações e dificuldades na formação individual. “O tutor, através do relato do caderno de acompanhamento e diálogo com o seu tutorado, se inteira das atividades desenvolvidas no meio sócio profissional e escolar e repassa às famílias o diagnóstico do desempenho do discente, mantendo assim, vínculo entre os agentes responsáveis pela formação integral (família/escola)”. No caso da EFAORI, os tutores são os próprios professores, que se dividem entre as aulas teóricas e o acompanhamento prestado aos estudantes.

k) coletivos de jovens, é uma organização dos discentes em pequenos grupos de participação no planejamento, gestão, manutenção e limpeza na forma de rodízio em dez áreas de atuação dos discentes: 1 sala de aula; 2 biblioteca, esporte e lazer; 3 refeitórios; 4 pátio e jardim; 5 plantas medicinais; 6 olericulturas; 8 fruticulturas; 9 bovinocultura e fábrica de ração; 9 suinoculturas; 10 aviculturas.

l) EFAORI na comunidade, é um dia de campo, realizado de acordo com estabelecido no calendário escolar são realizados na comunidade várias atividades, palestra, exposição de atividades que estão dando certo na propriedade ou na escola, a escola sai do seu espaço físico e vai ao encontro da comunidade, procura atingir o máximo de agricultores possível, fortalecendo a agricultura familiar. Ao final do bimestre, todos os monitores, representantes de sala, das famílias e entidades mantenedora reúnem-se para o conselho de classe, são realizadas as avaliações de todos os discentes, os resultados, avanços e desafios do discentes no processo de ensino aprendizagem são apresentadas as famílias.

4.3. Avaliação da Aprendizagem

Avaliação da aprendizagem, é contínua e formativa, levando em consideração todo o processo de ensino aprendizagem do discente realizado na escola e família/comunidade, são avaliadas as atitudes, ações, suas relações práticas no momento em que na família/

comunidade e escola, permitindo apreender sua capacidade de expressão, aquisição de novos conhecimentos, experiências e de aplicação na prática.

Tabela 5 - Atividades avaliativas e peso

Atividades avaliativas e peso					
1	2	3	4	5	Total
Coletivos de Jovens	Tutoria	Auto avaliação e Desenvolvimento e meio	Conselho de classe	Avaliação contínua	
10	10	10	10	60	100

OBS: Este quadro dos instrumentos e pesos é utilizado de modo interdisciplinar por todas as áreas e disciplinas do Curso Profissional Técnico em Agropecuária de Nível Médio.

1 – Coletivos de Jovens: constituído por pequenos grupos que atuam na forma de rodízio em áreas produtivas e espaços utilizados na formação (sala de aula; Biblioteca e Esportes; Refeitório; Avicultura; Suinocultura; Bovinocultura; Fruticultura; Olericultura; Pátio e Jardim; Plantas Medicinais). A avaliação da atuação nos Coletivos é feita pelos próprios estudantes: coordenadores 3ª série avaliam o grupo no rodízio; estudantes da 1ª e 2ª série grupo de rodízio avaliam os coordenadores.

2 – Tutoria: Utiliza-se do instrumento Tutoria como forma de acompanhamento personalizado durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Um educador é tutor de um pequeno grupo (média de 05 a 10 estudantes) fazendo o atendimento / acompanhamento em toda sessão escolar apresentando o quadro no Conselho de Classe ao final do bimestre.

3 – Auto Avaliação e Desenvolvimento do Meio: é realizada pelo (a) estudante e família em ficha qualitativa na forma de texto e quantitativa até 10 pontos. A parte que a família avalia está relacionada às atividades que os jovens praticam e participam no meio socioprofissional (na família, na comunidade, no município, no território) encaminhadas como atividades de retorno para realização no período da sessão família. A auto-avaliação é utilizada também como elemento base para o Conselho de Classe.

4 – Avaliação Contínua (Testes, Seminários e Provas): avaliação pelos conteúdos da base nacional comum na forma de testes e provas em tempo suficiente quando necessário a intervenção nos resultados alcançados com aplicação de atividades substitutivas.

5 – Conselho de Classe: a equipe pedagógica se reúne a cada final de bimestre para consolidar a nota final. Utiliza uma ficha individual de registro dos resultados.

Fonte: (Projeto Político Pedagógico e Plano do Curso de Agropecuária/2018).

A EFAORI utilizados vários critérios para avaliação: Consciência individual e coletiva da dignidade humana, os direitos e deveres a partir de novas práticas educativas; A responsabilidade para consigo mesmo, com a família, com o trabalho, com a escola e com a comunidade; Competência e domínio dos conhecimentos teóricos aplicados nas habilidades práticas; Na atuação dos trabalhos domésticos, no manejo da terra, dos animais e na aplicação das práticas alternativas de produção para a agricultura familiar; Mudança de atitude e comportamento perante a vida, a natureza e as coisas; Melhoria do desempenho e das relações

interpessoais nos grupos humanos nos quais participem (família, escola, comunidade, Associação e outros coletivos); e A coerência entre a teoria construída e a prática de vida.

Outros critérios avaliativos são aplicados: iniciativa, interesse, conhecimentos técnicos, cumprimento das tarefas, compromisso com a propriedade, qualidade e higiene, liderança e participação na Comunidade, comunicação, senso de responsabilidade, respeito ao próximo e ao meio.

4.3.1. Promoção

Promoção é concebida com a ascensão do aluno para série seguinte depois de vencer os requisitos pré-estabelecidos, em função de uma média mínima fixada, associada à apuração da assiduidade. Considera-se promovido/a quando a assiduidade e o aproveitamento do aluno obtiverem: frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) das aulas dadas, e média anual igual ou superior a 6,0 (seis); frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) das aulas dadas, e média anual inferior a 6,0 (seis) mais que atinja média mínima 6,0 (seis) após os estudos de recuperação.

O aluno que, após a recuperação especial não obtiver a média mínima exigida para promoção em um componente curricular pode ser promovido, se considerado pela equipe de professores, e pelos demais conselheiros no conselho de classe capaz de frequentar a série seguinte.

4.3.2. Recuperação

A recuperação de aprendizagem da EFAORI, tem por finalidade auxiliar os discentes a superar as suas dificuldades de aprendizagem no que se referem à aquisição de conhecimentos e de habilidades. A recuperação é desenvolvida, prioritariamente, com orientação e acompanhamento individualizado de estudo, com a participação da família do aluno, sendo realizada sob forma paralela e especial pela equipe da escola devidamente capacitada que seja capaz de contribuir de modo efetivo para a superação das dificuldades detectadas.

A recuperação paralela é uma atividade escolar que deve ocorrer concomitante ao período letivo, em horário extra, espaço físico próprio com o objetivo de recuperar conteúdo.

O processo de recuperação da aprendizagem deve ser também contínua e cumulativo previsto pelo calendário escolar. Sendo permitido ao discente a recuperação paralela é uma atividade escolar que deve ocorrer concomitante ao período letivo, em horário extra, espaço físico próprio com o objetivo de recuperar conteúdo. A avaliação dos alunos submetidos a estudos de recuperação especial não fica restrita à uma única atividade, mas se processa através de vários procedimentos com instrumentos diversificados.

4.3.3. Conselho De Classe

O conselho de classe será composto por professores, coordenação pedagógica, representantes dos alunos, dos pais, do conselho escolar e demais agentes administrativos.

O conselho de classe tem como objetivo promover uma rigorosa verificação e análise no processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Além de cumprir o parágrafo acima mencionado o conselho de classe deve avaliar o processo de desenvolvimento de aprendizagem de todos os alunos de cada turma, separada e individualmente, tomando as medidas cabíveis para o seu aprimoramento, e encaminhamento aqueles que apresentam dificuldades, de qualquer natureza para a recuperação imediata.

Depois de cada Conselho de Classe, todos os pais, ou responsáveis pelos alunos devem ser informados do desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos, em reunião pedagógica, e participando também sobre as estratégias e medidas a serem tomadas, visando o seu aprimoramento.

Os conselhos de classe e as reuniões pedagógicas de que tratam da participação dos pais, dos professores e dos alunos, devem constar no calendário escolar, pois são considerados como atividades de efetivo trabalho escolar.

As decisões do conselho de classe são soberanas e só podem ser revisadas ou modificadas por ele mesmo, mediante recurso impetrado pelo interessado ou por seu representante legal, obedecendo um prazo mínimo de 06 dias, ficando vedada toda e qualquer ingerência ou interferência em sua autonomia e soberania.

O conselho de classe deve realizar no final de cada semestre, um amplo debate sobre o processo pedagógico, o ensino ministrado, a aprendizagem, a avaliação dessa, e a recuperação paralela desenvolvidos ao longo de seu curso, promovendo as mudanças e

adaptações que se fizerem necessários, para facilitar a correção das falhas e aprimoramento do segundo semestre.

O conselho de classe deve, ao término do ano letivo realizar uma análise global sobre o desenvolvimento de cada aluno, ao longo de seu curso, tendo como parâmetro os aspectos elencados no artigo 4º da Resolução do Conselho Estadual de Educação Nº 194 de 19 de agosto de 2005, com o objetivo de avaliar se ele possui habilidades adequadas para ser promovido para o ano o ciclo seguinte, de forma integral ou parcial. Ou para outra mais elevada.

O conselho de classe deve anotar sua conclusão em seu inteiro teor em ata própria e na ficha do aluno. Essa conclusão deve constar, de forma sintética, no histórico escolar e nos diários de classe., segundo o Art. 12, Parágrafo 2º, da Resolução do Conselho Estadual de Educação Nº 194 de 19 de agosto de 2005.

As reuniões do conselho de classe devem ser devidamente registradas, em documento próprio, por um secretário/a designado /a para isso, dando-se ciência de seu inteiro teor a todos os interessados, no prazo de 5 (cinco) dias contados a partir de sua realização.

4.3.3.1. Formação e Capacitação da Equipe Pedagógica e Administrativa

A Escola Família Agrícola de Goiás, prima pela formação permanente da equipe pedagógica e administrativa, acredita que a capacitação é um processo permanente que possibilita o crescimento do ser humano. Por isso opta por investir em seus recursos humanos: A Escola propõe investir na formação inicial de monitores; Estimular a formação intelectual dos professores; Incentivar a formação dos dirigentes de Associação e dos trabalhadores do campo.

Na Escola, quinzenalmente é realizada uma reunião de planejamento e avaliação dos trabalhos da EFAGO pelo corpo docente; São realizadas também reuniões mensais pelo Conselho Administrativo da Associação de Pais e Alunos da EFAGO. Essas reuniões, feitas pelos dirigentes, têm o objetivo de planejar e avaliar os trabalhos da Associação e da Escola. São realizadas ainda duas reuniões anuais pedagógicas entre os dirigentes e o corpo docente da Escola, além de duas Assembléias Ordinárias e as Extraordinárias convocadas quando necessária pelos membros da Associação.

4.3.3.2. Recursos Financeiros

A mantenedora da EFAORI celebrou alguns convênios com :a Secretaria Estadual de Educação de Goiás: Salários e encargos sociais dos Professores e Funcionários Administrativos; Prefeitura Municipal – transporte para alunos/as; e com Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Orizona – Alimentação e manutenção da Escola.

A Escola Família Agrícola de Orizona tem convênio com a Secretaria Estadual de Educação a qual fornece todo o corpo docente necessário ao funcionamento desta unidade de ensino. Estas instituições contribuem de forma significativa, com palestras, troca de experiências, cursos, minicursos, estágios e outros.

4.3.3.3. Metas e Desafios

A Efaori estabelece no Projeto Político Pedagógico algumas metas e desafios a serem implementados na escola:

- a) Melhorar a aplicação dos instrumentos da Pedagogia da Alternância.
- b) Buscar recursos financeiros junto aos órgãos públicos e organizações não governamentais (ONGs).
- c) Estimular a participação dos pais e alunos no Conselho Escolar e Administrativo (da Associação)
- d) Intensificar a participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem.
- e) Estreitar a relação com órgãos parceiros da EFAGO.
- f) Estimular o processo administrativo/produtivo da propriedade.
- g) Desenvolver todas ações do PDE.

4.4. Resultados Relativos à Categoria Dimensão-Discente - Questionário I

O Questionário I, foram aplicados a 20(vinte) discentes matriculados na 1ª, 2ª e 3ª série, no Curso Técnico em Agropecuária, as visitas foram realizadas nos anos de 2016 a 2018, com duração de 1(semana) por visita e mais 15 (quinze) visitas curtas de 1(um) dia,

para observar, coletar e analisar dados, eles responderam 12 perguntas objetivas e subjetivas, total de **720(setecentos e vinte)** perguntas respondidas.

A apresentação dos resultados do questionário I, será separado dos discentes da 1ª, 2ª e 3ª série, as respostas foram classificadas em 4, **categoria 1 - Memórias**: 3 perguntas (questões 1, 4 e 5); **categoria 2- Processo de ensino Aprendizagem** 6 perguntas (questões 2).

Em relação à dimensão categoria dimensão 1 - Memória, foram elaboradas 3 perguntas com o objetivo de identificar o ano, a série e motivos que levaram os discentes a desenvolver seus estudos na EFAORI e o que representa na vida dos discentes.

Primeiro motivo, corresponde às influências dos pais/familiares na escolha da EFAORI para os discentes realizar seus estudos, os resultados indicam que (1ª série - 4 discentes, 2ª série - 2 discentes e 3ª série -3 discentes), constata-se nas respostas, que os pais influenciaram pouco os discentes na escolha da EFAORI.

Segundo motivo, correspondem ao processo de ensino aprendizagem, os resultados indicam que (1ª série – 12 discentes, 2ª série -10 discentes e 3ª série -11 discentes), os discentes consideram que o ensino, a metodologia e as técnicas ministrados na EFAORI contribui para a o processo de ensino aprendizagem, que ao concluir o curso eles serão capazes de trabalharem na área de formação, cuidar das propriedades e prestar serviço à comunidade.

Terceiro motivo, correspondem a metodologia de ensino, os resultados indicam que (1ª série - 5 discentes, 2ª série -2 discentes e 3ª série -5 discentes) responderam que a metodologia é diferenciada, que possibilita aproximar a teoria e prática, permitindo um melhor processo de ensino aprendizagem e formação completa do discente.

O 4º, 5º e 7º motivos referem-se a agricultor familiar/gosto do campo/ permanecer no campo, os resultados indicam que (1ª serie (6-7-6) discentes, 2ª série (3-3-4) discentes e 3ª serie (6-5-3) discentes) responderam, que escolheram o curso pois “os pais/ familiares tem propriedade familiar”, “querem cuidar” e “continuar na propriedade “ e por “gostar do campo”.

O 6º motivo refere-se ao Curso Técnico em Agropecuária, os resultados indicam que (1ª série - 5 discentes, 2ª série -2 discentes e 3ª série -5 discentes) responderam, que escolheram a EFAORI para estudarem, pois ministrava o Curso Técnico em Agropecuária.

Por se tratar de muitos dados e informações, foram criadas as tabelas 10,11, e 12, para melhor visualizar.

Tabela 6 - Categoria 1 - Dimensão Memória - Questões 1

Questão 1 - Que séries e ano você iniciou seus estudos na EFAORI? Porque optou a ir para esta Escola? *					
*Ano - série início EFAORI	Motivo	Respostas Discentes			Total Categoria
		1ª	2ª	3ª	
2018 – 1ª Série 2017 - 1ª Série 2016 - 1ª Série	1-Pais/familiares	4	2	3	9
	2- Ensino aprendizagem	12	10	11	33
	3-Metodologia de ensino	5	2	5	12
	4-Agricultor Familiar	6	3	6	15
	5-Gosto do campo	7	3	5	15
	6-Curso técnico	5	2	5	12
	7-Permanecer no campo	6	4	2	12
20 discentes por série					
Total: 60 discentes	7 motivos	45	26	37	108

Fonte: dados questionário I, questão 1

Tabela 5, corresponde às respostas dos discentes matriculados na (1ª, 2ª e 3ª série), do Curso Técnico em Agropecuária. Referentes às questões 4 e 5 do questionário I, lembranças positivas e negativas em relação a EFAORI.

Em relação as lembranças positivas, ressalta-se, que foram identificados nas respostas dos discentes 3 indicativos (viagem/visita de campo, professores e amigos/amizades, em relação às lembranças e negativas todos responderam que não tem lembranças negativas. Dados elencados nas respostas 4 e 5, evidenciados na Tabela 5, indicam que:

O Primeiro indicativo encontrado nas respostas dos discentes, em relação às memórias-lembranças positivas foram as viagens/visitas de campo, as respostas indicam que

(1ª série - 6 discentes, 2ª série - 4 discentes e 3ª série – 2 discentes), os discentes não querem esquecerem, pois permitem implantação e desenvolvimento de projetos agropecuários dentro da realidade dos discentes, possibilitando uma formação integral pelas reflexões e análise da realidade presentes nas visitas.

O Segundo indicativo, em relação às memórias-lembranças positivas foram “os professores”, as respostas indicam que (1ª série - 10 discentes, 2ª série - 19 discentes e 3ª série – 18 discentes), constata-se que os docentes são envolvidos com a formação dos discentes, são preparados intelectualmente e são amigos para a vida (indicativos presentes nas respostas dos discentes).

Terceiro indicativo, em relação às memórias-lembranças positivas foram “amigos/amizades”, as respostas indicam que (1ª série - 16 discentes, 2ª série - 19 discentes e 3ª série – 18 discentes), constata-se que os “amigos/amizade” os discentes construíram grandes amizades e laços fraternos na EFAORI.

Em relação ao indicativo “memórias-lembranças desafiadoras, as respostas dos 20 discentes (1ª série, 2ª série e 3ª série), indicam que não há nenhuma memória, que os discentes querem esquecer.

Tabela 7 - Categoria 1 - Dimensão Memória - 2

questão 4 **Lembranças Positivas e questão 5***Lembranças Desafiadoras						
Lembranças Positivas EFAORI (Indicativo-memória)	Discentes			*Lembranças desafiadoras EFAORI (Indicativo-memória)		
	Série			Série		
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
Viagem/campo	6*	4	2	Não há lembranças que querem esquecerem		
Professores	10*	5	2			
Amigos/amizades	16*	19	18			
Total	40	31	22	60 discentes		

Fonte: resposta do questionário I, questão 4 e 5.

Em relação à categoria 2 - Dimensão - Processo de Ensino Aprendizagem, foram elaboradas 6 perguntas (2. processo de ensino aprendizagem em relação Educação Ambiental; 7. às atividades curriculares; 8. práticas de educação ambiental-sustentabilidade-agricultura familiar; 9. compreensão de educação ambiental-sustentabilidade-agricultura familiar; 10. o ensino de educação ambiental deve ser ministrado em disciplina ou interdisciplina; 11 momento ideal para iniciar a educação).

Pretende-se com as respostas identificar como ocorre o processo de ensino aprendizagem da educação ambiental ministrado na EFAORI, e quais as atividades curriculares, práticas educativas e estratégias desenvolvidas para o ensino da educação ambiental.

Tabela 8 - Categoria 2 - Dimensão - Processo de Ensino Aprendizagem questão

Questões 2,7,8, 9 e 10	Discentes					
	Série					
	1ª		2ª		3ª	
	sim	não	sim	não	sim	não
Questão 2. Em relação ao ensino ministrado na EFAORI, você coloca em prática o que aprende em relação a temática ambiental ou educação ambiental?	20	-	18	-	20	-
Palavras que que mais apareceram nas respostas	1.maioria das vezes; 1.geralmente 1.poucas vezes		1.maioria das vezes; 1.geralmente 1.poucas vezes		1.maioria das vezes; 1.geralmente; 1.poucas vezes	
Questão 7. Você participa/participou na EFAORI de alguma palestra ou projeto ou atividades extracurriculares sobre temática Meio Ambiente e ou Educação Ambiental? Palavras que que mais apareceram nas respostas	AgroCentrOeste -Nas aulas de gestão ambiental” -A tenda dos Povos do Cerrado		-A tenda dos Povos do Cerrado; AgroCentr Oeste		-A tenda dos Povos do Cerrado; AgroCentrOeste	
	sim	não	sim	não	sim	não
	20	-	20	-	20	-
Questão 8. Existem na EFAORI prática de:	sim	não	sim	não	sim	não
Educação Ambiental	20	-	20	-	20	-
Sustentabilidade	20	-	20	-	20	-
Agricultura Familiar	20	-	20	-	20	-

9.Descreva em poucas palavras o que você entende por: Educação Ambiental, Sustentabilidade - Agricultura Familiar			
	1ª série	2ª série	3ª série
Educação Ambiental	“cuidar da natureza.” “Educação Ambiental é uma forma de conscientização.”		“equilíbrio entre a produção e no meio ambiente.”
Sustentabilidade	“cuida do meio ambiente.”; “cultivo sem contaminar”.		“equilíbrio entre produção e meio ambiente”
Agricultura Familiar	“Quando a família trabalha na sua propriedade.” “é a produção rural, que sob trabalha família, não tem empregado”; “e quando a família trabalha.”;	Produção realizada por mão de obra familiar, só trabalha família”;	“E uma agricultura voltada a realidade do pequeno e médio produtor rural.”
Não responderam	Educação Ambiental 9 Sustentabilidade 7 Agricultura Familiar 4	Educação Ambiental 3 Sustentabilidade 2 Agricultura Familiar -	Educação Ambiental 2 Sustentabilidade 3 Agricultura Familiar 3
Questão 10 - Você acha que Educação Ambiental deve ser ministrado como?			
Disciplina	5	3	3
Interdisciplinar	11	14	17
Não respondeu	4	3	-

Fonte: questionário I, questão (2,7,8,9,10)

Tabela 9 - Categoria 3 - Dimensão - Origem dos Pais

3. Quem são seus pais (família /pai /mãe: Origem; escolaridade; profissão; participam de movimento ou organização social (sindicato, associações, grupo religioso – igreja, etc.)?												
Categoria 3 – Dimensão – Origem dos Pais	Discentes											
	Série											
	1ª			2ª				3ª				
	Origem			Origem				Origem				
	Família / pai		Família / mãe	Família / pai		Família / mãe		Família / pai		Família / mãe		
	R*4	U**	R*	U*	R*	U**	R*	U*	R*	U*	R*	U**
		6	12	8	10	2	8	*	10	*	7	**
							15		10		13	
Modalidade de ensino	Escolaridade			-Escolaridade				escolaridade				
Ensino fundamental	3	2	7	10	6	-						
Ensino médio	12	8	9	5	10	10						
Ensino superior	5	8	4	4	4	8						
Pós-graduação	-	1	-	-	-	2						
Não frequentou a escola	-	-		1	-	-						
Participam de movimentos ou organização social												
Sindicato	S*	N*	S*	N*	S*	N*	S*	N	S*	N	S*	N
Igreja Católica							*		*		*	
Igreja Protestante												
Cooperativas												
Associação Agroecologia de Goiás	16	4	16	4	18	2	18	2	15	5	17	3
Palavras que mais apareceram nas respostas												

Rural *, Urbano**, Sim -S*, Não -N - Fonte: questionário I, questão 3

Tabela 10 - Categoria 4 - Dimensão - Metodologia

Questão 6 - Como a EFAORI trabalhada a relação teoria e prática? Cite algumas atividades que você desenvolve no período família;			
relação teoria e prática	1ª série	2ª série	3ª série
		-em sala de aula depois colocamos em prática em casa (20 discentes responderam)	A teoria na sala de aula com os professores e a prática na propriedade
	(20 discentes responderam)	(20 discentes responderam)	(20 discentes responderam)
Atividades	Cativas, hortaliças, reconhecimento das aves, fazemos mudas, -tratamento de inverno em uma visita de estudos.; - prática em olericultura, fruticultura, suíno, aves, bovinos e peixes. agroecologia, período de transição bovina, agroindústria.	confeção de compostagem (produção de adubo orgânico), podas em frutíferas	Tratamento de inverno, agroecologia; período de transição bovina; agroindústria. - Construir hortas, confeção de compostagem - Produção de adubo orgânico; - Podas em árvore frutíferas – - interação aves, suínas, bovinas, espículas e peixes.
Questão 11 - você considera que a EFAORI trabalha em sua prática cotidiana a temática Meio Ambiental ou Educação Ambiental: Frequentemente -Eventualmente -Raramente-Não trabalham			
	Frequentemente	Eventualmente	Raramente-Não trabalham
1ª série	20	-	-
2ª série	20	-	-
3ª série	20	-	-

Fonte: questionário I, questão 6 e 11

4.5. Resultados Relativos à Categoria Dimensão-Discentes Egressos – Questionários II

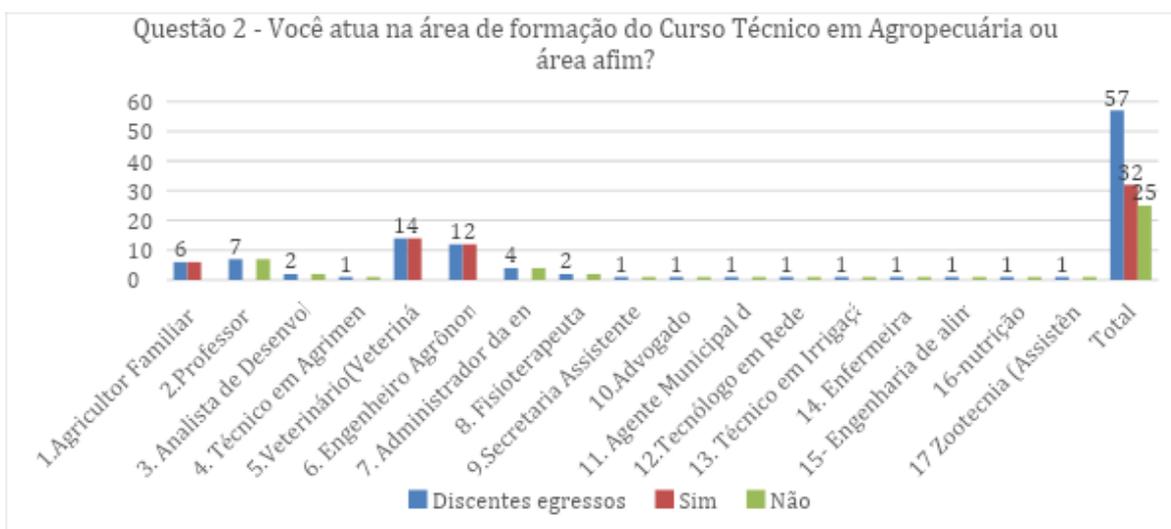
Questionário II - Discentes Egressos - 57 discentes egressos do Curso Técnico em Agropecuária, responderam as 5(cinco) perguntas objetivas e subjetivas, total de 285(duzentos e oitenta e cinco) perguntas respondidas.

Gráfico 5 - Atividade Profissional



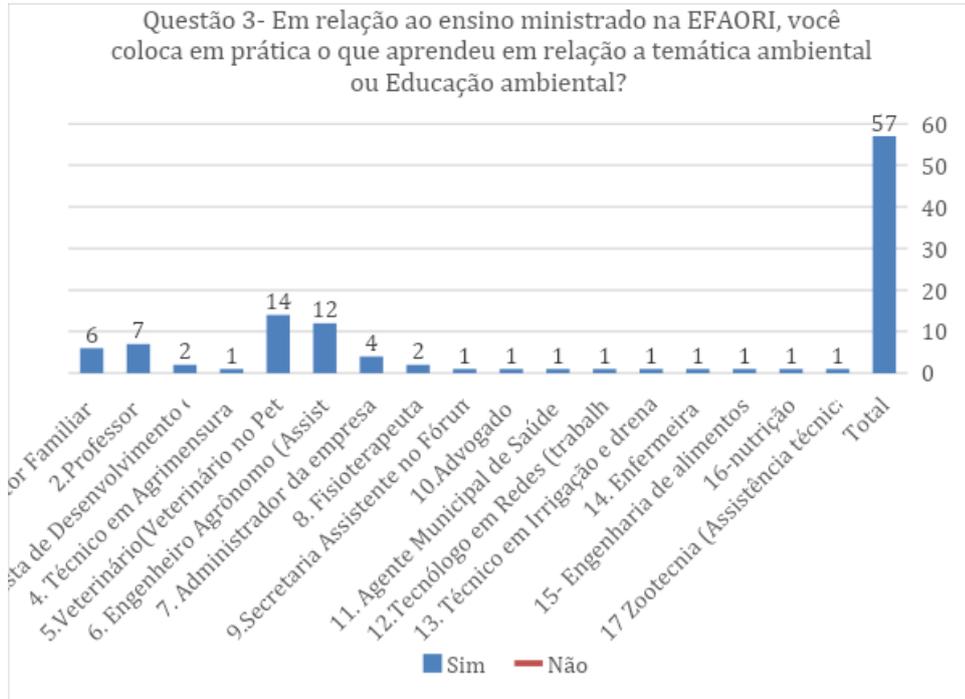
Fonte: questionário II, questão 1

Gráfico 6 - Área de formação e Atuação



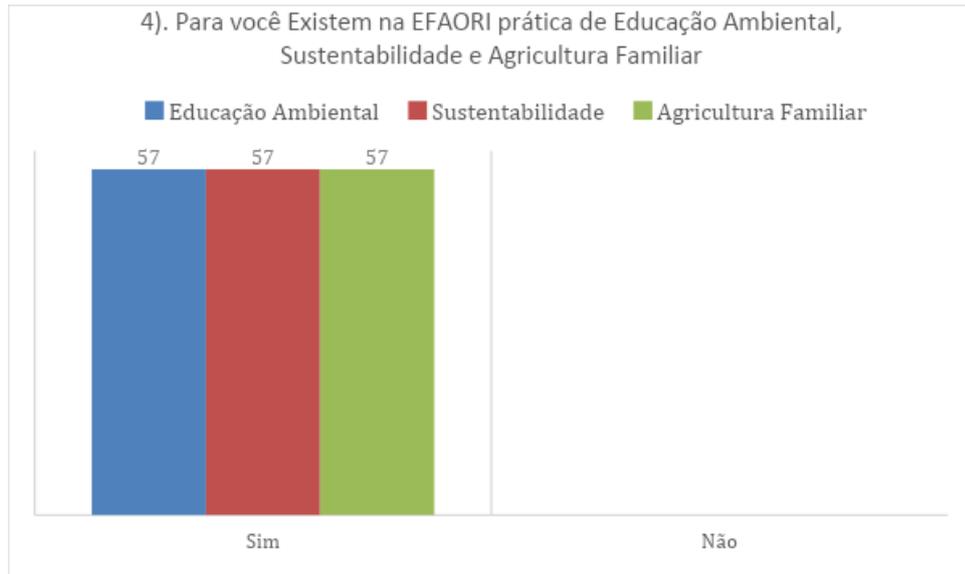
Fonte: questionário II, questão 2

Gráfico 7 - Ensino Aprendizagem na EFAORI



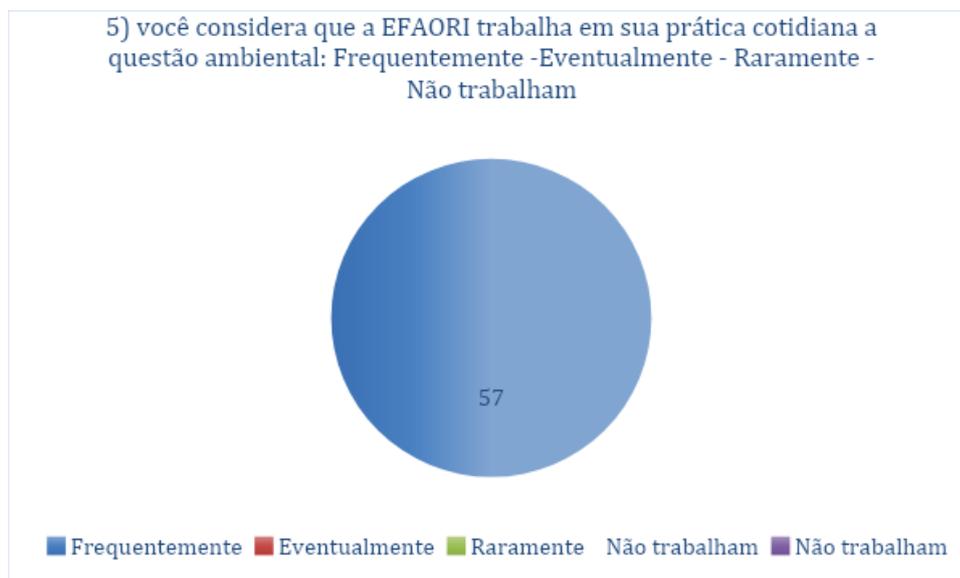
Fonte: questionário II, questão 3

Gráfico 8 - Práticas de ensino na EFAORI



Fonte: questionário II, questão 4

Gráfico 9 - Práticas de ensino na EFAORI



Fonte: questionário II, questão 5

4.6. Resultados Relativos à Categoria Dimensão-Docentes - Questionário III

Questionário III - 10 (dez) docentes da EFAORI responderam 11(onze) perguntas objetiva e subjetiva, total de 110(cento e dez) perguntas respondidas.

Tabela 11 - Formação docente

Questão 1- Qual sua formação (graduação)?	
Docentes	Graduação
DOS 1- CAC	Licenciado em geografia
DOS 2 – DS	Tecnólogo em Agropecuária e cursa Licenciatura em Biologia
DOS 3 – EF	Licenciado em Matemáticas.
DOS 4 HNS	Bacharel em Engenharia Agrônômica
DOS 5- JCS	Licenciado em História
DOS 6 – LAF	Técnico em Agropecuária e Licenciatura em pedagogia
DOSC 7– LFC	Licenciada em Letras
DOSC 8 –MFR	Bacharel em Zootecnia.
DOS9 -OBAF	Licenciatura em Física e Tecnólogo em Irrigação e Drenagem
DOS 10– VCC	Licenciatura em História.

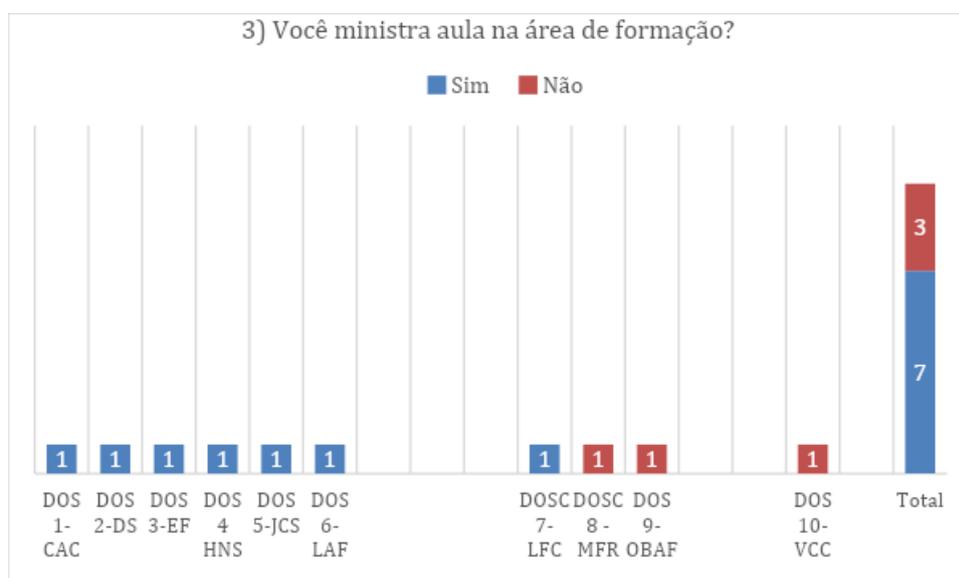
Fonte: questionário III, questão 1

Tabela 12 - Tempo e regime de trabalho

Questão 2- Há quanto tempo trabalha na EFAORI? É efetivo?			
	Tempo	Carga horária	Regime trabalhista
DOS 1- CAC	4 (anos)	4 (anos)	Contrato Prefeitura Orizona
DOS 2 – DS	6 (anos)	40 h	Contrato Carteira Assinada
DOS 3 – EF	6(anos)	40 horas	Contrato Prefeitura Orizona
DOS 4 HNS	2(anos)	10 horas	Contrato Prefeitura Orizona
DOS 5- JCS	6(anos)	30 horas	Contrato Prefeitura Orizona
DOS 6 – LAF	6(anos)	40 horas	Contrato Prefeitura Orizona
DOSC 7- LFC	6(anos)	40 horas	Efetiva (SEDUCE)
DOSC 8 –MFR	1 (anos)	30 horas	Contrato Carteira Assinada
DOS 9 -OBAF	2 (anos)	30 horas	Contrato Carteira Assinada
DOS 10- VCC	6 (anos)	40 horas	Efetiva (seduce)

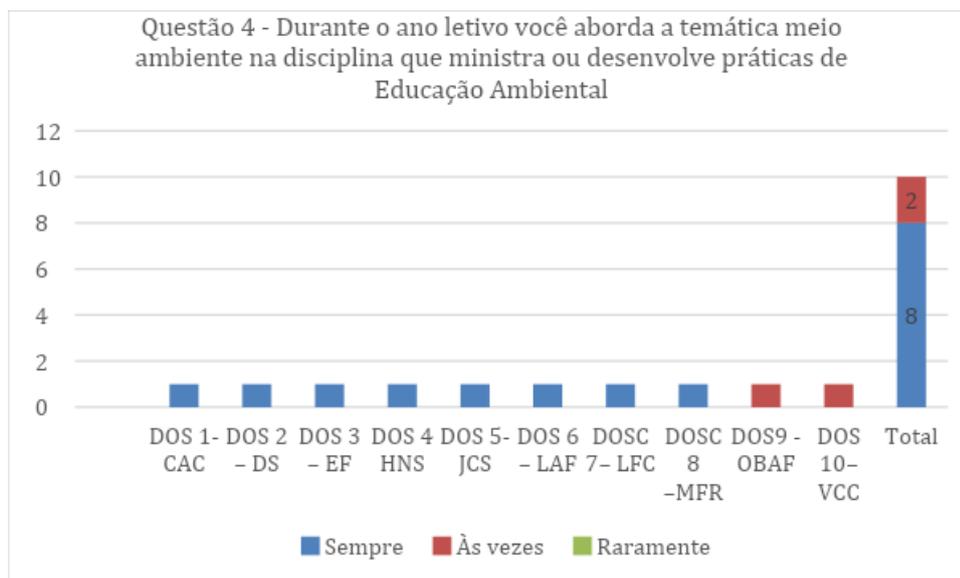
Fonte: questionário III, questão 2

Gráfico 10 - Atuação profissional



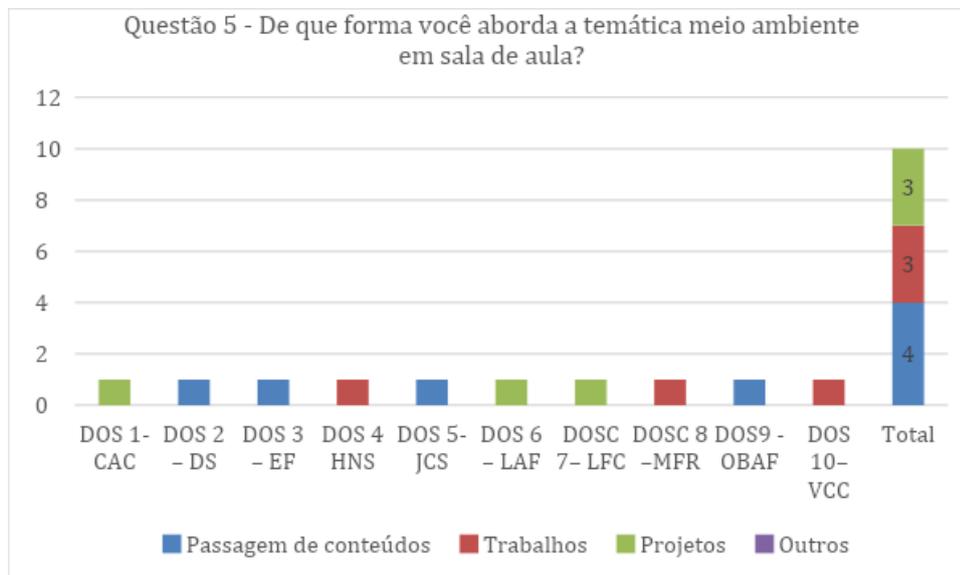
Fonte: questionário III, questão 3

Gráfico 11 - Metodologia de ensino



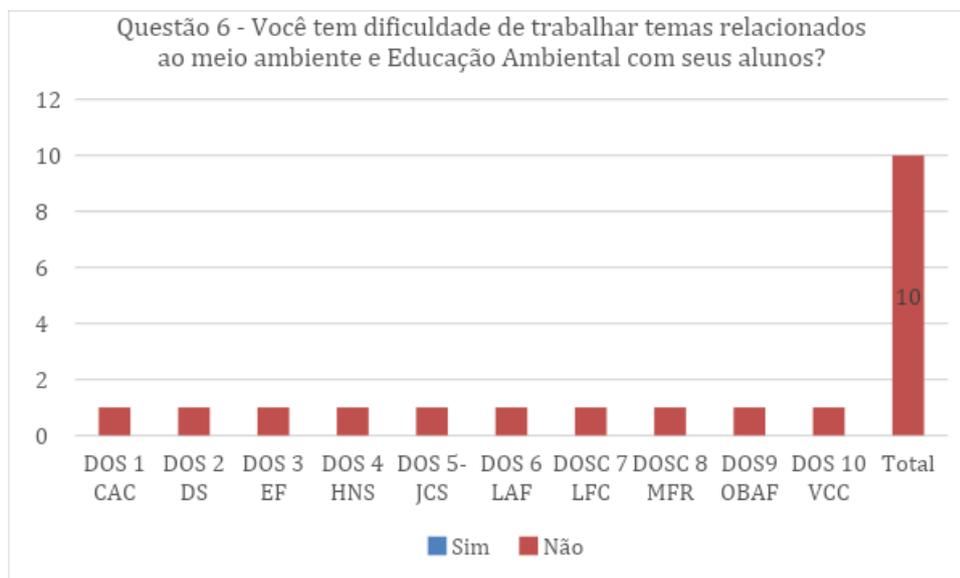
Fonte: questionário III, questão 4

Gráfico 12 - Metodologia de ensino



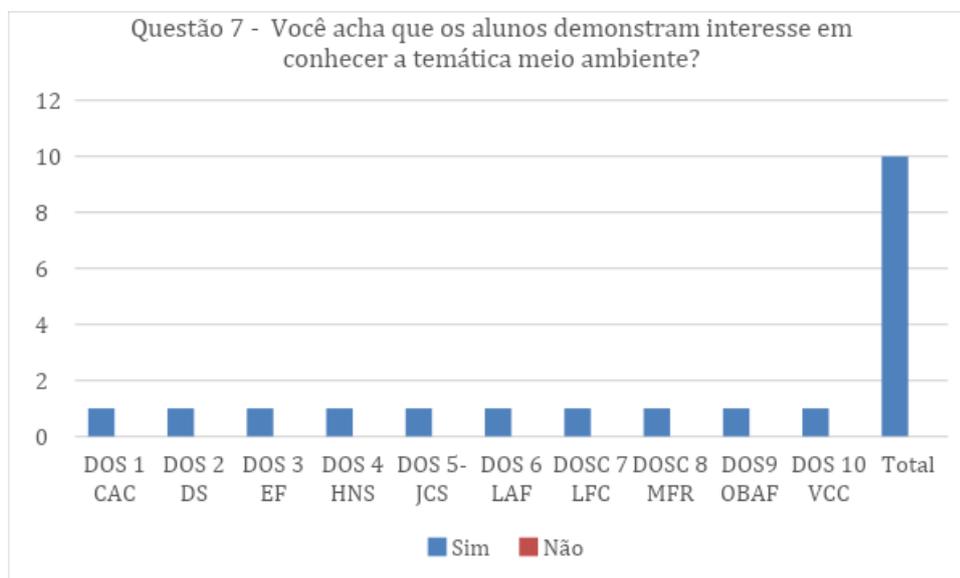
Fonte: questionário III, questão 5

Gráfico 13 - Desafio no processo de ensino aprendizagem



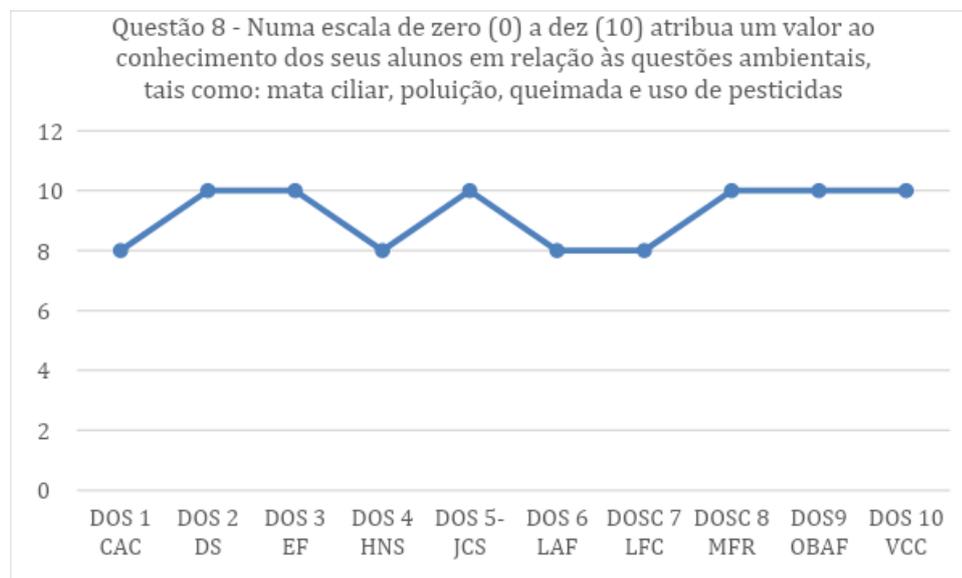
Fonte: questionário III, questão 6

Gráfico 14 - Interesse do Discente



Fonte: questionário III, questão 7

Gráfico 15 - Conhecimento do Discente



Fonte: questionário III, questão 8

Tabela 13 - Compreensão: educação ambiental, sustentabilidade e agricultura familiar

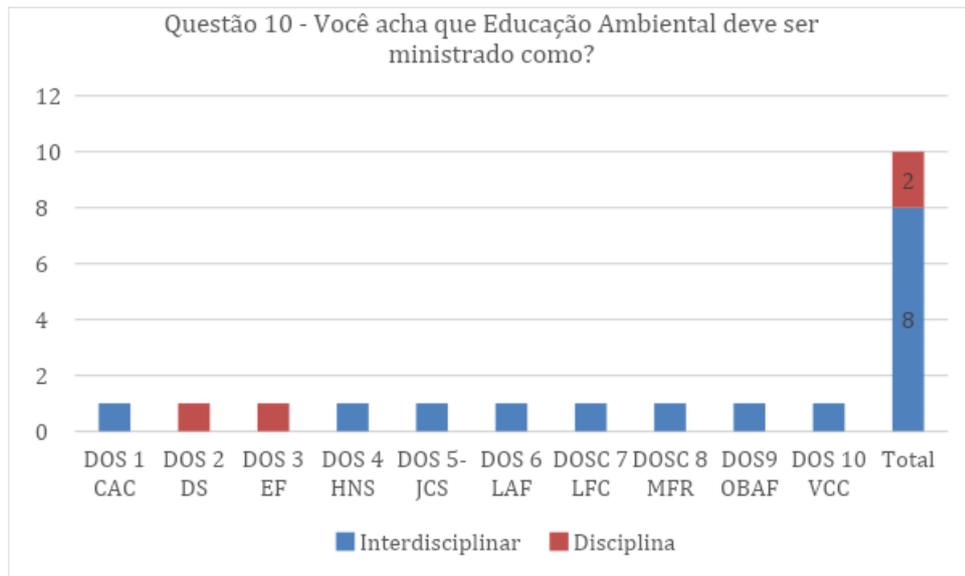
09) Descreva em poucas palavras o que você entende por:			
Dosc	Educação Ambiental	Sustentabilidade	Agricultura Familiar
DOS 1 CAC	Educação Ambiental: É uma educação que busca conservar e preservar os recursos naturais.	São ações que visam melhorar a qualidade de vida.	Agricultura Familiar: É a mão de obra familiar usada na propriedade, o produtor possui incentivo e benefícios do Governo como o PRONAAF.
DOS 2 DS	Educação que vai além do ensino formal: preservar, desmatar e poluir, você contribuir e fazer a diferença em casa, na cidade e no mundo em que vive.	São atitudes concretas que devem diminuir as desigualdades sociais, ampliar os direitos e garantir acesso educação, saúde e segurança.	E a mão de obra usada na propriedade e praticamente a mão de obra familiar, pequena propriedade, pode contratar até 2 dois funcionários
DOS 3 EF	Educação Ambiental e a consciência crítica do ser humano, que tudo faz	É a consciência crítica do ser humano, que provoca	A agricultura familiar é a produção realizada por pequenos produtores,

	parte do meio ambiente, por isso temos que preservar, para evitar as catástrofes, poluição, das águas, do solo e dos rios, secas e fome.	e possibilita acesso pleno à cidadania.	empregando, em geral, mão de obra familiar, podendo contar com a presença de trabalho assalariado.
DOS 4 HNS	É a mudança de atitude, comportamento contribuindo para a preservação e conservação do meio onde vivemos.	São iniciativas individual ou coletiva de preservar o meio onde vivemos.	Mão de obra familiar usada na propriedade
DOS 5 -JCS	É a consciência, mudança de atitudes para evitar a depredação do meio ambiente.	Preservação do meio ambiente	É o cultivo da terra realizado por família, tendo, como mão de obra familiar,
DOS 6 LAF	São valores sociais desenvolvidos pelos indivíduos individual e ou coletivamente.	São atitudes dos indivíduos para amenizar os problemas de poluição e degradação do meio ambiente.	É a mão de obra é o cultivo da terra realizado por pequenos proprietários rurais, tendo, como mão de obra a familiar.
DOSC 7 LFC	É a aprendizagem para além da escola, mudança de vida consciência crítica.	É a consciência dos desafios ambientais e tentar amenizar e encontrar soluções para os problemas ambientais.	É a mão de obra familiar usada na propriedade, no máximo, por alguns poucos funcionários assalariados
DOSC 8 MFR	Preservação dos recursos naturais, não degradar o meio ambiente	É a consciência, mudança de comportamento, atitudes diante do meio onde vivemos	É à produção realizada por pequenos produtores é mantido pelo núcleo familiar e, no máximo, por alguns poucos funcionários assalariados.
DOS9 OBAF	E um processo de ensino aprendizagem com a finalidade mudar de	Ter consciência e responsabilidade ambiental evitando a degradação ambiental	É a mão de obra usada na propriedade essencialmente familiar.

	comportamento diante do meio onde vivemos.		
DOS 10 VCC	vai para além da escola, e a consciência, responsabilidade do ser humano em relação ao meio onde vive.	É a consciência, preservar os Recursos Naturais	Agricultura Familiar: é o cultivo da terra realizado por pequenos proprietários rurais

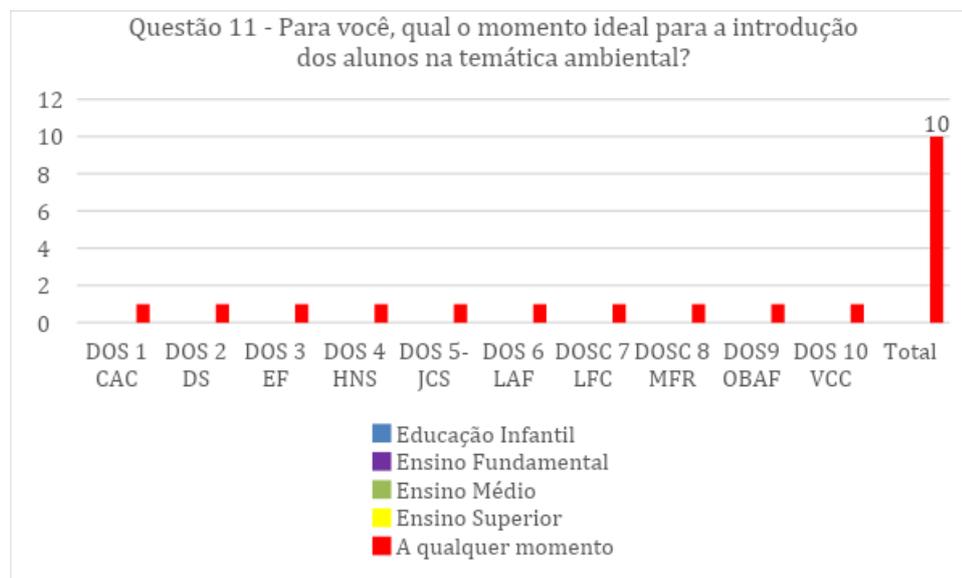
Fonte: questionário III, questão 9

Gráfico 16 - Ensino aprendizagem: educação ambiental, sustentabilidade e agricultura



Fonte: questionário III, questão 9

Gráfico 17 - Momento ensinar: educação ambiental, sustentabilidade e agricultura



Fonte: questionário III, questão 10

4.7. Resultados Relativos À Categoria Dimensão Equipe Gestora - Questionário IV

Questionário VI, a equipe gestora: 1(um) Gestor(a), 1(um) Secretária Geral, 1(um) Coordenadora Pedagógica, 1(um) coordenador de Estágio Supervisionado, 1(um) coordenador de esporte responderam 10(dez) perguntas objetivas e subjetivas - amostra total; 10(dez) perguntas objetivas e subjetivas - amostra total.

Tabela 14 - Equipe gestora - atividades profissionais

1) Qual seu nome e função desempenha na EFAORI	2) Qual sua formação?	3) Há quanto tempo trabalha na EFAORI?		4) Já trabalhou em outra escola?
EG D1 MAF Diretora	Licenciada em Pedagogia e Mestrado em Educação	18	Efetiva	Sim
EG SG 2 SP Secretaria	Tecnologia em Irrigação e Drenagem cursa matemática	10	Contrato	Sim

EGCP3 LMRA Coordenadora Pedagógica	Licenciada em Pedagogia – especialista em Pedagogia da Alternância	18	Efetiva	Sim
EG CEP 4 Coordenador de Esporte	Licenciado em História – Especialista em Educação do Campo	4	Contrato	não
EG CES 5 Coordenador de Estágio Supervisionado	Licenciado em Geografia, Pós-graduado em Gestão Ambiental	6	Efetiva	Sim

Fonte: questionário IV, questão 1,2,3 e 4

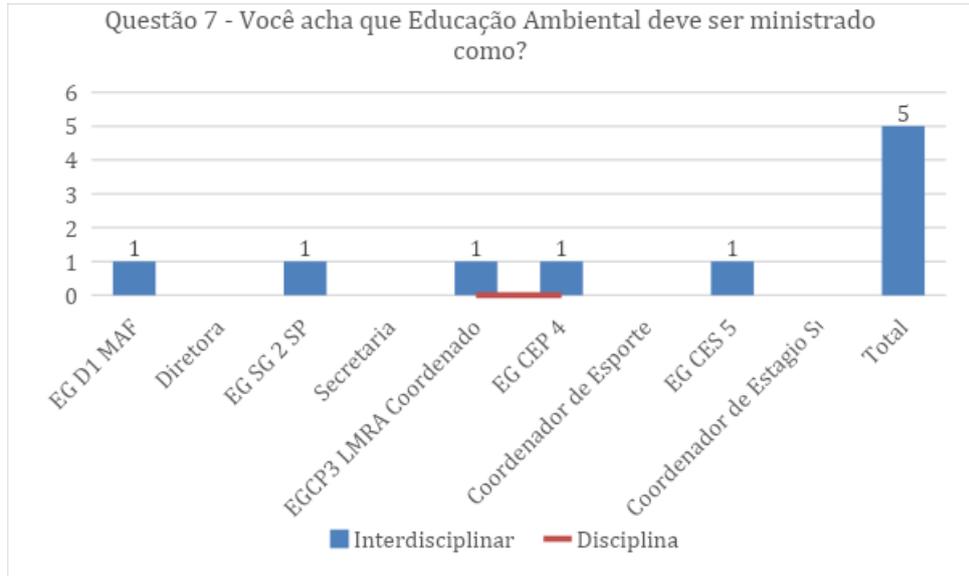
Tabela 15 - Equipe gestora - práticas ambientais

5) Existem na EFAORI prática de: Educação Ambiental, Sustentabilidade e Agricultura Familiar						
	Educação Ambiental		Sustentabilidade		Agricultura Familiar	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
	5	-	5	-	5	-
6) Descreva em poucas palavras o que você entende por:						
	Educação Ambiental		Sustentabilidade		Agricultura Familiar	
EG D1 MAF Diretora	1 É a transformação do comportamento humano em relação ao meio em que vivemos, vai além de conservar e preservar o meio ambiente.		1 A mudança individual como principal vetor para a mudança global representa uma visão simplista do trabalho com as relações sociais		1 Quando não há trabalhadores remunerados na propriedade,	
EG SG 2 SP Secretária	1 conservar os recursos naturais, desenvolver soluções economicamente		1 Valores de vida de preservação do meio ambiente, uso consciente		1 produção familiar	

	viáveis para serem desenvolvidas com o objetivo de reduzir o consumo de recursos naturais, deter a poluição e conservar os habitats naturais.	dos pesticidas e agrotóxicos, consumo consciente e vida de qualidade.	
EGCP3 LMRA Coordenadora Pedagógica	1 e uma reflexão acerca da preservação da espécie, por meio da produção do conhecimento que privilegie as relações entre o homem e a natureza.	1 Direito a terra, moradia, saúde, educação, alimentação e preservar e respeita o meio em que vivemos	1 Produzido por familiares, não há funcionários
EG CEP 4 Coordenador de Esporte	1 É mudança no comportamento, hábito, respeito e proteger a natureza para amenizar os impactos e tragédias	1 É Qualidade de vida, preservação e respeito a natureza	1 A mão-de-obra familiar usada na propriedade
EG CES 5 Coordenador de Estagio Supervisionado	1 É mudança no comportamento, hábito, respeito e proteger a natureza para amenizar os impactos e tragédias educação ambiental, além de recuperar e transformar os valores histórico-culturais de uma comunidade, pode estimular a criação de responsabilidades na população como geradora e gestora de muitos problemas ambientais	1 Preservar os recursos naturais da sociedade sem comprometer a capacidade, das gerações futuras, de suprirem suas próprias necessidades.	1 a mão-de-obra utilizada na propriedade e familiar, a propriedade não pode ser grande, os trabalhos e a renda gerada pela atividade agrícola e família.

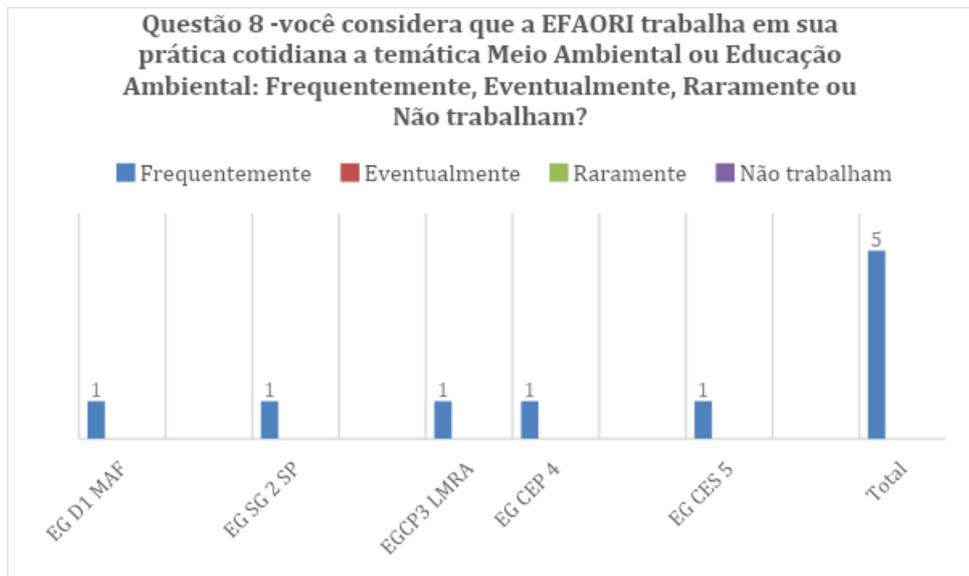
Fonte: questionário IV, questão 5 e 6

Gráfico 18 - Ensino Educação Ambiental



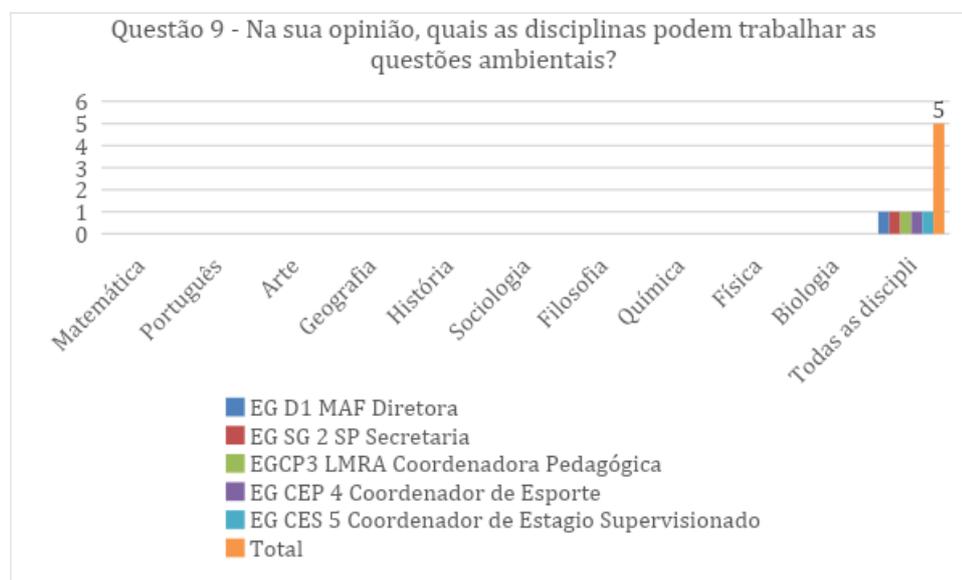
Fonte: questionário IV, questão 7 e 8

Gráfico 19 - Práticas de Ensino Educação Ambiental na EFAORI



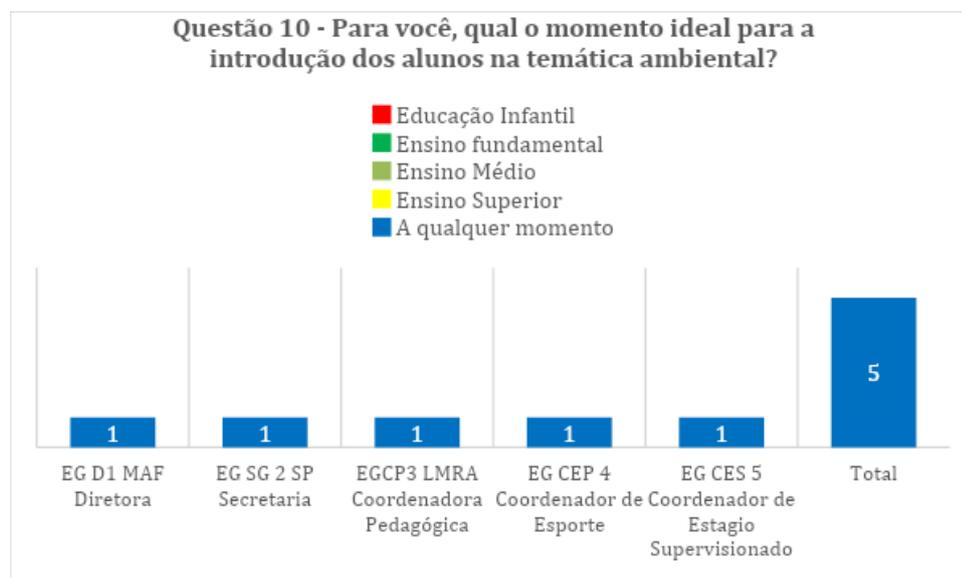
Fonte: questionário IV, questão 7 e 8

Gráfico 20 - Ensino de EA



Fonte: questionário IV, questão 9 e 10

Gráfico 21 - Momento Ideal para o Ensino de EA



Fonte: questionário IV, questão 9 e 10

4.8. Resultados Relativos à Categoria Dimensão Pais/Familiares – Questionário V

Questionário V- 20 (vinte) pais/família dos discentes matriculados na EFAORI e egressos, favorecidos por programas de incentivo a Agricultura Familiar no município de Orizona, responderam 10(dez) perguntas objetivas e subjetivas total de 200(duzentos).

Gráfico 22 - Pais / familiares atividades, ensino EFAORI

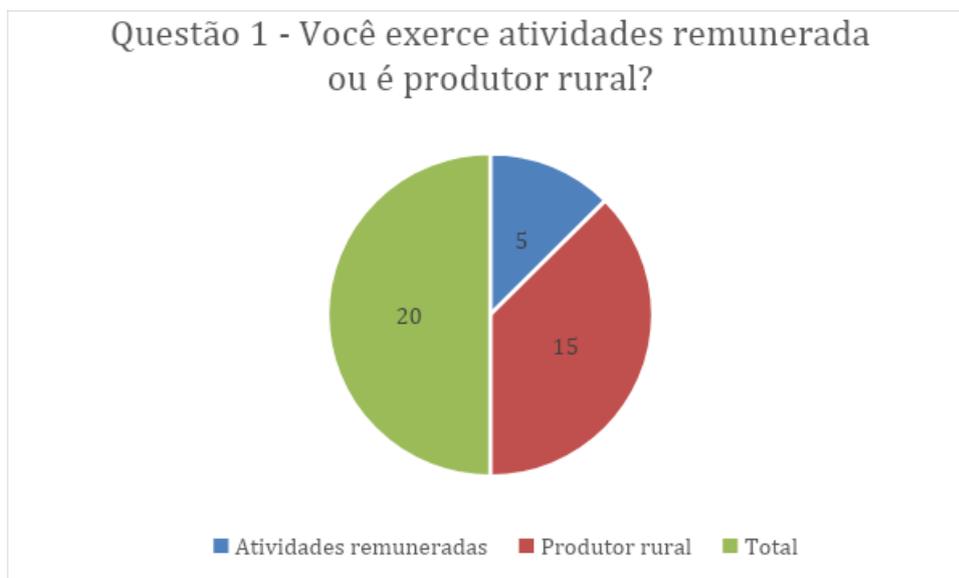
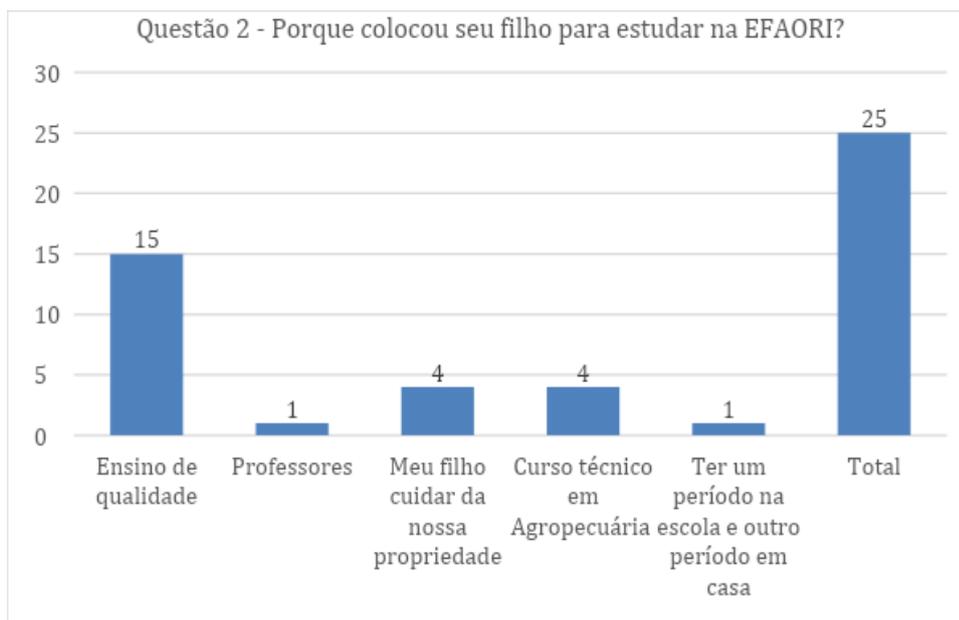
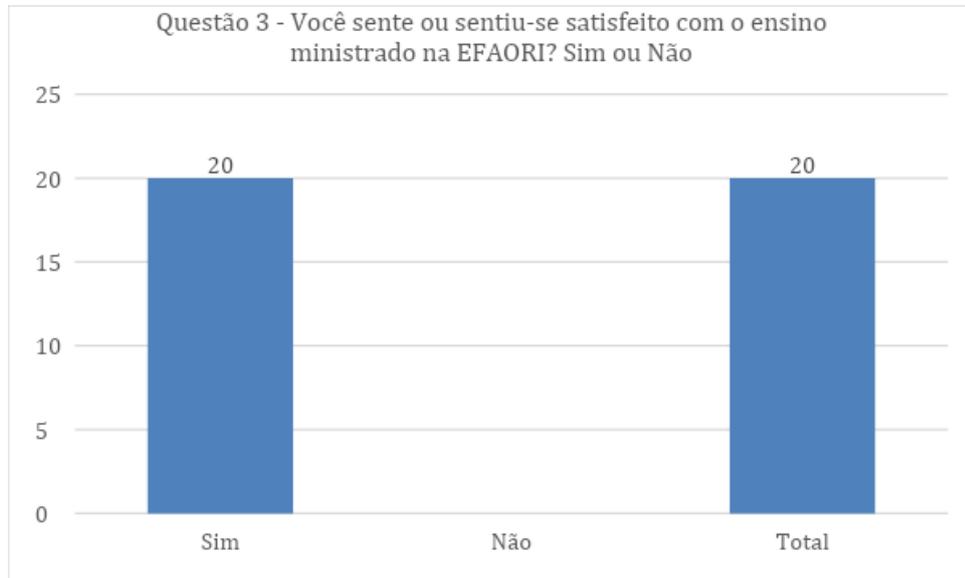


Gráfico 23 - Motivos para o filho estudar na EFAORI



Fonte: Fonte: questionário V, questão 1 e 2

Gráfico 24 - Satisfeito com o ensino na EFAORI



Fonte: questionário V, questão 3

Gráfico 25 - Participação na EFAORI

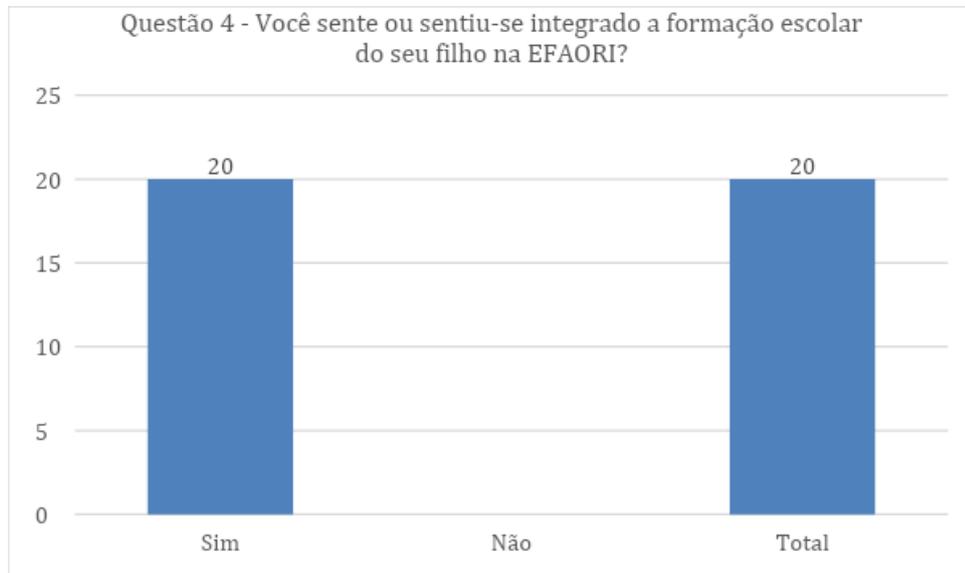
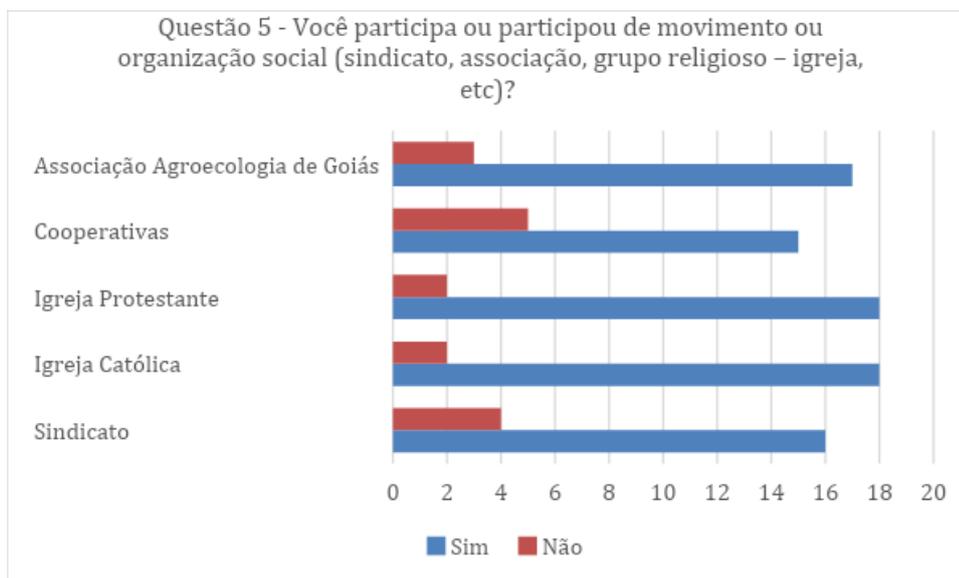
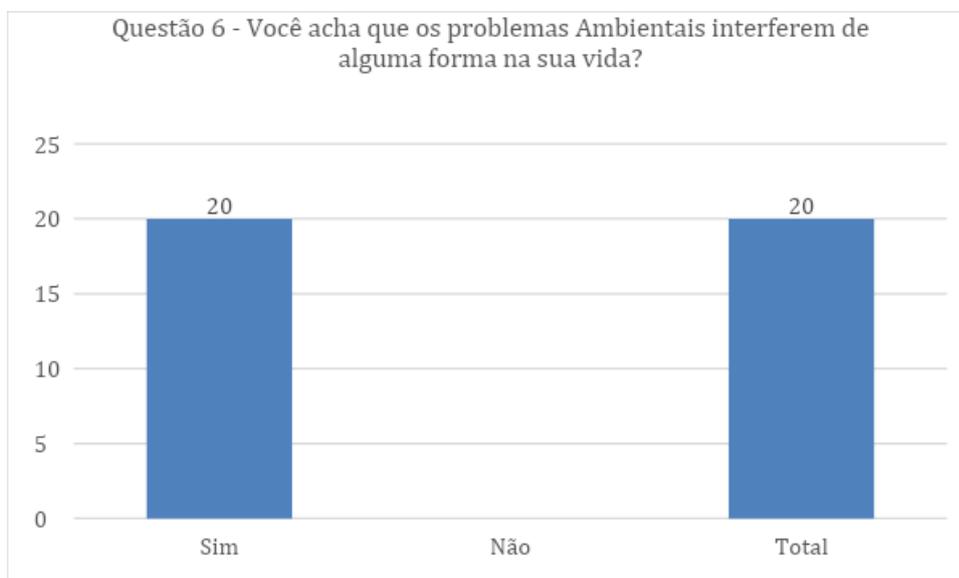


Gráfico 26 - Participa de ONG



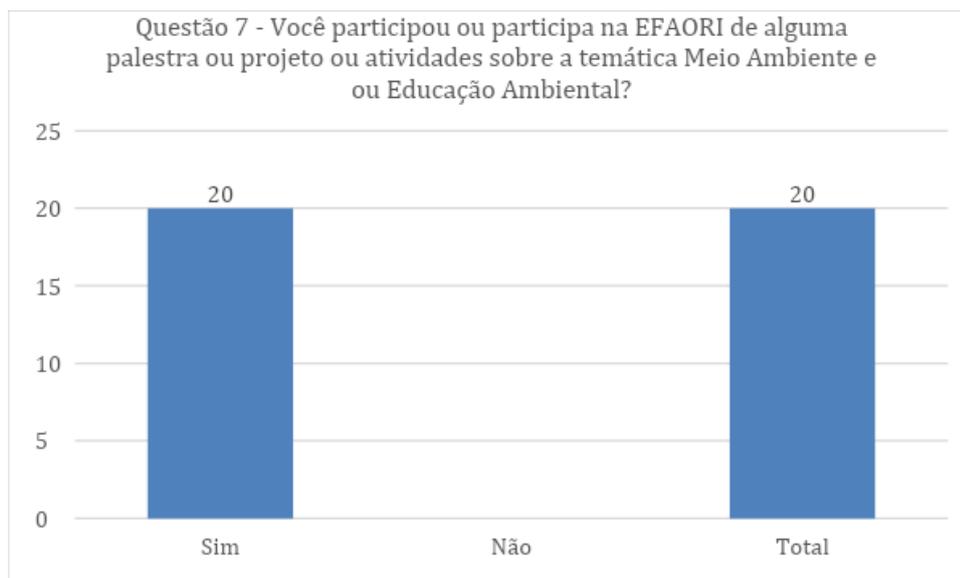
Fonte: questionário V, questão 5

Gráfico 27 - Interferência dos Problemas ambientais



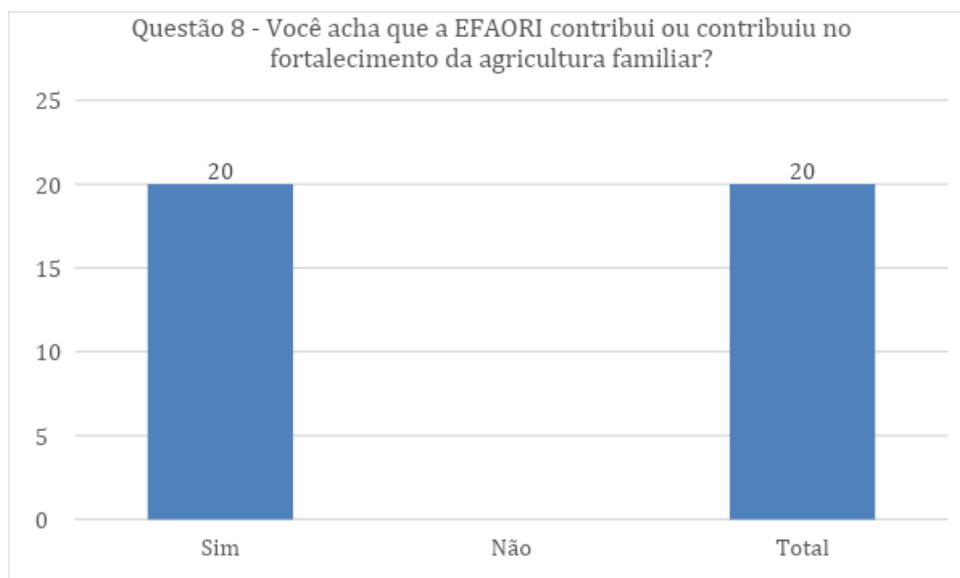
Fonte: questionário V, questão 6

Gráfico 28 - Participou(a) de eventos na EFAORI, EA



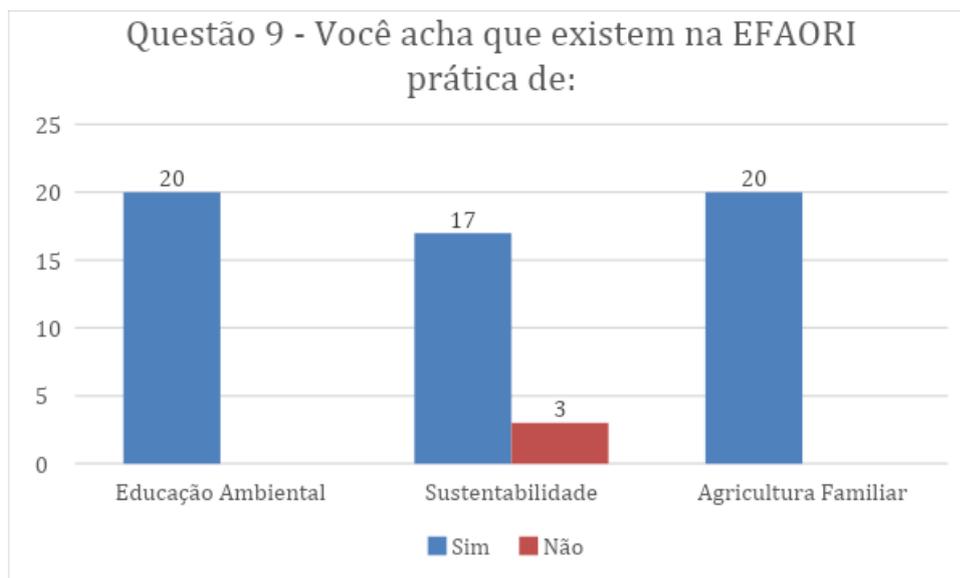
Fonte: questionário V, questão 6

Gráfico 29 - Contribuição da EFAORI no Fortalecimento da agricultura Familiar



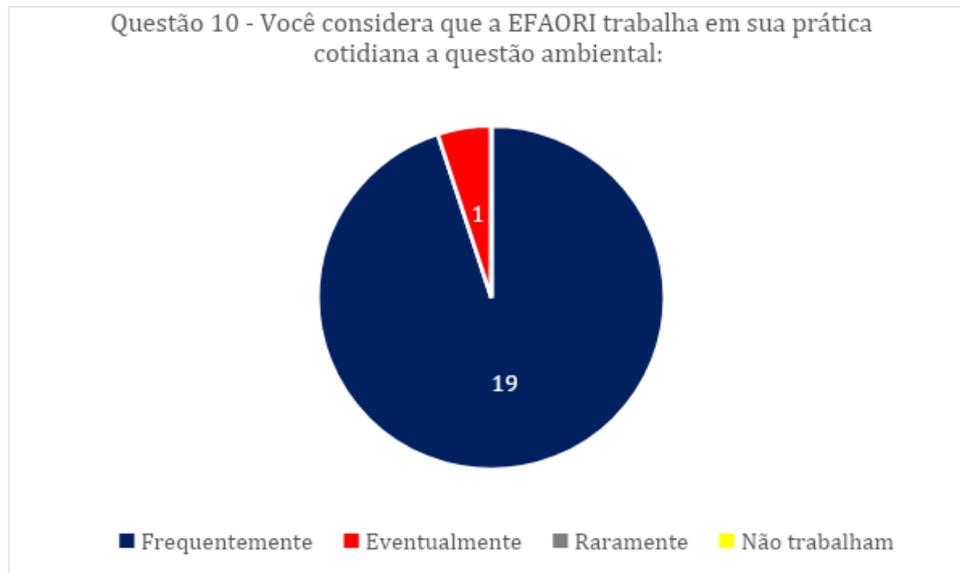
Fonte: questionário V, questão 8

Gráfico 30 - Práticas de ensino na EFAORI



Fonte: questionário V, questão 9

Gráfico 31 - Práticas ambientais no cotidiano na EFAORI



Fonte: questionário V, questão 10

4.9. Comparação Entre Questionários: Práticas Pedagógicas e Metodologia da Efaori e Egressos

Ao desenvolver o estudo sobre o ensino de Educação Ambiental ministrado na Escola Família Agrícola de Orizona-EFAORI, considerando os resultados das respostas dos discentes - questionário I, discentes egressos - questionário II, docentes- questionário III, equipe gestora - questionário IV, e pais/familiares- questionário V, observação direta e indireta, visitas técnicas e pesquisa de campo, análise dos documentos da EFAORI, leitura dos autores indicados nas referências bibliográficas e dos referenciais teóricos presentes no estudo, os resultados indicam que:

Em relação às práticas pedagógicas e metodologia ministradas na EFAORI constata-se que:

- f) Para os discentes o ensino de EA e a metodologia aplicada na EFAORI, prepara para agricultura familiar e trabalho;
- g) Os discentes egressos afirmam que colocam em prática o que aprendeu em relação Educação ambiental ministrada na EFAORI;
- h) Os docentes abordam no cotidiano em sala de aula a temática EA, por meio de passagem de conteúdos (4) trabalhos/pesquisas (3) projetos (3), que os discentes demonstram interesse na temática meio ambiente;
- i) Para a equipe gestora existem na EFAORI prática de Educação Ambiental Sustentabilidade e Agricultura Familiar, que os docentes trabalham em sua prática cotidiana a temática voltada para o ensino de Meio Ambiental;
- j) Os pais informaram que são satisfeitos com o ensino ministrado na EFAORI, que optaram para que seus filhos estudassem na EFAORI, pelo ensino de qualidade, que os problemas Ambientais interferem na sua vida deles e que a EFAORI contribui no fortalecimento da agricultura familiar;
- k) A necessidade de práticas pedagógicas voltadas à Educação Ambiental no campo, que pudessem se refletir em práticas agrícolas mais sustentáveis na região;
- l) Este modelo escolar com a metodologia da Pedagogia da Alternância, usado na EFAORI é um modelo em construção, que os avanços e desafios dependem do protagonismo, do envolvimento dos discentes, docentes, equipe gestora, metodologia, métodos e técnicas de ensino e pais/famílias envolvidos neste processo de construção;

- m) Desafios da contribuição do ensino de EA ministrado da EFAORI, para a perpetuação do movimento em defesa da vida no campo, da pequena propriedade, da Agricultura Familiar e de práticas agrícolas sustentáveis;
- n) A convergência da continuidade da formação posterior leva a crer que a atividade pedagógica pode levar os indivíduos a encontrarem um sentido para além do trabalho da vida no campo;
- o) Dicotomia no conteúdo ministrado, registro das atividades e a realidade educacional.
- p) A necessidade de um corpo docente permanente, concursados, na área do curso;
- q) condições de ampliação de poço artesiano ou outra alternativa de água para a escola

Em Relação aos Egressos Consta-se que:

- a) O sucesso da execução do projeto político pedagógico da EFAORI na sua luta por contribuir para emancipação dos indivíduos e pela humanização da vida no espaço rural;
- b) Rápida inserção no mercado de trabalho, permanência de atividades ligadas ao campo;
- c) Número considerável de egressos que continuaram o processo formativo e de especialização;
- d) Inserção e permanência no mundo do trabalho é o que mais chama atenção;
- e) Número razoável daqueles que permanecem nas propriedades familiares;
- f) Que é preciso uma análise mais aprofundada e mais detalhadas das opções ideológicas destes egressos;

5. Considerações Finais

A coleta de dados, permitiu compreender de que forma a questão ambiental é abordada nas Escolas Família Agrícola, a percepção ambiental por parte dos discentes, discentes egressos, docentes, equipe gestora e familiares, bem como a relação entre as práticas pedagógicas sustentáveis adotadas.

Ao realizar o estudo sobre o ensino de Educação Ambiental ministrado na EFAORI, permitiu conhecer a realidade dos discentes, docentes, equipe gestora, documentos e metodologia da pedagogia da alternância e os desafios presentes no cotidiano.

Ao desenvolver o estudo identifica-se vários desafios presentes no ensino da Educação Ambiental, ministrados na EFAORI, quais sejam: a substituição do homem pela máquina, sem querer desprezar os recursos tecnológico, mais uso exacerbado destes recursos aumentam a agressão ao meio ambiente, poluição, degradação, a produção em grande escala, desmatamento, uso dos agrotóxicos.

Contudo é neste contexto que a EFAORI, está inserida, dificultando seu real papel de fomentar uma agricultura familiar Sustentável, isso requer mudança de comportamento, consciência mais crítica que consiga sair do senso comum e nesse contexto que a EFAORI, encontra desafios, porém está consolidada como meio de transformação social e ambiental, por usar uma metodologia diferenciada, que aproxima teoria e prática, uma formação holística dos discentes. Após análise, visitas e observação direta constata-se que a EFAORI compre seu papel no processo de ensino aprendizagem ministrado no Curso Técnico de Agropecuária, tem um papel importante na formação do jovem seus familiares para o para vida, isso só é possível pela metodologia da pedagogia da alternância.

Contudo o estudo aponta que a EFAORI deve buscar alternativas ecológica e sustentável, como Agroecologia, Agroflorestamento, Integração Lavoura-pecuária-floresta, sistema de plantio direto. Não basta noções básicas, é importante ressaltar que a instituição está distanciando seu objetivo principal, que é o ensino voltado para agregar práticas sustentáveis, agricultura familiar e trabalho. Porém o principal objetivo da instituição é preparar os discentes para a necessidade e exigência do mercado de trabalho, o ensino é focado no agronegócio e não na agroecologia, nas práticas sustentáveis neste momento constata-se que a EFAORI vai ao encontro do objetivo da primeira Escola Rural, povoado de Lot et Garonne, na França.

6. Referência Bibliográfica

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitc, 1998.

ALONSO, Ângela. **As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate**. São Paulo: Lua Nova, 2009.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo**. *Trabalho Educação*, UFMG, v. 12, p. 62-93, 2012.

BARKER, Colin. **O movimento como um todo: ondas e crises**. *Revista Outubro*, n. 22, 2. sem. 2014.

BEGNAMI, João Batista. **Instrumento pedagógico da alternância**. Belo Horizonte: Ed. da Amefa, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CALVÓ, Pedro Puig. **Introdução: Centros familiares de formação em alternância**. In: **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias do Brasil, 1999.

COPORAL, Francisco Roberto; RAMOS, Ladjane Fátima. **Da extensão rural convencional à extensão rural para o desenvolvimento sustentável: enfrentar desafios para romper a inércia**. Brasília, setembro de 2006. Disponível em < www.agroeco.org/socla/archivospdf.> Acesso em de julho de 2018.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação**. In: **Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente**. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GEAY, André. **A escola da Alternância**, 1998.

GIMONET, Jean-Claude. **Alternance, développement personnel et local**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1998.

_____. **L'alternance en formation "Méthode pédagogique ou nouveau système éducatif?" L'expérience des Maisons Familiales Rurales**. In: DEMOL, J.-N.; PILON, J.-M. (Coords.), 1998.

_____. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes; Paris: Ed. da AIMFR, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antônio. Os Intelectuais. **O Princípio Educativo. Caderno do Cárcere**, Volume 12. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental Crítica**. In: **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. **Educação ambiental: participação para além dos muros da escola**. In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral da Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

GUIMARÃES, Mauro; OLABARRIAGA, Néri; TONSO, Sandro. **A pesquisa em políticas públicas educação ambiental**. In: Pesquisa em Educação Ambiental, Rio Claro, v. 4, n. 2, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991. 3. ed. rev. e ampl.

LEFF, Enrique. **Aventuras da Epistemologia Ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes**. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 3, p. 17-24, 2009. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9515/6720>>. Acesso em 12 nov.2015.

_____. **Epistemologia Ambiental**. 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

LEHER, R. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. Cortez Editora, 2005.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL- LDBEN: n. 9394/96. Brasília: 1996.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação Ambiental Crítica: Contribuições e desafios. In: Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral da Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

_____. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental.** 4.Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Manual de Operações, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA, Edição Revista e Atualizada, Brasília, Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 282, de 26 abril de 2004).

RIBEIRO, Marlene. Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich: A ideologia alemã. São Paulo: Centauro, 1984.

MARTINS Junior, Joaquim. Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NVivo for academics, Software.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA T. T. Currículo, Cultura e Sociedade. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NOSELLA, P. **As origens da Pedagogia da Alternância**. Brasília: UNEFAB, 2007.

PASSADOR, C. S. **A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo do Paraná**. São Paulo: Annablume, 2006.

PESSOTTI, Alda Luiza. **Ensino Médio Rural: as contradições da formação em alternância**. Vitória: Ed. da UFES/Secretaria da Produção e Difusão Cultural, 1995.

_____. **Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural**. Dissertação (Mestrado), Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.

PIETRAFESA, José Paulo. **Agricultura familiar: a construção de um conceito**. Goiânia, 2007.

_____. **A Grande Travessia: Agricultura familiar e qualidade de vida**. Tese (Doutorado) Brasília, 2002.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

QUEIROZ, João Batista; SILVA, Virginia da Costa; PACHECO, Zuleika (Org.). **Pedagogia da alternância: construindo a educação do campo**. Editora Universa. Universidade Católica de Brasília e Editora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

QUEIROZ, J.B. F de. **O processo de implantação da Escola Família (EFA) de Goiás**. Dissertação apresentada ao curso de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1997.

GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação: método e epistemologia**. Chapecó, SC: Argos, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

SILVA, Lourdes Helena da. **As Experiências de Formação de Jovens do Campo. Alternância ou Alternâncias?** Viçosa: Ed. da UFV, 2003.

SCHERER-WARRERN, Ilse. **Movimentos Sociais: um ensaio de interpretação sociológica**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Pedagogia da Alternância**. 2. ed. Espírito Santo: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES); Mansur, 1996.

7. ANEXOS

7.1 FOTOS

Fotografia 01: medicamento



Fonte: Regina Carmo, outubro de 2018.

Fotografia 02: discentes da EFAORI
Orizona, Goiás, Brasil.



Fonte: Regina Carmo, outubro de 2018.

Fotografia 03: EFAORI, Orizona, Goiás, Brasil.



Fonte: Regina Carmo, outubro de 2018.

Fotografia 04: Discente Orizona, Goiás, Brasil.



Fonte: Regina Carmo, outubro de 2018.

Fotografia 05: mudas de hortaliças EFAORI, Orizona, Goiás, Brasil.



Fonte: Regina Carmo, outubro de 2018.

Fotografia 06: discente da EFAORI, Orizona, Goiás, Brasil.



Fonte: Regina Carmo, outubro de 2018.

Fotografia 07: fábrica de ração da EFAORI, Orizona, Goiás, Brasil.



Fonte: Regina Carmo, outubro de 2018.

Fotografia 08: discentes da EFAORI, aula de campo ministrado pelo professor de Engenharia Agrônômica, Orizona, Goiás, Brasil.



Fonte: Regina Carmo, maio de 2017.

Fotografia 09: mudas de hortaliças e árvores plantadas



Fonte: Regina Carmo, maio de 2017.

Fotografia 10: discentes da EFAORI, Orizona, Goiás, Brasil.



Fonte: Regina Carmo, outubro de 2018.

Fotografia 11: discentes da EFAORI



Fonte: Regina Carmo, outubro de 2018.

7.2. Questionário I - Discente

Nome _____

Data de nascimento ____/____/____ ____ anos

Origem (rural ou urbana) _____

1). Que séries e ano você iniciou seus estudos na EFAORI? Porque optou a ir para esta Escola? _____

2). Em relação ao ensino ministrado na EFAORI, você coloca em prática o que aprende em relação a temática ambiental ou educação ambiental? _____

3). Quem são seus pais: Origem; escolaridade; profissão; participam de movimento ou organização social (sindicato, associações, grupo religioso – igreja, etc.)? _____ 4

4). Quais as lembranças positivas da vida escolar na EFAORI? _____

5). Quais as lembranças gostariam de esquecer? _____

6). Como a EFAORI trabalhada a relação teoria e pratica? Cite algumas atividades que você desenvolve no período família; _____

7). Você participa/participou na EFAORI de alguma palestra ou projeto ou atividades extracurriculares sobre temática Meio Ambiente e ou Educação Ambiental? () Sim () Não.

Se _____ sim _____ qual? _____

08). Existem na EFAORI prática de:

Educação Ambiental sim não

Sustentabilidade sim não

Agricultura Familiar sim não

09). Descreva em poucas palavras o que você entende por:

a) Educação Ambiental: _____

b) Sustentabilidade: _____

c) Agricultura Familiar: _____

10) você acha que Educação Ambiental deve ser ministrado como?

Disciplina sim não

Interdisciplinar sim não

Justifica sua resposta: _____

11) você considera que a EFAORI trabalha em sua prática cotidiana a temática Meio Ambiental ou Educação Ambiental: Frequentemente Eventualmente Raramente Não trabalham

12). Para você, qual o momento ideal para a introdução dos alunos na temática ambiental?

Educação Infantil - Pré-escola Ensino Fundamental - 1ª a 5ª série

Ensino Fundamental - 6ª a 9ª série Ensino Médio

Ensino Superior A qualquer momento

Assinatura _____

Data _____

7.3. Questionário II - Discente Egresso

Nome _____

Data de nascimento ____/____/____ ____ anos

Origem (rural ou urbana) _____

1). Qual a atividade de trabalho está exercendo na atualidade? _____

2). Você atua na área do Curso Técnico em Agropecuária ou área afim?

3). Que ano, série e quantos anos você tinha quando iniciou seus estudos na EFAORI?

4). Em relação ao ensino ministrado na EFAORI, você coloca em prática o que aprendeu em relação a temática ambiental ou Educação ambiental?

5). Quem são seus pais: Origem; escolaridade; profissão; participam de movimento ou organização social (sindicato, associações, grupo religioso – igreja, etc.)?

6). Quais as lembranças positivas da vida escolar na EFAORI?

7). Quais as lembranças gostariam de esquecer? _____

8). Quais as dificuldades que você encontrou nos anos estudados na EFAORI? _____

9). Existem na EFAORI prática de:

Educação Ambiental sim não

Sustentabilidade sim não

Agricultura Familiar sim não

Justifique sua resposta: _____

10). Descreva em poucas palavras o que você entende por:

a) Educação Ambiental: _____

b) Sustentabilidade _____

c) Agricultura Familiar _____

11). Você acha que Educação Ambiental deve ser ministrado como?

Disciplina sim não

Interdisciplinar sim não

Justifica sua resposta: _____

12). Você considera que a EFAORI trabalha em sua prática cotidiana a questão ambiental:

Frequentemente Eventualmente Raramente Não trabalham

13). Para você, qual o momento ideal para a introdução dos alunos na temática ambiental?

Educação Infantil - Pré-escola

Ensino Fundamental - 1ª a 5ª série

Ensino Fundamental - 6ª a 9ª série

Ensino Médio

Ensino Superior

A qualquer momento

Assinatura _____

Data _____

7.4. Questionário III - Docente

Nome _____

Data de nascimento ____/____/____ ____ anos

Origem (rural ou urbana) _____

Formação: _____

1) Há quanto tempo trabalha na EFAORI? _____

2) Já trabalhou em outra escola? _____

3) você ministra aula na área de formação? _____

4) você já participou de algum programa ou curso que abordou/aborda a temática meio ambiente e ou Educação Ambiental? () sim () não . Caso já tenha participado, qual curso e carga horariam? _____

5) A EFAORI possui alguma atividade ou projeto que visa preservar o meio ambiente ou de Educação Ambiental? () sim () não. Caso afirmativo, qual(is)?

6) Durante o ano letivo você aborda a temática meio ambiente na disciplina que ministra ou desenvolve práticas de Educação Ambiental? () Sempre () Às vezes () Raramente. Quais as temáticas abordadas? _____

7) De que forma você aborda a temática meio ambiente em sala de aula?

() Passagem de conteúdos () Trabalhos e/ou pesquisas () projetos () Outros

8) Você tem dificuldade de trabalhar temas relacionados ao meio ambiente e Educação Ambiental com seus alunos? () Sim () Não. Caso afirmativo, qual (is) motivos geram dificuldades: _____

9) você acha que os alunos demonstram interesse em conhecer a temática meio ambiente?

() Sim () Não

10) Numa escala de zero (0) a dez (10) atribua um valor ao conhecimento dos seus alunos em relação às questões ambientais, tais como: mata ciliar, poluição, queimada e uso de pesticidas etc. _____

11) Existem na EFAORI prática de:

Educação Ambiental sim não

Sustentabilidade sim não

Agricultura Familiar sim não

12). Descreva em poucas palavras o que você entende por:

a) Educação Ambiental _____

b) Sustentabilidade _____

c) Agricultura Familiar _____

13) você acha que Educação Ambiental deve ser ministrado como?

Disciplina: sim não Interdisciplinar: sim não

Justifica sua resposta: _____

Frequentemente Eventualmente Raramente Não trabalham

Descreva como: _____

14) Na sua opinião, quais as disciplinas podem trabalhar as questões ambientais?

() Matemática () Português () Biologia () Geografia

() História () Física () Química () Artes

() Filosofia () Sociologia () Todas as disciplinas

15) Para você, qual o momento ideal para a introdução dos alunos na temática ambiental?

Educação Infantil - Pré-escola Ensino Fundamental - 1ª a 5ª série

Ensino Fundamental - 6ª a 9ª série Ensino Médio

Ensino Superior A qualquer momento

Descreva como: _____

Assinatura: _____

Data: _____

7.5. Questionário IV - Equipe Gestora

Nome _____

Data de nascimento _____ Quantos anos _____

Origem (urbana ou rural) _____

EG1: Diretora

EG 2: Secretaria Geral

EG 3: Coordenadora Pedagógica

EG 4: Coordenador de Esporte

EG 5: Coordenador de Estagio Supervisionado

1) Qual seu nome e função desempenha na EFAORI _____

2) Qual sua formação? _____

3) Há quanto tempo trabalha na EFAORI? _____

4) Já trabalhou em outra escola? _____

5) Existem na EFAORI prática de:

Educação Ambiental: sim não

Sustentabilidade: sim não

Agricultura Familiar: sim não

6). Descreva em poucas palavras o que você entende por:

a) Educação Ambiental _____

b) Sustentabilidade _____

c) Agricultura Familiar _____

7) você acha que Educação Ambiental deve ser ministrado como?

Disciplina sim não

Interdisciplinar sim não

8) você considera que a EFAORI trabalha em sua prática cotidiana a temática Meio Ambiental ou Educação Ambiental:

Frequentemente Eventualmente Raramente Não trabalham

9) Na sua opinião, quais as disciplinas podem trabalhar as questões ambientais?

() Matemática () Português () Biologia () Geografia

() História () Física () Química () Artes()

Filosofia () Sociologia () Todas as disciplinas/ Interdisciplinar

10) Para você, qual o momento ideal para a introdução dos alunos na temática ambiental?

Educação Infantil - Pré-escola Ensino Fundamental - 1^a a 5^a série

Ensino Fundamental - 6^a a 9^a série Ensino Médio

Ensino Superior A qualquer momento

Assinatura: _____

Data: _____

7.6. Questionário V - Pais/responsáveis

Nome _____

Data de nascimento _____ quantos anos _____

Origem (urbana ou rural) _____

- 1) Em que você trabalha atualmente? _____
- 2) Você exerce atividades remunerada ou é produtor rural? _____
- 3) Por que colocou seu filho para estudar na EFAORI? _____
- 4) Você sente ou sentiu-se satisfeito com o ensino ministrado na EFAORI? Sim/Não
- 5) Você sente ou sentiu-se integrado a formação escolar do seu filho na EFAORI? Sim/Não
- 6) Você participa ou participou de movimento ou organização social (sindicato, associação, grupo religioso – igreja, etc)? Sim /Não
- 7) Quais as lembranças positivas da vida escolar do seu filho na EFAORI? _____
- 8) Quais as lembranças gostariam de esquecer? _____
- 9) Quais as maiores dificuldades você encontra ou encontrou durante o tempo de estudos do seu filho na EFAORI? _____
- 10). Você acha que os problemas Ambientais interferem de alguma forma na sua vida?
() Sim () Não
- 11) Você participou ou participa na EFAORI de alguma palestra ou projeto ou atividades sobre a temática Meio Ambiente e ou Educação Ambiental na sua EFAORI? () Sim () Não
? Se sim qual? _____
- 12) Você acha que a EFAORI contribui ou contribuiu no fortalecimento da agricultura familiar? () Sim () Não _____
- 13) Você acha que existem na EFAORI prática de: Educação Ambiental sim não
Sustentabilidade sim não Agricultura Familiar sim não
- 14) Descreva em poucas palavras o que você entende por:
 - a) Educação Ambiental: _____
 - b) Sustentabilidade _____
 - c) Agricultura Familiar _____

15) você acha que Educação Ambiental deve ser ministrado como?

Disciplina sim não

interdisciplinar sim não

Justifica sua resposta: _____

16) você considera que a EFAORI trabalha em sua prática cotidiana a questão ambiental:

Frequentemente Eventualmente Raramente Não trabalham

17) Para você, qual o momento ideal para a introdução dos alunos na temática ambiental?

Educação Infantil - Pré-escola

Ensino Fundamental - 1ª a 5ª série

Ensino Fundamental - 6ª a 9ª série

Ensino Médio

Ensino Superior

A qualquer momento

Descreva como: _____

Assinatura: _____

Data: _____