



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
AGROECOLOGIA E DESENVOLVIMENTO RURAL**

**ESCOLAS NO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA
AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ARARAS (SP)**

MICHELE LAFFAYETT DE CAMPOS

Araras

2014



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
AGROECOLOGIA E DESENVOLVIMENTO RURAL**

**ESCOLAS NO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA
AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ARARAS (SP)**

MICHELE LAFFAYETT DE CAMPOS

ORIENTADOR: PROF. DR. RODOLFO ANTÔNIO DE FIGUEIREDO

CO-ORIENTADOR: PROF. DR. CLÁUDIO JOSÉ BERTAZZO

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Agroecologia e
Desenvolvimento Rural como requisito
parcial à obtenção do título de MESTRE
EM AGROECOLOGIA E
DESENVOLVIMENTO RURAL

Araras

2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C198ec

Campos, Michele Laffayett de.

Escolas no campo : desafios e possibilidades para o ensino da agroecologia e educação ambiental em Araras (SP) / Michele Laffayett de Campos. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
214 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Agroecologia. 2. Educação do campo. 3. Educação rural. 4. Matrizes curriculares. I. Título.

CDD: 630 (20^a)

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DE

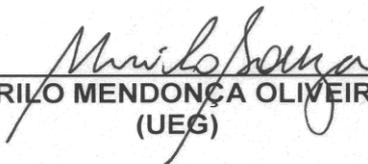
MICHELE LAFFAYET DE CAMPOS

APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
AGROECOLOGIA E DESENVOLVIMENTO RURAL, DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS, **EM 04 DE ABRIL 2014.**

BANCA EXAMINADORA:



PROF. DR. CLAUDIO JOSÉ BERTAZZO
ORIENTADOR
(UFG)



PROF. DR. MURILO MENDONÇA OLIVEIRA DE SOUZA
(UEG)



PROF. DR. FERNANDO SILVEIRA FRANCO
(UFSCar)

DEDICATÓRIA

*Dedico todas as linhas que escrevi e meus desejos entrelinhas
Aos laços sanguíneos que pulsam em minhas veias
À família da qual vim e quem de família me escolheu.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à *Pacha Mama*. A natureza sempre representou para mim a presença divina de Deus na terra, desde a infância admiro-a com profundo amor e nestes vinte e nove anos de vida, é nela que busco minhas inspirações e que dia após dia me fortaleço na busca pelo seu reconhecimento e preservação.

Gratidão pelas oportunidades que a vida me deu, em especial, por morar em frente ao Rio Negro e poder contemplá-lo diariamente aqui no Amazonas. Por ter crescido no sítio em Conchas - SP e ser filha de agricultor, por ter recebido do meu pai os ensinamentos da terra e da natureza. Por cada vez que observei, semeei, colhi e me alimentei da agricultura da minha família e por tantas outras experiências que foram imprescindíveis para eu ter me tornado uma bióloga e agora Agroecóloga.

Agradeço:

Em especial, a Túlio Caio Binotti, grande músico, gestor ambiental, agroecólogo e indigenista, com quem compartilho minha vida. Pela paciência e apoio, por ter ficado ao meu lado mesmo nos momentos de inquietações e perturbações, por todas as contribuições feitas no meu trabalho e na minha vida. Por ter me dado a oportunidade de conhecer culturas indígenas do nosso país e ter sinalizado caminhos que me levaram a educação escolar indígena. Agradeço sobretudo, por estar com você no Amazonas.

Ao professor Fernando Silveira Franco, por ter me acolhido no Apetê Caapuã, que me inseriu na boniteza do universo da agroecologia ainda na graduação, pela oportunidade de também ter sido sua aluna no mestrado e claro, não podia deixar passar a esmo os meus sinceros agradecimentos pela sua contribuição no meu processo de qualificação. Obrigada sobretudo, por ter sido da minha banca de defesa e ter me proporcionado a enorme alegria de concluir mais esta fase ao seu lado.

À Professora Bárbara Nakayama, que me orientou no TCC da graduação e que compartilhou comigo das minhas primeiras experiências como, obrigada também por ter participado do meu processo de qualificação, suas contribuições enriqueceram o meu artigo.

Ao professor José Maria Gusman Ferraz pelas inspiradoras aulas de metodologia de pesquisa e de DRP no mestrado.

À minha família: Tamires, Elisabete, Antonio, Thor, Meg, Marina, Dilma, Carlos, Carla, Thomas, Marcio, Fátima, Ângelo, Giovana e Orlando (em memória). Sei o quanto vocês torceram por mim e ficaram felizes com a conclusão deste trabalho. Obrigada por estarem ao meu lado apesar da distância.

Aos meus queridos e amados amigos de infância: Mariana Lima, Juliana Albano, Samira Audi, Bruno Pin, Ramiro, Regina Albano, Laís Alves e Sarah Lana.

Aos meus amigos da República Bicho da Seda da faculdade: Mariana do Prado, Liliane, Marina Furlan e Wander Xupeta.

Aos meus amigos e *irmãos* da República Comuna que fizeram com que o período do mestrado tenha sido uma das melhores experiências da minha vida. Agradeço de coração por ter conhecido vocês e por tudo que vivemos juntos: Danúbia (Geresa), Ariane (Vizi), Gabi, Luiza, Pitt, Euriko, Cristiano (Cris), Paulo Lima, Nadia, Alejandro e Tatiane e aos amigos ex moradores e agregados da república: Pedro Kawamura, Susana, Gabriele, Paola, Augusto, Fábio, Silvinho, Thiago, Eduardo Xeique, Túlio, Cláudio, Macu, Biscoito e Carmem.

Aos meus companheiros de sala de aula, que de uma forma ou de outra sempre criaram espaços repletos de discussões e debates e agregaram muito em mim: Wanessa, Cris, Thais Menina, Fernando, Nulo, Paulo e Carol.

À galera da graduação em Agroecologia da UFSCar de Araras, pessoas incríveis que me ensinaram muito e que contribuíram para que a minha estada em Araras fosse inesquecível.

Agradeço a todos os participantes da ACIEPE de Educação Ambiental, no qual fui estagiária.

A todos os educadores, educandos, gestores e funcionários das escolas que participaram e construíram esta pesquisa.

Não poderia esquecer de agradecer aos amigos de São Gabriel da Cachoeira - AM: Sara e Rondon do Instituto Federal do Amazonas e Flávio Bocardi chefe do Parque Nacional do Pico da Neblina - ICMBio.

Ao meu orientador Prof. Dr. Rodolfo Antônio de Figueiredo pela acolhida, confiança, paciência e dedicação na orientação, pela compreensão e apoio em me orientar à distância quando vim morar no Amazonas, pelos ensinamentos, críticas e norteamentos.

De maneira especial, agradeço de coração ao meu orientador Prof. Dr. Cláudio José Bertazzo que se dispôs a me orientar durante o ano de 2013 e que foi fundamental para a construção deste trabalho. Agradeço por todos os textos me concedidos, pelos ensinamentos durante as aulas do mestrado, pelas conversas motivadoras e sobretudo pelo incentivo. Obrigada por ser meu mestre e grande amigo. Serei eternamente grata.

Enfim, agradeço à CAPES por ter me concedido uma bolsa de estudos que foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

EPÍGRAFE

Vida de Camponês

O camponês é assim
Sabe um tanto mais um tantinho
Da taipoca faz a colher
Da peroba faz pilão
A madeira entalhada
Ganha forma em sua mão.

Tudo na base do machado
Da enxó e do facão
Quando se põe na labuta
Camponês é artesão.

Tira leite como ninguém
Conhece intimamente a criação
Braúna, jiboia, ciganinha
A vacada se rende ao toque de sua mão
Burro bravo é domado
E até cobra pega com a mão.

Não é engenheiro, químico, nem doutor
Mas da planta faz remédio
Com boi e canga faz trator.

Da terra tira o sustento
Alimenta a cidade
E apesar de sua importância
É homem sem vaidade.

Com cinza e sebo faz sabão
Lava roupa, lava casa, lava mão
Só não lava de sua alma
As marcas da opressão,

Que fez dele um guerreiro
Homem de calos nas mãos
Sua lida é pesada
Mas dela não abre mão
É passada de pai pra filho
Preservada a tradição

Seu legado tem valor
Sabe mais que muito doutor
Na escola do campo
É parceiro, é professor.

A escola da cidade
Não conhece o agricultor
Atropela sua história
Que nem fosse um trator.

Ara, gradeia, semeia
A semente da globalização
Reproduz conhecimento
Sem questionar a razão.

E a criança camponesa
De tão rica tradição
É arrancada das raízes
Pela mão da “educação”.

Capitalismo, agronegócio, produção
A meta é exportar
Invadiram nossa terra
Impede-nos de lutar.
Querem nos fazer escravos
Para o latifúndio trabalhar
A produção de alimento
Agora perdeu lugar.
Eucalipto, cana e soja
Querem nos fazer plantar
Para alimentar a ganância
De quem não quer compartilhar.

Vive de explorar o outro
Contra esses vamos lutar
Estudar a realidade
E aos poucos transformar.

Valorizar nossa cultura
Os costumes resgatar
Refazer a nossa história
Estudar e trabalhar.

Protagonizar a mudança
E nos livros registrar
Seguir firme na luta
Sem nunca desanimar.
Camponês que é camponês
Não se deixa engabelar
Resiste ao imperialismo
Constrói nova nação
Garante o seu futuro
Com uma nova educação.
(Márcio Ribeiro Matos)

SUMÁRIO

ÍNDICE DE FIGURAS.....	i
ÍNDICE DE TABELAS.....	ii
RESUMO.....	iii
ABSTRACT.....	iv
1 INTRODUÇÃO.....	01
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	07
2.1 AGRICULTURA, SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE.....	07
2.1.1 Reflexões sobre crise ambiental e sustentabilidade.....	07
2.1.2 Agricultura e crise ambiental.....	16
2.1.3 Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável.....	26
2.2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	31
2.2.1 Aproximações teóricas dos conceitos de Ideologia e Utopia.....	31
2.2.2 Ideologia, Utopia e Educação.....	36
2.2.3 Currículos educacionais: Da perspectiva Tradicional à Crítica.....	39
2.2.4 Proposta Curricular do Estado de São Paulo.....	43
2.3 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO RURAL.....	55
2.3.1 Campo, educação, contradições e conflitos sociais.....	55
2.3.2 Educação Rural.....	67
2.3.3 Educação do Campo.....	73
2.3.4 Legislação educacional do campo.....	77
2.3.5 Formação de educadores do campo.....	79
2.3.6 Caminhos para a transformação da escola: O papel da educação em agroecologia e da educação ambiental.....	84
2.3.7 Transição Agroecológica Escolar.....	96
3 MATERIAIS E MÉTODOS.....	104
3.1 Local de estudo.....	104
3.2 Das intenções da pesquisa.....	106
3.3 Delineamento metodológico: O alicerce teórico para o desenvolvimento da pesquisa.....	107
3.4 Etapas da pesquisa.....	110
3.4.1 Primeira etapa.....	111

3.4.2 Segunda etapa.....	113
3.4.3 Terceira etapa.....	122
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	124
4.1 Apresentação dos espaços escolares.....	125
4.1.1 Escola Rural Estadual.....	125
4.1.1.1 Currículo e matriz disciplinar da Escola Rural.....	131
4.1.1.2 EA na Escola Rural: Educação ou Adestramento Ambiental?.....	136
4.1.1.3 Síntese da Escola Rural.....	143
4.1.2 Escola do Campo Municipal.....	146
4.1.2.1 Currículo e matriz disciplinar da Escola do Campo.....	153
4.1.2.2 EA na Escola do Campo: Uma abordagem transversal.....	160
4.1.2.2.1 Programas de EA em caráter continuado.....	168
4.1.2.3 O ensino da agroecologia na Escola do Campo.....	171
4.1.2.4 Síntese da Escola do Campo.....	183
4.2 Diagnóstico Escolar Participativo.....	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
LITERATURA CITADA.....	198

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Complexo usineiro e o bairro rural.....	125
Figura 2: Vila entorno da Escola Rural Estadual.....	126
Figura 3: Escola Rural Estadual.....	127
Figura 4: Usina de cana de açúcar e álcool próxima à escola.....	128
Figura 5: Visita ao programa de EA na Usina do Grupo USJ.....	138
Figura 6: Transporte público para excursão à usina.....	139
Figura 7: Viveiro de mudas da usina.....	140
Figura 8: Oficina no viveiro de mudas do programa de EA da Usina.....	140
Figura 9: Centro de recreação da usina.....	141
Figura 10: Dependências da Escola do Campo.....	148
Figura 11: Quadra de esporte.....	149
Figura 12: Parque infantil.....	151
Figura 13: Crianças circulando livremente na escola.....	152
Figura 14: Pátio principal da escola do campo.....	152
Figura 15: Aula prática de agroecologia I.....	156
Figura 16: Aluna regando o jardim.....	156
Figura 17: Aula prática com uso de ferramentas agrícolas.....	157
Figura 18: Alunos usando enxada e carrinho de mão.....	158
Figura 19: Aluna preparando vasos de terra e esterco.....	159
Figura 20: Uso de caixas de leite para o viveiro de mudas.....	164
Figura 21: Uso de pneus velhos para jardinagem e horta.....	165
Figura 22: Uso de sucata de bicicleta e de carrinho de mão para jardinagem.....	166
Figura 23: Boneco espantalho feito de materiais recicláveis.....	167
Figura 24: Jardim floral consorciado com ervas medicinais e temperos.....	178
Figura 25: Horta em mandala.....	178
Figura 26: Hortaliças consorciadas com flores.....	179
Figura 27: Canteiro de cebolinha embaixo da árvore.....	179
Figura 28: Mutirão de limpeza da escola do campo.....	194

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Sistematização das etapas de coleta de dados e dos diferentes momentos de participação dos envolvidos no DEP.....	121
Tabela 2: Infra estrutura da Escola Rural.....	129
Tabela 3: Síntese da realidade da Escola Rural.....	143
Tabela 4: Síntese das categorias de análises da Escola Rural.....	145
Tabela 5: Infra estrutura da Escola do Campo.....	150
Tabela 6: Desafios para o ensino da agroecologia na Escola do Campo.....	180
Tabela 7: Possibilidades para o ensino da agroecologia na Escola do Campo.....	181
Tabela 8: Síntese da realidade da Escola do Campo.....	183
Tabela 9: Síntese das categorias de análises da Escola do Campo.....	184
Tabela 10: FOFA da Escola Rural.....	187
Tabela 11: FOFA da Escola do Campo.....	188

ESCOLAS NO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ARARAS (SP)

Autor: MICHELE LAFFAYETT DE CAMPOS

Orientador: Prof. Dr. RODOLFO ANTÔNIO DE FIGUEIREDO

Co-orientador: Prof. Dr. CLÁUDIO JOSÉ BERTAZZO

RESUMO

A presente pesquisa discute os desafios e as possibilidades para o ensino da Agroecologia e a Educação Ambiental (EA) em duas escolas rurais do município de Araras - SP. Os objetivos gerais foram compreender o cotidiano, os processos de ensino e aprendizagem e as estruturas curriculares de uma Escola Rural Estadual e outra Escola do Campo Municipal situadas no município de Araras - SP, evidenciando as diferenças entre ambas e; mapear as diferentes concepções de agroecologia e educação ambiental, identificando como essas temáticas vêm sendo desenvolvidas nos espaços escolares e como dialogam com a Política Pública Educacional do Estado de São Paulo. A pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa e utilizou-se a metodologia de pesquisa - ação - participativa. Os dados foram coletados mediante visitas, formação de grupos de discussões e ações, conversas, entrevistas, observações participantes, vivência escolar, análises documentais e Diagnóstico Escolar Participativo. Foram definidas três categorias de análise, a saber: 1) a transversalidade das práticas de EA; 2) a relação dos conteúdos curriculares com o contexto social; e, 3) a coerência das abordagens com a realidade rural. Constatou-se que a escola rural estadual promove práticas de EA, mas que não são transversais, não são críticas e se caracterizam por serem desconectadas do contexto social e da realidade de seus educandos. A escola privilegia uma concepção biologicista, comportamental, unidirecional e pré-estabelecida de EA, oriunda da Diretriz Curricular do Estado de São Paulo, que utiliza parâmetros urbanos de ensino e não possui disciplinas agrícolas e tampouco o ensino da Agroecologia. A escola do campo municipal possui EA transversal, crítica e conectadas ao contexto social. As abordagens desta escola estão em conformidade com a realidade de seus educandos por possuir o ensino da Agroecologia e outras disciplinas e oficinas que são adaptadas ao campo e ao meio ambiente. Assim sendo, conclui-se que a escola do campo orientada pelas Diretrizes Operacionais de Escola do Campo, mostra como a Agroecologia e a EA, ao valorizarem o campo, o camponês e os conhecimentos tradicionais, se concretizam como ferramentas para se alcançar os objetivos de contextualizar a educação e de garantir a sustentabilidade no campo.

PALAVRAS CHAVE: Educação do campo; ruralidades; matrizes curriculares.

SCHOOLS IN THE FIELD: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR AGROECOLOGY AND ENVIRONMENTAL EDUCATION TEACHING IN ARARAS (SP)

Author: MICHELE LAFFAYETT DE CAMPOS

Adviser: Prof. Dr. RODOLFO ANTÔNIO DE FIGUEIREDO

Co-adviser: Prof. Dr. CLÁUDIO JOSÉ BERTAZZO

ABSTRACT

This research discusses the challenges and opportunities for Agroecological Education and Environmental Education (EE) in two rural schools from Araras - SP. The objectives were to understand the state curriculum frameworks of rural schools and the municipal school field, understand and map the different conceptions of Environmental Education and Agroecology and identify how these issues are being developed in rural school environments and how to dialogue with the Course Proposal State of Sao Paulo. The research was conducted in a qualitative way and used the research methodology - action - participatory. Data were collected through visits, training of group discussions and actions, conversations, interviews, participant observations, school life, documentary analysis and Participatory Diagnostic School. Three categories of analysis were defined, namely: 1) the mainstreaming of EE practices, 2) the relationship of curriculum content with the social context, and 3) consistency of approach with rural reality. It was found that the state promotes rural school practices EE, but are not transverse, are not critical and are characterized by being disconnected from the social context and the reality of their students. The school promotes a biologicist, behavioral, and unidirectional pre-established concept of EE, arising from Directive Course of São Paulo, which uses parameters of urban education and has no agricultural disciplines nor the Agroecological education. The school has cross municipal field, critical and connected to the social context EE. The approaches of this school are in accordance with the reality of their students by having the Agroecological education and other disciplines and workshops that are tailored to the countryside and the environment. Therefore, it is concluded that the field school directed by the Field Operational Guidelines for School, shows how Agroecology and EE, the value the field, the peasant and the traditional knowledge, are realized as tools to achieve the goals of contextualizing education and to ensure the sustainability field.

KEYWORDS: Rural education; ruralities; curriculum matrices.

1 INTRODUÇÃO

Uma das coisas, se não a que mais me agrada, por ser gente, é saber que a história que me faz e de cuja leitura participo, é um tempo de possibilidade, e não de determinismo. É por isso que, responsável em face da possibilidade de ser e do risco de *não ser*, minha luta ganha sentido. Na medida que o futuro é problemático, e não inexorável, a *práxis* humana - ação e reflexão - implica decisão, ruptura, escolha (PAULO FREIRE, 1994, p. 213)

A presente pesquisa partiu das indagações e percepções acumuladas pela pesquisadora em suas experiências de vida, como bióloga, como educadora e em suas vivências e práticas em Agroecologia.

As indagações e percepções são indícios de que esta pesquisa já vem sendo gestada há muito mais tempo do que o oficial. Ecoava uma ânsia por se discutir os desafios e contradições enfrentados pelos povos do campo, que sempre tiveram seus direitos negados ou relegados a planos inferiores, em especial os seus direitos educacionais. Ânsia para saber o que fazer quando todas as receitas governamentais já não conseguem responder nossos questionamentos (GADOTTI, 2007).

As discussões desse trabalho se centralizam na educação formal ofertada aos povos do campo. No entanto, entendemos que na escola perpassam relações e dimensões sociais, políticas, econômicas, conflitos e vitórias que nos remetem a um tocante de outros temas e discussões, que juntos revelam elementos para a compreensão da escola e da realidade rural brasileira. Por isso, as discussões desta investigação foram amplas e não se restringiram apenas em análises curriculares e de processos educacionais das escolas rurais, mas extrapolaram para o campo, seus sujeitos e suas relações.

Além da preocupação com a escola rural e com as políticas públicas a ela destinada, nossa pesquisa atenta para a problemática das consequências e influências do

ensino *urbanocêntrico* e/ou agrário convencional nas escolas rurais. Trazendo para as discussões a agroecologia e a urgência de um ensino contextualizado e promotor de sustentabilidade na agricultura e no campo.

Aos povos do campo foi e ainda é ofertado um ensino público que desconsidera as suas origens, seus saberes e tradições, suas identidades, suas culturas e suas formas de fazer agricultura e de permanecer na terra. (MACHADO, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) é objetiva e clara ao afirmar no artigo 28 que, na oferta de educação básica aos povos do campo, estes possuem o direito a um sistema de ensino e aprendizagem adaptado às necessidades e às especificidades da vida no campo e de cada região (BRASIL, 1996).

Segundo os direitos assegurados pela legislação, os povos do campo deveriam ter sua própria organização escolar, com um currículo construído em comunidade e apropriado à realidade local, com calendários escolares adaptados às comemorações, festividades, agriculturas, crenças, culturas e ter sobretudo, metodologias voltadas ao campo e para a compreensão crítica dele (BRASIL, 1996).

No entanto, a educação rural tem sido tratada pelo poder público com políticas educacionais compensatórias, minoritárias, de emergência, sem continuidade e com frágil estrutura financeira (CURY, 2001; ORSO, 2011). A maneira como a escola rural tem sido organizada e ofertada, e da mesma forma o fechamento em massa destas instituições, são incoerentes com a legislação e desrespeitam os povos do campo (ALBURQUERQUE, 2011).

Em contraposição à educação rural, entendemos que a educação do campo é uma educação que tem desafiado o projeto hegemônico de sociedade, trazendo contornos inovadores ao modo de pensar as políticas públicas e os processos educacionais. A

educação do campo lança um olhar atento sobre a contextualização escolar e entende que a valorização da diversidade e da cultura camponesa são fundamentais para uma educação transformadora.

Durante a realização desta pesquisa foi necessário debruçar-se sobre aspectos de como a educação vem sendo desenvolvida no campo e como ela pode e deve estar adaptada às reais necessidades dos povos do campo e em favor de sua emancipação, através de processos educativos alternativos ao modelo de educação convencional.

Como processos educativos alternativos, entende-se, aqueles de cunho crítico e objetivados na educação contextualizada, participativa, política e emancipadora (FREIRE, 1977). Neste contexto, elencou-se o ensino da agroecologia e a educação ambiental (EA).

A presença da agroecologia nos espaços escolares representa uma ação pedagógica e uma reorientação curricular capaz de enriquecer e de fortalecer a busca pelo conhecimento crítico e transformador no campo. Além de se caracterizar como possibilidade para ampliar as ações educativas, a autonomia docente e a gama de temas e discussões, podendo ser abrangida de diferentes formas, inclusive atrelada a temas transversais, como a educação ambiental.

As experiências da educação em Agroecologia apontam que esta possui forte relação com a educação do campo e com a educação popular e que se alicerça nas pedagogias afinadas à educação crítica.

A educação em Agroecologia pressupõe transformações na realidade, levando em consideração um novo projeto de desenvolvimento do campo que rompa com a lógica da monocultura, do latifúndio e das demais formas de exclusão. Para isso, torna-se necessária quebra das estruturas, tendo em vista, que o processo educacional implica

a desconstrução do conhecimento que foi imposto historicamente pelas políticas públicas educacionais, pelo currículo padronizado e inflexível e por políticas agrárias no campo.

Compreendeu-se nesta pesquisa, duas modalidades de escolas, sendo uma Escola Rural Estadual e outra Escola do Campo Municipal.

Embora façamos distinções entre a Escola Rural e Escola do Campo, cabe ressaltar que cada escola é uma escola, independente se é urbana, rural ou do campo. Que mesmo aproximando esta pesquisa à literatura sobre as duas modalidades de escolas, encontraremos nessas que foram os objetos de pesquisa, aspectos específicos e identidades únicas. Lembrando o que Gadotti (2007, p. 11) fala, que a:

A escola é um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem papel essencialmente crítico e criativo.

Para compreender as especificidades de cada escola, faz-se necessário adentrar para conhecer as histórias, os contextos, as dinâmicas, o entorno, e, principalmente, os sujeitos que as compõem. E, isso só é possível se a pesquisa se der em uma perspectiva coletiva e participativa. Por isso, esta pesquisa foi pensada, indagada, desenvolvida e concretizada através das múltiplas contribuições dos sujeitos, agentes dos espaços escolares. Pessoas repletas de experiências, de vivências, de anseios e de sonhos. Carregadas de saberes que foram trocados e compartilhados com a pesquisadora. Sem elas, seria inviável o desenvolvimento dessa dissertação.

Os objetivos gerais da pesquisa foram: **1)** compreender o cotidiano, os processos de ensino e aprendizagem e as estruturas curriculares de uma Escola Rural Estadual e de uma Escola do Campo Municipal situadas no município de Araras - SP, evidenciando as

diferenças entre ambas e; **2)** mapear as diferentes concepções de Agroecologia e Educação Ambiental, identificando como essas temáticas vêm sendo desenvolvidas nos espaços escolares e como dialogam com a Política Pública Educacional do Estado de São Paulo.

E teve como objetivos específicos: **1)** evidenciar os desafios e possibilidades para o ensino da Agroecologia e da EA em escolas rurais e; **2)** entender os embates decorrentes da transição de Escola Rural para Escola do Campo, discutindo a inserção do ensino da Agroecologia e seu desenvolvimento, a formação e o trabalho docente e a participação coletiva nos processos educacionais e de construção do currículo diferenciado.

Este trabalho foi organizado da seguinte maneira: O item 2 refere-se à revisão da literatura e desta forma, o capítulo intitulado de: **Agricultura, Sociedade e Meio Ambiente** traz algumas reflexões sobre a crise ambiental proveniente da agricultura no mundo e no Brasil e a sustentabilidade, evidenciando e trazendo à tona alguns elementos contraditórios identificados nos discursos ambientais e nas atitudes da sociedade, com a intenção de aproximar as discussões ao contexto da EA e da Agroecologia.

O capítulo intitulado de: **A educação no Brasil** apresenta algumas discussões sobre a educação no país, assim como, reflexões sobre ideologia e utopia e suas relações nos processos educacionais. Além disso, discute-se sobre as tendências curriculares enfatizando o currículo da perspectiva tradicional à crítica. Neste contexto é dado mais destaque à Proposta Curricular do Estado de São Paulo. O objetivo deste capítulo é sobretudo fornecer elementos para as discussões vindouras sobre a Escola Rural e a Escola do Campo.

O capítulo intitulado de: **A educação no contexto rural** apresenta ao leitor questões sobre o campo, suas contradições e conflitos sociais, considerando que o debate sobre estes elementos são fundamentais para compreender a escola e os sujeitos que as compõem. Em seguida é apresentada a educação rural no Brasil; a educação do campo; a legislação educacional do campo; a formação de educadores do campo, o papel da educação em Agroecologia e da Educação Ambiental na transformação da escola e por último a transição Agroecológica escolar.

O item 3 refere-se à metodologia, etapas de pesquisa e os procedimentos adotados para as coletas de dados.

E por fim, o item 4 refere-se aos resultados alcançados e às discussões pertinentes.

Convido o leitor a compartilhar das aprendizagens desconstruídas e construídas que balizaram a minha *práxis* e que descortinaram as possibilidades de uma leitura problematizadora da educação rural, da educação do campo e da educação em Agroecologia.

Corroborando para que a escola do campo seja vista com mais atenção e carinho e que, fortalecida em seus alicerces políticos e sociais, possa contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa através do olhar da agroecologia e da educação ambiental.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 AGRICULTURA, SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE

2.1.1 Reflexões sobre crise ambiental e sustentabilidade

Muitas vezes sentimo-nos capazes de superar quaisquer obstáculos que encontramos em nosso caminho e de mudar o ambiente em que vivemos, fazendo-o dobrar-se a nossos desejos. Acreditamos que somos semideuses e que, embora sem poderes sobrenaturais, somos aptos a gerar tecnologias que nos permitirão controlar tudo o que está ao nosso redor. Mas basta enfrentarmos uma tempestade um pouco mais forte para sentirmos quanto somos pequenos, desprovidos e limitados e percebemos que não passamos de uma parte íntima de um todo muito maior e mais poderoso, um planeta chamado Terra, do qual dependemos, se houver condições favoráveis, para continuar a existir (DAL SOGLIO, 2009).

Nas últimas décadas a humanidade têm testemunhado o caráter emblemático que existe nas relações entre a sociedade e o meio ambiente, dada a fragilidade do modelo civilizatório, despertando-se cada vez mais para as preocupações e discussões em torno das questões socioambientais.

Há uma aceitação cada vez maior de que os padrões e níveis de consumo atual são insustentáveis. O consenso é de que o estilo de vida terá que mudar se a sociedade quiser evitar o cenário deprimente dos impactos ambientais (FURNIVAL, 2006).

É quase uma obviedade afirmar que a somatória das variadas formas de produção encontram no consumo e no consumidor sua razão de ser (LOGAREZZI, 2006).

A intervenção do homem na natureza, é responsável por uma crise ambiental sem precedentes, que requer reorientação, cuja a consolidação reclama por práticas eficazes, de cunho transformador, que repensem as ações dos homens e que norteiem novos caminhos.

Neste contexto, insere-se a educação ambiental, que tornou-se então um assunto bastante discutido e praticado. A EA pode ser entendida como atividade educativa que integra conhecimentos, valores, participação atinentes à questão ambiental, tendo como objetivo a promoção do processo em que as pessoas se educam na busca pessoal e coletiva de conscientização a respeito da crise ambiental e do papel que cada um desempenha enquanto co-responsável pelos problemas e pelas soluções (LOGAREZZI, 2006).

Desde os anos oitenta a preservação ambiental passou a ser oficialmente um dever do Estado, reflexo tanto da Lei nº 6938 de 1981, como da Constituição Federal de 1988, as quais instituíram a educação ambiental (EA) em todos os níveis de ensinos formais e informais.

A EA deve ser vista como uma dimensão transversal da educação, o que significa dizer que uma educação bem conduzida deve incluir essa dimensão em seu contexto (LOGAREZZI, 2006).

A educação ambiental vem sendo incorporada como prática inovadora em diferentes âmbitos. Podendo ser caracterizada como uma mediação educativa ampla e composta por um rol de atividades diversificadas (CARVALHO, 2001).

Por isso, a observação das diferentes práticas de EA demonstram um universo heterogêneo, no qual existe o consenso da valorização da natureza. No entanto, há uma grande variação de intencionalidades, metodologias, compreensões e objetivos.

A sociedade vem demonstrando um expressivo interesse por temas que envolvem *meio ambiente, saúde, alimentação, qualidade de vida e sustentabilidade*. Parte das maiores discussões e debates mundiais tem sido reservado para essas

temáticas, ressaltando a importância da EA e de novos projetos de sociedades sustentáveis.

A questão ambiental impõe à sociedade global a busca de novas formas de pensar e agir individual e coletivamente, de novos modelos para suprir as necessidades humanas, estes pautados nas relações sociais, econômicas e ambientais que não perpetuem tantas desigualdades e exclusões, e, ao mesmo tempo garantam a sustentabilidade (BRASIL, 1997). Isso implica um universo de novos valores que não fiquem apenas no âmbito das discussões, mas que se concretizem, refletindo-se nas ações e nas atitudes das pessoas.

A EA, assim como outras temáticas que envolvem o meio ambiente, sofrem comumente de imprecisão e generalizações. Isso se dá por meio de conceitos vagos que acabam sustentando equívocos e convergências (CARVALHO, 2001).

No decorrer dos últimos trinta anos, a sociedade tem tomado consciência da riqueza da EA como projeto educativo. Deram-se conta de que o meio ambiente não é simplesmente um objeto de estudo ou um tema a ser tratado entre tantos outros, nem que é algo a que nos obriga um desenvolvimento que desejamos que seja sustentável. Mais do que uma educação em prol do meio ambiente, o objeto da Educação Ambiental é de fato, fundamentalmente, nossa relação com o meio ambiente. Para intervir de modo mais apropriado, o educador ambiental precisa levar em conta as múltiplas facetas dessa relação, que correspondem a modos diversos e complementares de apreender o meio ambiente (SAUVÈ, 2005).

Evidente que em um primeiro momento, a EA teve como perspectiva a formação de sujeitos *educados ambientalmente* apenas para fins de preservação da natureza, sendo desvinculada da formação de sujeitos críticos e atuantes, chamados de “*Sujeitos*

Ecológicos” por Carvalho (2004). O conceito de sujeitos *educados ambientalmente* apresenta uma visão técnica naturalista e tende a ver a natureza como o mundo da ordem biológica, boa, pacificadora, equilibrada, estável em suas interações ecossistêmicas, demonstrando que a ação do homem é a causadora dos impactos, sem levantar em consideração as questões que vão além do comportamento, como por exemplo a questão social.

Já a formação do sujeito ecológico, diz respeito à EA para formação de sujeitos e sociedades para viver em integração com o meio ambiente, que consigam enxergar soluções para continuar vivendo essa relação mútua e co-pertença com a natureza (CARVALHO,2004).

O termo Educação Ambiental foi assim cunhado para demarcar um novo foco de necessidades humanas, qual seja, o de orientar a sociedade à sustentabilidade, no seu sentido multidimensional. Num sentido mais amplo, ela se concretiza quando, simultaneamente, cumpre-se com os ditames da sustentabilidade econômica (renda, trabalho e mercado), ecológica (qualidade dos recursos naturais, relações ecológicas de cada ecossistema), social (inclusão das populações mais pobres, segurança, qualidade de vida), cultural (respeito às culturas regionais, tradicionais e toda forma de expressão cultural), política (organização para a mudança e participação nas decisões) ética (valores morais transcendentais) (SATO, 2003).

A educação ambiental que incorpora a perspectiva dos sujeitos sociais permite estabelecer uma prática pedagógica contextualizada e crítica, que explicita os problemas estruturais de nossa sociedade, as causas do baixo padrão qualitativo da vida que levamos e da utilização do patrimônio natural como uma mercadoria e uma externalidade em relação a nós. É por meio da atuação coletiva e individual, intervindo

no funcionamento excludente e desigual das economias capitalistas, que os grupos sociais hoje vulneráveis podem ampliar a democracia e a cidadania (LOUREIRO, 2004).

No entanto, algumas dessas dimensões são neutralizadas e esquecidas em muitos discursos ambientais, ao passo, de que outras são mais bem evidenciadas. Isso se deve às intencionalidades presentes nesses discursos.

O meio ambiente, a sustentabilidade e EA são hoje uma espécie de *modismo* na sociedade, presente até mesmo em bandeiras partidárias. E, ao que parece há um certo tipo de prestígio para àqueles que se mostrem comprometidos com as causas "verdes" do planeta. Esse modismo garante o *status* de ecologicamente corretos aos seus adeptos, uma espécie de título de "eco cidadão".

Antes as pessoas que buscavam uma convivência harmonizada com a natureza eram tidas como "bicho grilo", "hippies", "naturebas", ao passo que hoje, é possível abrir o jornal e ler uma matéria sobre alimentos orgânicos, macrobióticos e hortas em garrafa pet. Ou assistir um programa de beleza feminina e culinária, composta por matérias de reutilização, reciclagem e até receitas de como compostar restos de alimentos domésticos em um apartamento. Há uma infinidade de web sites e blogs na internet que compartilham experiências e sobretudo ensinam formas de aproveitamento de materiais, de vida saudável e de educação ambiental.

Embora é de se reconhecer que a preocupação ambiental e com a qualidade de vida tem se multiplicado e que é possível verificar inúmeras experiências concretas e coerentes, não se pode deixar passar a esmo alguns pontos que cabe aqui evidenciar e refletir.

As temáticas em torno do meio ambiente, assim como suas definições e conceitos são muito importantes e valorizadas atualmente e diante disso, não poderiam passar despercebidas pelas tramas do neoliberalismo, ou seja, foram ligeiramente apropriadas pelo marketing e pela publicidade em prol do capital, que Brügger (2004), coloca como sendo abordagens acríticas.

É comum notar uma série de propagandas de produtos com selos de sustentabilidade, de responsabilidade socioambiental, feitos com matéria prima natural, biodegradável, reciclável, reutilizável, de origem extrativista, dentre outros tantos rótulos que valorizam os produtos e os fazem ganhar mercado por meio de estratégias competitivas. Um produto hoje com um selo "eco" é bem quisto pela sociedade e garante às empresas maior aceite social e conseqüentemente, maior lucralidade (DAL SOGLIO, 2009).

A sustentabilidade está nos discursos dos políticos, dos economistas, dos empresários do agronegócio, das escolas, das universidades, das pesquisas, das organizações não governamentais, das igrejas, dos bancos, das mineradoras, das petroquímicas, das farmacêuticas, da biotecnologia, da genética e outros. Está presente em tantos espaços e segmentos da sociedade, que chega a ser inviável revelar essa extensa lista de adeptos.

O que interessa indagar, é sem dúvida, que até o mais insustentável hoje, pode usar a sustentabilidade ao seu favor, dando ao seu objeto de interesse a camuflagem necessária, usando jargões, criando selos, usando cores, imagens, ideologias, dentre outros instrumentos de persuasão.

De certo há algo de estranho nisso tudo, uma verdadeira incoerência repousa sobre o contexto revelado acima. O que aconteceu com a preocupação ambiental da

sociedade? Onde foi parar aquela consciência e entendimento sobre as mudanças necessárias para garantir a tal sustentabilidade? Aceitamos continuar consumindo demasiadamente desde que sejam produtos com selos ecológicos? Consumir um produto como, por exemplo, uma "eco bag" comprada em um "eco shopping" nos redime dos impactos ambientais do consumismo ou apenas nos exime da culpa?

A realidade é que os discursos ambientais oriundos da EA convencional repousam sobre ações pontuais e mínimas do cotidiano, deixando em planos secundários as ações majoritárias, como por exemplo, o consumo.

Guimarães (2004, p 28) expressa que:

Essa concepção de educação ambiental não é epistemologicamente instrumentalizada, nem comprometida com o processo de transformações significativas da realidade socioambiental, presa que é aos seus próprios arcabouços ideológicos. Essa educação ambiental busca a partir dos mesmos referenciais constitutivos da crise, encontrar a sua solução. É como se fosse a estória das "Aventuras do Barão de Münchhausen", destacado por Löwy (1994), em que para sair do atoleiro no qual afundava, o Barão buscou puxar para cima os seus próprios cabelos. Essa concepção de Educação, ao se colocar inapta de transformar uma realidade (a qual ela própria é um dos mecanismos de reprodução), conserva o movimento de constituição da realidade de acordo com os interesses dominantes – a lógica do capital. Devido a isso, venho denominando-a de Educação Ambiental Conservadora.

E o mais assustador, é que muitas empresas conhecidas pelos seus produtos que degradam o meio ambiente, que privatizam a água, que privatizam as sementes, que prejudicam pessoas e animais, que eram e são parceiras da guerra e da produção bélica, que utilizam e fabricam produtos químicos tóxicos, agrotóxicos, que manipulam sem ética e sem protocolos os transgênicos, que possuem um trabalho semi escravo ou escravo, desumano e que são insalubres, estas ainda continuam em primeiro lugar no *ranking* das mais consumidas e bem aceitas no mercado e claro, pela mesma "eco sociedade" de hoje.

E isso, certamente se deve aos discursos da EA conservadora e adestral, que prioriza uma concepção de mundo que tem dificuldades em pensar o conjunto e a

totalidade complexa das ações humanas. Focado na parte, vê o mundo partido, fragmentado (GUIMARÃES, 2004).

A preocupação com uma abordagem ambiental por adestramento se fundamenta nas consequências desse processo educacional, pois, trata-se de uma forma de adequação e aceitação dos indivíduos ao sistema social vigente. Trata-se de uma adequação que conduz à perpetuação de uma estrutura socialmente injusta (BRÜGGER, 2004).

Muitas empresas e seus produtos apenas passaram por roupagens feitas pela publicidade, o que as garantiu o aspecto de natural e de comprometidas com a saúde humana e do meio ambiente. Que a fundo continua sendo aquela velha e antiga destruidora da vida.

As empresas de agrotóxicos possuem *slogan* ambientais para alcançar nichos de mercado, e suas tentativas de responsabilidades ambientais se constituem numa vã tentativa de *recauchutagem* do modelo da Revolução Verde, sem qualquer propósito ou intenção de alterar fundamentalmente as frágeis bases que até agora lhe deram sustentação (CAPORAL; COSTABEBER, 2004).

É preciso questionar essa realidade, insistir na mudança, acreditar nas possibilidades e elucidar caminhos.

Indagar sobre a culpabilidade dos agressores da natureza é sem dúvida revelar à sociedade fatos históricos que compõem o limiar do sistema capitalista no Brasil e no mundo, demonstrando as nuances dos impactos ambientais causados por grandes empresas, em prol de um sistema injusto de arrecadação de renda. Só assim, a EA e as discussões sobre sustentabilidade poderão ser algo passível de reproduzir melhorias na qualidade de vida das pessoas e da conservação do planeta (BRÜGGER, 2004).

A maioria das práticas de EA divulgadas pela mídia e pela publicidade, são em geral, reduzidas à “pedagogia dos 3Rs”. Esta abordagem estabelece uma hierarquia em que primeiro reduzimos nossos lixos, depois reutilizamos parte do que consumimos e em seguida reciclamos o que restar. Essa atitude dita como ambientalmente correta afirma que qualquer material torna-se sustentável quando associado a medidas de redução, reutilização e reciclagem. Isso não é verdade, impõe-se dessa forma, um senso comum vicioso nas pessoas, que passam a consumir qualquer produto do mesmo jeito, apenas modificando suas formas de descarte e ainda consideram que estão fazendo sua parte para salvar o planeta. Outros "Rs" imprescindíveis na EA como, por exemplo, o "R" da reflexão, do repensar, do recusar, do reconduzir, do reconstruir são negligenciados.

A sociedade, imbuída pela educação ambiental conservadora, esquece de indagar suas escolhas, seus consumos e suas atitudes. Quando elas compram seus produtos será que se perguntam: Quantas pessoas trabalharam na extração da matéria prima deste produto e não tiveram seus direitos trabalhistas garantidos? Quantas crianças perderam suas infâncias fabricando esses produtos no campo e nas indústrias? E o impacto socioambiental que o produto causou? E se o produto que estamos consumindo devastou rios, florestas, zonas rurais e cidades? Esse produto será ecologicamente correto depois de ser reciclado? (BRÜGGER, 2004).

Para aprofundar as indagações e as discussões sobre meio ambiente e sustentabilidade, adiante será dado ênfase aos componentes que se relacionam com a agricultura.

2.1.2 Agricultura e crise ambiental

Nos últimos 60 anos, a noção de desenvolvimento rural foi influenciada por novas tecnologias que acabaram em uma série de problemas sociais, ambientais, culturais e econômicos. Esse desenvolvimento tornou-se um processo equivocado, causador de sérios impactos ambientais, que refletem-se na saúde humana e no meio ambiente (GASPARETTO, et al., 2006).

Os impactos da agricultura, em geral, não são desvelados para a sociedade e quando são, poucos acreditam realmente neles. Muitas pessoas são descrentes quanto aos fatos que sinalizam o uso desenfreado de químicos e agrotóxicos na agricultura ou de seus reais malefícios para a saúde.

A agricultura é uma atividade humana que implica a simplificação da natureza, em que a monocultura é a expressão máxima desse processo. Assim, o resultado final é a produção de um sistema artificial, que exige a constante intervenção do homem para se manter (ALTIERI, 2012).

Na maioria dos casos, a intervenção do homem na agricultura se dá na forma de insumos agroquímicos que, embora elevem a produção, desencadeiam vários custos ambientais e sociais indesejáveis (ALTIERI, 1995).

O processo produtivo agrícola brasileiro está cada vez mais condicionado aos agrotóxicos e fertilizantes químicos. A lei dos agrotóxicos, de 1989, e o decreto que a regulamenta, de 2002, definem que essas substâncias são: “os produtos e os agentes de processos físicos, químicos ou biológicos, destinados ao uso nos setores de produção, no armazenamento e beneficiamento de produtos agrícolas, nas pastagens, na proteção de florestas, nativas ou implantadas, e de outros ecossistemas e também de ambientes

urbanos, hídricos e industriais, cuja finalidade seja alterar a composição da flora ou da fauna, a fim de preservá-las da ação danosa de seres vivos considerados nocivos” (DOSSIÊ ABRASCO, 2012).

As agriculturas convencionais, enfatizadas na modernização do campo, advêm das influências neoliberais de produção, e, oriundas da Revolução Verde (RV) têm em seu âmago o modelo de produção agrícola guiado pelas forças de mercado e de políticas macroeconômicas restritivas, geralmente subordinadas aos organismos internacionais. Seguem um receituário para alcançar o padrão estabelecido por países hegemônicos e devido a isso utilizam intensivos agroquímicos tóxicos para a obtenção rápida da produção (ALTIERI, 2012).

Nos últimos dez anos o mercado mundial de agrotóxicos cresceu 93%, o mercado brasileiro cresceu 190%. Em 2008, o Brasil ultrapassou os Estados Unidos e assumiu o posto de maior mercado mundial de agrotóxicos (DOSSIÊ ABRASCO, 2012).

A chamada Revolução Verde (RV) - pós Segunda Guerra Mundial prometia alimento farto e saudável na mesa dos habitantes do planeta e juramentava que a fome seria erradicada. Sob o pretexto de modernização do campo a RV impôs a monocultura em áreas extensas no Brasil e no mundo, expulsando os agricultores familiares de suas terras, desmatando florestas, extinguindo a biodiversidade e trocando homens por maquinarias, gerando intenso êxodo rural que a cidade não conseguiu comportar (DAL SOGLIO, 2009).

O Brasil tem sua economia sustentada principalmente pela exportação de *commodities* agrícolas e minerais. A garantia da produção em larga escala se dá a base

de insumos químicos, de água, de solo, de energia, de fertilizantes químicos e de incentivos fiscais (DOSSIÊ ABRASCO, 2012).

Além das contaminações de mananciais de água potável, os solos sofrem diversos impactos pela adição intensiva de químicos; pelo uso de agrotóxicos, pela irrigação e pelo uso de transgênicos. As principais consequências disso para o solo são: a perda de organismos vitais, a salinização e a erosão, exigindo cada vez mais insumos químicos para sua correção. Decorrente dessa degradação massiva, mais terras são requeridas para substituir solos mortos e irrecuperáveis (DOSSIÊ ABRASCO, 2012).

Estima-se que a agricultura cobre entre 25 a 30% da superfície da terra, se caracterizando como uma das atividades que mais afetam a diversidade biológica do planeta (ALTIERI, 2012).

A agricultura dependente de químicos requer uma variada gama de produtos para corrigir as deficiências do solo. Dentre eles estão os micronutrientes, tais como: boro, cobalto, ferro, manganês, molibdênio, níquel e zinco. Embora esses micronutrientes existam na natureza, a agricultura convencional tem buscado suas fontes em resíduos industriais (DOSSIÊ ABRASCO, 2012).

A partir da década de 1970, as indústrias formuladoras de micronutrientes buscam matéria prima de baixo custo e para tal tem recorrido ilegalmente a resíduos industriais perigosos (DOSSIÊ ABRASCO, 2012).

Esses resíduos industriais perigosos além dos micronutrientes possuem outros elementos químicos inorgânicos e orgânicos extremamente tóxicos e poluidores, que não são utilizados pelo metabolismo das plantas, como por exemplo, o arsênio, o mercúrio, o chumbo, o cádmio, o cromo, os organoclorados e dioxinas (DOSSIÊ ABRASCO, 2012).

O acúmulo dessas substâncias perigosas nos alimentos, no solo, nos sedimentos e nas águas coloca em risco os ecossistemas e a saúde pública (DOSSIÊ ABRASCO, 2012).

O que está em jogo é o solo, que é fundamental para as presentes e futuras gerações. Os padrões de qualidade para ar, água e solo são distintos, posto que tem dinâmicas distintas. Por exemplo, os metais pesados depositados nos solos vão ser acumulativos, vão entrar nas plantas e passar para os outros organismos, bioacumulando e biomagnificando na cadeia alimentar, e ainda ir para outros solos e para as águas subterrâneas. Portanto, tem que ser levado em consideração essa acumulação e que não está sendo considerada (DOSSIÊ ABRASCO, 2012, p. 79).

Com a modernização embasada em tecnologias inovadoras, surgiu o ensejo de se utilizar sementes híbridas e sementes geneticamente modificadas na agricultura, com a finalidade de se majorar a produção agrícola (ALTIERI, 2012).

A expansão agrícola se deu à custa da derrubada de florestas e da usurpação dos bens naturais tradicionais e culturais. E, através da privatização e patentes das sementes, vem extinguindo as sementes crioulas, reduzindo a biodiversidade da flora e fauna e portanto, colocando em risco uma enorme gama de vegetais que podem futuramente desaparecer por meio de competições ecológicas e de cruzamentos genéticos (DAL SOGLIO, 2009).

O processo de simplificação dos ambientes, promovido pela agricultura industrial é capaz de afetar o meio ambiente de diversas formas, a citar: 1) expansão das áreas agrícolas que promove a perda de habitats naturais; 2) conversão de vastas áreas em paisagens agrícolas homogêneas, com reduzido valor de habitats para a vida silvestre; 3) perda de espécies silvestres benéficas para a agrobiodiversidade como consequência direta do uso de agroquímicos e outras práticas e 4) erosão de recursos genéticos valiosos por meio do uso crescente de cultivares uniformes e de alto rendimento (ALTIERI, 2012).

O desenvolvimento da agricultura sob a lógica da cadeia industrial agrícola-capitalista parece decorrer da necessidade do capital em exercer preciso controle sobre condicionantes que impedem a reprodução da sua lógica, controle que pressupõe a desconstrução de outros modos de pensamento em detrimento à imposição de um único modo de pensar (VARGAS, 2009). Desconstruindo, pois, dez mil anos de saberes tradicionais da agricultura, impondo ao campo, a monocultura agrícola e a monocultura do pensar.

A hegemonia sobre os processos produtivos e ideológicos tem levado, cada vez mais, à maior expropriação dos saberes e práticas de camponeses e povos originários, bem como outros povos e comunidades tradicionais. A apropriação de conhecimentos e recursos bioestratégicos submete esses grupos em especial, mas também a sociedade como um todo, a uma condição de permanente risco e ameaça (VARGAS, 2009).

A sociedade, atualmente, preocupa-se com a sustentabilidade e busca os conhecimentos acerca do meio ambiente, mas acaba encontrando discussões mais amplas em torno da questão do lixo, da poluição urbano-industrial, da questão da água, e pouco ou quase nada sobre agricultura e agroalimentos. Mais especificamente, sobre o que estão comendo, sobre o espaço rural, sobre a agricultura e sua relação com os recursos naturais, sobre os impactos ambientais dessa agricultura, sobre os agrotóxicos, e, sobretudo, sobre os camponeses.

Incutiram nas pessoas a idéia rasa de que os alimentos *in natura* são sinônimos de saúde, o que na verdade deveriam ser, mas não são mais. Aparenta ser tão saudável um adolescente comer uma maçã ou uma criança comer brócolis, no entanto, não se sabe mais o que contêm na salada de cada dia.

A sociedade desconhece onde foi produzido e quais foram os processos que envolveram a produção dos alimentos, desconhece o valor nutritivo deles, e principalmente, desconhece os procedimentos legais que embasam a agricultura hoje.

A preocupação com a agricultura convencional e com o uso intenso de agroquímicos pode ser justificada pelos dados a seguir:

- i. O Brasil é desde 2008 o maior consumidor de agrotóxicos do mundo;
- ii. O Brasil é o maior consumidor de agrotóxicos já banidos por outros países;
- iii. A liberação comercial desses agrotóxicos implica em contaminação dos ecossistemas, das matrizes hídricas, edáfica e atmosférica, produzindo sérios problemas para a saúde no campo e nas cidades;
- iv. Estudos evidenciam que o nível e a extensão do uso dos agrotóxicos no Brasil está comprometendo a qualidade dos alimentos e da água para o consumo humano;
- v. Práticas de pulverização aérea desses biocidas contaminam grandes extensões para além das áreas de aplicação, contaminando e impactando toda a biodiversidade do entorno, incluindo as águas de chuva;
- vi. A bancada ruralista e as corporações transnacionais, responsáveis pelo agronegócio e pela indução e ampliação do pacote tecnológico agrotóxicos-transgênicos-fertilizantes fazem pressão constante sobre os órgãos reguladores no sentido de flexibilizar a legislação, a exemplo da revisão da Portaria n.518, do Ministério da Saúde, ampliando a permissividade de uso dos agrotóxicos (DOSSIÊ ABRASCO, 2012, p. 84)

Existe uma vasta biodiversidade agroalimentar, no entanto, devido ao mercado restrito de alimentos, as pessoas esqueceram e os jovens desconhecem inúmeras variedades de frutas, legumes e verduras.

As pessoas estão se habituando àquelas poucas variedades encontradas nos mercados e a exigir frutas e legumes fora de época, ou seja, os indivíduos não respeitam mais o tempo natural das plantas, não se importam se a manga, por exemplo, dá só no verão, as querem-na no inverno, no outono e etc. Isso implica o uso de condicionantes para produzir e abastecer os mercados desses alimentos exigidos pelo consumidor. Como fazer uma mangueira dar mangas o ano todo?

A química na época da Revolução Verde prometia saúde aos alimentos e chamavam seus venenos de remédios para plantas e mais tarde de defensivos químicos.

Entretanto, hoje se sabe que essas substâncias químicas apresentam alto risco à saúde humana e à biodiversidade (GLIESSMAN, 2001).

Segundo a mobilização social multidisciplinar, Agrotóxico Mata - Campanha permanente contra os agrotóxicos e pela vida (2010) o uso dos agrotóxicos está sendo permitido por critérios economicistas. O mais agravante é que são vários tipos de princípios ativos banidos pela maior parte dos países do mundo e que no Brasil circulam impunemente, pois, a indústria química movimenta vultosos recursos financeiros, cerca de 7 bilhões por ano.

Na safra de 2011, no Brasil, foram plantados 71 milhões de hectares de lavoura temporária (soja, milho, cana, algodão) e permanente (café, cítricos, frutas, eucaliptos), o que corresponde a cerca de 853 milhões de litros (produtos formulados) de agrotóxicos pulverizados nessas lavouras, principalmente de herbicidas, fungicidas e inseticidas. Essa quantidade gera uma média de uso de 12 litros por hectare e exposição média ambiental/ocupacional/alimentar de 4,5 litros de agrotóxicos por habitante (DOSSIÊ ABRASCO, 2012).

As maiores quantidades de agrotóxicos são encontradas em frutas, legumes e verduras que são consumidos *in natura* e também em carnes e leites de animais que receberam em suas dietas soja, milho e outros alimentos que também foram produzidos com químicos e tóxicos, ressaltando que esses dois grãos são atualmente em sua maioria transgênicos (DUFUMIER, 2011).

Na maior parte das vezes os alimentos são colhidos com pequenos ou sem intervalos entre as aplicações de agrotóxicos e a colheita. Outro problema é que faltam fiscalizações no campo e quase nenhuma garantia da quantidade ou dosagem de veneno que os agroalimentos receberam durante seu desenvolvimento. Isso acaba gerando uma

alta quantidade de alimentos em desconformidades, com concentrações acima dos limites permitidos pela regulamentação (LONDRES, 2011).

Muitas vezes os agricultores utilizam agrotóxicos que possuem outra finalidade, em hortaliças, como por exemplo, produtos químicos que teriam como destino plantações de soja e algodão e são desviados e aplicados ilegalmente em verduras e legumes (LONDRES, 2011).

Ressalta-se aqui, que mesmo as pessoas que não possuem o hábito de consumir alimentos *in natura*, acabam recebendo também a alta dosagem de substâncias químicas por consumirem produtos processados industrialmente, que por sua vez utilizaram como matéria prima o agroalimento contaminado, como, por exemplo, farinha de trigo, o pão, o extrato de tomate, os sucos de caixinha e tantos outros (VARGAS, 2009).

A ideia disseminada para toda a população, rural e urbana, que “*o moderno, eficiente e competitivo agronegócio é uma atividade próspera, segura e rentável*”, estratégia articulada pelas frações burguesas dominantes, locais e estrangeiras, produz o silenciamento sobre a materialidade das contradições e conflitos, como atestam as centenas de milhares de famílias de trabalhadores/as rurais sem-terra, acampadas e outras tantas sendo cotidianamente contaminadas por alimentos saturados de agrotóxicos e, simultaneamente, os centenas de milhares de hectares de florestas e cerrados queimados, além de solos, águas e até sementes em processo de privatização, no vasto e diverso território brasileiro (VARGAS, 2009 p. 67 - 68).

Ao longo dos anos a agricultura passou a ser entendida como uma atividade econômica, um negócio, cujo objetivo é o lucro. E a sociedade ao assimilar os argumentos infundados do agronegócio compactua com os empresários agrícolas que moralmente usam dos contextos econômicos para justificar seus danos ambientais (DAL SOGLIO, 2009). Além disso, esse modelo de agricultura busca a todo custo a produção em grandes quantidades, sem pensar nos resultados e nas graves consequências disso para os camponeses e para a sociedade como um todo.

O que se verifica hoje é que o Brasil tem ótimos números de safras e recordes de venda de grãos, com receitas cada vez maiores, ao passo que a fome continua a ascender e há um incremento do número de pessoas que, devido à falta de alimentos ou pelo consumo de alimentos pouco nutritivos, estão com a saúde prejudicada (DAL SOGLIO, 2009).

Cabe salientar também que a agricultura moderna, dependente de tecnologias e insumos químicos, contribui direta ou indiretamente para a emissão de vários gases responsáveis por mudanças climáticas (DAL SOGLIO, 2009). Alguns desses gases são o óxido nitroso, o metano e o dióxido de carbono.

Esses gases são emitidos através do revolvimento do solo e do desmatamento, que liberam os estoques de carbono para a atmosfera; dos combustíveis utilizados nas maquinarias; nos transportes e nas agroindústrias; nos químicos à base de petróleo que compõem os fertilizantes e os agrotóxicos; no confinamento de animais e do alagamento de áreas irrigadas (DAL SOGLIO, 2009). Por essas e outras razões a agricultura convencional é apontada hoje como uma das responsáveis pelas mudanças climáticas (ALTIERI et al., 2013).

A cada dia os informativos causam mais preocupações ao noticiar fatos como degelos, furacões, tsunamis, inundações, secas extremas, aumento do nível do mar, oscilações nas estações do ano e produção limitada de alimentos (ALTIERI et al., 2013).

A ameaça das mudanças climáticas assola globalmente as pessoas e a ciência. Antagonicamente, a agricultura é uma das principais causas dessas mudanças e é também uma das mais afetadas por ela. Poderão ser severamente afetada pelas

oscilações de temperatura e regimes de chuvas, o que comprometerá ainda mais a segurança alimentar global (ALTIERI et al., 2013).

Estatísticas demonstram que os agricultores mais pobres de países em vias de desenvolvimento são os mais vulneráveis aos impactos das mudanças climáticas devido a exposição geográfica, baixos incentivos, maior dependência da agricultura para sobrevivência, e, sobretudo, possuem limitada disposição de buscar outras alternativas de vida (ALTIERI et al., 2013).

Se a agricultura de hoje não consegue manter a humanidade bem alimentada, como fará isso nas próximas gerações? Como falar de sustentabilidade se os alimentos que mantém as pessoas vivas é fruto de um modelo insustentável que poderá a curto prazo matá-las?

Ao longo do tempo, não apenas aumentou-se a insegurança alimentar e a vulnerabilidade das populações, como também destruiu-se boa parte dos ecossistemas e com isso reduziram-se as chances das gerações futuras e de todos os seres vivos (DAL SOGLIO, 2009).

Por isso é fundamental repensar a agricultura e o modelo de desenvolvimento rural. Não se pode falar em sustentabilidade hoje, sem questionar a agricultura convencional. E dessa forma, é imprescindível que essa temática seja inserida nos espaços escolares, nas práticas de EA e de temáticas ambientais.

Por anos o tema agricultura foi esquecido em muitos debates sobre meio ambiente e em programas de EA, e, diante da gravidade dos impactos socioambientais sobrevindos da agricultura, não se pode mais negligenciar esse contexto.

2.1.3 Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável

Lança no chão do planeta
A semente de amor
Lança e fica mais preta, que o bom lavrador
Com o sol se levanta
E com a lua da noite se deita
Lança que o bom lavrador
Não apressa a colheita
(Lavrador - Moraes Moreira)

As discussões anteriores sinalizaram que a transformação da agricultura rumo à sustentabilidade está intimamente atrelada aos processos agroecológicos.

Nesta conjuntura, o processo de construção de uma agricultura sustentável, embora implique em mudanças, como por exemplo, a substituição dos insumos químicos, não se resume a isso (MOREIRA; CARMO, 2004).

Para Altieri (2012), a Agroecologia é uma ciência que fornece os princípios ecológicos para o estudo e tratamento dos agroecossistemas, tanto produtivos quanto preservadores dos recursos naturais. Para tanto, preza-se por uma agricultura culturalmente sensível, ambientalmente sana, socialmente justa e economicamente viável.

Os princípios da Agroecologia vão de encontro a manejos naturais, que respeitam as relações ecológicas do ambiente e também a adaptabilidade e a resiliência dele (ALTIERI, 2004).

O termo Agroecologia, segundo Gliessman (2000), parece ter surgido na década de 1930, como sinônimo de ecologia aplicada à agricultura. Embora a Agroecologia tenha sido inicialmente concebida como uma disciplina específica que estuda os agroecossistemas, na década de 1940, outras contribuições foram se somando a essa concepção, em especial, a questão social.

Dessa forma, a Agroecologia utiliza os agroecossistemas como unidade de estudo, mas ultrapassa a visão unidimensional, que enxerga a agricultura apenas com o olhar da genética, da agronomia, da fisiologia, da morfologia, pois, inclui em seus estudos as dimensões ecológicas, sociais, econômicas, políticas e culturais.

A Agroecologia se popularizou nos anos de 1980, a partir dos trabalhos de Miguel Altieri e de Stephen Gliessman. Posteriormente, veio a contribuição de outros autores que fortaleceram o viés sociológico para a Agroecologia, como Eduardo Sevilla-Guzmán e Manuel Gonzáles de Molina.

Para Guzmán e Molina (1993), a Agroecologia corresponde a um campo de estudo que pretende o manejo ecológico dos recursos naturais, através de ações sociais coletivas e participativas, com enfoque holísticos e sistêmico, que reconduza as ações da agricultura e estanque as formas degradantes da natureza e da sociedade.

Dessa forma, a Agroecologia, por meio do enfoque sistêmico, adota o agroecossistema para análise, com o propósito, de proporcionar bases científicas para apoiar o processo de transição do atual modelo de agricultura convencional para estilos de agriculturas sustentáveis (GUZMÁN CASADO *et al.*, 2000).

Gliessman (2000) coloca que a aplicação dos princípios da Agroecologia, permite alcançar estilos de agriculturas de base ecológica. Mas, para respeitar os seus princípios e bases, estes estilos de agriculturas precisam: atender aos requisitos sociais; considerar as dimensões culturais; preservar os recursos naturais; ser pautada na ação participativa e política; ter fins de empoderamento dos seus atores sociais; além de permitir resultados econômicos viáveis e favoráveis à sociedade, com o propósito de ser verdadeiramente sustentável.

Dessa forma, agricultura sustentável, para a Agroecologia, é aquela capaz de atender aos seguintes critérios: a) baixa dependência de insumos comerciais; b) uso de recursos renováveis localmente acessíveis; c) utilização dos impactos benéficos ou benignos do meio ambiente local; d) aceitação e/ou tolerância das condições locais; e) manutenção em longo prazo da capacidade produtiva; f) preservação da diversidade biológica e cultural; e g) a utilização do conhecimento e da cultura da população tradicional local (GLIESSMAN, 1990).

A Agroecologia reúne afinidades com outras ciências e outros campos do conhecimento que também se identificam com as questões sociais, ambientais, econômicas, políticas e educacionais que permeiam o campo.

O sentido das práticas agroecológicas é nortear e propor rupturas com: a agricultura convencional; com o modelo hegemônico de desenvolvimento rural baseado na monocultura, no latifúndio e no agronegócio; com a exploração dos recursos naturais; com a exclusão social e; com os processos educativos de transferências de conhecimentos pré-estabelecidos e de interesses economicistas.

A Agroecologia é uma ciência que emerge da busca por uma superação dos conhecimentos fragmentados e cartesianos, em favor de uma abordagem integrada, que compreenda o agroecossistema, no que tange ao funcionamento dos ciclos minerais, as transformações de energias, os processos biológicos e as inúmeras relações sociais, ecológicas e econômicas, através de análises sistêmicas dos processos que intervêm na atividade agrícola (ALTIERI, 1989).

Para Gliessman (2001), essa ciência proporciona conhecimento e metodologia necessários para desenvolver uma agricultura que é ambientalmente consistente,

altamente produtiva e economicamente viável. Valorizando o conhecimento tradicional e sua aplicação ao objetivo comum da sustentabilidade.

A Agroecologia prima pela vida e pelo saber teórico e empírico dos agricultores, tendo como base as diversas relações e interações que ocorrem em determinado agroecossistema, e a partir desse conhecimento se busca maximizar as interações no intuito de alcançar a estabilidade e a produtividade total da propriedade (GLIESSMAN, 2001).

A ligação entre sustentabilidade e Agroecologia é amarrada pelo uso racional dos recursos naturais. Por meio de práticas agroecológicas se conseguirá um modelo de desenvolvimento que vai culminar em um ambiente sustentável.

Na década de 1990, os movimentos sociais do campo, em especial aqueles vinculados à Via Campesina, incorporam o debate agroecológico em suas agendas políticas e passaram a dar contribuições importantes para a inclusão dessa temática no contexto popular (GUBUR & TONÁ, 2013). Incluiu-se a Agroecologia nos debates sobre desenvolvimento sustentável e processos educacionais no campo.

A questão da educação no campo deve ser pensada para além de garantir uma escola pública próxima às residências rurais, mas englobando a inserção da vida e do cotidiano rural no processo educacional. Na prática da Agroecologia identifica-se um caminho para a valorização do saber do homem, da mulher, da criança e do idoso do campo, por meio do resgate da produção de alimentos de forma tradicional e com a utilização de insumos “verdes”, além de (re)valorizar formas de trabalho coletivo e participativo (DOSSIÊ ABRASCO, 2012).

A compreensão crítica da realidade do campo e da crise nele instaurada leva à busca de uma proposta de desenvolvimento do campo, no qual a Agroecologia se

configura como proposta educativa transformadora, tornando-se imprescindível na luta pela resistência e pela sustentabilidade.

Para o desenvolvimento sustentável, a Agroecologia orienta algumas práticas, como: aproveitamento de energia solar; manejo do solo como um organismo vivo; enriquecimento e manejo de processos ecológicos; cultivos múltiplos e sua associação com espécies silvestres, de modo a elevar a biodiversidade; ciclagem de biomassa; processos endógenos e autogestionados; resgate de saberes e práticas tradicionais de povos originários; economia solidária e outros (GUBUR & TONÁ, 2013).

Os autores Gubur & Toná (2013), ressaltam que a Agroecologia vai além de instrumentos metodológicos que simplesmente permitem uma melhor compreensão dos sistemas agrários e soluções para problemas produtivos que a ciência agrônoma convencional não resolve, ou mesmo agrava. Nessa conjuntura, é que a questões sociais ocupam papel relevante na Agroecologia. Ainda que se parta da dimensão técnica de um agroecossistema, o que se pretende é a compreensão das múltiplas dimensões que permeiam o agroecossistema, como por exemplo, as diferentes formas de dependência dos agricultores na atual política e economia.

Assim, a Agroecologia não é apenas um conhecimento útil, passível de ser aplicado e replicado, mas se configura como prática social, ação de *manejo* da complexidade dos agroecossistemas particulares, inseridos em múltiplas relações naturais e sociais (GUBUR & TONÁ, 2013).

Antes de aprofundar as discussões sobre as propostas educativas do ensino da agroecologia, faz-se necessário à priori a compreensão de alguns elementos da educação do Brasil.

2.2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL

2.2.1 Aproximações teóricas dos conceitos de Ideologia e Utopia

Estamos vivendo hoje um tempo de crise da utopia. Afirmá-la novamente se constitui, para nós educadores, num ato pedagógico essencial na construção da educação do futuro. Crise é perder respostas, aquelas nas quais nos apoiávamos para viver melhor. Crise é ruptura e promessa. Por isso é também oportunidade (GADOTTI, 2007, p. 18)

Paulo Freire em todas as suas obras fez uma leitura crítica sobre crise, ideologia, sonhos e utopia. E, para iniciar qualquer discussão que seja sobre educação, faz-se necessário compreender a crise existente na sociedade, as ideologias que a perpetuam e a utopia, que move a esperança e a busca por transformações.

Parte-se do pressuposto de que o Brasil, em sua história, sempre teve problemas com a educação escolar do seu povo, seja este da cidade ou do campo (CURY, 2001).

Em sua obra *Pedagogia da indignação*, Paulo Freire nos coloca que: *"Sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida"* (FREIRE, 2000, p. 124)

Existe uma estrutura caótica imposta às redes e sistemas de ensino pelo estado capitalista, que acaba culpabilizando os/as educadores/as pelos fracassos da escola. Cientes disso, é que precisamos reacender o sonho de educar para fazer frente "à malvadez neoliberal", ao cinismo de sua ideologia e a sua recusa inflexível ao sonho (PAULO FREIRE, 1997). Fazer frente "à malvadez do agronegócio" e suas consequências no campo e na educação rural.

A docência é uma atividade baseada em perguntas. Por essa razão, não é uma atividade rotineira. Cada dia é uma surpresa, cada dia o ser humano é diferente. Não se entra duas vezes na mesma sala de aula. Educar é uma atividade fascinante de reencantamento permanente (GADOTTI, 2007).

Perguntar sobre a profissão docente é perguntar sobre a aprendizagem dos educandos e sobre os conteúdos a eles destinados nos processos educacionais. Devemos nos preocupar permanentemente com a aprendizagem, mas, sobretudo com os educandos. São eles que encantam, que motivam, e que fazem do ofício educar a boniteza da construção e reconstrução do conhecimento.

A docência não se resume em *semear* ensino e *colher* aprendizado, como se isso fosse uma meta. Um educador que se resume a isso nada mais é que um professor ligado no piloto automático, que já não possui afeto pela educação.

Gadotti (2007) alerta que se o educador não questiona mais e se considera uma simples ruela da máquina educativa é porque se demitiu como pessoa, como ser humano. Não pode mais ensinar.

Por isso, o sonho de um mundo melhor nasce nas entranhas do seu contrário, nasce das indagações e indignações sobre as relações ideológicas (FREIRE, 2000, p. 133).

A questão do sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem a ver com a educação enquanto prática utópica. Mas não a utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópicos no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos exploradora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas (FREIRE, 1982, p. 100).

O termo ideologia se originou na França em 1801 por Tracy, com a publicação da obra *Elements d'Idéologie*. Tracy pertencia a um grupo de filósofos franceses, que foi formado pelos interesses de Napoleão Bonaparte. O autor francês entendia que ideologia era: o compartilhamento de uma visão de mundo, comuns a um grupo social

inteiro, que dava uma conotação positiva ao termo, uma vez que suas premissas se identificavam com a função integralista ou de coesão social (LAYRARGUES, 2002).

No entanto, Napoleão compreendia de outra forma o que fosse ideologia e por vezes se indispôs com o grupo de filósofos. Ele converteu a conotação de sentido do termo, entendendo que este se tratava de uma forma de persuasão, identificando a ideologia como função de dominação social (LAYRARGUES, 2002).

O grupo de filósofos considerava que o termo em questão se tornaria uma ciência. Ao contrário disso, a ideologia não se tornou uma ciência e tampouco sua conceituação foi definida consensualmente. A complexidade e controvérsias que movem o mundo das idéias impedem em grande parte que, até os dias de hoje, esse termo receba uma definição universal (LAYRARGUES, 2002).

Para Layrargues (2002), a concepção negativa de ideologia predomina na sociedade, e isso se deve à algumas obras importantes, dentre elas a de Marx. A concepção negativa de ideologia foi usualmente referida nas obras de Marx e Engel em 1946, quando lançaram a obra *A Ideologia Alemã*, ao qual representava a ideologia como aspecto de “falsa consciência” promovida por classes dominantes em detrimento de outras.

Então, ideologia no pensamento Marxista é um conjunto de proposições elaborada, na sociedade burguesa - industrial, com a finalidade de disfarçar os interesses da classe dominante, como se fossem interesses coletivos, construindo por vias de persuasão uma hegemonia de classe (ASSUMPCÃO et al., 2008).

O método ideológico se dá pela utilização do discurso pautado no "não dito, porém "sugerido". Nesse sentido, uma série de proposições, nunca falsas, sugere uma série de outras, que o são (ASSUMPCÃO et al., 2008).

Desta forma, a ideologia foi tomada como concepção de realidade não mais vinculada a coletividade, mas em prol de interesses particulares de uma determinada classe social. Assim, pode-se, segundo Löwy (1991) propor uma definição generalizada de ideologia como: o conjunto de ideias, representações, valores e símbolos que norteiam a coletividade para uma adequação a ordem instituída.

Quando se discute ideologia, emerge-se a necessidade de também se discutir a utopia. Para Löwy (1991), utopia é o conjunto de idéias, representações, valores e símbolos de uma parte da coletividade que almeja outra realidade, ainda inexistente. Por isso é associada aos sonhos. A utopia é tida como crítica, pois, nega a ordem social instituída, sendo considerada em geral como subversiva, contestadora e orientada para fins de ruptura social.

Para Pierre Furter (1972), a utopia não foge da história e da realidade para uma "ilha fechada", mas toma distância em relação à história, de modo a refletir dialeticamente sobre ela. E, em seguida agir e transformar a realidade. A educação como um instrumento eficaz de transformação é essencialmente utópica (FREIRE, 1997).

A ideologia tem a pretensão de alcançar a autenticidade e a legitimidade de um grupo social, por isso, em discursos ideológicos são usados recursos de artimanha para se chegar a fatos discursivos de veracidade, não necessariamente verdadeiros, mas, para se alcançar audiência e seguidores crentes, com a clara intenção de persuadir e dominar (LAYRARGUES, 2002).

Apesar de a ideologia ter duas facetas, no que diz respeito: a dominação social e a coesão social verifica-se que a primeira sobressai em detrimento da segunda, pois, os ideais da classe dominante, se caracterizam como mais bem difundidas dentro da

coletividade, uma vez que os detentores dos meios de produção possuem mais forças dominantes e por isso mais fontes de ideologia. Contudo, não se pode esquecer que nada impede substancialmente que a segunda venha a se sobressair, através da utopia, da tomada de consciência, do repensar e do agir das outras classes sociais em busca da coesão social.

Os autores Marcuse (1967) e Layrargues (2002) revelam, que há uma intencionalidade e tendência da dominação, em empobrecer as diversidades de pensamentos, através de métodos preventivos para evitar o surgimento de movimentos contestatórios, pois, estes significam uma ameaça que pode levar a desestruturação da ordem social instituída.

O êxito da dominação só é atingido às custas de um tremendo esforço de sedução discursiva, forjando uma identidade falsa, mais credível; deturpada, mas coerente; absurda, mas eficaz. Uma ordem social injusta numa sociedade claramente desigual é perpetuada justamente porque a ideologia lança mão do artifício da dominação (LAYRARGUES , 2002, p. 171)

Em sociedades com acentuadas desigualdades sociais, a função particular da dominação se dá em, minar processos subversivos oriundos dos movimentos sociais, na medida em que desloca os conflitos para o terreno da neutralidade, sem pôr em questão a hegemonia e as diferenças sociais resultantes. Procuram a qualquer preço negar o conflito, a violência, em discursos sedutores e condutores de massa.

De forma mais ampla, a percepção de exploração, de opressão e de desigualdade, nem sempre está presente na consciência dos sujeitos, porque as ideologias se constituem em idéias camufladas ou dão outra "roupagem" à realidade e aos fatos.

Diante do exposto, é possível perceber, como são fundamentais os processos educativos críticos para inferirem na realidade de dominação social. Para Paulo Freire, a

educação norteia uma profunda experiência do ato de assumir-se dos indivíduos. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador e realizador de sonhos (FREIRE, 1997).

2.2.2 Ideologia, Utopia e Educação

O sistema de ensino é o mais importante aparelho ideológico do Estado porque recebe ou deveria receber todas as crianças, de todas as classes e grupos sociais. E, através dela, inculca, durante anos, determinados saberes explícitos e implícitos revestidos pela ideologia dominante (MÈSZÀROS, 2008).

Nenhum outro aparelho ideológico possui à sua disposição uma audiência tão numerosa e por tanto tempo disponível aos seus efeitos. Afinal de contas, o sistema de ensino se encarrega da transmissão das ideologias para o futuro, pois recebe as futuras gerações no sistema social, e as prepara não apenas para compartilhar das regras de convívio social, culturalmente construídas, mas também para assumir os seus respectivos papéis, nas sociedades modernas, no mundo do trabalho e das relações mercantis. A escola é responsável por transmitir e reproduzir a ideologia dominante, e, em uma sociedade fragmentada socialmente, a própria educação se encarrega de reproduzir a divisão social (MÈSZÀROS, 2008).

Para Bourdieu (2008), a escola transfigura os fatores sociais de desigualdade em desigualdades escolares, compreendidas como desigualdades de mérito, de inteligência, de aptidões e de habilidades. Se a escola agrava e acentua, por assim dizer, as desigualdades que tem origem nas posições ocupadas por cada indivíduo no espaço social, ela o faz, justamente por privilegiar a ideologia e a cultura dominante, ao passo que valoriza as relações com os conhecimentos associados aos padrões de elite, ao

construir currículos e avaliações cujos critérios também repousam sobre distinções sociais.

Cherkaoui (1986) enfatiza ainda que, com a exceção do mercado de trabalho e da família, nenhuma outra instituição social tem a capacidade de exercer um poder tão desmesurado sobre o destino dos humanos como o sistema de ensino, onde os estudantes, dependendo da sociedade, passam mais de um terço de suas vidas.

A Educação é o maior aparelho de difusão ideológica, por possuir a eficácia de promover, por definição, a mediação entre os produtores e consumidores das ideologias (BAECHLER, 1976).

Sato (2003) afirma, que os assuntos mais controvertidos, de ordem cultural, social, político, econômico e ambiental, que exigem posturas políticas claras dos processos educativos, são negligenciados aos educandos.

Para Mészáros (2008), a educação nessa perspectiva, significa a interiorização das condições que legitimam uma sociedade, que induzida, se sujeita a aceitação passiva das condições que a ela são impostas. Em outras palavras, essa educação mascara as reais intenções, ao passo que por meio da neutralidade e da ideologia dominante, produz e reproduz a alienação.

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a transformação e mudança, tornou-se o mais eficaz instrumento para a dominação, perpetuando os estigmas da sociedade capitalista (SADER, 2008).

Em contrapartida ao exposto acima, na década de 1970, muitos pensadores começaram a elucidar o papel essencial da educação: a de transformação e libertação social (SNYDER, 1988). Desvinculando-a da tarefa de mero repasse da ideologia

dominante, e demarcando, que a finalidade da educação ou de qualquer processo que possa se afirmar como educativo é a emancipação (LOUREIRO, 2009).

Para Loureiro (2007), a emancipação não é linear e nem um movimento automático de sair de um padrão para outro, mas dinâmico e reflexivo, pelo qual superamos limites identificados e interpretados ao longo da existência. E, se for confundida com um verdade ou felicidade estática, única e absoluta, certamente, será inexplicável. Mas, se for vista, como um processo contraditório na história, na busca pela realização de uma utopia, ela passa a ser factível.

Daí resulta que existe emancipação quando agimos para superar e superamos: as relações paternalistas e assistencialistas que produzem e reproduzem a miséria; uma educação que impede a capacidade crítica de pensar e de agir dos educandos e dos educadores e; as práticas políticas que viciam a democracia e sufocam os sujeitos da participação, garantindo o privilégio de poucos (LOUREIRO, 2007).

O processo emancipatório exige crítica e autocrítica, exige a capacidade de desconstruir ideologias e modelos dominantes, de estar aberto para o diálogo e para o conhecimento e, de se colocar favorável à superação dialética do existente e do idealizado (LOUREIRO, 2007).

2.2.3 Currículos educacionais: da perspectiva Tradicional à Crítica

É no contexto estadunidense que surge a perspectiva do currículo tradicional (BRASÍLIA, 2008). O campo de estudo do currículo como proposta pedagógica desenvolvida nos espaços escolares, teve sua origem nos Estados Unidos no século XX, no período do reordenamento da sociedade estadunidense (CAVALCANTE, 2005).

Nessa época os Estados Unidos estavam imersos em preocupações impostas pela crescente industrialização e urbanização do país (BRASÍLIA, 2008).

O currículo educacional tornou-se a ferramenta para gerir a escola no que tange os conteúdos programáticos e a divisão de funções no tempo e no espaço, e, se configura como sendo um documento que oficializa as matrizes e disciplinas curriculares. Evidentemente, a idéia de currículo está intrinsecamente relacionada às questões ideológicas e de poder da sociedade (CAVALCANTE, 2005).

As *grades curriculares* como eram usualmente chamadas, referem-se, aos organogramas fixos e compartimentados, em que se norteia *como, onde e quando* se devem realizar as atividades educacionais, isso significa definir o conhecimento elaborado a ser ensinado durante a vida escolar (CAVALCANTE, 2005).

A concepção tradicional do currículo estadunidense entendia que a escola deveria funcionar da mesma forma que qualquer empresa, fosse ela industrial ou comercial. E assim sendo, o sistema educacional deveria ser tão eficiente e produtivo (BRASÍLIA, 2008).

Para Bereday & Volpicelli (1963) a educação, nesta conjuntura, tem a finalidade de criar sujeitos competentes para a atualidade, integrando ao *currículo* escolar os aspectos da cultura industrial-urbana. Que para Arroyo (2001) fez com que a educação perdesse seu papel permanente de humanizar, para treinar os sujeitos para as demandas especiais, como por exemplo, demandas ditadas pelo mercado de trabalho.

Com essa orientação a questão curricular entra para a história com uma perspectiva estritamente técnica, cabendo ao curricularista a tarefa de realizar o levantamento das habilidades requeridas para as diversas ocupações no campo do trabalho e a partir desse mapeamento, organizar e desenvolver conteúdos padronizados e acompanhados de métodos que possibilitassem a sua aprendizagem e o domínio das habilidades inicialmente pretendidas (BRASÍLIA, 2008, p. 14).

Essa forma de conceber o currículo e a educação acabou por influenciar a educação brasileira, que adotou esse modelo curricular durante o Regime Militar, optando por um modelo educacional guiado pelo capital, a fim, de formar profissionais habilitados para o mercado de trabalho (SAVIANI, 2008).

Embora haja currículos diferenciados no Brasil, ainda não se conseguiu ultrapassar a barreira endurecida e rígida dos currículos, que em geral são baseados na transmissão de conhecimentos e no disciplinamento (MAZZARINO *et al.*, 2012).

Para atender a demanda econômica, a educação, a pedagogia e o currículo são tomados como espaços de luta e conflitos por imposições de significados e hegemonia cultural (COSTA, 2002).

O que se ensina e como se avalia nos espaços escolares são procedimentos que estão condicionados pelas políticas públicas, pelos conhecimentos e pela cultura que o currículo privilegia.

Os espaços escolares seguem alguns norteadores e diretrizes oficiais, que os fazem ter uma similaridade generalizada por meio dos currículos.

A escola é um local por excelência de construção do conhecimento, de descobertas, de trocas e de vivências. É o local onde se constrói a identidade dos sujeitos e as relações sociais. Sendo inconcebível um currículo que não considere esses aspectos (MAZZARINO *et al.*, 2012).

Os educandos estão expostos a um processo educacional que valoriza a capacidade de explicar e de reproduzir os conteúdos, mas não de entendê-los. Privilegia-se na escola a memorização, por meio de atividade pré-determinadas pelos materiais didáticos descontextualizados e por metodologias de transferências de conhecimentos (GADOTTI, 2007).

Para a educação crítica, o entendimento e a aprendizagem não se concretizam por meio do ensino descontextualizado. Diferente disso é alcançado, por meio das indagações, dos problemas, das inquietações, das descobertas e das infinitas conexões que os educandos fazem com os conhecimentos novos indissociáveis às suas experiências de vida e de realidades. Com isso, o educando constrói e dá sentido ao que a ele é ensinado.

Segundo Gadotti (2007, p. 38):

As teorias clássicas do currículo separam os conteúdos dos seus processos de construção, transformando a educação num processo de acumulação de pensamentos já pensados. Se uma criança está com dor de dente, a atividade nuclear do currículo deve ser a assistência odontológica. Existem necessidades e interesses, que são anteriores a todos os currículos.

Desta forma, os currículos oficiais se configuram como fórmulas prontas para uma realidade estática. Mas, a realidade é dinâmica, instável e irracional. O educando aprende na medida em que interage, se relaciona e experimenta, e com isso é capaz de sentir, de dar sentidos e de realizar conexões. O educando aprende aquilo que lhe afeta, lhe perturba e, sobretudo que ele descobre.

Muitos pensadores motivaram na década de 1970 uma reviravolta nas teorias educacionais, abalando os sustentáculos da teorização tradicional.

As críticas radicais desenvolvidas por esses movimentos à educação liberal e em especial aquelas produzidas por Althusser e Bourdieu vão dar sustentação ao pensamento de Michael Apple ao elaborar uma análise crítica do currículo. Para o iniciador da crítica neomarxista às teorias tradicionais de currículo, “a dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho.” Esse movimento e organização da sociedade capitalista vai de certa forma afetar todas as esferas que fazem parte desse contexto, como por exemplo, a educação. Há nesse sentido, uma ligação estrutural entre economia e educação (BRASÍLIA, 2008, p. 15).

Para Apple (1982), o campo social está inserido à educação, é um campo contestado, em que os grupos sociais dominantes recorrem constantemente a estratégias

de convencimento ideológico para a manutenção da sua dominação. É nesse processo constante de convencimento e persuasão que a dominação econômica pode transformar-se em dominação cultural dentro das escolas. A eficácia dessas estratégias é atingida quando são naturalizadas e passam ao senso comum nos espaços escolares. No entanto esse não é um processo harmonioso, sem oposição. Ele é um processo constituído também de conflitos e resistências.

A preocupação antes era pautada nos aspectos técnicos de elaboração do currículo, mas, através da perspectiva crítica, a preocupação foi deslocada para a compreensão dos "por quês" de certos conhecimentos serem considerados legítimos e outros conhecimentos como ilegítimos (APPLE, 1982).

Nesse contexto, surgem as indagações: por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e os outros não? Quem elencou esse conhecimento como fundamental? Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas nos processos de seleção que resultaram nesse currículo particular? São estas, dentre outras questões que fomentaram as teorias críticas do currículo (BRASÍLIA, 2008).

Apple (1982) concluiu então que havia um currículo oculto dentro do espaço escolar, composto por aspectos ideológicos que não estão formalizados nos currículos oficiais, mas que norteiam implicitamente as atitudes, os valores e os comportamentos.

Embora seja possível identificar traços das influências dos currículos ocultos na educação, a teoria crítica do currículo aponta para meios de superação e resistência.

Para Giroux (1997) é possível direcionar o potencial de resistência dos educandos e educadores para um currículo que detenha conteúdos políticos e críticos, principalmente, no que tange, aos arranjos sociais dominantes.

É, pois, por meio do ensino emancipador, que os sujeitos podem se conscientizar e assumir seus papéis de atores sociais, por meio de: discussões; da participação e coletividade e, sobretudo, pelo questionamento (GIROUX, 1997).

Mazzarino et al (2012), acrescentam a importância do currículo firmando na realidade de vida dos sujeitos, pois, só a experiência vivida permite que o aprendizado se torne autêntico, que produza sentidos, que leve o educando a apropriar-se do conhecimento e se sentir descobridor dele. Aprender é desacomodar, desfragmentar o pensamento do mundo das ideias já estabelecidos, percorrido, pronto e acabado.

2.2.4 Proposta curricular do Estado de São Paulo

No ano de 2008 colocou-se em prática nas escolas públicas do Estado de São Paulo o projeto *São Paulo faz Escola - Uma proposta Curricular para o Estado (PCESP)*, constituída pela proposta propriamente dita e por documentos de orientação curricular (SÃO PAULO, 2008).

Integra a Proposta Curricular o documento de Orientações para a Gestão do Currículo na Escola, dirigido especialmente às unidades escolares e aos dirigentes e gestores que as lideram e apóiam: diretores, assistentes técnico pedagógicos, professores coordenadores, supervisores (SÃO PAULO, 2008).

Esse documento não trata da gestão curricular em geral, mas tem a finalidade específica de apoiar o gestor para que seja um líder e animador da implementação desta proposta curricular nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

Esta proposta separa as áreas do conhecimento da seguinte forma: *área de ciências da natureza e suas tecnologias; matemática; área de linguagens, códigos e suas tecnologias; área de ciências humanas e suas tecnologias.*

Para os professores são disponibilizados os chamados: "Cadernos do Professor", que são materiais didáticos organizados por bimestre e por disciplinas. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares.

Os conteúdos, habilidades e competências, são organizados por série/ano e acompanhados de: orientações para a gestão da sala de aula; para a avaliação e a recuperação; bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas; para experimentações; para projetos coletivos; para atividades extraclasse e estudos interdisciplinares (SÃO PAULO, 2008).

Os educandos também recebem os *caderninhos*, como são popularmente conhecidos, que são materiais didáticos pequenos e leves, diferente dos antigos materiais didáticos. Cada caderno possui uma coloração que sinaliza a área de conhecimento a que ele se refere, como por exemplo, os materiais de ciências e biologia são verdes.

O material didático compreende as disciplinas do ensino fundamental (EF) e ensino médio (EM), composto pelas seguintes matrizes disciplinares: Arte (EF/EM), Educação física (EF/EM), Ciências (EF/EM), Geografia (EF/EM), História (EF/EM), Língua estrangeira moderna (EF/EM), Matemática (EF/EM), Língua Portuguesa (EF/EM), Biologia (EM), Filosofia (EM), Física (EM), Química (EM), Sociologia (EM).

Esta proposta curricular tem a finalidade de unificar o sistema de ensino nas escolas paulistas. Segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a proposta foi desenvolvida por se considerar fundamental que todos os educandos tenham acesso a um conhecimento comum (SÃO PAULO, 2008).

A partir de agora serão identificados alguns elementos relevantes apresentados na proposta curricular, que através da contribuição de Bardin (1977), podem ser analisados sob a ótica dos seguintes aspectos: 1) Ideologia e poder como eixo de orientação; 2) visão acrítica e ahistórica do currículo e; 3) visão conservadora: o mundo do trabalho em destaque.

A proposta curricular elegeu temas e conteúdos sem o papel democrático das discussões, pois, não envolveu as escolas paulistas, os gestores, os educadores, os educandos e as comunidades na criação e implantação da proposta. E, quanto à forma como ela foi inserida nas escolas, pode-se dizer que se deu através de um processo hierárquico, pois, ocorreu de forma verticalizada.

Tal realidade vista sob o olhar crítico da educação e do currículo (APPLE, 1982, FREIRE, 1975; 1983; GADOTTI, 2000; MÈSZÁROS, 2008; SAVIANI, 2008) nos dá aporte para questionar a proposta curricular e evidenciar as consequências da implantação do currículo unificado nas escolas.

Destaca-se que essa política pública retirou a autonomia dos/as educadores/as, dos/as educandos/as e das comunidades, na escolha dos conteúdos disciplinares e elegeu o parâmetro urbano de currículo, o que desconsiderou que os sujeitos envolvidos nos espaços escolares rurais possuem diversidades multiculturais, contextos diferenciados, experiências acumuladas, regionalizações discrepantes, entre outros fatores de especificidades que os fazem terem uma identidade diferente dos sujeitos da cidade.

Considerando a amplitude dessa proposta, ela deveria ter sido embasada nas necessidades, nos contextos e nos elementos particulares e específicos de cada escola.

O Governo Estadual (São Paulo, 2008) ressalta, que com a unificação do ensino e dos materiais didáticos é possível acompanhar os conteúdos lecionados nas escolas, uma vez que todas as escolas seguem as mesmas diretrizes, ou seja, aplicam os conteúdos nas mesmas datas e ao que parece da mesma forma.

A justificativa do governo de São Paulo para a unificação do ensino, é o avanço da tecnologia no Brasil. A tecnologia imprime um ritmo sem precedentes no acúmulo de conhecimentos e gera uma transformação profunda na estrutura e na forma de organização e distribuição do conhecimento. Nesse contexto, a capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, enquanto instituição educativa: tanto as instituições como os docentes terão de aprender (SÃO PAULO, 2008).

No entanto, isso revela a situação caótica que se encontra a educação hoje, onde faz-se necessário oferecer materiais de estudo para os professores, que sem formação continuada, se estagnaram e não conseguem acompanhar o ritmo das demandas pelo conhecimento. De um lado, essa política pública, busca por vias emergenciais sanar o que só possível, dando aos professores um respaldo continuado de acesso à formação docente.

Usa-se no documento oficial a expressão "comunidade escolar aprendente", pois, os professores recebem nos materiais didáticos as situações de aprendizagem que para a proposta, fazem parte da constituição de uma escola a altura dos tempos atuais. Isso é controverso e questionável, na medida em que se sabe que não é ofertando conteúdos

prontos para os docentes que isso fará com a escola se torne atualizada e de boa qualidade, ou que corresponda à atualidade.

Na maioria das vezes as propostas de situações de aprendizagem são constituídas de um contexto ou de uma listagem de materiais e equipamentos do qual a escola não possui ou tem dificuldades em efetuar as aulas, como por exemplo, aulas em laboratórios de informática, de biologia, de física e outros. As escolas em geral não possuem laboratórios e quando possuem são pequenos e não comportam todos os educandos. São, portanto situações propostas que não condizem com as escolas, o que dá a impressão de que os autores do documento oficial desconhecem ou negligenciaram a realidade da educação pública no Brasil.

Cabe indagar se os autores da proposta visitaram realmente as escolas, pesquisaram seus contextos, entraram em contato previamente com elas para saber as demandas, as dificuldades e as possibilidades de se concretizar aulas dessa conjuntura.

A proposta curricular parte da premissa de que todas as escolas de São Paulo estão em boa qualidade, possuem um quadro fixo de docentes, possuem pátios, quadras poliesportivas, laboratórios, equipamento audiovisuais, cadernos, lápis, lousa e outros. No entanto, sabemos que isso não é verdade.

No contexto excludente da proposta, encontra-se o conceito de competências, como eixo principal. Para o governo, é com as competências e habilidades que contará o aluno para fazer sua leitura do mundo, para compreendê-lo e propor explicações, para defender suas idéias e compartilhar novas e melhores formas de ser, na complexidade em que hoje isso é requerido. E com elas que, em síntese, ele poderá enfrentar problemas e agir de modo coerente em favor das múltiplas possibilidades de solução ou gestão (SÃO PAULO, 2008).

Segundo Silva & Lopes (2007) ao organizar um currículo centralizado em dois elementos, a proposta curricular pode contribuir futuramente para a desvalorização de conteúdos e para o empobrecimento da discussão cultural, reforçando assim, o caráter instrumental da educação do Brasil.

Cada indivíduo reage de uma forma quando submetido a uma situação problema. Como uma proposta curricular pode ser tão restrita a ponto de supor competências e habilidades generalizadas, e, que consideram que todos os alunos devem possuí-las para solucionar o que é requerido nos tempos de hoje?

Não há num sistema de ensino assim, novidades, surpresas, novos anúncios e criatividades, pois, o professor já sabe o que deve esperar do aluno. E se ele for surpreendido durante o processo de ensino e aprendizagem, terá talvez que reprovar o que o aluno propor, pois, fugirá das competências e habilidades esperadas e exigidas.

Para o Governo do Estado de São Paulo, é graças às competências que se pode inferir se a escola como instituição esta cumprindo bem o papel que se espera dela no mundo de hoje (SÃO PAULO, 2008). Ou seja, as competências e habilidades não almejam a construção do conhecimento crítico e emancipador. A fundo trata-se simplesmente de uma ferramenta capaz de gerar dados estatísticos com a mera intenção de pontuar o *ranking* das escolas e da educação no estado.

No item II do documento oficial, consta o currículo como espaço de cultura, entretanto, verifica-se que o interesse maior não é a cultura local e do entorno dos espaços escolas, mas sim uma cultura globalizada.

No cotidiano escolar, a cultura é muitas vezes associada ao que é local, pitoresco, folclórico, bem como ao divertimento ou lazer, enquanto o conhecimento é frequentemente associado a um inalcançável saber. Essa dicotomia não cabe em nossos tempos: a informação esta disponível a qualquer instante, em tempo real, ao toque de um dedo, e o conhecimento constitui-se como uma ferramenta para articular teoria e pratica, o mundial e o local, o abstrato e seu contexto físico (SÃO PAULO, 2008, p. 7).

A teoria crítica do currículo segundo Apple (1982) busca justamente a inserção das temáticas locais nos processos educacionais, simplesmente, porque são poucas as questões locais e culturais que adentram a escola. Claro, que se faz fundamental o conhecimento do contexto mundial, mas é preciso antes de tudo partir da cultura local, do que é folclórico sim, do que é tradição, do que está próximo, para não perder de vista a identidade dos educandos e da comunidade escolar.

Na proposta curricular, fica clara a intenção de nortear o que o aluno deve aprender na escola e como ele deve aprender, ou seja, estabelecem-se quais meios ele deve adotar para se chegar a um aprendizado esperado. Isso implica em uma violência educacional (PIMENTA, 2009). Se antes, os alunos recebiam conteúdos obrigatórios, por meio dos norteadores de ensino, agora aos alunos é atribuído e requerido como eles devem também aprender.

Houve um tempo em que a educação escolar era referenciada no ensino – o plano de trabalho da escola indicava o que seria ensinado ao aluno. Essa foi uma das razões pelas quais o currículo escolar foi confundido com um rol de conteúdos disciplinares. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (lei 9394/1996) deslocou o foco do ensino para o da aprendizagem, e não e por acaso que sua filosofia não é mais a da liberdade de ensino, mas a do direito de aprender. O conceito de competências também é fundamental na LDB e nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação. O currículo referenciado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que o aluno vai aprender (SÃO PAULO, 2008, p. 9-10).

A Proposta Curricular adota como competências para a aprendizagem, aquelas que foram formuladas no referencial teórico do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2008). Dessa forma, as prioridades das competências para aprender não é a vida ou a transformação social e sim as demandas de mercado, interessando ao sistema, apenas o estágio final do processo educacional, que é o vestibular e ingresso na graduação.

De maneira geral, a oferta de uma educação atenta as necessidades atuais como presume a proposta, significa para a economia, grosso modo, indústrias com mão de obra mais bem qualificada.

Não há nenhuma legislação que exija a aplicação da Proposta Curricular em sala de aula pelos docentes. No documento de apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, os *Caderninhos* são apresentados como documentos de orientações, que sugerem inovações no espaço escolar (SÃO PAULO, 2008). Entretanto, a obrigatoriedade se encontra de forma implícita através dos exames e das bonificações para docentes seguidores dos Parâmetros, Diretrizes e Propostas.

Articulado a proposta estão a "Prova Brasil" e o "Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo" (SARESP), que são aplicados anualmente para as turmas de 4º, 6º e 8º anos do ensino fundamental e para o 3º ano do ensino médio, além de compor questionário para pais e educadores.

Com os resultados do SARESP geram-se os índices de Desenvolvimento da Educação Escolar do Estado de São Paulo (IDESP) que garante para as escolas bônus. O valor da bonificação a cada servidor da escola depende da parcela da meta atingida pela escola, permitindo o aumento salarial que pode variar de 1 a 2,9 salários a mais no ano. Fica evidente que essa premiação sugere que as escolas adotem sem resistência os norteadores da proposta curricular.

Entretanto, tal bonificação não intenciona a melhoraria do ensino, pois, não garante que os docentes tenham mais ou menos compromissos com seus papeis de educadores, tampouco contribui para a melhoria salarial do professor, gerando muitas vezes apenas competições entre as escolas e a unificação de um ensino de má qualidade no Estado de São Paulo (PIMENTA, 2009).

Trata-se de uma proposta padronizada, que desconsidera a diversidade cultural de cada região, que menospreza a autonomia profissional, que não considera o social de cada lugar e as questões econômicas. Como é possível uma proposta curricular assim, igual para todos? Estabelecendo que todas as escolas recebam o mesmo conteúdo, ao mesmo tempo.

Pressupõe-se que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em qualquer parte do Estado, sendo zona rural ou urbana, aprendem de forma igualitária, possuem as mesmas competências e habilidades, conhecem os mesmos temas e possuem a mesma realidade.

A escola pública brasileira segundo Pimenta (2009), sempre esteve condicionada ao vai e vem das políticas educacionais de cada governo e de cada gestão. Os avanços e os retrocessos da escola estão atrelados ao jogo político e aos interesses da minoria dominante, em que tais interesses na maioria das vezes não condizem com as reais necessidades educacionais da escola paulista e de seus educandos.

Pimenta (2009) afirma ainda que diante do quadro autoritário e oscilante do sistema de educação do Estado de São Paulo, fica difícil questionar ou discordar da proposta curricular, pois, para tanto faz se necessário ser mais que meros profissionais do ensino, devemos ser protagonistas da educação.

O profissional do ensino está no emaranhado de regras, normas, que limitam suas vontades, seus desejos por inovações, deixando por falta de estímulo as coisas como estão (PIMENTA, 2009).

A educação e seu processo de ensino e aprendizagem possuem o papel fundamental na formação, é o espaço escolar o local por excelência de desenvolvimento da socialização. Porém, o currículo escolar articulado na desigualdade econômica,

social, atenta apenas ao senso comum que vem tomando os espaços escolares. A prioridade não tem sido a formação de cidadãos ativos nas decisões comunitárias, mas sim, alunos que saibam ler e escrever e que pontuem as escolas no *Ranking* de alfabetização (PIMENTA, 2009).

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo em relação a formação docente é altamente restritiva, retira a autoria do trabalho didático e a autonomia do docente. O professor se torna um mero repetidor de conteúdos elaborados por outrem, desvinculando da realidade na qual atua, sem nenhuma possibilidade de flexibilizar o fazer pedagógico (PIMENTA, 2009).

O Espaço escolar se caracteriza como um caldeirão de culturas em efervescência: a cultura científica, a acadêmica; a pedagógica, a social; a cultura do mundo infantil, a do mundo do jovem; a cultura das mídias e muitas outras. Qualquer proposta de melhoria da escola que ignore esses movimentos está fadada ao fracasso porque corre o risco de serem meramente burocráticas.

Pimenta (2009), revela que para que a escola tenha um currículo que permita que todos aprendam de modo significativo, é preciso que todos que dela participam sejam seus autores.

No Brasil e no caso da maioria dos países ocidentais, as diretrizes das políticas educacionais, sob a égide do neoliberalismo e do discurso de globalização da sociedade capitalista, são ditadas por organismos multilaterais (agências internacionais de fomento). Daí que entendemos o porquê de vários Estados brasileiros, inclusive São Paulo, se preocuparem em apresentar números positivos de formação, aprovação e permanência na escola para essas agências financeiras. Desta forma, o espaço escolar perde seu potencial de formação crítica, tornando-se refém das agências de fomento.

Para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), autores, equipes de produção de materiais, instituições e editoras interpretam os princípios da reforma educacional traduzem para essa nova linguagem os significados e sentidos da reforma curricular.

Há nos materiais didáticos incutidos os discursos sobre o mundo do trabalho, em seus discursos de mudança curricular está presente uma relação mais estreita da educação com a economia, no contexto da globalização, da sociedade do conhecimento e da informação. Desta forma os materiais didáticos (caderninhos) se configuram como uma base para a incorporação de conceitos empregados no mundo empresarial, como é o exemplo dos conceitos: competências, capacitação, competição, racionalidade, dentre outros.

Nos variados documentos curriculares, os discursos afirmam que as mudanças nos campos científicos, sociais e econômicos são temas que devem ser tratados pela educação, uma vez que ela possui o papel relevante na condição de portadora de uma nova concepção de ensino que dê conta das atuais circunstâncias em que o mundo vive e, no caso específico ao mundo do trabalho, da economia.

Essas mudanças acabam por influenciar o campo da educação, acarretando, no plano do discurso e da prática, novas relações de ensino e aprendizagem, ao qual sejam prioritárias as concepções econômicas.

Com a mais tenra certeza isto não se trata de Educação, concordando com que Lopes (2004) propõe que a educação não deve estar submetida aos critérios econômicos e ao mercado, pois desse modo a educação e o conhecimento são importantes apenas quando geram vantagens financeiras.

Encontra-se na educação brasileira proposições da ideologia neoliberal, praticada direta ou indiretamente pelos governos através das políticas públicas educacionais, como vias para formar competências de mercado. Portanto, imprimindo nas escolas urbanas e rurais a individualização do ato pedagógico; a avaliação tecnocrática para estimular competições entre as instituições de ensino por meio de *rankings*, prêmios, castigos e a educação compensatória e elementar, composta pelo ler, contar e escrever (LEBER & MOTTA, 2013).

A educação nestes moldes busca cada vez mais métodos que garantam a eficiência e o bom desempenho, e, para tanto, o sistema de ensino tem se baseado em estratégias que promovem a competitividade, o comportamentalismo, o discurso de responsabilidade, a mensuração e o controle. Aspectos estes vinculados, segundo Ball (2004), a economia.

Os documentos oficiais afirmam que a preparação para o trabalho depende fortemente da capacidade de aprendizagem. Entretanto, não há discussões de outros aspectos, como os sociais, por exemplo, que afeta o acesso à educação e a capacidade de aprendizagem dos indivíduos, como também não se questiona a capacidade de exclusão do mercado de trabalho, no que tange, por exemplo, a questão de gênero.

Desta forma, ocorre uma naturalização dos aspectos excludentes do mundo do trabalho, pela valorização ou supervalorização das qualidades que o educando deve possuir na sociedade contemporânea.

A seguir será abordado a educação no contexto da escola rural e da escola do campo, assim como as políticas públicas curriculares à elas endereçadas e as suas consequências. Dentre outros aspectos que complementam e enriquecem essa discussão.

2.3 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO RURAL

2.3.1 Campo, educação, contradições e conflitos sociais

Antes de compreender a educação realizada nas escolas rurais, faz-se necessário compreender o que acontece fora das escolas, ao redor delas, dentro das famílias camponesas, dos estudantes que as frequentam e as relações sociais existentes e que as permeiam, assim como as contradições e os conflitos sociais do campo brasileiro. Não é possível compreender a escola rural e a do campo, sem antes compreender o próprio espaço onde elas se situam, se concretizam e se estabelecem como instituições públicas de socialização do saber.

O desafio maior está em compreender que as questões das escolas do campo estão colocadas fora delas. Ou seja, são decorrentes de outros aspectos que dizem respeito ao campo. Tratar a questão sem levar em consideração um conjunto de condicionantes imbricados no processo que envolve o contexto onde estas escolas estão situadas, compromete as análises. Não há como tratarmos as muitas questões que envolvem as escolas do campo sem pensarmos, primeiro, as muitas questões que envolvem o campo. Mais especificamente, a falta de políticas públicas voltadas a atender os interesses da classe trabalhadora, que vive e trabalha a terra, os camponeses (PERIPOLLI & ZOIA, 2011, p. 194).

A agricultura camponesa é o modo de fazer agricultura e de viver das famílias. As unidades de produção camponesas possuem como centralidade a reprodução social dos seus trabalhadores diretos, que são membros da família e apresentam uma racionalidade discrepante daquela das empresas capitalistas, que se baseiam no assalariamento para obtenção de lucros (CARVALHO & COSTA, 2013).

As famílias camponesas estabeleceram uma especificidade que lhes é própria, seja em relação ao modo de planejar e produzir, seja na forma de convivência com o meio ambiente e com a vida comunitária (CARVALHO & COSTA, 2013).

A produção camponesa encontra-se articulada aos valores de sociabilidade e da reprodução da família, do parentesco, da vizinhança e da construção política de uma rede, um "nós" que segundo Carvalho & Costa (2013), se reafirma por projetos comunitários de existência e coexistência social.

Cabe evidenciar que o modo camponês de pensar e fazer agricultura não se desvincula do modo de viver da família. Essa complexa interação possui algumas características específicas que segundo Carvalho & Costa (2013, p. 27) são:

- Os saberes e as experiências de produção vivenciados pelas famílias camponesas são referências importantes para a reprodução de novos ciclos produtivos;
- as práticas tradicionais, o intercâmbio de informações entre vizinho, parentes e compadres, o senso comum, assim como a incorporação gradativa e crítica de informações sobre as inovações, constituem um amálgama que contribui para as decisões familiares sobre o que fazer;
- o uso da terra pode ocorrer de maneira diversa pela família, em parceria com outras famílias vizinhas ou parentes, em coletivos mais amplos ou com partes do lote arrendado a terceiros;
- há diversificação de cultivos e criações, alternatividade de utilização dos produtos obtidos, seja para o uso direto da família, seja para usufruir de oportunidades nos mercados, e presença de diversas combinações entre produção, coleta e extrativismo;
- a unidade de produção camponesa pode produzir artesanatos e fazer o beneficiamento primário de produtos e subprodutos;
- existe garantia de fontes diversas de rendimentos monetários para a família, desde a venda da produção até a remuneração por dias de serviços de membros da família;
- a solidariedade comunitária (troca de dias de serviços, festividades, celebrações), as crenças e os valores religiosos por vezes impregnam as práticas da produção;
- estão presentes elementos da cultura patriarcal;
- e enfim, mas não finalmente, existem relações afetivas e simbólicas com as plantas, os animais, as águas, os sítios de infância, com a paisagem...e com os tempos.

De maneira geral, na racionalidade das empresas capitalistas, a referência predominante é o lucro a ser obtido, e neste sentido, o lucro é encarado independente dos impactos sociais, políticos, ambientais e alimentares que ele possa provocar (CARVALHO & COSTA, 2013).

Para os autores Carvalho e Costa (2013, p. 28):

Uma das implicações da matriz tecnológica e de produção do modo capitalista de fazer agricultura é a degradação ambiental e das pessoas, além da indiferença perante os interesses mais gerais da população, como os de construção da soberania alimentar. Para resistirem às pressões derivadas da racionalidade dominante, as famílias que praticam o modo camponês de fazer agricultura, afirmando valores que determinam a sua condição camponesa, tendem a orientar as suas escolhas de acordo com as complexidades que emergem da sua tensa busca por autonomia relativa no que diz respeito ao capital e da sua inserção crescente nos mercados.

Ploeg (2008) complementa essas discussões evidenciando algumas tendências da agricultura camponesa, além das características já mencionadas. Para o autor, a agricultura camponesa é orientada para o enfrentamento de situações econômicas hostis através da produção de renda independente, usando recursos auto-criados e automanejados. E, como contam com recursos limitados, tendem a obter o máximo de produção possível por dada quantidade de recursos, sem deteriorar a sua qualidade, planejando produções diversificadas por unidade de área explorada.

O uso da expressão agricultura camponesa pelas próprias famílias e por ampla parcela da população é uma afirmação do processo de identidade social. Isso decorre, porque no Brasil, a agricultura camponesa é expressão de um modo de fazer agricultura distinto do modo de produção capitalista dominante. Dessa forma, o campesinato se apresenta na formação social brasileira com uma especificidade, uma lógica que lhe é própria na maneira de fazer agricultura e de viver, uma lógica distinta e oposta à dominante (CARVALHO & COSTA, 2013).

O campesinato se confronta então, ideologicamente, com as duas expressões usuais, que se fizeram hegemônicas no campo, e que são decorrências dos interesses dominantes e do poder empresarial: agricultura de subsistência e agricultura familiar.

A expressão agricultura de subsistência discrimina os camponeses por serem exímios produtores de alimentos - uma tarefa considerada pelos discursos dominantes como sendo subalterna (CARVALHO & COSTA, 2013).

A Revolução Verde, iniciada na década de 1950 e revivificada em 1980, com a concepção de artificialização da agricultura e do agricultor, ampliou os contratos de produção entre empresas capitalistas e famílias camponesas, introduzindo uma nova expressão: agricultura familiar. Esta expressão traz a idéia de que a possibilidade de crescimento da renda familiar camponesa só poderá ocorrer se houver a relação direta ou indireta com empresas capitalistas, em particular, as agroindústrias (CARVALHO & COSTA, 2013).

Em 2006 foi sancionada a lei nº 11.326, que estabeleceu as Diretrizes para a Formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, oficializando a expressão agricultura familiar. A lei teve por objetivo o estabelecimento de critérios para o enquadramento legal dos produtores rurais com características que os classificavam como agricultores familiares para a obtenção de benefícios governamentais, sendo, segundo Carvalho e Costa (2013), indiferente ao fato desses agricultores estarem em situação de subordinação perante as empresas ou se são e serão reprodutores da matriz tecnológica dominante.

A agricultura camponesa comporta, na sua concepção, as especificidades camponesas e a construção da sua autonomia relativa em relação aos capitais. Enfrentou e ainda enfrenta desde o seu surgimento, muitos empecilhos, como dificuldades de acesso à terra; pressões e repressões para a sua subalternização às empresas; exploração continuada da renda familiar por diversas frações do capital; indução para a adoção de um modelo de produção e tecnológico que lhes era e é desfavorável; a desqualificação preconceituosa e ideológica do camponeses, sempre considerados à margem do modo capitalista de fazer agricultura; a negação dos direitos educacionais e outros (CARVALHO & COSTA, 2013).

Estudos realizados por Sérgio Leite (2002) e Miguel Arroyo (2000), demonstram que o campo brasileiro foi e é visto como lugar de atraso, remetido como local de ignorantes, de pessoas arcaicas, rudes, caipiras, que não obtiveram o privilégio de morar e sobreviver na cidade. Neste sentido, para os que acatam essa concepção distorcida, o campo não passa de uma realidade a ser superada.

Um grande desafio a ser vencido na realidade social do meio rural são os muitos conceitos que qualificam ou desqualificam os habitantes do campo. Tais conceitos podem ser valorativos ou depreciativos, além de muitos pejorativos. Por exemplo: é pejorativo conceber os camponeses/as os estereótipos de atrasados, preguiçosos, ingênuos e incapazes, porque tal postura só vem demonstrar uma espécie de racismo rural disfarçado e camuflado (GODOY, 2003, p. 2).

Os povos do campo brasileiro são aqueles que ocupam os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos espaços pesqueiros, são: os caiçaras, os ribeirinhos, os quilombolas, os indígenas, os caboclos, os extrativistas (BRASIL, 2002), que vivem e sobrevivem do campo. Estes povos tiveram, historicamente, seus direitos educacionais negados, notadamente, aqueles que se referem à educação formal ministrada nesse espaço geográfico, e quando existente, o ensino foi relegado a planos inferiores de implantação e execução (SANTOS, 2010).

O campo brasileiro encontra-se em constantes contradições e conflitos sociais, a destacar os que envolvem os temas: terra, água, trabalho, violência, educação, gênero, manifestações sociais, assim como, as situações por esses povos vivenciadas, como os "tempos de seca", as "desapropriações", os "despejos", a "desesperança" e a "resistência" (WELCH, 2013).

Portanto, hoje, já não dá e não há como esconder os desmandos, o descaso, a barbárie patrocinada pelo projeto do capital no campo, em nome de uma agricultura de negócios – agronegócio, principalmente com os muitos problemas (destruição do ambiente; mortes; vazios populacionais, dentre outros) mostrados mundo afora, principalmente nos últimos tempos (PERIPOLLI & ZOIA, 2011, p. 189).

Munarim (2006), sinaliza a importância de ultrapassarmos a visão dicotômica, que considera o espaço urbano como sendo o local de desenvolvimento e o rural por sua vez, como o local de atraso. Essa forma de conceber a realidade rural acaba por enaltecer o padrão urbano de vida, ao passo que inferioriza a vida camponesa.

As políticas Públicas voltadas ao meio rural foram, e são, traçadas com o objetivo de extrair do campo o máximo de benefício em favor da vida na cidade. Colocando, assim, as necessidades da cidade como fundamentais em detrimento das necessidades camponesas (MUNARIM, 2006).

O avanço do capitalismo no campo criou preocupantes problemas e acarretou um desenvolvimento desigual através de processos excludentes. Esses processos culminaram o acentuado êxodo rural e um modelo de agricultura insustentável social, econômico e ambientalmente. Gerou a concentração de renda e de propriedade, alta concentração urbana, desemprego, intensificação da violência na cidade e no campo, dentre outras tantas situações e conflitos (GODOY, 2003).

No campo, as políticas públicas têm favorecido os grandes proprietários de terra. Os governos têm optado e demonstrado cada vez mais a clara opção pela agricultura de negócio, o agronegócio, que possui sua lógica de funcionamento, o campo sem gente e, por conseguinte, um campo sem cultura, sem tradição e sem escola (ALBUQUERQUE, 2011).

Embora a sociedade usualmente considere que a vida do campo é pacata e estática e que os povos do campo aceitam pacificamente as condições que a eles são impostas, essa não é uma visão que abarca a realidade.

Ao contrário disso, o campo é dinâmico e se configura como sendo um espaço composto por múltiplos atores e relações sociais, o que de forma alguma faria com esses

espaços fossem desprovidos de movimentações, indagações, ações, contradições e conflitos.

O processo histórico de subalternização dos camponeses estimulou formas de resistência social. Nas últimas décadas, os movimentos sociais organizaram-se e desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito a terra com as lutas pelo direito à educação. Esse processo reconhece o protagonismo dos sujeitos que não haviam antes ocupado a cena educacional brasileira. É em função desse protagonismo que se vincula a educação ao contexto no qual se desenvolvem os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em decorrência dos diferentes interesses econômicos e sociais em disputa pela utilização desse território (MOLINA; FREITAS, 2011).

Cabe evidenciar aqui, que apesar da resistência, segundo Carvalho e Costa (2013), não são raras as situações em que as unidades familiares camponesas e empresas capitalistas cooperam umas com as outras. Não são raras também as situações em que os camponeses tentam imitar a lógica capitalista, que lhes é antagônica, e que na maioria das vezes inviabilizaram-se economicamente por isso. Desde sempre, os camponeses estão cercados de armadilhas e sujeitos ao jogo de artimanhas do capital.

Apesar dessas situações, nesta pesquisa daremos especial atenção aos movimentos de resistência e de identidade camponesa.

O crescente processo de identidade camponesa e, portanto, de consciência da sua especificidade na formação social brasileira contribui para o fortalecimento dos movimentos e organizações sociais populares no campo, que facilitam, ainda que com contradições, a passagem de identidade de resistência para uma identidade social de projeto (CASTELLS, 1999).

Essa afirmação da identidade social camponesa concorre para a construção da sua autonomia como sujeito social e para a sua prática social como classe, seja no âmbito das lutas de resistência social contra a sua exploração pelas distintas frações dos capitais, seja no âmbito daquelas em que defende e afirma a sua cultura e o seu modo de fazer agricultura e de viver (CARVALHO & COSTA, 2013, p. 31)

Está presente no campo um expressivo movimento social em busca dos direitos, da autonomia, do desenvolvimento, da qualidade de vida, da educação. São movimentos de resistência, de identidade, de libertação e sobretudo de emancipação.

Há um movimento no campo brasileiro. Há uma inquietação dos trabalhadores que, paulatinamente, vêm perdendo conquistas importantes como a possibilidade de trabalhar a terra e dar escola para os filhos. A luta é pela consolidação de uma outra forma de se conceber o campo e os seus sujeitos: o campo para além da concepção imposta pelo projeto do capital. A sociodiversidade, enquanto característica sempre presente no campo – nem sempre reconhecida e/ou negada – impõe novos olhares, novos projetos, novos programas, enfim, novas políticas para com os povos do campo (PERIPOLLI & ZOIA, 2011, p. 189).

Ao longo da história da educação brasileira, segundo Leite (2002), o estado sempre negligenciou, silenciou, e abandonou a educação rural. A causa está associada à ideologia *urbanocêntrica*, entendida como necessária para superar o caráter rural do Brasil, para a construção de país moderno.

Neste contexto, verifica-se que a maioria das escolas rurais possuem estrutura física deficiente e precária, com professores leigos e desinteressados pela realidade rural e com um transporte escolar público feito em veículos impróprios, sem as mínimas condições de transportar seres humanos (PERIPOLLI & ZOIA, 2011).

Ocorre que na sociedade capitalista, a escola tem sido usada como uma ferramenta pela classe hegemônica para consolidar seu projeto de sociedade. Tanto que os conhecimentos, princípios, valores, desenvolvidos na escola são aqueles que interessam ao projeto urbano/industrial/burguês, e não aqueles que nascem e partem de experiências acumuladas no fazer cotidiano destes trabalhadores, os camponeses (PERIPOLLI & ZOIA, 2011, p. 190).

[...] a educação que chegou/chega a estas populações, os povos do campo, não foi nem é a que interessa a estes trabalhadores, mas a que convém aos sucessivos modelos econômicos implantados e que buscam, única e exclusivamente, atender os interesses do capital (PERIPOLLI, 2009, p. 13).

Em outros termos, segundo Peripolli & Zoia (2011) as políticas de estado e governos estão voltadas a atender os interesses dos donos do capital agrário, e, de um projeto de campo que interessa ao agronegócio. Dessa forma, não há por parte destes, o interesse por projetos voltados para a sustentabilidade das famílias camponesas, e, tão pouco a educação delas.

O censo escolar de 2012 revela que dos anos de 2008 a 2012 foram fechadas 12 mil escolas rurais no Brasil, dentre estas, 173 escolas rurais foram fechadas no Estado de São Paulo. E analisando fatos anteriores, o que se pode encontrar, é que nos últimos anos de acordo, os dados estatísticos publicados, muitas escolas foram fechadas no campo entre 2002 e 2011. Em menos de 10 anos, o número de escolas rurais eram 107.432 e foi reduzido para 83.036 escolas. Ou seja, mais de 24 mil escolas tiveram suas portas fechadas (PERIPOLLI & ZOIA, 2011).

Hoje o campo possui mais de 6 milhões de estudantes devidamente matriculados em escolas rurais, no entanto, com o fechamento de algumas escolas no Estado de São Paulo cerca de 740 mil estudantes perderam as suas escolas. E para onde foram esses estudantes?

A opção dada pelo poder público tem sido realocar os estudantes em escolas urbanas, geralmente distantes de suas casas, com o acesso feito na maioria das vezes por um transporte precário ou insuficiente para suprir demandas de estudantes. Certamente, essas condições limitam o acesso à escolarização ou debilitam o aprendizado dos alunos.

Uma das justificativas para o fechamento das escolas é o processo de municipalização das instituições educacionais.

Gnigler (apud Peripolli & Zoia, 2011), afirma que as reformas promovidas no ensino fundamental, são em decorrência da edição da Lei no 9.394, de 1996 - LDB, em que os municípios, objetivando a redução de gastos com a implementação da municipalização do ensino básico, optaram pelo fechamento de diversas escolas rurais multisseriadas e, através do processo chamado de nucleação, reuniram os estudantes das unidades desativadas em centros urbanos maiores.

Ao que nos parece, tanto um quanto o outro, com o objetivo de reduzir gastos, mais especificamente, os municípios, – em decorrência da municipalização do ensino básico – optaram pelo fechamento de diversas escolas no campo e, através do processo de nucleação, reuniram os estudantes das unidades – cada vez com menos alunos – e que vêm sendo desativadas, passam a ser atendidas em escolas-pólo: inicialmente, dentro das próprias comunidades/campo e, num segundo momento – conforme foi diminuindo o número de alunos -, em escolas maiores, nos centros urbanos/cidades (PERIPOLLI & ZOIA, 2011, p. 195).

Assim, as políticas de contenção fecham as escolas e utilizam os recursos por elas antes gasto, agora, para com o transporte público, ou seja, para levar os estudantes para a cidade. No entanto, esquecem que a escola rural não é somente uma escola como outra qualquer. Na verdade, nenhuma escola é qualquer. Elas se consolidam dentro do seio de uma sociedade, de uma comunidade, de um povo e representa e significa muito para àqueles que as rodeiam ou perpassam por ela.

Os nossos trabalhos de campo mostram que os camponeses resistem a todo custo à tentativa e/ou qualquer ato que sinalize o fechamento de uma escola dentro das comunidades. E com razão, uma vez que a escola (mesmo a “escolinha”) tem um significado muito maior do que quem a vê, simplesmente como uma (mais uma) escola. Uma escola no campo representa o centro irradiador das comunidades. Ali, ao seu redor, é que tudo acontece: encontro das pessoas em datas festivas (festas de santos); da reza da missa e/ou do terço (novena/culto); da palestra dos agentes de saúde, do sindicato, da cooperativa; do comício em tempo de campanha política; da quermesse; etc. Há também o futebol, a cancha de bocha, o mercadinho/“bolicho”, a reunião dançante aos finais de semana, espaço de encontro da juventude com poucas opções de lazer (PERIPOLLI & ZOIA, 2011, p. 196).

Ao fechar as escolas, fecham-se também portas simbólicas e concretas, perdem-se sonhos, esperança. Diante do fechamento de uma escola a comunidade rural sofre um

abalo, sente-se abandonada, injustiçada e ficam a mercê dessa situação, apesar de resistirem e reivindicarem seus direitos. Na maioria das vezes, isso não basta para reter os fechamentos.

Fechar uma escola representa a perda de uma referência de um povo. Certamente, essa situação enfraquece a comunidade, que acaba por experimentar mais uma vez na vida o fim de algo. Esse fim, não representa somente o fim da escola, mas sim, o fim dos direitos, o fim da igualdade, o fim da justiça, o fim das possibilidades, o fim da formação e da troca de conhecimento, o fim do anseio pela luta e pela resistência árdua de uma vida toda. Pois, com tsmbém obervam Peripolli e Zolla(2011): “Sem escola, - porque foi desativada/fechada, gerando um sentimento de impotência, de perda da história, de desvalorização do lugar -, o que esperar destes sujeitos? Que fiquem no campo?” (PERIPOLLI & ZOIA, 2011, p. 197).

E mais,

Entendemos que o ato de fechar uma escola no campo tem implicações imensuráveis e um significado ao qual precisa ser pensado melhor: denuncia que algo não vai bem, não na escola, mas fora dela, ao seu redor (contexto) (PERIPOLLI & ZOIA, 2011, p. 197).

Para que esses sujeitos tenham seus direitos assegurados, sejam esses, os que se referem ao trabalho, agricultura e educação, é preciso fortalecer as instituições existentes no campo e não o inverso, de fechá-las e simplesmente transferir os seus participantes a outras instituições, sobretudo, na cidade.

Imbuídos disso, os povos do campo se articularam em 2013 e realizaram diversas campanhas contra o fechamento das escolas e em favor de seus direitos. Essas campanhas surtiram efeitos significativos e em 28 de Março de 2014, a presidenta do Brasil, criou a *Lei 12.960*, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*.

A nova lei obriga as prefeituras a submeter a decisão de encerrar a atividade de uma escola à comunidade. A nova legislação define que prefeitos ou secretários de educação dos municípios ouçam os conselhos municipais de educação, já que estes são os órgãos normativos do setor. Nele estão os representantes dos gestores e também da população. Quando houver intenção de fechar uma determinada escola, a secretaria de educação deve dar uma justificativa convincente e também apresentar uma avaliação sobre o impacto que a decisão pode ter.

Art. 1º O art. 28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

"Art.28.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Portanto, espera-se que essa lei faça cumprir os direitos educacionais dos povos do campo e que estes sejam consultados e tenham voz de decisão nos processos de fechamento e de resistência de suas escolas.

2.3.2 Educação Rural

Abdalaziz de Moura proferiu uma palestra ministrada no IV Fórum CONTAG de Cooperação Técnica, denominado *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, realizado em Recife, em novembro de 2000 e que muito tem a contribuir para iniciar as discussões do que seja Educação Rural.

MOURA (2000) alerta que:

- Os valores cultivados na escola estigmatizam a agricultura e o agricultor, retiram-lhe a sua auto-estima, desvalorizam sua identidade camponesa e de classe social.
- O papel que a escola exerce, por meio de seu “currículo oculto”, é de ensinar que, se o agricultor quiser melhorar de vida, ele tem de sair da agricultura, tem de vir morar na cidade, tem de arrumar outro emprego. A escola identifica melhorar de vida com deixar a agricultura. “Vocês precisam estudar para não ficar como os pais de vocês!”
- Não valorizam os conhecimentos que os alunos já trazem da experiência de seus familiares, para interagir com conhecimento mais técnico, escolar e científico, nem levam em conta a sua realidade. O aluno entra na escola como se nada tivesse aprendido com seus pais e como se, ao longo da escolaridade, nada pudesse aprender com os pais.
- A identidade conhecida pela escola é a de “matuto, pé-rachado, brocoiô” em oposição ao urbano, desinibido, comunicativo, sabido, esperto e com o futuro garantido. Ou, então, disfarça os preconceitos: “ela é do sítio, mas é tão bonita”, como se as meninas do sítio fossem feias e as da cidade bonitas. “É um matuto, mas é educado”, “é pobre, mas, pense num sujeito decente”, ou “é do sítio, mas não é rude”.
- A escola e a educação que são proporcionadas aos alunos do meio rural não produzem os conhecimentos necessários, para que os mesmos com suas famílias, possam aumentar a produção e produtividade, agregar valor aos seus produtos, melhorar as tecnologias, aumentar sua renda”.
- A educação e a escola consideram o trabalho dos pais como pesado, amaldiçoado e que ficou para analfabetos, para quem não teve chance de progredir, para quem não teve iniciativa de sair. Em seguida, os alunos que entram para estudar começam a esquecer o que aprenderam em casa; e, na escola, não aprendem outras coisas para interagir. Passam a ter vergonha de sua condição de filhos de agricultor.

Para Ribeiro (2013), ao iniciar as discussões sobre escola rural, cabe então identificar os sujeitos a que ela se destina. O destinatário da educação rural é toda a população agrícola, que se constitui de todos os sujeitos para os quais a agricultura é a principal fonte de sustento. De forma mais ampla, são todas as pessoas, que residem e trabalham no campo.

Entretanto, para compreender a educação rural do Brasil, é preciso compreender que ela se deu no interior das relações sociais de produção capitalista, onde a educação, teve suas finalidades, concepções, intenções, programas, conteúdos e métodos em geral definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação de mão de obra para o mercado de trabalho e pelos interesses ruralistas (ARROYO, 2001; ARROYO; FERNANDES, 1999; CALDART, 2010).

Santos (2010) revela que quando passaram a ofertar a educação escolar no espaço rural, esta educação esteve centrada no modelo da *educação rural*, que Azevedo (2007) coloca como sendo adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômico efetivados no campo, cujas bases se fundamentavam nos interesses das classes dominantes. O modelo educacional rural é responsável por preocupantes consequências ao longo dos séculos na escolarização desses povos. Que ao invés de emancipá-los e desenvolvê-los, os aprisionou e anulou.

É notório pela sociedade que a educação rural foi tratada pelo poder público com políticas compensatórias, emergenciais e sem continuidade, não abarcando o contexto das escolas, no que tange as suas especificidades. Para os sujeitos do campo, quando existe escola no local onde residem, esta é ofertada na mesma modalidade da escola da cidade. Ou seja, as propostas políticas adotaram a educação urbana como parâmetro a ser seguido e entendem a escola rural como uma adaptação da primeira, expandindo dessa forma o currículo urbano para o rural (ZAKRZERSKI, 2007).

Solidificada nesses propósitos configurou-se a educação rural no Brasil, destinada à classe trabalhadora do campo, cuja origem se encontra na base do latifúndio empresarial, do assistencialismo, do controle político, social e econômico sobre a terra e as pessoas que nela vivem, imprimindo uma imagem de campo como recurso passível de exploração (SANTOS, 2010).

Para Peripolli & Zoia (2011), é importante salientar que a escola rural, com “cara” de escola urbana é responsável pelos altos índices de reprovação, repetência e de evasão. O próximo passo é o abandono da própria terra/campo. Isso desmitifica a idéia rasa de que a educação em parâmetros urbanos é suficiente para gerar ótimos níveis de escolarização.

De forma geral, a escola rural possui a tarefa de oferecer conhecimentos básicos e elementares, no que se refere à leitura, escrita e operações matemáticas simples. Cabe evidenciar, que essa tarefa aparentemente simples, não tem sido cumprida. Dados dos censos escolares revelam que cada vez mais são altas as taxas de analfabetismo e baixos índices de escolarização nas áreas rurais (RIBEIRO, 2013).

A escola rural, ao adotar as diretrizes da educação urbana, anula a realidade rural e secundariza os povos do campo e suas necessidades, que se fossem acatadas, certamente mudaria o painel de desigualdade escolar e social do campo.

A escola rural procurou formar grupos sociais semelhantes aos que vivem na cidade, distanciando os educandos de seus valores culturais próprios. Isso significa que aspectos essenciais da educação, como a multiplicidade cultural e tradicional, não é valorizada na escola rural (RIBEIRO, 2013).

Da mesma forma para (Leite, 2002; Silva, 1994; McLaren, 1997; Damasceno 2004; Therrien, 2000) a educação rural apresenta problemas graves de origem, que as fazem inadequadas. Dos aspectos mais agravantes destes espaços escolares, pode-se destacar: que a escola rural foi planejada a partir da escola urbana, sendo assim, um espaço escolar alienado.

Os filhos dos camponeses e dos agricultores familiares ingressam na vida do trabalho cedo, para ajudar suas famílias, o que é comum na agricultura familiar e camponesa. Esses educandos chegam no espaço escolar repletos de experiências e de conhecimentos práticos acumulados. No entanto, na escola, o educando não estuda as nuances do trabalho camponês e tampouco a relação que suas famílias têm com a terra e com os recursos naturais.

Ribeiro (2013) então atribui que a escola rural se exime da tarefa de formar o próprio camponês. Ao passo que se torna controvérsia, distanciando-os de suas realidades e dos seus modos de ser e de pertencer à terra.

Assim, as escolas rurais na maioria das vezes são desarticuladas da comunidade, das famílias e dos trabalhadores rurais. O fato é que os programas educacionais por meio das diretrizes oficiais, pouco tem relação com a escola rural (RIBEIRO, 2013).

A realidade educacional do campo revela que as crianças camponesas acabam ingressando tardiamente na escolarização e permanecem menos tempo nela envolvida, como consequência dos déficits das instituições escolares, como por exemplo, a presença de poucas escolas rurais, em sua maioria apenas de ensino fundamental, pelas poucas vagas disponibilizadas e pelas dificuldades no acesso aos transportes públicos. Então, compreende-se que a permanência dos educandos no espaço escolar muito tem a ver com o que a escola desperta nos estudantes, no que ela pode ofertar a eles e, sobretudo, no que corresponde aos seus interesses (RIBEIRO, 2013).

Um dos problemas usualmente identificados nas escolas rurais refere-se ao trabalho docente. Os docentes não recebem uma formação adequada para exercer sua função de educador no espaço rural, uma vez que desconhecem a realidade da vida e do trabalho do camponês (PINTO, 1981).

Por isso, verifica-se que há um crescente desinteresse dos educadores em trabalhar com as questões rurais, assim como, de estabelecer relações com as famílias dos educandos e com as comunidades em torno das escolas. E, quando esses docentes, recebem formação ou algum tipo de capacitação, essas se configuram como propostas incoerentes, como por exemplo, as que são voltadas para o ensino de técnicas agrícolas insustentáveis com o meio ambiente e com a vida dos camponeses. Estas ações

pedagógicas inserem práticas prejudiciais na escola, no campo e que podem gerar graves consequências, como já mencionado anteriormente.

A preocupação com as propostas de ensino agrícola insustentáveis fundamenta-se no entendimento de que as finalidades desses programas, conteúdos, métodos, são definidos por políticas públicas que receberam norteamentos definidos pelo setor industrial, através da exigência de suprir as demandas por mão de obra para o agronegócio.

As escolas rurais poderiam valorizar a agricultura sustentável e as tradições camponesas que são passadas de pai pra filho há gerações. No entanto, por meio de suas abordagens descontextualizadas, acabam por sustentar a concepção equivocada do camponês arcaico e ignorantes (RIBEIRO, 2013).

A escola rural tem papel fundamental na divulgação do saber para a população rural, e para tanto, sua função sociopedagógica precisa alcançar e atender aos reais interesses dos grupos sociais a que se destina (DAMASCENO & BESERRA, 2004). Desta forma, os conteúdos curriculares precisam ser redefinidos para o contexto rural.

Para Gajardo (1981) apud Ribeiro (2013), a educação rural tem que ser tratada sob a ótica da educação popular, situando-a na condição histórica em que ela foi planejada e desenvolvida. Na América Latina, a busca pelo desenvolvimento econômico norteou mudanças significativas nos modelos educacionais, por meio da necessidade da formação de profissionais qualificados para o mercado em ascensão. Isso ocorreu principalmente nos anos de 1960, mais especificamente, durante os processos de industrialização e o mais espantoso, muitas vezes associado a processos de reforma agrária.

A estrutura tradicional agrária era fator de atraso industrial, o que provocava baixos índices de escolarização que se irão refletir nas dificuldades enfrentadas para a aplicação de inovações tecnológicas. É o que mobilizou os

Estados a formularem políticas de superação do analfabetismo e da carência de formação técnico-profissional em resposta à demanda de uma força de trabalho qualificada tanto na indústria quanto na agricultura (RIBEIRO, 2013, p. 295).

Portanto, o sistema capitalista associado a discussões de reforma agrária, porém, em nome do interesse da classe dominante, visou e introduziu a modernização no campo, pelo incremento de maquinarias, insumos químicos, métodos de cultivos e de administração rural.

Nessa conjuntura, a escola rural permaneceu com a tarefa de alfabetizar, ao passo que ensinar o manejo de instrumentos e de técnicas agrícolas tornou-se objetivos das escolas rurais de nível técnico (RIBEIRO, 2013). Portanto, não foi dado suporte às escolas de educação básica e sim às escolas de ensino técnico.

Os programas destinados à escola rural e às escolas técnicas agrícolas tiveram a colaboração dos Estados Unidos. Este enviava para o Brasil agências de fomento para orientar a aplicação dos programas educacionais. As instituições encarregadas de implantar as políticas públicas educacionais recebiam "pacotes fechados", de modo a não interferir nos objetivos, metodologias e conteúdos dos programas (ARAPIRACA, 1982).

Os "pacotes fechados" estadunidenses eram repassados às escolas e ao campo, sem que o camponês tivesse participado do processo de elaboração deles, desconhecendo as suas origens e intencionalidades (RIBEIRO, 2013).

Deduz-se daí que a política educacional destinada às populações camponesas teve maior apoio e volume de recursos quando havia interesses relacionados à apropriação da terra e a conseqüente proletarização dos agricultores (RIBEIRO, 2013).

Em confronto com a realidade explicitada até agora e com a educação rural negada ou ofertada em "pacotes tecnológicos", surgiu através dos movimentos

camponeses uma educação que não permite essas interferências de modelos externos à suas realidades. Pautados no cerne de que educação, isoladamente, pode não resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável (INEP, 2007). E, por isso precisa ser transformada e adaptada aos interesses dos seus autores sociais.

2.3.3 Educação do Campo

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Paulo Freire).

O contexto educacional rural do Brasil vem sendo transformado por meio das reivindicações dos movimentos sociais e dos atores do campo.

Nos anos 1980, quando a sociedade civil brasileira vivenciava as mudanças do término do Regime Militar, articulou-se pela participação organizada e pela luta democrática, a busca pelos direitos, dentre eles, a educação do campo (ARROYO; MOLINA, 1999).

Coloca-se neste contexto, *a priori*, uma das principais diferenças entre a educação rural e a educação do campo: o protagonismo dos movimentos sociais e dos camponeses nas negociações de políticas públicas educacionais.

No Brasil, segundo Silvia *et al.*, (2008), as instâncias políticas oficiais não priorizaram a presença desta população nas discussões sobre educação e por isso a *educação do campo* originou-se a partir dessa demanda, com o intuito de ter os

movimentos camponeses na construção da política de educação específica para o campo, em especial para as áreas da reforma agrária. Entendendo que as dimensões da reforma agrária devem ser abordadas na educação, sendo, pois, parte da educação do campo (SANTOS, 2010).

Iniciaram-se, então, encontros, fóruns, conferências - *Por uma Educação do Campo*, que sucederam marcadamente na década de 1980 e perdura até os dias atuais. Denota a participação dos camponeses na construção de seus ideários, de projetos políticos pedagógicos e de diretrizes operacionais que norteiem as políticas públicas para a educação do campo (MOLINA; JESUS, 2004).

Nesse processo de mobilização pelos direitos dos povos do campo, a busca pela ressignificação do campo conduz a uma mudança na própria terminologia, traduzindo uma concepção diferenciada do tema: o rural passa a ser caracterizado como campo, atingindo o amplo sentido de territorialização. (FERNANDES, 1996)

Fernandes et al., (2004) afirmam que a utilização da expressão campo foi adotada em função da reflexão sobre o sentido do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais destes grupos. A intenção explícita é resgatar o conceito de camponês, que vem sendo esquecido e usualmente substituído por outros adjetivos. A definição de campo é mais ampla, inclui o lugar de vida, lugar este onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar. Trata-se de um lugar digno, de uma dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural e histórica. Não se trata apenas de uma designação de território como a denominação rural abarca, trata-se do campo como local complexo, em que se dão todas as dimensões de existência e sobrevivência de um povo.

Pode-se dizer que a educação básica do campo possui três características fundamentais: é um projeto político-pedagógico da sociedade civil que busca intervir nos fundamentos da educação brasileira. Além disso, é um projeto popular alternativo para o Brasil e um projeto popular de desenvolvimento para a realidade camponesa. Tais projetos estão estritamente ligados ao projeto de construção de uma política pedagógica vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura dos povos do campo. Mas, é

preciso ter bem claro que a educação do campo não é um resíduo em processo de extinção como querem alguns. É preciso ter claro, também, que a escola do campo é necessária para se cultivar a própria identidade do homem e da mulher do campo e que esta escola do campo pode vir a contribuir no desenvolvimento de estratégias de um projeto educativo socioeconômico desde que esteja contextualizada (GODOY, 2003, p. 8).

O atual modelo de desenvolvimento econômico predominante no espaço rural se configurou no agronegócio, que não concebe a educação como uma política pública, pois toma como base os princípios do paradigma do capitalismo agrário que vem desenvolvendo a educação rural por meio de diferentes instituições. Já a educação do campo fundamenta-se nos princípios postulados pelo paradigma da questão agrária, tendo os camponeses como protagonistas/autores do processo em que a educação deve ser para os povos *do/no* campo, acatando as necessidades reais destes povos, assim como suas especificidades e tradições (CALDART, 2002).

Trata-se de uma educação *dos* e não para *os* povos do campo. Feita por políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos de direito, que as exigem. Sabemos que as políticas públicas não reconhecem os camponeses como sujeitos da política e da pedagogia, e, em sucessivos governos tentaram sujeitá-los a um tipo de educação domesticadora, adestradora e atrelada a jogos econômicos (CALDART, 2002).

O movimento por educação do campo afirma-se como um basta aos *pacotes* preestabelecidos e às tentativas de fazer dos povos que vivem no campo instrumento de implementação de modelos que os ignoram e aprisionam. Basta também da visão estreita da educação como formação de mão de obra para demandas de mercado (CALDART, 2002).

Entende-se que a escola do campo é distinta da escola rural, pois ela é viva, dinâmica, ligada à vida, mergulhada na realidade dos povos do campo, aprofundando esta realidade e contribuindo para transformar esta realidade, conforme os anseios

destes povos e não por demandas de mercado ou da sociedade urbana. Ela não se restringe apenas a um espaço físico, onde se teoriza, onde se “ensina e aprende”, mas sim, como um espaço que por ela permeiam todos os contextos do campo, com uma educação para a reflexão e ação transformadora (QUEIROZ, 2011).

A Escola do Campo na concepção dos movimentos sociais entende que a Educação deve ser:

Voltada ao interesse do campo, voltada ao interesse e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exploração e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição) (KOLLING; NERY; MOLINA 1999, p. 28-29).

O processo de construção de um projeto popular alternativo de desenvolvimento do campo requer novos valores éticos e culturais que precisam ser assumidos por todos. Estes valores são os compromissos básicos, urgentes e emergentes. Compromisso com a soberania; com a solidariedade; com o desenvolvimento que rompa com o capital financeiro; com a sustentabilidade; com a democracia ampliada; e, com a segurança alimentar. Todos esses compromissos não são abarcados pela educação rural. São compromissos da educação do campo (GODOY, 2003).

Por assim dizer, podem-se formular alguns princípios básicos que a educação do campo deve assumir: o compromisso ético/moral com a pessoa humana; o compromisso com a intervenção social que irá vincular os projetos de desenvolvimento regional e nacional, e, o compromisso com a cultura no seu resgate, na sua conservação e na sua recriação, tendo como eixo a educação dos valores baseada na educação para autonomia cultural a partir de Freire (1997) e na educação pela memória histórica (GODOY, 2003).

Além disso, é fundamental evidenciar que a escola do campo, conclama a transformação da gestão escolar, no que tange, a escola como um espaço público e comunitário, um local de democracia. Isto significa que deve haver ampliação do acesso às escolas; participação da comunidade nas decisões sobre gestão escolar, propostas pedagógicas e políticas públicas contextualizadas; participação dos educandos/as na gestão escolar e, a criação de coletivos pedagógicos que pensem e repensem os processos de transformação (GODOY, 2003).

A escola do campo reflete sobre a existência do reducionismo de tendência pedagógica oriundas do currículo, reivindicando a existência de um currículo que contemple as relações do campo com o trabalho e com a terra, criando vínculo entre educação e cultura, para que a escola seja um espaço de desenvolvimento cultural de toda a comunidade.

2.3.4 Legislação educacional do campo

No decorrer da construção das propostas de educação do campo, os movimentos sociais conquistaram importantes marcos legais que fortaleceram as luta pela educação. Merecem destaque os dispositivos legais que reconhecem as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação se exerça respeitando as especificidades dos sujeitos do campo (MOLINA, 2013).

Reconhecem-se então, como conquistas fundamentais: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, expedida pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE); o parecer nº 1, de 2006, expedido pela CEB, que reconheceu os dias letivos da alternância; e mais recente,

o decreto nº 7,352, de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (MOLINA, 2013).

É fundamental compreender que são instrumentos legais e imprescindíveis para a educação do campo os marcos legais definidos na Constituição Federal de 1988, principalmente os dispostos no artigo 225, quanto ao Direito à Educação nos diferentes níveis e modalidades.

Atrelado aos dispositivos legais mencionados acima, está a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que em seus artigos: 23, 26 e 28, dispõem sobre as especificidades do campo, no que diz às dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas.

No artigo 28 da LDB, consta a garantia do direito dos povos do campo à construção de um sistema educacional adequado às suas diversidades, requerendo dos governos as adaptações necessárias no que se refere aos currículos que considerem as especificidades.

Tal *caput* dispõe: "Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região" (BRASIL, 1996).

Ainda no artigo 28, há nos incisos I a III, que dispõe sobre a garantia das especificidades, como: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria; incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e; adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Para Molina (2013, p. 453):

O parecer que acompanha as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (BRASIL, 2002), tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. A intencionalidade da definição apresentada é que a garantia do direito à educação que propugna considere a incorporação dos diferentes sujeitos que garantem suas condições de reprodução social a partir do trabalho ligado diretamente à natureza, assim como definem as diretrizes, ao afirmar que, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

A construção de propostas para a escola do campo, precisa então considerar as especificidades e a autonomia na produção de conhecimentos, além de requerer maior abrangência na organização do trabalho pedagógico e no exercício da função de docente no campo.

2.3.5 Formação de educadores do campo

Não poderia ficar de fora das discussões, a questão do trabalho e da formação docente. Para uma escola do campo é preciso educadores/as que lecionem o campo, incorporando aos processos educativos as diversidades culturais, os processos de transformações existentes no campo brasileiro e o respeito efetivo para com o protagonismo dos estudantes e das comunidades (MOLINA, 2013).

Silva *et al*, (2008), revelam que não há inclusão de conteúdos, temáticas, pesquisas e estudos nos cursos de licenciaturas, sobre a vida no campo, assim como a diversidade cultural na compreensão das particularidades dessa formação. A maioria dos/as educadores/as desconhece a realidade do campo, ou se sentem inseguros para abordar as temáticas do contexto rural.

As políticas e as diretrizes curriculares dos cursos oficiais de formação docente limitam-se a formar educadores/as com ênfase em ensino e aprendizagem, secundarizando outros processos educativos, de desenvolvimento pleno, social, ambiental, político, ético, cultural e identitário dos/as educandos/as. Sobretudo, são ignoradas nesse processo as relações da educação com o trabalho, com a agricultura, com a sobrevivência, com a resistência e com as opressões (ARROYO, 2013).

Silva *et al* (2008), ressaltam que:

As dificuldades encontradas na formação de professores são constituídas não apenas da falta de investimento financeiro. Há falta de investimento político dos governantes na garantia de condições de trabalho, bem como investimento de professores que atuam nos processos formativos, na realização de ações coletivas que possibilitem a participação no debate social para a efetuação de políticas públicas, voltadas para o cumprimento dos princípios constitucionais reiterados nas diretrizes nacionais, do fazer da educação um direito de todos, portanto, de todas as populações, entre elas, a camponesa. (SILVA *et al*, 2008, p. 204)

Os/as educadores/as das escolas rurais e do campo são formados em sua maioria para a educação no espaço urbano. O que é específico da vida no campo torna-se apenas um detalhe, poucas vezes lembrado. Nessa conjuntura, Silva *et al*, (2008, p. 204) sinalizam que:

O processo de formação que não perpassa, que não pesquisa e não reconhece o meio rural como meio de atuação do educador deixa uma lacuna não apenas pedagógica, mas uma lacuna de negação de espaços de construção do conhecimento e de conscientização política da importância do trabalho educativo não dicotomizado.

O primeiro passo a ser extraído do processo de formação docente é o protótipo único e genérico de docente para a educação básica. Se a condição docente é pensada como única e as diretrizes que regulam sua formação também são únicas só resta aplicá-las. Nessa lógica, os cursos específicos de educação do campo não passariam de cursos

comuns e genéricos. Ao serem incorporados assim, poderão ser pressionados a perder seu caráter específico, sendo reduzidos a secundárias adaptações (ARROYO, 2013).

As lutas pela dignidade do trabalho dos/as educadores/as precisam estar presente nas escolas do campo. A lacuna que se constata na formação de educadores/as fortalece a dita dicotomia campo/cidade (SILVA *et al*, 2008).

Sem a superação do protótipo único e genérico de professor, as consequências persistem, com uma formação que privilegia a visão urbana. É necessário que haja incentivos para a formação de docentes do próprio campo, pois, transportar para as escolas do campo os professores da cidade, sem vínculo com a cultura e com saberes dos povos do campo, não consolida o ideal de especificidade (ARROYO, 2013).

Portanto, o projeto educacional que abrange a formação de educadores/as do campo foge à lógica da economia e do mercado, forjando práticas coletivas na esperança de ocupação do campo e do campo educacional como utopia a ser realizada (SILVA *et al*, 2008).

Atualmente está em curso os debates dos movimentos sociais do campo, que demandam do Estado iniciativas no âmbito da oferta de educação pública e da formação de educadores/as para trabalhar nas escolas do campo. As Secretarias Municipais e Estaduais de Educação estão organizando eventos para diálogos e para formação continuada de educadores/as, a fim de aprofundar as discussões e construir políticas públicas abrangentes e coerentes com a educação do campo (SOUZA, 2008).

Diante desses debates sobre a educação do campo e a formação docente, cabe elucidar os projetos que culminaram em cursos para o campo, com enfoque contextualizado, como por exemplo, o de licenciatura em educação do campo e pedagogia da Terra. Pode-se destacar também o Programa de Educação na Reforma

Agrária (PRONERA), oriundo das discussões desenvolvidas no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) realizado em 1997. No PRONERA existem projetos de educação de jovens e adultos visando à alfabetização, escolarização e capacitação dos trabalhadores dos assentamentos rurais, além de projetos de formação inicial como a Pedagogia da Terra e a Licenciatura em Educação do Campo, visando a formação específica para os/as educadores/as que vão atuar no campo (SOUZA, 2008).

Nas agendas de discussões da educação do campo, as questões pertinentes sobre formação docente não passaram despercebidas. Cabe destacar algumas propostas de ações, que segundo Caldart (2002) foram:

- Implementar um programa de formação para todos os educadores do campo, de nível médio e superior, através de convênios e parcerias com secretarias municipais e estaduais, universidades públicas, movimentos sociais, organizações do campo e da educação;

- Criar cursos normais de nível médio específico para educadores do campo;

- Criar cursos de graduação de pedagogias e outras licenciaturas, considerando as experiências da Pedagogia da Terra e da Pedagogia da Alternância;

- Criar cursos de pós graduação sobre a educação e licenciatura do campo;

- Criar cursos de formação de agentes de desenvolvimento do campo para atuação junto a comunidade, fortalecendo as relações sociais;

- Ampliar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no campo;

- Preparar os jovens do campo para serem educadores e mediadores de coletivos educadores;

- Garantir a educação infantil de zero a seis anos e a educação fundamental nas comunidades do campo e nos anos finais da educação fundamental e média;

- Ofertar educação em escolas regionais, mas no campo, garantindo um transporte público para isso;
- Implantar políticas públicas de valorização profissional dos docentes do campo;
- Realizar concursos públicos para seleção de professores do campo;
- Produzir materiais didáticos específicos e contextualizados para as escolas do campo;
- Divulgar as Diretrizes a todos os municípios e Estados, através de encontros e intercâmbios e;
- Criar no MEC uma secretaria ou coordenação de Educação do Campo para fazer a interlocução com os povos do campo.

A política de formação de professores do campo de que os movimentos sociais são autores, obriga a se pensar e redefinir a relação entre o Estado, as suas instituições e os movimentos sociais. Isso implica em ampliar o quadro educacional do campo, implantar instituições e cursos que dê conta do projeto de vida dos camponeses.

Dessa forma, a defesa por uma formação mais plural se dá na função política esperada da escola do campo. Ela deve ser um espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho, da agricultura camponesa, dentre outros tantos saberes.

2.3.6 Caminhos para a transformação da escola: O papel da Educação em Agroecologia e a da Educação Ambiental

O movimento para a liberdade deve surgir e partir dos próprios oprimidos, e a pedagogia decorrente será aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade (Paulo Freire).

Ao discutir e considerar a importância da Agroecologia e da EA para o desenvolvimento rural sustentável, assim como, para o fortalecimento do campo e de processos de autonomia, autogestão e libertação, percebe-se a necessidade de debater as ações educativas das escolas, sobretudo, as que visam à emancipação, a transformação do campo e das próprias escolas.

Nesta direção, daremos atenção aos processos educacionais que envolvem o ensino da Agroecologia e a EA no âmbito da escolarização formal.

A agroecologia é uma ciência que abriga um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em saberes e técnicas tradicionais, de povos originários e de camponeses, que incorporam princípios ecológicos e valores culturais aos agroecossistemas (GUBUR; TONÁ, 2013). É, pois, imbricada no resgatar dos conhecimentos e das identidades do campo, na promoção de agriculturas alternativas e sustentáveis, nas ações de empoderamento e na emancipação humana.

Como a escola do campo constitui-se no fio condutor que empreende a transformação no campo, nela se faz imperativo as práticas de EA e de Agroecologia, que propiciem um aprendizado que vá além da estrutura e do funcionamento dos sistemas ecológicos, mas que abrange também a estrutura e funcionamento dos sistemas sociais.

Nessa conjuntura, são imprescindíveis os debates sobre a inserção da Agroecologia na escola, seu desenvolvimento e seus conteúdos, principalmente, no que se refere à construção participativa das bases educacionais para o ensino da agroecologia. Conceber as bases significa elencar e evidenciar os princípios agroecológicos e os objetivos de suas ações, não para se estabelecer à risca conteúdos a serem abordados em suas práticas, mas sim, para que ela não seja entendida e restrita a técnicas de cultivar a terra ou como técnicas agrícolas que não agredem o meio ambiente.

Para isso, a Agroecologia precisa ser encarada na escola como uma ciência que agrupa várias outras áreas do conhecimento, com o intuito de interpretar, estudar e interferir em processos sociais, políticos, econômicos, culturais, organizacionais, ecológicos e ambientais (RIBEIRO, et al., 2007).

Um marco referencial sobre o ensino da agroecologia foi o I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia (SNEA) que aconteceu em julho de 2013, em Recife/PE. Embora outros encontros já tenham discutido essa temática, foi nesse seminário que se construiu com educadores/as os princípios e diretrizes para a educação em agroecologia e que teve como motivação a necessidade de realizar uma reflexão crítica sobre a trajetória e as perspectivas das iniciativas de educação formal nesse campo do conhecimento.

O documento norteador que foi desenvolvido nesse encontro, entende por princípios e diretrizes um conjunto de orientações e valores abrangentes, fundamentais, definidores e norteadores do rumo a seguir para se colocar em prática o ensino da agroecologia. Os princípios e diretrizes são orientações para uma tomada de decisão

sobre qual caminho seguir visando a realização de uma educação em agroecologia comprometida com a construção de um futuro mais sustentável (SNEA, 2013).

Parte-se da premissa de que a educação formal em Agroecologia é um direito e que deve ser ofertada pelo ensino público, para a diversidade de sujeitos do campo e da cidade. Dessa forma, a educação em agroecologia tem forte relação com a Educação do Campo, a Educação Popular, a Educação Contextualizada, as Escolas Familiares Rurais e com a Formação em Economia Solidária e Ecológica (SNEA, 2013).

O seminário organizou os princípios e diretrizes para a educação em agroecologia em quatro eixos integradores: *Princípio da Vida, Princípio da Diversidade, Princípio da Complexidade e Princípio da Transformação*.

O documento oficial do SNEA (2013, p. 7) define os quatro princípios da seguinte maneira:

PRINCÍPIO DA VIDA

É na natureza onde se reproduzem e se realizam todas as formas de vida, inclusive a dos seres humanos. Esta, portanto, deve ser respeitada integralmente na sua existência e na manutenção e regeneração de seus ciclos vitais, estruturas, funções e processos evolutivos. Devemos aprender com a natureza a partir da observação das interrelações da diversidade dos seres vivos nos diversos ecossistemas e superar a visão antropocêntrica em direção a uma consciência planetária.

Desta forma, a formação do ser humano se exige integral, na qual a racionalidade, espiritualidade, ética e dimensões artísticas são um todo que criam novos valores que orientam processos de transformação da realidade. O acesso aos bens da natureza como terra, água, floresta, sementes, alimentos, trabalho e cultura garantem aprendizagens fundamentais, que possibilitam a sustentabilidade.

Este princípio nos indica que os processos educativos em Agroecologia devem ser orientados por:

1. Cuidado e afetividade com a vida, considerando a sua otimização e valorização;
2. Sustentabilidade nas dimensões ecológica, econômica, social, cultural, política e ética;
3. Processos endógenos, locais e comunitários;
4. Valorização e garantia à livre reprodução das sementes e raças locais de animais, reconhecendo-os como patrimônio da humanidade;
5. Aplicação da Ecologia na produção e no manejo dos agroecossistemas;
6. Economia ecológica e solidária.

PRINCÍPIO DA DIVERSIDADE

O princípio da diversidade se contrapõe às concepções totalizadoras, homogêneas, padronizadoras, universais e excludentes presentes na

educação. A diversidade deve ser reconhecida nos diferentes ecossistemas, agroecossistemas e paisagens, na riqueza de bens naturais, nas distintas práticas sociais, saberes (locais e acadêmicos), valores, cultura e formas de organização social e produtiva, que determinam a relação dos seres humanos com a natureza.

O território onde se inserem os processos educativos é visto como o espaço da diversidade e da construção do conhecimento por excelência. É também no território diverso onde se estabelecem as relações entre o campo e a cidade, que merecem ser vistas como potencializadoras de processos endógenos e de complementaridade.

Este princípio nos indica que os processos educativos em Agroecologia devem ser orientados por:

1. Reconhecimento do território onde estão inseridos, considerando toda a sua complexidade e diversidade ecossistêmica e social e como espaço em disputa e conflito entre os diferentes setores socioeconômicos;
2. Valores e conhecimentos dos povos e comunidades tradicionais como fonte de ensinamentos ecológicos e culturais essenciais para a conservação da biodiversidade e a construção da sustentabilidade;
3. Reconhecimento e valorização dos povos e comunidades tradicionais do campo e da cidade, especialmente o/a agricultor/ra familiar e camponês/sa (quilombolas, pescadores artesanais, ribeirinhos, extrativistas, moradores de fundo de pastos, faxinalenses, marisqueiras, quebradeiras de coco babaçu, indígenas e outros) e os diferentes movimentos e organizações sociais, considerando as questões de gênero, diversidade sexual, étnica e geracional e reafirmando o território como espaço de identidades e de culturas;
4. Reconhecimento das especificidades das mulheres trabalhadoras, suas formas de interpretar e atuar sobre a realidade e suas formas de organização.

PRINCÍPIO DA COMPLEXIDADE

A realidade é complexa e requer um pensamento também complexo. Desenvolver um pensamento complexo implica fugir da simplificação, da fragmentação, da compartimentação, da hiperespecialização, do dualismo, da certeza e do reducionismo, colocando em prática a religação dos saberes, numa perspectiva transdisciplinar. Implica também reconhecer a multidimensionalidade das coisas, suas relações, associações e interações.

Assim, os processos educativos e de construção do conhecimento agroecológico devem primar pelo pluralismo metodológico e epistemológico. E estes processos podem adquirir maior pertinência se consubstanciados em ações e atitudes multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, mas fundamentalmente no diálogo dos diversos saberes e áreas do conhecimento, considerando os seus contextos sócio-históricos.

Este princípio nos indica que os processos educativos em Agroecologia devem ser orientados por:

1. Desenvolvimento de análises da realidade a partir de uma abordagem sistêmica e holística;
2. Valorização, sistematização e socialização participativa de processos e práticas agroecológicas, valorizando os conhecimentos, as culturas populares e as suas formas de expressão;
3. Indissociabilidade entre extensão-ensino-pesquisa;
4. Relevância das pessoas, da comunidade e das relações sociais na construção do conhecimento agroecológico;
5. Conhecimentos e práticas dos/as agricultores/as como questão central no currículo;
6. Leitura crítica da realidade e adoção de instrumentos metodológicos participativos;
7. Construção participativa dos Projetos Políticos Pedagógicos, considerando as especificidades locais, com a participação da comunidade e dos movimentos sociais;

8. Formação inicial e continuada em Agroecologia para educadores/as e técnicos/as administrativos/as;
9. Perspectivas alternativas de organização tempo-espço, a exemplo da Pedagogia da Alternância;
10. Reflexão e promoção de processos de inovação participativos envolvendo estudantes e agricultores/as, que respeitem a racionalidade da produção camponesa;
11. Formação numa perspectiva de rede de aprendizagem, conectando diferentes sujeitos e instituições;
12. Agricultores/as atuando como educadores/as em processos de formação, garantindo a troca e o diálogo de saberes;
13. Superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, vinculando o mundo do trabalho e a prática social;
14. Superação da dicotomia entre teoria-prática para contribuir para conhecer-compreender e propor-agir;
15. Agroecossistema concebido como ferramenta para a construção do conhecimento;
16. Articulação entre a pesquisa, o trabalho, a cultura e a práxis.

PRINCÍPIO DA TRANSFORMAÇÃO

A educação deve ser tomada como uma ferramenta de conscientização e libertação das estruturas ideológicas de dominação que sustentam a sociedade hegemônica, para formar profissionais críticos/as e criativos/as, com capacidades para compreender e atuar com autonomia para a promoção da vida e da sustentabilidade do planeta.

Este princípio nos indica que os processos educativos em Agroecologia devem ser orientados por/pela:

1. Promoção de práticas emancipatórias, visando à autonomia e o protagonismo dos sujeitos na construção de relações sociais justas e solidárias e da consciência planetária;
2. Preparação de profissionais para atuar segundo os princípios da Economia solidária popular e ecológica, baseada na cooperação, na reciprocidade e nos valores das culturas locais;
3. Prática pedagógica comprometida com a transformação social, visando formar profissionais que coloquem os seus conhecimentos a serviço das classes populares e da conservação da natureza;
4. Processos de aprendizagem coletivos que promovam a auto-organização, a autogestão e o empoderamento dos sujeitos, visando o bem comum no campo e nas cidades;
5. Processos educativos voltados para a compreensão, o fortalecimento e o empoderamento das coletividades que atuam na transformação da realidade agrária e agrícola do país;
6. Promoção da soberania e segurança alimentar e nutricional e saúde integral, interligando produção e consumo de produtos ecológicos;
7. Atuação crítica sobre todas as formas de dominação e desigualdades sociais, particularmente sobre aquelas de gênero, raça, etnia, diversidade sexual e geração;
8. Relações de ensino aprendizagem horizontais entre educandos/as-educadores/as, rompendo com a perspectiva bancária e alienadora de educação;
9. A escola como o *lócus* para reflexão e ação transformadora sobre os problemas sociais e ecológicos geradores da insustentabilidade do planeta;
10. Formação referenciada na realidade, tomando a vivência das comunidades como conteúdos problematizadores para o processo de ensino aprendizagem.

Os princípios representam a riqueza, a abrangência e a complexidade da agroecologia e definem elementos fundamentais que não podem ser negligenciados nas práticas de ensino e aprendizagem, principalmente, os que se referem à diversidade sociocultural, a emancipação e a autonomia. Nos princípios, fica clara a postura de contraposição em relação aos processos homogêneos, padronizados e alienadores.

Na maioria das vezes o ensino da Agroecologia se centraliza no estudo do agroecossistema e recebe mais atenção dos/as educadores/as os elementos da ecologia, do manejo do solo, do controle biológico e outros. No entanto, essa proposta norteadora extrapola para o campo da Pedagogia e da formação docente, dando mais atenção aos processos sociais e emancipadores. Traz à tona a importância da educação libertadora e do papel da escola como espaço de ação transformadora.

Além disso, fica evidente a importância do conhecimento dos agricultores e da comunidade como questão central para compor os currículos educacionais e que se faz imperativa a participação coletiva destes sujeitos nos processos educacionais, tomando as vivências comunitárias como conteúdos problematizadores para o ensino e aprendizagem.

Além dos princípios e diretrizes, o documento do SNEA (2013) ressalta que a partir do I Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica, fez-se necessário que o sistema educacional contribuísse com a formação de cidadãos e cidadãs comprometidos com valores éticos relacionados à democracia, à equidade e à sustentabilidade. O aprimoramento dos processos de internalização dessa perspectiva para a educação em agroecologia em todos os níveis educacionais cobra a criação de espaços permanentes de interlocução entre os Ministérios da Educação, da Ciência, Tecnologia e Inovação e outros Ministérios e instâncias governamentais e as

organizações e movimentos da sociedade civil do campo agroecológico. Esses espaços deverão se incumbir de elaborar e monitorar ações e programas de secretarias e órgãos desses ministérios, procurando dar coerência entre os mesmos e sintonizá-los com os objetivos e diretrizes da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica.

Os estudiosos que pesquisam a Agroecologia têm buscado incluir as reflexões mais abrangentes sobre agricultura e sociedade dentro das escolas. Muitos encontros, congressos, palestras e fóruns de agroecologia, têm reservado espaços importantes para discutir e para construir ferramentas de inserção dos conhecimentos agroecológicos nas escolas e nos processos educacionais.

Os resumos apresentados no VIII Congresso Brasileiro de Agroecologia, realizado em Porto Alegre em 2013, sobre o tema educação e ensino da Agroecologia, publicados no *Cadernos de Agroecologia* (2013), demonstram as principais formas de como a Agroecologia tem sido inserida na escola, a destacar: como tema interdisciplinar, atrelado a conteúdos curriculares de outras áreas do conhecimento; como um tema transversal; como ensino complementar ou extraclasse através de aulas práticas de hortas, canteiros, viveiros e jardins; em conjunto com projetos de EA; através da criação de uma disciplina curricular de agroecologia; no caso de escolas rurais, através do enfoque agroecológico e por meio de projetos de extensão entre a escola, a comunidade e outras instituições, dentre estas a universidade.

A construção do conhecimento agroecológico consiste, antes de tudo, a construção do diálogo, fator imprescindível para criar condições que mobilizem os grupos sociais. Sem o diálogo o ensino da Agroecologia será uma atividade isolada do contexto escolar e passará longe do seu objetivo maior, a emancipação.

A presença da agroecologia nos espaços escolares se configura como sendo uma ação pedagógica capaz de enriquecer e de fortalecer a busca pelo conhecimento crítico e transformador no campo. Além de se caracterizar como possibilidade para ampliar as ações educativas e a gama de temas e discussões sobre meio ambiente, saúde, campo, agricultura e saberes tradicionais, dentro das escolas.

Como foi relatado anteriormente, a escola rural teve suas ações educacionais centradas em um ensino descontextualizado. Imbuídos dessa realidade, os movimentos sociais buscaram alternativas e projetos educacionais, respaldando-se de teor legal para implantá-las. Todas as discussões feitas até aqui, fazem com que a interface entre a Agroecologia e a Educação do Campo adquira extrema importância, uma vez que ambas, enquanto ações educativas estão alicerçadas em um modelo alternativo de construir e de socializar o conhecimento (RIBEIRO *et al*, 2007).

Tanto a Agroecologia, como a Educação Ambiental pressupõem a transformação da realidade e assumem o caráter abrangente, buscando alcançar a reforma dos processos educacionais em sintonia com os objetivos da educação do campo (OLIVEIRA, 2001).

Por isso, ao se falar de Agroecologia e de Educação Ambiental crítica é preciso antes de tudo, ter a compreensão de que ambas contrapõem-se em essência ao modelo capitalista de desenvolvimento, ao modelo capitalista de educação, ao modelo capitalista de agricultura, ao modelo capitalista de consumo e ao modelo capitalista de conceber o campo e o camponês.

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda (CALDART, 2008, p. 22).

A conjugação entre a EA a Agroecologia e a escola do campo se apresenta como primordiais para a construção de uma educação libertadora (RIBEIRO, et al., 2007).

Comungando desse mesmo ideário, esta pesquisa compreende que a educação do campo precisa privilegiar a integração entre os princípios da Educação Ambiental, da Agroecologia e os saberes dos agricultores na escola do campo. Tendo em vista, que o processo de integração implica na desconstrução do conhecimento que foi imposto historicamente pelas políticas públicas educacionais e agrárias no campo.

Assim, tanto a Educação do Campo quanto a Agroecologia pressupõem transformações na realidade, levando em consideração um novo projeto de desenvolvimento do campo que rompa com a lógica da monocultura, do latifúndio e das demais formas de exclusão. Para isso, torna-se necessário a quebra das estruturas educacionais, econômicas, sociais e políticas de dominação que existem há séculos em nosso país (RIBEIRO et al., 2007).

No que se refere ao papel da EA nesse processo de transformação, pode-se dizer que, embora ela esteja diretamente ligada ao desafio de propor mudanças que venham contribuir na conservação e recuperação dos ecossistemas e agroecossistemas, não se restringe a práticas escolares pautadas apenas nos aspectos ecológicos e biologicistas, e sim, como uma prática pedagógica transversal, crítica e oportuna para as discussões sociopolíticas, econômicas, culturais e ambientais (MEDINA, 2000).

De forma diversa, a Educação Ambiental crítica ou emancipatória concebe a problemática ambiental não como uma crise ambiental, mas uma crise societária. Focando no modelo de produção capitalista e na sua lógica de acúmulo e de lucros crescentes, como determinantes da degradação da natureza (LOUREIRO, 2007).

A construção de uma educação diferenciada, crítica e libertadora, proporciona aos camponeses meios para buscar a qualidade de vida e relações harmoniosas com a natureza (RIBEIRO et al., 2007).

Para Arroyo (2004), é preciso educar para um modelo de agricultura que inclua os excluídos, que aumente as oportunidades de desenvolvimento sustentável das comunidades e que avance no sentido de direcionar a produtividade para a garantia de uma vida mais digna para todos, respeitando os limites da natureza.

O processo de desconstrução do contexto histórico do campo impregnou a educação do campo e a agroecologia dos mesmos ideários e de uma compreensão comum sobre a urgência de se transformar o campo, a agricultura e a escola.

A construção da autonomia é um dos papéis da educação, que, na perspectiva da Agroecologia, não consiste em substituir modelos apenas, mas em dialogar na construção de saberes, criar as condições para que os agricultores possam tanto mobilizar seus conhecimentos enquanto grupo social, como compreender, apreender e adaptar novas tecnologias aos seus agroecossistemas específicos.

Entendemos que os processos educacionais não podem se dar através do mero repasse de informação, mas na troca e socialização permanentes de aprendizados, práticas, conhecimentos, tradições e resultados. Se a monocultura agrícola é um risco à biodiversidade como um todo, a monocultura dos saberes restringe a capacidade criativa do ser humano, uniformizando as perguntas, as respostas e até os sentimentos dos sujeitos (RIBEIRO et al., 2007).

Nessa conjuntura, o ensino da Agroecologia está longe de ser fechado em currículos permanentes de propostas e políticas públicas educacionais. O que permanece nesse ensino é a construção e reconstrução dos saberes.

As escolas do campo necessitam de uma educação específica, diferenciada, ou seja, embasada no seu próprio contexto, voltada aos interesses dos povos que moram, trabalham e estudam no campo. Sem perder de vista a heterogeneidade, a EA e a Agroecologia não podem ser deterministas, unilaterais, idênticas para todos. E sim, vinculadas às demandas do contexto escolar, reforçadas por um projeto político pedagógico cujas propostas sejam embasadas na diversidade, na solidariedade e na igualdade (ZAKRZESKI, 2007).

Assim, é imprescindível demarcar dentro dos projetos educativos das escolas, o espaço da EA e da Agroecologia, bem como evidenciar e fortalecer os aspectos interdisciplinares e transversais de suas abordagens.

A EA nas escolas do campo tem seu objeto mais específico para as diferenças do ambiente natural relacionados à agricultura e às questões históricas e culturais. Contribuindo para a formação de sujeitos responsáveis, comprometidos, capazes de refletir e agir sobre suas realidades, e de identificar os problemas ambientais e, sobretudo, de se posicionarem a fim de solucioná-los (ZAKRZESKI, 2007).

Os elementos naturais e culturais do campo fazem parte do ambiente como um todo e não podem ser esgotados ou deteriorados. A biodiversidade está intimamente relacionada com a diversidade cultural. Por isso, as espécies, os espaços, os rios, as florestas, as agriculturas, as paisagens apresentam para as comunidades uma significação: um valor cultural (ZAKRZESKI, 2007).

Uma educação ambiental crítica e emancipatória no campo pode contribuir para que os indivíduos se percebam como sujeitos ativos na apropriação e na elaboração do conhecimento, seja ele referente ao mundo natural ou ao cultural, e compreendam que são agentes de mudanças na realidade em que vivem, podendo de modo responsável e solidário contribuir para a transformação das realidades (ZAKRZESKI, 2007, p. 202).

Muitas vezes, como já mencionado anteriormente, as questões ambientais são tratadas nas escolas de forma restrita, o que contribui para simplificar a realidade. Tendem dessa forma a reduzi-la a explicações isoladas, mecanicistas, lineares que impedem a compreensão da complexidade do ambiente no campo. As questões ambientais não podem ser objeto de determinada disciplina ou tratadas de forma isolada, ao contrário, pressupõem o diálogo de saber (ZAKRZESKI, 2007). E, por isso, devem estar atreladas as várias ciências, como por exemplo: a agroecologia.

O estudo das realidades ambientais e a busca por soluções requerem a complementaridade e a sinergia de saberes de diferentes disciplinas científicas e de conhecimentos tradicionais. Dessa forma, os/as educadores/as precisam reconhecer o valor de outros saberes, além do científico.

Zakrzeki (2007) coloca que a aprendizagem sobre as questões ambientais no espaço escolar é um processo integrado, algo que implica um entremeado de cognições, sentimentos, afetos, valores, crenças e não somente uma questão intelectual, como tantas vezes se crê e se pratica nas escolas.

A escola do campo, ao fazer parte de uma realidade comunitária, identificada por sua cultura específica, necessita possuir o diálogo permanente com a comunidade. A fim de favorecer o desenvolvimento social, em que todos possam participar e se engrandecerem. A escola do campo deve ser vista como espaço de abertura, principalmente, abertura para que os sujeitos do próprio espaço despertem o interesse de serem educadores. É preciso motivar a formação de educadores locais.

A Educação em Agroecologia e a EA contribuem para a criação de possibilidades de intercâmbios e de relações colaborativas, abrindo um universo de situações para a aprendizagem grupal engendrada no diálogo comunitário.

A escola enquanto instituição social precisa assumir seu papel de socializar o conhecimento, e por isso, deve estar aberta e preparada para receber a comunidade de seu entorno. E no que se refere ao ensino da Agroecologia, este só faz sentido na escola do campo se for construído pela comunidade, pelos agricultores, em especial, dentro e fora da escola.

Imbuídos do exposto, a seguir será dada atenção aos processos educacionais que precisam estar em sintonia com o ensino da agroecologia, evidenciando algumas incoerências decorrentes da incompatibilidade entre agroecologia e outros ensinamentos agrários no espaço escolar.

2.3.7 Transição Agroecológica Escolar

Embora se reconheça que a inserção da Agroecologia nos espaços escolares seja uma grande conquista e que isso motiva novas ações, é preciso olhar com cautela e propor mais discussões e aprofundamentos sobre os processos de inserção e desenvolvimento da agroecologia nas escolas, em especial, ao que se refere à presença da agroecologia e de outros ensinamentos agrícolas no mesmo espaço escolar. Isso porque, a presença de ambos pode comprometer os processos educacionais e culminar em processos conflituosos, que irão se configurar em entraves para o sucesso do ensino da agroecologia, assim como, para a educação libertadora.

O que vimos discutindo até o presente momento é a importância de se construir uma educação no/do campo capaz de preservar e resgatar os conhecimentos tradicionais, de valorizar a identidade sociocultural de um povo e de incentivar processos educacionais participativos e libertadores. No entanto, isso requer reflexão - ação e, sobretudo escolha.

A inserção da Agroecologia na escola reclama para a transformação do espaço escolar e para a ruptura com o ensino e aprendizagem alienante e incompatível com a emancipação humana dos/as camponeses/as. Essa transformação requer a escolha por um ensino diferente do ensino urbanizado e /ou agrário convencional ofertado na maioria das escolas rurais. Se a escola opta por ser do campo e assume suas premissas, assume também a responsabilidade de reorganizar o currículo e adaptar as diferentes disciplinas.

Em seus princípios político-pedagógicos, os movimentos sociais que lutam pela educação do campo, defendem segundo (RIBEIRO *et al*, 2007, p. 262):

- um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário, que contemple um modelo de desenvolvimento sustentável do campo e que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio;
- uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular que valorize e transforme a agricultura camponesa e que se integre na construção social de um outro modelo de desenvolvimento sustentável, do campo;
- uma educação que busque superar a oposição entre campo e cidade, que confronte a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano e que desfaça a idéia de que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural;
- o campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza e como cenário de novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus sujeitos;
- a elaboração de políticas públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas que visem a garantia dos direitos sociais, humanos e ambientais do povo brasileiro que vive no e do campo;
- a criação de políticas que efetivem o direito à educação para todos e todas, sendo esse direito seja assumido como dever do Estado.

Então, o ensino da escola do campo precisa estar comprometido com seus princípios e bases, ao qual, sabe-se, serem opostos aos princípios da educação *urbanocêntrica* ou rural. Não basta realizar a transição oficial de escola rural para escola do campo, a transição precisa ser internalizada por todos os sujeitos do espaço escolar.

Não é coerente uma transição que se restrinja apenas à modificação oficial do nome da escola, ela só faz sentido e se concretizará como escola do campo se for atenta

às especificidades do campo, à cultura, à sustentabilidade e ao fortalecimento dos movimentos sociais.

Da mesma forma, não basta inserir no currículo disciplinas de cunho ambiental e sustentável se a escola continuar tendo também disciplinas descontextualizadas e insustentáveis. Reforçamos aqui que é imperativo fazer a escolha por uma educação em contraposição ao agronegócio, aos processos excludentes da agricultura, as práticas convencionais oriundas da revolução verde e tantas outras.

Por isso, chamamos a atenção para a inserção da agroecologia na escola, tendo em vista a problemática apresentada. Ao falarmos de transição de escola rural para escola do campo e da mesma forma da inclusão da Agroecologia na escola do campo, tudo isso nos remete à transição agroecológica também.

Se na agricultura a Agroecologia possui passos para a transição agroecológica, na escola esse ensino deve prezar pelo mesmo, norteando caminhos para a transição agroecológica escolar.

Não podemos ficar satisfeitos apenas com a inserção do ensino da agroecologia na escola, pois, sabe-se que agroecologia pressupõe mudanças e se torna incompatível num mesmo espaço que se leciona agricultura convencional. Essa incoerência precisa ser compreendida e assumida nos processos educacionais da escola.

Existe, portanto, uma incompatibilidade entre Agroecologia e práticas agrícolas insustentáveis. Isso se torna mais relevante ao considerar que nas escolas rurais e do campo, em geral, existem unidades produtivas, como por exemplo, hortas, pomares, viveiros, estufas, banco de sementes e outros, trata-se, portanto, de agroecossistemas. E, esses espaços são utilizados de forma coletiva, como espaços pedagógicos.

Daí vem a indagação: Como lecionar Agroecologia em unidades demonstrativas e pedagógicas que são administrados insumos químicos? A resposta inicial seria dividir a escola, de um lado o espaço destinado ao ensino da Agroecologia e de outro o destinado aos demais ensinos agrários. Essa divisão de unidades produtivas na escola se configura como um entrave, além de ser incoerente com os princípios agroecológicos.

Porém, como falar de escola do campo, de sustentabilidade, de transformação, de emancipação, de coletividade e de conhecimentos tradicionais se continuarmos presos ao ensino descontextualizado e incoerente da educação rural? Qual o sentido da inserção da Agroecologia se não houver transformações? Como dividir os espaços produtivos da escola entre educadores/as de Agroecologia e educadores/as de agricultura convencional?

Se a escola do campo posiciona-se como uma escola diferenciada, que conclama a ruptura com aquele ensino incoerente e alienante, deve, pois, deixar clara a sua postura em favor do ensino sustentável. Da mesma forma, se assume a importância da agroecologia, precisa assumir também a importância de excluir da escola as propostas agrícolas convencionais.

Essa discussão sobre como desenvolver agroecologia na escola e os desafios decorrentes disso, é crucial para diagnosticar entraves e possibilidades de superação.

Para Gliessman (2000), a transição agroecológica passa por diversas etapas, dentro e fora do sistema de produção, dependendo da distância em que o sistema produtivo estiver da sustentabilidade. De maneira geral, esse autor propõe três passos para a transição: *Passo 1 – Redução e racionalização do uso de insumos químicos; Passo 2 – Substituição de insumos e; Passo 3 – Manejo da biodiversidade e redesenho dos sistemas produtivos.*

A transformação das bases ecológicas da unidade produção tende sempre a ser gradual. Dessa forma, a redução e a racionalização do uso de agroquímicos e fertilizantes sintéticos pode ser um primeiro passo. Assim, serão norteados caminhos para graus maiores de sustentabilidade, através da redução dos impactos internos e externos à unidade de produção e pela redução dos custos de produção (EMBRAPA, 2006).

Isso é muito relevante se considerarmos que a escola possui poucos incentivos financeiros e que parte da verba destinada à escola rural e do campo vai para a compra de insumos para a manutenção das áreas experimentais. Uma medida de diminuição *a priori*, já reduz custos e demandas e leva o agroecossistema rumo à sustentabilidade. Além disso, ao adotar esse primeiro passo, a escola vai em direção a novas abordagens e eixos de discussões.

Em seguida, outro passo fundamental é a substituição dos insumos químicos por outros de origem biológica. Nesta fase, pode-se reduzir a níveis mínimos os impactos ambientais (EMBRAPA, 2006). Esse passo traz para a escola novas possibilidades de práticas, como por exemplo, a adoção de estratégias de coleta de lixo orgânico para compostagem.

O terceiro passo consiste o incremento da biodiversidade das unidades produtivas e os sistemas ganham complexidade em termos do seu desenho e manejo.

O efeito biodiversidade é que vai conferir equilíbrio aos sistemas, pois é fruto das interações bióticas e abióticas e das sinergias entre os fatores ambientais. Esta fase pode ser considerada uma linha divisória entre as agriculturas ecologizadas e as agriculturas complexas (EMBRAPA, 2006). Daí as aulas de agroecologia podem conferir aos sistemas produtivos grandes valias, pois, estes espaços podem ser

redesenhados e manejados com os conhecimentos agroecológicos, tornando se em potencial, espaços de aprendizagem, de construção do conhecimento, incluindo, sobretudo, o conhecimento tradicional local.

A transição agroecológica não pode edificar-se unicamente sobre tecnologias de corte ecológico dentro da escola. Embora as mudanças técnicas e tecnológicas sejam de grande importância, a transição agroecológica só poderá alcançar sua plenitude quando outras condições, externas à unidade de produção e à escola, forem estabelecidas (EMBRAPA, 2006).

Assim, há um conjunto de condições mais amplas a ser construído para que a transição agroecológica possa se tornar realidade na escola, tais como a expansão da consciência dentro e fora da escola, a organização e motivação, mudanças institucionais no ensino e extensão, a formulação de programas e projetos com enfoque agroecológico e as inovações referentes à pedagogia crítica e coletiva.

Alguns passos podem enriquecer a transição agroecológica escolar, como por exemplo:

- Incluindo a comunidade nas preparações das áreas experimentais e de realizações de aulas práticas e teóricas de agroecologia, no sentido de se criar redes de colaborações para diagnósticos socioambientais, mutirões de redesenho, de plantios, de manejos e de colheitas, assim como, para reunir e coletar sementes e variedades de cultivares da região, do entorno e do local;

- Realizar estudos sobre problemas ambientais recorrentes na comunidade;

- Realização de trilhas e itinerários interpretativos dentro e fora da escola, com a finalidade de construir conhecimentos e expandir a consciência sobre a agroecologia;

- Realizar trabalhos e atividades de campo, oficinas, seminários e grupos de estudo e de ações;

- Ministras aulas abertas à comunidade aos fins de semana, de temas como saúde, meio ambiente, agricultura e economia doméstica; e,

- Realizar diagnósticos rurais participativos nas comunidades para que os resultados possam ser abordados nas escolas, a fim, de refletir as necessidades reais das pessoas nos processos educacionais.

Diferentemente das áreas experimentais da maioria das instituições de ensino, as áreas destinadas à agroecologia vão além da mera observação. Trata-se de espaços produtivos no sentido mais amplo, ou seja, destinado à construção de conhecimento, à coletividade, ao incremento da agrobiodiversidade e à produção permanente de saberes.

Dessa forma, a transição agroecológica escolar, não possui a finalidade única de modificar a forma como as unidades produtivas pedagógicas são manejadas, a fim, de se conseguir áreas sustentáveis, ela implica mudanças nas relações interpessoais, no fortalecimento da participação e de atos coletivizados. Implica, portanto, o fim da segregação disciplinar escolar e aponta para caminhos de transformações e de possibilidades de projetos, programas, aulas e práticas comunitárias.

Portanto, a participação comunitária na escola se caracteriza como um tecer de tramas que fortalecem as relações de cooperações e de pertencimento da comunidade, em um enriquecer constante de saberes por meio de trocas e de confrontação de ideias e de experiências.

O processo de transição requer apoio, paciência e escolhas que muitas vezes podem ser conflitantes e perturbantes, mas, certamente, se toda a comunidade escolar

for envolvida no processo de mudança, a transição fluirá e será muito prazerosa para os participantes.

Enfim, mas, não finalmente, esse é o ponto em que fechamos a nossa revisão bibliográfica. Sabidos de que a transição agroecológica não tem sido foco das discussões de processos educacionais, almejamos, que a partir de agora essa temática seja vista com mais atenção e que educadores/as reúnam-se coletivamente na construção de caminhos para concretizá-la nas escolas.

3 MATERIAL E MÉTODOS

3.1 Local de estudo

A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2012 no município de Araras. A cidade situa-se no Estado de São Paulo e sua população originou-se da imigração Européia, principalmente, italianos, portugueses, suíços e alemães, que vieram para o Brasil a procura de trabalho agrícola, no ciclo do café, na segunda metade do século XIX (PMA, 2014). Em 1929, assim como em outras regiões do Brasil, Araras sofreu com a crise cafeeira e lançou mão de outras atividades para a geração de renda.

Muitos colonos imigrantes passaram a deter a propriedade de fazendas. Estas fazendas foram cedidas aos colonos como forma de pagamento de dívidas, oriundas da crise cafeeira. Muitas fazendas foram loteadas entre os imigrantes e segundo Quintas (2011), foi neste período que se originou na região a agricultura familiar mais diversificada.

O Município ainda teve a geração de renda por meio da pecuária, que obteve sucesso e muitos empreendimentos. A destacar a presença de uma empresa estrangeira, de laticínio e chocolate que possui sua matriz do Brasil, em Araras.

Embora por meio da agricultura familiar o município tenha diversificado suas culturas agrícolas, com o passar dos anos, tornou-se uma das cidades que mais expandiu a produção da monocultura de cana de açúcar.

Quintas (2011) revela que os canaviais do município de Araras se deram pela instalação de Usinas de cana de açúcar. Dentre elas, está uma das maiores usinas do Estado de São Paulo.

A monocultura produz um cenário agrícola composto por grandes extensões de terras baseada no plantio de uma única variedade. Ao passo que para isso, utiliza intensivos insumos químicos tóxicos e maquinarias que utilizam demasiadamente, combustíveis fósseis. A produção de cana de açúcar impacta os recursos naturais, os pequenos agricultores familiares e assentados de reforma agrária, assim como a cidade, que recebe grandes quantidades de fuligem e nuvens de agrotóxicos.

Mesmo com tantas terras voltadas para o agronegócio e agroindústrias, o município possui políticas de reforma agrária. Entre os anos de 1984 e 2004, foram criados quatro assentamentos rurais, divididos em 96 lotes (ITESP, 2010).

No que tange a oferta de educação para a população rural, segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP, 2011) o município possui seis escolas rurais, sendo três estaduais e três municipais. Uma dessas escolas municipais fez a transição de escola rural para escola do campo no ano de 2011.

As escolas são frequentadas de forma geral, por filhos dos assentados, dos agricultores familiares e dos trabalhadores das usinas de cana de açúcar. Dentre as seis escolas rurais do município elencaram-se para participar desta pesquisa, as duas maiores escolas rurais: uma Rural Estadual e uma do Campo Municipal. Essas duas possuem em geral, o maior número de docentes e de estudantes, assim como maior diversidade de espaços e instalações. Além, de possuírem diversidades curriculares e estruturais.

3.2 Das intenções da pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos, a *trilha* metodológica percorrida neste trabalho teve seu início em Março de 2012, através do estudo e levantamento bibliográfico e a escolha dos espaços escolares de atuação e dos sujeitos de pesquisa.

Ambas as escolas foram contatadas previamente no mês de Abril de 2012 e foi agendada em cada escola, uma visita de apresentação. Durante as visitas foi entregue uma cópia do projeto de pesquisa às/aos diretoras/es.

As duas escolas, demonstraram interesse e se colocaram à disposição, dando o aceite para o desenvolvimento da pesquisa. Nessas visitas prévias, as diretoras e coordenadoras das duas escolas, apresentaram o espaço escolar físico e todas as instalações, assim como, adiantaram informações sobre as dinâmicas e as rotinas escolares. Foram então, acordadas com as escolas algumas datas para realizações de reuniões.

As reuniões aconteceram nos meses de Abril e Maio de 2012, e teve a participação dos docentes, diretores, coordenadores, funcionários e secretários, com as finalidades de convidar os sujeitos a participarem, apresentar o projeto de pesquisa a todos os envolvidos, esclarecer eventuais dúvidas e para construção de um cronograma de atividades de pesquisa em conjunto com aqueles que aceitassem participar.

Cabe ressaltar que neste primeiro momento, durante as reuniões e processos de construção de cronogramas e atividade, por resguardo das escolas, não houve a participação dos/as educandos/as e das comunidades. Estes passaram a participar em segundo momento, quando a pesquisadora já estava familiarizada com as escolas.

Formalmente foi entregue nas reuniões um pedido escrito de solicitação para realização da pesquisa e de análise dos documentos oficiais das escolas, resguardando os direitos autorais de ambas e o sigilo dos nomes dos envolvidos no processo de pesquisa. Os participantes concordaram de forma unânime em participar e construir a pesquisa - ação - participativa.

3.3 Delineamento metodológico: O alicerce teórico para o desenvolvimento da pesquisa

Utilizou-se nesta pesquisa a metodologia qualitativa de investigação, que segundo Tozoni - Reis (2003, p. 14):

Por pesquisa qualitativa entendemos, não a possibilidade de abrir mão de qualquer método, mas uma metodologia com características próprias, científica e, ao mesmo tempo, complexa, dinâmica e com a plasticidade necessária à investigação dos fenômenos humanos e sociais, própria para a educação e para a educação ambiental. Se a educação ambiental é uma estratégia de intervenção social, em cuja meta está a transformação das ações dos indivíduos no ambiente, levando em conta o caráter histórico e social dessa intervenção, a pesquisa em educação ambiental refere-se a fenômenos humanos e sociais, históricos e culturais que não podem apenas ser medidos quantitativamente, mas compreendidos em sua totalidade e complexidade, interpretados e analisados sob a ótica qualitativa.

Ludke & André (1986) acreditam que a adoção de metodologias qualitativas são imprescindíveis nas pesquisas educacionais, pois, revelam aspectos que permitem apreender o caráter complexo e as diferentes dimensões dos fenômenos estudados e pela sua capacidade de contribuir na construção de pesquisas que vão de encontro ao pensamento crítico e a valorização dos sujeitos participantes, dando a estes a liberdade de atuação e de criatividade.

Rheinheimer & Guerra (2009) acrescentam que nos métodos qualitativos o pesquisador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos sujeitos participantes, uma vez que, na sua essência, este método de investigação baseia-se

principalmente em observar, conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos sujeitos. Assim, por permitir a subjetividade na procura do conhecimento, implica que exista uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados na investigação.

Para os autores Rheinheimer & Guerra (2009), Gómez *et al.* (1999) e Saviani (1994) a pesquisa qualitativa situa-se entre as pesquisas de paradigma emancipatório, enquadrando-se assim como pesquisa embasada nas teorias pedagógicas críticas. Essas teorias partem do pressuposto de que a função da educação é a instrumentalização dos sujeitos para uma prática social transformadora e libertadora.

Neste sentido, para que Educação Ambiental e a Agroecologia sejam um movimento que, intencionalmente, instrumentalize os sujeitos para a prática social crítica e transformadora em relação ao ambiente onde vivem, devem levar em conta, a sustentabilidade, a participação, a interdisciplinaridade e transversalidade, a conscientização, a continuidade, a autonomia, a transformação e a coletividade.

Tozoni-Reis (2005; 2007) e Loureiro (2007) revelam que a produção de conhecimento precisa buscar formas alternativas para a sua realização e assim uma metodologia qualitativa que garanta esses pressupostos.

Para tanto, utilizou-se neste estudo a pesquisa - ação - participativa, pois, trata-se de metodologia adequada à consecução dos objetivos científicos e sociais da pesquisa em Educação Ambiental e Agroecologia.

Segundo as autoras Rheinheimer & Guerra (2009), a metodologia de pesquisa - ação - participativa proporciona a articulação entre a produção de conhecimentos, a ação educativa e a participação construtiva dos envolvidos no processo de pesquisa.

Para Tozoni-Reis (2008), a metodologia de pesquisa - ação - participativa busca a compreensão, pela investigação, do fenômeno educativo e articula-se à ação de educar, isto é, o fenômeno educativo é investigado no próprio processo de educar.

Sauvè (2005) revela que esta metodologia vem sendo privilegiada na educação ambiental e pode-se afirmar que também é coerente para a pesquisa em Agroecologia no contexto que se circunscreve esta pesquisa.

Segundo as autoras Rheinheimer & Guerra (2009), quanto à pesquisa - ação - participativa, pode-se destacá-la com tranquilidade como sendo uma metodologia que proporciona a articulação entre a produção de conhecimentos, a ação educativa e a participação construtiva dos envolvidos no processo. E para Demo (1992), se configura como sendo uma modalidade alternativa de pesquisa que coloca a ciência a serviço da emancipação social, e consigo traz alguns desafios, como o de pesquisar e o de participar, o de investigar e educar simultaneamente.

Gomes *et al* (1999), revelam que a pesquisa - ação - participativa possui a premissa e o ponto de partida, os problemas sociais, que refletindo sobre eles no processo de pesquisa, permite romper com a separação entre teoria e prática na produção de conhecimentos sobre os processos educativos. E, como conclui Tozzoni-Reis (2008): "os participantes de um projeto de pesquisa - ação - participativa em EA deixam de ser objetos de pesquisa para realizarem-se como sujeitos de investigação científica e da ação educativa" (TOZONI-REIS, 2008 p. 163).

Barbier (2002) afirma que o problema de pesquisa diz respeito à realidade do grupo estudado, seu contexto, suas ações e perspectivas, sendo o pesquisador não um intérprete privilegiado dessa realidade, mas um mediador do processo coletivo de

conhecimento da realidade investigada, pelo conjunto de sujeitos que nela vivem, para instrumentalizá-los no processo de ação política, social transformadora e libertadora.

Para Tozoni-Reis (2008), é importante refletir que a metodologia em questão refere-se à produção de conhecimento sobre a realidade, ao mesmo tempo em que ocorre um processo educativo para a superação dessa realidade. Emerge-se neste contexto o caráter coletivo da pesquisa - ação - participativa.

Portanto, conclui-se como sinaliza Loureiro (2007) que o mais importante na pesquisa - ação - participativa é a existência da possibilidade de realização de um processo coletivo de pesquisa e de aprendizagem, em um processo ao qual pode-se denominar de politizado.

Com o embasamento do referencial teórico dessa pesquisa, salienta-se o grande potencial de emancipação existente nos processos de pesquisa que utilizam a metodologia da pesquisa - ação - participativa.

A seguir se evidenciará as etapas da pesquisa e a forma como elas se desenvolveram durante o processo de pesquisa.

3.4 Etapas da pesquisa

Os sujeitos que construíram essa investigação foram os/as educandos/as, os/as educadores/as, os/as diretores/as, os/as coordenadores/as, os/as funcionários das escolas e as comunidades (representada por pais/familiares e visitantes da escola aberta). A pesquisa compreendeu três etapas, sendo uma primeira exploratória; a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e; a terceira consistiu na análise e

interpretação dos dados. No entanto essas etapas não se deram numa ordem cronológica rígida, pois, em alguns momentos elas se superpõem.

Para esta pesquisa, elencaram-se algumas ferramentas para a coleta de dados, como: conversas formais e informais, análises documentais, entrevistas, observação participante (MINAYO, 2007) e utilizou-se uma adaptação do Diagnóstico Rural Participativo (Verdejo, 2006), essa adaptação pode ser denominada segundo Morales (2013) de Diagnóstico Escolar Participativo.

3.4.1 Primeira etapa:

A primeira etapa iniciou-se em Maio de 2012 e consistiu-se em visitas pré-agendadas às duas escolas. As visitas nas escolas se deram através de reuniões para apresentações e para a construção de um cronograma de atividades com todos os participantes.

A primeira reunião teve caráter despojado, feita em rodas de conversas, pautada no diálogo. A pesquisadora foi apresentada a todos e foi possível compartilhar a história de vida e as experiências como docentes.

Em seguida, abriu-se espaço para justificar a importância da pesquisa aos participantes. Levou-se para tanto, uma breve apresentação de *slides*, contendo de forma sucinta o projeto e algumas indagações pertinentes ao tema, para o enriquecimento das conversas. Dentre estas indagações, podemos citar as que se referiam ao painel da educação no Brasil, a realidade das escolas rurais, o rumo das políticas públicas educacionais, a formação e o trabalho docente e ações educativas alternativas.

Em seguida, deixou-se um espaço livre, para que cada participante se expressasse, a fim de saber a opinião de todos, assim como, para acatar sugestões e críticas.

Esse momento foi fundamental para o desenvolvimento futuro da pesquisa, pois, foi possível estabelecer uma conexão com os participantes e pode-se acordar algumas medidas para o início da vivência da pesquisadora nas escolas.

Refere-se como vivência, a participação da pesquisadora no espaço escolar, no que tange o acompanhamento das aulas teóricas e práticas, das atividades e eventos escolares, das dinâmicas organizacionais das escolas, da gestão escolar e das reuniões de pais e mestres, de conselhos de classe, de horário de trabalho pedagógico coletivo e de atividades extracurriculares que envolveram a comunidade, assim como, as excursões e atividades de campo.

Após as reuniões, percorreram-se os espaços físicos das escolas, conhecendo as dependências, as salas de aulas, os refeitórios, os pátios, as quadras de esporte, as áreas verdes e outros. Pode-se ver a dimensão dos espaços escolares, suas infraestruturas e a conservação desses espaços.

No decorrer das visitas, compreenderam-se as rotinas diárias das escolas e possibilitou a tomada de ciência da dinâmica escolar e de como acontecem os processos educativos.

Foi possível em meio a essas visitas traçar como seria a etapa de coleta de dados, no sentido de planejamento e organização. Decidiu-se em conjunto com as escolas que seríamos viáveis a construção de cronogramas de visitas e atividades.

Com o cronograma estabelecido conjuntamente com as duas escolas, elencou-se as formas de coletas de dados, que se iniciou em Junho de 2012. Foi proposta então,

uma visita por semana em cada escola e uma visita quinzenal de fim semana na escola do campo, quando acontecem as atividades da "escola aberta" à comunidade.

Ficou acordado que com a Escola do Campo Municipal as visitas seriam às terças feiras e de sábado (quinzenalmente) e com a Escola Rural Estadual às quintas feiras.

Os documentos analisados dos dois espaços escolares foram: os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), os planos de ensino dos professores, os calendários letivos, documentos que abordam a introdução e o desenvolvimento da EA e da agroecologia, documentos que elucidam os convênios e trabalhos feitos em comunidade ou com instituições locais e resumo de eventos, viagens, excursões, palestras, seminários.

Investigou-se nesse período como se dava a estrutura curricular das duas escolas e se havia o ensino da agroecologia e práticas de educação ambiental.

3.4.2 Segunda etapa:

A segunda etapa compreendeu a fase de coleta de dados de forma mais sistemática. Houve algumas diferenças na forma como se desenvolveu esta etapa em cada uma das escolas. Isso se justifica pelo fato de que cada espaço escolar tem sua rotina e especificidade, assim como os sujeitos que as compõe. Além disso, cabe destacar que as escolas se caracterizam pela diferença entre Escola Rural Estadual e Escola do Campo Municipal, ambas com estruturas organizacionais e burocráticas distintas.

Passou-se a vivenciar os espaços escolares e acompanhar as aulas teóricas e práticas, as atividades, as oficinas, os eventos e as rotinas das secretarias, através de observação participante, conversas formais e informais com os sujeitos participantes, entrevistas, anotações e registros fotográficos.

Cabe ressaltar que na escola do campo, as aulas e atividades vivenciadas foram as aulas de Agroecologia, de disciplinas agrárias e de disciplinas que abordam educação ambiental. E, na escola rural, acompanharam-se as aulas de ciências, que são as únicas que abordam EA.

Durante o acompanhamento das aulas, realizaram-se atividades com os/as educandos/as e rodas de conversas. É importante evidenciar, que as aulas foram acompanhadas em sua totalidade, ou seja, a pesquisadora participava e fazia todas as atividades sugeridas pelas/os educadoras/es. Se a aula era, por exemplo, de plantio, a pesquisadora ajudava no feitiço do canteiro, na sementeira, no manejo, na rega e outros. Isso potencializou o contato com os/as educandos/as e enriqueceu a participação destes na pesquisa.

Durante as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) das duas escolas, formaram-se grupos de professores/as, coordenadores/as, diretores/as e funcionários/as para discussões, estudos e ações e foi possível com isso desenvolver um grupo de pesquisa coletiva.

A opção adotada para a coleta de dados e para que houvesse uma pesquisa - ação - participativa foi o Diagnóstico Escolar Participativo (DEP), que consiste em uma ferramenta metodológica adaptada do Diagnóstico Rural Participativo (DRP) (VERDEJO, 2006).

Para Verdejo (2006) o DRP é um conjunto de técnicas, ferramentas e procedimentos que permite a comunidade realizar seu próprio diagnóstico e a partir daí começar a autogerenciar o seu planejamento e desenvolvimento. Essa prática proporciona que os participantes compartilhem experiências, conhecimentos, e reflitam sobre formas de melhorar as suas habilidades de planejamento e ação.

Para Verdejo (2006, p 20):

O DRP pretende desenvolver processos de pesquisa a partir das condições e possibilidades dos participantes, baseando-se nos seus próprios conceitos e critérios de explicação. Em vez de confrontar as pessoas com uma lista de perguntas previamente formuladas, a idéia é que os próprios participantes analisem a sua situação e valorizem diferentes opções para melhorá-la.

O objetivo principal do DRP é apoiar a autodeterminação da comunidade pela participação, visando o desenvolvimento sustentável. Além do propósito de obtenção direta de informação primária ou de "campo" na comunidade, o que permite um foco norteador para possíveis mudanças. (VERDEJO, 2006).

Segundo Verdejo (2006, p. 14):

O DRP permite colher dados de maneira ágil e oportuna. Apesar de sua rapidez, a coleta de dados não é incompleta nem superficial. Diferentemente dos métodos convencionais de pesquisa, o DRP usa fontes diversas para assegurar uma coleta compreensível de informação. Estas podem ser a revisão de dados secundários; as fotografias aéreas e imagens de satélite; a observação direta de eventos, processos, as relações entre as pessoas, que a equipe vai anotando; as entrevistas semi estruturadas; os diagramas; os mapas e travessia e os calendários de atividades.

Cabe ressaltar que o DRP permite que a análise de dados desencadeie processos de diálogo, autoajuda e caminhos que se perseguem. E por se tratar de uma metodologia participativa aponta para a multidisciplinaridade e transversalidade. Dessa forma, o DRP prioriza a percepção dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa.

Essa ferramenta metodológica possui como eixo norteador o entendimento do porque a comunidade age de determinada maneira, antes de opinar e de propor "a solução lógica".

O DRP é concebido para a área rural, suas técnicas e ferramentas têm sido muito utilizadas em pesquisas da Agroecologia e podem ser adaptadas para outros contextos, como, por exemplo, a escola e a comunidade adjacente (MORALES, 2013). Nessa conjuntura, a escola rural é um espaço em potencial para o desenvolvimento de ações comunitárias.

Diante disso, o DEP se configura como uma ferramenta que condiz com os objetivos da educação em agroecologia, assumindo a perspectiva crítica da coleta de dados e em busca constante de transformações nas realidades locais, através de uma pesquisa objetivada na emancipação e na sustentabilidade.

O DEP adaptado do DRP é um processo de pesquisa e coleta de dados, que pretende incluir as perspectivas de todos os grupos de interesse. E atenta para os seguintes aspectos: impulsiona uma mudança nos papéis tradicionais do pesquisador e dos pesquisados, já que ambos participam da determinação de quais e como coletar dados; é um processo de dupla via que reconhece o valor dos conhecimentos dos participantes e; funciona como meio de comunicação entre aqueles que estão unidos por problemas comuns (VERDEJO, 2006).

A proposta do Diagnóstico Escolar Participativo situa-se no diálogo como meio para a articulação entre sujeitos e saberes tradicionais que, tendo como fundo um contexto histórico-cultural concreto e permeado por contradições e conflitos, pode desvelar parte da complexidade da trama socioambiental das escolas e da comunidade gerando novas reciprocidades (MORALES, 2013).

O Diagnóstico Escolar Participativo elege o diálogo como veículo que pode ajudar a atribuição de novos sentidos para as condições históricas e culturais. Indagando as relações de desigualdade, de injustiça, de dominação, de poder e de saber que permeiam o campo.

Para Morales (2013, p. 5):

Enfrentar a crise ambiental, reconhecendo seus meandros, seja local ou globalmente, também requer a elaboração de saberes e conhecimentos. Não podemos nos limitar a dar respostas superficiais e pouco estruturadas para uma situação tão complexa. Mas também não podemos ingenuamente confiar em respostas universais, autoritárias ou prescritivas. Não nos causa constrangimento reconhecer que muitas “soluções ambientais”, oriundas da produção científica, são meras transferências de conhecimentos, comportamentos e tecnologias que não contribuem para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, ao contrário, subestimam o potencial de homens e mulheres e reforçam a manutenção de uma realidade excludente e pouco acessível às diferentes culturas.

O DEP pode ser utilizado na escola em diversas situações, inclusive em vários momentos diferentes. No espaço escolar, muitas vezes é difícil reunir todos os sujeitos para atividades coletivas, quando sobra tempo para alguns, falta para outros. Por isso o DEP pode ser feito com grupos separados, mas com um mesmo ideal ou objetivo.

Segundo Morales (2013), ele pode constituir-se como uma *agenda* de escolas e de suas respectivas comunidades. Pode ser apresentado em reuniões escolares internas, externas e comunitárias, em associações de moradores, para gestores locais, durante as aulas com os/as educandos/as, visando orientar a formulação e avaliação de projetos e políticas públicas, e pode ainda ser disponibilizado pelas escolas ou até compartilhado entre elas.

Trata-se de uma ferramenta político-educativa que, fazendo referência aos anseios coletivos, represente o sonho de novas realidades e a possibilidade de novas interações e ações. Como uma ferramenta para a prática educativa perpassada pela

questão socioambiental, volta-se ao coletivo na ampliação de nosso horizonte interpretativo.

É também um olhar sobre o papel dos educadores que buscam em suas práticas a transformação social, a emancipação dos sujeitos e a autonomia dos povos (MORALES, 2013).

Além de se caracterizar como uma maneira de incentivar coletivos de educadores em processos dialógicos, fortalecendo as ações grupais e as relações interpessoais dentro das escolas. As escolas geralmente são subordinadas a decisões hierarquizadas e verticalizadas e o estabelecimento de um grupo coletivo de diagnóstico e de decisões pode contribuir para o resgate da autonomia dos agentes escolares rurais.

Para tanto, é fundamental a participação dos agentes escolares e o abandono da perspectiva instrumental de pesquisa.

Dessa forma, o Diagnóstico Escolar pretende facilitar processos de construção de autonomia e de alteridade para a transformação social e emancipação dos sujeitos. Nesse processo nos reconhecemos como sujeitos de transformações e em transformação, visando superar visões ingênuas por meio do aprofundamento nas condições históricas e da busca por respostas coletivas que permitam a construção de um mundo mais equilibrado e compartilhado (MORALES, 2013, p. 6).

Imbuídos do referencial teórico, dar-se-á continuidade às descrições do processo de coleta de dados.

Depois de formado os grupos de estudos e ações, deu-se início aos encontros. Os encontros grupais nos espaços escolares foram abertos a discussões e os participantes foram incentivados a compartilhar suas experiências, seus anseios como docentes, os desafios na atuação profissional, buscando trilhar os caminhos em busca de possibilidades e de transformações.

Esses encontros aconteceram em períodos contrários ao acompanhamento das aulas e atividades, ou seja, quando se acompanhava as aulas no período da manhã,

reunia-se com o grupo de estudo no período da tarde. Então as coletas de dados com os/as educandos/as das escolas foram concomitantes com as coletas de dados dos grupos coletivos de estudos. Além disso, vale lembrar, que aconteceram nesses períodos reuniões com a participação dos pais e familiares dos/as educandos/as e com as comunidades nos dias de eventos e datas comemorativas e dias de escola aberta.

Durante os encontros trabalharam-se em conjunto temas de educação ambiental, agroecologia, agricultura, educação, currículos, escola rural, políticas públicas de educação do Estado de São Paulo e outros, através de leituras de textos levados pela pesquisadora e pelos participantes. Isso enriqueceu o referencial teórico de todos os envolvidos e contribuiu para o surgimento de outros temas para as discussões.

Geralmente no DRP são utilizadas algumas ferramentas como: mapas, diagramas, linhas do tempo e entrevistas. Como houve a adequação dos procedimentos para o contexto escolar, utilizou-se durante os encontros com os sujeitos da pesquisa, as rodas de conversas, e dentro delas fomentou-se a construção de relatos coletivos, que podiam ser expressos livremente em folhas A4. Os relatos ajudaram a construir a ferramenta FOFA que é composta por: fortalezas, oportunidades, fraquezas e ameaças (VERDEJO, 2006).

Os relatos foram construídos pelos/as educandos/as durante as aulas e práticas; pelos/as educadores/as, gestores/as e funcionários/as durante os encontros dos grupos coletivos de estudos e ações nos HTPCs; pelos/as pais e comunidades durante reuniões escolares e dias de escola aberta.

Os principais relatos foram: relatos de situações; relatos de vida; relatos histórico-culturais das escolas; linha do tempo escolar; relatos de anseios dos/as educandos/as, relatos sobre desafios na formação e na atuação docente; relatos dos

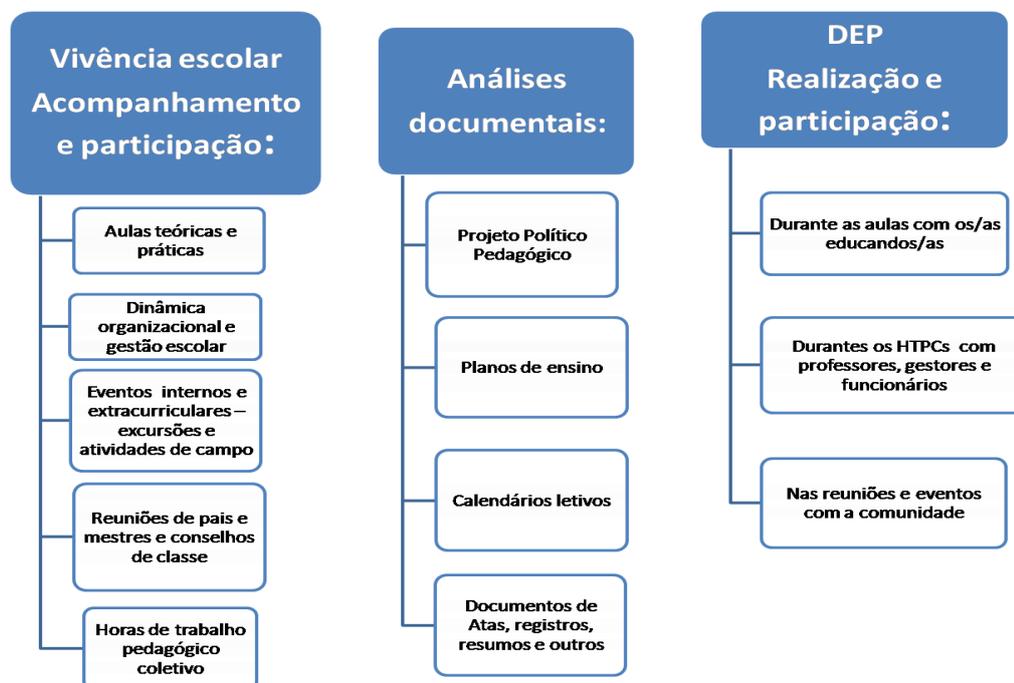
desafios da gestão escolar; dinâmica de realidade e sonhos e; propostas denominadas de redefinindo rumos.

Com os relatos dos participantes, estabeleceu-se em conjunto a proposta de construção de um relatório contextualizado que incorporou as diferentes contribuições que os participantes trouxeram para investigar os temas propostos, em especial, os de interesse deles, da escola e da comunidade.

Diferente do DRP, o DEP não se desenvolveu por meio de atividades de desenho, esboços e mapas interativos. Os participantes preferiram construir textos individuais e coletivos, que foram compartilhados em rodas de conversas. Depois desses exercícios a pesquisadora realizava anotações e sistematizava os textos compartilhados. Com isso foi possível construir o FOFA das duas escolas e a partir dele discutir rumos e propostas para as duas escolas, assim como os principais desafios e possibilidades para o ensino da Agroecologia e da Educação Ambiental.

Na Escola do Campo Municipal participaram da pesquisa cinquenta educandos/as, seis educadores/as, uma coordenadora, uma diretora, um inspetor de aluno, dois funcionários da cozinha e da limpeza e dez integrantes da comunidade, entre eles, pais e familiares dos/as educandos/as. Da mesma forma, na Escola Rural Estadual, participaram trinta e quatro educandos/as, sete educadores/as, uma coordenadora, uma diretora, uma secretária e seis integrantes da comunidade.

Tabela 1: Sistematização das etapas de coleta de dados e dos diferentes momentos de participação dos envolvidos no DEP.



Cada vez que acontecia alguma reunião, era explicitado a todos os integrantes que estes têm a liberdade de formular suas próprias intervenções, de expor suas considerações, suas visões de mundo, suas indagações e propostas, valorizando a transformação social e a autonomia, que são princípios norteadores do DEP. Ressalta-se que o papel dos participantes na pesquisa não foi o de responder questionários ou de serem entrevistados, mas sim o de serem protagonistas na pesquisa e na construção das compreensões e interpretações das suas realidades escolares. Isso significa que a pesquisa não teve o objetivo de extrair dos participantes respostas, mas sim, de construir indagações, de evidenciar desafios, possibilidades e, sobretudo, de construir futuras ações transformadoras.

Os dados coletados foram registrados em diários devidamente identificados com o dia, a hora, o local de observação, o período de duração e sempre que possível foram distinguidas, em termos visuais, as informações essencialmente descritivas, as falas, as citações, os problemas revelados, os desafios, as possibilidades e as observações pessoais, individuais e coletivas dos participantes e da pesquisadora.

O conteúdo registrado nessa etapa de pesquisa envolveu uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva. A parte descritiva compreendeu um registro detalhado do que ocorreu nas visitas, nas reuniões, nas observações participantes das aulas, nas discussões em grupos, nos relatos, nos DEPs e nas entrevistas e a parte reflexiva das anotações incluiu as observações pessoais, que sempre foram confrontadas com os referenciais teóricos desta pesquisa.

As reflexões foram diversas, tais como: analíticas; metodológicas; dilemas éticos e conflitos; mudanças na perspectiva do observador e esclarecimentos necessários.

3.4.3 Terceira Etapa:

A terceira etapa envolveu a análise e interpretação dos dados coletados e sistematizados e foi baseada essencialmente na análise de conteúdo dos resultados textuais que advêm dos registros, que contém os relatos compartilhados dos participantes, as observações, os depoimentos, as falas, as análises documentais e outros.

A análise dos dados esteve presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal, após o encerramento da coleta de dados no mês de Dezembro de 2012.

No entanto, desde o início da pesquisa, fez-se uso de procedimentos analíticos. Sempre considerando a pertinência das questões selecionadas pelo grupo coletivo. Foram tomadas várias decisões sobre áreas que necessitavam de maior exploração, aspectos e elementos que deviam ser enfatizados, outros que poderiam ser eliminados.

Estas escolhas foram feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos adotados no início da pesquisa, o que foi sendo apreendido e o que foi acrescido pelos participantes, num movimento constante que perdurou até o final do processo de pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Apresentação dos espaços escolares

Serão apresentados a seguir, os resultados alcançados através das coletas de dados nos dois espaços escolares objetos de estudo dessa pesquisa.

Pretende-se com esta apresentação, evidenciar: o contexto histórico - constitutivos das escolas, no que se referem às suas origens; a caracterização física, mais especificamente a descrição de infra-estrutura de ambas as escolas; seus currículos, documentos e diretrizes oficiais; as abordagens e concepções de EA e de agroecologia; a formação, o trabalho e os anseios docente; os anseios dos/as educandos/as além dos desafios e possibilidades como encaminhamento para as duas escolas.

Há nas apresentações e nas descrições vindouras, o confronto da realidade estudada com as tendências diagnosticadas em outros estudos realizados em escolas rurais no Brasil. Identificando assim, elementos particulares que compõem esses espaços escolares e que podem contribuir para a complementaridade das pesquisas sobre o assunto.

Finalmente, foram definidas três categorias para análises dos resultados: 1) a relação dos conteúdos curriculares com o contexto social das escolas; 2) a coerência das abordagens com a realidade rural; e, 3) a transversalidade das práticas de educação ambiental.

4.1.1 Escola Rural Estadual

A escola rural desta pesquisa, pertence à Rede Pública Estadual de Educação e situa-se em um bairro rural próximo a uma das maiores usinas de açúcar e álcool do Estado de São Paulo. Teve sua origem em uma propriedade rural pertencente a uma família tradicional da região, proprietária da usina, que criou uma vila, colônia para os imigrantes italianos que trabalhavam para a família.



Figura 1: Complexo usineiro e o bairro rural

A seta e o círculo amarelo na figura indicam o bairro rural e conseqüentemente a escola rural, que situam-se no complexo usineiro.

Atualmente ainda residem funcionários da usina neste local, mas hoje a vila se configura como sendo um bairro rural de livre acesso. Na vila há casas, uma igreja – capela (de posse da família) e a escola.

A escola foi criada pelo governo do Estado de São Paulo por intermédio do proprietário da terra, para fins de suprir a demanda pela educação básica. Portanto, a

escola se configura como obra do agronegócio, mesmo que através do ensino público, é via para a formação de mão de obra para a elite agrária da região.

Não foi consentido durante a pesquisa, que a pesquisadora tirasse fotografias no interior da escola rural, assim como dos educandos e dos educadores. Por isso, as fotos referentes a escola restringem-se aos seus aspectos externos.



Figura 2: Vila do entorno da escola

A escola é rodeada por casas de estilo colonial, revestidas de tijolos e com janelas e portas geralmente verdes e azuis. Defronte a escola existe uma praça arborizada que possui a igreja-capela e o túmulo do ex-proprietário da usina. A escola possui o nome deste senhor em homenagem a família.



Figura 3: Escola Rural Estadual

A escola encontra-se distante do centro urbano, e conta com poucas linhas de transporte público. Para se chegar ao local é preciso pegar uma estrada vicinal asfaltada, com movimento constante de treminhões de carregamento de cana de açúcar que saem e chegam à Usina.

A fragilidade do sistema de transporte público ofertado aos espaços escolares tem sido usualmente evidenciada em pesquisas nacionais. Segundo o INEP (2007), um dos empecilhos para melhorar a educação rural são as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar.



Figura 4: Usina de açúcar e Álcool próxima à escola

O Grupo USJ, é um dos maiores produtores brasileiros de açúcar e etanol, é formado pelas usinas São João, localizada em Araras (SP), São Francisco, em Quirinópolis (GO) e Cachoeira Dourada, em construção no município de mesmo nome, também em Goiás (GRUPO USJ, 2012).

A cada safra, processa 8 milhões de toneladas de cana de açúcar, cultivada em 96 mil hectares de terras próprias, de parceiros e de fornecedores de cana. Produz 650 mil toneladas de açúcar de diversas especificações, 280 milhões de litros de etanol e ainda 350 mil MW de energia elétrica, aproveitando o bagaço da cana. O faturamento anual do Grupo USJ é de cerca de R\$ 656 milhões. Com elevados índices de mecanização na colheita, com 100% na Usina São Francisco e 85% na Usina São João (GRUPO USJ, 2012).

Percebe-se então que a escola está intimamente relacionada com a usina e por isso possui características particulares que a diferem da maioria das escolas rurais brasileiras. O estudo realizado por Damasceno & Beserra (2004), demonstra que a

tendência e o painel histórico das escolas rurais no Brasil se caracterizam de maneira geral, pela presença no espaço rural, de escolas pequenas e multisseriadas, com um número reduzido de professores, conhecidas popularmente de escolinhas. Essas escolas frequentemente sofrem com o abandono, com a decadência financeira e com frágil infraestrutura.

No entanto, a realidade observada nesta pesquisa difere da tendência apresentada pelas autoras, pois, trata-se de uma escola rural de médio porte e bem estruturada.

É possível concluir isso através da sistematização da caracterização física da escola demonstrada a seguir:

Tabela 2: Infra estrutura da Escola Rural

A escola possui em suas dependências:
Prédios de salas de aula
Sanitários dentro dos prédios
Refeitório, cozinha e espaço para entrega da merenda
Laboratório de informática com 15 computadores
4 computadores para uso administrativo
Internet banda larga
laboratório de ciências
Sala de leitura
Quadras de esporte coberta
Pátios
Aparelho DVD, televisor, impressora, data show e retroprojektor
Água encanada vinda do poço artesianos
Rede de esgoto - rede pública
Coleta de lixo periódica
Abastecimento de energia por gerador

Outra particularidade desta escola que foge à tendência das escolas rurais brasileiras é a presença de apenas uma restrita área arborizada e verde em suas dependências.

Quanto aos pátios, verificou-se que a escola conta apenas com alguns canteiros de jardinagem e um espaço reservado para um projeto de horta. Um tanto quanto incomum, pois, a maioria das escolas rurais possuem amplas áreas verdes.

A escola não é em período integral, mas atende turmas matutinas e vespertinas, com 138 alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e 194 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Esta escola, assim como a maioria das escolas rurais brasileiras, oferta, apenas, a educação básica de nível fundamental. Segundo Molina e Freitas (2011) essa é uma grande lacuna na educação rural que precisa ser superada, pois, é fundamental que exista no campo escolas de ensino médio. Para Gnigler (2011) a solução dada tem sido a nucleação das escolas, assunto que já foi retratado na revisão da literatura dessa pesquisa.

Dados oficiais da escola e do censo escolar 2012 revelam que 10% do total de alunos já reprovaram pelo menos uma vez. Esses números de reprovação escolar tem sido uma realidade reentrante nas escolas rurais nacionais. Segundo dados do INEP (2007), há nas escolas rurais um baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série e de reprovação escolar.

A escola não possui estrutura para estudantes com alguma deficiência física, no entanto, possui dois alunos matriculados em educação especial.

Esse espaço escolar conta com 53 funcionários, entre estes: professores, inspetores de alunos, secretários, coordenadores, faxineiras e merendeiros.

Os educandos da escola são orientados a usar o uniforme com o nome oficial da instituição e carregar consigo os materiais didáticos utilizados em aulas teóricas e práticas.

4.1.1.1 Currículo e Matriz Disciplinar da Escola Rural

Como sinalizado em pesquisas recentes (MOLINA; SÁ, 2013; SANTOS, 2010; QUEIROZ, 2011), a educação rural no Brasil se desenvolveu adotando como parâmetro o sistema de ensino em moldes urbanos de ensino e aprendizagem.

Da mesma forma acontece com essa escola, que possui a matriz disciplinar da Proposta Curricular unificada do Estado de São Paulo (2008), que implantou o programa 'São Paulo faz escola'.

Esta proposta separa as áreas do conhecimento da seguinte forma: *área de ciências da natureza e suas tecnologias; matemática; área de linguagens, códigos e suas tecnologias; área de ciências humanas e suas tecnologias.*

O currículo Ensino Fundamental (Ciclo I e II) da escola compõe então as seguintes disciplinas no quadro letivo: Artes, Educação física, Ciências, Geografia, História, Língua estrangeira moderna, Matemática, Língua Portuguesa.

O material didático é popularmente conhecido na escola como *caderninho*, devido a sua semelhança com uma revista. É um material leve e cada área do conhecimento é distinguida por uma coloração.

Trata-se de um material didático receituário, que organizado por áreas de conhecimento, dão aos professores norteadores pré-determinados. Além disso, em forma de conteúdo sistematizado, o *caderninho* leva o educando a uma resposta sem problematização.

Para os professores, há muitos problemas quanto ao currículo e o uso desse material didático na escola, e isso foi amplamente discutido nas reuniões coletivas.

Dentre os aspectos levantados pelos professores, estão os que se referem ao fato desses materiais não serem coerentes com a realidade rural. O material didático imprime a marca de semelhança nos alunos e nos diferentes espaços escolares. Ou seja, os professores alegaram que não conseguem mais distinguir os alunos das escolas urbanas dos alunos das escolas rurais. Houve para os professores, uma tentativa, além da unificação do ensino, de unificar/massificar o próprio aluno.

Os educadores expuseram que estão a par da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, mas que raramente davam atenção aos aspectos específicos da legislação quanto à educação rural. Após algumas leituras de textos e discussões nos grupos de estudo, muitos professores identificaram o desrespeito que o currículo oficial do Estado de São Paulo representa para com a LDB, quanto ao artigo 28, que já mencionado anteriormente nessa pesquisa, garante que os povos do campo tenham um currículo diferenciado e embasado em suas especificidades.

Os professores revelaram que desde a implantação desse currículo e do uso dos *caderninhos*, eles já não preparam mais suas aulas como antigamente. Segundo eles, o material já vem pronto e o máximo que eles fazem, é pesquisar alguns assuntos e curiosidades complementares. Isso interferiu também na construção dos planos de ensino, que praticamente, para confeccioná-los, basta seguir o que já vem estabelecido nos cadernos. É possível então, identificar que a proposta curricular modificou a rotina dos docentes, no que diz respeito, as escolhas e organizações dos conteúdos, assim como do preparo de seus planejamentos.

Analisando os planos de ensino dos professores, foi fácil constatar que eles são similares ano após ano, com poucas modificações. Verificou-se que a maioria dos

planos quase não apresentavam modificações ou acréscimos, tornando-se um plano sem perspectivas e estagnado.

Outro problema desvendado pelos educadores é a displicência com o cumprimento dos prazos de entrega dos materiais didáticos. O governo entrega as versões dos cadernos para os professores no prazo, ao passo que atrasa ou não envia as versões para os alunos. Isso acaba por comprometer os processos educacionais na escola. Como complementaridade, os professores gostariam de ter livros didáticos, mas a escola não possui biblioteca para isso. Outra possibilidade seria a confecção de materiais autônomos, mas isso demandaria segundo os professores, de verbas para a impressão, o que é inviável financeiramente para a escola.

Os docentes buscam, então, alternativas: eles carregam consigo, pastas com textos, resumos, revistas e jornais, para ir driblando a falta de materiais. Esses conteúdos são na maioria das vezes passados nas lousas e os educandos copiam. Não há projetor de imagens/textos em todas as salas, por isso, para utilizá-los é preciso agendar com antecedência, o que faz com que o professor use de vez em quando o recurso. Muitos educadores se dizem receosos com as iniciativas de lecionar conteúdos elencados por eles mesmos, pois, esses conteúdos são discrepantes dos que existem nos materiais didáticos, podendo prejudicar os educandos e a escola nas avaliações oficiais do MEC.

Este espaço escolar não possui ensino agrário e nem disciplinas que abordam temáticas rurais, e, portanto, não aborda a Agroecologia. Porém, possui Educação Ambiental.

No Projeto Político Pedagógico da escola, constam os princípios gerais do ensino ofertado, que são: 1) formar alunos capacitados para o mercado de trabalho; 2)

oferecer condições para que os alunos sejam preparados para os desafios da vida; 3) preparar o aluno para o exercício da cidadania.

O PPP afirma que fará uma avaliação contínua do processo de ensino e aprendizagem, resguardando que os princípios da escola sejam concretizados. Além disso, é possível diagnosticar que há no PPP uma linguagem empresarial, no que tange o estabelecimento de *metas* a serem cumpridas pelos professores, gestores e educandos.

O documento oficial alega que é obediente à legislação específica e a organização ditada pelas diretrizes curriculares nacionais.

Foi possível averiguar que a escola possui algumas dificuldades no que se refere ao PPP: uma dificuldade tem sido a de manter o documento oficial atualizado. O PPP só é discutido na escola quando está em estágio de construção ou de readequação, posterior a isso, ele é arquivado e pouco consultado. Um erro consiste em não torná-lo conhecido para os pais e para o conjunto da comunidade.

Nas entrevistas sobre o PPP, muitos professores alegaram desconhecer o documento oficial da escola, revelaram que poucas vezes tiveram a oportunidade de vê-lo, principalmente, os professores mais recentes da escola. Difícil constatar essa realidade, pois, na maioria das escolas o PPP fica disponível permanentemente para consultas públicas. No entanto, pode-se observar essa realidade, quando a pesquisadora solicitou a análise desse documento, e a princípio foi restringido o seu acesso e só posteriormente, depois de algumas reuniões com a escola, foi concedido à consulta.

A escola possui uma APM (Associação de Pais e Mestres) com membros compostos por: professores, pais, alunos e diretoria executiva e um conselho fiscal composto por: pais e professores, que garante a inserção da comunidade na escola.

O PPP da escola descreve algumas atividades intituladas de externas e internas. As atividades externas descritas incluem: projetos de ações culturais e lazer, como idas ao teatro, parques, biblioteca municipal, idas ao zoológico e visitas a museus e pinacoteca. As atividades internas são descritas como: jogos interescolares, palestras, oficinas, saraus, gincana reciclável, projeto usina do saber.

O Projeto Usina do saber beneficia alunos com idade de 7 a 14 anos, e é desenvolvido dentro da escola rural desta pesquisa, através da parceria entre a Usina de cana de açúcar e álcool do município, uma faculdade particular de posse dos proprietários da usina e a própria escola estadual rural.

O objetivo desse projeto é melhorar a qualidade de ensino e conseqüentemente de vida das crianças e adolescentes da comunidade de Araras-SP. Além da educação formal e das oficinas ligadas à Escola de Tempo Integral, oferecidas pelo Governo do Estado de São Paulo à Escola, o projeto Usina do Saber proporciona atividades complementares esportivas e culturais. Também promove orientação e atendimento na área de saúde, alimentação e acompanhamento físico e psicológico.

São disponibilizados campanhas, palestras, cursos e orientação a funcionários, familiares e outros membros da comunidade que fazem parte do dia a dia da equipe do Grupo USJ. Os temas incluem prevenção à AIDS e DST, saúde da mulher, prática de exercícios físicos, alimentação saudável e saúde bucal. Também são conduzidas campanhas de vacinação anuais, bem como campanhas para esclarecer e evitar o uso de drogas e álcool. Constata-se, portanto, que há uma estreita relação da escola com o grupo detentor da usina.

4.1.1.2 Educação Ambiental na escola rural: Educação ou Adestramento Ambiental?

A Educação Ambiental ministrada nessa escola, não se configura como um tema transversal, pois, os únicos professores que lecionam EA são os de ciências.

Verificou-se que as temáticas abordadas são restritas a uma concepção comportamental e biologicista, privilegiando, por exemplo, assuntos em torno da questão do lixo.

Segundo uma das professoras que aborda EA, por vezes, ela tentou desenvolver projetos interdisciplinares na escola, mas encontrou resistência por parte dos outros professores, que consideram que a EA não faz parte das suas competências e habilidades profissionais. Muitos desses professores disseram que não tiveram EA na graduação, o que eles possuem de conhecimento sobre o assunto foi adquirido em pesquisas e leituras particulares, que os fazem ter uma noção superficial do assunto.

Essa é uma realidade comum nas escolas do Brasil, os professores encontram-se sem formação continuada, as políticas públicas educacionais disponibilizam poucos cursos de aperfeiçoamento e de capacitação aos professores da rede pública (ARROYO, 2004).

Outro fator que faz com que não haja um grupo interdisciplinar de professores em projetos de EA, é que as matrizes curriculares são muito preenchidas e inflexíveis e não sobra tempo para incluir conteúdos novos ou até mesmo EA. No entanto, os professores disseram que apóiam as atividades que a professora de EA realiza e que contribuem nas organizações e nas atividades realizadas em datas comemorativas.

Dessa forma, há um envolvimento da escola com a EA de maneira interdisciplinar apenas quando há eventos na escola, como por exemplo, no dia do meio ambiente e da água.

Ainda neste contexto, os docentes, revelaram que muitos assuntos relacionados com meio ambiente são discutidos em aula, no entanto, eles não incluem isso nos planos de ensino, argumentando, que são assuntos espontâneos que surgem nas aulas e que ganham atenção nelas.

Foi possível observar então que a maioria das atividades de EA na escola acontece em torno de atividades de confecções de cartazes de conscientização e de comemorações de datas, como, o dia da árvore, o dia da água, o dia do meio ambiente, dentre outros. Algumas atividades de EA foram adotadas na escola para melhorar a qualidade do próprio ambiente escolar, como por exemplo, as medidas de conscientização adotadas para com o uso das lixeiras e as possíveis maneiras de reciclar e reutilizar o lixo nas escolas e em casa. Esta última, podendo se tornar uma fonte de renda para a escola e para os educandos.

Por isso é comum na escola campanhas de coleta de lixos e gincanas para incentivar os alunos a levarem os lixos de casa para a escola, para serem utilizados nas aulas de EA.

A escola participa de um projeto extracurricular de Meio Ambiente realizado pela usina de cana de açúcar e álcool, que possui um departamento de responsabilidade socioambiental, que destina recursos para a implantação de projetos de educação ambiental e de um viveiro de mudas para o reflorestamento do projeto Margem Verde.

O Projeto Margem Verde cuida do reflorestamento, com espécies nativas, de áreas de manancial, represas e margens de rios, recuperando áreas degradadas nos

municípios no entorno das usinas S. João (SP) e S. Francisco (GO). Desde o início das ações, em 1999, já foram plantadas cerca de 862 mil mudas de várias espécies, a maioria cultivadas nos viveiros da própria empresa e outras doadas por governos estaduais e municipais e empresas públicas (GRUPO USJ, 2012).

O projeto de EA recebe escolas da região, onde os educandos passam o dia em salas multimídias, assistindo vídeos e documentários sobre a questão ambiental e sobre as medidas de sustentabilidade da própria empresa. Além disso, há visitas e dinâmicas. Trata-se, portanto, de uma atividade na qual a escola rural participa, mas que não envolve as questões críticas e tampouco os impactos severos que a própria empresa causa à região.

Este programa de EA da usina também recebe outras escolas da região e tem se configurado como um projeto muito procurado pelas instituições de ensino.



Figura 5: Visita ao Programa de EA da Usina de açúcar e álcool

A fotografia acima foi tirada em uma visita ao programa de EA e Margem Verde do Grupo USJ.

Nas visitas os educandos podem conhecer todo o complexo usineiro e as suas dependências. Geralmente as escolas que visitam a usina recebem um ônibus da prefeitura para transportar os alunos e os professores como é possível observar na foto a seguir.



Figura 6: Transporte público para excursão à Usina

Nas visitas os educandos são recebidos primeiro em um espaço da usina, próprio para palestras, onde recebem instruções e informações de como irão acontecer as atividades. Em seguida são levados por guias até o viveiro de mudas onde é realizada a maior parte das atividades.



Figura 7: Viveiro de mudas da usina

No viveiro de mudas os educandos são convidados a participar de oficinas com o mateiro que é o funcionário da usina, que coleta as sementes das árvores na floresta e depois cultivam-nas no viveiro.



Figura 8: Oficina no viveiro de mudas do programa de EA da Usina

Para o encerramento das atividades os educando são levados ao centro de recreação da usina para fazerem um lanche.



Figura 9: Centro de recreação da usina

Pode-se diagnosticar, então, que predomina na escola rural uma concepção mais naturalista e restrita de educação ambiental (Grün, 1996), ao qual, pode ser considerada, como pouco crítica e conservadora, realizada com fins comportamentalista (Lima, 2002), denominada como adestramento ambiental (Brügger, 2004).

Para Tozoni-Reis (2007) esse tipo de prática orienta para mudanças comportamentais e assim, não passa de um tipo disciplinatório e moralista de abordagem, voltada para a sensibilização de teor ingênuo e imobilista.

Neste estudo, toma-se posição de considerar dois macro eixos que fundamentam o debate da EA: o conservador e o emancipatório. Que segundo Loureiro (2006), o conservador pode também ser denominado de convencional, pragmático, tradicional ou comportamentalista, ao passo que o emancipatório, pode ser denominado de transformador e crítico.

A vertente da EA Conservadora, segundo Lima (2002), caracteriza-se pela: concepção reducionista, fragmentada e unilateral da questão ambiental, dada a sua compreensão naturalista e conservacionista; tendência a sobrevalorizar as respostas

tecnológicas diante dos desafios ambientais; devido à sua leitura comportamentalista e individualista dos problemas ambientais; com abordagem despolitizada da temática ambiental; devido à limitada ou inexistente perspectiva crítica, que propicia a separação entre as dimensões sociais e naturais da problemática ambiental; baixa incorporação de princípios e práticas interdisciplinares; banalização das noções de cidadania e participação, que, na prática, são reduzidas a uma concepção liberal, passiva e disciplinar.

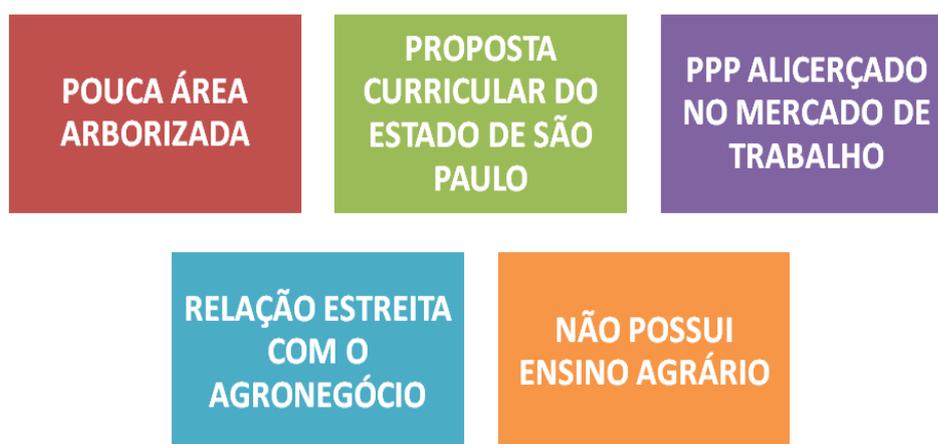
Para Layrargues e Lima (2011), o predomínio de práticas educativas que investem em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma ahistórica, apolítica, conteudística, instrumental e normativa não superam o paradigma hegemônico que tende a tratar o ser humano como um ser genérico e abstrato, reduzindo os humanos à condição de causadores e vítimas da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social.

Portanto, foi possível diagnosticar que há o predomínio, nessa escola, do ensino em parâmetros urbanos, que relegam a planos inferiores as questões rurais, sobretudo, devido à Proposta Curricular. Da mesma forma, as questões ambientais não são aprofundadas na EA e não tomam um caráter emancipador, sendo, pois, considerada aqui como adestramento ambiental.

4.1.1.3 Síntese da Escola Rural

Esse parece ser o momento propício para evidenciar os pormenores da escola rural, colocando-se em destaque os fatores principais que permitem uma síntese dos dados analisados.

Tabela 3: Síntese da realidade da escola rural



Foi possível compreender que a escola em questão segue os norteadores e diretrizes da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e por isso possui seu Projeto Político Pedagógico (PPP) alicerçado na concepção de educação enquanto formação para o mercado de trabalho, isso se justifica também pela sua estreita relação com empresa de agronegócio. Outro fator decorrente é que a escola possui bons espaços e infraestruturas, no entanto, não utiliza esses espaços como áreas verdes ou para estudos agrários, deixando a realidade rural de seus estudantes em planos secundários de ação educacional.

Embora siga o currículo oficial, nada impede que a escola busque alternativas e se organize para outras abordagens. O calendário letivo possui alguns espaços flexíveis para introduzir projetos e programas. Verificou-se que a escola possui projetos em andamento, no entanto, estes estão sob a tutela da empresa de agronegócio, que se incumbem de ofertar programas de educação ambiental e de cidadania e dessa forma assume a ação educacional extracurricular.

Esses tipos de programas e projetos podem ser de responsabilidade da escola e de seus participantes, inclusive, da comunidade do entorno. Assim, não podemos dizer que todos os entraves elencadas na escola, são decorrentes do currículo, pois, existem alternativas. O que se observou é que falta coletividade entre os sujeitos para organizarem suas ações pedagógicas. Além disso, foi possível diagnosticar que os educadores e gestores não conhecem a fundo a realidade rural e tampouco possuem interesses em abordá-las em suas atividades, o que acaba sendo um descaso com os educandos/as, que vivenciam na escola uma realidade discrepante.

Então, mesmo com um currículo oficial unificado, é possível desenvolver nos espaços escolares atividades que abordam a realidade e a problemática cotidiana dos educandos/as. Atividades como hortas, jardins, viveiros e visitas a propriedades rurais são em geral fáceis de serem concretizadas na escola. O tempo destinado para elaboração de campanhas de EA adestrada é puramente pontual e técnica, como o dia da árvore, por exemplo, pode ser adaptada ao contexto rural e isso exige pouco esforço. Cabe ressaltar que não estamos inferiorizando as atividades de EA, no entanto, chamamos a atenção para que esse tipo de atividade tenha sentido, seja coerente e crítica, assumindo seu sentido real, de ser transversal em todos os níveis de ensino e aprendizagem.

Tabela 4: Síntese das categorias de análises da escola rural



De maneira sucinta, no que tange os eixos de análises, pôde-se identificar que a escola possui abordagens e práticas de EA, no entanto, essas práticas não são transversais, uma vez que são ministradas apenas por educadores/as de ciências, e, que dessa forma assume o caráter biologicista e conservacionista. Além disso, as abordagens se resumem a eventos pontuais ou campanhas sem continuidade, em geral, ministradas para fins comportamentalistas.

Por privilegiar o currículo oficial a escola não oferta o ensino contextualizado para os/as estudantes rurais, assumindo o ensino em parâmetros urbanos, o que é incoerente com a legislação e torna o ensino acrítico.

4.1.2 Escola do Campo Municipal

A escola do campo municipal situa-se num bairro rural próximo ao perímetro urbano que é formado por pequenas propriedades de agricultores familiares, por assentamentos de reforma agrária, pequenas chácaras, alguns condomínios e loteamentos.

Diferentemente da maior parte das escolas rurais do Estado de São Paulo, a origem dessa escola é recente, foi inaugurada em 2008 como escola rural e no ano de 2011 fez a transição para escola do campo. Posiciona-se, então, como uma escola em contra mão à tendência de fechamento e nucleação das escolas rurais no Brasil.

Cientes disso, os sujeitos participantes da escola, comumente enaltecem a conquista da abertura dessa escola em meio a tantos fechamentos e abandonos.

O projeto político pedagógico é algo obrigatório na escola visto que através dele se expõem o direcionamento comum a ser seguido. O processo de elaboração do PPP parte da reflexão dos próprios sujeitos da escola e deve ser o resultado de uma ação coletiva e democrática (AYUKAWA, 2005).

É no PPP que se expressam as questões éticas e filosóficas da escola, assim como a expressão de valores e princípios da escola.

A escola do campo, segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, procura seus alicerces em Paulo Freire. Na entrada da escola, encontra-se um grande cartaz com a seguinte frase do autor: "Então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura e renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história".

A concepção de Campo, presente no PPP da escola, é entendida, como um espaço físico, econômico, social e político, e não simples antinomia do espaço urbano.

Os sujeitos do campo são capazes de pensar, de agir e de definir seus projetos de vida em coletividade. Portanto são sujeitos sociais de seu próprio desenvolvimento, desde que sejam respaldados pelo Estado mediante efetivas condições financeiras e materiais na verdadeira acepção de caráter público. A escola ainda respalda que o campo não é um aglomerado de pessoas *incultas* isoladas do mundo urbano e *desenvolvido*. O Campo é habitado por seres humanos com sentimentos, histórias de vida e saberes gestados no trabalho agrícola e no convívio social com seus semelhantes, com valores e culturas que entrelaçam presente, passado e futuro.

A escola busca atingir outra realidade com pedagogias participativas voltadas aos filhos dos agricultores familiares assentados da reforma agrária, pois, a maioria dos educandos é dessa procedência. Há o interesse em caracterizar a escola aos interesses dos sujeitos do campo, com base em suas falas e vivências, assim como, organizar e sistematizar elementos teórico-metodológicos que deem sustentação aos princípios de uma educação coletiva e do campo.

Para isso, buscou no processo de transição de escola rural para escola do campo, outro projeto político pedagógico e outros valores, como: coletividade e comprometimento entre todos os envolvidos do espaço escolar (gestores, professores, equipe técnica, alunos, pais e comunidade); consciência participativa, cooperativa e solidária; valorização individual, coletiva e ambiental; levar os alunos a desenvolverem senso crítico pleno e capacidade de interagir em grupos diversos, por meio do diálogo e respeito ao próximo; levar os alunos a terem sensibilidade para olhar para o *outro* com

olhos humildes e despertar neles os sentimentos de superação das situações opressoras ou difíceis.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, o princípio da escola é o de resgatar a autoestima da população do campo, através de trabalhos que buscam as vocações locais, a equanimidade de oportunidades, a valorização da cultura local e o estabelecimento de uma *cidadania diferente*, na qual a escolha do local, do estilo de vida, os valores sociais com que cada um se identifica e se realiza trazem a felicidade e tornam eventuais limitações materiais e de consumo pouco importante na opção de vida.

Como missão, essa escola assume a busca permanente por uma educação de qualidade; compromisso com a educação básica do campo; educação como transformação social; valores humanistas; educação para o trabalho e cooperação; desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável, em conformidade com as diretrizes operacionais da escola do campo.



Figura 10: Dependências da Escola do Campo municipal

A escola funciona em período integral, em turmas que vão da creche e pré-escola aos anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. Sendo alternados períodos de aulas e de oficinas (orientação de estudos, empreendedorismo rural, convivência e socialização, matemática, português, expressão corporal, músicas, jogos, ecologia, meio ambiente, hortas, jardinagem, estufas, teatro, culinária e etc). Conta com 51 funcionários e possui uma estufa telada de 300 m², além de boas áreas próprias de cultivos de hortaliças e criação de animais como galinhas e codornas.

A escola possui campo de futebol e quadra poliesportiva que também são utilizadas pela comunidade do entorno aos fins de semana.



Figura 11: Quadra de esportes

A escola possui 7 alunos matriculados na creche; 40 alunos na pré escola; 123 alunos nos anos iniciais, 96 nos anos finais e 2 alunos na educação especial.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2007), a maioria das escolas rurais do país não oferta o ensino médio às populações rurais. Os estudantes rurais concluem o ensino fundamental nas escolas rurais e depois são transferidos para escolas urbanas.

Da mesma forma que a maioria das escolas rurais, esta escola não oferece o ensino médio, por não possuir condições de ampliar o número de alunos e também por existir na região a tendência do ensino médio ser uma atribuição apenas de escolas estaduais urbanas.

A escola possui boas instalações e infraestrutura, que foi sistematizado da seguinte forma:

Tabela 5: Infraestrutura da Escola do Campo

A escola possui em suas dependências:
Prédios de salas de aula
Sanitários dentro dos prédios
Refeitório com boa luminosidade e ventilação com janelas e portas amplas e grandes ventiladores
Cozinha e espaço para entrega da merenda
Laboratório de informática com 14 computadores
Quadras de esporte, uma com cobertura e outra ao ar livre
Sala de professores com cozinha acoplada
Secretaria e sala de direção e coordenação
Grandes pátios arborizados
Jardins florais e consorciados com hortas
Parque infantil
Estufa agrícola
Pomares e sistema agroflorestal
Hortas com variedades de hortaliças e ervas medicinais
viveiro de mudas
Almoxarifado de armazenagem de ferramentas e utensílios agrícolas
Viveiro de criação de aves (galinhas e codorna)
Aparelho DVD, televisor, impressora e copiadora
Lousa digital em todas as salas com data show
Equipamentos de segurança para todos os alunos (botas de borracha, chapéu, protetor solar, crachá de identificação do aluno).
Equipamentos para aulas e oficinas práticas (Enxadas, carrinho de mão, pá, regador, aparador, compostos orgânicos, sementes e outros)
água encanada vinda do poço artesianos
Vários bebedouros de água espalhados ao ar livre pela escola
Rede de esgoto -fossa
Coleta de lixo é periódica
Projetos de reciclagem de lixo

Trata-se de uma escola com amplo espaço, arborizada quase que por inteira, com muitos bancos ao ar livre. É bastante fresca para realizar aulas práticas e possui parques infantis que garantem a escola um aspecto muito agradável, com crianças brincando livremente e em contato direto com a natureza.



Figura 12: Parque infantil

Nos parques infantis há brinquedos e barras para os educandos se exercitarem durante as atividades físicas e motoras.



Figura 13: Crianças circulando livremente na escola

A foto a seguir revela o pátio principal da escola e dá a dimensão da área disponível para as atividades educacionais.



Figura 14: Pátio principal da escola do campo

Portanto, verificou-se que a escola do campo possui excelentes instalações e áreas abertas e verdes que enriquecem o espaço escolar e que revela a *priori* a coerência do formato estrutural escolar com a realidade rural.

4.1.2.1 Currículo e matriz disciplinar da Escola do Campo

Houve na escola do campo a eliminação do currículo unificado e mínimo e a possibilidade de formação do currículo a partir da escola e dos principais sujeitos envolvidos no ensino (educadores e educandos).

A escola teve a oportunidade, ao realizar a transição de escola rural para escola do campo, de construir um currículo pensado e feito para o camponês. Essa construção curricular teve apoio e parceria de pesquisadores/docentes e discentes de uma universidade federal que possui *campus* no município, o que possibilitou o diálogo e o estreitamento das relações entre escola-universidade e permitiu o intercâmbio de conhecimentos entre as duas instituições por meio de projetos de extensão.

Foi possível verificar que há um expressivo esforço em ajustar a organização curricular da escola em conformidade com os princípios e valores da educação do campo. Dessa forma, a escola possui um currículo diferenciado de outras escolas públicas da cidade de Araras-SP e isso se configura como sendo uma situação desafiadora e ao mesmo tempo motivacional para a escola, que ainda planeja outras iniciativas para por em prática as *Diretrizes Operacionais de Escola do Campo*, como por exemplo, a adoção dos materiais didáticos para escola do campo, que ainda não chegaram.

A escola possui duas matrizes disciplinares, uma de base comum, semelhante às disciplinas de todas as escolas e outra diversificada e de oficinas. A primeira, conta com as disciplinas: *língua portuguesa; matemática; ciências; história; geografia; língua inglesa e artes*. A segunda, conta com as seguintes disciplinas ministradas através de oficinas pedagógicas: *Orientação de Estudos e Pesquisas (O.E.P) I e II; Saúde e*

Qualidade e Vida (S.Q.V); Atividade Física e Motora (A. F. M); Dança; Música; Informática; Jogos; Fotografia; Horta; Fruticultura e Sistema Agroflorestal; Agropecuária; Capoeira; Canto e Coral; Percussão e Fanfarra; Sustentabilidade; Sustentabilidade e artesanatos; Sustentabilidade e Meio Ambiente e Agroecologia I e II. Além disso, é ofertado em forma de oficinas, aulas de reforço de matemática e inglês para os alunos com baixo rendimento escolar. Estes por sua vez, recebem atenção e acompanhamento exclusivo dos professores.

Esse currículo diversificado se deve ao *Programa Mais Educação* em que é possível ministrar aulas práticas em forma de oficinas nas escolas de tempo integral.

Nas discussões em grupo sobre o PPP da escola, os participantes revelaram alguns desafios que ainda precisam ser superados nesse espaço escolar, dando ênfase aos seguintes aspectos: o de oportunizar condições aos pais para uma participação mais ativa na escola; formação de educadores do campo; organizar pedagogicamente a escola de modo que os objetivos de formação do sujeito do campo sejam alcançados; convidar profissionais especializados de fora da escola para trocas de experiências em horário de trabalho pedagógico e ter um acompanhamento frequente de especialistas da saúde (Fonoaudiólogos, psicólogos, dentistas e outros).

Dos problemas mais agravantes que dificultam a educação do campo, segundo os participantes da pesquisa, estão: a insuficiência de salas de aulas, pois, devido a isso há um revezamento de turnos de aulas teóricas entre os horários da manhã e da tarde; falta de salas apropriadas para oficinas; necessidade de biblioteca; necessidade de uma passagem coberta ligando um prédio ao outro o que inviabiliza aulas e atividades em dias de chuva; necessidade de mais bebedouros e sanitários para uso dos estudantes e de uma cozinha experimental para aulas práticas ligadas às atividades agrícolas de colheita

e de beneficiamento alimentos; dificuldade de acesso dos professores e funcionários, em razão da falta de um sistema de transporte escolar; faltam profissionais qualificados e permanentes, o que provoca constante rotatividade de professores e serventes de atividades na área de limpeza e cozinha; necessidade de atualização especializada na área de Educação do Campo; falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural e Agroecologia; falta veículos disponíveis para atender as necessidades da escola; falta implementos e equipamentos agrícolas para as aulas e atividades e falta de inspetores de alunos.

Embora a escola se depare com inúmeros desafios, esta tem semeado o ensino contextualizado e dessa forma, supera um dos maiores desafios da educação rural brasileira. Trata-se de uma escola em conformidade com a realidade, com a legislação e com os direitos dos povos do campo.

É possível verificar que os educandos da escola estão em contato direto com a terra, com os recursos naturais e com as práticas e ferramentas agrícolas. Isso facilmente é identificado através da observação das imagens a seguir. Lembrando que nesta escola o uso de máquina fotográfica foi autorizado, assim como o uso das imagens das aulas, da escola e dos estudantes.

As fotos a seguir apresentam algumas atividades realizadas pelos alunos em contato direto com a natureza e com os recursos naturais.



Figura 15: Aula prática de Agroecologia I - Canteiro de cebolinha ao redor da árvore



Figura 16: Aluna regando o jardim



Figura 17: Aula prática com uso de ferramentas agrícolas

Nota-se que os/as educandos/as utilizam botas de borracha, ferramentas agrícolas e crachás de identificação durante as aulas.

Foi possível verificar que os/as educandos/as estão bastante adaptados com o estilo de aula ao ar livre e já estão imbuídos das responsabilidades que o modelo de escola exige, como por exemplo, o uso de equipamentos de proteção. Além disso, foi possível notar que os/as educandos/as cumprem suas obrigações de regas e de manejos dos canteiros sem as ordens diretas dos educadores, parecendo ser muito espontâneas suas atitudes para com as atividades.

Isto pode ser justificado, pois, os/as educandos/as já estão familiarizados com as atividades rurais e agrárias, sendo assim, naturais algumas ações em relação ao cuidado com as culturas e com o solo.



Figura 18: Alunos usando enxada e carrinho de mão

Embora pareça ser um trabalho pesado o uso de carrinho de mão para crianças, isso é muito natural entre o educandos. Todos querem ser os portadores do carrinho, tendo a professora que intermediar para que não ocorra conflitos e que de alguma forma todos possam em algum momento carregá-lo.

A professora intermedeia também a quantia de substrato que o educando pode carregar a fim de evitar excessos de peso e desconforto nos educandos.



Figura 19 : Aluna preparando vasos de terra e esterco

As meninas preferem as atividades mais manuais e por isso se encarregam de preparar vasos para mudas.

Portanto, foi possível identificar que os estudantes usam nas aulas práticas botas e equipamentos de segurança e que manuseiam enxadas e utensílios agrícolas nas aulas, demonstrando grande familiaridade com a terra, com a agricultura e com as ferramentas.

Trata-se de uma realidade bem diferente da que foi encontrada na escola rural, objeto de estudo dessa pesquisa. Comparando as duas escolas, é possível identificar a discrepância existente entre elas, no que tange o ensino contextualizado. De um lado, a escola rural nem sequer oferta o ensino rural e de outro, a escola do campo imersa no contato com a terra e na valorização de aulas práticas ao ar livre de agricultura e de meio ambiente.

4.1.2.2 Educação Ambiental na Escola do Campo: Uma abordagem transversal

Para Layrargues (2002), o sistema educativo pressionado pela crise ambiental, busca a reaproximação do humano perante a natureza, através da correção do rumo civilizatório, baseado na extensão do processo de socialização ampliado à natureza.

Nessa conjuntura, os espaços escolares tem cada vez mais buscado essa aproximação com as práticas de educação ambiental. E, diante disso, observou-se inúmeras tentativas de integração curricular da escola do campo com as temáticas ambientais, com a presença de várias disciplinas que abordam a sustentabilidade, a saúde, o meio ambiente e a relação sociedade natureza.

Tozoni-Reis (2009), revela a impossibilidade de educar fora do ambiente, fora do contexto social e histórico, considerando ser inviável a realização de propostas educativas sem incluir a reflexão sobre a relação que temos com o meio ambiente.

Dessa forma, o uso do adjetivo ambiental qualifica a educação porque se verifica a necessidade de destacar as dimensões esquecidas do fazer educativo no que se refere à compreensão das relações entre a vida e o ambiente, em suas múltiplas dimensões.

A educação ambiental nesta escola é pensada e concretizada de forma transversal, uma vez que, a maioria dos docentes abordam a EA em suas aulas teóricas e práticas.

Para o desenvolvimento da EA, a escola elaborou um projeto pedagógico para o ano de 2012 e o título do projeto foi: Natureza - Um bem precioso: Aprendendo com ela.

O problema norteador do projeto foi o fato de que a natureza tem sido um depósito de recursos a serem gerenciados, colhidos e industrialmente processados para o

consumo humano não moderado. Para a escola, a filosofia materialista está acelerando a destruição dos sistemas ecológicos do planeta. E, deve ser incorporada às discussões e abordagens desse tema, a dimensão espiritual.

O projeto tem a finalidade de auxiliar as crianças no enfrentamento de dificuldades de suas vidas, através do proporcionar de experiências que incentivem habilidades e atitudes essenciais para o desenvolvimento e a manutenção da resiliência, ou seja, a capacidade se recuperar de revezes, mantendo a alegria de viver, construindo conceitos e valores sobre o meio ambiente, biodiversidade e a importância dos seres conviverem harmoniosamente com os ecossistemas.

Para isso, o projeto parte da realidade sociocultural dos educandos, em que os temas abordados foram elencados pelos estudantes, pelos professores e gestores da escola.

Os objetivos específicos do projeto de EA foram:

- Desenvolver a criatividade;
- Reconhecer que cada indivíduo tem suas características próprias;
- Perceber a importância da participação coletiva no cuidado com a natureza;
- Desenvolver habilidades de pesquisa, coletas de dados e interpretações, através de atividade de campo;
- Aprofundar o conhecimento a cerca dos temas: água, ar, solo;
- Compreender os principais causadores de poluição, desmatamento, erosão e outros;
- Compreender as questões sociais envolvidas com o meio ambiente;
- Compreender o desrespeito das empresas que emitem ou fabricam substâncias tóxicas e prejudiciais à saúde e ao meio ambiente;

- Entender as questões climáticas e suas implicações para a vida no planeta;

O projeto depois de oficializado foi divulgado a todos os participantes da escola através de reuniões. E foi sugerido aos professores que acatassem o projeto e que desenvolvessem atividades especialmente nos jardins, hortas, bosques, nos gramados e nas quadras.

Os professores elencaram algumas atividades no projeto para facilitar seu desenvolvimento. Sugeriram então, que a EA fosse desenvolvida através de dinâmicas; jogos interativos; atividades motoras e expressivas; atividades culturais e artísticas. De forma específica, que fosse desenvolvida através de brincadeiras, cruzadinhas, labirintos interativos; dentro das atividades de cada disciplina; na elaboração de poemas, versos; na dramatização de fantoches e peças teatrais; em atividades de recorta e cola, assim como de artesanatos e artes; em atividades de ciências; em experimentos; em seminários, oficinas e murais; em passeios e excursões; em concursos de frases e desenhos; bingo; gincanas; soletrando; brinquedoteca; em atividades esportivas; em palestras envolvendo os pais e a comunidade; em trabalhos em grandes grupos e em pequenos grupos e pesquisas.

O cronograma do projeto se deu da seguinte forma:

- Em março, houve reuniões para estabelecer o envolvimento de todos os professores, alunos e gestores para a implantação e desenvolvimento do projeto na escola;
- Em Abril, iniciaram-se as primeiras inserções dos temas do projeto nas disciplinas, neste mês foi abordada a questão do rio Vacacaí, presente na região, resgatando sua história e seu contexto atual; houve o teatro - Natureza, Saúde e Alimentação, dirigido para os anos iniciais do Ensino Fundamental; o

planejamento de adequação e ocupação de algumas áreas disponíveis no espaço escolar e atividades para a coleta seletiva do lixo escolar e suas posterior destinação.

- No mês de Maio, houve abordagens de diferentes temas ambientais através de vídeos, slides e textos, que foram dirigidos aos alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral.
- Em Junho, iniciaram-se as atividades de confecções de cartazes e painéis na escola; palestras introdutórias e esclarecedoras, adentrando na dimensão holística do meio ambiente; houve coletas de sementes na escola e na comunidade para enriquecer as variedades cultivadas nas hortas, nos jardins e até mesmo das áreas arborizadas; organizaram-se textos para a semana do meio ambiente e intensificaram-se atividades práticas sobre o lixo e melhoria da qualidade de vida da escola e das casas dos educandos.
- Julho teve o remanejamento e a manutenção dos canteiros e dos jardins; ampliação do programa de adequação e utilização da área escolar.
- Em Agosto houve o plantio de variedades nativas e medicinais na horta; semeadura e multiplicação de mudas diversas com os alunos do 1º ao 4º ano da escola e atividades internas nas aulas teóricas.
- Em Setembro ocorreram viagens de excursão e passeios ecológicos com a presença de um grupo interdisciplinar de professores, de química, ciências e geografia; houve palestras de defesa do meio ambiente e atividades de artesanatos para melhor aproveitamento de matérias primas a fim de confeccionar peças artesanais como possibilidade de geração de renda.

- Em Outubro aconteceram várias atividades de campo em propriedades rurais ao redor da escola a fim de identificar problemas ambientais e características geográficas, como a biodiversidade, para enriquecer o aprofundamento das abordagens na escola.
- Novembro e Dezembro ocorreram os fechamentos das atividades. Houve coletas de sementes, colheitas e replantios; elaboração de um relatório final; arrastão ecológico e gincana cultural.



Figura 20: Uso de caixas de leite para o viveiro de mudas

Existe na escola a coleta de lixo e as embalagens coletadas são reutilizadas nas atividades escolares, como por exemplo, para produzir mudas no viveiro escolar.



Figura 21: Uso de pneus velhos para jardinagem e horta

Os professores e a comunidade também se unem para dar outra finalidade a lixos, como por exemplo, os pneus velhos. Para que os pneus não acabem se tornando focos de transmissão da dengue a escola utiliza-os nos jardins como canteiros e floreiras.

Outras materiais tomam outra forma na escola como é o caso das sucatas. A foto a seguir revela uma sucata de bicicleta como suporte de floreira e um carrinho de mão velho como canteiro de flor.



Figura 22: Uso de sucata de bicicleta e de carrinho de mão para jardinagem

Quanto as concepções de EA na escola, estas estão embasadas nos referenciais teóricos da EA crítica, por isso, comumente se verifica que as práticas são adaptadas aos contextos que envolvem a agricultura e suas múltiplas dimensões, não se restringindo a conteúdos generalistas como, por exemplo: o dia da água, árvore e outras temáticas comemorativas de meio ambiente. Pelo contrário, muitos assuntos e temas sobre o meio ambiente são trazidos pelos educandos e recebem outra atenção dos docentes, que se esforçam em ajustá-los ao contexto rural.



Figura 23: Boneco espantalho feito de materiais recicláveis

A foto acima foi tirada em uma aula prática de sustentabilidade e educação ambiental. Nesse dia, os educandos tiveram a idéia de fazer algo muito comum no campo, um boneco espantalho para a horta. A professora então se adaptou ao contexto dos estudantes, juntou os materiais necessários, inclusive roupas velhas de festa junina e copos plásticos já utilizados pela própria escola, e, em aula prática ao ar livre, todos os educandos fizeram um boneco. Os educandos levaram os bonecos para casa, para espantar as aves das suas próprias hortas e a professora fez um boneco para colocar na horta agroecológica da escola.

São pequenos atos de contextualização que fazem toda a diferença num espaço escolar do campo. Os estudantes levam suas idéias, compartilham-nas com os docentes, e a construção do conhecimento se dá pelo diálogo e pela adaptação constante das metodologias e das práticas de ensino e aprendizagem.

Diagnosticou-se que a vertente de EA da escola é caracterizada como emancipatória, que segundo Loureiro (2006, p. 32-33), por apresentar:

Atitude crítica perante os desafios da crise civilizatória, partindo da compreensão complexa do meio ambiente e do princípio de que o modo como vivemos não atende mais às expectativas e à compreensão de mundo e sociedade; Politização da crise ambiental, indissociada de processos como produção-consumo, ética, questões sócio-históricas e dos interesses dos vários segmentos da sociedade; Preocupação concreta em estimular o debate e o diálogo entre as ciências, redefinindo objetos de estudo e saberes; Entendimento da democracia como condição para a construção de uma sustentabilidade substantiva, ou seja, a negação absoluta dos modelos de desenvolvimento sustentável construídos a partir da primazia do capital sobre a vida; Convicção de que o exercício da participação social e da cidadania em sua plenitude é prática indispensável à democracia e à emancipação socioambiental; Busca de ruptura e transformação dos valores e práticas sociais contrários à equidade e ao bem-estar público.

Compreende-se dessa forma que a *práxis* educativa da escola é fundamentalmente amparada por abordagens socioculturais capazes de propiciar a visão holística da realidade, que viabiliza a sustentabilidade e, potencialmente, capazes de alavancar mudanças de atitudes e valores que propiciam a superação da atual crise socioambiental.

4.1.2.2.1 Programas de educação ambiental em caráter continuado

A escola ampliou o programa de práticas agrícolas e implantou a EA e algumas atividades agrárias em caráter permanente. Essa proposta teve o enfoque de construir com os estudantes conhecimentos da produção agrícola através de técnicas não agressivas ao meio ambiente, com o reaproveitamento correto materiais e do destino de resíduos, para incentivar a convivência harmoniosa com o meio ambiente e principalmente para nortear um desenvolvimento sustentável.

Para isso, busca tentativas de ações com os estudantes, suas famílias e comunidade, para compartilhar conhecimentos e costumes, a fim de resgatar e preservar a cultura herdada pelos agricultores. Dessa forma, a escola adotou alguns programas permanentes:

1) A educação ambiental como um todo na escola

Esse programa traz a temática ambiental para o currículo, transversalizando as áreas do conhecimento.

2) Produção de mudas de árvores Nativas

Esse programa tem a finalidade de manter ativo o viveiro de mudas da escola, utilizando para isso recipientes obtidos dos resíduos domésticos para plantar e cultivar mudas. As práticas incluem o acompanhamento da dinâmica do viveiro, o desenvolvimento das mudas, conhecer as características das diversas espécies que são plantadas, conhecer as técnicas de quebra de dormência de sementes. Tem como objetivo principal a formação de arvoredo, representando uma coleção de árvores nativas na escola. O excedente das mudas é concedido aos educandos para que plantem árvores em seus sítios, aumentando substancialmente o reflorestamento na região.

3) Produção de mudas de árvores frutíferas

Trata-se também de um viveiro de mudas, mas este por sua vez tem a finalidade de formar um pomar na escola, fornecendo frutas para os educandos. Da mesma forma, o excedente de mudas é concedido aos estudantes.

4) Produção de mudas de plantas ornamentais para paisagismo

Para que os alunos aprendam técnicas de semeadura, de manejo e de colheita de flores e desenhos de jardins e técnicas de jardinagem. Além de ter a finalidade de manter a preservação dos jardins.

5) Produção de mudas de plantas medicinais

Trata-se de uma iniciativa para o reconhecimento de plantas medicinais utilizadas na região, seu cultivo, modos de utilização e dosagem. A fim de contribuir para a tomada de conhecimento para tratamentos alternativos as doenças. O

conhecimento destes tipos de plantas vem da cultura popular, por isso, cada aluno traz para a escola alguma receita de remédio caseiro, chá, xarope, pomada, infusão, denominado carinhosamente de receitas da vovó.

Todos os dias os alunos recebem algum chá na escola, principalmente no inverno. Esses chás são em sua maioria de hortelã, camomila, cidreira e capim limão.

Servem, portanto para manter viva a tradição de ervas medicinal, assim como para serem utilizadas na própria escola, em benefício da saúde dos alunos.

6) Produção de hortaliças

Trata-se de um programa que tem como finalidade o ensino de técnicas de horticultura, assim como o de produzir verduras e legumes para uso interno da escola, enriquecendo a alimentação dos educandos e dando a eles a chance de aprender a produzir alimentos saudáveis. O Excedente das colheitas é vendido a preço justo para a comunidade.

7) Compostagem com resíduos da cozinha e da manutenção do paisagismo escolar

Tem a finalidade de ensinar que os resíduos orgânicos da cozinha e dos restos da colheita podem ser reaproveitados na produção de composto - adubos orgânicos.

8) Utilização, reaproveitamento e reciclagem de materiais

Tem a finalidade de ensinar o beneficiamento de alimentos produzidos na escola para fabricação de compotas, geléias, chás, frutas secas e temperos. Além de ensinar os estudantes os diversos tipos de materiais passíveis de reutilização e reciclagem, tanto nas atividades cotidianas da escola como em seus lares.

Portanto, verificou-se que a escola possui inúmeros projetos e programas permanentes que envolvem questões ambientais, sociais e econômicas. As temáticas

abordadas são contextualizadas para o meio rural e buscam conhecimentos que tragam melhorias e qualidade de vida para os educandos.

4.1.2.3 O ensino da Agroecologia na escola do campo

A Agroecologia foi concebida na escola como uma disciplina científica capaz de formar sujeitos críticos em detrimento das excludentes situações impostas pelo agronegócio. É o que consta no projeto político pedagógico. No entanto, a realidade observada é outra.

Faltam professores com formação na área de Agroecologia, por esse motivo, são outros profissionais de áreas discrepantes que ministram essas aulas.

Neste contexto, ressalta-se que quem coordena as disciplinas de agroecologia é uma professora de artes e quem ministra as aulas é uma professora de Letras com proficiência em inglês. As duas professoras se mostraram muito corajosas, pois, se prontificaram a coordenar e ministrar disciplinas (oficinas) que não fazem parte de suas formações acadêmicas.

A coordenadora revela que:

"Foi uma escolha fazer parte desse projeto inovador de ter agroecologia na nossa escola. Eu moro em um sítio bem próximo à escola e sempre gostei de mexer com a terra, de cuidar do meu pomar. Isso me faz bem e eu quero passar isso para os nossos alunos. Temos a oportunidade de educar no campo e agora que somos uma escola do campo, queremos cada vez mais fazer coisas diferentes para os alunos daqui".

A professora conta que:

" No começo foi difícil, sempre gostei de plantas e tive jardins em casa, mas nunca imaginei que iria lecionar uma disciplina/oficina agrária. Não sabia o que era agroecologia, eu morei no sítio quando era mais nova, me mudei para cidade quando fui estudar e quase não tive mais contato com a terra. Quando vim para essa escola, vim com intuito de lecionar inglês, mas a coordenadora me chamou para dar a aula de agroecologia. Então fui pesquisar o que era agroecologia na internet e descobri que era muito parecido com as práticas que meu pai fazia no nosso sítio. Que tratava-se de práticas simples e que os alunos de várias idades conseguiriam aprender. Por isso, começamos com uma pequena horta em mandala e depois para os jardins que eram feios e abandonados, os jardins hoje são floridos e mesclados com hortaliças e ervas medicinais"

Embora, ambas as professoras tenham conhecimentos de práticas e manejos fundamentados na Agroecologia, elas pouco conhecem sobre as metodologias de ensino e aprendizagem dessa ciência. E, por serem pioneiras na região, não encontram outros espaços escolares de ensino básico para dialogar e construir coletivos de educadores agroecológicos.

A coordenadora conta como foi o início da Agroecologia na escola.

"Começamos com a ajuda de alguns professores e estudantes da UFSCar, eles vieram desenvolver projetos aqui e introduziram a horta medicinal atrás da escola; o sistema agroflorestal; a estufa de hortaliças; o viveiro de galinhas e codornas; o viveiro de mudas e projetos de educação ambiental com as/os professoras/es"
(Coordenadora) .

Durante as conversas com a coordenadora e com a professora, elas revelaram que embora houvesse a presença da universidade na escola, os participantes dos projetos não realizaram cursos e oficinas com os sujeitos da escola.

"Eles desenvolviam projetos com um professor específico e este não repassava para os demais os novos conhecimentos ou as informações adquiridas nas atividades com os estudantes da universidade" (Coordenadora).

Por essas razões, o ensino da Agroecologia se reveste de caráter experimental e técnico na escola, com aulas voltadas em geral para o manejo de hortas e jardins orgânicos, pois, essas são as áreas livres, destinadas à professora.

As aulas de Agroecologia são apenas práticas, por isso, são sempre desenvolvidas ao ar livre, não havendo aprofundamento do ensino, no que tange, o estudo teórico do assunto. Desta forma, a prática se sobrepõe à teoria e neste caso, a teoria é ignorada ou vista como um aspecto desnecessário.

" A gente não tem aula de Agroecologia lá dentro, sempre ficamos aqui fora e quando chove a gente fica no refeitório ou na quadra, preparando as sementes ou limpando nossas ferramentas" (Educando).

Os/as educandos/as desconhecem os conteúdos teóricos da agroecologia. Segundo AYUAKAWA (2005), o ensino prático desconectado da teoria gera a formação desarticulada e não forma para o desafio agroecológico, visto que leva a fragmentação do conhecimento e a impossibilidade de uma visão mais ampla, ignorando a complexidade do conhecimento necessário ao enfatizar apenas a prática.

A escola não possui materiais como livros e apostilas de Agroecologia e desconhece os principais autores e referências do tema. Os professores disseram que a

escola precisa adquirir livros urgentemente e montar uma biblioteca para uso dos professores e dos educandos.

A maior parte dos conhecimentos e das práticas lecionadas de Agroecologia foi adquirida pela professora através de pesquisas na internet. Isto se justifica pelo fato da educadora não ter formação acadêmica em Agroecologia.

"Eu pesquiso em sites e blogs, encontro muitas coisas legais e que já foram feitas aqui na escola, como por exemplo, a composteira. Eu aprendi pesquisando e imprimi os passos para montá-la e trouxe para os alunos, eles gostaram e fizeram" (Professora).

Embora exista entre a escola e a universidade federal do município o intercambio de conhecimento, este se restringe apenas à extensão de programas e projetos. Deixando deficiente a formação e a capacitação de educadores e gestores. Está presente nesta universidade o curso de graduação e mestrado em agroecologia, tendo a universidade suporte para construir o conhecimento com a escola e com a comunidade, no entanto, isso não acontece.

Há na escola muitos programas que tiveram sua criação atrelada a projetos de extensão. Enquanto esses projetos estão em andamento, existe um compartilhamento de conhecimentos, que enriquece os saberes da escola, no entanto, quando esses projetos terminam, a escola perde alguns norteadores e fica sem saber como dar continuação aos projetos. Um exemplo disso são os projetos de horta medicinal e de sistema agroflorestal que hoje estão abandonados na escola porque já encerrou a vigência do projeto da universidade.

" Eu não sei como cuidar desse pomar e ninguém me deu instruções, às vezes peço para os alunos regarem lá durante a minha aula, pois tenho dó daquelas mudas" (Professora).

Sem um conhecimento aprofundado do assunto, o ensino da Agroecologia acaba sendo resumido ao manejo da horta.

No entanto, cabe ressaltar a importância da horta para a escola. Segundo os professores a horta possui um caráter de sensibilização e estimula o uso de pequenos espaços para se cultivar alimentos, sendo, pois, um excelente espaço pedagógico. Além disso, exige poucos recursos para seu desenvolvimento e é mantida através de compostos orgânicos feitos na própria escola. Através dessa prática é possível associar a produção de alimentos à preservação ambiental e dos recursos naturais.

"Nós vendemos o excedente da horta e com o recurso reinvestimos nela, comprando sementes, mangueiras para rega, esterco e filtro solar para os alunos" (Professora).

A horta se configura como um espaço que pode ser utilizado de forma interdisciplinar e transversal, pois, é um espaço coletivo e de diálogo; permite a contextualização do ensino e aprendizagem; cria vínculos afetivos com a natureza e com os alimentos.

Por esses e outros motivos a horta tem sido uma atividade muito utilizada nas escolas e para o ensino da Agroecologia.

A criação da disciplina de Agroecologia na escola, apesar de ser contextualizada e em coerência com uma educação voltada ao campo e ao camponês, ela apresenta apenas técnicas de agricultura alternativa, porém não visa emancipação.

Por falta de aprofundamento teórico, muitos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que são comumente debatidos pela Agroecologia, não são abordados na disciplina. Pouco ou quase nada se fala sobre o agronegócio, por exemplo.

Em uma das aulas que a pesquisadora acompanhou e participou, a professora de agroecologia fez um dia de campo em uma propriedade rural do entorno. Nesse sítio, o proprietário possui uma horta hidropônica grande e que é considerada um modelo para a região, recebendo periodicamente visitantes e estudantes de escolas rurais. A visita foi uma iniciativa da professora para enriquecer as vivências dos alunos, no entanto, na horta hidropônica desse sítio, são utilizados insumos químicos para o crescimento e maturação das hortaliças e para combater pragas na água circulante e nas plantas. Dessa forma, foi possível identificar algumas confusões conceituais da professora, que desconhecia os efeitos dos venenos utilizados na horta.

"O dono da horta disse pra gente que era produto tarja verde e que esses não fazem mal, é um tipo de remédio para a planta" (Professora).

Entre a direção, coordenação, docentes e educandos, não há ainda uma coerência sobre agroecologia. Identificou-se por meio das vivências e dos encontros com os grupos de estudo e ações que a maioria dos professores possui uma concepção de agroecologia voltada para técnicas agrícolas e alguns professores mesmo sabendo e acreditando que ela se caracteriza por ser diferente das práticas agrícolas convencionais, revelaram que não conseguem distinguir as aulas de Agroecologia das aulas de horta e de agropecuária.

Dessa forma, para os participantes, as aulas de horticultura e agropecuária muito se assemelham às aulas práticas de Agroecologia, o que difere de fato, é o espaço onde essas diferentes práticas se desenvolvem.

Muitos participantes acham que a Agroecologia é uma maneira barata e sustentável de fazer agricultura porque eles observam que a professora reutiliza materiais e compostos. No entanto, não questionam porque ela faz isso e poucos procuram entendê-la ou se interar do assunto.

"A professora às vezes sofre com o preconceito aqui, pois muitos acham que a atividade dela é fácil comparada às aulas de agropecuária. Já recebi críticas de que ela estava apenas fingindo dar aulas molhando os jardins ou pedindo para os alunos colocarem palhas no canteiro" (Diretora).

Verificou-se que a Agroecologia é pouco valorizada na escola, assim como as atividades que a professora exerce. Um fator que explica isso é que as aulas de agroecologia possuem tempo hora/aula menor que as outras disciplinas/oficinas agrárias. Isso faz com que muitos professores se queixem de excesso de aula e considerem que as atividades da professora de Agroecologia demandam menos esforços.

As aulas de horticultura são desenvolvidas em uma horta grande que fica dentro de uma estufa, já a agropecuária, possui instalações médias em volta da escola e conta com viveiros de galinhas e codornas. E a Agroecologia, acaba ficando com pequenos espaços de jardins e hortas consorciadas ao redor da escola.

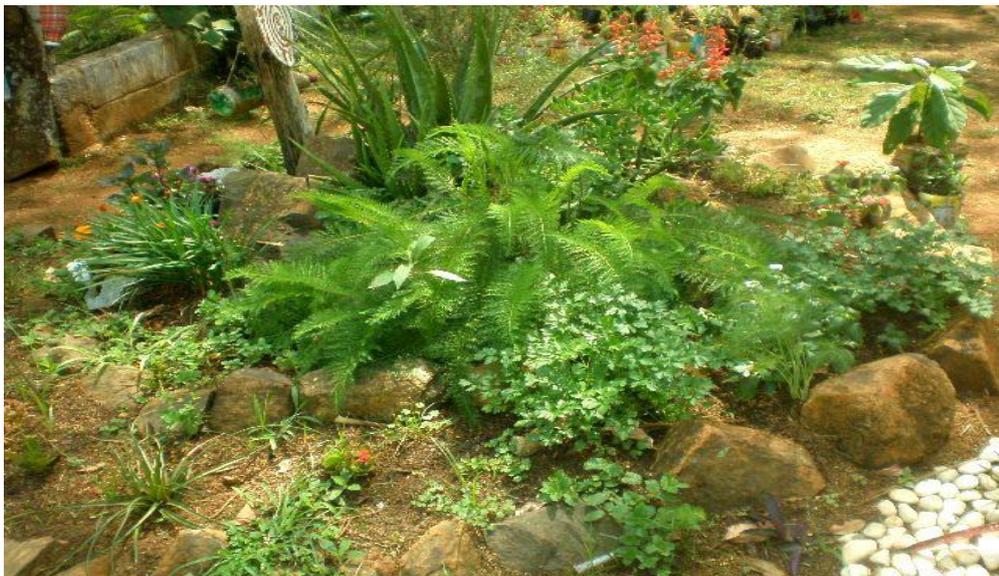


Figura 24: Jardim floral consorciado com ervas medicinais e temperos



Figura 25: Horta em Mandala

A horta em mandala se configura como prática principal de agroecologia na escola. Os alunos desenvolvem na horta inúmeras atividades, inclusive de monitoramento das plantas e das eventuais pragas. Faz parte das atividades o manejo, a rega e a colheita. O que é colhido da horta é vendido aos professores e à comunidade a

um preço justo e a renda da venda é revertida para a compra de novas sementes e utensílios para manter o funcionamento da horta.



Figura 26: Hortaliça consorciada com flores

A foto acima revela os canteiros de alface consorciados com flores como mencionado anteriormente.



Figura 27: Canteiro de cebolinha embaixo de árvore.

Observou-se que a professora tenta maximizar as áreas que dispõe para realizar suas aulas, com muita criatividade e intuição, ela planeja canteiros em lugares diversos, inclusive debaixo de árvores, como pode ser visualizado na foto acima.

A fim de expressar com mais clareza tudo que foi revelado sobre o ensino da agroecologia até aqui, elaborou-se a sistematização dos principais desafios e possibilidades, que podem ser analisados através das tabelas abaixo.

Tabela 6: Desafios para o ensino da Agroecologia na Escola do Campo

DESAFIOS
Falta profissionais com formação em Agroecologia
Falta diálogo com outros espaços escolares que possuem educação em Agroecologia
Predomínio do caráter experimental e técnico nas aulas
Práticas restritas a hortas e jardins orgânicos
Falta materiais e livros de Agroecologia
Projetos pontuais com uma universidade
Ausência de aulas teóricas (fragmentação do conhecimento)
Dificuldades metodológicas
Não há nivelamento conceitual
Falta de apoio e de recursos
Conhecimentos adquiridos superficialmente
Pouca valorização da Agroecologia e do professor
Pouca participação dos agricultores locais
Foco em tecnologias de base ecológica
Ausência de discussões sobre temas sociais, econômicos, políticos, ambientais e outros
Existe resistência dos professores, que não se identificam com a Agroecologia
A dificuldade de estabelecer prioridades
Dificuldade de garantir a ação continuada
Predomínio da visão agrícola do meio rural
Poucas informações, materiais e ferramentas didáticas pedagógicas
Atividades focadas na difusão de tecnologias/ modelo padrão de agricultura (dias de campo, unidades demonstrativas)

Tabela 7: Possibilidades para o ensino da Agroecologia na Escola do Campo

POSSIBILIDADES
Criar coletivos de educadores Agroecológicos
Realizar avaliação periódica do processo educacional
Recriar e não passar receitas nas aulas
Resgatar fundamentos e conceitos
Fortalecer um banco de informações sobre as experiências em Agroecologia
Investir em metodologias de trabalhos em mutirões, que têm forte vínculo com a identidade camponesa, e é replicável
Desenvolvimento de estratégias de auto-financiamento
Presença da concepção de aprender fazendo (observação, prática, avaliação)
Fortalecer educação ambiental para jovens rurais
Incentivar e promover o uso de metodologias participativas que possam ser acessíveis a todos os atores
Desenvolver Extensão vinculada a um projeto educacional por alternância
Projetos de alternância representam uma oportunidade para jovens do campo que deixam de ir para a cidade; jovens sendo preparados para trabalhar sua própria realidade
Incentivar a criação de projetos de agroecologia com as famílias dos estudantes
Aglutinar as pessoas – afetivo, relações sociais, busca de um ideal, espaço para se fortalecer
Pensar e promover a Transição agroecológica escolar
Incentivar educação focada no desenvolvimento local: cultura, ambiente e saberes)
Realizar diagnóstico das necessidades locais na educação básica para implementação da Agroecologia

Com base nos desafios e possibilidades e cientes das necessidades de formação e aprofundamento dos conhecimentos de agroecologia, aos agentes escolares utilizaram o espaço de construção coletiva desta pesquisa, durante os horários de HTPCs e desenvolveram uma proposta de conteúdos para serem ministrados nas aulas de agroecologia, a fim, de ampliar as abordagens e as práticas.

Para tanto, foi realizado oito encontros semanais para conversas, debates, discussões, leituras, indagações e desenvolvimento da proposta. A participação nesse processo não se restringiu apenas às duas professoras de agroecologia, mas tornou-se uma iniciativa que envolveu os professores de horticultura, agropecuária, sustentabilidade e ciências, além da presença dos funcionários da limpeza, cozinha e inspeção de alunos.

Sem pressa, as reuniões tinham o caráter de construção de conhecimento, realizado em um ambiente bastante agradável que proporcionou muitas discussões construtivas e que nortearam a proposta. Houve discussões sobre alguns conceitos introdutórios de Agroecologia e a pesquisadora levou até os encontros alguns livros sobre bases científicas da agroecologia; sobre práticas de manejo; sobre Agroecologia aplicada e outros. A coordenação tirou algumas cópias e iniciou um banco de referências de Agroecologia.

No último encontro cada professor relatou sua proposta individual e em conjunto os professores estabeleceram quais assuntos são fundamentais. Dessa forma, elencaram-se os seguintes conteúdos a serem abordados na disciplina de Agroecologia: seres vivos; plantas; solo; água; ar; noções de ecologia; interações ecológicas; história da Agroecologia; bases da Agroecologia; práticas agroecológicas; história da agricultura; plantas cultiváveis; importância da adubação; preparo de canteiros; noções de irrigação; noções de manejo; ecossistemas; agroecossistemas; equilíbrio ecológico; biomas brasileiros; adaptação e resiliência; noções básicas de patologias; ação social e coletiva; saberes tradicionais e populares; história do campesinato; juventude rural; desafios do campo; noções de higiene; reciclagem; sementes crioulas; matéria orgânica; radiação solar; tipos de agricultura alternativas; plantas daninhas; temperatura; revolução verde.

Essa proposta foi enviada à Secretaria de Educação de Araras para que seja oficializada e que através disso possa ser reivindicado, posteriormente, cursos de formação de professores e materiais necessários para as aulas.

4.1.2.4 Síntese da Escola do Campo

Da mesma forma como foi sistematizado os dados da escola rural foi feito com os dados coletados da escola do campo.

Tabela 8: Síntese da realidade da Escola do Campo



Foi possível compreender que a escola em questão segue os norteadores e Diretrizes Operacionais da Escola do Campo e por isso possui seu Projeto Político Pedagógico (PPP) alicerçado no camponês e no campo, isso se justifica também pela sua estreita relação com a agricultura familiar. Outro fator decorrente é que a escola possui bons espaços e infraestruturas e áreas verdes destinados para estudos agrários, assumindo a realidade rural como fator determinante para a ação educacional.

Possui um rol de disciplinas e oficinas voltadas para a agricultura, dentre estas, o ensino da Agroecologia, sendo, pois, pioneira na região a abordar essa temática.

Tabela 9: Síntese das categorias de análises da Escola do Campo



De maneira sucinta, no que se refere aos eixos de análises, pôde-se identificar que a escola possui abordagens e práticas de EA, e que essas práticas são transversais, uma vez que são ministradas por educadores/as de diferentes áreas do conhecimento. Possui caráter crítico uma vez que a EA é adaptada à realidade rural e realizada em geral por programas permanentes.

Por privilegiar o currículo diferenciado e autônomo, a escola oferta o ensino contextualizado para os/as estudantes rurais, assumindo o ensino em parâmetros rurais, o que é coerente com a legislação e torna o ensino crítico.

4.2 Diagnóstico Escolar Participativo

Apresenta-se neste momento alguns recortes dos resultados do DEP realizado nas duas escolas e o FOFA sistematizado de ambas.

Os participantes construíram seus relatos individuais e coletivos e através desses exercícios compartilhados foi possível a construção do Diagnóstico Escolar Participativo e do FOFA.

O diagnóstico serviu para o fortalecimento das discussões e para nortear ações futuras nas escolas.

Os participantes elencaram durante as reuniões problemas, situações, temas e assuntos associados à rotina escolar. Cada discussão teve a intenção de problematizar as situações debatidas e de reflexões para sugestões de possibilidades e soluções coletivas.

Durante as rodas de conversas algumas questões dividiam opiniões e geravam algumas polêmicas, então a pesquisadora exerceu o papel de mediadora desse processo e esteve atenta a essas manifestações, impedindo que as falas excluíssem alguns participantes.

Para Morales (2013), a roda de conversa tem o propósito de confrontar olhares e a idéia central é que todos sejam capazes de compreender a posição do outro, mesmo que não concordem uns com os outros, mas que exercitem o ato de procurar consensos e soluções coletivas.

Ao final de cada reunião havia o momento em que eram apresentados as conclusões e norteamientos coletivos. Discutiam-se então os resultados e procuravam-se em conjunto possibilidades de usar as informações geradas em ações futuras nas escolas.

Para a construção do FOFA das duas escolas, utilizou-se as considerações e participação dos múltiplos sujeitos, embora nos resultados às vezes apareça, de forma mais marcante a visão dos/as educadores/as e das equipes gestoras, isso de forma alguma diminuí as considerações dos outros envolvidos. Lembrando que os eixos de análises visam sintetizar o *todo* e que, para tanto, utilizou-se todos os relatos, observações participantes, análises documentais e outros.

Trata-se de uma maneira de facilitar a visualização dos resultados, tanto de uso das escolas, quanto dos leitores desse trabalho.

O FOFA de cada escola é composto de informações relevantes sobre as *fortalezas*, que são os fatores que as escolas já possuem e que precisam ser valorizados e visualizados por todos, como conquistas e elementos de motivações; as *oportunidades*, que são fatores potencializadores que podem vir a ser fortalezas e que contribuem para refletir sobre novos caminhos e possibilidades; as *fraquezas*, que são fatores de debilidade e que ocasionam desânimos e tendências prejudiciais aos processos educacionais e; as *ameaças*, que são os causadores de malefícios e que se caracterizam como entraves para as melhorias dos processos educacionais dos espaços escolares em questão.

Dessa forma, a sistematização das considerações dos participantes não representa dados conclusivos, mas sim, elementos para discussões vindouras e para o empoderamento dos sujeitos quanto ao reconhecimento das ações educacionais e dos seus respectivos papéis como atores de transformações.

A seguir será possível a visualização destas sistematizações, iniciando com o FOFA da escola rural e em seguida o FOFA da escola do campo.

Tabela 10: FOFA da escola rural

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES	FRAQUEZAS	AMEAÇAS
Tire vantagens	Use-as	Elimine-as	Evite-as
Escola de médio porte com boa infraestrutura e instalações	Melhorar o uso dos HTPCs	Docentes e gestores sem formação em educação rural	Falta de apoio e recursos financeiros
Bom relacionamento interpessoal	Utilizar os conselhos de classe como espaços de formação entre educadores e educandos	Currículo unificado do Estado de São Paulo	Carência de informações e materiais didáticos para a realidade rural
Boa comunicação entre gestores e funcionários	Criação de projetos para a participação comunitária que ainda é restrita	Não possui projetos para o ensino agrário	Ausência de disciplinas e abordagens agrárias
Equipe gestora flexível e atenta às críticas	Intensificar e gerenciar os intercâmbios escola - universidades	Os docentes não registram suas aulas oficialmente em planos de ensino inviabilizando a construção de um histórico de atividade e de norteadores para dar continuidade ou realizar mudanças	Parceria com empresa de agronegócio
Força de vontade de todos	Criar coletivos de educadores	Insegurança dos docentes em abordar temas ambientais e sustentabilidade em suas aulas	Ensino <i>urbanocêntrico</i> - descontextualizado
Abertos ao diálogo e ao intercâmbio entre instituições de ensino	Realizar reuniões periódicas para discussão do PPP e de inclusão de projetos solidários	Educação ambiental ministrada apenas por professores de ciências	Professores não atualizam suas aulas em decorrência do uso dos <i>caderninhos</i>
Transporte público diário e para excursões	Valorizar a diversidade e a cultura rural no espaço escolar	Educação ambiental pontual, comportamental e biologicista	
Os educadores buscam alternativas para a escassez de materiais - pastas com resumos, textos, revistas, jornais e outros	Criar uma comissão escolar para eventos, projetos e análises de projetos submetidos à escola.	Presença de espaços ociosos	
	Realizar encontros e debates para discutir conteúdos e os desafios do trabalho docente	Presença de confusão conceitual e metodológica que enfraquecem a EA e outras temáticas	
	Criar uma comissão participativa de professores para a EA na escola, de modo a não sobrecarregar atividades e inculir a transversalidade	Muitos educadores desconhecem o PPP da escola	
	Presença da Universidade Aberta na cidade com cursos à distância	Fluxo rotacional de professores, gestores e funcionários	

Tabela 11: FOFA da escola do campo

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES	FRAQUEZAS	AMEAÇAS
Tire vantagens	Use-as	Elimine-as	Evite-as
Escola de médio porte com boa infraestrutura e instalações	Interesse por temáticas ambientais	Docentes e gestores sem formação em educação do campo	Projetos de curta duração e sem continuidade
É oficialmente ESCOLA DO CAMPO	Interesse em ampliar a participação comunitária	Dificuldade em abandonar a postura <i>urbanocêntrica</i> de lecionar	Repasse de conhecimentos adquiridos superficialmente
Currículo diferenciado e contextualizado ao campo. Ex: ensino da agroecologia	Querem melhorar o uso dos HTPCs	Docentes sem formação em Agroecologia	Ausência de aulas teóricas em Agroecologia
Escola com creche e em tempo integral, o que possibilita a realização de oficinas, cursos, disciplinas de esporte, artes e música	Desejam utilizar os conselhos de classe como espaços de formação entre educadores e educandos	Os docentes não registram suas aulas oficialmente em planos de ensino o que inviabiliza a construção de um histórico de atividade e de norteadores para dar continuidade ou realizar mudanças	Ensino de Agroecologia restrito a hortas e jardins
Bom relacionamento interpessoal	Interesse em realizar vivências e aulas de campo em propriedades rurais do entorno	Não há consenso do que seja Agroecologia na escola	Ensino da Agroecologia não conta com a participação dos pais - agricultores
Boa comunicação entre gestores e funcionários	Intensificar e gerenciar os intercâmbios escola - universidades	Pouca valorização do profissional que leciona Agroecologia	
Equipe gestora flexível e atenta às críticas	Criar coletivos de educadores AGROECOLÓGICOS	Presença de espaços verdes má distribuídos e ociosos	
Bom atendimento e preparação de merendas	Realizar reuniões periódicas para discussão do PPP e de inclusão de projetos solidários	Presença de confusão conceitual e metodológica que enfraquecem a educação em Agroecologia	
Força de vontade	Criar uma comissão escolar para eventos, projetos e análises de projetos submetidos à escola.	Fluxo rotacional de professores, gestores e funcionários	
Abertos ao diálogo e ao intercâmbio entre instituições de ensino	Realizar encontros e debates para discutir conteúdos e os desafios do trabalho docente	Falta de apoio e recursos financeiros	
Transporte público eficaz e seguro, com monitoras que acompanham os alunos	Desejo de mudanças e a procura de novos conhecimentos	Carência de informações e materiais didáticos para a escola do campo	
Escola embasada na pedagogia de Paulo Freire	Docentes participando de cursos de especialização e aperfeiçoamento em EA	Carência de biblioteca e de livros de Agroecologia	
Programas de EA continuada	Presença da Universidade Aberta na cidade com cursos à distância	Carência de apoio para a transição de escola rural para escola do campo	
Escola aberta à comunidade aos fins de semana para visitação e participação de atividades extracurriculares	Transição Escolar Agroecológica		
	Plano de ensino da disciplina/oficina de Agroecologia		

Com base nos FOFAs, os participantes propuseram algumas ações e atribuições prioritárias para ambas as escolas como: garantir que durante os horários de encontros pedagógicos os professores possam falar sobre as dificuldades relacionadas ao ensino e aprendizagem, assim, como os desafios na atuação docente, enfrentadas diariamente nas salas de aulas; estimular que haja debates democráticos e coletivos para as tomadas de decisões; usar os conselhos de classe como espaço de formação e não como um lugar de maledicência contra as crianças; fazer das escolas locais abertos à comunidade e a trocas de saberes; incentivar a participação de pais de alunos na escola, promovendo uma integração entre escola e comunidade de forma mais efetiva e contínua; realizar encontros periódicos para a análise do PPP; gerar oportunidades para aperfeiçoamento através de palestras ministradas por diferentes profissionais; aumentar a participação e o desenvolvimento de projetos com universidades e com as diferentes instituições de ensino do município; formar uma comissão para organizar eventos e semanas temáticas para não sobrecarregar os professores; realizar encontros entre professores para maior integração entre eles e para discussão e organização de conteúdos e; criar projetos que desenvolvam atitudes de respeito e solidariedade entre os educandos o ano todo.

Os participantes adotaram como parâmetro para contextualizar os espaços escolares o roteiro proposto pelo documento "Vamos salvar o Brasil" (BRASÍLIA, 2007, p. 99):

1. MAPEAMENTO

- Em que cenário atuo? – panorama social, político, ambiental, econômico, cultural.
- Quais são os assuntos de maior interesse para o público com o qual atuo? – mapear prioridades/afinidades locais
- Quais são as temáticas que permitem compreender a dinâmica de ocupação do espaço local? – extrair dados de diagnósticos ambientais e socioeconômicos para justificar a ação.
- Quais são os interesses dos grupos locais?

2. ARTICULAÇÃO

- Quais são as possibilidades de integração com outras áreas do conhecimento?
- Quais são os conceitos fundamentais que tenho que considerar para problematizar e sistematizar as discussões?
- Continuidade do processo educativo: é possível projetar-se em parcerias para além dos muros da escola?
- O envolvimento da comunidade pode iniciar pelas famílias dos alunos?

3. COMUNICAÇÃO PERMANENTE

- Garantir maior visibilidade e repercussão da ação educativa – sensibilizar, informar, implicar (envolver) as pessoas no trabalho.
- Orientar-se pelo entendimento crítico sobre o sentido do que se faz, por que se faz e para quê – contextualizar a importância da ação para os envolvidos.

Outros aspectos apresentados pelos participantes já foram revelados e expostos nos textos anteriores. Este verbete teve o objetivo de apresentar algumas conclusões que os participantes tiveram, assim como alguns norteadores que eles elencaram para ações vindouras.

Foi possível através desse diagnóstico escolar participativo identificar os principais desafios encontrados nas duas escolas, assim como as possibilidades de superação. Embora os relatos dos participantes tenham a princípio ficado no plano das ideias e dos anseios, verificou-se um esforço conjunto para estabelecer planejamentos e posteriormente concretizá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível através desta pesquisa compreender as diferenças entre as duas escolas estudadas e pôde-se evidenciar aspectos únicos de casa escola. Vimos que há importantes nuances em cada escola, que são em geral, originárias das políticas públicas e diretrizes que as orientam. De um lado estudamos uma escola estadual que é norteada por uma proposta curricular unificada e de outro, uma escola municipal diferenciada que vem buscando iniciativas inovadoras e alternativas. No entanto, mesmo se configurando como uma escola do campo, esta se encontra em conflitos consensuais e possui alguns entraves para a consolidação da educação em agroecologia.

O ensino da Agroecologia e a EA da escola do campo estão inseridas nas ações educativas por meio de projetos que são desenvolvidos com os/as educandos/as durante o ano letivo. Da mesma forma, ocorre com a EA da escola rural. Verificamos que a maioria dos projetos investigados da escola rural é desenvolvido isoladamente e não tem continuidade, ao passo que os projetos da escola do campo têm assumido um caráter continuado.

Observou-se que muitos professores não registram oficialmente nos planos de ensino as abordagens de EA. Porém, há em ambas as escolas, um fluxo rotacional constante de professores e a falta de sistematização dificulta que outros professores retomem os projetos ou complementem-nos. Então, quando um professor é transferido para outra escola ou desligado de sua função, os projetos por ele desenvolvidos são abandonados.

Da mesma forma, muitos projetos são desenvolvidos nas escolas através do intercâmbio entre escola universidade. As escolas recebem estudantes bolsistas de

graduação, estes iniciam e desenvolvem os projetos em conjunto com os professores e educandos, mas assim que a vigência do projeto acaba, a maioria dos projetos não são continuados.

Outro desafio apontado pelos participantes dessa pesquisa foi a falta de apoio e de recursos para iniciar e manter os projetos. Os recursos muitas vezes garantem apenas a concretização de projetos de curta duração ou pontuais, como, semana do meio ambiente, feiras de ciência e excursões.

É fundamental efetuar nas duas escolas uma organização escolar, com o propósito de se construir coletivos interdisciplinares para as atividades de EA e de agroecologia. Sobretudo, que os coletivos sejam oficializados e inseridos nos projeto político-pedagógico de cada escola.

Os coletivos de educadores podem assegurar a continuidade dos projetos que estão em andamento, pela comunidade escolar. Uma possibilidade seria dar continuidade e fortalecer os coletivos que foram formados durante essa pesquisa.

Para Godoy (2003) é fundamental para a transformação da escola a constituição de coletivos educadores, pois, um educador que trabalha sozinho, jamais conseguirá realizar esta proposta de educação do campo. São necessários coletivos para pensar principalmente a continuidade da luta por escolas em condições adequadas, para organizar e planejar formas de implementação das mudanças no currículo, nas metodologias e nos ideais, para refletir sobre o processo pedagógico, para estudar, para planejar e avaliar as aulas, para continuar sonhando e recriando esta proposta. Em cada local o desafio é o de encontrar a melhor forma de constituir e fazer funcionar estes coletivos educadores.

Um fator diagnosticado, que limita e dificulta a EA e a Agroecologia é a carência de informação e de formação para os docentes, assim como, a carência de materiais teóricos para estudo e para os trabalhos. Alguns docentes revelaram que ficam inseguros em abordar temas ambientais ou rurais em suas aulas por falta de conhecimento sobre os assuntos. E da mesma forma, observou-se que muitos docentes se interessam por esses temas e buscam na internet os conhecimentos para montar suas aulas. Por mais expressivo que seja esse ato, muitos conceitos e princípios são distorcidos ou generalizados por falta de aprofundamento ou por terem sido adquiridos de forma superficial.

Muitos docentes se queixaram da pouca valorização dos profissionais que abordam EA e Agroecologia e ressaltam que alguns companheiros de trabalho se recusam a desenvolver na escola atividades interdisciplinares ou transversais, resistindo às mudanças e gerando por vezes distorções e preconceitos que dificultam os coletivos.

Um dos grandes desafios observados é fazer educação do campo com os educadores que vêm da cidade. A maioria dos professores nasceu, cresceu e se formou na cidade, e que ao lecionar no campo, precisam construir uma nova identidade. Cabe elucidar nesse ponto, que o professor do campo precisa estar aberto para a imersão na cultura rural e nas especificidades desses locais. Isso significa valorizar os povos do campo, a terra, os saberes tradicionais, a agricultura e reconhecer o valor do campo para os camponeses e não o valor do campo para a cidade.

Entre as possibilidades observadas e apontadas pelos participantes estão o interesse dos educandos por temáticas ambientais. Verificou-se que os educandos respondem muito bem às práticas fundamentadas na EA e na Agroecologia e, além disso, pôde-se observar nas duas escolas, que existe uma melhoria da qualidade e do

ambiente escolar depois das atividades. No caso da escola do campo, a EA e Agroecologia estão presentes também nas obrigações dos educandos quanto à limpeza e conservação do espaço escolar. Os educandos se encarregam de realizar mutirões para varrer os pátios, juntar as folhas das árvores, manejar os jardins, regar todas as plantas da escola e colher as hortaliças e os frutos.



Figura 28: Mutirão de limpeza da escola do campo

Embora as duas escolas tenham boas instalações e um ótimo espaço físico, dar-se-á atenção ao espaço físico da escola do campo, que possui um elevado potencial para desenvolver propostas educacionais ambientais e de Agroecologia, dada sua arborização e presença de terrenos propícios para práticas agrícolas, como pomares, hortas, estufas e áreas ainda sem uso. Entende-se que a escola poderia explorar mais esses espaços, planejar melhor a forma de utilização dos terrenos que ocupa, prezando pela sustentabilidade e coerência de suas abordagens, pois, observou-se que algumas práticas que envolvem a horta, os jardins, os animais e as áreas em geral, nem sempre seguem os princípios agroecológicos.

Em muitos casos observou-se que a professora de Agroecologia prepara os canteiros com insumos que são usados pela agricultura convencional. Dessa forma, ficou evidente que há uma necessidade emergencial de se efetivar na escola do campo a transição agroecológica.

Cabe mencionar também que as práticas fundamentadas na Agroecologia ficam restritas aos jardins, às hortas pequenas e aos espirais de ervas medicinais, o restante do espaço é usado para a agricultura e agropecuária convencional.

O que ficou claro, é que há conflitos e concorrências por espaços entre os docentes, decorrentes da existência da Agroecologia e da agricultura convencional no mesmo local. Essa situação é incoerente com as premissas da escola do campo e precisa ser transformada, lembrando que durante esta pesquisa evidenciamos paulatinamente que a escolha por uma educação contextualizada e libertadora conclama para um ensino diferente do que foi imposto historicamente às escolas rurais, ou seja, uma educação rumo à sustentabilidade.

Os conceitos relacionados à sustentabilidade e ao meio ambiente advindos da EA, somados à diversidade sociocultural e ao ensino da Agroecologia, complementam a educação do campo ao preconizarem novas relações entre as pessoas e a natureza e entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. Levam em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade sexual.

Uma das queixas dos/das educandos/as, é a ausência de aulas teóricas de agroecologia, estes acabam ficando sem fundamentação teórica, o que contribui por vezes imprimindo a marca de que a agroecologia é apenas uma prática de manejo ou um estilo de agricultura que não necessita de estudo para realizar-se.

Um desafio da escola do campo é fazer com que todos os sujeitos envolvidos do espaço escolar em conjunto com a comunidade, conheçam mais a fundo e se apropriem dos instrumentos legais da escola do campo, para que se possa concretizar os projetos que a escola deseja, pressionando os poderes públicos a implantarem suas propostas e seu projeto político pedagógico.

Por fim, identificamos que o ensino da Agroecologia e de EA não sai da escola e não atingem as comunidades e as famílias dos assentamentos rurais. Uma possibilidade seria a vivência em pequenas propriedades, cujas famílias utilizam os princípios da agroecologia, o que permitiria a construção participativa do conhecimento. Outra possibilidade seria a abertura da escola para a comunidade, isso já acontece aos fins de semana na escola do campo, porém, poderiam ocorrer nestes dias, palestras, oficinas e práticas agroecológicas e de EA, como instrumentos para possibilitar as discussões e reflexões dos diversos saberes e experiências dos envolvidos.

A formação inicial e continuada dos professores é fundamental para que a temática ambiental e o ensino da Agroecologia sejam abordados em todos os níveis e modalidades de ensino. Entretanto, frente ao desafio colocado pela questão socioambiental, o professor é fragmentado em sua *práxis* (reflexão - ação), pois, não participa do processo de formulação das políticas educacionais, cabendo-lhes a execução do que foi decidido. Desconsidera-se o professor nos processos decisivos, isso dificulta a implementação de temas diferenciados como os do contexto rural, ou até mesmo, os que se referem aos temas transversais, pois, os professores os desconhecem ou não sabem como abordá-los.

Verificou-se que o município de Araras possui um pólo da universidade aberta, que oferta diferentes cursos de aperfeiçoamento, especialização e cursos de curta

duração a distancia. No ano de 2012 alguns professores das duas escolas tiveram a oportunidade de iniciar o curso de aperfeiçoamento em educação ambiental pela Universidade Federal de São Paulo. Este curso teve duração de um ano e enriqueceu as práticas de EA nas escolas, segundo relatos das coordenações.

Uma possibilidade seria que as escolas elencassem suas necessidades, no que se refere à formação docente e levasse formalmente até o pólo da universidade aberta, a fim de, demandar por outros cursos, como por exemplo, o de Agroecologia.

A escola rural possui a possibilidade de efetuar a transição para escola do campo, cabe a ela e seus sujeitos participantes a decisão. Embora esta escola seja convencional, encontrou-se muitos professores abertos ao diálogo e a novas experiências. Os participantes revelaram que pretendem fortalecer alguns pontos frágeis sinalizados no DEP e transformar algumas ações, na tentativa de contextualizar a escola como rural e de incluir novas temáticas.

LITERATURA CITADA

ALBUQUERQUE, L. F. "Fechamento de 24 mil escolas do campo é retrocesso", afirma dirigente do MST. In: **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Seção Início, 28 de Jun. 2011. Disponível em: <http://www.mst.org.br/>. Acesso em 30 de junho de 2012.

ALTIERI, M. **Agroecology: The science of sustainable agriculture**. Boulder, Co: Westview, 1995.

_____. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 4ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

_____. **Agroecologia: Bases científicas para uma agricultura sustentável** -- 3. ed. rev. ampl. - São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, AS-PTA, 2012.

ALTIERI, M. ESTRADA, C.J.N; OSORIO, L.A.R. **Agroecología y resiliencia socioecológica: Adaptándose al cambio climático**. Medellín, Colombia: SOCLA, 2013.

ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. **Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação**. Caderno Cedes, vol. 27, n. 72, p. 177-195, 2007.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1982.

ARAPIRACA, J.O. **A USAID e a educação brasileira**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.

ARCO-VERDE, Y. F. S. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005.

ARROYO, M.G. Apresentação. In: CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Políticas de conhecimento e desafios contemporâneos à escola básica – entre global e o local. In: **Pesquisando e gestando outra escola: Desafios contemporâneos**. São Leopoldo, RS, 2001.

_____. **Formação de Educadores e Educadoras do Campo**. Brasília: MEC, 2004.

_____. Formação de educadores do campo. In: (org.). **Dicionário de Educação do Campo**, 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 359-365, 2013.

ASSUMPTÃO, E.M. et al., **Pedagogia, currículo e diversidade**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

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

AYUKAWA, M. L. **Limites e possibilidades do ensino de agroecologia: um estudo de caso sobre o curso técnico agrícola da Escola Técnica Federal de Rio do Sul/SC**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.. Education reform – a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University, 1999.. Performatividade, privatização e o pós-estado do

bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.105- 1.126, set./dez. 2004.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAECHLER, J. **Qu'est-ce que l'idéologie?** Paris, Gallimard. 1976.

BEREDAY, G.Z.F.; VOLPICELLI, L. **Educação Pública nos Estados Unidos**. Ibrasa, 1963.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes para formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais**, nº 11. 326, de 24 de Julho de 2006.

BRASIL. Câmara dos Deputados: Comissão de Educação, Cultura e Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002.

BRASIL. **Censo da educação básica: 2012** – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – 5ª a 8ª série. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. (v. 1).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 1/2006. **Dias Letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância** (CEFFA). Brasília: MEC/CNE, 2003.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Inep/MEC, 2006.

BRASÍLIA. **Módulo V: Currículo e diversidade cultural** (org.). Brasília: Universidade Federal de Brasília, 2008.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** 3ª. ed.rev.ampl. Chapecó: Letras Contemporâneas, 2004. 199 p.

BURG, I. C.; MAYER, P. H. **Alternativas ecológicas para prevenção de pragas e doenças**. 30ª edição, Paraná, Grafite Gráfica e Editora Ltda, 2006.

CADERNOS DE AGROECOLOGIA. **Resumos do VIII Congresso Brasileiro de Agroecologia**. Porto Alegre. vol. 8. n. 2, 2013.

CALDART, R.S **Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, J. E.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S.. *Educação do campo: identidade e políticas públicas*, p. 18-25. Brasília: **articulação nacional Por uma Educação do Campo**. Coleção Por uma Educação do Campo, v. 4, 2002

CALDART, R.S.; ARROYO, M. G; MOLINA, M. **Por uma educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. S.; FETZNER, A. R.; RODRIGUES, R.; FREITAS, L. C. **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas de licenciatura em educação.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J.A; PAULUS. G. **Agroecologia: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável.** Brasília, 2006.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Agroecologia e sustentabilidade. Base conceptual para uma nova Extensão Rural. In: **WORLD CONGRESS OF RURAL SOCIOLOGY**, 10., Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: IRSA, 2000.

CARVALHO, H. M; COSTA, F. A. Agricultura camponesa. In: **Dicionário da Educação do Campo** - 2. ed., 2. reimpr. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

CARVALHO, I. C. M. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.2, n.2, 2001.

_____. A epistemologia da educação ambiental: a crise de um modo de conhecer e a busca de novos modos de compreender. In: Carvalho, I. C. M. (autora) **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**, p.113-133. São Paulo: Cortez, 2004.

CARTA DE CANDÓI. *Por uma política pública, que garanta aos povos do campo, das florestas e das águas, o direito à Educação do Campo no lugar onde vivem.* **Reunião realizada pelos agricultores familiares reunidos na cidade de Candói (PR)**, Ago. 2013.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CURY, C. R. J. Ensino brasileiro: Desafios. In: **Pesquisando e gestando outra escola: desafios contemporâneos**. São Leopoldo, RS. Ed. Unisinos, 2001.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CHERKAOUI, M. **Sociologie de l'éducation**. Paris: PUF. 1986

DAMASCENO, M. N; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DAL SOGLIO, F. **Agricultura e sustentabilidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

DOSSIE ABRASCO – Um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde. Parte 1 - **Agrotóxicos, Segurança Alimentar e Nutricional e Saúde**. Carneiro, F. F.; Pignati, W.; Rigotto, R. M.; Augusto, L. G. S.; Rizzolo, A.; Faria, N. M. X.; Alexandre, V. P.; Friedrich, K.; Mello, M. S. C. Rio de Janeiro: ABRASCO, 2012.

DUFUMIER, M. Os riscos para a biodiversidade desencadeados pelo emprego das plantas geneticamente modificadas. In: **Transgênicos para quem?** Agricultura, Ciência e Sociedade. (orgs.) ; – Brasília : MDA, 2011.

EMBRAPA. **Marco referencial em agroecologia** / Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. – Brasília, DF : Embrapa Informação Tecnológica, 2006.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C.. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**, p. 19-62. Petrópolis: Vozes, 2004..

FONSECA, Marília. Projeto político pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão da escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dez. 2003.

FURTER, P. Utopia e educação. In: **educação e reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1972.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. Educação: o sonho possível. In: __.(org.). **O educador: vida e morte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez editora, 1996.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. São Paulo **Perspec.** [online], vol. 14, n. 2, p.03-11., 2000.

_____. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. - São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GAIO, Daniel Machado. **A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID**. 2008. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

GASPARETTO, G; TRENTIN, N; MARTIN, R; THIELE, S.C; RASQUINHA, V.J. **Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável na perspectiva dos movimentos sociais do campo**. Ronda Nova, UERGS, 2006.

GODOY, C. N. Educação do campo e escola família agrícola de Goiás: o caminhar da teimosia de um movimento social educativo. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 4, núm. 8, p. 1-17, 2003.

GÓMEZ, Gregório, Rodríguez; FLORES, Javier, Gil, & JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

GOJARDO, M. Educação popular e conscientização no meio rural latino americano. In: (org.). **Educação Rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.

GUBUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: (org.). **Dicionário de educação do campo**. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

GUTIÉRREZ, J. Controvérsias disciplinares e compromissos pendentes na pesquisa contemporânea em educação ambiental. **Revista Educação Pública**, vol. 12, n. 22, p. 83-105, 2003.

GUZMÁN CASADO, G.; GONZÁLEZ DE MOLINA, M.; SEVILLA GUZMÁN, E. (coord.). **Introducción a la Agroecología como desarrollo rural sostenible**. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa, 2000.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS, 2000.

GLIESSMAN, S. R. Quantifying the agroecological component of sustainable agriculture: a goal. In: GLIESSMAN, S. R. (ed.). **Agroecology: researching the ecological basis for sustainable agriculture**. New York: Springer-Verlag, 1990. p.366-399.

GNIGLER, MIGUEL L./2011. **O Processo de nucleação das escolas isoladas**. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id208.htm> Acesso em: 03/11/2011.

GUIMARÃES, M. **A Formação do educador ambiental**. Campinas: Papirus, 2004.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. São Paulo: Papirus, 1996.

GRUPO USJ. **Acervo digital 2012**. Disponível em: <http://www.grupousj.com.br>

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. **Coleção Por Uma Educação Básica do Campo**, nº 1. Brasília: UnB, 1999.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, F.;

LAYRARGUES, P. P; CASTRO, R. (Orgs.) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**, p. 179-220. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Org.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11-31.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: **ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**, 6., 2011, Ribeirão Preto. *Anais... Ribeirão Preto*: USP, 2011. v. 6. p. 01-15.

LEBER, R.; MOTTA, V. C. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. In: (org.). **Dicionário de Educação do Campo**, 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 576-584, 2013.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, G. F. C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**, p. 1-23. São Paulo: Cortez, 2002..

_____. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOGAREZZI, A. Educação Ambiental em resíduos: uma proposta de terminologia. In: **Consumo e resíduo - Fundamentos para o trabalho educativo**. -- São Carlos: EdUFSCar, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Aspectos políticos e pedagógicos da educação ambiental no Brasil. **Sinais Sociais**, v. 1, n. 2, p. 44-83, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Pesquisa-Ação Participante e Educação Ambiental: uma abordagem dialética e emancipatória. In: TOZONI-REIS, M.F. de C. (Org.). **A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas**. São Paulo: Annablume, 2007, 13-56.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LONDRES, F. **Agrotóxicos no Brasil: um guia para ação em defesa da vida**. -- Rio de Janeiro: AS-PTA - Assessoria e serviços a projetos em agricultura alternativa, 2011.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen: Marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento**. 5 ed. São Paulo, 1996.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARINHO, M. G. S. M. C. A presença norte americana na educação. **Thesis**, São Paulo, ano I, v. 3, p. 54-77, 2º semestre, 2005.

MAZZARINO, J.M; MUNHOZ, A.V; KEIL, J.L. Currículo, Transversalidade e Sentidos em Educação Ambiental. **Revbea**, Rio Grande, V. 7, No 2: 51-61, 2012.

MEDINA, Naná Mininni. **Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação**. Petrópolis: Vozes, 2000. 231 p.

MELLO, A.S; LONGHINI, M.D. Tendências de educação ambiental em livros didáticos de ciências. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 8, n. 1 – p 62-75, 2013.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Bomtempo, 2008.

MIGUEL, M. E. B. Tendências pedagógicas na educação brasileira: permanências e mudanças. In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação: a educação e seus sujeitos na história.**, 2006, Goiânia. Anais. Goiânia: Descubra Editora, 2006. p. 01-10.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOLINA, M.C; FREITAS, H.C.A. **Educação do Campo**. Em aberto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177. Abril de 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da licenciatura em Educação do Campo na UNB. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**, anais. Belo Horizonte, 2010.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: (org.). **Dicionário de Educação do Campo**, 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

MOLINA, M. C.; JESUS, M. S. A. **Por uma educação básica no campo: construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: articulação nacional por uma educação no campo, 2004.

MORALES, G. B. **Diagnóstico Escolar Participativo: Olhares e propostas para uma educação ambiental crítica**. Brasília: UNB - Universidade Federal de Brasília, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, R.M; CARMO, S. Agroecologia na construção do desenvolvimento rural sustentável. **Revista Agriculturas**. São Paulo, v. 51, n. 21. p. 37-56, 2004)

MUNARIM, Antonio. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília/MDA, 2006.

NAGEL, L. H. O. O estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 880. In: Nogueira Francys Mary Guimarães (org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioste, 2001.

NOGUEIRA, F.M.G. **A ajuda externa para a educação brasileira na produção do “mito do desenvolvimento”**: da USAID ao BIRD. – Campinas, SP, 1998. Tese de doutorado da Universidade Estadual de Campinas.

OLIVEIRA, M. G. R. **Educação ambiental na base do ensino: uma análise do real e a construção de uma convivência ecológica na escola**. 2001. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2001.

OLIVEIRA, L. M. T.; CAMPOS, M. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

ORSO, J. GONÇALVES, S. R; MATTOS, V. M. **Educação, estado e contradições sociais**. São Paulo: Outras expressões, 1996.

PALMEIRA, M. Modernização, estado e questão agrária. **Estudos avançados**, São Paulo, v.3, n.7, p. 87 - 108, 1989.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO. – Brasília : **Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP**, 2007.

PERIPOLLI, O.J; ZOIA, A. **O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas**. ECS, Sinop/MT, v.1, n.2, p.188-202, jul./dez. 2011.

PIMENTA, S. G. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: uma análise crítica**. 2009. Disponível em: http://apeoespsub.org.br/especiais/revista_planejamento_2009.pdf . Acessado em: 20/10/2012

PINTO, J. B. A. Educação de Adultos e o Desenvolvimento Rural. In: (org.). **Educação Rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PLOEG, J. D. **Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

PMA – Prefeitura Municipal de Araras. **Conheça um pouco da história de Araras**.

QUEIROZ, J. B. P. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista NERA Presidente Prudente**, ano 14, n. 18 p. 37-46,2011.

QUINTAS, D. A. C. **História da agricultura no município de Araras (SP) e a caracterização da restauração da mata ciliar no Ribeirão das Furnas -- São Carlos**: UFSCar, 2011. Dissertação de Mestrado da Universidade Federa de São Carlos.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: (org.). **Dicionário de Educação do Campo**, 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 293-298, 2013.

RIBEIRO, S; FERREIRA, A . P; NORONHA, S. Educação do Campo e Agroecologia. In: **Construção do conhecimento agroecológico: Novos papéis, novas identidades**. Rio de Janeiro: Articulação Nacional da Agroecologia, 2007.

RHEINHEIMER, C. G; GUERRA, T. *Processo grupal, pesquisa-ação-participativa e educação ambiental: uma parceria que deu certo*. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. 22, 2009.

SADER, E. Prefácio. In: **Educação para Além do Capital**. São Paulo: Bomtempo, 2008.

SAUL, A. M. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: Apple, M. W.; Nóvoa, A. (Orgs.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998. p. 151-65.

SANTOS, J. R. Da educação rural à educação do campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. Laranjeiras-SE, Brasil, 2010.

SANTOS, B. S. **Semear outras soluções: Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Caderno do aluno**. Coordenadora Maria Inês Fini. São Paulo, 2008.

SAUVÈ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 317–322, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, D.O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, vol. 28, n. 76, p. 291-312, 2008.

SEESP – Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo. **Pesquisa de escolas**. Disponível em http://escola.edunet.sp.gov.br/pesquisas/Index_Escolas.asp. Acessado em 16 fev. 2011

SEVILLA GUZMÁN, E.; GONZÁLEZ DE MOLINA, M. (ed.). **Ecología, campesinato e historia** . Madrid: La Piqueta, 1993.

SILVA, I. M. S.; CECÍLIO, M. A.; HIROSE, K. **Políticas públicas e educação no e do campo: formação docente**. Publ. *UEPG* Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 201-207, 2008.

SOUZA, M. I. S. **Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964**. Petrópolis: Vozes, 1981.

SANTOS, J. R. DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: um enfoque sobre as classes multisseriadas. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. Laranjeiras-SE, Brasil, 2010

TOZONI-REIS, M. F. C. Pesquisa-ação participativa e a educação ambiental: uma parceria construída pela identificação teórica e metodológica. In: _____(Org.). **Pesquisa-ação participativa em educação ambiental: reflexões teóricas**, p. 121-162. São Paulo: Annablume, FAPESP; Botucatu: Fundibio, 2007.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Pesquisa-ação: compartilhando saberes – Pesquisa e ação educativa ambiental. In: FERRARO JR., L.A. **Encontros e caminhos: formação de**

educadores(as) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA/DEA. 2005, p. 269-276.

_____. A pesquisa - ação - participativa e a educação ambiental: uma parceria construída pela identificação teórica e metodológica. In: TOZONI-REIS, M.F. de C. (Org.). **A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas.** São Paulo: Annablume, 2007 (a), p.121-161.

_____. Pesquisa - ação em Educação Ambiental. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 3, n.1 - pp. 155 -169, 2008.

_____. **Metodologia de pesquisa científica.** Curitiba: IESDE Brasil, 2009

THERRIEN, J. **A professora leiga e o saber social.** Cadernos SENEb, Brasília: MEC, 1991.

WELCH, C. A. Conflitos no campo. In: (org.). **Dicionário de Educação do Campo**, 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

VARGAS, L. A. A. O que as lutas do MST contra o agronegócio representam para a Educação Ambiental? In: **Educação Ambiental, gestão pública, movimentos sociais e formação humana: Uma abordagem emancipatória;** organizado por Carlos F.B. Loureiro – São Carlos: Rima Editora, 2009.

VERDEJO, M. E. **Diagnóstico rural participativo: guia prático DRP/** por Miguel Exposito Verdejo, revisão e adequação de Décio Cotrim e Ladjane Ramos. - Brasília: MDA / Secretaria da Agricultura Familiar, 2006

ZAKRZEWSKI, S. B. A educação ambiental nas escolas do campo. In: Mello, S. S.; Trajber, R. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília: MEC/MMA/UNESCO, 2007.