

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIO-GRANDENSE**
Câmpus Pelotas

**ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO SUL:
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA TRANSFORMAÇÃO DA
REALIDADE SOCIOAMBIENTAL DO CAMPO**

Daniele Schmidt Peter

13/04/2018

Dissertação

DANIELE SCHMIDT PETER

**ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO SUL:
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE
SOCIOAMBIENTAL DO CAMPO**

Dissertação de Mestrado apresentada e submetida à banca examinadora como requisito parcial para o título de Mestre, do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, *Campus* Pelotas.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Mendes Calixto

PELOTAS

2018

DANIELE SCHMIDT PETER

**ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO SUL:
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE
SOCIOAMBIENTAL DO CAMPO**

Dissertação de Mestrado apresentada e submetida à banca examinadora como requisito parcial para o título de Mestre, do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, *Campus Pelotas*.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Mendes Calixto

Aprovada pela banca examinadora em ___/___/___

Prof.^a Dr.^a Patrícia Mendes Calixto (Orientadora)
IFSUL – Campus Charqueadas

Prof.^a Dr.^a Luciane Albernaz de Araújo Freitas
IFSUL Campus Pelotas

Prof. Dr. Manoel Porto Júnior
IFSUL Campus Pelotas

Prof.^a Dr.^a Lori Altmann
PPGAnt - UFPEL

DEDICATÓRIA

A todas as pessoas que diariamente constroem a Educação do Campo e lutam por um meio rural com gente e com vida digna para todas as pessoas.

AGRADECIMENTOS

O Mestrado faz parte de uma etapa importante do meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico. Sinto uma imensa gratidão ao finalizar esta etapa, que contou com o apoio e o incentivo de várias pessoas. Algumas, em especial, preciso registrar aqui.

Agradeço ao meu marido Gilson, meu companheiro de vida, minha alma-gêmea, meu amor. Obrigada por todo amor, carinho e cumplicidade que são injeção de ânimo diária. Obrigada pelas reflexões e pela partilha de sonhos e ideais de vida.

Agradeço à minha família. Meus pais Inalda e Gilberto. Vocês são porto seguro e exemplo de vida e de luta. Obrigada por me guiarem pelos bons caminhos e por terem me possibilitado crescer em um ambiente de amor e cumplicidade. Às minhas irmãs Denise e Daiana, meus irmãos Demaicon, Douglas e Deividi, minha sobrinha e afilhada Luana, aos sobrinhos Igor e pequeno Iarlei. Ao cunhado Jerônimo e às cunhadas Juliana e Raquel. Obrigada pela resistência, pelos ensinamentos e pela oportunidade de conviver com vocês. Dedico este trabalho a vocês, porque ele também carrega muito de vocês.

Às colegas amigas do Mestrado, Viviane e Andreia. Obrigada, companheiras de jornada, por todo incentivo, pelo companheirismo e pela amizade.

Ao CAPA, pelo trabalho, que me possibilita uma aprendizagem diária e o contato com pessoas e experiências espetaculares.

À todo o coletivo EFASUL. Agradeço pela oportunidade da pesquisa e por me possibilitarem fazer parte e contribuir nessa experiência fantástica de educação.

À minha orientadora, Professora Dra. Patrícia Mendes Calixto. Obrigada por ter me escolhido e aceitado fazer parte desta caminhada investigatória comigo.

À banca examinadora. Obrigada pela leitura criteriosa, pelo rigor e pela seriedade nas contribuições ao meu trabalho.

Agradeço ao IFSUL, especialmente ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia e seus professores pelo conhecimento compartilhado.

Quero expressar aqui meu agradecimento a muitas pessoas que lutaram, lutam diariamente por um ensino público, universal e de qualidade.

A todas e todos vocês, muito obrigada!

1



“Não vou sair do campo pra poder ir pra escola.
Educação do Campo é direito e não esmola!”
Gilvan Santos

¹ Pannel de Boas-vindas presente na sede da escola, confeccionado para a inauguração em 2016.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo central investigar de que forma a Educação Ambiental (EA) está presente e motiva o movimento de criação da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL), contribuindo para estratégias que favorecem permanência da juventude no campo e a transformação da realidade socioambiental da região Sul do RS. O *lócus* da pesquisa foi a cidade de Canguçu - RS, onde localiza-se a sede da escola. A investigação parte de um enfoque orientado pelo materialismo histórico e dialético e traz uma abordagem qualitativa, com aporte metodológico na pesquisa participante (BRANDÃO, 2007). Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados, a observação participante, a revisão bibliográfica e entrevistas semi-estruturadas, realizadas com 9 pessoas membros do Conselho Administrativo da EFASUL no momento da pesquisa e desde a fundação da escola. Após a coleta, os dados foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Para atender aos objetivos propostos na pesquisa e sustentar as análises realizadas, foi utilizado o seguinte referencial teórico: (i) Sustentabilidade (BOFF, 2012); (ii) Educação Ambiental CARVALHO, 2001, 2004, 2007; SORRENTINO et al., 2017 ; LEFF 2002) e Educação Ambiental transformadora (LOUREIRO, 2003, 2004, 2006, 2008); (iii) Agroecologia (CAPORAL; COSTABEBER ; PAULUS, 2006 ; CAPORAL, 2009 ; GLIESSMANN, 2001); (iv) Pedagogia da Alternância (GIMONET, 2007; NOSELLA, 2012 ; BEGNAMI, 2013); (v) Educação do Campo (CALDART, 2000, 2002, 2008, 2009). Os resultados da pesquisa apontam que a EFASUL é espaço relevante de promoção da EA e de debate em torno da sustentabilidade do meio rural, por estar embasada em uma proposta de transformação, diretamente ligada ao histórico regional, de expressiva presença da agricultura familiar e forte atuação dos movimentos sociais. Verificou-se que os objetivos constitutivos da EFASUL dialogam com os princípios da EA propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), demonstrando a intencionalidade na elaboração de uma proposta educativa diferenciada do ponto de vista ambiental. A análise das entrevistas indica uma perspectiva crítica e transformadora da EA presente no projeto da EFASUL, através do processo integral de ensino-aprendizagem baseado na Pedagogia da Alternância e Agroecologia. Sugere que a escola pode colaborar para que a juventude não perca a proximidade com o meio rural e estimular a permanência e a sucessão familiar. A pesquisa aponta ainda que a EFASUL é parte importante de um movimento de resistência, por uma agricultura socialmente justa, viável, que promove a sustentabilidade e o bem-viver e que, através da sua prática, pode fortalecer os povos do campo e contribuir na reprodução social da agricultura familiar.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Ambiental Transformadora. Agroecologia. Pedagogia da Alternância. Agricultura Familiar. Sustentabilidade.

ABSTRACT

The present research aims to investigate how the Environmental Education (EA) motivates Agricultural Family School of the South Region (Escola Família Agrícola da Região Sul - EFASUL) movement, contributing to strategies that support to keep young people in the rural areas and the transformation of socio-environmental reality of the southern region of Rio Grande do Sul. The locus of the research is the city of Canguçu - RS, where the headquarters of the school are located. The research is based on the historical and dialectical materialism and brings a qualitative approach, with a methodological contribution from the participant research (BRANDÃO, 2007). Participant observation, bibliographic review and semi-structured interviews were used as data collection instruments, carried out with 9 people, members of the Administrative Council of EFASUL currently, at the time of the research, and since the foundation of the school. After, the data were submitted to content analysis (BARDIN, 2011). Intending to meet the objectives proposed in the research and to support the analysis developed, the following theoretical reference was used: (i) Sustainability (BOFF, 2012); (ii) Environmental Education (CARVALHO, 2001, 2004, 2007; SORRENTINO et al., 2017; LEFF 2002) and Transformative Environmental Education (LOUREIRO, 2003, 2004, 2006, 2008); (iv) Pedagogy of Alternation (GIMONET, 2007, NOSELLA, 2012, BEGNAMI, 2013); (v) Field Education (CALDART, 2000, 2002, 2008, 2009). The results indicate that EFASUL is a relevant space for the promotion of EA and the debate about the sustainability of the rural environment, while it is based on a transformation proposal, directly linked to the regional history, with significant presence of family agriculture and strong performance of social movements. It was verified that the constitutive objectives of EFASUL are in dialogue with the EA principles proposed in the National Curricular Guidelines for Environmental Education (DCNEA), demonstrating the intentionality in the elaboration of a remarkable environmental educational proposal. The analysis of the interviews indicates a critical and transformative perspective of EA present in the EFASUL project, through the integral teaching-learning process based on the Pedagogy of Alternation and Agroecology. It suggests that the school can collaborate to enhance the link between youth and the rural environment and stimulate their permanence and the family succession. The research also points out that EFASUL is an important part of a resistance movement, for a socially just and viable agriculture that promotes sustainability and well-being. Through its practice, EFASUL can strengthen people of the countryside and contribute to the social reproduction of family farming.

Keywords: Field Education. Transformative Environmental Education. Agroecology. Pedagogy of Alternation. Family farming. Sustainability.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEFASUL - Associação Escola Família Agrícola da Região Sul do RS

AIMFR - *Association des Maisons Familiales Rurales*

ARPASUL - Associação Regional de Produtores Agroecologistas da Região Sul

ATER - Assistência Técnica e Extensão Rural

AZONASUL - Associação dos municípios da Região Sul

CAPA - Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia

CETAC - Centro de Treinamento de Agricultores da Emater

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CUT - Central Única dos Trabalhadores

EA – Educação Ambiental

EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

EFA - Escola Família Agrícola

EFASC - Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul

EFASUL - Escola Família Agrícola da Região Sul

FAF - Fórum da Agricultura Familiar da Região Sul do RS

FETAG - Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Rio Grande do Sul

FETRAF - Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar

FLM - Federação Luterana Mundial

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEP – DER - Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa - Departamento de Educação Rural

FURG - Fundação Universidade de Rio Grande

IEAB - Igreja Anglicana do Brasil

IECLB - Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil

IFSUL - Instituto Federal Sul-Rio-Grandense

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MST - Movimento Sem Terra

NEDET - Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial

ONG - Organização não governamental

PAA - Programa de Aquisição de Alimentos

PNAE - Programas de Alimentação Escolar

PRONACAMPO - Plano Nacional de Educação do Campo

PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONEA - Programa Nacional de Educação Ambiental

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PNHR - Programa Nacional de Habitação Rural

PNPCT - Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais

PTDRS - Plano Territorial de desenvolvimento Rural Sustentável

SDR - Secretaria de Desenvolvimento Rural

SME - Secretaria Municipal de Educação de Canguçu

UNAIC - União das Associações Comunitárias do Interior de Canguçu

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os quatro pilares da formação nas EFAs	65
Figura 2 - Instrumentos da Pedagogia da Alternância	68
Figura 3 - Mapa do Território Zona Sul do Estado/RS.	74
Figura 4 - Visita de intercâmbio da EFASUL à EFASOL.....	76
Figura 5 - Roda de Conversa EFASUL em Pelotas/RS.	78
Figura 6 - Sede da EFASUL no CETAC, em Canguçu/RS	79
Figura 7 - Assembleia de inauguração da EFASUL.....	80
Figura 8 – A roda diária de educandas/os e educadoras/es	82
Figura 9 – Identidade visual da EFASUL.	84
Figura 10 - Primeira turma de estudantes da EFASUL.	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização das Pessoas Entrevistadas	92
Tabela 2 - Categorias e Subcategorias de análise do Conteúdo	95
Tabela 3 - Princípios das DCNEAs x Objetivos Constitutivos da EFASUL	98

SUMÁRIO

SUMÁRIO	13
1 INTRODUÇÃO.....	14
2 DO CAMPO E NO CAMPO EM MOVIMENTO: TRAJETÓRIA DE COMPOSIÇÃO DESTA PROPOSTA DE PESQUISA.....	18
3 CONTEXTO HISTÓRICO E REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA ..24	
3.1 A Educação Ambiental que move e transforma	28
3.2 As diferentes faces do mundo rural brasileiro	34
3.3 Agricultura familiar e Agroecologia	37
3.4 A questão da sucessão familiar: As Juventudes e a juventude rural	40
3.5 Sociedade, Trabalho e Educação: O papel da escola	47
3.5.1 A escola no espaço rural	53
3.5.2 A Educação do Campo no campo	57
4 ESCOLA DO CAMPO NO CAMPO: AS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA.....	61
4.1 A história da Escola Família Agrícola da Região Sul – EFASUL	69
4.1.1 Os movimentos sociais do campo no Território Zona Sul do Estado/RS..	69
4.1.2 A fundação da Associação Escola Família Agrícola da Região Sul – AEFASUL.....	72
4.1.3 A primeira turma de estudantes e o dia-a-dia na escola	80
5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS QUE GUIARAM ESTA CAMINHADA INVESTIGATÓRIA.....	85
5.1 A coleta de dados	87
5.2 Informantes da Pesquisa	90
5.3 A análise dos dados coletados pela pesquisa	93
6 QUE PROPOSTA DE ESCOLA? ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS COM A PESQUISA	96
6.1 Análise Documental: Os objetivos da EFASUL e os princípios das DCNEA.....	97
6.2 A descrição da EFASUL pelo Conselho Gestor.....	101
6.2.1 Motivação de Atuação na EFASUL.....	101
6.2.2 A prática da EFASUL	111
6.2.3 Educação Ambiental na EFASUL.....	122
6.2.4 Desafios para a EFASUL	136
7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA SEGUIR REFLETINDO.....	141
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES.....	151

1 INTRODUÇÃO

Considerando o espaço rural em uma conjuntura de desgaste ambiental, ameaças à biodiversidade e às culturas tradicionais, a presente pesquisa visa investigar o processo coletivo que resulta na criação da Escola Família Agrícola da Região Sul - EFASUL e os diversos atores que lideram este movimento de implantação desta escola do campo. Sob a perspectiva da Educação Ambiental transformadora, este processo de investigação analisa como esta escola pode contribuir para a mudança da realidade socioambiental da região Sul do RS, por meio da Agroecologia e da Pedagogia da Alternância, princípios básicos da escola.

A EFASUL foi inaugurada em maio de 2016, com a primeira turma composta por 32 estudantes, 12 alunas e 20 alunos, oriundas/os da agricultura familiar, dos municípios de Canguçu, Pelotas e Cerrito, sendo 90% das/os discentes jovens, com idade entre 15 a 22 anos. A escola situa-se atualmente junto ao Centro de Treinamento de Agricultores da Emater - CETAC, situado na Rua João de Deus Nunes, 200 - Bairro Vila Isabel, Canguçu - RS.

A área da abrangência da pesquisa corresponde ao Território Zona Sul do Estado/RS, área de abrangência da escola e tem o município de Canguçu, onde está localizada a sede da escola, como referência para a busca de materiais e acompanhamento participante das ações.

O objeto desta pesquisa foi escolhido, em primeiro lugar, pela relação da pesquisadora com o projeto, uma vez que esta atua diretamente na implantação como membro do Conselho Administrativo que vem pensando a EFASUL desde o seu início como proposta de desenvolvimento regional e territorial. Em segundo lugar, a escolha deste tópico de pesquisa se deu pela compreensão de que esta experiência pode servir como aporte para outros processos semelhantes que venham sendo desenvolvidos, em uma estratégia de desenvolvimento do espaço rural com qualidade de vida. Finalmente, esta escolha foi influenciada pelo próprio histórico de formação e atuação da pesquisadora no movimento agroecológico regional, inicialmente como filha de uma família da agricultura familiar que trabalha segundo os princípios da Agroecologia, e, mais recentemente, como educadora social atuante no Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia - CAPA.

A presente pesquisa integra o campo dos estudos em Educação, com enfoque na linha de pesquisa Políticas e Práticas de Formação do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – IFSUL. Ela parte de um enfoque orientado pelo materialismo histórico e dialético, compreendendo que o conhecimento se dá na e pela práxis e a reflexão teórica ocorre em função da ação para transformar. Traz uma abordagem qualitativa, com aporte metodológico na pesquisa participante (BRANDÃO, 2007), utilizando como instrumentos de coleta de dados, a observação participante, a revisão bibliográfica e entrevistas semi-estruturadas. Após a coleta, os dados foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Desta forma, a pesquisa busca responder à seguinte pergunta: de que forma a Educação Ambiental está presente e motiva o movimento de criação da Escola Família Agrícola da Região Sul - EFASUL contribuindo para estratégias que favorecem a permanência da juventude no campo e a transformação da realidade socioambiental da região Sul do RS?

A pesquisa está ancorada nos seguintes objetivos específicos:

- Registrar o processo de criação e implementação da EFASUL;
- Descrever a trajetória histórica dos principais atores responsáveis pelo movimento que resulta nesta escola;
- Identificar as motivações constitutivas da EFASUL;
- Averiguar o papel da Agroecologia no contexto da escola;
- Analisar os pressupostos da Educação Ambiental presentes na concepção da EFASUL.

A partir destes objetivos, descrevo as seguintes hipóteses e o referencial teórico que dá suporte à escrita:

1. A proposta educativa da EFASUL caracteriza-se como um processo de Educação Ambiental em uma perspectiva transformadora, que contribui para a sustentabilidade. Considerando o atual contexto de crise ambiental e planetária, abordado por Boff (2012), Kayser (2015) e Leff (1998, 2004), a Educação Ambiental Transformadora (LOUREIRO, 2003, 2004, 2006, 2008) faz um enfrentamento, questionando valores, visões de mundo e de modelo de sociedade na busca da construção da sustentabilidade (BOFF, 2012). A educação, por sua vez, tem papel fundamental no processo de transformação social e é considerada instrumento essencial no movimento global proposto pela Agenda 2030

da ONU² (UNESCO, 2017). Ao considerar a Agroecologia (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2006; CAPORAL, 2009; GLIESSMANN, 2001) como princípio básico e objetivo constitutivo da escola, a EFASUL desenvolve um processo de Educação Ambiental - EA que transforma os modos de pensar a agricultura, o trabalho, as relações sociais e a própria sociedade. Diversos estudos têm tecido importantes reflexões sobre as conexões entre a Agroecologia e a EA, como Carvalho (2001), Leff (2002) e Sorrentino *et al.* (2017).

2. A EFASUL é uma proposta diferenciada de escola, resultado de uma construção histórica de movimentos sociais do campo. A EFASUL baseia-se na proposta metodológica da Pedagogia da Alternância (GIMONET, 2007; NOSELLA, 2012; BEGNAMI, 2013) e considera a prática do trabalho como um princípio educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; SAVIANI, 2007). Ela é fruto de um processo histórico, de construção e debate de políticas e proposições realizadas pelo conjunto de organizações que compõem o Fórum da Agricultura Familiar da Região Sul do RS – FAF, no anseio de desenvolver um processo de Educação do Campo e no campo (CALDART, 2000, 2002, 2008, 2009), com valorização dos saberes e da cultura dos povos do campo. Como movimento social (GOHN, 1997, 2011), a EFASUL resulta de um processo emancipatório - conceito discutido por Gadotti (2012), e a escola passa a ser um espaço de resistência e de proposição de mudança na perspectiva de uma educação contra-hegemônica.

3. A EFASUL pode contribuir para a sucessão da agricultura familiar e o fortalecimento da Agroecologia na Região Sul. A problemática da sucessão familiar e permanência da juventude no campo tem sido discutida por diversos autores e autoras (BRUMMER, 2004; ARRIAGADA, 2014; GALINDO, 2014; STROPASOLAS, 2014). Uma proposta de educação baseada na Agroecologia tende a promover a valorização da atividade desenvolvida pelos povos do campo e pode desenvolver processos importantes de debate e incidência na construção de propostas relacionadas ao acesso a direitos como terra e território, saúde e educação, além da promoção do diálogo entre gerações e da justiça de gênero,

² Em 2015 a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável adotou a Agenda 2030, que apresenta 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, com 169 metas a serem atingidas pelos países a fim de acabar com a pobreza, promover a prosperidade e o bem-estar para todos, proteger o meio ambiente e enfrentar as mudanças climáticas (<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/> Acesso em 16/03/2018).

demandas apresentadas pela juventude como possibilidades importantes para promover a permanência e sucessão no campo (BRASIL, 2015).

No intuito de responder aos objetivos e hipóteses expostas, o trabalho está organizado em 7 capítulos: o primeiro capítulo traz a introdução, com breve apresentação do caminho que a pesquisa irá percorrer; o segundo capítulo traça o histórico da pesquisadora e apresenta os elementos que impulsionaram a escolha desta temática e motivaram a organização desta proposta de investigação.

O terceiro capítulo apresenta o contexto histórico e o referencial teórico, fazendo um entrelace com a conceituação e análise de temáticas pertinentes à pesquisa, discorrendo sobre o mundo contemporâneo e a crise ambiental, trazendo um breve histórico sobre a Educação Ambiental e as diferentes correntes de estudo, discutindo, a seguir, as diferentes faces do rural brasileiro e os modelos de agricultura em jogo no contexto da sociedade brasileira, com a conjuntura da agricultura familiar e da Agroecologia. Na sequência, discuto sucessão familiar e a realidade da juventude rural, sociedade trabalho, educação e o papel da escola no espaço rural. Finalizo com uma breve descrição do conceito e histórico da Educação do Campo.

O quarto capítulo inicia com a apresentação da proposta das Escolas Família Agrícola – EFAs, onde discuto sobre a origem da Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos. A seguir, apresento o local de pesquisa: a Escola Família Agrícola da Região Sul – EFASUL, seu histórico de constituição e metodologia proposta de trabalho.

O quinto capítulo aborda a metodologia utilizada pela pesquisadora, compreendendo a apresentação das técnicas de coleta e tratamento dos dados, as/os informantes da pesquisa e o método de tratamento e apresentação de dados. A apresentação, análise e discussão dos dados coletados é realizada no sexto capítulo. O sétimo capítulo traz o fechamento do trabalho com a apresentação das considerações finais acerca da pesquisa.

2 DO CAMPO E NO CAMPO EM MOVIMENTO: TRAJETÓRIA DE COMPOSIÇÃO DESTA PROPOSTA DE PESQUISA

Sou professora a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professora contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professora a favor da esperança que me anima apesar de tudo (FREIRE, 1996, p.64).

Todo processo investigativo se origina dentro de um universo de questionamentos e inquietações que estão relacionados a um emaranhado de vivências, experiências e relações daquele ou daquela que o desenvolve. É o seu lugar social, o lugar da pessoa que escreve, que pesquisa, que pensa sobre determinado assunto. A pesquisa é, ao mesmo tempo, um processo íntimo, que permite à pessoa que pesquisa expressar aquilo que traz no âmago de seu ser, mas que ao mesmo tempo é expressamente coletivo, uma vez que não é um processo feito individualmente, mas que se desenvolve a partir da contribuição de inúmeras pessoas. Também, não é feita para si mesmo, unicamente, mas também para as outras pessoas, se dirige a pessoas e a comunidades, de forma a contribuir para a produção da vida.

Todo pensamento que imagina saber algo e que enuncia e diz o que alguém pensa, de algum modo, a outras pessoas, a outros pensadores-interlocutores, fala sempre desde e para um lugar social. Então, assim como outras práticas sociais, a ciência e a educação que sonhamos praticar, e, através das quais aspiramos descobrir e ampliar ad infinitum sujeitos e campos sociais de um diálogo criador e emancipatório, devem falar de comunidades humanas concretas e cotidianas. E elas devem se dirigir a comunidades humanas de pessoas e grupos criadores da vida de todos os dias e da história que esta vida múltipla entetece e escreve. (BRANDÃO, 2007, p. 59).

A pesquisa aqui apresentada está alicerçada na minha própria história de vida, mas é um conjunto de histórias, de obras de diversas pessoas que construíram processos anteriores, de pessoas que caminham juntas, mas é, sobretudo a história da construção de um sonho: uma escola com a cara do povo do campo. Assim, este trabalho quer ser um instrumento de preservação da história do processo que origina a EFASUL e de discussão de como a compreensão e preocupação com o espaço socioambiental está presente na proposta, tornando-a diferenciada e uma proposta com potencial de ser replicada.

Como integrante do espaço rural do Território Zona Sul do RS, filha de pequenos agricultores familiares, de descendência pomerana, moradores da localidade de Remanso, interior de Canguçu, tenho uma relação estreita com o meio rural, com a produção de alimentos e, especialmente, com a Agroecologia. Minha família é originalmente uma família de agricultura familiar, produtora de alimentos diversificados, dentre os quais destacam-se as culturas do feijão, milho, batata e morango.

No final da década de 1980 minha família ingressou na produção do tabaco - que começa a se expandir no Brasil devido a incentivos governamentais e ao cenário internacional favorável -, tendo sido uma das pioneiras da cultura na região. Desde 1984, participava de processos de discussão sobre estratégias de geração de renda e melhoria da vida no meio rural, cooperativismo e associativismo, promovidos pelo CAPA³, organização não-governamental ligada à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil - IECLB, da qual nossa família é membro.

Neste processo acompanhei, durante a infância, o envolvimento da minha família com a Associação de Desenvolvimento Comunitário do Remanso, da qual meu pai foi assíduo colaborador, tendo trabalhado como tratorista da patrulha agrícola da associação e colaborado na gestão do Centro Comunitário inclusive como um dos presidentes.

O processo de apoio e assessoria do CAPA incluía uma série de atividades formativas, incluindo política, oficinas com mulheres e com a juventude, além de muitas atividades práticas de qualificação da produção e Agroecologia. Esse trabalho resultou na criação do Grupo Agroecológico do Remanso, que comporia, junto com outros grupos de Agroecologia da região, a Associação Regional de Produtores Agroecologistas da Região Sul - ARPASUL, criada em 1995 com o intuito de promover a comercialização da produção agroecológica através de feiras na cidade de Pelotas/RS. Minha família, juntamente com outras 14 famílias, passou então a produzir uma diversidade de produtos através de práticas agroecológicas para serem comercializados na feira.

³ O Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia - CAPA é uma organização da sociedade civil, criada em 1978, vinculada à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Atua nos três estados do sul do Brasil – Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, na disseminação de práticas econômica e ecologicamente sustentáveis, entre famílias produtoras rurais, oferecendo alternativas para a permanência no campo.

Com a ascensão do movimento agroecológico da região, que proporcionou geração de renda às famílias, somado à frustração de safras seguidas sem sucesso na colheita do fumo, nossa família abandonou o cultivo do fumo no final dos anos 90, passando a se dedicar exclusivamente à produção agroecológica de alimentos.

Em 2017, o Grupo Agroecológico do Remanso, composto por 8 famílias⁴, completa 22 anos na produção de alimentos livres de agrotóxicos e aditivos químicos comercializados na feira Agroecológica da ARPASUL. O trabalho realizado por estas famílias é um exemplo de trabalho solidário e cooperativo baseado nos princípios éticos e fundantes da Agroecologia, de luta por estratégias de garantia de direitos para as pessoas do campo, incluindo educação de qualidade que atente e preserve a realidade sociobiodiversa do local do qual fazem parte.

Também a reflexão sobre a necessidade de um olhar diferenciado para a educação no espaço rural se confunde com a minha própria trajetória. A terceira na escala de 6 irmãos, fui a primeira a alcançar a possibilidade de dar continuidade aos estudos após concluir o 5º ano na escola multiseriada da localidade, mediante o início do transporte escolar para as escolas da cidade, iniciado em 1997. Algumas recordações revelam a escolha realizada pela nossa família em propiciar estudos a uma das filhas e apostar na minha educação, enquanto meu irmão e irmã mais velha trabalhavam no galpão do fumo para garantir a renda e o sustento da família.

Em meio ao processo de transição agroecológica, nossa família teve o primeiro contato com a Pedagogia da Alternância. Em um projeto do CAPA em parceria com o Departamento de Educação Rural da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa - FUNDEP – DER, a filha primogênita, juntamente com mais alguns jovens da região foram estudar na cidade de Braga – RS. A escola alternava tempos na escola e na comunidade de 1 mês e era direcionada a filhos de agricultores familiares. O pátio da casa da família guarda uma bela recordação desse tempo: um pé de pau-brasil, trazido pela jovem estudante de um de seus intercâmbios escolares.

A continuidade dos meus estudos se deu com o ingresso no Curso de Magistério, no ano 2000, motivada pelas professoras que me consideravam inteligente e talentosa para o trabalho na educação. Ao mesmo tempo, eu estava

⁴ Em 1995, 15 famílias compunham o Grupo Agroecológico do Remanso. Ao longo dos 22 anos de existência houve uma diminuição do número de famílias, por diversas razões que podem ser analisadas em estudos posteriores. O grupo é composto, no ano de 2017, por 8 famílias.

inserida no trabalho da família na propriedade agroecológica durante a semana e era responsável pela venda na feira Agroecológica ARPASUL, na cidade de Pelotas.

Durante todo este tempo foram inúmeras as oportunidades de troca. Foram viagens, intercâmbios, formações com outras/os jovens e com pessoas de outras regiões, que lutavam através de um novo modelo de agricultura, que não agredisse o meio ambiente e que estivesse alicerçado na ética da construção e manutenção da vida. A prática agroecológica permitia o sentimento de valorização, de pertencimento, seja na feira, junto com a população consumidora, ou em meio aos grupos de jovens e nas comunidades. Mas muitas vezes, a prática desenvolvida por estas era vista até mesmo com certa descrença.

A oferta de uma turma do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, na cidade de Canguçu, no ano de 2006, ofereceu a oportunidade para a continuidade dos estudos no campo da Educação. A possibilidade de ingressar na faculdade, mesmo morando na zona rural, foi a principal motivação para o ingresso neste curso, além da possibilidade de aperfeiçoamento e continuidade da formação como educadora. No entanto, sempre envolvida com o trabalho da família em Agroecologia, ainda durante o curso, passei a colaborar como assistente administrativo no CAPA, a instituição que possibilitou meu crescimento como pessoa e como profissional.

A atuação na secretaria do CAPA, em Pelotas, permitiu a criação de um vínculo ainda maior com a Agroecologia e a produção de alimentos, possibilitando a descoberta da educação popular como ferramenta de transformação social, a partir da atuação em projetos sociais com crianças e jovens. Nesse momento, passei a experimentar o outro lado do processo formativo: de filha de agricultores assistidos com cursos e oficinas, agora como responsável pela condução do processo educativo em meio às comunidades.

Este trabalho, assim como a participação e representação junto a diferentes redes e grupos de jovens e o trabalho realizado com os grupos da comunidade rural, resultou na minha seleção como intercambista na Federação Luterana Mundial (FLM), em Genebra, Suíça. Assim, em 2010, ao concluir a faculdade, assumi uma posição na Secretaria da Juventude da Federação, como parte do Departamento de Missão e Desenvolvimento da instituição. Este é também um marco pessoal que ampliou minha visão de mundo, o conhecimento e reflexão a partir das diferentes

visões culturais e intensificou meu desejo de trabalho na área do desenvolvimento social.

Durante o período de intercâmbio, o contato com pessoas de diversos países e regiões permitiu a compreensão da dimensão do trabalho que era realizado com Agroecologia na região Sul do RS pela organização à qual eu estava vinculada, mas também e especialmente, a dimensão da ação desempenhada por minha família e demais integrantes do grupo de Agroecologia da comunidade. A Agroecologia passou a ser compreendida não apenas como um trabalho, mas como um modo de vida, uma proposta de sociedade que possibilita mudança de vidas, a qual havia transformado a realidade da minha família e comunidade e que tem potencial de transformar a realidade global.

De volta ao Brasil, passei a atuar como educadora popular junto ao CAPA, contratada como assessora social em um projeto do Governo Federal/Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, no Projeto Territórios da Cidadania. Assim, a partir de 2011, minha principal função era a assessoria das instituições de agricultura familiar e comunidades rurais na elaboração de projetos de desenvolvimento bem, como a formação destes atores para o acesso a políticas públicas.

Esta função colaborou para o comprometimento do trabalho pela inclusão das comunidades rurais em processos democráticos e sustentáveis e permitiu a minha aproximação com o Fórum da Agricultura Familiar, espaço dentro do qual se originaria, mais adiante, a proposta da Escola Família Agrícola, objeto desta pesquisa. Desde então tenho atuado em diferentes projetos de desenvolvimento com comunidades rurais, especialmente comunidades quilombolas e grupos de mulheres, como animadora dos processos de construção de mudança social a partir da Agroecologia.

Neste contexto, em 2013, o debate sobre alternativas de Educação do Campo no âmbito do Território Zona Sul do Estado/RS emergiu no Fórum da Agricultura Familiar, e passei a compor o grupo de trabalho como representante indicada pelo CAPA, sendo uma das pessoas que acompanhou desde o início a discussão da proposta de implementação de uma Escola Família Agrícola - EFA na região. Em 2014, com a fundação da Associação Escola Família Agrícola da Região Sul do RS - AEFASUL, órgão jurídico de sustentação da EFASUL, passei a integrar a diretoria da associação, colaborando diretamente no processo de gestão da escola.

Ao longo deste percurso e das oportunidades formativas que constituíram a pessoa que hoje desenvolve esta pesquisa, a reflexão acerca das possibilidades de valorização do espaço rural e, sobretudo, das pessoas que nele vivem foi constante. Como pessoa ligada ao meio rural, ainda que hoje esteja residindo no meio urbano, alguns questionamentos seguem latentes e tem feito parte das minhas reflexões diárias seja ao viajar a trabalho pela zona rural da região, ou mesmo nos momentos de descanso e visita à família que ainda habita no campo.

Como a zona rural, espaço pulsante, que produz o alimento indispensável para a nossa existência e onde ainda é possível experimentar um contato direto com a essência da vida, passou a ser tão desvalorizada pela sociedade atual? Por que a escola, localizada nesses espaços, não consegue dar conta de refletir com crianças, jovens e demais pessoas e ser um instrumento de transformação e libertação, que ajude a construir novos rumos para o espaço do campo? Como é possível transformar essa realidade e quais estratégias podem ser viáveis ou têm dado certo de forma que possam ser replicadas para gerar a mudança e o desenvolvimento da zona rural de maneira sustentável, com gente e com qualidade de vida?

Desta forma, a experiência de vida relatada, as expectativas, inquietações e compreensões que acompanharam o meu processo formativo como pesquisadora fazem parte do escopo que constitui a pesquisa da forma como é apresentada a seguir.

3 CONTEXTO HISTÓRICO E REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

A proposta deste capítulo é situar a pesquisa no contexto histórico e apresentar o referencial teórico que subsidiou o desenvolvimento deste processo de investigação. Início com uma análise do contexto atual, de crise ambiental e social, suas origens e consequências, para em seguida traçar reflexões sobre a conjuntura em que é construída a proposta da Escola Família Agrícola da Região Sul.

Vivemos uma era de crise socioambiental, onde os seres humanos a cada dia se distanciam mais da compreensão do seu pertencimento à natureza e da reflexão sobre a ação gerada pela sociedade do consumo, calcada em um modelo de desenvolvimento que “busca o crescimento econômico ilimitado num planeta sabidamente limitado” (KAYSER, 2015, p. 63). Na era das redes de conexão social e eletrônica, as pessoas vivem desconectadas, de si, de sua essência e das relações com as outras pessoas e o meio.

Leff (2004) também denuncia a economização do mundo como uma forma de racionalidade geradora da crise ambiental, que o autor caracteriza como uma crise da natureza como degradação do meio ambiente, mas, sobretudo, como uma crise do conhecimento, que só pode ser transcendida a partir do diálogo e do encontro do eu com a alteridade. Nas palavras do autor,

A crise ambiental é o sintoma - a marca de ser, no conhecimento, na terra - do limite de racionalidade fundado em uma crença insustentável: a compreensão e a construção do mundo, levada pela ideia de totalidade, universalidade e objetividade de conhecimento que levou à coisificação e à economização do mundo (LEFF, 2004, p.298, tradução nossa)⁵.

De acordo com Kayser (2015), a origem da crise ambiental está no próprio modelo de desenvolvimento adotado em nossa sociedade, onde o fator econômico baliza a tomada de decisões e a prioridade é ter recursos econômicos para continuar movendo a roda do consumo. De acordo com o autor,

A crise ambiental, em particular as mudanças climáticas, é o produto do funcionamento normal do nosso modelo de desenvolvimento. Diferente de outros problemas ambientais do passado, não são fruto de acidentes ou desvios comportamentais como a poluição de uma fábrica, um derrame de petróleo ou a morte de animais ou plantas. É o resultado do funcionamento da máquina como ela foi concebida (KAYSER, 2015, p. 63).

⁵ La crisis ambiental es el síntoma –la marca en el ser, en el saber, en la tierra– del límite de la racionalidad fundada en una creencia insustentable: la del entendimiento y la construcción del mundo llevado por la idea de totalidad, universalidad y objetividad del conocimiento que condujo a la cosificación y economización del mundo.

Boff (2015) destaca como causas da insustentabilidade da atual ordem ecológico social: a visão da Terra como coisa, como um baú de recursos; o progresso ilimitado impossível, projeto da Modernidade; a visão compartimentada, mecanicista e patriarcal da realidade; o individualismo e a dinâmica de competição; a primazia do desperdício sobre o cuidado, do capital material sobre o capital humano e o antropocentrismo ilusório.

Nesta perspectiva, os problemas sociais e ambientais da atualidade se originam na forma como se dá a relação humana entre si, bem como na forma como a natureza e as diversas formas de vida que povoam o planeta são tratadas e “usadas” pelos seres humanos. Esta relação é baseada no antropocentrismo, ou seja, o ser humano como centro, coloca a humanidade alheia à natureza, como se não fosse parte dela e como se dela não dependesse, abrindo caminho para a exploração impiedosa do meio ambiente e dos demais seres (BOFF, 2015).

KAYSER (2015) também destaca que, por trás deste modelo de desenvolvimento e de sociedade calcada no consumo, há uma cultura que parte do pressuposto de que não somos parte da natureza e onde o grande valor é a sensação de liberdade propiciada pelo consumo. O autor afirma que,

Essa cultura se completa num desprezo enorme pela solidariedade, pela cooperação, pela justiça e pelos direitos humanos. Também há um desprezo pela universalização dos direitos à alimentação, saúde, educação, moradia digna, livre manifestação cultural e ideológica, renda mínima, saneamento, segurança e soberania. Também há um desprezo por soluções tecnológicas simples, inspiradas nos ciclos naturais. [...]. Ela também desconsidera as necessidades e o direito à existência de todas as formas de vida no planeta, a menos que se possa auferir renda ou construir uma imagem positiva perante os consumidores com a sua proteção (KAYSER, 2015, p. 65)

Assim, dentro desta lógica de avaliação a partir do econômico, o essencial – no sentido daquilo que faz parte da essência da vida – acaba ficando como subalterno, é desvalorizado, porque não há como quantificar economicamente a sua importância. Neste capitalismo desenfreado que visa o lucro sobre a vida, vemos uma desconexão das pessoas com a natureza, com as outras pessoas, com os espaços rurais. As cidades estão inchadas em suas periferias, em uma corrida solitária pela produção e produtividade individual e individualista. A desigualdade cresce e a violência sufoca.

Estamos doentes. Nos alimentamos mal. Os alimentos viraram produtos e estão envenenados. Ao mesmo tempo, muitas pessoas ainda passam fome

enquanto boa parte da produção de comida vai para o lixo. A produção rural virou *commodities* de uma terra usada como espaço privado a serviço do lucro de grandes corporações. Enquanto isso, comunidades e povos tradicionais que vivem em constante interação com a natureza, são tachados como problema e têm seu direito à terra e à vida negada. Conforme aborda Kayser (2015),

Somos como cosmonautas de passagem numa expedição predatória dos recursos do planeta, o que se manifesta numa cultura competitiva, machista e tecnologicamente cada vez mais acelerada. Isso se expressa em vários processos violentos. A agricultura luta contra a natureza. A medicina luta contra as doenças. A paz é garantida com grandes exércitos e guerras pontuais regulares (KAYSER; 2015 p. 64).

Ao mesmo tempo em que caminhamos por caminhos insustentáveis, a temática ambiental está presente nas mais diversas instâncias de debate, ainda que de forma completamente diferente – afinal a crise ambiental afeta distintamente diferentes grupos sociais. A questão ambiental tem sido tratada localmente, desde as comunidades que historicamente sobrevivem de atividades ligadas ao manejo sustentável do ambiente onde habitam e que têm sofrido diretamente com desastres ambientais e buscado resistir, a gestores mundiais em consultas internacionais e específicas sobre o tema.

A consciência a respeito dos problemas ambientais, no entanto, não tem acarretado em mudanças significativas. A solução para os problemas da nossa sociedade é propagandeada, conforme aborda Kayser (2015), como sendo mais crescimento econômico, porém com um viés mais sustentável, sem ser ponderada uma mudança do modelo de desenvolvimento.

Uma mudança estrutural se faz indispensável e ela passa pela reconexão com a terra que é um espaço biodiverso, celeiro da humanidade, refazendo o caminho de valorização do meio ambiente e da natureza para propiciar a cada indivíduo uma vida plena, com direitos, reconhecimento em vistas à continuidade da vida humana. Compreender as correlações existentes entre os diversos seres e a ação humana é essencial para pensar o futuro e a continuidade da vida.

Nesta perspectiva, Boff (2012) propõe um olhar sobre o “bem-viver” dos povos andinos, que “visa uma ética da suficiência para toda a comunidade e não apenas para o indivíduo”, como uma perspectiva desejada de sustentabilidade. Assim, o autor propõe uma definição de sustentabilidade que pode guiar as discussões a respeito do modelo de sociedade que devemos buscar.

Sustentabilidade é toda ação destinada a manter as condições energéticas, informacionais, físico-químicas que sustentam todos os seres, especialmente a Terra viva, a comunidade de vida e a vida humana, visando sua continuidade e ainda atender as necessidades da geração presente e das futuras, de tal forma que o capital natural seja mantido e enriquecido em sua capacidade de regeneração, reprodução e coevolução (BOFF, 2012, p. 107).

Esta abordagem passa por uma remodelagem do estilo de vida e pela desfragmentação da nossa forma de análise do mundo. Uma crítica ampla aos problemas sociais e ambientais atuais é necessária de forma que compreendamos as conexões entre o modelo de vida moderno, o desgaste ambiental e as mudanças climáticas, uma vez que temos papel imprescindível dentro da dinâmica ambiental, conforme elencado por Kayser (2015, p. 57):

A humanidade, mesmo sem ser mais importante ou superior às demais criaturas, tem papel primordial na execução da sinfonia da vida. Mas para reencontrar seu tom ela precisa de uma nova cosmovisão, que, em primeiro lugar, provoque um trabalho de autoconhecimento que leve ao reconhecimento profundo de sua condição de parte integrante de um todo harmonioso em oposição à ideia de uma condição de superioridade derivada de um capricho ou predileção divina.

Podemos afirmar que a crise ambiental tem sua origem na própria ruptura com a terra (NOSELLA, 2012), quando a tratamos apenas como um recurso de produção. No que se refere ao espaço rural, o modelo predador do agronegócio tem interferido na modificação de paisagens e na perda da biodiversidade e de modos de vida, com contaminação de rios e lençóis freáticos, desmatamento e degradação do solo. Pensar a transformação da nossa sociedade passa também pela mudança na forma como nos relacionamos com o espaço rural, na forma como fazemos agricultura para atender aos interesses da sociedade do consumo.

A zona rural pode ser espaço de contato direto com a biodiversidade, com as formas mais puras de vida do planeta. O campo, quando nele se desenvolvem atividades agrícolas em harmonia com a natureza, é um espaço que oportuniza uma vida com qualidade, autonomia e possibilidades, não apenas para as pessoas que lá habitam, mas para a sociedade.

No entanto, essa perspectiva a respeito do campo não é compartilhada por grande parcela da sociedade que, dentro do modelo hegemônico de desenvolvimento, tende a não valorizar o saber local, o conhecimento tradicional e a prática das atividades de produção da vida. Dentro deste padrão capitalista, interessa uma agricultura baseada no monocultivo, mesmo que ela traga como

consequência a migração de parcela significativa de povos do campo. É no enfrentamento a esta crise ambiental, de valores, de visão de mundo e de modelo de sociedade que se faz necessária e se constrói a Educação Ambiental (EA).

3.1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE MOVE E TRANSFORMA

A superação do modelo de desenvolvimento hegemônico baseado no fator econômico, esbarra na compreensão das pessoas sobre seu papel social, sobre os efeitos e consequências das ações humanas e do uso do conhecimento sem fronteiras éticas e na urgência de luta conjunta para a mudança política que propicie qualidade de vida e justiça ambiental para todas as pessoas. A Educação Ambiental tem papel fundante nesse processo de discussão, formação e construção de uma compreensão diferenciada do mundo e no enfrentamento da crise ambiental, conforme destacam Sorrentino e Trajber (2007, p. 14):

A Educação Ambiental assume assim a sua parte no enfrentamento dessa crise radicalizando seu compromisso com mudanças de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes, que deve se realizar junto à totalidade dos habitantes de cada base territorial, de forma permanente, continuada e para todos. Uma educação que se propõe a fomentar processos continuados que possibilitem o respeito à diversidade biológica, cultural, étnica, juntamente com o fortalecimento da resistência da sociedade a um modelo devastador das relações de seres humanos entre si e destes com o meio ambiente.

Carvalho (2008) destaca que a EA é fruto de um processo mundial de reconhecimento da necessidade de um “olhar” para o meio ambiente.

A Educação Ambiental (EA), enquanto prática educativa integra um conjunto de relações sociais que se constitui em torno da preocupação com o meio ambiente e que poderíamos chamar de campo ambiental. Este campo, no Brasil, resulta de um processo histórico de articulação das políticas nacionais e internacionais relativas ao meio ambiente e à educação, bem como da inter-relação entre movimentos sociais e ambientais que se mundializaram, aumentando a sua esfera de influência recíproca (CARVALHO, 2008, p. 13).

No Brasil, a EA começa a tomar notoriedade nos anos 1960, mas estaciona neste período, devido ao período de Ditadura Militar enfrentado pelo país. No plano institucional, o processo de incorporação da Educação Ambiental se inicia em 1973, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente, vinculada ao Ministério do Interior, mas é na década de 1980 que o movimento pela EA ganha força.

Com o surgimento dos principais movimentos sociais no país - muitos destes na coleta de forças pela luta contra a Ditadura Militar – e, ainda que não possuíssem

diretamente em seu cerne de lutas o vínculo com as causas ambientais, a temática ambiental foi incorporada às pautas destes movimentos. Gohn (1997) descreve os movimentos sociais como,

[...] ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciadas pelo grupo na sociedade. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não-institucionalizados. Os movimentos geram uma série de inovações nas esferas pública (estatal e não-estatal) e privada; participam direta ou indiretamente da luta política de um país, e contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política (GOHN, 1997, p. 251).

Com a realização dos primeiros encontros nacionais, a atuação crescente das organizações ambientalistas e o aumento da pesquisa e produção acadêmicas, a EA adquiriu caráter público (Loureiro, 2008). Bernal e Martins (2015) corroboram esta informação ao afirmar que,

No final dos anos de 1980, e principalmente a partir da década de 1990, os movimentos populares e sindicais se tornam mais permeáveis às preocupações ambientais e, em muitos casos, passam a internalizar essa causa às suas lutas e interesses específicos, constituindo um conjunto amplo que poderíamos chamar de movimentos sociais “ambientalizados” (BERNAL; MARTINS, 2015, p. 22).

Outro marco institucional importante desta década é a inclusão da EA na Constituição Brasileira, o que caracteriza um marco importante para o debate educacional, abrindo caminho para a sua inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O texto presente no artigo 225 da Constituição Federal de 1988 discorre sobre o direito ao meio ambiente, onde afirma-se que “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988, p. 170).

Ainda que evidencie uma visão conservacionista e de preservação, o inciso VI discorre sobre as responsabilidades do Poder Público para a efetividade da garantia desse direito: “Promover a Educação Ambiental em todos os níveis de

ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988, p.171).

Outro marco importante nas discussões sobre a Educação Ambiental no país é a realização da Conferência da ONU para o Meio Ambiente, a ECO 92, na cidade do Rio de Janeiro. A partir de resultados e desdobramentos da conferência, institucionalizou-se a EA no Brasil com a criação da Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), em 1994. Na continuidade deste processo histórico temos a criação da Lei Federal nº 9.795/1999, que define a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e o recente estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, no ano de 2012, referência para a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades do ensino formal (LOUREIRO, 2008).

No que se refere ao meio rural, Schneider (2010) chama atenção à respeito da repercussão trazida pela realização da Eco 92, e sua relação com o processo de discussão do desenvolvimento rural no Brasil, destacando a noção de sustentabilidade e meio ambiente proporcionada pela realização da conferência. Segundo o autor, a conferência,

Trouxe consigo uma mobilização política que teve repercussões importantes sobre as instituições, o Estado e, sobretudo, os intelectuais e mediadores políticos. (...) A partir da década de 90 cada vez mais, as diferentes esferas de governo passam a criar instancias de ação para tratar das questões do meio ambiente, muitas delas envolvendo regulamentações que prevêm a realização de estudos de impacto e formas de controle da atividade econômica” (SCHNEIDER, 2010, p. 514).

Vale destacar que inúmeros foram os movimentos sociais que incorporaram as lutas ambientais às lutas populares, bem como, no caso dos movimentos sociais do campo, a luta por uma agricultura alternativa e o acesso à terra e aos recursos naturais, que se inicia no final da década de 70 e começa a ganhar força no início dos anos 80.

É nessa década que a Educação Ambiental se integra à Educação Popular, já apropriada pelos movimentos populares do campo, na medida em que o que está sendo reivindicado é o caráter popular e o reconhecimento de formas culturais/tradicionais locais de acesso à terra, de produção de alimentos e uso dos bens ambientais. A luta pela demarcação da questão ambiental amplia-se como uma esfera de reconhecimento da diversidade cultural e de direitos de cidadania (BERNAL; MARTINS, 2015, p.23).

Dentro desta construção, cabe mencionar a importante contribuição de ecologistas e seu ativismo político na defesa de uma agricultura alternativa,

ecológica, orgânica em uma tentativa de internalização da questão ambiental a estes modelos, juntamente com os debates de estudiosos e seu interesse em imprimir a noção de sustentabilidade a um novo modelo de desenvolvimento (SCHNEIDER, 2010).

Este movimento de aproximação e incorporação da pauta ambiental às lutas dos movimentos sociais do campo cresceu nos últimos anos, especialmente com a atuação dos recentes governos populares, onde políticas ambientais específicas relacionadas aos povos do campo e sua relação de cuidado e preservação do meio ambiente foram instituídas.

É o caso da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), instaurada em 2007, que reconhece os sistemas de produção dos povos e comunidades tradicionais do campo e o caráter sustentável da sua relação com o meio ambiente. Também a lei nº 11.326/2006 que categoriza a agricultura familiar, incluindo as diversas comunidades tradicionais que, de forma sustentável, realizam o manejo, convivem e da natureza retiram alimentos e remédios e garantem o sustento das suas famílias (BERNAL, MARTINS, 2015).

No que se refere às lutas ambientais atuais do povo do campo, o debate acerca da apropriação da natureza pelo capital, somado a alternativas ao modelo agrícola imposto são atualmente bandeiras dos movimentos sociais. É nesta perspectiva que, segundo Bernal e Martins (2015), a EA precisa ancorar-se em processos de ensino-aprendizagem que considerem os anseios dos povos e comunidades que historicamente coexistem junto à natureza, com práticas sustentáveis de pouco ou nenhum impacto ambiental. Segundo os autores,

No que concerne ao campo, temáticas como a regularização ambiental e fundiária das propriedades rurais; assistência técnica e extensão rural; inovações tecnológicas; acesso ao crédito rural e fundiário; reforma agrária; Educação do Campo, entre outros tantos exemplos, são assuntos que interessam e auxiliam a reflexão e discussão coletiva sobre as diferentes formas de apropriação e uso dos recursos naturais pelos diversos sujeitos e grupos sociais envolvidos. Esta reflexão visa uma significação e ressignificação deste espaço multidimensional e a relação dos sujeitos e grupos sociais com ele (BERNAL; MARTINS, 2015, p 15).

Cabe aqui situar a EA dentro das correntes emergentes e entre os diversos pensadores e experiências existentes. De acordo com Loureiro (2006), desde as primeiras experiências em Educação Ambiental, duas vertentes pedagógico-políticas ganharam maior destaque e tem disputado o cenário acadêmico, de definição e formação de educadoras/es e de políticas: uma vertente mais

conservadora ou comportamentalista e a outra transformadora, crítica ou emancipatória. A ênfase do bloco político-pedagógico conservador possui, entre as principais características,

A compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental, sendo a educação entendida em sua dimensão individual, baseada em vivências práticas, com baixa problematização da realidade e pouca ênfase em processos históricos, foco na redução do consumo de bens naturais, descolando esta discussão do modo de produção que a define e situa (LOUREIRO, 2006, p. 133).

Por outro lado, “a Educação Ambiental de conteúdo emancipatório e transformador é aquela em que a dialética, forma e conteúdo, realiza-se de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas” (LOUREIRO, 2006. p.142). Segundo o autor, as principais características do bloco político pedagógico transformador, crítico ou emancipatório, são:

busca da realização de autonomia e liberdades humanas em sociedade, redefinindo o modo como nos relacionamos com a nossa espécie, com as demais espécies e com o planeta; politização e publicização da problemática ambiental em sua complexidade; convicção de que a participação social e o exercício da cidadania são práticas indissociáveis da Educação Ambiental; preocupação concreta em estimular o debate e o diálogo entre ciências e cultura popular, redefinindo objetos de estudo e saberes; indissociação no entendimento de processos como: produção e consumo; ética, tecnologia e contexto sócio-histórico; interesses privados e interesses públicos; busca de ruptura e transformação dos valores e das práticas sociais contrários ao bem-estar público, à equidade e à solidariedade (LOUREIRO, 2006. p.134).

Segundo Loureiro (2004) a Educação Ambiental transformadora ganha força no Brasil a partir da década de 80 e se consolida como resultado deste movimento de ascensão da consciência sobre o meio ambiente e com a aproximação de educadoras/es envolvidas/os especialmente com a educação popular, somados as/aos militantes de movimentos sociais e ambientalistas, instituições públicas de educação, tendo como foco a transformação da sociedade e a busca de mudanças radicais nos padrões de consumo e industriais que se consolidaram por meio do capitalismo. Reforçando a importância de uma análise crítica ambiental, Loureiro (2004a, p. 40) afirma:

Nos educamos na atividade humana coletiva com sujeitos localizados temporal e espacialmente. Ter clareza disso é o que nos leva a atuar em Educação Ambiental, evitando o discurso genérico de que todos nós somos igualmente responsáveis e vítimas do processo de degradação ecossistêmica. Educar é agir conscientemente em processos sociais que se

constituem conflitivamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. A práxis **educativa transformadora e ambientalista** é, portanto, aquela que fornece as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista globalizada.

O conceito transformador da Educação Ambiental afirma, portanto, a importância de uma práxis que esteja ligada à ação e que considere as mudanças e a análise da realidade dos problemas ambientais e do abismo social, a partir não apenas da dimensão ambiental, mas também a partir de um olhar social, econômico, político e ético da realidade da sociedade. Carvalho (2001) reafirma a importância de uma EA que considere a complexidade de relações e interações presentes na natureza e sociedade que acarreta diferentes modos de uso e apropriação dos recursos naturais a partir de interesses sociais, econômicos e políticos. Segundo a autora,

O novo de uma EA realmente transformadora, ou seja, daquela EA que vá além da reedição pura e simples daquelas práticas já utilizadas tradicionalmente na educação, tem a ver com o modo como esta EA revisita esse conjunto de atividades pedagógicas, reatualizando-as dentro de um novo horizonte epistemológico em que o ambiental é pensado como sistema complexo de relações e interações da base natural e social e, sobretudo, definido pelos modos de sua apropriação pelos diversos grupos, populações e interesses sociais, políticos e culturais que aí se estabelecem. O foco de uma educação dentro do novo paradigma ambiental, portanto, tenderia a compreender, para além de um ecossistema natural, um espaço de relações socioambientais historicamente configurado e dinamicamente movido pelas tensões e conflitos sociais (CARVALHO, 2001, p. 44-45).

Dentro da perspectiva transformadora de Educação Ambiental a escola possui também um papel diferenciado. No processo de construção de um novo modelo de sociedade situa a escola como um dos espaços sociais fundamentais para a EA, mas considera a sua co-responsabilidade no processo, considerando que a crise ambiental que enfrentamos tem alicerces mais profundos que não se resolvem sem uma ação de transformação real do modelo de sociedade. Conforme afirma Kayser (2015, p. 70),

A crise ambiental é um reflexo do modelo de vida que temos modelo que nega a maioria dos fundamentos da vida. Esse processo é potencializado pela superpopulação e pelo aparato tecnológico moderno. Dentro dessa ação global é que temos que inserir a escola como uma das organizações chamadas a dar sua contribuição à sociedade. Não como salvadora da pátria, mas como parceira com co-responsabilidade na questão.

Neste sentido, não cabe mais à Educação Ambiental apenas a adoção de ações reducionistas do consumo ou geração de resíduos de maneira individual. A conhecida máxima de reciclar, reduzir e reutilizar é importante, mas não suficiente. Faz-se necessário questionar modelos e estruturas para buscar soluções conjuntas, principalmente considerando que a causa dos problemas ambientais tem origem e também que as diferentes parcelas da população sofrem de maneira diferente com os desafios impostos pela crise ambiental.

Conforme a própria adjetivação “transformadora”, a finalidade primordial da Educação Ambiental, dentro desta perspectiva teórica, é revolucionar os indivíduos em suas subjetividades e práticas nas estruturas sociais-naturais existentes. Isso significa atuar criticamente na superação das relações sociais vigentes, na conformação de uma ética que possa se afirmar como “ecológica” e na objetivação de um patamar societário que seja a expressão da ruptura com os padrões dominadores que caracterizam a contemporaneidade (LOUREIRO, 2004b, p. 73).

Para tanto, vale destacar que para a realização desta pesquisa, optamos pela adoção da teoria crítica, emancipatória, transformadora da Educação Ambiental, a qual fundamenta este trabalho, justamente pela compreensão da necessidade de analisar a crise ambiental dentro de um contexto social, político e histórico em busca da sustentabilidade. Nesta perspectiva, a ruptura deste modelo e o enfrentamento aos problemas ambientais da sociedade contemporânea vai além da adoção simplista de métodos reducionistas de consumo, mas adota uma visão ampla, que requer transformar o modelo de desenvolvimento social hegemônico.

3.2 AS DIFERENTES FACES DO MUNDO RURAL BRASILEIRO

Para compreender os modelos de agricultura e desenvolvimento do espaço rural propostos hoje em nosso país, é preciso recorrer ao histórico de construção e constituição destes modelos. O Brasil passou por diversos ciclos econômicos, onde a economia baseou-se em monocultivos de cana-de-açúcar, algodão e café, entre os séculos XVI a XX, mas é a partir do Governo militar, no final dos anos 1960 e 1970 que tem início a modernização da agricultura brasileira, com a produção de grãos para atender a demanda internacional, em áreas extensas em um sistema mecanizado (BERNAL; MARTINS, 2015).

Esse modelo de modernização da agricultura foi implantado no Pós II Guerra Mundial como uma perspectiva para conter a fome no mundo e ficou conhecido como Revolução Verde. A base deste modelo é um pacote tecnológico de sementes melhoradas para plantio em monoculturas, insumos químicos, mecanização e uso de agrotóxicos. Iniciou-se aí um processo que acarretou na expulsão de pequenos agricultores do campo, a concentração fundiária e uma lógica exploratória da terra que gera conflitos e violência no campo⁶ e que se mantém até os dias de hoje. (BERNAL; MARTINS, 2015).

Conforme Bernal e Martins (2015), “uma grande diversidade de realidades e de situações coexistem no atual cenário socioambiental brasileiro”. No entanto, a principal disputa está colocada entre o agronegócio, que concebe a agricultura a partir da apropriação e uso dos bens naturais como mercadoria e a resistência de povos e comunidades tradicionais que desenvolvem a agricultura que compreendemos aqui como familiar, sinônimo de campesina, camponesa⁷. Como característica desta população rural, os autores elencam que:

[...] são produtores que desenvolvem suas atividades com força de trabalho predominantemente familiar; que têm a terra como local de produção e reprodução social; que lutam pela permanência na terra e contra a desigualdade social. A flexibilidade do campesinato é o principal elemento que possibilita a sua sobrevivência e reprodução no interior do capitalismo. O capitalismo, ao mesmo tempo em que destrói o campesinato, também o recria (BERNAL; MARTINS, 2015, p. 19).

Vale destacar que a Lei nº 11.326/2006 classifica como agricultura familiar propriedades rurais de até 4 módulos fiscais de área, onde a gestão da propriedade é compartilhada pela família e a atividade produtiva agropecuária seja a principal fonte geradora de renda. A categoria agricultura familiar descrita na lei abarca silvicultoras/es, extrativistas, pescadoras/es artesanais, comunidades tradicionais quilombolas, aquiculturas/es e povos indígenas.

⁶ Segundo a Comissão Pastoral da Terra (CPT) em 2016 foram registrados 1.536 conflitos no campo, relacionados a questões de terra, água e trabalho escravo, no Brasil. As áreas e localidades em conflito somaram 939 neste mesmo ano (CANUTO et al., 2016).

⁷ Alguns autores, como Caldart (2012) têm abordado uma diferenciação em relação às denominações agricultura familiar e agricultura camponesa. Nas palavras da autora, a expressão agricultura familiar estabeleceu critérios para o enquadramento legal dos produtores rurais, sendo indiferente o fato de esses agricultores estarem em situação de subordinação perante as empresas capitalistas ou se eram reprodutores da matriz de produção e tecnológica dominante. A expressão agricultura camponesa comportaria, no entanto, “a especificidade camponesa e a construção da sua autonomia relativa em relação aos capitais” (CALDART et al., 2012, p. 31). Ciente deste embate teórico, neste estudo trago as duas concepções como sinônimos, colocadas como oposição ao modelo proposto pelo agronegócio.

Analisando o projeto político de desenvolvimento do espaço rural ancorado no agronegócio, vemos que esta escolha tem gerado a exclusão de uma parcela significativa da sociedade e tem contribuído pouco para resolver os problemas históricos do Brasil, especialmente no que se refere à produção de alimentos e ao acesso e distribuição de renda. Pelo contrário, este modelo de desenvolvimento tem excluído a população tradicional do campo, gerando mais desigualdade na sociedade brasileira e colocando em risco a biodiversidade e a soberania dos povos do campo e das cidades, com o desenfreado uso de agrotóxicos e produtos químicos na agricultura.

Um terço dos alimentos consumidos no Brasil estão contaminados, sendo que desde 2008, o país lidera o ranking mundial de consumo de agrotóxicos. As áreas de maior consumo de agroquímicos e pesticidas coincidem com as áreas de maior concentração de monoculturas e de maior índice de conflitos no campo⁸.

Em contrapartida, os dados do IBGE revelam que a agricultura familiar é fundamental na produção de alimentos no Brasil. O censo de 2006 identificou que a agricultura familiar representa 84,4% do total de estabelecimentos rurais, mas ocupa apenas 24,3% da área. Já os estabelecimentos não familiares representavam 15,6% do total e ocupavam 75,7% da sua área. Mesmo com este panorama, o papel da agricultura familiar na produção de alimentos é inegável.

A agricultura familiar é responsável por uma parte expressiva da produção dos principais alimentos consumidos pelos brasileiros, como por exemplo, o feijão (70%), a mandioca (87%), o leite (58%) e a carne suína (59%), segundo o Censo Agropecuário de 2006, e a preocupação com a preservação das nascentes e com o manejo sustentável da água e dos demais recursos naturais nas propriedades da agricultura familiar são parte da garantia de nossa soberania alimentar, hídrica e energética (MDA, 2015, p 12).

Considerando que o reconhecimento da categoria agricultura familiar é recente assim como a criação de políticas específicas para a categoria, como acesso a crédito, aposentadoria rural, assistência técnica, entre outras, impressiona a capacidade de resiliência e de resistência dos povos do campo e da agricultura familiar frente ao avanço acelerado do agronegócio que conta com incentivo e investimento econômico.

⁸ Conforme denúncia o Dossiê Abrasco sobre os Impactos dos agrotóxicos na Saúde (CARNEIRO et al., 2015).

É evidente que o uso de agrotóxicos na agricultura é um problema ambiental, que se relaciona diretamente com a saúde, não apenas da população do campo, mas de toda sociedade. Uma alternativa solidária e sustentável de organização da vida social, que fortaleça as experiências construídas pelas comunidades rurais como alternativas ao modelo de agricultura química hegemônica é urgente. Um contraponto ao modelo de desenvolvimento rural vigente é a Agroecologia.

3.3 AGRICULTURA FAMILIAR E AGROECOLOGIA

Em resposta ao processo de modernização da agricultura proposto pela revolução Verde, no final da década de 1970 surge o movimento por uma agricultura alternativa, impulsionada pela atuação de movimentos sociais, que mais tarde irá se configurar no que hoje conhecemos como Agroecologia.

De acordo com Gliessmann (2001), a Agroecologia é compreendida como o desenvolvimento e aplicação da teoria ecológica para o desenho e manejo dos sistemas agrícolas, de maneira sustentável, de acordo com a disponibilidade de recursos. É, portanto, uma forma de trabalhar a terra e os demais recursos naturais a partir da compreensão da complexidade de suas relações, a partir da constatação da sua finitude e do papel humano na sua conservação.

Ao contrário das formas compartimentadas de ver e estudar a realidade, ou dos modos isolacionistas das ciências convencionais, baseadas no sistema cartesiano, a Agroecologia busca integrar os saberes históricos dos agricultores com os conhecimentos das diferentes ciências, permitindo, tanto a compreensão, análise e crítica do atual modelo do desenvolvimento e da agricultura, como o estabelecimento de novas estratégias para o desenvolvimento rural e novos desenhos de agriculturas mais sustentáveis, desde uma abordagem transdisciplinar, holística (CAPORAL, 2009, p. 4).

A Agroecologia proporciona o conhecimento e a metodologia necessários para desenvolver uma agricultura que é ambientalmente consistente, altamente produtiva e economicamente viável. Ela abre a porta para o desenvolvimento de novos paradigmas da agricultura, em parte porque corta pela raiz a distinção entre a produção de conhecimento e sua aplicação. Valoriza o conhecimento local e

empírico dos agricultores, a socialização desse conhecimento e sua aplicação ao objetivo comum da sustentabilidade (GLIESSMANN, 2001).

A partir da valorização do conhecimento sobre manejo da terra e das diferentes espécies vivas que povoam o planeta, partilhado pelas pessoas que sobrevivem da agricultura através dos anos e a compreensão da integridade e complexidade da vida, a Agroecologia contribui no processo educativo das pessoas e cria espaços de correlação entre seres humanos e meio ambiente. Enquanto ciência que concebe a Terra como organismo vivo, constituído pelos humanos e suas relações com os demais aspectos do ambiente geográfico, biológico e físico, encontra – se, enquanto matriz disciplinar, no campo do “pensar complexo” (Morin (2005, p. 188).

Na Agroecologia as pessoas são atuantes em um processo de construção de uma metodologia de vida que respeita o conhecimento produzido ao longo da história. É um pensar práticas de convivência dos seres humanos com a natureza e entre si, com respeito e valorização, respeitando o que é culturalmente produzido e questionando as relações socialmente estabelecidas, a partir do princípio da ética.

A Agroecologia tem como um de seus princípios a questão da ética, tanto no sentido estrito, de uma nova relação com o outro, isto é, entre os seres humanos, como no sentido mais amplo da intervenção humana no meio ambiente. Ou seja, como nossa ação ou omissão podem afetar positiva e/ou negativamente a outras pessoas, aos animais ou à natureza (CAPORAL et al., 2006, p.3).

A Agroecologia pressupõe uma nova forma de vida e uma transformação do modelo agrícola imposto e questiona os padrões consumistas adotados atualmente, como resultado de opções políticas e de defesa de interesses e de grupos mais favorecidos. Estabelece um novo modelo de agricultura, que produz alimentos saudáveis, limpos e de alto valor biológico que são cultivados em agroecossistemas que conservam a biodiversidade, as práticas de vida e são livres de agrotóxicos e transgênicos, em contraponto ao modelo exploratório da agricultura capitalista, que supõe a produção em larga escala sem considerar o desgaste ambiental e tampouco o abismo social resultantes da sua prática. Conforme aborda LEFF (2002, p. 39),

A Agroecologia, como instrumento do desenvolvimento sustentável, se funda nas experiências produtivas da agricultura ecológica, para elaborar propostas de ação social coletiva que enfrentam a lógica depredadora do modelo produtivo agroindustrial hegemônico, para substituí-lo por outro, que orienta para a construção de uma agricultura socialmente justa, economicamente viável e ecologicamente sustentável (LEFF, 2002, p.39).

Segundo Caldart et al. (2012), a Agroecologia referencia um novo modelo de campo, que demanda outro modelo de sociedade, que supere o capitalismo, uma vez que a separação antagônica entre campo e cidade e o afastamento das pessoas da essência natural que propicia a vida, gerou uma lacuna no metabolismo entre os seres humanos e a terra. Assim, restaurar a conexão com a natureza demanda uma sociedade de “sujeitos históricos autônomos, em pleno controle do processo produtivo”. Esse processo produtivo estaria, segundo a autora, “conscientemente subordinado à satisfação das necessidades humanas” (CALDART *et al.*, 2012, p. 65). Neste sentido, segundo a autora,

Está em gestação uma concepção mais recente de Agroecologia, ainda mais ampliada: a partir da prática dos movimentos sociais populares do campo, que não a entendem como “a” saída tecnológica para as crises estruturais e conjunturais do modelo econômico e agrícola, mas que a percebem como parte de sua estratégia de luta e de enfrentamento ao agronegócio e ao sistema capitalista de exploração dos trabalhadores e da depredação da natureza. Nessa concepção, “a Agroecologia inclui: o cuidado e defesa da vida, produção de alimentos, consciência política e organizacional. Compreende-se que ela seja inseparável da luta pela soberania alimentar e energética, pela defesa e recuperação de territórios, pelas reformas agrária e urbana, e pela cooperação e aliança entre os povos do campo e da cidade. A Agroecologia se insere, dessa maneira, na busca por construir uma sociedade de produtores livremente associados para a sustentação de toda a vida, sociedade na qual o objetivo final deixa de ser o lucro, passando a ser a emancipação humana. (CALDART *et al.*, 2012, p. 65).

Na perspectiva de um olhar atento para a realidade das atividades desenvolvidas nos territórios rurais brasileiros, verifica-se o crescente número de agricultoras/es e comunidades e povos tradicionais que orientam sua prática a partir dos princípios agroecológicos, inovando em técnicas dentro dos agroecossistemas produtivos. Conforme apontam Carneiro et al. (2015), essas inovações incluem o cultivo e a preservação de sementes crioulas, redução do uso do fogo, sistemas agroflorestais, uso de preparados naturais para o controle de insetos e doenças, entre outros.

Carneiro et al.. (2015) afirmam o crescimento da produção agroecológica verificado a partir do aumento de feiras e espaços de comercialização de produtos agroecológicos e orgânicos suportado pela maior oferta de público produtor, bem como, por uma parcela crescente da população que tem buscado consumir alimentos saudáveis. Segundo os autores, a quantificação do universo de agricultoras/es que hoje manejam seus sistemas produtivos de forma individual ou coletiva, com base nos princípios da Agroecologia é difícil, embora o Censo do IBGE

de 2006 tenha identificado 90.498 estabelecimentos enquadrados como praticantes de uma agricultura orgânica, sendo 71.189 estabelecimentos deste total geridos pela agricultura familiar.

Importante ressaltar que os dados do IBGE se referem a estabelecimentos que se enquadrassem na seguinte característica: “práticas de produção agropecuária que não utilizassem insumos artificiais – adubos químicos, agrotóxicos, organismos geneticamente modificados pelo homem ou outros –, ou outra medida para conservação dos recursos naturais e do meio ambiente” (CARNEIRO et al., 2015).

Considerando que a Agroecologia pressupõe, não apenas a aplicação de ferramentas ecológicas de produção, mas engloba também aspectos sociais e econômicos a partir de uma concepção de justiça (LEFF, 2002), esse número não expressa o real universo da produção agroecológica no Brasil, mas aponta para uma perspectiva interessante a respeito do crescimento da busca por uma mudança de paradigma no espaço rural e de uma tentativa de mudança nos padrões de consumo de certa parcela da sociedade.

3.4A QUESTÃO DA SUCESSÃO FAMILIAR: AS JUVENTUDES E A JUVENTUDE RURAL

As juventudes, sejam elas do campo ou da cidade, têm buscado garantir o seu espaço e lutado por acesso à educação, à cultura, à renda e à autonomia. É inerente à juventude a busca pelo novo e sua capacidade de adaptar-se a mudanças e desafios. A juventude quer garantir o seu espaço e garantir que sua voz e seus anseios serão ouvidos e correspondidos.

Mas o que entendemos por juventude? Conforme Arriagada (2014) o próprio conceito de juventude apresenta um desafio à pesquisa, uma vez que este é um conceito dinâmico, relacional e que se enriquece e complexifica ao longo do tempo. Em geral está muito ligado ao desenvolvimento biológico e a idades estabelecidas em cada país afim de implementação de políticas públicas. De acordo com a autora, a juventude é uma etapa complexa da vida humana, onde o converter-se à vida adulta é resultado de uma constante interação entre a escolha individual, condicionada às oportunidades disponíveis a cada pessoa, em uma combinação entre o desejado e aquilo que é possível.

No que se refere à legislação Brasileira, o trabalho e a luta dos movimentos juvenis na construção de políticas direcionadas à população jovem resultaram na criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, em 2005, e na promulgação da lei 12.852/2013, que institui o Estatuto da Juventude e que considera, para fins de acesso a políticas públicas, pessoas jovens como aquelas que se encontram na faixa etária entre 15 e 29 anos.

Semelhante às variações na conceituação a respeito das juventudes, o conceito de rural pode sofrer alterações de acordo com regiões e tem se tornado complexo ao longo dos anos. É neste sentido que Favareto e Abramovay (2009) analisam o espaço rural e suas definições no contexto brasileiro, fazendo uma crítica ao considerar a delimitação entre rural e urbano arbitrária, “uma vez que qualquer sede de distrito ou de um pequeno município é considerada urbana, ao mesmo tempo em que uma área remota num município metropolitano será considerada rural”.

Vale destacar a configuração de ruralidade sugerida por Veiga (2001), que propõe como critérios de classificação territorial a localização dos municípios, o tamanho da sua população e a sua densidade demográfica. Partindo deste parâmetro de análise, dos 5.560 municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como rurais e a configuração da população rural e urbana sofreria importantes alterações: a população brasileira essencialmente urbana seria de 58% e não de 81,2%, e a população rural corresponderia a 42%, praticamente o dobro da população constante nos dados do IBGE. Teríamos, desta forma, uma população de 72 milhões de pessoas vivendo na zona rural no Brasil (INEP, 2007).

É importante questionar essa distinção entre urbano e rural e a configuração de territórios adotada, em uma realidade de pequenos municípios que dependem exclusivamente da agricultura, mas que são considerados urbanos apenas por serem emancipados e possuírem determinada infraestrutura. Ainda, de acordo com Favareto e Abramovay (2009) é preciso um olhar mais detalhado, que considere o espaço rural para além das atividades agropecuárias, reconhecendo que,

[...] as mudanças na estrutura demográfica do desenvolvimento territorial brasileiro na década passada tornaram comum o fato de haver agricultores que residem nos pequenos núcleos urbanos e fazem deslocamentos diários até suas unidades de produção, ou inversamente, membros de famílias de agricultores que continuam residindo nas unidades de produção e fazem o movimento inverso, trabalhando diariamente em ocupações não agrícolas no núcleo urbano próximo. (FAVARETO E ABRAMOVAY, 2009, p. 11).

Corroborando as palavras destes autores, Schneider (2010) afirma que no final da década de 80, com a modernização da base tecnológica da agropecuária, surge uma nova configuração da zona rural que o autor caracteriza como o novo rural brasileiro. Emerge no meio rural uma nova conformação econômica e demográfica que possui como característica fundamental a redução crescente das diferenças entre o urbano e o rural, especialmente no que se refere ao mercado de trabalho, devido ao crescimento da população ocupada em atividades não agrícolas. O rural deixa de ser “sinônimo de atraso” e se desconecta da agricultura, que passa a ser apenas uma de suas atividades” (SCHNEIDER, 2010, p. 521).

Partindo da análise neste enfoque caracterizado como nova ruralidade, amplia-se o foco de compreensão do rural como unicamente agrarista, reconhecendo que no meio rural encontram-se diferentes grupos que desempenham diferentes funções. Desta forma,

[...] rompe-se com a dicotomia rural-urbano, referindo-se a uma crescente urbanização do meio rural por diferentes fatores, entre estes: o avanço tecnológico e das comunicações, atividades não agrícolas, infraestrutura, migração. Reconhece-se que os camponeses se ocupam em diferentes atividades, se movem em diferentes mercados e mantêm diversos vínculos com as zonas urbanas, gerando-se maior mobilidade entre os diferentes níveis de organização territorial (ARRIAGADA, 2010, p. 14 - tradução da autora)⁹.

Considerando a visão ampliada do meio rural proposta por Veiga (2001), Favareto e Abramovay (2009) e Schneider (2010) se amplia também o público caracterizado como jovem no espaço rural brasileiro. De acordo com dados do IBGE (2010), a população rural jovem soma 8 milhões de pessoas. A ampliação da visão sobre o espaço rural reestima esse número em 20 milhões de pessoas, segundo pesquisa realizada em parceria com o Governo Federal, conforme aponta o Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural do Ministério do Desenvolvimento Agrário. É uma população muito grande que precisa ser considerada e que faz parte deste escopo de pesquisa, quando se busca discutir o lugar da juventude no contexto de desenvolvimento da sociedade brasileira.

⁹ ...se rompe con la dicotomía rural-urbano, refiriéndose a una creciente urbanización de lo rural por diferentes factores, entre estos: el avance tecnológico y de las comunicaciones, actividades no agrícolas, infraestructura, migración. Se reconoce que los camponeses se ocupan en diferentes actividades, se mueven en diferentes mercados y mantienen diversos vínculos con las zonas urbanas, generándose mayor movilidad entre los diferentes niveles de organización territorial.

São jovens que vivem nas zonas rurais tidas como clássicas (nos perímetros rurais definidos pelas Câmaras de Vereadores de cada município), e nos pequenos municípios, de características marcadamente rurais – com população inferior a 20 mil habitantes –, que representam cerca de 70% dos municípios brasileiros. Há ainda as/os jovens que vivem na transição, que migram para trabalhar e retornam às zonas rurais com frequência sazonal (MDA, 2015, p. 3).

Aplicando um olhar que reconhece as crescentes transformações do espaço rural e as possibilidades que se apresentam frente a estas transformações, para fins deste estudo, busca-se traçar uma perspectiva de pensar a juventude rural, considerando que não existe uma juventude, mas muitas juventudes do campo, das águas e da floresta que, dentro do escopo da agricultura familiar, tem buscado construir sua identidade e o seu espaço. Na tentativa de construir uma conceituação da diversidade de identidades das juventudes, nos ancoramos em Arriagada (2014):

[...] compreende-se como juventude uma etapa de transição até a idade adulta, na qual existe uma permanente interação entre a escolha pessoal e as possibilidades disponíveis em um contexto rural, marcado por uma crescente importância das atividades não agrícolas, flexibilização do trabalho, amplo portfólio de atividades e ocupações cada vez mais vinculadas ao urbano¹⁰ (ARRIAGADA, 2014, p. 14, tradução nossa).

Castro (2016) destaca a consolidação da identificação política *juventude* nos principais movimentos sociais rurais a partir dos anos 2000, com inclusão das múltiplas identidades desta categoria nas disputas por políticas públicas em espaços formais de representação. A autora aponta o período de 2006 a 2009 como o período em que, pela primeira vez dentro dos movimentos sociais rurais, é possível afirmar a presença de uma geração que se identificava como juventude, articulando as características de associação às categorias juventude e rural.

Galindo (2014), ao expor as reivindicações e as demandas por políticas públicas dos movimentos de juventude rural, traz como temas centrais a questão da terra, do crédito e da assistência técnica, revelando a relação com o trabalho e a terra como componentes importantes da construção da identidade dessa juventude. Além disso, segundo a autora, temáticas como Educação do Campo, cultura, lazer, tecnologias de informação e comunicação e participação, aparecem como

¹⁰ Se entiende juventud como una etapa de transición hacia la adultez, en la cual existe una permanente interacción entre la elección personal y las posibilidades disponibles en un contexto rural, marcado por una creciente importancia de las actividades no agrícolas, flexibilización del trabajo, amplio portafolio de actividades y ocupaciones cada vez más vinculadas a lo urbano.

demandas dessa juventude, que se reafirma para além da condição de trabalhadora rural e que luta pelo direito de poder permanecer no campo.

A busca por espaço e reconhecimento para além de “aprendizes do ofício agrícola” (GALINDO, 2014) desafia a juventude rural no contexto das propriedades da agricultura familiar, onde, geralmente, o uso e patrimônio da terra, bem como a gestão de culturas e da renda estão subordinados ao interesse coletivo da família e, não raramente, submetidas às ordens do pai ou chefe da família.

Neste sentido, verifica-se a dificuldade da juventude em conseguir alcançar a autonomia e liberdade financeiras, bem como a liberdade pela busca de alternativas de gestão e inovação da propriedade que a possibilitem vislumbrar um futuro de qualidade no meio rural. Conforme Arriagada (2014, p. 19), “o trabalho familiar não remunerado dificulta que os jovens rurais possam adquirir independência econômica de seus pais, gerando conflitos ou um fator para buscar outras atividades melhor remuneradas”¹¹.

A promoção da sucessão rural é uma questão que desafia a agricultura familiar atualmente. Embora esta seja uma questão constante em pauta na luta dos movimentos sociais do campo e que tenham existido iniciativas políticas (ainda que tímidas e conquistadas a partir das lutas e mobilização dos movimentos sociais) que buscavam a autonomia da juventude rural - como financiamentos de acesso à primeira terra – ainda há uma parcela pequena de jovens com recursos e iniciativas próprias e há uma parcela significativa da juventude do campo que tem migrado para a cidade.

Ainda que observe-se uma diminuição no ritmo de crescimento das taxas de êxodo rural ao longo dos últimos anos, elas ainda são positivas e colocam a migração campo-cidade como um componente importante da dinâmica demográfica do nosso país. Nesse aspecto, a juventude tem uma participação significativa, considerando que dentre os brasileiros e brasileiras que migram para as cidades está um número considerável de pessoas com idade entre 15 a 29 anos. Entre 2000 e 2010, cerca de 2 milhões de pessoas deixaram o meio rural; destas, 1 milhão eram jovens, conforme dados do Censo/IBGE (MDA, 2015, p. 12).

¹¹ El trabajo familiar no remunerado dificulta que los jóvenes en el campo puedan adquirir independencia económica de los padres, generando conflictos o como un factor para buscar otras actividades mejor remuneradas. (ARRIAGADA, 2014, p.19)

Stropasolas (2014) expõe que este processo de migração tem acarretado um comprometimento significativo de propriedades agrícolas familiares, como o caso de localidades da região Sul do Brasil, que contabilizam 25 a 30% de propriedades sem sucessão, além da masculinização e envelhecimento da população do campo.

A presença de maior número de mulheres jovens neste processo migratório está relacionada às desigualdades de gênero relativas ao trabalho atribuído a mulheres e homens em nossa sociedade, também presente no campo, que designa diferentes papéis a mulheres e homens na esfera do trabalho. Às mulheres compete a responsabilidade pelo trabalho reprodutivo (cuidado da casa, da alimentação, dos filhos) e aos homens o trabalho produtivo (no caso do espaço rural, o trabalho na lavoura).

Desta forma, as mulheres jovens em geral não são preparadas para assumir a liderança da unidade de produção familiar, e, ainda que em geral estejam também encarregadas do trabalho no campo, este não é reconhecido. Além disso geralmente elas não serão beneficiadas com acesso à terra por herança, o que ocorre apenas caso o marido seja agricultor, conforme apontam os estudos de Brumer (2004). Segundo a autora,

[...] devido às desigualdades de gênero, que atribuem às mulheres (principalmente às mulheres jovens) uma posição subordinada na estrutura familiar – evidenciada na distribuição das atividades nas esferas de produção e de reprodução, do poder e do acesso à propriedade da terra –, as mulheres têm menores perspectivas profissionais e motivação para permanecer no meio rural do que os homens (BRUMER, 2004, p.225).

Um componente interessante do processo migratório da juventude é a influência da família na escolha de futuro e de profissão, no que se refere à suceder os pais e permanecer na atividade agrícola ou assumir a busca de oportunidade para desempenhar uma outra atividade laboral. Segundo Stropasolas (2014),

[...] o desinteresse e a desmotivação de segmento expressivo da juventude em reproduzir a sua condição social e a profissão agrícola não deixam de ser influenciados, também, pelo desejo de muitos pais (sobretudo das mulheres) de que os filhos obtenham condição de vida melhor que a deles, principalmente para as moças que, de maneira geral, são excluídas da herança da terra e dos arranjos sucessórios na família, que não vêem seu trabalho reconhecido ou remunerado e que, quase sempre, estão ausentes dos processos decisórios e da gestão financeira dos estabelecimentos familiares. (STROPASOLAS, 2014, p. 192)

Neste sentido, Brumer (2004) destaca que a visão negativa dos pais sobre a atividade da agricultura familiar, que pode influenciar a migração da juventude rural,

se relaciona com uma perspectiva comparativa das condições de sua vida e atividade no campo às condições de vida da população urbana. Esta comparação se relaciona, em especial, às atividades de lazer, consideradas mais disponíveis na cidade, e ao volume e natureza de preocupações, consideradas inferiores na cidade às de quem vive na zona rural.

Por outro lado, para além de pensar a migração a partir destes componentes é necessário analisá-la dentro da perspectiva do modelo de desenvolvimento hegemônico. Se a juventude não encontra espaço na zona rural é também porque o modelo de agricultura industrial é excludente, não aproxima, não apaixona, e, tende a não reconhecer a importância da categoria agricultura familiar para a sociedade.

Neste sentido, repensar o modelo de desenvolvimento faz parte de uma das premissas a serem debatidas ao buscar soluções de enfrentamento a não permanência da juventude no espaço rural. Vale ressaltar que as pessoas jovens não necessariamente deixam o campo para buscar a cidade em si, mas para buscar acesso a direitos que muitas vezes são negados à população rural, como o acesso à educação, ao trabalho e renda e o direito ao lazer.

A migração é um fenômeno de desterritorialização engendrado num sistema social e econômico, que desvaloriza e destitui os povos do campo de seu lugar (territorial, cultural e identitário). É mais que um mero deslocamento geográfico: é a negação do direito de ser e estar no mundo ocupando o lugar da cidadania e da dignidade (GALINDO, 2014, p. 126).

Outro enfoque importante a destacar e considerar, ao tratar a questão da migração da juventude rural do campo e da não sucessão, é identificar as razões que fazem a juventude permanecer no campo. Para além dos motivos que levam a juventude a deixar a zona rural e migrar para a cidade, é preciso conhecer as iniciativas, oportunidades e modelos de propriedades que possibilitam um processo de sucessão familiar, conforme aponta Brumer (2007).

Neste sentido, o Plano nacional de Juventude e Sucessão Familiar construído em 2015 pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, a partir de consulta às lideranças da juventude rural organizada nos movimentos sociais do campo, aponta algumas demandas importantes reivindicadas pela juventude. Entre elas, o direito à terra e ao território; iniciativas voltadas à geração de trabalho e renda, contemplando não apenas atividades agrícolas, mas também o turismo rural, a ecogastronomia, entre outros serviços; acesso a crédito; a políticas, bens e serviços públicos que garantam condições dignas, perspectivas e oportunidades para uma

vida feliz, incluindo saúde, segurança e ferramentas de comunicação (BRASIL, 2015). Importante destacar que estas demandas tem como centralidade a dimensão agroecológica de desenvolvimento rural,

[...] que promove o encontro dos saberes e conhecimentos tradicional e científico a partir de uma relação holística, gerando alimentos saudáveis e diversificados, vida e desenvolvimento, que prima por uma relação saudável com a natureza, em especial com os rios e mananciais, e por relações sociais e de trabalho dignas (BRASIL, 2015, p. 6).

Merece destaque, dentro do universo de reivindicações, o direito à Educação do Campo e no campo, como um dos componentes importantes em um processo de reconstrução do espaço rural com qualidade de vida e valorização da categoria agricultura familiar, que podem colaborar para processos de permanência da juventude no meio rural. O documento aborda, além da elevação da escolaridade da população em ensino fundamental com qualificação inicial, o respeito às especificidades do campo. Neste sentido, fomenta “a consolidação e a ampliação dos princípios da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2015, p. 6).

Conforme exposto, as demandas apresentadas pela própria juventude rural, anunciam que a criação de oportunidades de autonomia financeira e produtiva, acesso a políticas públicas e direitos básicos, em um modelo de agricultura e desenvolvimento rural pautado na Agroecologia, que valoriza e reconhece o trabalho rural pela importância na produção e reprodução da vida, são elementos que podem contribuir para que a sucessão familiar aconteça. Neste processo de sucessão, a escola tem papel fundamental.

3.5 SOCIEDADE, TRABALHO E EDUCAÇÃO: O PAPEL DA ESCOLA

A educação está diretamente ligada à vida e conseqüentemente à ação humana. Nossos espaços, nossas redes, nossas experiências educam. A escola tem um papel fundamental no processo de transformação das pessoas, que por sua vez, podem transformar a realidade. No entanto, ela não pode fazer tudo sozinha. Conforme Loureiro (2003) a ação transformadora precisa transcender os muros da escola e abarcar os demais espaços de interação social como fundamentais para uma mudança efetiva:

[...] a ação transformadora da educação possui limites, ou seja, não é suficiente em si realizar uma práxis educativa cidadã, participativa e revolucionária, se isso não se relacionar diretamente com outras esferas da vida. É idealismo ingênuo e simplista creditar à educação a "salvação do planeta". Por ser um processo de aprendizagem com o outro e pelo outro, mediado pelo mundo, e, portanto, algo intrínseco à realização da natureza humana, é fundamental e primordial, contudo, sua centralidade só ganha concretude à medida que a entendemos no seu movimento de definição e objetivação na história (LOUREIRO, 2003, p. 40).

Portanto, embora a escola seja formalmente o local onde a aprendizagem se dá, a educação é inerente ao ser humano e os espaços de vida comunitária, os movimentos sociais, as práticas diárias e o trabalho são espaços educativos. Nesta perspectiva, Arroyo (1999) afirma que:

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. (ARROYO, 1999, p.14).

Reconhecer o trabalho em sua dimensão educativa remonta à própria definição que temos de trabalho. Na realidade atual, a palavra trabalho está vinculada à esforço, lida e até mesmo preocupação. Autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) discorrem a respeito desta vinculação do trabalho a um sentimento negativo, especialmente na realidade de uma sociedade capitalista, onde muitas pessoas não tem acesso a um trabalho digno e, se o tem, é muitas vezes mal remunerado, exploratório e que não possibilita o direito da escolha.

No entanto, segundo Saviani (2007, p. 154) o que conhecemos com o nome de trabalho é “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas”. Apoiado em concepções Marxistas, o autor destaca que o trabalho, nesta perspectiva de adaptação da natureza para geração de meios de vida, é a própria essência humana, um processo histórico que se modifica, se complexifica e se desenvolve ao longo do tempo. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) corroboram essa compreensão ontológica acerca do trabalho como inerente ao ser humano e acrescentam a dimensão ético-política, onde o trabalho é concebido como um direito e um dever do ser humano para reproduzir a vida.

Na relação dos seres humanos para produzirem os meios de vida pelo trabalho, não significa apenas que, ao transformar a natureza,

transformamos a nós mesmos, mas também que a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 20).

Assim, considerando que os seres humanos constituem a sua racionalidade, que os diferencia dos demais animais a partir do trabalho, significa dizer que o ser humano não nasce ser humano, mas torna-se humano a partir do trabalho. E essa é uma ação que precisa ser aprendida. A produção da própria essência humana é, portanto, um processo educativo que se dá a partir do trabalho (SAVIANI, 2007). Neste sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que,

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 20).

Desta forma, trabalho e educação se relacionam a partir da própria identificação com a essência humana. Os dois atos fazem parte do processo que constitui a humanidade, uma ação criadora de reprodução da vida. A ação sobre a natureza produz consciência, humaniza, aperfeiçoa e expande o conhecimento humano (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Nessa relação com a natureza, estabelece-se uma relação entre a satisfação das necessidades biológicas e a parcela de liberdade implícita em todos os atos humanos para satisfazê-la, porque colocam-se objetivos, finalidades alternativas a serem atingidas com a ação empreendida. [...]. É a ampliação e a reelaboração desta liberdade, pelo aperfeiçoamento do agir humano, que vai provocar a divisão do trabalho, as formas desiguais de apropriação da riqueza social produzida. E são as apropriações ideológicas que mistificam essas ações, que constituem determinada divisão social do trabalho, gerando as classes sociais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 29 - 30).

A origem deste distanciamento é abordada por Saviani (2007), que aponta o processo de divisão da educação para as diferentes classes como resultado das formas desiguais de apropriação da riqueza social produzida. A separação de trabalho e educação, cria concepções diferenciadas de trabalho, de forma a reconhecermos positivamente o trabalho, como um processo que humaniza e educa, que possibilita a criação e reprodução humana, ao mesmo tempo em que o trabalho pode ser alienado, fruto de exploração e penosidade.

[...] se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação

espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da *escola*. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155, 156).

Esta divisão determinou o modelo de escola que se direciona para a classe trabalhadora e a classe intelectual. Saviani (2007) acrescenta que a Revolução Industrial, que colocou a máquina no centro do processo produtivo, teve como correspondência uma Revolução Educacional, que instituiu a escola como o espaço legítimo e dominante de educação. Segundo o autor, a Revolução Industrial, suscitou a divisão da humanidade em dois grandes grupos:

[...] aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 159).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), afirmam que essa direção assumida pela relação trabalho e educação não é inocente. Ela “traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais. Trata-se de uma relação que é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 21)”.

Dentro do universo capitalista, tem-se portanto, o trabalho alienado, vendido como mercadoria pelas/os trabalhadoras/es. A escola da classe trabalhadora direciona a preparação para o trabalho, de forma a subsidiar o ingresso ou a manutenção das pessoas no mercado de trabalho. Já à classe burguesa, a escola oferta o ensino geral e a preparação para estudos superiores, gerando condições de inserção no universo dos espaços de poder.

O teórico Antônio Gramsci descreve a atuação da escola na sociedade a partir do conceito de bloco histórico. Segundo o autor, o bloco histórico se realiza em um sistema social integrado, “quando se edifica um sistema hegemônico, dirigido por uma classe fundamental que confia a gestão aos intelectuais” (PORTELLI, 1977, p. 15). Desta forma, a sociedade passa a perceber o mundo a partir da visão da classe

dominante, cujos valores passam a ser também os valores das classes menos favorecidas.

De acordo com esta teoria, o bloco histórico está organizado em duas, assim chamadas, superestruturas, sendo estas a sociedade política e a sociedade civil. Assim, a sociedade política agrupa o aparelho do Estado e seus espaços de coerção e a sociedade civil é formada pelo “conjunto dos organismos vulgarmente ditos privados, que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda sociedade” (SIMIONATTO, 1998).

Dentro desta organização, a escola corresponde a um aparelho ideológico do Estado, que se localiza no espaço de difusão de uma ideologia, ou seja, “uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individual e coletiva” (PORTELLI, 1977, p. 22).

Gramsci (1982) denuncia o papel ideológico da instituição escolar enquanto mantenedora de uma ideologia da classe dominante, que legitima as desigualdades contidas em nossa sociedade.

Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em todos os grupos sociais, mas, sobretudo, em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante (GRAMSCI, 1982, p. 8 -9).

Está em poder da escola a formação das pessoas que estarão à frente dos processos de decisão social, mas, além disso, o poder de veiculação da visão de mundo da classe hegemônica. Nesse sentido, “a hegemonia não significa apenas a subordinação de uma classe em relação à outra, mas a capacidade das classes na construção de uma visão de mundo, ou seja, de efetivamente elaborar uma “reforma intelectual e moral” (SIMIONATTO, 1998, p. 48).

A hegemonia é construída, assim, por meio da imagem abstrata de universalidade repassada pelo Estado, que esfacela ainda mais o ponto de vista dos segmentos subalternizados, despolitizando-os, fragmentando as suas formas de expressão, para que suas lutas particulares não se articulem em vontades universais. O que era coletivo dissolve-se no singular e as massas permanecem no plano inferior, tornando-se incapazes de dominar as situações que as oprimem, de romper com a licenciosidade que as tornam passivamente agarradas à pragmaticidade e à imediatividade cotidianas (SIMIONATTO, 1998, p. 52).

Em uma crítica ao modelo tradicional das escolas italianas, Gramsci defendeu a criação de uma escola preparatória destinada ao jovem para que o forme como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. O autor destaca a necessidade de uma escola desinteressada, pelo menos nos níveis mais básicos do ensino, em uma representação de uma tendência verdadeiramente democrática

A escola desinteressada, seria uma escola que atente para as necessidades do espaço em que se encontra e não mais à manutenção de uma visão hegemônica do mundo. Trata-se de inserir o pensamento crítico do meio no espaço em que a escola está, para dar a todas as pessoas as condições necessárias de governar a sua vida e se inserir em processos de construção democrática de sociedade, subsidiadas para a luta pela superação da hegemonia.

Neste sentido, pensar a escola enquanto espaço de construção de saberes demanda o acesso de todas as pessoas à cultura com um olhar a partir do contexto na qual está inserida. Vale destacar que cultura, em Gramsci, é compreendida como “organização, disciplina do próprio eu interior, tomada de posse da própria personalidade, conquista da consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e deveres” (GRAMSCI, 2004, p. 58). A partir da existência de uma escola que permita o acesso de todas as pessoas à cultura, inicia-se uma tendência democrática que pode possibilitar a cada cidadão assumir um papel diferenciado na sociedade.

Assim, a luta pela hegemonia não se trava apenas no plano das instâncias econômica e política (relações materiais de produção e poder estatal), mas também na esfera da cultura. A elevação cultural das massas assume importância decisiva nesse processo, a fim de que possam libertar-se da pressão ideológica das velhas classes dirigentes e elevar-se à condição destas últimas. A batalha cultural apresenta-se como fator imprescindível ao processo de construção da hegemonia, à conquista do consenso e da direção político-ideológica por parte das classes subalternas (SIMIONATTO, 1998, p. 50).

Desta forma, uma escola que não suscita o mesmo grau de acesso à cultura às diferentes esferas da sociedade segue seu papel na manutenção da hegemonia da classe dominante. Uma escola que não trabalha pela reflexão e politização das pessoas das classes subalternas, que não provoca reflexão sobre o papel histórico de cada indivíduo, bem como sobre a atuação e organização do próprio Estado, enfraquece as lutas e contribui para que as demandas do povo se percam em meio aos problemas cotidianos.

Conforme afirma Freire (1996) a escola carrega a dualidade de ser um espaço de reprodução da ideologia dominante, ao passo que é também espaço de desconstrução e reinvenção da realidade.

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p.61).

Em tempos de debates e proposições sobre “escola sem partido”¹², é importante firmar nossa compreensão sobre a não neutralidade da educação e situarmos a escola como um espaço de poder, que reproduz as relações sociais presentes na sociedade ou luta pela sua transformação. Assim, conforme aborda Freire (1996) como profissional da educação, é preciso tomar uma posição, uma decisão, escolher a respeito da nossa presença ética e humana neste mundo.

3.5.1 A ESCOLA NO ESPAÇO RURAL

Analisando a educação no contexto atual verifica-se que o modelo de desenvolvimento hegemônico é reproduzido também na escola. A desfragmentação do conhecimento e a compreensão da educação enquanto ferramenta de reconstrução de realidades e como condutora de transformações configura-se como um grande desafio a ser enfrentado.

No espaço rural, a educação sempre foi instituída pelos órgãos oficiais na perspectiva de uma adaptação ao produtivismo e à criação de um ideal urbano sobre o mundo do trabalho. A partir da legitimidade concedida à escola nos processos educativos vemos a construção da concepção que hoje se tem de espaços urbano e rural, onde, “a subordinação do campo à cidade e da agricultura à indústria é, objetivamente, uma tendência do desenvolvimento histórico que se expressa na crescente urbanização do campo e industrialização da agricultura” (SAVIANI, 2012, p. 26).

Assim, no contexto de desenvolvimento da nossa sociedade traçado a partir da relação campo-cidade, vemos como se organiza o próprio conceito de agricultura ao longo do tempo e como evolui a relação da escola com o meio urbano.

¹² Em alusão ao Projeto de Lei N° 867 de 2015, submetido à apreciação pela Câmara dos Deputados

Podemos considerar o desenvolvimento da humanidade a partir da relação cidade-campo: na Antiguidade os homens viviam na cidade, mas do campo; na Idade Média, os homens passaram a viver no campo e do campo; e na Época Moderna, passaram a viver na cidade e da cidade. [...]. Essa relação cidade-campo se articula diretamente com a relação indústria- agricultura. [...]. Esse fenômeno nós podemos considerar como o processo crescente de urbanização do campo e industrialização da agricultura que ocorre na sociedade contemporânea. E é nesse contexto que a escola se constituiu na forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 2012, p. 23 e 24).

A imagem de que o espaço rural é atrasado é reproduzida diariamente nos mais variados espaços, quer seja na mídia, ou, de forma muito presente, também no espaço escolar. Segundo Saviani (2012), para além de um preconceito contra as pessoas que vivem no campo e o trabalho que realizam essa imagem “é a determinação das condições materiais sobre as formas de linguagem”. Assim, o desprestígio em relação ao meio rural está presente no imaginário coletivo e se traduz também na linguagem. Nesse sentido, o autor discorre sobre como a língua se constitui e determina o espaço rural. Nas palavras de Saviani (2012, p. 25):

Eis porque o campo geralmente está ligado ao conceito de atrasado, primitivo, ao passo que a cidade se liga ao conceito de desenvolvido, moderno. Veja-se que campo, na sua raiz latina (rus) originou a palavra “rural” e também os termos “rústico”, “rude”, “rudimentar”, isto é, “tosco”, “grosseiro”. Na sua raiz grega (agrós) originou “agrícola” e também “agressividade”, “agre”, isto é, “acre”, que significa “áspero”, “agressivo”. Em contrapartida, cidade na sua raiz latina (civitas) gerou “civilização”, “civilizado”, “civil”, “cívico”, “civildade”. E na sua raiz grega (polis) originou “político” e “polido”, que significa “aperfeiçoado”, “alisado”, portanto, o contrário de “áspero” e também “atencioso”, “cortês”, isto é, o contrário de “agressivo”.

Ainda hoje, salvo algumas experiências que vêm se constituindo ao longo dos últimos anos em alguns municípios com grande concentração de escolas na zona rural, a maioria das escolas pouco ou nada discutem sobre as formas de vida do povo do campo, suas especificidades e as possibilidades diferenciadas de vida no espaço rural. Mesmo estando localizada no espaço rural, a escola tende a trabalhar uma realidade distante daquela à qual está inserida e apresenta uma dicotomia entre cidade e campo, em que a cidade seria o espaço onde as oportunidades existem, em contraponto ao meio rural, visto como espaço da penúria e daquelas pessoas que “não deram certo na vida”. Conforme aborda Arroyo (1999),

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica, ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se

os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem mais sentido a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna. Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram de situações "anormais", das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas "anormalidades". Não reconhecem a especificidade do campo (ARROYO, 1999, p. 15).

Além disso, o fechamento de pequenas escolas rurais de ensino fundamental e médio, no intuito de concentrar as/os estudantes nas escolas urbanas tem contribuído para o distanciamento das pessoas jovens das suas origens e da vida no campo. Enfrenta-se, assim, um grande desafio no que tange à sucessão das propriedades familiares rurais, pois a juventude, ao sair da escola, em muitos casos perdeu a identidade com o espaço rural e tem deixado o campo para buscar a cidade, vista como oportunidade para a superação dos problemas enfrentados no campo e em busca de uma vida com mais "qualidade".

Ao não trabalhar e valorizar a cultura e a identidade dos povos do campo a escola contribui para este distanciamento da juventude do meio rural. A instituição escolar raramente tem sido um espaço de reflexão sobre o estereótipo ligado ao espaço rural, com construção de um debate que contribua para a tomada de consciência de forma a impulsionar mudanças políticas estruturais. Embora o ensino contextualizado e diferenciado nas escolas do campo esteja amparado pela lei, o que ainda se observa é que a maioria das escolas continua a trabalhar com um discurso direcionado para as atividades urbanas, relativamente alheias ao cotidiano das alunas e alunos.

Também essa concepção de que o mundo rural para ser desenvolvido, precisa ser altamente industrializado e subordinado ao meio urbano, segue os interesses da classe dominante, a quem interessa a subordinação do povo que o serve de mão-de-obra barata. Na realidade camponesa, o Estado legitima expansão em latifúndios determinando a classe dominante hegemônica formada pelos grandes proprietários de terra, ou como mão de obra barata, subordinada aos interesses de uma grande empresa multinacional, como no caso da cultura do fumo.

Para que a educação possa exercer o seu papel transformador, ela precisa analisar o mundo e a atualidade de forma complexa, com a capacidade de compreensão das relações que existem entre as diferentes dimensões da vida humana e aquilo que norteia as definições e decisões que influenciam diretamente no cotidiano das pessoas. No espaço rural, a escola precisa ser espaço de

legitimação das comunidades onde está situada, reconhecendo seus modos de vida, suas práticas, contribuindo para o desenvolvimento local de maneira sustentável.

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Então como a escola vai trabalhá-los? Será que a escola vai ignorá-los? Será suficiente pegar o livro da cidade e apenas adaptá-lo? A questão é mais fundamental, é ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e também pede educação. Superar a visão de que a cultura do campo é estática paralisante, voltada para a manutenção de formas e valores arcaicos. O movimento social do campo mostra como incomoda pelo que traz de avançado, de dinâmico (ARROYO, 1999, p. 16).

A mudança do padrão hegemônico de desenvolvimento passa pela formação de pessoas comprometidas com o meio em que vivem, que atuem de forma questionadora, seguras e conhecedoras de sua capacidade. Este é o desafio que precisamos abraçar enquanto sociedade: a emancipação dos indivíduos seja qual for o espaço em que se localizam.

Conforme Gadotti (2012, p.1), emancipar-se¹³ é “conquistar liberdade, autonomia, independência, não apenas política, mas também econômica”, pois segundo o autor, não pode ser emancipada/o quem não tem o que comer ou um teto, por exemplo. Segundo Caldart et al. (2012), ancorados em Freire (1974) e Gramsci (1982), a emancipação consiste em:

[...] romper com a alienação do trabalho e devolver a autoria do mundo e da produção para aqueles que efetivamente produzem, com suas mãos e suas mentes, os bens, os conhecimentos, as artes e os serviços dos quais todos e todas necessitamos para uma vida digna (CALDART *et al.*, 2012, p. 306).

Conforme Loureiro (2007), o processo emancipatório almeja a construção de uma nova sociabilidade e organização social na qual os limites que se objetivam na política, na educação, nas instituições e nas relações econômicas possam ser superados democraticamente. Processo que visa garantir aos diferentes agentes sociais efetivas condições de participar e decidir, sob relações de produção que permitam a justa distribuição do que é socialmente criado (alimentos, remédios, roupas, utensílios para proteção, educação, arte, ciência, etc.) para que a nossa

¹³ A palavra “**emancipar**” vem de *ex-manus* ou de *ex-mancipium*. *Ex* (indica a ideia de “saída” ou de “retirada”) e *manus* (“mão”, simbolizando poder). Emancipar seria então “retirar a mão que agarra”, “libertar, abrir mão de poderes”, significa “pôr fora de tutela”. *Ex-manus* (foramão), significa “pôr fora do alcance da mão”. Emancipar-se é, então, dizer a quem nos oprime: “tire a sua mão de cima de mim!”. (GADOTTI, 2012, p. 1).

espécie alcance novos modos de viver e se realizar na natureza e não “contra a natureza”.

Especialmente no meio rural, o resgate e a valorização das atividades e do conhecimento presente nas comunidades e povos do campo é uma ferramenta crucial para a mudança e para a emancipação das pessoas. Conforme Arroyo (1999, p. 17),

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia; a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos.

É a partir desta demanda de uma educação construída com as pessoas do meio rural, que reconheça os embates, as injustiças e desafios postos à população do campo, que legitime o seu papel social e a partir disso promova uma formação emancipatória, que se origina o movimento pela Educação do Campo. Este movimento demanda uma educação que reconheça também o importantíssimo papel social que cumprem as populações rurais ao produzir alimentos, que são a base de sustentação de qualquer comunidade.

3.5.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPO

A educação é direito de todas as pessoas, assim como a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, prevista nos artigos 205 e 206 da Constituição Brasileira. A Educação do Campo nasce em uma crítica à realidade da educação brasileira, questionando por que a universalização do acesso à educação, direito constitucional, não inclui os povos do campo. Ao mesmo tempo, tece um contraponto à perspectiva de educação rural instituída pelos organismos oficiais, como instrumento de adaptação ao produtivismo e à criação de um ideal do mundo do trabalho urbano.

Conforme abordam Caldart *et al.* (2012), a Educação do Campo é um fenômeno protagonizado pelas/os trabalhadoras/es do campo e suas organizações no intuito de incidir sobre a política de educação brasileira. Em oposição ao termo Educação Rural, a Educação do Campo resgata o sentido da palavra camponês, como conceito histórico e político que tece uma reflexão sobre o sentido atual do

trabalho do campo e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho.

O processo de criação de políticas de Educação do Campo está diretamente ligado ao protagonismo e à luta dos movimentos sociais do campo, em especial, ao Movimento Sem Terra (MST), que, organizados, passam a questionar o sistema e a política educacionais e a lutar, não apenas por escolas no meio rural, mas escolas com a cara do campo. Segundo Caldart (2000), o mesmo processo social que origina o MST, a partir da exclusão do acesso à terra, também gera a exclusão do acesso à escola, pela oferta de uma educação não desejada, que reprime e exclui. Assim, desde seu início, a partir dos coletivos de educação, o movimento busca construir a sua proposta pedagógica, com formação de professores oriundos do movimento e capacitados a atuar de acordo com a proposta, em escolas direcionadas.

A proposta da Educação do Campo é, portanto, uma luta que confronta duas propostas de organização do espaço rural que tem consequências para a realidade educacional:

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. (CALDART, 2008, p. 71 e 72).

Esse movimento demanda uma escola pensada para as pessoas na especificidade do território em que se localizam de forma a incluir a diversidade, possibilitando que sejam protagonistas no espaço escolar. Mas para além disso, a educação não acontece descolada da reflexão da realidade de vida destas pessoas, sua relação com o território e as comunidades, seus modos de vida, bem como as injustiças enfrentadas no contexto da sociedade brasileira.

Desta forma, no espaço rural, a educação precisa ser construída de forma que valorize os saberes e as práticas locais e precisa estar organizada para as pessoas que ali vivem, de acordo com as suas especificidades. Caldart (2002) destaca a importância de uma educação feita com os povos do campo. A autora salienta a problemática de políticas públicas de educação na zona rural construídas sem envolver e sem reconhecer o papel social dos indivíduos do campo, de forma

que os sujeita a uma educação domesticadora. Neste sentido, a autora destaca o significado de uma Educação do Campo:

O 'do campo', neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à 'vida real', não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta. Retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a 'vida real' lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social (CALDART, 2009, p. 46).

Ainda, conforme a autora, "a perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (CALDART, 2002, p.19). Neste sentido, a luta pela educação no espaço rural se vincula à luta pela emancipação, pelo reconhecimento, pela valorização dos saberes, mas é também uma luta pela educação, dado o baixo índice de escolaridade das populações do campo¹⁴.

A luta, portanto, é também por políticas públicas que garantam o direito constitucional da educação para a população do campo. Não se trata, porém, de qualquer política, mas de um processo participativo e inclusivo a ser desenvolvido em conjunto com a comunidade. Conforme desta Caldart (2002, p. 36):

A Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p.36)

A educação que não se faz no campo e para o campo, acaba por reforçar o estereótipo a respeito do espaço rural. A luta dos movimentos populares pela educação do e no campo tenta recriar o espaço escolar enquanto espaço de transformação social, através da criação de uma nova proposta de escola, que esteja voltada aos interesses das comunidades rurais e que valorize este espaço na qual está inserida.

¹⁴ Segundo o censo agropecuário de 2006 (IBGE, 2009), no Brasil, 30% dos trabalhadores rurais são analfabetos e 80% não chegaram a concluir o ensino fundamental (CALDART et al., 2012, p. 266).

No âmbito das políticas institucionais, o movimento pela Educação do Campo vem se constituindo enquanto um processo de lutas e debates, que gerou, no ano de 2001, a instituição das Diretrizes da Educação do Campo. Estas diretrizes estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Outro marco importante é a criação, em 2010, da Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Estes decretos reúnem os princípios da Educação do Campo, nos quais se destaca o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos e o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação com a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. Finalmente, em 2012, é lançado o Plano Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que, através da Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012, reconhece as Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais, e outras instituições credenciadas que adotam como proposta pedagógica a formação por alternância, contemplando estas instituições comunitárias com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O desafio, para além do enfrentamento do projeto de campo que concebe um rural sem gente, está na implementação destas políticas. As demandas atuais englobam a luta contra o fechamento das escolas no campo, a construção de materiais didáticos contextualizados; a formação de gestoras/es, educadoras/es das escolas do campo, o reconhecimento das escolas que adotam a Pedagogia da Alternância, bem como a adoção desta pedagogia em escolas do campo a partir do reconhecimento desta proposta nos documentos oficiais de municípios e Estados.

4 ESCOLA DO CAMPO NO CAMPO: AS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA

Eu quero uma escola do campo que tenha a ver com a vida, com a gente. Querida e organizada e conduzida coletivamente. (Gilvan Santos¹⁵)

As Escolas Famílias Agrícolas (EFA) são uma proposta de escola comunitária de Educação do Campo que buscam desenvolver uma educação voltada aos interesses da agricultura familiar e de processos de desenvolvimento local sustentável e solidário, através dos princípios da Agroecologia, da soberania alimentar¹⁶ e autonomia, compreendendo a educação como fundamental para o desenvolvimento do meio onde estão inseridas. As EFAs têm como ponto de partida a realidade e a valorização do saber local, onde a juventude e suas famílias são sujeitos legítimos do processo formativo, estando envolvidos ativamente em todo o processo escolar, incluindo o seu processo de gestão e ensino.

O princípio das EFAs surgiu em 1935, na França, idealizadas pelo Padre Granereau em conjunto com lideranças da agricultura locais. A partir da sua condição rural, filho de camponês e comprometido com o meio rural, e da sua vivência prática de um passado de injustiças e opressões, somadas à convicção de que o problema agrícola era um problema da educação, o Padre inicia um movimento junto à Paróquia rural em que atuava, em Sérignac-Péboudou.

“Foi a ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico” (NOSELLA, 2012, p. 45). A primeira Maison Familiale, no entanto, foi oficializada em 1937 na cidade de Lausun, conforme aponta Begnami (2003).

O processo de criação da escola confrontou-se com o desafio relacionado à necessidade das(os) estudantes da escola de seguir trabalhando na lavoura, além da distância das famílias, que dificultava a mobilidade diária. Neste sentido, conforme aborda Nosella (2012, p. 47) a proposta criada pelo sacerdote e pelos

¹⁵ Cantares da Educação do Campo, MST, 2006.

¹⁶ Soberania alimentar é o conjunto de políticas públicas e sociais que deve ser adotado por todas as nações, em seus povoados, municípios, regiões e países, a fim de se garantir que sejam produzidos os alimentos necessários para a sobrevivência da população de cada local. Esse conceito revela uma política mais ampla do que a segurança alimentar, pois parte do princípio de que, para ser soberano e protagonista do seu próprio destino, o povo deve ter condições, recursos e apoio necessários para produzir seus próprios alimentos. (CALDART *et al.*, 2012, p. 717).

agricultores da região foi que “os jovens permaneceriam unidos alguns dias por mês, em tempo integral, para logo em seguida voltarem à sua propriedade agrícola” .

Dessa maneira, surge a ideia do que hoje conhecemos como Pedagogia da Alternância e que direciona a organização do movimento das Escolas Famílias Agrícolas: o aprendizado por um período na escola e por outro período na casa, na propriedade, na escola da vida. Conforme Gimonet (2008),

A Pedagogia da Alternância elaborou-se não através de teorias, mas, antes, pela intervenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação (GIMONET 2008, p. 23).

Segundo Nosella (2012), essa proposta foi originalmente chamada de “fórmula de Lauzun”, em alusão ao município onde foi institucionalizada a primeira *Maison Familiale Rurale* (em português, Casa Familiar Rural). O autor destaca a “pedagogicização” da prática da desenvolvida como um importante passo para o fortalecimento da Pedagogia da Alternância, com o desenvolvimento do plano de Estudos como instrumento pedagógico que deu ao movimento um quadro teórico e técnico rico e científico.

A partir da década de 1960 a proposta das *Maisons Familiales Rurales* se expande para outros países da Europa, como Itália e Portugal. No Brasil, a primeira experiência de uma escola por alternância foi desenvolvida no Estado do Espírito Santo a partir do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), em 1969.

Com o objetivo de suprir a demanda do Ensino Fundamental do campo, a experiência brasileira inspirou-se no projeto das *Scuola della Famiglia Rurale* (em português, Escola da Família Rural) desenvolvido na Itália. Neste país, a proposta foi desenvolvida por iniciativa de políticos italianos, que mais tarde apoiaram o desenvolvimento do projeto no Brasil, tendo os primeiros monitores das escolas do Espírito Santo participado de capacitação sobre a Pedagogia da Alternância na Itália. (NOSELLA, 2012). No nosso país as escolas que baseiam sua proposta na Pedagogia da Alternância receberam o nome de Escola Família Agrícola – EFA.

No período inicial foram criadas três EFAs no Espírito Santo, que eram escolas de cursos livres, conforme aponta Begnami (2003). Neste sentido, a oficialização das EFAs como espaços formais é um desafio que começa a ser reivindicado pelos agricultores ainda no início da década de 1970. Ao final da desta

década a proposta se espalha para os Estados da Bahia e do Amazonas e, no final da década de 1980 se espalha de maneira significativa pelo Brasil. A expansão da proposta das escolas por alternância no nosso país se relaciona diretamente com a realidade vivida pelo mundo rural brasileiro e com a expansão dos movimentos sociais do campo.

Segundo dados da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) , entidade representativa das EFAs no Brasil, com sede em Orizona-GO, existem 145 Escolas Famílias Agrícolas, distribuídas em 22 estados, envolvendo um universo de 13.000 estudantes, 850 monitoras/es e um total de 70.000 pessoas da agricultura familiar envolvidas em seus processos educativos¹⁷. Segundo a organização, há ainda movimentos diversos de implantação de novas escolas pelo Brasil, o que demonstra que este processo educativo, do qual já passaram mais de 50.000 jovens, é atual e uma proposta crescente entre a população do campo.

Vale destacar que, embora as primeiras experiências de educação por alternância no Brasil estejam baseadas na experiência italiana, que é uma adaptação da experiência francesa, existe no Brasil uma grande rede de Casas Familiares Rurais - CFRs, que possuem muitas semelhanças com as EFAs, mas baseiam-se mais diretamente na experiência francesa das *Maisons Familiales Rurales*. A rede de EFAs e CFRs é conhecido no Brasil como Rede de Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs e congrega 265 centros formativos, conforme aborda Pozzebon (2015).

No Rio Grande do Sul, a primeira EFA fundada foi a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), no ano de 2009, seguida pela Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha (EFASSERRA), fundada em 2013, no interior do município de Caxias do Sul. No ano de 2014 foi fundada a Escola Família Agrícola de Vale do Sol (EFASOL), no interior do município de Vale do Sol e mais recentemente, a Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL), com sede no município de Canguçu cuja associação foi fundada em 2014, mas a abertura da primeira turma ocorreu em 2016. As EFAs do Rio Grande do Sul estão organizadas a partir da Associação Gaúcha das Escolas famílias Agrícolas (AGEFA) (POZZEBON, 2015).

¹⁷ Contém informações extraídas da página da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, disponível em www.undefab.org.br.

As EFAs são uma tentativa de resposta aos grandes problemas vividos pela população do campo, buscando o resgate/construção da cidadania e valorização da cultura camponesa, promovendo condições necessárias para intervenção de forma consciente no processo de transformação da realidade, construindo um novo modelo de desenvolvimento rural.

Considerando que “a escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura a formação que acontece fora da escola (ARROYO, 1999, p. 14), as EFAs são conduzidas a partir da valorização do saber tradicional das famílias e adotam a proposta da Pedagogia da Alternância, que alterna tempos letivos na escola com tempos comunidade, em igual proporção, nas famílias e no meio sócio profissional.

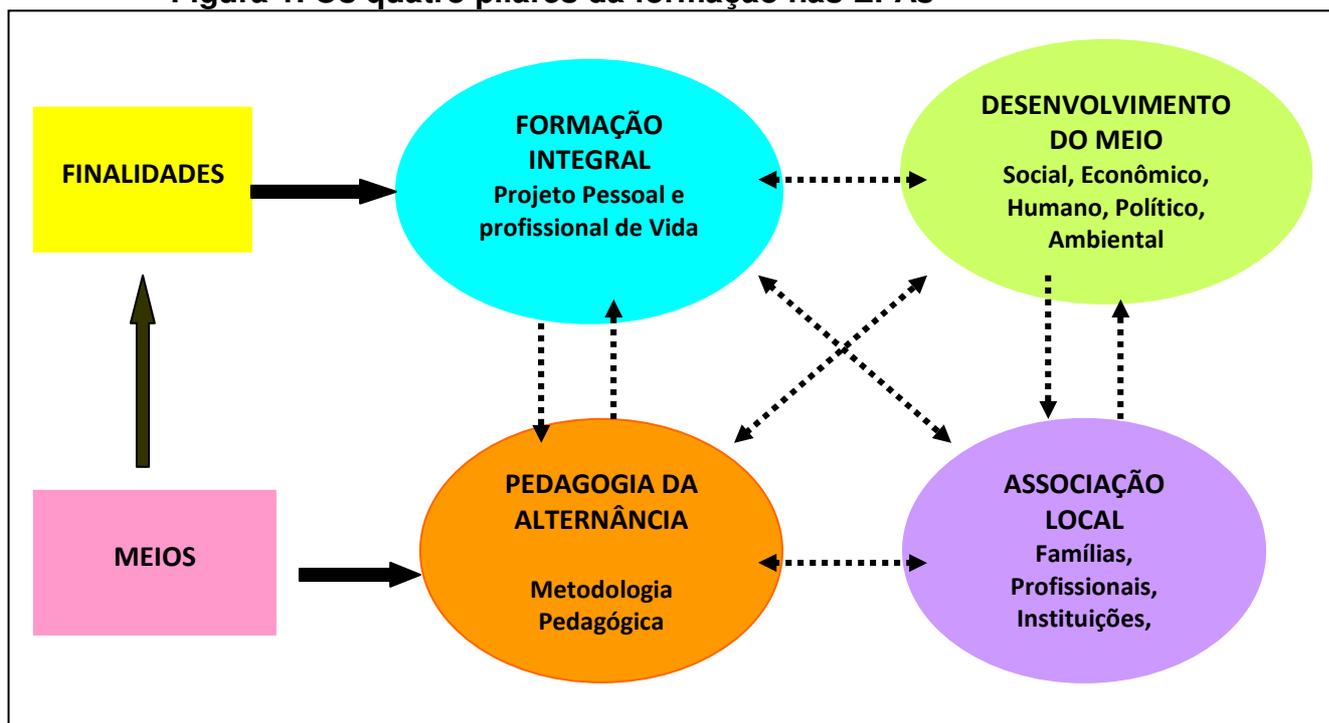
A Pedagogia da Alternância caracteriza-se, assim, como um projeto político pedagógico que intenta a construção do conhecimento a partir da práxis e da reflexão sobre a ação na realidade dos indivíduos. Os conteúdos vivenciais básicos da ação educativa na Pedagogia da Alternância são constituídos pela ação no meio sociofamiliar, em casa e no trabalho. De acordo com Gimonet (2007, p. 70),

A formação alternada —supõe dois programas de formação: o da vida e o da escola. O primeiro oferece conteúdos informais e experiências, e o segundo, conteúdos formais e acadêmicos. Cada um desses —programas possui sua própria lógica. O Plano de Formação tem como objetivo reunir, numa terceira lógica, as duas lógicas complementares, mas, muitas vezes, contraditórias, que são a da vida e a dos programas escolares.

Assim, também a responsabilidade de pais e comunidade no processo de construção do conhecimento se dá de maneira diferenciada. Percebe-se que pais e comunidade, assim como o trabalho e a ação social, possuem papel fundamental no caminho de construção do conhecimento até a escola, como base constitutiva dos saberes partilhados e trabalhados no espaço escolar.

As Escolas Família Agrícola estão alicerçadas em quatro pilares que caracterizam a unidade desta proposta ao redor do Brasil e do mundo: associação local, Pedagogia da Alternância, formação integral e desenvolvimento do meio, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 1. Os quatro pilares da formação nas EFAs



FONTE: Adaptado pela autora de Pozzebon (2015).

A formação integral e o desenvolvimento do meio são as duas dimensões de finalidade das EFA como proposta educativas. A formação integral promove a educação de maneira articulada com a formação técnico-profissional. Para isso, valoriza e busca desenvolver as capacidades específicas de cada estudante nos campos intelectual, profissional, político, ético, social e espiritual. Já o desenvolvimento do meio acontece de forma indissociada da formação integral, uma vez que o objetivo da formação integral é que as/os estudantes convertam-se em agentes de desenvolvimento do território local, assim como demais atores envolvidos como família e comunidade.

Os outros dois pilares caracterizam-se como os meios facilitadores do processo para que sejam alcançados os objetivos da EFA, ou seja, somente a partir da Pedagogia da Alternância e da associação local é possível construir uma proposta educativa que dê conta de uma formação integral e do desenvolvimento do meio.

Neste sentido, a Pedagogia da Alternância é a metodologia pedagógica que orienta o processo de formação a partir de períodos no ambiente escolar, alternados com períodos de aprendizado prático junto à família e comunidade. Por meio de vivências, experiências, pesquisas e práticas, o aprendizado desenvolve-se um

processo de observar/pesquisar (meio sócio profissional), refletir/aprofundar (meio escolar), experimentar/transformar (meio sócio profissional).

Já a associação local é o espaço de gestão da proposta, constituída por famílias, agentes locais, e instituições comprometidas com a proposta, garante a autonomia dos objetivos e princípios e representa a ligação das demandas da escola com a comunidade. É a associação que mantém a escola e é a responsável legal pela sua gestão, pela contratação de profissionais para atuarem na escola e pela sustentabilidade.

Cabe aqui ressaltar que a alternância proposta pelas EFAs não trata-se apenas de alternar o tempo de estudos na escola com o momento de aplicação do aprendido na propriedade. Ao contrário, o aprendizado está baseado na ação concreta, sendo a prática realizada e vivida o primeiro passo para a reflexão e aprendizagem. A partir disso promove-se uma atuação crítico-reflexiva, de forma que as/os estudantes tenham novas interpretações da realidade e desenvolvam novas posturas como agentes de transformação do meio.

Para a efetiva realização da Pedagogia da Alternância, vários são os instrumentos pedagógicos que compõem o arranjo que garante o processo de ensino-aprendizagem, tanto no meio escolar, como no meio sociofamiliar. Neste sentido, os principais instrumentos pedagógicos adotados nas EFAs brasileiras são: Plano de Formação; Plano de Estudos; Colocação em Comum; Caderno de Realidade; Caderno de Acompanhamento; Serões de Estudos; Tutoria; Colaboração externa; Visitas e viagens de estudos; Estágios; Projeto Profissional Jovem; Atividades de retorno e Visitas às famílias e comunidades; Avaliação (POZZEBON, 2015).

Em uma rápida descrição, listamos abaixo cada um dos instrumentos:

- Plano de Formação – a partir de temas geradores elencados com a participação das famílias e comunidade, é o programa de estudos da escola para um período de ensino;

- Plano de Estudos – instrumento rico de aproximação da escola com a comunidade e a família. Elaborado em conjunto com educadoras/es e estudantes ao final de cada semana na escola, é o guia para a realização da pesquisa durante o tempo em comunidade;

- Colocação em Comum – momento de partilha dos achados da pesquisa do Plano de Estudos. Acontece no início de cada período de tempo-escola e serve como guia para preparação das atividades da semana pelas/os educadoras/es;

- Caderno de Realidade – é o livro em que são registradas todas as informações de educandas/os a respeito das pesquisas e atividades desenvolvidas a partir do plano de Estudos;

- Caderno de Acompanhamento – Documento de registro das atividades da realizadas na escola e comunidade, que serve como meio de comunicação entre a família e a escola e vice-versa;

- Serões de Estudos – momento de aprofundamento de temas pertinentes elencados pelas/os estudantes;

- Tutoria – cada aluna/o possui um tutor/a responsável que, a partir do acompanhamento personalizado, motiva, orienta e incentiva a realização das atividades;

- Colaboração externa – são atividades extras para aprofundamento de temáticas elencadas nas pesquisas. Geralmente são conduzidas por pessoas parceiras de entidades, lideranças comunitárias ou outros profissionais;

- Visitas e viagens de estudos – atividades complementares ao Plano de Estudos que visam o intercâmbio de experiências

- Estágios – vivência prática da experiência junto à famílias ou organizações. Geralmente é desenvolvido um estágio prático ao final da formação;

- Projeto Profissional Jovem – projeto de desenvolvimento, organização e/ou transformação da propriedade a ser elaborado pela/o estudante a partir do seu aprendizado, e apresentado ao final do curso;

- Atividades de retorno e Visitas às famílias e comunidades – são visitas realizadas por educadoras/es às famílias e comunidades para acompanhar a realidade da/o aluna/o no período junto à família e subsidiar a preparação de materiais e aulas, bem como a avaliação das/os estudantes;

- Avaliação – acontece de forma contínua e avalia não só o conhecimento, mas as habilidades e posturas.

Analisando a proposta pedagógica da alternância bem como os instrumentos adotados, verifica-se a posição assumida pela/o professor/a em um processo dialógico que valoriza o saber local e o articula com o conhecimento científico.

Figura 2: Instrumentos da Pedagogia da Alternância



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A participação da juventude rural em um sistema de educação embasado na Pedagogia da Alternância, conforme proposto pelas Escolas Família Agrícola, proporciona a reflexão sobre o espaço em que a juventude e sua família estão inseridas. Esse processo gera perspectivas de transformação do meio, a partir do engajamento que emerge da valorização do espaço rural e que, somado a políticas de incentivo e reconhecimento da agricultura familiar, cria perspectivas para a sucessão familiar.

4.1 A HISTÓRIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO SUL – EFASUL

Terra é de quem plantar a terra (Pedro Munhoz)

A luta dos povos do campo por terra e melhores condições de trabalho é um percurso longo, assim como a luta pela terra e pelo reconhecimento das pessoas que nela habitam e produzem. As bandeiras de luta ao longo do tempo foram se modificando, à medida que pequenas conquistas foram alcançadas, de forma que a configuração que temos hoje do espaço rural e mesmo a categoria agricultura familiar são resultados das lutas de muitas pessoas que deram a vida em busca de melhoria de condições de vida no campo.

A proposta deste estudo não é discorrer em detalhes sobre a história de lutas dos movimentos sociais do campo, sobre a qual existe vasta bibliografia. No entanto, julgamos importante considerar que a EFASUL é hoje o resultado de um movimento que se constitui ao longo da luta dos povos do campo da região Sul pela transformação do modelo capitalista que considera o agronegócio como possibilidade ímpar de desenvolvimento rural. Ela é uma semente que resulta da luta por valorização do meio rural e da Agroecologia, com políticas públicas, acesso à terra e estratégias de sucessão das propriedades rurais e se caracteriza como um sujeito pedagógico, caracterizado como “uma coletividade em movimento que é educativa, e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem” (CALDART, 2000, p. 199).

Nesta perspectiva, “olhar para o movimento social como sujeito pedagógico significa retornar uma vez mais a reflexão sobre a educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social em que se insere” (CALDART, 2000, p. 200). Conhecer a linha do tempo das lutas e conquistas da agricultura familiar na região é essencial, portanto, para a percepção desta escola em movimento, como resultado do engajamento e da mobilização que possibilitam a formação humana.

4.1.1 OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NO TERRITÓRIO ZONA SUL DO ESTADO/RS

Tomamos como referência inicial o momento Pós Ditadura Militar, que se caracteriza pela retomada dos movimentos sociais do campo que estiveram reprimidos durante este período, bem como o surgimento de diversas organizações não governamentais (ONG's) e iniciativas ligadas a luta por melhorias no campo. A

nível nacional, temos a criação do Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra – MST (1984), da via Campesina, do Departamento Nacional dos Trabalhadores Rurais da Central Única dos Trabalhadores (CUT), de onde se originou a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF) (BIANCHINI, 2015). Há também a ascensão do trabalho das igrejas com a agricultura familiar, em grande parte motivadas pelo êxodo rural provocado pelo fracasso da chamada Revolução Verde. Neste sentido, destaca-se, neste período, a criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), no ano de 1975, ligada à Igreja Católica e o Centro de Apoio ao Pequeno Agricultor (CAPA)¹⁸, em 1978, ligado à Igreja Luterana.

No município de Canguçu, hoje sede da EFASUL, o trabalho das Igrejas Católica, Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB)¹⁹ e Igreja Anglicana do Brasil (IEAB) está diretamente ligada também à organização social da categoria agricultura familiar. Conforme Santos *et al.* (2006), o trabalho das pastorais destas Igrejas se intensifica em 1984, adotando a metodologia de organização e fortalecimento da agricultura familiar do município, impulsionando a organização associativa e contribuindo para a criação da União das Associações Comunitárias do Interior de Canguçu (UNAIC).

A UNAIC é fundada em 1988 por grupos e associações de agricultores com o objetivo de fortalecer as representações e a comercialização dos produtos e insumos agrícolas (SANTOS *et al.*, 2006). Com apoio técnico do CAPA e CPT, inicia-se o programa de produção de sementes de feijão, no ano de 1994, programa que mais tarde foi ampliado para a produção de sementes de outras culturas e que permanece até os dias de hoje.

De volta ao plano nacional, algumas conquistas importantes acontecem no início dos anos 90, quando o estado passa a legitimar as reivindicações dos movimentos sociais (SCHNEIDER, 2010). Em 1992, como resultado da luta dos movimentos sociais, acontece a inclusão da categoria da agricultura familiar como segurada especial na previdência social, significando o acesso à aposentadoria e

¹⁸ O CAPA foi criado inicialmente com o nome de Centro de Apoio ao Pequeno Agricultor. Em 2015, a nomenclatura foi modificada para Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia, acompanhando a adoção do termo agricultura familiar pelos órgãos governamentais, bem como, aproximar-se da missão da instituição que se caracteriza pelo trabalho com Agroecologia.

¹⁹ Vale destacar que em Canguçu temos a presença de, pelo menos, 3 denominações diferentes de Igrejas Luteranas. Muito embora apenas a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB tenha criado um centro de assessoria e acompanhamento da agricultura familiar, julgamos necessário distinguir que, ao mencionarmos a Igreja Luterana, neste estudo, referimo-nos à IECLB.

auxílio doença. Em 1994 as mulheres rurais conquistam o acesso ao Salário maternidade e, em 1995 é instituído o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar, o PRONAF.

A criação do PRONAF é um marco na história da conquista de políticas de desenvolvimento rural brasileiras. Esta política de crédito familiar, elaborada em conjunto com as organizações de agricultores e em constante diálogo com os gestores públicos, fomentou o surgimento de inúmeros programas destinados à agricultura familiar nos anos vindouros. Conforme Bianchini (2015, p. 11):

Até 1995 o Brasil não contava com uma política para a agricultura familiar, quando foi criado o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) com uma linha de crédito diferenciada para este setor, dando origem, nos anos subsequentes a um conjunto de políticas diferenciadas para este setor.

Também na região Sul do RS, o ano de 1995 marca a criação do Fórum da Agricultura Familiar, formado inicialmente por um pequeno número de pessoas ligadas a organizações da agricultura familiar e pesquisadores da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA Clima Temperado). O intuito inicial do Fórum era discutir a agricultura familiar com o objetivo de incidir na agenda de pesquisas da EMBRAPA. Mais tarde, o enfoque do Fórum foi alterado, com debates e incidência direta nas políticas públicas do Governo brasileiro, tomando também uma dimensão muito maior. Atualmente, o Fórum conta com a participação de mais de 100 entidades ligadas à agricultura familiar da região compreendida pelo Território Zona Sul do Estado/RS²⁰ (CAPA, 2009).

É também no ano de 1995 que o trabalho em Agroecologia do CAPA e da CPT com grupos de agricultores dos municípios de Canguçu, Pelotas e São Lourenço, avança, com a criação da Associação de Agricultores Agroecologistas da Região Sul (ARPASUL) e a inauguração da Feira Agroecológica da ARPASUL, na cidade de Pelotas, a primeira feira agroecológica da região que permanece ativa até os dias de hoje.

Os anos 2000 iniciam com a criação do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que caracteriza um marco na ascensão das políticas diferenciadas

²⁰ O Território Zona Sul do Estado/RS engloba os 25 municípios do Sul do RS: Aceguá, Amaral Ferrador, Arroio do Padre, Arroio Grande, Candiota, Canguçu, Capão do Leão, Cerrito, Chui, Cristal, Herval, Hulha Negra, Jaguarão, Morro Redondo, Pedras Altas, Pedro Osório, Pelotas, Pinheiro Machado, Piratini, Rio Grande, Santa Vitória do Palmar, Santana da Boa Vista, São José do Norte, São Lourenço do Sul e Turuçu (CAPA, 2009).

para a agricultura familiar. Com a mudança presidencial em 2002, e a eleição de um governo que promoveu o diálogo com os movimentos sociais²¹, efetivou-se a criação de políticas específicas de desenvolvimento rural, como é o caso do Programa Territórios da Cidadania, do Programa Fome Zero, da Política de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), em 2003, e os posteriores Programas de Alimentação Escolar (PNAE) e Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR), no ano de 2009.

No campo da educação, os movimentos sociais, especialmente o Movimento Sem Terra (MST) contribuíram diretamente na criação de uma política diferenciada para as escolas localizadas no meio rural. Como fruto desta luta, no ano de 2001, foram instituídas as Diretrizes da Educação do Campo; em 2010, é criada a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e no ano de 2012, é lançado o Plano Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

4.1.2 A FUNDAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO SUL – AEFASUL

Na região Sul, o debate acerca de alternativas de educação para a juventude do campo também esteve presente na agenda do Fórum da Agricultura Familiar da Região Sul do RS. No Plano Territorial de desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS), elaborado pelo Colegiado Territorial em 2009, o tema educação aparece como um dos eixos estratégicos para o desenvolvimento rural sustentável do território, apontando a necessidade de implantação da política de Educação do Campo, a construção de currículos adequados à realidade do campo e a implantação de educação infantil nas escolas do meio rural (CAPA, 2009).

Em 2013, o Fórum propôs uma plenária sobre a importância da educação no/do campo, onde foi realizada uma apresentação da proposta pedagógica das Escolas Família Agrícola, motivado pelo debate a respeito da sucessão na agricultura familiar e políticas de incentivo à juventude rural. A realização desta plenária foi motivada pela Prefeitura Municipal de Canguçu, que, a partir da eleição de um projeto popular de governo, inicia um processo de qualificação do sistema escolar, com programas específicos de Educação do Campo.

²¹ Na ocasião Luis Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, foi eleito Presidente do Brasil.

Como parte do programa de governo da Prefeitura de Canguçu, cuja gestão havia incorporado lideranças históricas dos movimentos sociais do campo do município, a criação de uma Escola Família Agrícola foi elencada como uma possibilidade concreta. Assim, lideranças do governo municipal realizaram uma visita de campo à Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) para conhecer a experiência, decidindo por ampliar o debate para além do âmbito municipal.

A partir destes eventos a plenária do Fórum determina a criação de um grupo específico de trabalho, que congrega um grupo menor de organizações, a fim de debater sobre propostas efetivas em relação à Educação do Campo no âmbito do território. Esse grupo era formado por lideranças históricas da agricultura familiar e organizações participantes do Fórum. Com a constituição do Grupo de Trabalho sobre Educação do Campo, ficou evidenciada a proposta de criação de uma escola diferente, que atentasse para a realidade regional da agricultura familiar e contribuísse para o desenvolvimento de uma nova realidade rural.

Após uma série de encontros e debates específicos o grupo propôs a realização da I Conferência sobre Pedagogia da Alternância e Educação Popular do Campo, que aconteceu em 06 de junho de 2014, em Canguçu/RS. O intuito desta conferência foi apresentar para a comunidade os debates realizados e pensar de que forma estaria estruturada e poderia ser fortalecida a Educação do Campo na região através da constituição de uma EFA. Como palestrantes do evento estiveram presentes lideranças de outras EFAs e da Associação Gaúcha, AGEFA.

A Conferência reuniu mais de cem representantes de organizações da agricultura familiar, escolas, estudantes da zona rural, universidades, organizações governamentais e não-governamentais, movimentos sociais e decidiu pela criação de uma Comissão Pró-EFA, grupo operacional encarregado pelo trabalho para efetivação da criação da EFA na Região Sul. À época, foi também definido o formato de escola que o Fórum buscava implementar na região: um projeto de desenvolvimento regional, com foco na luta pela valorização da agricultura familiar através de uma Educação do Campo transformadora.

O município de Canguçu, através da Prefeitura Municipal, candidatou-se a sediar a EFA, sendo escolhido como sede do projeto por seu histórico de referência em agricultura familiar, por possuir um governo popular em constante diálogo com a comunidade, além de ter sido o proponente do projeto inovador. Vale destacar que o município de Canguçu vinha desenvolvendo uma série de programas de formação

Nesta Assembleia foram eleitos o Conselho Administrativo e o Conselho Fiscal da Associação, à época ficando constituídos a partir da indicação de representações das organizações governamentais, não governamentais e movimentos sociais presentes no ato de fundação da AEFASUL, comprometidos e interessados em contribuir na efetivação da proposta, tendo sua base no Fórum da Agricultura Familiar da Região Sul do Estado/RS.

Desta forma, o 1º Conselho Administrativo da AEFASUL ficou constituído com as seguintes representações: Associação dos municípios da Região Sul (AZONASUL); Câmara Setorial da Pesca Artesanal/Território Zona Sul do Estado/RS; Câmara Setorial de Mulheres/Território Zona Sul do Estado/RS; Câmara Setorial Quilombola/Território Zona Sul do Estado/RS; Centro de Apoio ao Pequeno Agricultor (CAPA); Cooperativa União; Docentes de Canguçu e Região; Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER); Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA Clima Temperado); Fórum da Agricultura Familiar; Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF); Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Rio Grande do Sul (FETAG); Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL); Movimento Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial (NEDET/MDA/UFPEL); Núcleo Educamemória da Fundação Universidade de Rio Grande (FURG); Prefeitura Municipal de Canguçu/Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR); Secretaria Municipal de Educação de Canguçu (SME); Secretaria Municipal de Educação de Pelotas; União das Associações Comunitárias do Interior de Canguçu (UNAIC).

A partir deste momento, estava formalizada a implementação da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL), com o intuito de ser uma escola do campo, que ofertasse ensino médio técnico em Agroecologia, um dos pilares aprovados em Assembleia. No dia 09 de dezembro de 2014, o Conselho administrativo se reuniu e elegeu a 1ª diretoria da AEFASUL, que a partir de então, passou a representá-la oficialmente. Iniciaram-se os trâmites de constituição legal da Associação e o grupo continuou trabalhando para a efetivação da proposta.

O ano de 2015 teve início com reuniões e encontros da Comissão Pro EFA, com foco na captação de recursos e na definição do local onde seria a sede física da Escola. A princípio, buscava-se um espaço ocioso na zona rural, dentro de uma comunidade, que pudesse abrigar o projeto e que abraçasse a proposta. Foram

visitados espaços de associações comunitárias desativadas ou subutilizadas, sedes antigas de cooperativas, escolas rurais desativadas. Em todos os espaços, mesmo com as comunidades empenhadas em receber a proposta, esbarrava-se na questão da distância e na incapacidade financeira de qualificar os espaços, que careciam de reformas e melhorias a fim de estarem aptos a receber as/os estudantes com o mínimo de conforto.

Ao mesmo tempo, a Comissão Pro-EFA deliberou que era importante visitar in loco a experiência das EFAS. Assim, no dia 12 de junho de 2015 foi realizada uma viagem de intercâmbio para a região de Santa Cruz do Sul, onde um grupo de 29 pessoas, do Conselho Administrativo e da comissão Pró-EFASUL, visitou as experiências da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) e da Escola Família Agrícola de Vale do Sol (EFASOL), no intuito de vivenciar a experiência e instrumentalizar o grupo de representantes da AEFASUL com informações a respeito da infraestrutura necessária, desafios do dia a dia das EFAS, para auxiliar no planejamento e operacionalização da EFASUL.

Figura 4 - Visita de intercâmbio da EFASUL à EFASOL



Fonte: Arquivo EFASUL, 2015.

Como parte da busca pelo local que seria a sede da escola, o conselho visualizou a possibilidade de instalar a escola em uma escola rural recentemente

reformada, localizada em uma comunidade próxima do centro da cidade e ao lado da sede de uma associação comunitária da agricultura familiar que poderia abrigar a escola. Iniciou-se o processo de consulta à comunidade e aos pais e mães de estudantes da Escola Municipal São João Batista de La Salle, situada na localidade da Glória, 1º Distrito de Canguçu que demonstraram favoráveis à instalação da EFA na escola concomitante com o ensino regular oferecido.

O desafio seguinte era a escolha e preparação das pessoas que poderiam atuar como monitoras/es/educadoras/es²² da EFASUL, uma vez que estas pessoas têm papel fundamental para garantir a efetividade da proposta pedagógica diferenciada das EFAs. Conforme Begnami (2003, p.57),

A alternância exige outro perfil de educador onde a experiência profissional anterior conta muito, sobretudo, a capacidade de liderança e comunicação. É importante o domínio dos conhecimentos técnicos sobre a área disciplinar, mas a capacidade de animação e acompanhamento de grupos e a interlocução com os parceiros que podem interagir e complementar a formação são papéis fundamentais.

Com base nesta fundamentação, foi traçado o perfil esperado das pessoas que atuariam na EFA: pessoas com experiência junto a organizações da agricultura familiar, com capacidade de liderança e formação necessária para assumir as áreas demandadas para uma escola de Ensino Médio. Após a indicação de um grande grupo de pessoas comprometidas com a Educação do Campo e qualificadas nas mais diversas áreas, foi organizada a II Conferência sobre Pedagogia da Alternância e Educação Popular do Campo, em Canguçu, no mês de outubro de 2015.

Deste encontro, mais uma vez participaram representações da EFASC e AGEFA, que trabalharam com as 68 pessoas presentes os princípios da Pedagogia da Alternância bem como a estrutura de funcionamento de uma Escola Família Agrícola. Ao final do encontro, as pessoas interessadas em apoiar a proposta e, possivelmente contribuir com a escola, atuando como monitoras/es puderam registrar seus nomes para participar de uma posterior seleção.

A partir do registro de intenção as pessoas interessadas foram chamadas para uma roda de conversa, que aconteceu no mês de dezembro, em Pelotas e contou com a presença de cerca de 30 educadoras/es.

²² Algumas EFAs referem-se às professoras e professores como educadoras e educadores e outras adotam a nomenclatura monitores e monitoras. Algumas utilizam as duas nomenclaturas, diferindo de acordo com a dedicação à escola. A EFASUL convencionou o uso da palavra educadores e educadoras, nomenclatura que adoto deste ponto em diante.

Esta atividade teve como objetivo dar continuidade ao processo de formação de educadoras/es considerando o desafio de encontrar pessoas com conhecimento desta proposta pedagógica ainda sem precedentes na região. Foi também, uma forma de ir conhecendo as pessoas que realmente poderiam disponibilizar de tempo para atuar na EFASUL, além de buscar o fortalecimento de parcerias com pessoas representantes de instituições e grupos que já vinham discutindo a Educação do Campo.

Figura 5 - Roda de Conversa EFASUL em Pelotas/RS.



Foto: Arquivo EFASUL, 2015.

O trabalho seguiu no intuito de realizar a inauguração da escola com sua primeira turma do curso de Ensino Médio – Técnico em Agroecologia no início de 2016. As inscrições foram abertas em diferentes espaços, possibilitando que o maior número de famílias pudesse ter acesso à escola.

No entanto, uma série de questões contribuiu para que a proposta de abertura da escola com a primeira turma fosse adiado, entre eles a busca por financiamentos e o trabalho pela formalização da escola, bem como incertezas

quanto ao cenário político que se instaurou no país já no início do ano de 2016²³. Este cenário também contribuiu para que fossem pensadas alternativas à instalação da escola no endereço proposto anteriormente.

Neste momento a primeira turma de educadoras/es já havia sido selecionada pelo Conselho Administrativo e o grupo de educadoras/es, juntamente com a gestão da Associação, organizou as entrevistas para ingresso da primeira turma. O processo foi realizado em diferentes momentos e espaços, incluindo a realização de caravanas em locais com maior concentração de jovens inscritas/os, como na sede de alguns assentamentos de reforma agrária do município de Canguçu.

Com a falta de recursos disponíveis para a realização de reformas e construções mínimas para adaptação do espaço da Escola La Salle de forma a receber as/os estudantes da EFA, o grupo gestor seguiu a busca por espaços compatíveis com a proposta da escola que pudessem abrigá-la enquanto não haviam recursos para criar um espaço específico. Foi assim que buscou-se junto à EMATER a cedência de espaço disponível no Centro de Treinamento de Agricultores de Canguçu – CETAC, para instalação da escola neste primeiro momento.

Figura 6 - Sede da EFASUL no CETAC, em Canguçu/RS



Fonte: Arquivo EFASUL, 2016.

²³ O começo do ano de 2016 foi marcado pela instabilidade política que culminou com a abertura do processo de Impeachment da Presidenta Dilma Roussef, pela Câmara Federal, em 17 de abril de 2016 e a perda do cargo em 31 de agosto de 2016.

4.1.3 A PRIMEIRA TURMA DE ESTUDANTES E O DIA-A-DIA NA ESCOLA

O grande número de inscritas/os e a positiva recepção entre as famílias agricultoras impulsionou a decisão de concretizar a inauguração da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL) no mês de maio de 2016. Assim, em 16 de maio de 2016 a EFASUL efetivamente abriu as portas ao público, com sede no CETAC, situado na Rua João de Deus Nunes, 200 - Bairro Vila Isabel, Canguçu – RS.

A primeira turma foi composta por 32 estudantes, oriundas/os da agricultura familiar, dos municípios de Canguçu, Pelotas e Cerrito. No que se refere à idade, 24 estudantes possuíam idade entre 15 a 18 anos, 05 estudantes entre 19 a 22 anos e outros 3 estudantes entre 28 a 50 anos, sendo 12 meninas e 20 meninos.

Figura 7 - Assembleia de inauguração da EFASUL



Fonte: arquivo EFASUL, 2016.

O cotidiano da escola é acompanhado por educadoras/es, sendo estes muitas/os voluntárias/os, dada a situação financeira da escola. A equipe de trabalho da escola engloba 20 profissionais entre educadores e educadoras das áreas de Ciências Humanas, Exatas, Linguagens, Agroecologia, além da Diretoria e Conselho

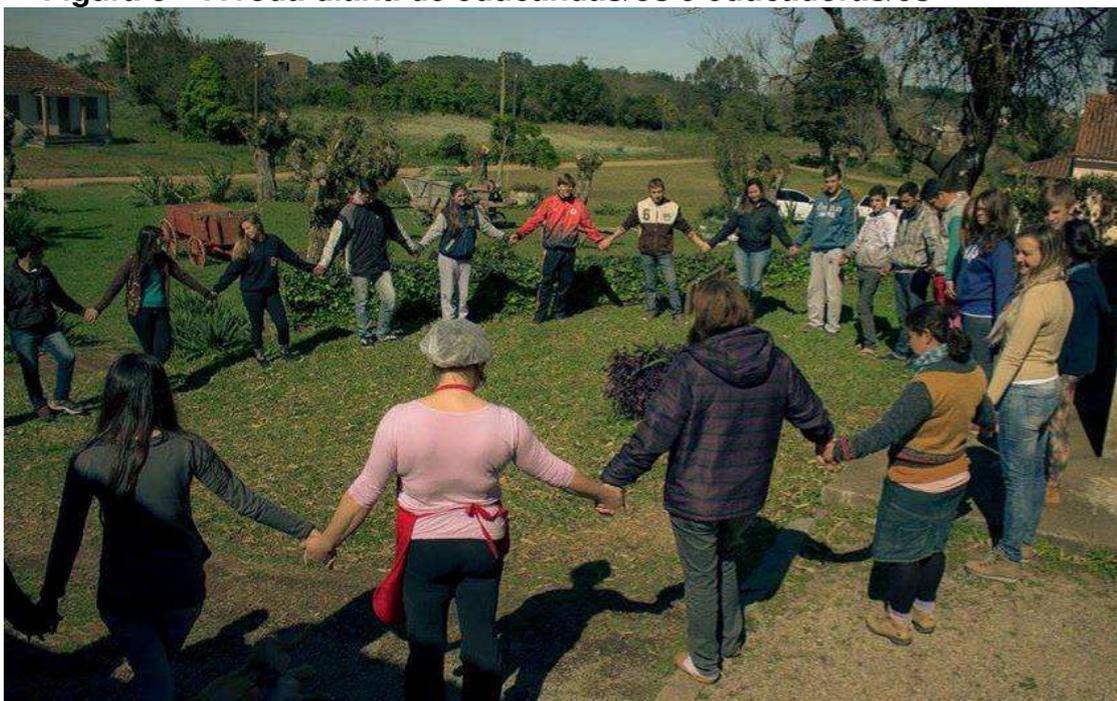
Administrativo. A turma permanece uma semana na escola (tempo escola), em regime de internato, e uma semana na unidade de produção familiar (tempo comunidade). No tempo escola, as atividades começam na segunda-feira de manhã e se estendem até o início da tarde de sexta-feira.

A EFASUL busca aliar os objetivos e o processo pedagógico aos diferentes instrumentos da Pedagogia da Alternância. Cada um destes instrumentos tem um momento especial, e é fundamentalmente orientado pelas/os educadoras/es. A cada semana, a primeira atividade realizada na escola é a roda de conversa, onde são expostas as pesquisas realizadas pelas/os estudantes no tempo comunidade. Com a ajuda do caderno de realidade, as/os estudantes coletam dados e informações através de entrevistas com pessoas da família e da comunidade, consultas a documentos, para orientar os estudos do tempo escola. Os objetos de pesquisa são definidos em conjunto, em sala de aula, a partir do Plano de Formação. Cada grupo de estudantes está a cargo de uma tutoria, que acompanha não só a apresentação da roda de conversa, mas recebe e avalia o desenvolvimento das ações do tempo comunidade no próprio caderno de estudos.

A rotina da escola é intensa: as/os estudantes dividem suas atividades, entre 3 períodos diários de aula, que contemplam atividades em sala de aula, de pesquisa ou práticas e as atividades reprodutivas (manutenção do espaço, alimentação, limpeza) realizada em grupos, em forma de rodízio, sempre com orientação da tutoria. Desta forma, a escola busca discutir o papel social de cada estudante, trabalhando a formação integral e a valorização de cada atividade que é realizada também no âmbito familiar.

Outro momento importante do tempo escola ocorre nos momentos anteriores às refeições, quando educandas/os e educadoras/es se reúnem em roda, em um momento de reflexão sobre o andamento das atividades, relações, tarefas. É neste momento que se busca manter um diálogo franco, onde cada pessoa é livre para expressar o seu sentimento no grupo, demandar mudanças, cobrar comprometimento, ou agradecer.

Figura 8 – A roda diária de educandas/os e educadoras/es



Fonte: Arquivo EFASUL, 2016

As famílias também são acompanhadas através de visitas realizadas pela equipe de educadoras/es a fim de auxiliar o diálogo intergeracional e orientar o desenvolvimento das atividades do tempo comunidade, de forma a permitir o desenvolvimento do projeto profissional jovem, iniciativa desenvolvida pela/o estudante na propriedade, dentro dos princípios da Agroecologia, que contribua para a sustentabilidade da propriedade familiar.

Ao longo do processo de construção da escola, vários foram e têm sido os desafios encontrados. Uma das grandes lacunas refere-se a autonomia financeira. Neste sentido, foram realizadas visitas e conversas com grande parte das gestões municipais dos municípios do Território, empresas e entidades da agricultura familiar na busca de apoios institucionais. Ao mesmo tempo, foram elaborados projetos para financiamento da escola para órgãos governamentais²⁴. No entanto, poucas destas iniciativas obtiveram êxito e, com a instabilidade política instaurada no país, o cenário ficou realmente desafiador.

²⁴ No início de 2016, o então Ministro do extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Patrus Ananias, visitou o município de Canguçu. À época, o conselho da EFASUL elaborou um projeto que demandava apoio para o funcionamento da EFASUL, sendo este projeto entregue em mãos pelo então Prefeito Gerson Cardoso Nunes. Como resultado, a Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) /MDA abriu chamada para envio de projetos de apoio à Rede CEFFAs no Brasil, para o qual foi encaminhado o projeto da EFASUL. Com o processo de destituição da Presidenta Dilma Rousseff iniciado em abril, no entanto, o edital não foi sequer analisado após a extinção do MDA.

Neste sentido, uma das grandes possibilidades de financiamento da EFASUL inicialmente, era através da apresentação de um projeto para edital do PRONERA. Para tanto, constituiu-se uma parceria com o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL), que participava da comissão Pró-EFA e desde 2013 já desenvolvia um Curso em Agroecologia em parceria com o Centro de Educação Popular e Agroecologia (CEPPA), em Hulha Negra com recursos do mesmo programa. Assim, foi elaborado um projeto que beneficiaria a escola com financiamento parcial das alunas e alunos via IFSUL. O projeto foi submetido e as tratativas avançaram, sem no entanto, que houvesse a assinatura e liberação do recurso.

Cabe aqui destacar que ao longo do processo algumas adaptações foram realizadas no intuito de garantir que a escola pudesse ser inaugurada, cumprindo, ao mesmo tempo, a tramitação legal para a garantia e registro legal das/os estudantes e as adaptações relativas ao passivo orçamental. Desta forma, com a possibilidade de acesso à recursos do PRONERA firmou-se a parceria com o IFSUL, com a possibilidade de garantir a certificação da primeira turma, uma vez que ainda não havia liberação da EFASUL por parte do Conselho Estadual de Educação.

A formalização deste processo suscitou uma série de demandas internas por parte da gestão do IFSUL, que se tornou a instituição responsável pela certificação da primeira turma de estudantes da EFASUL, desencadeando um processo diferente do que vinha sendo construído pelas outras EFAs do Estado. A gestão da escola, no entanto, continua responsabilidade da associação local. De semelhante modo, o trabalho pelo registro da EFASUL junto ao Conselho Estadual de Educação do Estado do RS tem sido desenvolvido de forma a garantir a autonomia da escola.

Considerando que o presente trabalho está empenhado no caminho do movimento de criação da escola, a investigação do cotidiano da primeira turma e das relações que se estabelecem ao longo do percurso é pertinente e poderá auxiliar na construção da análise dos dados relativos à pesquisa. No entanto, estas e outras informações a respeito do processo de registro da EFASUL esperamos poder abordar em trabalhos posteriores.

Figura 9 – Identidade visual da EFASUL.



Fonte: Arquivo EFASUL, 2016.

Figura 10 - Primeira turma de estudantes da EFASUL.



Foto. Arquivo EFASUL, 2017.

5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS QUE GUIARAM ESTA CAMINHADA INVESTIGATÓRIA

Este trabalho busca compartilhar o histórico de constituição de uma experiência diferenciada em educação voltada para o campo, liderada por movimentos sociais da região Sul, a EFASUL. A presente pesquisa integra o campo de estudos em Educação, na linha de Pesquisa sobre Políticas e Práticas de Formação do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL).

Nesta pesquisa busco partilhar as utopias e os anseios vividos por este coletivo, registrando-os de forma que o processo de criação da escola seja como uma semente que poderá germinar e contaminar outros grupos e movimentos na transformação da realidade. É, portanto, a tentativa de evidenciar a importância da ação coletiva na transformação da realidade socioambiental na região sul do RS. De acordo com BRANDÃO (2007, p.57), a pesquisa,

[...] serve à criação do saber, e o saber serve à interação entre saberes. A interação dialógica entre campos, planos e sistemas do conhecimento serve ao adensamento e ao alargamento da compreensão de pessoas humanas a respeito do que importa: nós-mesmos; os círculos de vida social e de cultura que nos enlaçam de maneira inevitável; a vida que compartilhamos uns com os outros; o mundo e os infinitos círculos de realização do Cosmos de que nós, os seres humanos, somos parte e partilha.

Em um processo comprometido com esta prática e com a criação de estratégias de transformação social, a elaboração da pesquisa foi instigada em uma leitura do mundo a partir do enfoque do materialismo histórico e dialético. Segundo Frigotto (1987, p. 81),

[...] no processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente, não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico social. A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pelas práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar.

Dada minha inserção no processo de constituição do objeto de investigação, a metodologia para a realização da coleta de dados de campo orienta-se pelos princípios da pesquisa participante, proposta metodológica que permite o desenvolvimento da pesquisa de forma comprometida com a comunidade escolar e

os movimentos sociais na discussão/conhecimento sobre a realidade em que estão inseridos. De acordo com Brandão (2007, p. 51) “as experiências de Pesquisa Participante originam-se dentro de diversas unidades de ação social que atuam preferencialmente junto a grupos ou comunidades populares”. Ainda, segundo o autor, a Pesquisa participante acontece dentro dos movimentos sociais populares ou se reconhece como estando a serviço destes movimentos. Desta forma, a pesquisa participante,

[...] deve ser pensada como um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária. O compromisso social, político e ideológico do (a) investigador (a) é com a comunidade, com as suas causas sociais. Na maior parte dos casos, a pesquisa participante é um momento de trabalhos de educação popular realizados junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral, populares. Na pesquisa participante, sempre importa conhecer para formar pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos. As abordagens de pesquisa participativa aspiram a participar de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber mais partilhado, mais abrangente e mais sensível às origens do conhecimento popular. (BRANDÃO, 2007, p. 51)

No que se refere a este processo investigatório, verifica-se a constituição do movimento pela criação da EFASUL como uma ação social comunitária, que resulta de uma demanda real dos grupos ligados à agricultura familiar pela transformação do cenário social no que tange ao modelo de educação vigente nas escolas do campo, bem como ao modelo de desenvolvimento agrícola ao qual estão submetidos.

Considerando o contexto da agricultura familiar em que a pesquisa está inserida, ela objetiva evidenciar, a partir da percepção dos diversos atores envolvidos, os conflitos e as injustiças socioambientais nas quais estão inseridos, bem como a sua percepção a respeito deste processo coletivo de construção de uma proposta educativa, registrando suas motivações e anseios, com um olhar específico para suas concepções de meio ambiente, agricultura e educação.

Neste sentido, Brandão (2007) destaca que há uma aproximação da pesquisa participante ao campo de investigação sobre práticas ambientais, especialmente aquelas vinculadas a estratégias de ação comunitária. Segundo ele,

As alternativas participativas através da pesquisa abrem-se de maneira múltipla e fecunda a outros campos de ação social. Um deles, e um dos mais enfatizados hoje em dia, é o das pesquisas e ações ambientalistas. De fato, o campo das ações ambientais é onde, com mais criatividade, se multiplicam experiências de investigações participativas associadas a alguma forma de ação comunitária.

A pesquisa tem o intuito de registrar a história desta ação comunitária e auxiliar na ação pela transformação de relações e modos de vida no campo pela inspiração que este processo possa gerar a outros coletivos e grupos. A proposta de conhecimento do processo e da realidade para buscar a transformação está na concepção da pesquisa participante, conforme Brandão (2007, p. 56):

Na pesquisa participante sempre importa conhecer para formar pessoas populares motivadas a transformar os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos, e não apenas para resolverem alguns problemas locais restritos e isolados, ainda que o propósito mais imediato da ação social associada à pesquisa participante seja local e específico.

A escolha por esta metodologia considerou que, ao longo do percurso, o grupo vem constituindo um processo permanente e conjunto, onde diferentes atores tem algo a dizer e contribuem de forma diferente, mas estão todos envolvidos na ação a partir dos desafios que se desencadeiam pela prática de constituição da escola.

Uma vez que busco responder a questões particulares e compreender uma prática social, sua essência e intuir sobre suas consequências (TRIVIÑOS, 1987) optei pela pesquisa de cunho qualitativo. Segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa,

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 22).

A escolha pela pesquisa de cunho qualitativo de deu também pela importância deste tipo de análise no campo de investigações da área da educação, conforme aponta Triviños (1987).

5.1 A COLETA DE DADOS

O processo de pesquisa implica em uma observação constante do mundo no intuito de criar estratégias de intervenção na realidade a partir de uma análise crítica e dialógica, pois é a partir deste ciclo de análise e intervenção que o conhecimento é produzido e pode colaborar para a transformação da realidade. Baseada nestas premissas, a coleta de dados foi realizada, inicialmente pela observação participante, desenvolvida pela pesquisadora através da atuação no Grupo de

Trabalho que posteriormente constitui a associação que regulamenta o funcionamento da EFASUL. De acordo com MINAYO (2002, p. 59),

A técnica da observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto.

Segundo o autor, a observação participante permite captar uma variedade de situações e fenômenos que não são possíveis de serem captados a partir de perguntas (MINAYO, 2002). Assim, ao mesmo tempo em que participo do andamento e da realização das atividades da escola, como pesquisadora elaboro minhas premissas e questionamentos sobre o processo de implementação da escola, de forma comprometida.

Esse processo tem ocorrido desde 2013, quando passei a integrar o Grupo Gestor da EFASUL, de forma regular, em encontros semanais e mensais e se estendeu ao longo da pesquisa, com o acompanhamento direto que a inserção da pesquisadora na proposta possibilita.

De forma concomitante e ao longo de todo o trabalho, a revisão bibliográfica apoiou a elaboração de teorias e a reflexão para a fundamentação teórica da pesquisa. Além de bibliografia específica a respeito das teorias que fundamentam esse processo de investigação, foram realizadas consultas e acompanhamento a documentos pedagógicos da escola, bem como aos documentos históricos, incluindo livro de atas, estatuto, plano de estudos, tendo sido acompanhadas atividades como visitas realizadas nas casas das/os estudantes.

Como parte do processo, foram analisados os documentos constitutivos da escola, verificando a presença de uma perspectiva ambiental nos objetivos do processo educativo. Também foi utilizado o registro fotográfico e o diário de campo, auxiliando na coleta de “percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (MINAYO, 2002, p. 63).

Em um terceiro momento, de forma a elaborar uma análise mais aprofundada sobre o processo de constituição da escola, da pedagogia que a fundamenta e dos princípios nos quais está alicerçada, foi adotada a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. De acordo com Triviños (1987),

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVINÓS, 1987, p. 146).

Esta etapa teve como objetivo estudar a percepção das pessoas informantes sobre a presença de uma compreensão ambiental diferenciada na proposta da escola e como ela pode contribuir na construção de alternativas de permanência da juventude no meio rural, a partir dos princípios da Agroecologia. A coleta de informações por meio de entrevistas também é elucidada por MINAYO (2002):

A entrevista não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. (...) Através deste procedimento podemos obter dados objetivos e subjetivos (MINAYO, 2002, p. 57).

Assim, as pessoas entrevistadas responderam a um roteiro breve de 8 questões centrais, a partir das quais buscou-se coletar o máximo de informação a respeito da origem do processo, suas motivações, sua implicação na realidade da agricultura familiar da região e a presença da Educação Ambiental no processo. As entrevistas foram gravadas pela pesquisadora e transcritas para análise do conteúdo coletado.

Para definição da amostragem adotada para a aplicação dos instrumentos de pesquisa, busco apoio em MINAYO (2002) que auxilia no estabelecimento do recorte ao elucidar a importância de verificar “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?” (MINAYO, 2002, p. 43). Após um olhar minucioso, verifiquei as pessoas que mais significativamente podem contribuir com a pesquisa, dado o seu envolvimento histórico no processo e a proposta desta pesquisa. Assim, a amostragem delimitada corresponde às pessoas que fazem parte do Conselho Administrativo da Escola atualmente e que acompanham o processo desde a criação do Grupo de Trabalho Pró-EFASUL, junto ao Fórum da Agricultura Familiar da Região Sul, no ano de 2014.

Desta forma, a pesquisa contemplou a participação de 9 pessoas que atualmente compõem o Conselho Administrativo e Fiscal da escola, todas integrantes do processo desde o ano de 2014. Dentro desta configuração, as entrevistas contemplaram a diversidade de representações da agricultura familiar

que compõem a escola, incluindo educadoras/es, representantes de movimentos, cooperativas e de organizações governamentais.

Vale destacar que esta pesquisa seguiu as recomendações de ética em pesquisa, conforme a Resolução nº466/12²⁵ e a Resolução nº510/2016²⁶, ambas expedidas pelo Conselho Nacional de Saúde. Para tanto, a realização da pesquisa foi submetida à análise pelo Comitê de Ética em pesquisa na Plataforma Brasil, sendo registrada, analisada e aprovada sob número CAAE 71429317.3.0000.5339.

5.2 INFORMANTES DA PESQUISA

Conforme descrito anteriormente, a coleta de dados foi realizada junto ao Conselho administrativo da EFASUL, delimitando-se como informantes para esta pesquisa as pessoas que constituem o Conselho atualmente, mas que participam do processo desde a criação do grupo de trabalho em Educação do Campo, dentro do Fórum da Agricultura Familiar, no ano de 2014.

Esta amostragem foi definida uma vez que o objetivo principal não é analisar o status atual da escola e sua configuração a partir da abertura da primeira turma – tema que poderá e deve ser desenvolvido em pesquisas posteriores - , mas registrar o histórico de constituição desta escola no âmbito da organização a partir do Fórum da Agricultura Familiar, o movimento que gera a abertura da primeira turma e, sobretudo, os anseios presentes na perspectiva destes sujeitos que abraçaram a direção deste coletivo e permanecem firmes nesta proposta após o primeiro ano de existência.

Assim, foram entrevistadas 9 pessoas, 5 homens e 4 mulheres, membros atuais do conselho de administração da escola e que se enquadram neste critério, dentre as quais temos um universo de representações da agricultura familiar, com envolvimento distintos com a temática da educação, da Agroecologia e dos movimentos sociais, configurando uma amostragem satisfatória por assim abranger

²⁵ Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Apresenta as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resoluções/2012/reso466.pdf>>. Acesso em: 26/01/2017/.

²⁶ Esta resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resoluções/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 26/01/2018.

diferentes dimensões do problema investigado, conforme elencado por Minayo (2002).

A definição das pessoas participantes, bem como a própria discussão e informação do processo de pesquisa se deu durante as reuniões do conselho que acontecem mensalmente na sede da escola. Em um segundo momento, a partir do andamento da investigação, foi organizada a realização das entrevistas que, em geral, ocorreram no prédio da escola, entre os meses de outubro de 2017 e janeiro de 2018.

A entrevista foi conduzida a partir de 8 questões orientadoras, que buscaram elencar a relação da pessoa informante com o espaço rural, Educação do Campo e o histórico de seu envolvimento na EFASUL, assim como a compreensão sobre Agroecologia, Educação Ambiental e ainda, a respeito das diferenças observadas entre as escolas regulares e a EFA, bem como a importância da escola para a região.

Vale destacar que cada uma das entrevistas teve a sua particularidade. Algumas delas trouxeram uma riqueza de informações, histórias e detalhes. Outras, foram mais sucintas e diretas. Em alguns casos, cada uma das perguntas gerou o relato de histórias particulares, vivências pessoais das pessoas informantes, muitas delas permeadas por muita emoção, o que evidencia o grau de envolvimento e comprometimento destas pessoas com a proposta.

Sobre a flexibilidade da técnica de entrevistas semiestruturadas, Triviños (1987) aponta que ela,

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p 146).

A entrevista semiestruturada enriqueceu o processo investigatório com dados e detalhes históricos, a medida que os relatos foram acontecendo com tranquilidade e liberdade propiciada pela estrutura da entrevista. No quadro abaixo pode ser encontrada a caracterização específica das pessoas entrevistadas.

Tabela 1 - Caracterização das Pessoas Entrevistadas

INFORMANTE	GÊNERO	IDADE (ANOS)	ESCOLARIDADE (EDUCAÇÃO FORMAL)	REPRESENTAÇÃO NA EFASUL	RELAÇÃO COM O ESPAÇO RURAL
1	Masculino	Mais de 65 anos	Ensino Fundamental Completo	Organização Sindical	Agricultor familiar
2	Feminino	Mais de 65 anos	Pós Graduação	Movimento de mulheres	Origem na agricultura familiar e militância em movimentos em prol da agricultura familiar e Agroecologia
3	Masculino	Mais de 65 anos	Ensino Fundamental Incompleto	Organização Cooperativa da Agricultura Familiar	Agricultor familiar Assentado de reforma agrária
4	Feminino	Entre 31 e 50 anos	Pós Graduação	Poder Público Municipal	Origem na agricultura familiar, militante da Educação do Campo
5	Masculino	Entre 31 e 50 anos	Pós Graduação	Movimento de educadoras/es do campo	Origem na agricultura familiar
6	Feminino	Entre 31 e 50 anos	Pós Graduação	Poder Público Municipal	Origem na agricultura familiar – militante da Educação do Campo
7	Masculino	Entre 51 e 65 anos	Ensino Fundamental Incompleto	Organização da agricultura familiar	Agricultor Familiar Assentado de Reforma Agrária
8	Masculino	Entre 51 e 65 anos	Ensino Fundamental Incompleto	Organização da Agricultura Familiar	Agricultor Familiar
9	Feminino	Entre 51 e 65 anos	Pós Graduação	Organização da Agricultura familiar	Trabalho na assistência técnica com agricultura familiar e Agroecologia

FONTE: Elaborado pela autora, 2018.

Todas as informações foram gravadas e posteriormente transcritas. A transcrição das respostas foi realizada com o apoio da ferramenta Google Speech,

um recurso online da plataforma Google que permite a transcrição a partir do reconhecimento da voz pelo computador.

5.3A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS PELA PESQUISA

Após a transcrição das entrevistas, os dados coletados foram analisados com base na análise de conteúdo, utilizando-se como referência Bardin (2011), que a caracteriza como:

[...] Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

A finalidade da análise de conteúdo é “efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens)” (BARDIN, 2011, p. 48). Segundo Minayo (2002), a técnica possui duas funções: A verificação das hipóteses ou questões formuladas antes do processo de investigação e a descoberta de conteúdo por trás das manifestações e daquilo que está sendo comunicado.

Bardin (2011) destaca três fases importantes para a realização de uma análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e interpretação dos resultados e inferência. Assim, busco nesta pesquisa atender estes três passos para um melhor resultado da análise.

A fase de pré-análise consistiu na organização do material coletado nas entrevistas que haviam sido transcritas. Durante essa leitura também já foram sendo confrontadas as perguntas e hipóteses da pesquisa com as respostas das entrevistas.

A fase seguinte, de exploração do material, bem como aborda Triviños (1987) já iniciou-se na etapa anterior com a leitura detalhada das entrevistas e confrontação de hipóteses e perguntas da pesquisa. Nesta fase foram sendo elencadas as categorias de acordo com a classificação progressiva e analógica dos elementos encontrados. Sobre a categorização, Bardin (2011) afirma que seu objetivo é fornecer um panorama simplificado dos dados brutos a partir de uma síntese.

Para a realização desta etapa, utilizei o software MAXQDA, que consiste em um programa auxiliar de computador para análises de conteúdo. O MAXQDA permite importar arquivos com as entrevistas já transcritas e até mesmo, transcrever áudios em textos – embora essa ferramenta tenha sido descoberta após a finalização das transcrições. A partir da importação dos documentos, o programa permite abrir 4 telas simultâneas, onde é possível ir selecionando os trechos e os agrupando por categorias, definidas com cores.

O procedimento adotado foi a leitura minuciosa e a eleição dos trechos relevantes, do ponto de vista da análise a ser realizada, os quais foram sendo categorizados com a atribuição de uma cor e de um título. A partir da definição da categoria, todos os demais trechos que se assemelhavam em conteúdo eram “arrastados” para dentro da categoria, sendo automaticamente definidos com a cor específica definida para aquele código.

Uma das grandes facilidades do software é que ele permite selecionar todos os trechos das entrevistas que correspondem a uma categoria para que sejam lidos e comparados na tela do computador, sem que seja necessário navegar em documentos distintos. Outra facilidade do programa é permitir que todas as informações possam ser visualizadas simultaneamente na tela do computador, o que facilita em muito o trabalho de pesquisa e categorização.

Depois de criadas as categorias iniciais, iniciei o trabalho de agrupamento das categorias de acordo com a proximidade do conteúdo, na tentativa de reduzir o número e de estabelecer boas categorias (BARDIN, 2011). Neste sentido, o programa facilitou o processo, ao possibilitar “arrastar” as categorias prévias para dentro das categorias finais, de forma a criar subcategorias.

Finalmente, após a eleição das categorias finais, outra facilidade do programa foi exportar os dados em uma planilha Excel, conforme as categorizações feitas. De posse desse material, dei início a terceira e última etapa, ou seja, o tratamento a interpretação e inferência sobre os dados.

As categorias e subcategorias elencadas durante o processo de exploração do material estão descritas no quadro a seguir.

Tabela 2 - Categorias e Subcategorias de análise do Conteúdo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS EMERGENTES
1. Motivação de atuação na EFASUL	1.1.Pessoal 1.2.Trajectoria Militante 1.3.Teórica
2. Prática da EFASUL	2.1.Educação Teórico-prática 2.2.Emancipação e formação de lideranças 2.3.Coletividade e Participação
3. Educação Ambiental na EFASUL	3.1. Agroecologia 3.2. Sustentabilidade 3.3. Abordagens sobre EA
4. Desafios para a EFASUL	4.1. Autonomia Financeira 4.2. Autonomia Política 4.3. Espaço e Modelo de Resistência

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Conforme aborda Triviños (1987), a etapa da interpretação dos dados requer amplo campo de clareza teórica para que seja possível realizar as inferências. A respeito da inferência, o autor destaca a importância da atenção para as entrelinhas dos dados coletados, uma vez que a pesquisa social não é estática.

Na interação dos materiais não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no *conteúdo manifesto* dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o *conteúdo latente* que eles possuem. O primeiro pode orientar para conclusões apoiadas em dados - quantitativos, numa visão estática e a nível, no melhor dos casos, de simples denuncia de realidades negativas para o indivíduo e a sociedade; o segundo abre perspectivas, sem excluir a informação estatística, muitas vezes, para descobrir ideologias, tendências etc. das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico (TRIVIÑOS, 1987, 162).

De posse dos dados coletados e ancorada na metodologia descrita, apresento, no próximo capítulo a análise dos achados da pesquisa.

6 QUE PROPOSTA DE ESCOLA? ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS COM A PESQUISA

Neste capítulo serão apresentadas as informações coletadas durante a pesquisa, realizando a interpretação e significação destas informações a partir da sua relação com o referencial teórico, buscando responder à pergunta e aos objetivos da pesquisa.

Como descrito anteriormente, as informações foram coletadas mediante a observação participante, bem como a partir da análise documental e da aplicação de entrevistas semiestruturadas realizadas com membros do Conselho Administrativo da Associação Escola Família Agrícola da Região Sul - AEFASUL.

A partir de pequeno questionário aplicado respondido no dia da entrevista, foi possível trazer alguns dados pertinentes a serem registrados a respeito do conselho. Um primeiro aspecto a considerar é que 89% das pessoas são oriundas da agricultura familiar, sendo 44% ainda residentes no campo e atuantes na agricultura familiar, e todas as demais mantêm vínculos de trabalho com a zona rural.

No que se refere à escolaridade, a totalidade de informantes ainda residentes na zona rural, trabalhando na agricultura familiar, não estudou além do Ensino Fundamental e 75% não chegou a concluí-lo. Essa média expressa a problemática abordada inicialmente, a respeito do acesso à educação no espaço rural. Conforme dados do Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República, produzido em 2011, a média de escolaridade no Brasil é de 7,5 anos para pessoas com 15 anos ou mais, abaixo do mínimo de 9 anos definido por lei. Já na zona rural, a média cai para 4,8 anos (CALDART et al., 2012).

Outro dado relevante refere-se à idade das pessoas entrevistadas e que compõem o Conselho da EFASUL. Não há nenhuma pessoa dentro do limite de idade de 15 a 29 anos, idade que caracteriza a categoria juventude no escopo das políticas governamentais. Sendo esta uma proposta que dialoga diretamente com as demandas da juventude, esse dado expressa o que vem sendo discutido por autores como Galindo (2014) e Arriagada (2014) a respeito da falta de autonomia e presença da juventude em espaços de decisão.

6.1 ANÁLISE DOCUMENTAL: OS OBJETIVOS DA EFASUL E OS PRINCÍPIOS DAS DCNEA

Posso estudar para crescer, devo respeitar a natureza. Quem agradece é o meio ambiente, vivemos bem melhor, com certeza. (Hino EFASUL)

A fundação da Associação Escola Família Agrícola, marcou a decisão oficial de criação da EFA no Território Zona Sul. Como entidade gestora da EFASUL, a assembleia de constituição da associação foi momento de amplo debate por parte das entidades e organizações que acompanhavam o processo, de forma a constituir quais seriam os objetivos desta escola do campo, os quais seguem listados a seguir:

A leitura dos objetivos revela o desejo de desenvolver uma escola diferente, dentro da perspectiva da formação integral, vinculada à realidade, que contribua para o desenvolvimento social, ambiental das/os estudantes e seja uma perspectiva de mudança da realidade social. Todos estes anseios seguem guiando a constituição do projeto político e pedagógico da escola, elaborado mais adiante, já com a participação das pessoas escolhidas como educadoras. Mas estes princípios e objetivos seguem acompanham também o dia-a-dia da escola, que segue se estruturando e está diariamente sendo repensada pelas pessoas que atuam direta e indiretamente na escola. A análise dos objetivos constitutivos da escola permite estabelecer relações importantes com os princípios da EA presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA).

Conforme as DCNEA, a Educação Ambiental “demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental” (BRASIL, 2012, p. 1). Ao mesmo tempo, a EA tem sua base em “práticas comprometidas com a construção de sociedades justas e sustentáveis, fundadas nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas” (BRASIL, 2012, p.3).

De acordo com um dos primeiros projetos de apresentação da EFASUL, escola elaborado no ano de 2015, a escola tem como objetivo:

Contribuir para a formação de adolescentes, jovens e suas famílias em uma escola comunitária de Educação do Campo, que, através da metodologia da Pedagogia da Alternância e das experiências individuais e coletivas, busca proporcionar uma formação integral e de qualidade, associada ao mundo do trabalho do campo, que permita ao jovem desenvolver o seu projeto

profissional e de vida junto à sua família, tornando-se assim um/a agente que contribui para o processo de desenvolvimento local sustentável e solidário do seu meio, visando à sucessão familiar e a permanência da juventude na zona rural (AEFASUL, 2015).

Partindo desta premissa, foram analisados os objetivos constitutivos da EFASUL, traçando um diálogo com os princípios norteadores da DCNEA a fim de buscar as aproximações da proposta escolar construída pela AEFASUL com os princípios da EA, os quais listamos a seguir.

Tabela 3 - Princípios das DCNEAs x Objetivos Constitutivos da EFASUL

PRINCÍPIOS DAS DCNEAS	OBJETIVOS CONSTITUTIVOS DA EFASUL
Totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente;	Promover a formação integral da pessoa humana, proporcionando educação, desenvolvimento cultural, social e do meio através da ação e educação sócio comunitária e ambiental
Interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo;	Implementar uma formação integral, a partir da realidade, envolvendo o jovem, a família, a comunidade e o meio, com vistas a melhoria da qualidade de vida do ponto de vista espiritual-ético-ecológico, intelectual, técnico, sanitário e econômico
Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;	Reconhecer o conhecimento dos povos e comunidades tradicionais do campo, agricultores familiares e camponeses, reconhecendo seu papel educador na alternância, buscando e promovendo a construção de um conhecimento teórico/prático a partir da realidade local do jovem e o desenvolvimento harmônico e sustentável nas atividades vinculadas à agricultura, através da educação e formação dos jovens, das famílias e da comunidade
Vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação;	Promover ações para incentivar a permanência do jovem no meio rural; Promover e incentivar a diversificação sustentável das propriedades da agricultura familiar; Incentivar a organização e mobilização povos e comunidades tradicionais do campo, agricultores familiares e camponeses em vista da conquista de seus direitos e do acesso às políticas públicas
Articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais;	Promover os valores morais e éticos, valorizando o espírito de solidariedade, respeitando o meio ambiente, promovendo a equidade de gêneros e gerações, etnias e quaisquer tipos de grupos, valorizando as diversidades
Respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriethnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária.	

FONTE: Elaborado pela autora, 2018.

O princípio da “totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente” (BRASIL, 2012, p. 3) é contemplado pela escola ao buscar “Promover a formação integral da pessoa humana, proporcionando educação, desenvolvimento cultural, social e do meio através da ação e educação sócio comunitária e ambiental” (AEFASUL, 2014). Ao mesmo tempo, ao adotar a Agroecologia como princípio educativo fundamental e analisar a agricultura a partir de uma visão holística (CAPORAL, 2009), o olhar da escola para o meio ambiente e a construção do conhecimento se dá a partir da totalidade.

De semelhante modo, o II princípio “interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo” (BRASIL, 2012, p. 3) está contemplado na escola a partir da Agroecologia (CAPORAL, 2009), bem como a partir do objetivo de “implementar uma formação integral, a partir da realidade, envolvendo o jovem, a família, a comunidade e o meio, com vistas a melhoria da qualidade de vida do ponto de vista espiritual-ético-ecológico, intelectual, técnico, sanitário e econômico” (AEFASUL, 2014).

O princípio do “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” e a “vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação” (BRASIL, 2012, p. 3) se relaciona diretamente com a prática de estudos por alternância entre tempos na escola e na comunidade, com práticas de pesquisa e trabalho na propriedade da família e na comunidade, em vistas a,

Reconhecer o conhecimento dos povos e comunidades tradicionais do campo, agricultores familiares e camponeses, reconhecendo seu papel educador na alternância, buscando e promovendo a construção de um conhecimento teórico/prático a partir da realidade local do jovem e o desenvolvimento harmônico e sustentável nas atividades vinculadas à agricultura, através da educação e formação dos jovens, das famílias e da comunidade (AEFASUL, 2014, p. (1)

Somado a isso, a escola propõe “promover os valores morais e éticos, valorizando o espírito de solidariedade, respeitando o meio ambiente, promovendo a equidade de gêneros e gerações, etnias e quaisquer tipos de grupos, valorizando as diversidades” (AEFASUL, 2014). Através deste objetivo dialoga com o VI princípio proposto pelas DCNEA:

Respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária (BRASIL, 2012, p. 4).

Por outro lado, a “articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais” (BRASIL, 2012, p. 4) mais uma vez é contemplada pelo trabalho com a Agroecologia, que possibilita uma análise e crítica ao atual modelo do desenvolvimento e agricultura (CAPORAL, 2009), bem como pelo objetivo de trabalhar para promover ações de incentivo a permanência do jovem no meio rural, promovendo a diversificação sustentável das propriedades da agricultura familiar e incentivando a organização e mobilização dos povos e comunidades tradicionais do campo, da agricultura familiar e camponesa em vista da conquista de direitos e do acesso às políticas públicas (AEFASUL, 2014).

A partir desta análise, verifica-se uma relação entre todos os princípios da EA propostos nas DCNEA e os objetivos constitutivos da EFASUL. Considerando a prática pedagógica da EFASUL, bem como os objetivos que originam a constituição deste processo, verifica-se uma prática que dialoga com o conceito de Educação Ambiental crítica, transformadora, conforme exposto por Layargues (2004, p.19),

O projeto político-pedagógico de uma Educação Ambiental Crítica seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um sujeito ecológico. Ou seja, um tipo de subjetividade orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental.

O sujeito ecológico destacado por Layargues (2004) é descrito por Carvalho (2007), como um indivíduo que orienta a sua vida, sua forma de pensar e acreditar segundo a sua relação e compreensão com o meio ambiente. Segundo a autora,

A noção de sujeito ecológico está relacionada a um modo específico de ser no mundo. “Sujeito ecológico” é, então, um modo de descrever um conjunto de ideais que inspira atitudes ecologicamente orientadas. O sujeito ecológico é incorporado pelos indivíduos ou pessoas que adotam uma orientação ecológica em sua vida, que pode ter efeito sobre instituições que se definam por essa orientação. O sujeito ecológico, portanto, designa a internalização ou subjetivação de um ideário ecológico. Esse mesmo processo pode ser pensado nos termos de uma incorporação por indivíduos e grupos sociais de um certo campo de crenças e valores compartilhados socialmente, que passa a ser vivida como convicção pessoal, definindo

escolhas, estilos e sensibilidades éticas e estéticas (CARVALHO, 2007, p. 136).

A presença de uma estreita relação entre os princípios da EA propostos pelas DCNEA e os objetivos gerais da EFASUL demonstra uma intencionalidade na criação de uma proposta educativa diferenciada do ponto de vista ambiental, que tem grande potencial na formação de sujeitos ecológicos, capazes de, a partir da compreensão crítica sobre sua posição, atuar e gerar um processo de transformação do meio em que vivem. A formação destes sujeitos ecológicos, portanto, está diretamente relacionada com o princípio formativo com base na Agroecologia.

6.2A DESCRIÇÃO DA EFASUL PELO CONSELHO GESTOR

Para responder à pergunta de pesquisa e aos objetivos a que se propõe esta investigação, os questionamentos da entrevista semiestruturada foram direcionados de forma a conhecer a trajetória de atuação de cada uma das pessoas entrevistadas na EFASUL; analisar a interpretação das/os informantes sobre a educação regular no campo e a EFASUL para compreender melhor a proposta e localizá-la no debate sobre Educação do Campo; identificar a percepção sobre a Agroecologia como um dos princípios fundantes da escola, bem como a compreensão sobre EA e possíveis vínculos observados entre os dois conceitos; e, finalmente, sobre a expectativa da EFASUL na mudança da realidade local.

A partir desta orientação, as entrevistas foram realizadas. Algumas pessoas possibilitaram abertura para perguntas mais aprofundadas conforme foram sendo respondidos os questionamentos. Assim, ao finalizar a coleta e análise dos dados, emergiram quatro categorias significativas para a pesquisa: Motivação de atuação na EFASUL, Prática da EFASUL, Educação Ambiental na EFASUL, Desafios para a EFASUL. A seguir, iremos discutir cada uma destas categorias, juntamente com as subcategorias significantes que derivam destas categorias principais.

6.2.1 MOTIVAÇÃO DE ATUAÇÃO NA EFASUL

Ao descrever a EFASUL, a localizo em um processo de construção histórica e como um resultado da luta dos movimentos sociais do campo. Conforme Gohn (1997, p. 256), “a composição de um movimento social pode ser vista sob dois

ângulos: da origem social de seus participantes ou do princípio articulatório que os aglutina”.

Da análise das entrevistas realizadas junto às pessoas membro do Conselho da EFASUL, surgem categorias que permitem vincular sua participação à origem social – em geral oriundas do meio rural -, bem como ao princípio aglutinatório que origina esse movimento - a luta por um espaço rural com gente e com valorização da agricultura familiar.

Foram elencadas questões da vivência das pessoas entrevistadas que estão diretamente relacionadas com os problemas ainda atuais da agricultura familiar, muitos deles enumerados no decorrer das análises trazidas ao longo deste trabalho. Assim, as respostas à entrevista sinalizam três categorias emergentes: motivação pessoal, motivação ligada à trajetória militante e uma motivação teórica.

A motivação **pessoal** está ligada à própria origem das pessoas entrevistadas. A atuação no movimento de constituição da escola, neste sentido, está ligada à trajetória e experiência de vida das pessoas informantes. Conforme o quadro descritivo do perfil de cada uma, verifica-se que 80% tem origem no meio rural, e, na sua grande maioria, sofreram com a realidade da não oferta do ensino básico nas comunidades em que viviam, tendo que optar pela continuidade dos estudos e o distanciamento para o meio urbano, ou a continuidade no trabalho rural, sinônimo de não estudar.

A minha origem é rural, embora hoje eu resida no meio urbano. Meu pai era agricultor e até os 15 anos eu permaneci na agricultura. Depois aí meu pai terminou se aposentando e veio para cidade e eu dei continuidade aos estudos na cidade e terminei não retornando ao campo (INFORMANTE 5).

Nós somos 3 da família, né, e só um permaneceu no campo, né. E os que não permaneceram fizeram formação. E isso é uma das coisas que até hoje um pouco me incomoda, né. Tinha alguém da família né, que dizia então, quando a gente já se preparando para o matrimônio, e tinha alguém que já era professora na família e ela dizia: “- Vocês têm que estudar! Vocês têm que estudar porque vocês têm “cabeça”. E a gente não estudou. Por quê? Assim, ó, das dificuldades grandes morando no interior onde não se tinha até ônibus, muita dificuldade para tu chegar no perímetro urbano, mas quem chegou para vir estudar na época, na minha região eram 3 pessoas, então, e um era vizinho. Um era vizinho de 200 metros e eu não digo que essas pessoas foram melhor sucedidas, mais felizes porque não é assim também que se mede isso, né, é uma outra medida que eu nem sei como poderíamos identificar. Dentro desse olhar, quem ia estudar, ele ia se preparar para assumir um lugar numa empresa, ou numa fazenda [...]. Então todo um olhar muito para formar para ir ser servidor em algum lugar, em uma empresa, em uma agropecuária, né. [...] essas pessoas não permaneceram no campo, né. (INFORMANTE 1).

Retomamos o que afirma Caldart (2012), ao dizer que luta dos povos do campo é pela Educação do Campo, mas é também pelo acesso da população do campo à educação. Nas respostas das pessoas entrevistadas a questão da educação no contexto de suas trajetórias remonta à necessidade de afastar-se do campo para buscar o “estudo”, bem como no conseqüente distanciamento das atividades rurais. Ao mesmo tempo, as narrativas remontam ao olhar negativo, discriminatório, presente no imaginário coletivo relacionado ao campo e ao trabalho na agricultura.

Na verdade, eu nasci e me criei no campo, né, e eu tive muita, muita dificuldade, muita. Eu saí e até me emociono porque assim, foi muito difícil sair do campo e ir para a cidade, sabe [...]. Então assim, como eu consegui vencer, vencer isso tudo né e tive êxito, no caso, nesse sentido, eu peguei e disse assim: Não, eu vou ir para educação e vou fazer diferente. Porque os meus alunos que saírem da escola em que eu estiver tanto professora, diretora, monitora, representante, eles vão saber que eles têm valores sim e que eles são iguais aos de cidades sim, com os mesmos direitos (INFORMANTE 4).

Importante ressaltar o quanto essa experiência de vida é marcante na vida das pessoas informantes. Os relatos a respeito da motivação pessoal foram carregados de muita emoção demonstrando, por um lado, o envolvimento com a temática e o sentimento de felicidade de poder estar construindo uma outra história do espaço campo, diferente da realidade vivida de discriminação e sofrimento. No entanto, demonstra também o tamanho do sofrimento que essa ruptura representou na vida destas pessoas, enquanto perda do direito de ser quem se quer ser, no lugar onde se está.

Neste sentido, de perda ou não acesso a direitos, as respostas apontam também uma realidade de falta de orientação técnica e de não valorização frente a um modelo de desenvolvimento que não valoriza a agricultura familiar e que gera uma intenção de migrar do campo para a cidade:

E essa era uma das minhas preocupações fortes, por exemplo, no campo, sem uma orientação técnica, porque nem sabia o que era isso, né! E uma das coisas que me marcou muito sempre foi assim, a degradação do solo com as enxurradas, quando se preparava os solos e quando vinham às chuvas fortes perdia-se tudo e eu pensava: Puxa, mas... E aí vinha, assim, um sentimento de pensar de migrar do campo para ir para outro lugar porque aquilo era tão duro, assim, de enxergar aquilo sem ter muita orientação, dava para se entender que você perdendo aquilo, isso gerava, assim, o desconforto de você restituir isso de novo com toda a dificuldade. Olhando para aquela época, não se tinha os meios técnicos em nível de equipamentos, era tudo tração animal, manual, força humana para resolver isso (INFORMANTE 1).

Vale destacar que a assistência técnica, retratada aqui como uma problemática influenciadora da vontade de migrar do campo, é, ainda atualmente, uma das grandes demandas da juventude rural, conforme Galindo (2014).

Resgatando os estudos de Stropasolas (2014), que expõe o comprometimento de propriedades familiares sem sucessão, verificamos que a participação na construção da escola é também a esperança de reprodução e fortalecimento da condição social da agricultura familiar e das lutas, a partir do reconhecimento e da valorização, de forma que as propriedades, hoje estruturadas, não fiquem abandonadas.

Então eu vejo assim que a nossa saída, para os filhos dos agricultores, tem que permanecer, achar uma forma de eles permanecerem no campo. Porque senão, tu quer ver, ó, eu mesmo estou enfrentando uma dificuldade. Eu tenho tudo, tenho assim uma pequena propriedade ali, tenho tudo para trabalhar e eu agora logo [...] amanhã ou depois eu me preocupo que pode aquilo ficar sem ter ninguém para tocar, né (INFORMANTE 7).

A escola família agrícola forma alunos para permanecer no campo. E aí a gente por exemplo como a gente trabalha bastante com agricultura, tipo assim, a semente crioula [...] a gente viu que é um dos caminhos que nós temos, praticamente o único caminho, para nós poder amanhã ou depois dizer: o meu trabalho valeu à pena, que aí vai ter alguém, quando eu não puder mais, vai ter alguém que vai assumir o meu caminho (INFORMANTE 3).

Por outro lado, a participação na constituição de uma proposta diferenciada de escola no campo está relacionada com um processo de emancipação, que resulta de um estranhamento, de uma constatação de que o espaço rural pode e deve ser visto a partir de uma perspectiva diferente. Essa constatação enuncia um processo de criação de autonomia (FREIRE, 2002), que provoca a transformação e convoca à ação.

Então essa coisa da educação para mim é uma coisa que sempre, eu só me dei conta assim estudando, vendo tudo que acontece nas escolas com esses princípios aí, é que por isso que eu nunca gostei de estudar, porque nunca dialogou com a minha realidade e eu, nunca me passou pela cabeça sair do campo e eu nunca vi nada na educação que me atraísse assim na educação formal das escolas (INFORMANTE 8).

No caso das pessoas informantes 5 e 6, evidencia-se ainda mais claramente o processo de autonomia e reconhecimento do seu papel social. As trajetórias de vida e profissional elucidam um estranhamento da realidade, a partir do distanciamento gerado pelo processo de formação. Muito embora tenham se

distanciado para continuar estudando, estas pessoas seguiram lutando pelo campo nos espaços em que passaram a atuar, ou seja, dentro do espaço escolar.

Eu começo a discutir Educação do Campo enquanto professora da rede Municipal de Educação do município [...] e por perceber que a gente não tem uma discussão com relação à Educação do Campo na rede de um município onde a gente tem 64% da população no campo e a maioria das escolas de Ensino Fundamental no campo, sendo que eu trabalhava numa delas (INFORMANTE 6).

Quando eu comecei a lecionar na escola pública, eu fui trabalhar em escolas rurais e percebi a necessidade de uma adaptação do currículo ao perfil dos alunos. Muito daquilo que vem nos livros didáticos não faz sentido para eles e muitos não têm um objetivo de ter um estudo contínuo, mas na verdade eles querem é permanecer no campo. Então eles não veem a relação entre o estudo e a permanência deles no campo (INFORMANTE 5).

Este processo tem estreita relação com o caminho de formação que acontece nos espaços não formais de educação, conforme elenca Arroyo (1999). Podemos inferir que a própria visão dos informantes a respeito do espaço rural resulta de sua trajetória de atuação e participação em movimentos sociais que possibilitaram uma análise crítica da realidade e a constatação da importância da sua prática.

Conforme Gohn (2011), os movimentos sociais são espaços de resistência, que atuam em redes e constroem propostas para a realidade social e ações coletivas pela inclusão, a partir da análise e do diagnóstico da realidade e do empoderamento de pessoas e grupos que o constituem. Ao fazer isso, segundo a autora, “projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo” (GOHN, 2011, p. 336).

Neste sentido, ao situar a EFASUL como um movimento social pela Educação do Campo, constata-se que as pessoas entrevistadas sentem-se pertencentes e ativas em busca da transformação da realidade que vivenciaram no campo. As respondentes demonstraram uma visão positiva a respeito do espaço rural e, principalmente, da agricultura familiar. Foram destacados desafios, mas sempre elencando a sua relevância no contexto brasileiro, conforme as falas abaixo.

Eu sempre tenho muito ouvido assim, de pessoas muito queridas que não deixam de dizer algo e também é importante, né, dizem, não, os meus filhos têm que estudar para eles terem uma vida melhor, né? E isso na verdade não deixa de ser algo assim, palpitante, né, como se é uma coisa ruim ser agricultor, né. E na verdade no meu olhar é justamente o contrário, não é nada que possa ser assim, menos importante, né. Eu sempre costumo dizer que nós como agricultores familiares assim, nós não somos melhor do que

ninguém outro que exerce uma função, seja ela numa sala de aula, ou seja ela dentro de uma empresa, ela é uma atividade tão significativa, mas ser agricultor tem uma diferença, porque quem produz um eletrodoméstico lá em uma empresa, né, ele recebe, né, pelo seu trabalho, por sua atividade, para ele adquirir do seu ganho, do seu salário, para isso, né. Mas o agricultor tem uma diferença nisso, que ele produz o que se coloca na mesa desse outro trabalhador [...]. Isso dá muito prazer, porque você não faz isso só para si, mas isso tem uma repercussão ampla onde isso tudo está, né. (INFORMANTE 1).

Eu sempre digo assim, o campo não é um lugar ruim de viver porque eu conheço muita gente da minha família e vizinhos, amigos que muito jovem foram pra cidade fazer a vida e que agora estão contando as horas para se aposentar para voltar para o campo. Por que a cidade é um lugar tão bom e eu não vejo a hora de me aposentar para ir para o campo? Na hora de descansar é o campo que eu quero? Então o campo é um lugar bom. Se tem uma lógica perversa do mercado que nos agride, que nos desrespeita, bom, isso é uma coisa que nós temos que resolver. Agora, que o campo um lugar bom de viver, é muito bom de viver, né (INFORMANTE 8).

[...] a gente tem conseguido defender e dar uma visibilidade para este setor que é a agricultura familiar, né, que ela é extremamente importante na região, é histórica, ela não perde a importância e ela sempre foi invisibilizada. Então isso nos últimos 15 anos, 20 a gente tem conseguido dar essa visibilidade para a agricultura familiar (INFORMANTE 9).

Verifica-se presente nas falas o diagnóstico da realidade feito pelas pessoas respondentes, uma característica particular dos movimentos sociais, que resulta na construção de propostas de mudança (GOHN, 2011). Arroyo (1999) afirma que a organização do movimento social no campo elucida a conscientização sobre os diversos direitos, entre eles o direito à educação. Significa dizer que, a partir do momento em que as pessoas participam de uma organização social, acabam por fortalecer a compreensão e o seu reconhecimento como pessoas de direitos.

Corroborando essa compreensão, Gohn (2011, p. 346) afirma que as “lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania”. O envolvimento e a luta pela educação no contexto dos movimentos sociais do campo é, portanto, uma luta pelo direito de ser cidadão e cidadã do campo e reproduzir a sua forma de vida.

Neste sentido, a segunda subcategoria elencada foi a motivação ligada à **trajetória militante**, ou seja, a história de atuação destas pessoas dentro do contexto dos movimentos sociais da região. A atuação e luta pela educação é abordada em uma perspectiva que articula a motivação pessoal com o processo de atuação dentro de movimentos da região, conforme relata Informante 8:

Essa coisa assim sempre foi muito forte, assim eu fui muito indignado. Eu sempre fui muito envolvido com todas as questões que lidam com a dignidade, com a libertação da pessoa, com autonomia, com respeito, com

a cidadania, sempre fui. Em todas as causas que eu atuo pode ver que está muito presente essa questão. E a questão da educação para mim ela sempre foi uma coisa que esteve na contramão do agricultor, né, sempre esteve na contramão. E a gente precisa de uma escola nesta região que trabalhe para isso, né, que trabalhe para que os jovens tenham uma outra visão da agricultura. Que não obrigue ele a ficar no campo, mas que mostre um outro lado dessa agricultura (INFORMANTE 8).

Essa atuação fica evidenciada também na falas de Informante 7:

Como a gente é assentado, né, [...] a gente foi começando a discutir e vendo que os colégios que nós tinha não é um colégio assim que beneficia para o pessoal ficar no campo, né. E essa é a preocupação, né que os agricultores estão terminando, né, [...] porque não tem mais ninguém que queira ficar, né, os próprios ensino que tem dos colégios tradicional, né, então eles não têm incentivo. O pessoal forma as pessoas para trabalhar pros outros, né, e saírem fora da agricultura, deixar [...] suas propriedades e ir trabalhar para os outros. Daí a gente, há anos isso, vou te dizer assim, acho que uns 25 anos a gente começou a se preocupar com isso, né (INFORMANTE 7).

A relação entre educação e movimentos sociais é discutida por Gohn (2011), que destaca o papel educativo dos movimentos sociais às pessoas que os compõem. Neste sentido, podemos afirmar que a participação das pessoas entrevistadas nos próprios movimentos sociais do campo, nos quais uma das reivindicações tem sido a Educação do Campo e no campo(CALDART 2002), configurou-se em uma das premissas para a atuação na construção da proposta da EFASUL. Isso é expressado na fala a seguir.

Olha, como eu participo já há bastante tempo do Fórum da Agricultura Familiar isso era um tema a questão da educação rural, das escolas rurais e toda aquela questão de fechar as escolas, as crianças serem levadas de ônibus para outros lugares e esse distanciamento da família e da comunidade, tudo isso era assim sempre uma questão dentro do fórum que sempre aparecia [...] era tão forte que as comunidades não se sentiam potentes para intervir aquilo vinha de fora a proposta e quando viam fechou a escola, levava as crianças [...] E outra questão era o conteúdo na escola que o conteúdo que eles tinham na escola não tinha nada ou muito pouco a ver com a vida do campo. E isso foi assim amadurecendo e foi crescendo essa discussão (INFORMANTE 2).

Analisando o perfil das pessoas entrevistadas, podemos perceber a forte atuação nos movimentos sociais, sendo estes mesmos movimentos os responsáveis por mudanças importantes no cenário da agricultura familiar da região, com a criação de cooperativas e outras iniciativas. Esse envolvimento revela, inclusive, as tentativas prévias ocorridas na implantação de estratégias de Educação do Campo na região, conforme descrevem as pessoas 8 e 9 a seguir:

Olha para ser muito preciso assim, minha primeira tentativa de construir uma escola assim foi em 1992. [...] A gente tava tentando criar uma estrutura que trabalhasse para que a juventude, que educasse os jovens para que se tivesse uma relação diferente com a terra. A gente estava na UNAIC, né [...], mas nós não tivemos estrutura, força e energia concentrada suficiente para conseguir fazer isso né, com o número suficiente de pessoas e instituições que abraçassem essa causa né. Então aquilo acabou, nós não conseguimos avançar. Depois a gente passou a se envolver quando nasceu a FUNDEP lá em Braga, aí a gente passou a se envolver, que era uma escola dos movimentos sociais. E a educação a partir dessa proposta pedagógica aí, tinha todos os princípios do Paulo Freire, enfim, que é uma educação libertadora, Enfim. Então desde lá a gente vinha trabalhando. Ajudamos, junto com o CAPA, na época, a recrutar alunos aqui para irem estudar lá, né. [...] A primeira turma toda que foi, a gente foi atrás, foi identificando quem tinha um potencial e ajudando eles a se encaminhar para estudarem lá, então desde lá (INFORMANTE 8).

A EFA uma proposta muito diferenciada, né, que a gente sempre quis executar. Como não tínhamos apoio para fazer isso aqui na região, nós fizemos uma primeira turma inclusive - acho que algumas pessoas que estão envolvidas com a EFA fizeram parte disso, e hoje alguns deles são professores universitários, outros são dirigentes de cooperativas, dirigentes de associações - que nós levamos uma turma para Braga, que era o único lugar que tinha no Rio Grande do Sul, então ligados aos movimentos sociais, na época tanto à Via Campesina e à FETRAF, na época CUT Rural, tinha uma escola de alternância. E aí nós fizemos uma turma, acho que uns 8 ou 10 alunos e levamos para essa escola, né, com financiamento por um projeto, claro, era uma escola dos movimentos sociais então tinha que se pagar, não era financiado, não tinha financiamento nenhum, isso fazemos mais de 20 anos. Então, quer dizer, como não tinha aqui a gente proporcionou isso e era um financiamento da igreja da Dinamarca para jovens. Então eu mesmo levei eles e me lembro deles assim como foi impactante eles saírem daqui, porque a gente hoje vê toda essa mobilidade de comunicação e de viagem, mas foi muito impactante para estes jovens ir lá, para aquele outro lado do Rio Grande do Sul e eles eram bem jovens mesmo, 18, 19 anos. [...] e eles se constituíram como pessoas bem diferenciadas, que aprenderam um jeito diferente de ser. Depois disso nós investimos ainda na linha da Educação no campo em sistema de alternância, no Terra solidária, que aí foi um projeto também com a CUT rural, acho que durou dois anos, que também vários alunos dessas organizações que hoje são dirigentes, lideranças fizeram parte. O CAPA que financiou, porque tinha pouquíssimo financiamento governamental, era mínimo. Foi numa escola desativada lá no interior da Boa Vista, e aí uma professora muito dedicada e um dirigente da cooperativa, da COOPAR, assim, toda uma cotização de recursos para conseguir fazer. Acho que foram 2 anos, uma turma que também formou grandes lideranças políticas e comunitárias e cooperativas. Então assim, foram excelentes resultados, mas um esforço muito grande. Então já teve aqui uma escola de alternância na época do Terra Solidária. Então quando assim a gente trouxe essa proposta para o Fórum, e aí o pessoal de Canguçu se mobilizou, então isso tava maduro, as pessoas que participaram e tava maduro para acontecer na região. (INFORMANTE 9).

As falas anteriores revelam as iniciativas populares de criação de uma escola identificada com os movimentos do campo. Neste sentido, também emerge neste processo e nas falas das pessoas entrevistadas, uma ligação dos movimentos sociais integrantes da EFASUL à teoria de Paulo Freire.

Assim, a terceira subcategoria é denominada de motivação **teórica** e refere-se a um dos aspectos elencados nas entrevistas, o histórico de atuação dos movimentos em uma perspectiva de educação libertadora, baseada no diálogo, que considera que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1974, p. 63). A respeito da concepção libertadora de educação, Freire (1974) afirma que

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente (FREIRE, 1974, p. 81).

Conforme as falas das pessoas entrevistadas, os movimentos sociais do campo, que hoje estão na base da EFASUL, foram construídos com base nesta perspectiva de educação, conforme elucidado na fala seguinte.

Essa ideia de uma educação diferenciada no campo faz muito parte da nossa formação acadêmica, baseada em Paulo Freire, que hoje essa proposta nas diferentes vertentes que tem, tem a sua base teórica metodológica. E também da prática que se teve na educação de Paulo Freire. [...] O processo de monitoria, de planejamento, monitoria e avaliação, uma coisa constante e circular, envolvendo todos, têm essa mesma base teórica. E a educação no campo com essa visão, com base em Paulo Freire, de que a vivência prática que vai te dar uma base muito mais consistente do que apenas a acadêmica. Quer dizer, ele rompe com esse academicismo (INFORMANTE 9).

A partir desta base teórica verificamos que as pessoas entrevistadas buscam desenvolver um modelo diferenciado de educação que atente em ser libertador, que responda às aspirações que elas trazem a partir do seu processo de formação, seja ele formal ou não-formal. Neste sentido, conforme podemos verificar nas respostas abaixo, foram elencados aspectos do processo de ensino buscado na EFASUL que se relacionam com os princípios desta educação libertadora, popular, que está baseada em uma reflexão sobre a humanidade e as relações com o mundo, em um processo dialógico.

No Brasil o academicismo começa a ganhar força, se esquecendo da questão do conhecimento popular, do conhecimento da vida, do cotidiano das pessoas. Então nós fizemos, todo o nosso trabalho ele tem isso, né, tu tem vivências práticas e tu tem a parte teórica. Tu traz um conhecimento novo e que a gente sabe, nós não queremos que o campo fica defasado, que não tenha acesso a todas essas novas tecnologias, né, mas tu traz esse conhecimento novo e tu alia isso a esse conhecimento ancestral, esse conhecimento do cotidiano, as descobertas que o próprio agricultor vai

fazendo, das mudanças climáticas, do seu entorno de como reagir (INFORMANTE 9).

A gente estabeleceu todo esse processo de trabalho diferenciado, onde a gente rompe com a lógica instituída do currículo, onde a gente rompe com a lógica instituída do trabalho pedagógico. Então esse currículo não é só uma lista de conteúdos, ele é um currículo que ele é também o conteúdo, porque quando a gente fala em educação popular, às vezes parece menos para o povo, né. Quando a gente fala em educação popular não é menos para o povo, é mais para o povo, porque infelizmente a gente já começa a disputa em desigualdade. Quer queira, quer não, a gente teve acesso a menos informação, a gente teve acesso a menos conhecimento, de alguma forma, não que isso seja generalizado. Enquanto as elites fazem cursos inúmeros desde a infância, inglês, ballet – o que a gente discute de educação integral que é tão difícil para a gente, para eles de alguma forma é contemplada e não de uma forma popular e nem integral, mas burguesa mesmo. Mas eles, de uma certa forma, existe uma distinção nesse sentido, o capital cultural ele é diferenciado. Eu tenho acesso desde a infância de uma forma diferente, o que não me condena a ficar, permanecer numa situação eternamente, mas ela me dá instrumentos de luta diferenciados, né. E na minha concepção o acesso ao conhecimento ele também é acesso ao poder. A dominação da classe dominante, ela não acontece ingenuamente, nem por um acaso. Ela acontece porque existe todo um domínio de uma série de conhecimentos, de uma série de instrumentos, que tu usa pela mídia, que tu usa nos discursos [...] (INFORMANTE 6).

Essa relação entre a atuação dos movimentos sociais e educação é discutida por Gohn (2011), que traz a utilização do método Paulo Freire como um movimento que se inicia na segunda metade do século XX, assim como na atuação das comunidades de base das igrejas, que trabalhavam essa visão crítica do mundo. Essa análise é interessante ao verificarmos que no histórico de constituição dos movimentos sociais da região Sul, que puxaram a criação da EFASUL, temos uma forte atuação das igrejas, como discutido anteriormente no histórico da escola.

Frente ao exposto, a trajetória constitutiva de um movimento pela criação da EFASUL está diretamente ligada ao histórico regional, de uma forte presença da agricultura familiar, bem como à forte atuação de movimentos sociais na região, os quais lideraram o desenvolvimento da proposta com base na motivação teórica trazida pelas teorias da educação libertadora e popular de Paulo Freire. O princípio articulatório desse movimento (GOHN, 1997) é a luta pela agricultura familiar e pelo direito à Educação do Campo.

Além disso, a trajetória histórica das pessoas que integram esse movimento denota que a origem social (GOHN, 1997) é outro fator que as direciona para atuar em busca da concretização desta escola. São pessoas oriundas do meio rural, que experienciaram a realidade da não oferta do ensino básico nas comunidades em que viviam, da falta de orientação técnica e de não valorização da condição de

trabalhador(a) da agricultura familiar, entre outros desafios impostos pelo modelo de desenvolvimento hegemônico ao público rural.

Neste sentido, a atuação no conselho gestor é fruto de um processo de emancipação que fomenta a inserção na luta ativa pela transformação do modelo de educação e pela valorização do espaço rural e das atividades a ele vinculadas. É também fruto de uma busca pela reprodução da condição social da agricultura familiar por meio da permanência da juventude no campo com sucessão familiar.

6.2.2 A PRÁTICA DA EFASUL

O segundo questionamento realizado na entrevista, abordou as diferenças entre a educação em uma escola de ensino regular e a EFASUL. As respostas trazem uma abordagem esperançosa de mudança, de transformação regional, como afirma Informante 8: “Olha eu acho que essa escola, assim eu acho que para mim assim ela é um marco [...] o antes e o depois. Eu acho que a gente vai ter uma mudança muito grande a partir disso”.

Informante 6 elenca os limites da educação escolar regular ao afirmar que “no sistema educacional em geral, a gente vai fazendo um processo de construção, de formação de mão de obra barata” Assim, as diferenças entre os dois modelos foram muito enfatizadas em uma abordagem crítica ao sistema escolar que busca impor um currículo urbano ao meio rural, conforme discorre Arroyo (1999). A resposta abaixo também corrobora essa visão:

É uma diferença muito grande, porque é claro que o ensino que existe hoje, o ensino que se conhece, se formam quase todos os alunos, se formam lá fora na agricultura, só que eles não são formados para ficar lá. A formação que eles recebem, infelizmente as professoras receberam essa educação, de formar o aluno voltada para a cidade. E então essa é uma diferença que tem a escola família agrícola que eu acho que esse ditado já diz tudo né (INFORMANTE 3).

Neste sentido, foram elencadas 3 subcategorias que resumem a abordagem das pessoas entrevistadas a respeito da prática da EFASUL, as quais foram: educação teórico-prática; emancipação e formação de lideranças e coletividade e participação.

A respeito da subcategoria **educação teórico-prática**, as respostas que trouxeram esta perspectiva estão diretamente vinculadas à pedagogia que é a base da EFASUL, ou seja, a Pedagogia da Alternância. O processo centrado na realidade

das/os estudantes, a partir do contexto, alternando o tempo de uma semana na escola e uma semana na comunidade é visto como uma das virtudes da escola, por manter uma conexão com a terra, conforme pode ser observado nas transcrições a seguir:

E com essa alternância, de uma semana está na escola e uma semana está em casa, ou mesmo que não esteja na sua casa, esteja na casa de uma outra pessoa, em uma outra família, mas está com um projeto na mão que é a tarefa que eles vão trazer de volta para escola. E cada semana eles vão trabalhando em cima desse projeto. Então essa Pedagogia da Alternância ela parte da terra. Ela não é uma coisa que você vai construindo objetivos fora do contexto, então,... e essa é para mim, assim, no meu ponto de vista assim uma questão de fundo. (INFORMANTE 2).

É um sistema que esse aluno que está se formando, ele está se formando em cima da prática e não é só em cima dos livros, ou em cima dos documentos ou em cima de teorias como se chama, né. [...] Ele estuda uma semana lá no colégio e outra semana em casa e não quer dizer que aquela semana que ele tá em casa ele tá parado. Ele tá criando seu próprio projeto dentro da propriedade ou dele mesmo ou dos seus pais ou dos avós ou coisa parecida (INFORMANTE 3).

A respeito da construção do conhecimento e do planejamento das aulas, Informante 6 afirma que “em resumo é todo um processo diferenciado que rompe com a lógica disciplinar, rompe com a lógica curricular”. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) abordam esta perspectiva do currículo em uma proposta de educação para trabalhadoras/es que tenha o trabalho como princípio educativo. Os autores afirmam que, nesse projeto educativo, “a organização de conteúdos visa superar a fragmentação e a abstração de currículos lineares e prescritivos, possibilitando a reflexão sobre a origem social, histórica e dialética do conhecimento científico” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 53).

Nas palavras do conselho da EFASUL podemos verificar que o dia-a-dia da escola tem sido conduzido tendo esta perspectiva como central no processo de ensino-aprendizagem:

O grupo de professores então, educadores e educadoras - que assim a gente foi construindo esse movimento - eles não trabalham a partir da lista de conteúdos. A lista de conteúdos ela não é a centralidade do processo educativo como costuma ser nas redes regulares de ensino, mas existe, é feito uma construção de todo um projeto, onde primeiro é feito uma pesquisa com os alunos, são distribuídos temas durante os três anos do curso [...] os três anos de formação são organizados de maneira a trazer para a centralidade da discussão do processo educativo deles a partir da produção na propriedade, a discussão dessa produção de uma forma mais ampla, conectada a projetos políticos, a programas nacionais e programas internacionais enfim. E a partir disso então as aulas são organizadas, planejadas na escola. Então eles vão para casa todas as semanas com uma pesquisa [...] quando eles voltam na primeira semana de aula depois

da semana comunidade, os retornos dessa pesquisa são discutidos no coletivo docente e discente, educandos e educadores, e a partir daí são feitas, organizadas, planejadas, construídas as aulas da semana. Então eu procuro fazer um planejamento a partir do que aquele contexto, aquela realidade me traz e discutir esse contexto, essa realidade superando o conhecimento que é o senso comum. Eu preciso trazer o conhecimento científico para conhecer melhor, para interpretar todos aqueles dados que vem daquele contexto, discutir esse conhecimento e poder ampliar o conhecimento. [...]. Então só aí tem um grande diferencial, muito grande. [...] Todas as semanas do tempo escola são planejadas a partir do que foi levantado durante a semana do tempo comunidade. E a semana do tempo comunidade ela é tanto um período de devolução daquela semana do tempo escola também, porque já veio uma demanda para escola e que a escola teve que dar conta então precisa haver também um processo - não exatamente imediato, mas de devolução do contexto familiar, mas ela é também de novo um contexto de levantamento. Então se estabelece esse diálogo. (INFORMANTE 6).

Ainda a respeito do diálogo de saberes, a pessoa entrevistada 9 destacou o desafio relacionado ao pensamento não crítico, desconectado, que não analisa os problemas a partir do contexto, mas os considera de forma compartimentada, isolada: “Isso é um problema, né, tu faz tudo de maneira muito não reflexiva. Isso é um problema geral. Tu come sem te dar conta se a comida é orgânica ou não, se é processada ou se não é. Tu vai para escola, tu trabalha e tu não pensa o que tu está fazendo”. Morin (2000) aborda a problemática dos saberes compartimentados em uma sociedade de problemas globalizados:

Existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários (MORIN, 2000, p. 36).

A formação a partir da articulação entre o conhecimento tradicional, de vida de estudantes e comunidade com a prática diária e o conhecimento científico, permite uma ação reflexiva sobre o meio. Permite ainda o reconhecimento das problemáticas vividas como resultado de um modelo de desenvolvimento proposto que exclui e empobrece. As transcrições abaixo, corroborando a ideia trazida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), afirmam a atividade prática como o ponto de partida para o conhecimento, a cultura, a conscientização das pessoas.

Para mim o princípio fundamental da Educação do Campo com a proposta de alternância é esse de dar o mesmo peso e não de faz de conta, mais um peso real ao conhecimento tradicional, ao conhecimento cotidiano, ao conhecimento vivo, do que ao conhecimento acadêmico. Então tu conseguir dá esse mesmo peso, [...], aí então isso funciona, porque tu não tira ele totalmente do seu ambiente, ou melhor, tu insere ele no seu ambiente de maneira crítica. [...]. Eu acho que isso, a gente se dar conta que com esse

tipo de Educação o aluno volta para casa e ele reflete o que ele tá fazendo isso é muito avançado, não é, tu valoriza o conhecimento científico e o cotidiano, mas tu faz com que o conhecimento cotidiano ele sirva de reflexão. De repente ele tá lá trabalhando e ele reflete sobre aquilo e deixa de ser um trabalho alienado, deixa de ser um negócio automático, então é muito revolucionário, sabe, aprofunda o pensamento, a reflexão. E aí claro que tu tem que fazer esse debate, tu tem que juntar esses conhecimentos, essa história de criar um novo conhecimento, quer dizer, a gestação do novo. A gestação do novo vem daí, do pensamento crítico. Então, o que parece muito simples, não é, é bem profundo. Para mim isso assim é o que tem de mais especial, o resto é consequência (INFORMANTE 9).

Eu vejo assim que a escola tem uma coisa assim, uma questão de fundo assim também é que ela pratica, e à medida que pratica e depois reflete sobre a prática, isso é fundamental para construir um avanço de consciência sobre a realidade. [...]. Se a gente pensa que o ser humano é um ser que sente, que pensa e que faz, vamos dizer, ele está fazendo e está sentindo. Então, eu acho que é muito sobre o fazer e o sentir. À medida que eles fazem, eles também sentem. [...]. Porque o pensar avança na medida em que a consciência avança. [...] O fazer está trazendo junto o sentir porque eles estão trabalhando em grupo e dividindo tudo em grupo (INFORMANTE 3).

Uma outra abordagem oportunizada nesse processo dialógico de alternância, de construção do conhecimento a partir da prática, é enfatizada por Informante 8, e refere-se aos processos que se constroem frente aos desafios de gestão da escola. A perspectiva de geração de renda, nesse sentido, tem sido construída em conjunto com estudantes, educadoras/es, famílias e a gestão da escola, conforme abordado na transcrição abaixo:

A gente aqui na escola tá começando a trabalhar com a produção de insumos porque é uma teoria e prática muito concreta, entendeu, e se amarra muito. Além de ser uma possibilidade de fonte de renda para escola construir sua autonomia, falam os de autonomia, construímos autonomia ao mesmo tempo. (INFORMANTE 8).

A partir destas ações, a escola também contribui para pensar o trabalho como princípio educativo, mas também como contexto, conforme abordado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e descrito nas palavras de Informante 6:

E uma outra perspectiva de compreensão com relação ao trabalho né, porque o trabalho, a gente tem o trabalho como sendo sempre algo penoso, ruim o trabalho. E aí dentro do sistema capitalista não é que não seja, é difícil não ser, ele é, ele realmente é tudo isso. Mas o trabalho também nos constitui. Então talvez a gente consiga, e eu espero sinceramente que eles consigam enxergar o trabalho dentro dessa perspectiva, e quando eles conseguirem enxergar dentro desta perspectiva a gente já vai conseguir avançar para outra. O trabalho também nos constitui enquanto ser humano e poderá um dia vir a ser contemplado de outra forma e nesse sentido que eles consigam se comprometer para esse processo de construção dessa outra sociedade (INFORMANTE 6).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 40) afirmam que “o processo educativo que viabiliza a construção de saberes começa na sociedade e acaba na sociedade, mas tem na escola uma mediação imprescindível”. Dessa forma, o panorama regional, com possibilidades práticas de vivências pode colaborar com o fortalecimento da escola e do processo educativo, e é ressaltado por Informante 2: “Nós temos toda uma rede de consumo já organizada, que agora isso vai tudo trazer uma força para essa escola. Não é mais uma coisa, um ideal só, é uma coisa concreta que eles podem estagiar, que eles podem vivenciar”.

A escola, tendo a prática como princípio da construção do conhecimento, fortalece o diálogo entre as/os estudantes e a própria família. Essa é uma fortaleza do processo abordado pelas pessoas entrevistadas:

[...] uma coisa que chama muita atenção é a aproximação do aluno com os pais e dos pais com alunos, ou seja, com a família. [...]. Eu acho que isso é que interessa. Interessa não só para o agricultor, mas para toda a sociedade brasileira a aproximação da família (INFORMANTE 3).

É extremamente dialógico esse processo formativo entre família e escola, onde se procura, na proposta Inicial, que essa seja uma premissa extremamente respeitada sempre, considerando o trabalho desses sujeitos do campo central no processo de discussão e formação desses educandos e dessas educandas e com todas as suas problemáticas que são inúmeras (INFORMANTE 6).

Essa concepção é importante também no processo de diálogo intergeracional, de valorização do trabalho desenvolvido pelas famílias, pela compreensão da importância do trabalho realizado na agricultura no cenário brasileiro e mundial. Isso é fortemente defendido por Informante 6, ao afirmar que:

O trabalho dos sujeitos camponeses ele é historicamente trazido como retrógrado, sujo, tem várias prerrogativas negativas com relação a ele. E a escola ela tem na sua essência, na sua proposta essencial de construção, de criação, justamente fazer o movimento de reconhecimento desse trabalho dos sujeitos camponeses e de perceber, dentro desse trabalho, todos os problemas existentes, todas as contradições, mas também de reconhecer nele a sua relevância e a sua importância e a construção de possibilidades de permanência neste campo (INFORMANTE 6).

O reconhecimento e a valorização do trabalho da agricultura familiar contribuem também para a **emancipação e formação de lideranças**, a segunda subcategoria emergente das entrevistas em relação à prática da EFASUL. Esta subcategoria refere-se ao processo anunciado pelas pessoas entrevistadas como consequência deste fazer diferenciado da escola no campo onde “ esse jovem ele

vai ter a clareza assim do que ele quer, do que ele pode fazer e pode também viver feliz e realizado naquilo que ele desempenha” (INFORMANTE 1).

Essa abordagem é trazida por Gadotti (2012) ao afirmar que na perspectiva emancipatória da educação “importa que a práxis educativa construa sujeitos autônomos, pensantes, sujeitos capazes de autogovernar-se e de governar” (GADOTTI, 2012, p. 4).

Neste sentido, a EFASUL é elencada como um contraponto ao modelo de educação regular onde, conforme a fala de Informante 8, “os alunos são preparados para o mercado, eles são preparados para atender aquilo que o modelo de desenvolvimento propõe.” (INFORMANTE 8). A EFA é, assim, abordada como um espaço emancipatório, que liberta do processo opressor de desenvolvimento baseado no capital e que colabora para a humanização.

Na EFA eles são preparados para serem sujeitos, para identificar o que eles querem, para se profissionalizar naquilo que eles quiserem, para eles fazerem a gestão própria da sua atividade no futuro né. Então essa é a principal diferença e dialoga constantemente com a realidade do aluno, O que as outras escolas não fazem (INFORMANTE 8).

Eu acredito que ela possa desacomodar e trazer para perto de si esse coletivo que também quer outros processos diferenciados, diferentes, onde haja esse diálogo com a comunidade, onde se discuta projetos educativos realmente significativos. E esse significativo ele é cheio de significados [...] no sentido de eu entender onde estou, porque estou, desde quando estou, esse movimento histórico que se estabelece. Eu não consigo me entender enquanto sujeito da história se eu não me entender pertencente a ela. E nesse sentido a escola família agrícola ela começa a discutir a minha presença na minha comunidade, na minha região, no mundo, então automaticamente ela vai trazer essa desinquietação. Ela é extremamente importante por isso, por fazer esse movimento, para as famílias em si, cada uma das famílias com toda certeza vai passar a compreender a sua presença na propriedade, na comunidade e no mundo, de uma outra forma (INFORMANTE 6).

Ainda conforme Gadotti (2012), a perspectiva emancipatória da educação é “contra hegemônica à concepção produtivista da educação demandada pelo mercado. Não se trata de profissionalizar cedo as crianças e jovens. Trata-se de formá-los integralmente, omnilateralmente, harmonizando estudo e trabalho” (GADOTTI, 2012, p. 4).

Outro aspecto emergente das entrevistas no que se refere à emancipação é o entendimento de que a permanência da juventude no campo não é obrigatoriedade do processo. Embora a EFA seja uma escola que busca alternativas para a sucessão familiar e permanência no campo, essa não é uma imposição.

Em primeiro lugar, porque impor não corresponde a uma prática que se diz emancipadora e libertadora e fere os pilares da Pedagogia da Alternância, onde a sucessão familiar e a permanência no campo se dão por escolha da juventude após um longo processo de ensino-aprendizagem que se baseia na formação integral. Em segundo lugar, porque mais importante do que a permanência no campo é a consciência crítica a respeito do campo e do modelo de sociedade. Essa consciência, no entanto, é importante não importa em qual espaço a juventude esteja atuante conforme é afirmado por Informante 8:

Eles vão continuar levando essa proposta por onde eles andarem né. Por que o que eu acho assim dos jovens é, a gente não vai obrigar eles a ficar no campo. É claro que essa proposta de educação faz com que eles voltem sua atenção para o campo. A maioria deles como a gente já tem um histórico, a maioria dos egressos de EFAS ficam no campo como agricultores ou como técnicos ou as duas coisas juntas né, ou fazem um curso superior que vem dialogar e estar a serviço do campo. Mas nem que esteja na medicina, esteja onde estiver, o conhecimento e esse jeito de ver o mundo vai estar com ele esteja onde estiver vai estar com ele (INFORMANTE 8).

Nesta perspectiva, as pessoas entrevistadas destacaram a expectativa de que a escola forme referências de lideranças que possam atuar em um outro projeto de campo e de sociedade com base na Agroecologia, em uma perspectiva de cooperação e aliança entre os povos do campo e da cidade na busca pela sustentação da vida (CALDART *et al.*, 2012).

No caso onde eles vão estar no campo, eles vão ser uma liderança. De um jeito ou de outro vão se formando lideranças assim no sentido de saber lidar com a terra, dentro desse Campo. Eles não vão ser lideranças de uma agricultura convencional, mas lideranças da Agroecologia. [...] Então eu acho que isso são referências, vão se construindo referências e a gente precisa dessas referências para que a Agroecologia avance Esses jovens que estão hoje nesse processo, isso é certo que eles amanhã vão estar em algum lugar, mesmo que não esteja em uma propriedade, onde eles estiverem, eles vão estar trabalhando, tem uma consciência sobre isso [...] A gente não pode ter também a pretensão que todos vão virar agricultores, mas é porque a cadeia ela envolve toda a sociedade, porque nós, na agricultura agroecológica, nós temos diferentes níveis, não é só o agricultor, nós temos a cadeia até o consumidor. Então precisa diferentes categorias de trabalhadores que vão organizar tudo isso do campo à cidade para que o outro lado também funcione. (INFORMANTE 2).

A respeito da formação de lideranças, a abordagem trazida nas entrevistas vincula-se com o conceito de intelectual orgânico cunhada por Gramsci e descrita por Semeraro (2006). Segundo o autor, os intelectuais orgânicos são aqueles que,

Além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política

que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam. Conscientes de seus vínculos de classe, manifestam sua atividade intelectual de diversas formas: no trabalho, como técnicos e especialistas dos conhecimentos mais avançados; no interior da sociedade civil, para construir o consenso em torno do projeto da classe que defendem; na sociedade política, para garantir as funções jurídico-administrativas e a manutenção do poder do seu grupo social (SEMERARO, 2006, p. 378).

Assim, as falas do conselho expressam que a escola irá favorecer à formação de consciência crítica dos estudantes, que como intelectuais orgânicos, irão contribuir para o projeto de uma outra sociedade, sem nunca perder a referência às lutas hegemônicas da sua classe.

Informante 2 destaca que uma das características fundamentais da prática da escola “é que ela não perde a relação com o campo, com a prática da Agroecologia, porque ali é uma escola que o foco está em cima da Agroecologia então a Terra é assim a base e a produção agroecológica”. Considerando a realidade da região Sul do RS, com seu histórico de agricultura familiar e, sendo o segundo maior pólo de produção orgânica do Brasil, conforme Carneiro *et al.* (2015), a escola tem um papel importante no fortalecimento dessa luta na região. De semelhante modo, Informante 9 destaca esse potencial:

A EFA ela pode vir a ser um lugar que a gente vai formar pessoas para essa realidade, para esse desafio que é fazer essa agricultura familiar aqui desenvolvida, dentro da perspectiva do desenvolvimento sustentável. Então pode vir a fazer muita diferença, é o que a gente quer. Ela tem assim um espaço grande aqui de trabalho, né, para esses jovens aí que vão sair formados (INFORMANTE 9).

A perspectiva da formação de lideranças, que possam levar adiante a proposta da escola e da Agroecologia, corresponde à abordagem de Arroyo (1999), ao afirmar que as pessoas se emancipam como pessoas plenas de direitos dentro do movimento social. Também Gramsci afirmava que o novo princípio educativo e a base formativa do intelectual orgânico se dão a partir da interconexão do mundo do trabalho com o universo da ciência, com as humanidades e a visão política de conjunto (SEMERARO, 2006).

Podemos assim afirmar, segundo as entrevistas, que a escola, para além de colaborar para a emancipação das/os estudantes, pode favorecer ao fortalecimento do movimento social do campo, que carece de renovação de lideranças, conforme abordado nas transcrições abaixo:

Então eu acho que o colégio é uma revolução que a gente vai fazer, né. [...] é uma mudança, com certeza, nas comunidades, onde essas pessoas forem trabalhar. [...] Só que nós temos carente de povo, né. [...] As lideranças como diz assim, pau e ferro, como diz o ditado, são as pessoas mais antigas. Muitas já se foram, né, outras estão com pouco espaço de trabalho. [...] Isso não é só no movimento, mas também nas comunidades, né. Nas nossas comunidades, às vezes tu precisa de um jovem e é pouco jovem que assume, né. Então se tu tem isso aí, é um sangue novo, né, para todo um trabalho, né. Então é mais fácil tu trabalhar porque às vezes eu vejo uma pessoa nova entra no meio dos grupos mais novo e tal, então isso é uma mudança muito grande (INFORMANTE 7).

De acordo com as pessoas entrevistadas, a EFASUL “serve de referência para outras escolas”. Conforme Informante 5, em outras escolas rurais da rede pública, a experiência da EFASUL é vista “como sendo um modelo para escola do campo, para a escola da zona rural”. E nesse contexto, a EFASUL provoca o diálogo para mudanças na realidade, em uma proposta de Educação do Campo (CALDART, 2009) que traz a crítica à realidade educacional vivida por quem vive e trabalha no campo. Essa abordagem é trazida no trecho abaixo:

Uma proposição dessas, aberta e trazida para o conhecimento da comunidade local e regional ela provoca inclusive a função de repensar o sistema de ensino regular, na minha opinião. Porque existem muitas inquietações e muitas incomodações e muitas insatisfações com relação à escola regular, né, porque nós temos um processo de inclusão do povo dentro da escola regular, mas a gente não tem conseguido garantir realmente que esse processo educativo ele seja real e efetivamente qualificado a ponto de promover qualificação efetiva. Porque garantir a alfabetização não garante que eu tenha uma sociedade diferenciada, que eu tenha um projeto de sociedade diferenciada (INFORMANTE 6).

A formação de lideranças emancipadas conduz a um processo de construção de confiança que gera a participação consciente, a doação, e o sentimento de pertencimento ao movimento, como abordado por Gohn (2011). Assim, emerge a terceira subcategoria resultante das entrevistas, nomeada como **Coletividade e Participação**, que está relacionada com a organização da escola em sua prática diária, seja de gestão, de ensino, que busca envolver a diversidade de públicos que fazem parte da sua constituição, a diversidade de saberes e experiências.

Essa característica da EFASUL, de coletividade e participação, segundo as pessoas entrevistadas, se relaciona direto com o seu histórico de constituição dentro de uma discussão do Fórum da agricultura Familiar da Região Sul do RS, ressaltado por Informante 8 ao afirmar que “o Fórum eu digo que é o berço gestor da

EFASUL”. A concepção da escola como resultado de um processo coletivo de organização é também elencada por Informante 2:

Então foi um processo todo assim com a participação. Daí teve a primeira à comissão, depois a diretoria, tudo foi feito dentro do Fórum, quer dizer com a participação dos grupos de agricultores e agricultoras no caso, organizados, que participam do fórum e também as instituições públicas que participam também, participando do processo O processo legal e daí as entidades que são realmente as entidades que representam a organização dos agricultores (INFORMANTE 2).

Informante 6 também destaca o histórico coletivo de constituição da escola, construída com a participação dos povos do campo.

A Escola Família Agrícola da Região Sul ela vai sendo construída junto com várias instituições comprometidas com a agricultura familiar da região sul e vai sendo construída dentro do Fórum da Agricultura Familiar. O fórum tem essas representações de inúmeras entidades sociais, então **ela não é uma escola que é construída por uma ou duas pessoas** ou mesmo pelo estado, onde ela impõe uma proposta educativa para um grupo de pessoas que se identificam com ela. Ela vem construir esse processo **com o grupo** que realmente faz parte, que são os agricultores familiares que representam. A partir de então, ela propõe o processo formativo e um projeto de sociedade que não está desvinculado disso, para que se pense uma escola família agrícola e contemple no currículo muitas das angústias desses agricultores e dessas agricultoras [...] (INFORMANTE 6).

O processo de participação e de construção coletiva não se resume ao histórico constitutivo, mas é uma premissa que permeia a prática diária da escola. Neste sentido, a gestão da escola “ é compartilhada com os pais, com os agricultores” (INFORMANTE 5) e é relatado por Informante 4 no trecho a seguir:

Aqui na EFA o que eu percebo é que a gente tenta se botar no mesmo nível de todos, educadores, pais, estudantes, pessoal que é da Comissão da EFA, da associação no caso, então todos no mesmo patamar, todos têm valores e aí tu trata todos de igual para igual né. Porque todos nós somos seres humanos e é isso que é o rico, assim, da troca. Eu acho que isso vai dando empoderamento para as pessoas e aí elas vão conseguindo colocar de fato o que elas pensam, porque elas se sentem pertencentes do local e tu começa a apostar e acreditar e é uma troca, né. Por exemplo, os pais que não estão no cotidiano, eles se doam mais porque eles acreditam na proposta daquela escola [...]. Então eu acho que isso é um grande ponto assim que é fundamental. Se tu não tem essa credibilidade, essa troca de confiabilidade, tu não consegue avançar em nada.

No que tange ao grupo de educadoras/es, o perfil militante do grupo presente na EFASUL foi destacado por Informante 7: “Todos os professores que estão aqui, eles não estão aqui pelo salário, eles estão por uma proposta de mudança [...]”. Esta afirmação está em consonância com Begnami (2003), que destaca a capacidade de interlocução com parcerias, a comunicação e a liderança

como aspectos fundamentais para o sucesso da Pedagogia da Alternância, para além dos conhecimentos técnicos e/ou disciplinares.

Diante das análises apresentadas, a prática da EFASUL foi destacada em comparação ao ensino das escolas regulares, apontando o papel esperado pelas pessoas entrevistadas em uma escola do campo. As falas revelam uma compreensão de que a escola localizada no contexto rural não tem respondido aos anseios da população do campo, mas tem sido um instrumento que serve ao mercado, dentro do modelo de desenvolvimento vigente.

Neste sentido, a EFASUL teve destacada a característica de ser uma escola que alia teoria e prática, rompendo com a lógica disciplinar e reconhecendo o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Em uma perspectiva do pensamento complexo (MORIN, 2000), o processo de ensino-aprendizagem da EFASUL, através da Pedagogia da Alternância, foi ressaltado, pois articula o conhecimento tradicional, de vida de estudantes e comunidade com a prática diária e o conhecimento científico, gerando uma ação reflexiva sobre o meio que fortalece o diálogo intergeracional das/os estudantes e a família.

Outra característica importante apontada é o ensino que gera a emancipação e formação de lideranças, se contrapondo à lógica de formação para o mercado. Dentro desse processo, a análise trazida aponta que a juventude que estuda na EFA não tem a permanência no campo como uma imposição, mas como uma escolha que resulta da formação integral desenvolvida. É um processo que concebe, assim, não apenas lideranças que possam atuar no campo, mas em qualquer espaço, a partir da produção da consciência crítica pela escola. Há uma expectativa de que a EFASUL possa fortalecer a Agroecologia na região e servir de referência para outras escolas, dado o histórico de organização da região em torno da produção agroecológica, bem como a característica rural da região estudada.

Finalmente, a EFASUL se distingue, nas falas analisadas, pelo processo coletivo e participativo que a constitui, desde o processo histórico originado no âmbito do Fórum da Agricultura Familiar, até a prática diária da escola, envolvendo a diversidade de saberes e experiências existente entre gestão, estudantes, famílias e educadoras/es.

6.2.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EFASUL

A terceira parte da entrevista realizada objetivava colher informações a respeito da presença de uma perspectiva ambiental na proposta de ensino concebida na EFASUL, a partir da premissa da Agroecologia como princípio constitutivo. Neste sentido, as perguntas geradoras permitiram colher uma série de informações, das quais emergiram 3 subcategorias: Agroecologia; Sustentabilidade e abordagens sobre EA.

A subcategoria emergente, que nos permite tecer aproximações com a EA é a **Agroecologia**. Ela aparece no contexto de todas as entrevistas, seja no sentido de descrição da prática da escola, de seu histórico ou até mesmo da realidade da região. Diversos autores como Carvalho (2001), Leff (2002), Sorrentino *et al.* (2017) tem tecido importantes reflexões entre a Agroecologia e a Educação Ambiental, de forma que nos apoiamos nestes autores para compor as reflexões que seguem.

Como vimos, a Agroecologia é um princípio da EFASUL. Na busca por aprofundar a relação desse princípio com uma prática de EA, investigamos porque a Agroecologia foi definida para ser um princípio condutivo. Segundo Informante 2, “uma das questões de fundo é que o Fórum da Agricultura Familiar ele tem como horizonte a médio e longo prazo a Agroecologia, esse é o horizonte do próprio Fórum como um objetivo a médio e longo prazo”.

Essa resposta revela a Agroecologia como uma forte bandeira dos movimentos sociais da região que se aglutinam para criar a escola. Neste sentido a Agroecologia é vista como “possibilidade de resistência do povo do campo e de processo de construção de uma outra sociedade” no “enfrentamento real e concreto hoje da agricultura familiar colocado com relação ao agronegócio”, conforme abordado por Informante 6.

O agronegócio representa a crueldade do sistema capitalista e esse não nos representa, esse não nos constitui enquanto sujeitos, esse não nos mostra nenhuma perspectiva de organização social e econômica justa. Por isso que a gente busca a Agroecologia, porque ela vem sendo discutida, construída junto com, a partir de e junto com as populações, o povo do campo, as lideranças dos movimentos sociais, os sujeitos do cotidiano mesmo, para dizer não, a gente não precisa vender a alma ao diabo, a gente pode sobreviver no campo com uma outra organização e a forma de sobreviver está muito pautada nisso. (INFORMANTE 6).

Essa análise é também trazida na fala de Informante 8, que elenca que o debate sobre a Agroecologia na escola resulta do entendimento dos movimentos sociais de que esse é o caminho de resistência da agricultura familiar:

Eu acho que o grupo que se unir em torno da proposta da EFA ele defende a agricultura familiar com base na Agroecologia né. Então teve tudo a ver. Nós não temos uma outra compreensão da Agricultura Familiar. Não há como a agricultura familiar se sustentar a não ser pelo caminho da Agroecologia. E também não é só por causa de se sustentar economicamente, é porque a gente defende a vida né, a gente defende a vida, defende as pessoas, defende a natureza. Então a Agroecologia para mim é uma coisa que vem ao natural. A gente é ecologista, tem esse entendimento. As pessoas que se aproximaram na proposta também têm (INFORMANTE 8).

Caldart *et al.* (2012, p. 65) anunciam essa concepção de Agroecologia, gestada pelos movimentos sociais do campo como “estratégia de luta e de enfrentamento ao agronegócio e ao sistema capitalista” que explora a natureza e as pessoas. Essa estratégia, no entanto, não é apenas uma estratégia de produção, mas carrega um fator social, como levantado por Informante 6:

A Agroecologia ela vai discutir a constituição dos sujeitos do campo numa perspectiva de vínculo com a terra, trazendo para discussão esse projeto de construção da sociedade diferente, onde a gente supera a lógica da produção e da produtividade meramente vinculado a uma lógica mercadológica, de exploração, onde eu preciso produzir e para isso eu tenho que usar o veneno que for necessário para aumentar minha produtividade, que a gente sabe que é uma grande mentira, é uma ilusão e que isso não é viável para a agricultura familiar em geral, para a agricultura camponesa. Os movimentos sociais vêm trazendo para discussão e vem apontando que se a gente vai se organizar enquanto Agricultura Familiar, enquanto camponeses, o nosso espaço de resistência está na Agroecologia, onde a gente tem a produção do alimento limpo, onde a gente tem a família participando do processo produtivo de uma forma a se ter insegurança alimentar e promover a segurança alimentar não só para a família, mas para as pessoas que consomem. Então é uma lógica justa também entre consumidor e produtor (INFORMANTE 6).

Neste sentido, Gliessman (2001) e Leff (2002) abordam a Agroecologia como um novo paradigma da agricultura em busca da sustentabilidade. Os autores não apenas destacam o fundamento ambiental consciente e sustentável e a viabilidade econômica, mas elucidam o fundamento social, de uma agricultura socialmente justa. Essa abordagem da Agroecologia como “um projeto que é muito mais amplo do que só produzir ecologicamente, produzir organicamente” e que carrega “toda essa questão ambiental e social e econômica também” (INFORMANTE 2), foi enunciada nas falas das pessoas entrevistadas.

Informante 8 destacou que “A questão da Agroecologia também é uma questão de cidadania, de respeito, de lidar com o olhar para a terra de um outro ângulo, a questão da harmonia com o ambiente, não de domínio né”. Já Informante 9 destacou os fundamentos sociais e éticos da Agroecologia em uma abordagem que é também discutida por Caporal, Costabeber e Paulus (2006).

A Agroecologia [...] é o ambiente também social, né, é o ambiente natural, pensando na ecologia, mas é também a ecologia humana e social, né. Isso aí é uma necessidade muito grande hoje, né, de ter pessoas que tem uma prática e estudem de como tu te relaciona com algumas coisas hoje, como a ética, justiça, equidade, essa história de respeitar o diferente que é tão falado, mas na prática não é feito, né. E também de opções aí políticas diferentes [...] (INFORMANTE 9).

Conforme Informante 2 “o grande abraço, no sentido da organização social dos grupos de agroecológicos é assim para fortificar um ao outro, porque independente, sozinho, é muito difícil ser agroecológico”. Esse fragmento enuncia uma abordagem importante e conceitual da Agroecologia, de solidariedade e alteridade, de ser uma proposta que demanda uma interação entre pares para que possa ter sucesso. Essa diferença entre a produção orgânica e a produção agroecológica, do ponto de vista social, é também elencada abaixo.

Eu acho que a Agroecologia é uma coisa assim, que não tem como a gente pensar em trabalhar com a terra que não seja de forma agroecológica, né, não tem. Acho que seria burrice da gente querer continuar dominando a natureza. É burro quem pensa que domina né. Nós deveríamos ter parado, a humanidade deveria ter parado de pensar que domina a natureza que a agricultura química domina bem. As grandes empresas já estão indo para os orgânicos por conta disso né, porque eles sempre estão enxergando lá na frente né **A gente é agroecológico, a gente não é orgânico apenas, a gente é agroecológico, tem todo um compromisso social. E o orgânico não tem não, o orgânico não tem esse enfoque social, né, de respeito, de harmonia e equilíbrio, não tem essa responsabilidade que tem o agroecológico** (INFORMANTE 8).

Outro aspecto a ser destacado é a relação entre Agroecologia, alimentação e saúde. A Agroecologia é debatida, nesta perspectiva, como uma proposta inseparável da luta pela soberania alimentar (CALDART *et al.*, 2012), e perpassa a questão de escolhas políticas que garantam ao povo condições, recursos e apoio necessários para a produção de seus próprios alimentos. Informante 4 traz uma crítica ao modelo de sociedade do consumo que se reproduz em nossa relação com o alimento:

O que a gente vê hoje em dia é o total desapego, é o acúmulo das pessoas em querer adquirir as coisas, o consumismo total. [...]. Eu percebo assim,

[...] que tu tem um dinheirinho, tu vai lá e compra um produto que é industrializado. E aí tu desvaloriza o que a mãe faz em casa, o que é produzido pela avó, pela tia e dá mais valor ao que é industrializado, que vem em um saco, dentro do outro saco. Então são valores que acabam sendo agregados, que a gente vê que não contribuem para nada, desde estragar saúde, perder aspectos culturais da família, como receitas, por exemplo, perde inclusive a forma de como é feito, o diálogo na família, né, então é cada um no seu lugar, cada um pegando e trabalhando de peão por um dia para ter o dinheiro para comprar uma roupa de marca. E aí não se tem também mais a produção de roupa industrial ou artesanal, como é o caso do crochê. Então eu vejo que isso hoje em dia, como existe mercados e coisas tudo mais próximas, acaba facilitando. Então as pessoas, eu vejo meus vizinhos lá, deixam de produzir, por exemplo, tem o leite podia fazer uma manteiga, mas aí tem o mercado ali do lado de casa vai lá e compra o pão e compra margarina, tudo industrializado, com um monte de agrotóxicos. E aí isso acaba impactando e muito né, que é no meio ambiente, que é na forma sustentável como eu acredito. E a Agroecologia tá dentro disso, né. (INFORMANTE 4).

Na Agroecologia o processo de manejo da terra e da biodiversidade para a produção de alimentos é realizado de forma integrada, respeitando os limites e as especificidades das regiões e estação. A Agroecologia promove o conhecimento sobre a terra e o meio por aqueles que a praticam, transformando sua relação e a sua forma de interação no espaço socioambiental. Isso é abordado por Informante 2 no excerto abaixo:

À medida que os agricultores familiares vão se constituindo, começar a diversificar e começar a cuidar de novo da terra, fazer toda essa relação que ela é uma retomada de construir a relação com a própria terra, porque como a tecnologia industrial, vamos dizer a tecnologia dos insumos, muitas vezes se perde a conexão, porque tu vai comprando o adubo, vai comprando, vai colocando e acredita que só assim vai produzir. Na medida em que opta pela Agroecologia começa a reconectar, porque a terra ela tem capacidade de se reconstituir. Ela precisa mais tempo, ela tem que respirar, tem que ter água, tem que ter todo um cuidado no sentido da erosão de tudo, para proteger as fontes [...] (INFORMANTE 2).

Finalmente, a Agroecologia é entendida como fundamental em um processo de sucessão e de emancipação dos povos do campo, com um olhar diferenciado para a terra, para o meio. Isso é afirmado com base na experiência já adquirida na região, que é a inspiração para a constituição da EFASUL, conforme aborde Informante 2:

E eu acho que aqui assim, aqui na região nós temos, na região aqui do território Sul do RS, a gente tem uma experiência da Agroecologia que ela já tá, assim, mostrando os resultados e os agricultores realmente que foram os primeiros, que começaram que iniciaram o processo eles estão muito melhor em termos de qualidade de vida do que eles estavam quando iniciaram. E também, por outro lado, os filhos estão continuando [...] E quem não está diretamente vinculado com a terra, está vinculado com o processo como formador, como educador, mas tudo já dentro desse projeto, com essa forma de trabalhar a educação, de trabalhar toda a proposta. Então eu

acho que ali realmente se consegue assim ver que a Agroecologia ela vai formando consciência, consciência em longo prazo de todos que se envolvem. Mesmo que eles não continuem diretamente na agricultura familiar, vou dizer na agricultura agroecológica, mas eles estão envolvidos (INFORMANTE 2)

E nesta perspectiva, a presença da Agroecologia na EFASUL se constitui como uma possibilidade de futuro, em uma região que tem um pólo de produção agroecológica, conforme aborda Informante 9:

Então, primeiro, nem teria sentido a escola não ser agroecológica porque ela está inserida numa realidade onde a gente tem a produção orgânica e com base na Agroecologia forte. Essas famílias, na sua grande maioria, devem vir então dessa base da Agroecologia. Então ela tem esse já, não tem como não se inserir aí. Isso porque essa é a realidade então daqui. [...], mas por outro lado é uma questão também de futuro, né [...]. Então também não teria sentido fazer uma escola com uma metodologia absolutamente diferenciada e com uma base técnica-científica defasada. E a Agroecologia a gente entende que é o que tem de mais atual em termos técnico-científico para agricultura. (INFORMANTE 9)

Dentro de uma perspectiva ética, a Agroecologia pode conduzir a uma nova forma de existir, contribuindo para uma construção crítica de saber frente à realidade, que considera a responsabilidade dos atos de cada pessoa frente aos demais indivíduos, o meio ambiente e os demais seres (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2006). Considerando essa perspectiva educativa da Agroecologia, Informante 2 indica uma mudança que pode ser gerada junto à juventude rural, em um processo de sucessão:

Na medida em que foi se organizando a Agroecologia, ali teve uma outra forma de organização de comunidade, que já era a comunidade dos grupos ecológicos, no caso. E daí os jovens começam a interagir, os jovens já não são só mais daquele lugar que eles moram, mas com outros jovens se encontram na feira e ali então começa tudo, e os próprios grupos de agricultores eles começam de sentir que tem outras formas de se organizar. [...]. Então, o que a gente percebe ali é que realmente se constrói mais consciência, na medida em que as pessoas têm que escolher, elas escolhem livremente em ser daquela comunidade, em ser agroecologista ou não. Então eu acho que ali, pelo meu ponto de vista, tem um avanço na forma de consciência das próprias pessoas, porque elas são livres para ir para o grupo de Agroecologia, isso não é uma imposição. Então, quer dizer, é outra forma de se produzir, outra responsabilidade social, tem tudo, mas é no sentido, do contexto como um todo, no contexto ambiental, no contexto da organização social, em todos os sentidos. E ali então a criança e o jovem eles têm um lugar, todos têm um lugar ali (INFORMANTE 2).

A Agroecologia aqui descrita pelas pessoas respondentes articula a Educação do Campo com produção de alimentos limpos e com a organização da propriedade familiar e da sociedade, reconhecendo todas as pessoas como portadoras de direitos, com valorização do trabalho de mulheres e homens e

sobretudo, com reconhecimento do espaço das pessoas jovens. A ação agroecológica em uma escola do campo atenta para as lutas sociais e trabalha a formação integral, a emancipação e a valorização da vida e do meio ambiente.

Neste sentido, uma outra subcategoria emergiu das entrevistas, a qual se relaciona diretamente com a Educação Ambiental: a **Sustentabilidade**. O conceito de sustentabilidade que baliza esta investigação está ancorado em Boff (2012) e traz a concepção andina do bem-viver, propondo uma intervenção que considere atender as necessidades humanas e de todos os demais seres, nesta geração, e nas gerações vindouras, primando pela sua continuidade e capacidade de regenerar, reproduzir, coevoluir.

As abordagens trazidas por Informante 1 sobre sustentabilidade e agricultura familiar, exemplificam uma visão global do meio, com a garantia da vida para outras gerações, em uma compreensão que tangencia o conceito abordado:

A agricultura familiar, ela no seu contexto ela quer viver bem e o que é viver bem? Viver bem é ter em primeiro lugar ter o seu pedaço de chão, como a gente costuma dizer e dele tirar o seu sustento e também o que é o que deve sustentar a sua permanência, que é o seu todo, que ele precisa de equipamentos, ele precisa ter dinheiro para que os filhos possam ir para a escola... Então dentro desse olhar, a escola tem essas diferenças que ela vai contribuir muito pela permanência, pela conservação daquilo que, é importante você colher 10 sacos esse ano e vai colher ainda os 10 sacos no ano que vem, que pode melhorar com certeza também, cuidando cada vez mais do solo e tudo o que está no seu entorno. E que ele possa daqui a 10 anos ainda olhar de novo e dizer ainda estamos produzindo isso e um tanto a mais e que possamos daqui a 50 anos ainda ter produtividade para a permanência. E isso é sustentabilidade, isso é contribuir para o meio ambiente, onde as pessoas vão assim, com certeza, viver feliz e isso não quer dizer que elas não vão trabalhar, claro que vão trabalhar, né, porque seja no perímetro urbano, ou no perímetro rural, todos trabalham [...]. Então, se nós cuidarmos bem do solo, entendermos bem isso, que ele é um ser vivo, né, que dali pode brotar vida, e vida com melhor qualidade. Então isso é também o que a escola está focada. E é importante porque no mundo todo cada vez mais se fala nisso, né e se pensa nisso né. Então isso quer indicar de que esse é um caminho importante (INFORMANTE 1).

Segundo a pessoa entrevistada, a escola tem um papel fundamental na transformação da realidade ambiental, no contexto rural, pois “ tem esse olhar que é possível, olhar-se para trás e reconquistar aquilo que já foi perdido” (INFORMANTE 1). A abordagem é feita no sentido de repensar o modelo de agricultura e de desenvolvimento vigente. Boff (2012) e Kayser (2015) tecem duras críticas nesse sentido, ao anunciar que as soluções para a crise ambiental vivida partem de uma perspectiva de redução, sem repensar o modelo como um todo. Neste sentido, a abordagem feita sobre dar um passo atrás para reconquistar valores, formas de vida

já perdidas anuncia uma compreensão da temática na perspectiva da sustentabilidade.

Leff (1998) corrobora esse questionamento e afirma que a crise ambiental questiona os custos socioambientais do processo civilizatório da modernidade, baseada na racionalidade econômica, que molda padrões tecnológicos, práticas produtivas, a organização burocrática, os comportamentos sociais. Segundo o autor,

A questão ambiental levanta a necessidade de introduzir reformas democráticas no estado, incorporar normas ecológicas no processo econômico e produzir novas técnicas para controlar os efeitos poluentes e dissolver as externalidades socioambientais geradas pela lógica do capital (LEFF, 1998, p.9 – tradução nossa)²⁷.

Ainda de acordo com Gadotti (2008), o capitalismo e a sustentabilidade possuem uma incompatibilidade de princípios, reafirmando que neste paradigma não há desenvolvimento que se diga sustentável. Informante 4 traz, neste sentido, uma reflexão, trazendo a abordagem que é feita na escola a respeito da natureza e meio ambiente dentro da perspectiva da sustentabilidade:

Se tu não tiver meio ambiente equilibrado e sustentável, pessoas que entendam a importância de a gente ter um equilíbrio na natureza, acaba qualquer forma de vida. A gente costuma dizer, olha, o simples tempo de tu parar e contemplar uma paisagem, isso são valores que a gente tem que priorizar, porque eu acho que isso acaba constituindo também teu caráter, tuas atitudes, a forma como tu enxerga a vida e as pessoas senão tu entra nesse esquema que o mundo quer e aí tu vira um robô, e nada mais importa e tu passa reto pelas pessoas e aí tu perde todo valor que é da natureza. Porque para mim a natureza é tão perfeita, mesmo com todas as agressões e explorações do ser humano, a gente consegue ainda enxergar. Por que é isso, é o simples desabrochar, a ciência ainda não conseguiu fazer desabrochar uma flor. Então a gente precisa respeitar a natureza só pelo simples fato dela nos proporcionar ar puro. Então é isso, essa coisa a gente também costuma trazer muito para os debates em sala de aula que acho que é o que tá faltando para a humanidade. Até as formas de observar a natureza, parar e escutar o canto do passarinho, que é isso né, aqui a gente trabalha muito com a poesia também, né, valorizar as coisas que a princípio não tem valor para eles e que deveria ser justamente o contrário, né. Então a gente tem, eu acho que, isso muito, assim, da maioria dos professores (Informante 4)

Gadotti (2008) afirma que não aprendemos a amar a Terra apenas lendo livros, destacando o quanto a experiência, conforme a descrita por Informante 4, é fundamental para a formação de uma consciência ecológica.

²⁷ . La cuestión ambiental plantea así la necesidad de introducir reformas democráticas al estado, de incorporar normas ecológicas al proceso económico y de producir nuevas técnicas para controlar los efectos contaminantes y disolver las externalidades socioambientales generadas por la lógica del capital (LEFF, 1998, p.9).

Outrossim, considerando que a agricultura é uma das grandes preocupações ligadas à sustentabilidade ambiental (KAYSER, 2015), dado o modelo adotado em nossa sociedade, a abordagem presente nas falas anuncia um processo de transformação do modelo de agricultura baseada no agronegócio e uso extensivo de agrotóxicos, a partir da resignificação da relação com o meio ambiente.

Eu costumo perguntar aos meus alunos, gente, porque que se a gente viveu até 1950/1960 sem fazer o uso do agrotóxico hoje a gente coloca como o principal e o único fator de capacidade de produzir na agricultura, o uso de defensivos, dos venenos? De forma nenhuma! Quem sabe a gente cuida do nosso solo? Isso que a gente chama de pragas, não são exatamente pragas. Quem sabe a gente começa a perceber de que outras formas a gente pode cuidar disso? E tem muitas pessoas comprometidas em fazer pesquisa, em trazer para nós formas de a gente conseguir fortalecer o nosso solo de uma forma barata, formas de tratar as pestes e pragas, que não são pragas, as formas de trazer de volta o equilíbrio natural da propriedade para que a gente consiga produzir bem. [...]. Então o que é a produção de alimento? O que é alimento? Isso também se discute na EFASUL, isso é central para a EFASUL. (INFORMANTE 6)

Essa nova perspectiva é de produção na terra e com a terra, ou seja, produzir mantendo a sustentabilidade dos agroecossistemas e gerando toda a diversidade possível de benefícios sociais (SORRENTINO *et al.*, 2017), como abordado por Informante 2: “A gente sabe que começa lá na terra, que todos nós temos o pé grudado nesse planeta, no chão. Isso nós não podemos esquecer. [...] E isso nós temos que cuidar dessa casa. Se nós não cuidarmos quem é que vai cuidar?”. Essa perspectiva também está presente na fala de Informante 6: “Um olhar para o meio ambiente, um outro olhar para a natureza que não seja única e exclusivamente de exploração dos recursos naturais, mas que seja de integração do ser humano à natureza, para que ele possa produzir com”.

As respostas também demonstram uma compreensão da visão antropocêntrica, trazida por Boff (2012), como uma das causas da insustentabilidade, dentro do modelo capitalista vigente:

Isso de novo é muito capitalista. Quando eu não consigo me sentir pertencente à natureza eu exploro, exploro ela não só para cumprir e suprir as minhas necessidades primárias, mas eu exploro ela para tirar lucro dela. Quando eu me entendo pertencente a esse ambiente, eu consigo a conviver super bem e ainda assim fazer o uso desses recursos para minha sobrevivência, porque eu não posso me abster de ter que vender os alimentos para ter renda para pagar minha conta de luz. A gente tá falando de processos importantes de construção de um outro projeto de sociedade, mas não posso esquecer que eu estou dentro desse processo ainda. Então essa é uma grande diferença. (INFORMANTE 6)

A partir da compreensão da necessária mudança do modelo de sociedade para que busquemos a sustentabilidade, Boff (2015, p.149) afirma que “somente um processo generalizado de educação pode criar as novas mentes e os novos corações, capazes de fazer revolução paradigmática exigida pelo mundo de risco sob o qual vivemos “. Segundo o autor,

A sustentabilidade não acontece mecanicamente. Ela é fruto de um processo de educação pela qual o ser humano redefine o feixe de relações que entretém com o universo, com a terra, com a natureza, com a sociedade e consigo mesmo dentro dos critérios assinalados de equilíbrio ecológico, de respeito e amor à Terra e à comunidade de vida, de solidariedade para com as gerações futuras e da construção de uma democracia socioecológica (BOFF, 2012, p.149).

Pela ótica das pessoas entrevistadas, a EFASUL pode auxiliar nesse processo educativo para a sustentabilidade:

Eu acho que eles vão ser novos cidadãos, né com certeza, não tenho nenhuma dúvida disso. Sim eles vão ser completamente diferentes dos outros porque a escola oferece essa condição de respeito, de dignidade, de cidadania, de visão de mundo e visão de sociedade, de compreensão da relação com a terra, com a natureza (INFORMANTE 8).

Como uma proposta de formação de novos cidadãos em busca de uma educação para a sustentabilidade (GADOTTI, 2008), emerge das falas das pessoas entrevistadas abordagens que permitem tecer relações com a EA. Assim, a terceira subcategoria foi nomeada **abordagens sobre Educação Ambiental**.

Conforme discutimos na seção 6.1, EFASUL engloba em seus objetivos os princípios da EA propostos nas DCNEAs, a partir do processo de ensino-aprendizagem que pressupõe a Agroecologia como princípio fundante. Busquei, assim, a compreensão do conselho gestor da escola a respeito da EA em uma estratégia para a sustentabilidade.

O questionamento sobre a compreensão sobre EA, em geral, gerou um certo desconforto, possivelmente por não ser um termo usual, porque as pessoas não se sentiam seguras em responder ou porque não possuíam tanta clareza do que se tratava. O que chama à atenção, no entanto, é que muitas das pessoas entrevistadas, mesmo ao afirmar que não tinham muito conhecimento sobre o tema, já haviam trazido nas respostas anteriores, aspectos do contexto da EFASUL que denotam perspectivas da EA.

Na resposta de Informante 2, claramente se percebe uma perspectiva da EA transformadora (LOUREIRO, 2004, 2006) em uma compreensão da diversidade de

relações e conexões entre os diversos seres, em oposição a uma visão antropocêntrica do mundo e da natureza (BOFF, 2015):

Em primeiro lugar a consciência melhor sobre o uso dos próprios recursos, né, todos os recursos, os que estão disponíveis e não disponíveis. À medida que você tem essa consciência, automaticamente já vai usando eles de um jeito que beneficia a terra. Porque à medida que é Educação Ambiental ela vai beneficiar toda a cadeia evolutiva humana, além de todo ambiente. Porque a gente olhar Educação Ambiental só do lado econômico, social, mas no fundo ela evolui, vamos dizer, há uma evolução humana à medida que os humanos têm consciência sobre isso. Porque nós somos também da natureza, nós estamos relacionados diretamente também com a natureza, com os animais, as plantas, todos os seres que estão ali, que a gente enxerga e muitos que a gente nem enxerga. Porque se nós respiramos todo esse ar que está ali nós também somos ar. Então quer dizer, na medida em que nós tomarmos consciência que nós somos dependentes diretamente da natureza, mas por outro lado o humano, o ser humano adquiriu a capacidade de ter consciência sobre isso, o que no caso os animais não têm. E com isso ele criou a capacidade de ele poder intervir e daí a gente construiu a cultura humana, nós temos a natureza humana. Ele está dentro da natureza, mas ele agregou à natureza humana que é a cultura humana. Então eu vejo um pouco por aí a Educação Ambiental ela é todo um processo de consciência que situa o ser humano como participante da natureza, mas ao mesmo tempo, tendo consciência e ele trabalhando junto com a natureza para que se possa ter saúde de todos, para o meio para as pessoas, para todos que vivem dependendo da natureza, as plantas, as águas, tudo. (INFORMANTE 2)

Na fala de Informante 1, também percebe-se uma compreensão de meio ambiente para além de uma visão antropocêntrica, considerando a diversidade de conexões e de redes de vida. No entanto, há um desconforto gerado pelo conceito EA, ainda que sua fala, neste e em outros questionamentos, sugira uma perspectiva da EA:

Pois isto é um termo assim, muito amplo no meu entender também. [...] vivemos em uma época assim em que as pessoas, no seu corre-corre, no seu dia-a-dia, uma das questões assim, presentes na vida das pessoas é a depressão, isso não é eu que estou dizendo, são os dados que estão aí, né, muito fortes. E então, neste sentido, o que eu gostaria de dizer assim, de que o meio ambiente é esse todo [...] Meio ambiente é algo assim importante que tem tantos braços, né. E onde na verdade, assim, o ser humano é o que pode contribuir para que isso possa ser melhorado, então, ou conduzido para que o planeta todo se sustente, então, melhore saúde, melhore uma série de coisas neste sentido também, né. (INFORMANTE 1)

Já Informante 4 reforçou a compreensão do ser humano como uma parte do todo harmonioso que é a natureza (KAYSER, 2015), destacando o papel da EA na transformação de realidades e compreensão do mundo:

Se tu tiver bem com a natureza – e as pessoas dizem o ser humano e a natureza - O ser humano é a natureza. Então eu acho que o ser humano ele não tem respaldo nenhum para ir lá e explorar. [...] a agressão, a exploração

ela nunca mais ela volta, né. [...]. Então por isso que eu acredito muito nessa questão da Educação Ambiental. Eu acho que é isso, assim, trabalhar a questão, mostrar que é possível né a gente viver no meio ambiente, dele e para ele e essa troca ser simultânea e não ser só no sentido da exploração. (INFORMANTE 4)

A perspectiva transformadora imprime na EA a compreensão do ecossistema natural, mas também as relações socioambientais configuradas historicamente e movidas de maneira dinâmica por conflitos e tensões sociais (CARVALHO, 2001). Essa dinâmica é apontada no final da fala de Informante 6, ao mencionar, brevemente, a questão do compromisso social e ambiental das empresas, que se relaciona diretamente com o tema da justiça ambiental.

Para mim, Educação Ambiental é eu ser capaz de conviver com o meio ambiente de forma equilibrada, sem fazer a exploração desses recursos de maneira a eles simplesmente me servirem, mas de forma que eu me sinta integrante dentro do meio ambiente, estabelecer diálogos com ele, relações de convivência, mas nunca de uma forma abusada. Então eu preciso cuidar o esgoto da minha casa para que ele volte de novo de uma forma limpa para o meio ambiente, eu preciso tomar alguns cuidados com a produção do lixo, o que eu faço com o lixo orgânico, o que eu faço com o lixo limpo. É bem difícil ainda a gente conseguir criar um círculo fechado, completo, onde do início ao fim eu não traga nenhum dano ao meio ambiente, por mais comprometido, comprometida que eu seja com a vida. Mas é possível sim a gente estabelecer relações muito mais saudáveis e a produção agroecológica ela me permite isso. Se eu tenho um compromisso com a vida, com aquele meio, eu vou tomar o máximo de cuidado que eu puder, inclusive quando eu for descartar uma pilha, de buscar saber se existe um local adequado para recolhimento, devolver para fábrica - uma vez que ela também tem compromisso já que ela produz e não tem, ela não se dissolve naturalmente no meio ambiente, leva muito tempo, então essa indústria ela tem compromisso de fazer, de te pegar de volta para ela esse problema. (INFORMANTE 6)

Embora, no geral, as respostas apontem para uma compreensão crítica e transformadora da EA, as Informante 3 e 5 apresentaram respostas que tangenciam uma visão conservacionista da EA (SAUVÈ, 2005), sem tecer relações mais aprofundadas entre a prática agroecológica e a EA, ainda que questões sobre relacionadas à alimentação tenham sido registradas na resposta.

Acredito que sim, que nós trabalhamos a Educação Ambiental, a partir do momento que é feito no tempo comunidade, o tempo que eles estão em casa, eles têm que fazer algumas pesquisas, né e isso é trabalhado, por exemplo a questão de saneamento, a questão de reciclagem. Sim porque é no caso, há todo esse cuidado de não haver o uso de produtos químicos, né, e também de certa forma o cuidado para que haja um descarte correto dos dejetos no lixo (INFORMANTE 5).

O que dá para se ver, por exemplo, quando se fala no meio ambiente a gente tem que lembrar a nossa própria vida né, também baseado na água. Se a gente não pensa no meio ambiente, com certeza, eu vou destruir aquilo que tá me alimentando: uma água pura, uma produção pura, um

alimento puro então é onde eu começo a contaminar o meio ambiente e eu tô contaminando a mim mesmo (INFORMANTE 3).

A Educação Ambiental também foi elencada em sua relação direta com a Agroecologia. “Essas são duas áreas que não podem estar divorciadas, né” foi a resposta de Informante 1, ao passo que todas as pessoas entrevistadas afirmaram entender que a EFASUL trabalha com EA, a partir do momento que desenvolve uma formação dentro dos princípios agroecológicos:

Sem sombra de dúvidas a Agroecologia e a Educação Ambiental estabelecem um diálogo bastante íntimo, constante [...] Ele está intrínseca uma com a outra, entendendo essa Educação Ambiental de uma forma muito ampla. Esse ser humano, que faz parte desse meio ambiente, consegue se entender enquanto sujeito pertencente e respeitar todo esse contexto. E a Agroecologia também nessa perspectiva bem mais profunda assim de relação e diálogo. (INFORMANTE 6)

No intuito de situar a EA dentro de uma abordagem transformadora, Loureiro (2003) afirma que:

Educar para transformar é agir conscientemente em processos sociais que se constituem conflitivamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades. A práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade contemporânea (LOUREIRO, 2003, p. 42).

Através da Agroecologia é possível desencadear um processo de formação de pessoas empoderadas, cujas escolhas, ainda que não comportem permanecer no campo, serão comprometidas na luta pela mudança de estruturas e modelos que comprometem a vida e o meio ambiente. Assim sendo, está é, portanto, uma ação transformadora do ponto de vista ambiental. Informante 4 destaca a potencialidade da Agroecologia para a EA:

Eu acho que a Agroecologia tá bem no foco hoje em dia, digamos assim, o pessoal está se abrindo muito para esse debate. [...]. Eu acho que se o professor ou educador souber pegar essa geração e trabalhar Agroecologia, meio ambiente e sustentabilidade a gente vai conseguir ter uma geração bem consciente ao contrário do que muitos dizem, mas é que precisam ter pessoas, né, que queiram abraçar essa causa mesmo e fazer a diferença porque senão eles vão pelo caminho mais fácil da tecnologia. Acho que a Agroecologia ela, na verdade, ela não tinha que ser uma bandeira instituída por meia dúzia de pessoas ou que meia dúzia acredita, eu acho que isso aí tinha que vir muito pelo contrário, de cima, tinha de ser obrigatório se trabalhar com a Agroecologia em todas as esferas, não é. Porque isso, se tu

não tiver meio ambiente equilibrado e sustentável, pessoas que entendam a importância da gente ter um equilíbrio na natureza acaba qualquer forma de vida. (INFORMANTE 4).

Informante 2 aprofunda como a EA pode ser trabalhada a partir da Agroecologia:

A Agroecologia trabalha na medida em que ela faz a agrofloresta, ela faz a contenção das águas, os compostos. Porque ela aproveita [...]. Porque o ideal em uma propriedade agroecológica é que você não precise trazer nada de fora, que você utilize o que tem ali e vá manejando e ali entra a questão da cultura humana. É o próprio humano que vai começar a organizar e um jeito para não ter, no caso, muitas vezes se fala assim o lixo. Não tem lixo. Existem as coisas fora do lugar. Então montar um composto, vou dizer, tudo o que tá ali atirado, vamos dizer galhos, isso tudo pode ir para o composto e depois vira adubo. Assim como outras substâncias, que podem ser até tóxicas, na medida em que você coloca isso dentro de um composto e faz o manejo adequado ele vira um composto, vira húmus orgânico. Então eu acho que é por ali a questão. (INFORMANTE 2)

A EA pode ser importante instrumento para a construção de identidades e para a valorização da ação local dos sujeitos. Ao pensá-la dentro do espaço rural, nos ajuda a discutir, questionar e equacionar os diferentes modelos de sociedade postos no que se refere à agricultura, bem como a relação com a terra e com o saber tradicional. Em uma proposta diferenciada de educação, feita com as pessoas do campo e para o campo, pode gerar mudanças na realidade das juventudes e de suas comunidades.

A descrição das pessoas entrevistadas a respeito da Agroecologia, EA e Sustentabilidade nos permite tecer algumas análises importantes sobre a presença da EA na EFASUL. Sendo a Agroecologia um princípio que constitui a escola e sendo este princípio respeitado, a EFASUL configura um processo educativo que atenta para a questão ambiental, e que trabalha em uma perspectiva de transformação. Muitas/os autoras/es tem analisado a capacidade educativa da Agroecologia a partir da integração e da colaboração das diferentes áreas do conhecimento.

Caporal, Costabeber e Paulus (2006) afirmam que a prática educativa proposta pela Agroecologia baseia-se em “metodologias participativas que permitam a reconstrução histórica das trajetórias de vida e dos modos de produção, de resistência e de reprodução, assim como o desvendamento das relações das comunidades com o seu meio ambiente (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2006, p. 15). Ao articular conhecimentos das diversas áreas da ciência, ela integra o

campo do pensamento complexo, que articula o conhecimento técnico - científico com o saber popular, de forma que reconhece e valoriza o saber tradicional.

Ao mesmo tempo, a relação da Agroecologia com a EA vem sendo debatida por diversos autores . Sorrentino et al.(2017) discutem que os desafios da Educação do Campo e da EA perpassam a formação de educadoras/es, agricultora/es e da sociedade em geral, para a conquista de políticas públicas comprometidas com a produção de alimentos e a justiça social. Os autores afirmam que:

[...] será necessária a compreensão de todo o sistema produtivo dos alimentos e de outros bens provenientes do campo e da terra, bem como a interiorização da percepção e o aprofundamento compreensivo racional sobre a importância da diversidade biológica e cultural na construção da sustentabilidade socioambiental (SORRENTINO et al., 2017, p. 105).

Segundo os autores, o desafio é contribuir na formação de agricultoras/es questionadoras/es, críticas/os, emancipadas/os, soberanas/os, que são pesquisadoras/es dos sistemas produtivos, que produzem aprendendo com, valorizando e melhorando a biodiversidade, interpretam as interações entre plantas animais e micro-organismos, em uma agricultura que é comprometida com a construção de sociedades sustentáveis (SORRENTINO et al., 2017).

Leff (2002, p. 50) acrescenta ao afirmar que “o movimento agroecológico se inscreve no que podemos qualificar como uma grande transformação, que talvez leve a reverter o processo e as inércias que desembocaram no holocausto ecológico através da ideia do progresso e do crescimento sem limites”.

Assim, a EFASUL é parte de um movimento por essa agricultura articulada com a Educação do Campo e a EA, que é socialmente justa, viável e que almeja a sustentabilidade e o bem-viver. A prática educativa e ambiental da EFASUL foi e vem sendo gestada pelos movimentos sociais do campo como espaço de cidadania, emancipação, solidariedade e ética. É espaço de resistência do povo do campo e é possibilidade de futuro, em um processo que objetiva a sucessão da agricultura familiar em um outro modelo de sociedade, que ressignifique a relação com o meio ambiente e produza na terra e com a terra.

É a partir destes princípios da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância e da Agroecologia que verifica-se as grandes possibilidades que a EFASUL possui na valorização do saber tradicional e no reconhecimento das pessoas no local em que se encontram, com suas histórias, suas formas de vida, de

modo que o concreto seja o ponto de partida para a construção de novas relações sociais e com o meio ambiente.

A Agroecologia é, portanto, importante ferramenta para a construção de uma compreensão ambiental transformadora, uma vez que considera o meio ambiente em sua complexidade. A presença da Educação Ambiental em seu viés transformador, caracterizada pela integração entre a Agroecologia e a Pedagogia da Alternância na EFASUL, configura uma perspectiva de construção de novos atores sociais, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade com novos princípios e atitudes em busca da sustentabilidade da vida.

6.2.4 DESAFIOS PARA A EFASUL

A parte final da entrevista corresponde a uma necessidade sentida pela pesquisadora de contribuir para o fortalecimento da proposta da EFASUL. Como exposto no início deste trabalho, acredito na capacidade transformadora de uma escola com os princípios da EFASUL, com o objetivo fim de ser uma escola de Educação do Campo, no campo, para um campo com gente e com vida. Espero que ela possa ser replicada em outros contextos, com outras especificidades, assim como um dia experiências já existentes contribuiriam para a EFASUL ser pensada e construída.

Sendo esta dissertação fruto de uma observação participante, senti a necessidade de registrar os anseios das pessoas que conceberam a escola de forma a gerar elementos para debates futuros. Assim, foram elencadas 3 subcategorias durante a entrevista: autonomia financeira; autonomia política e espaço de modelo e resistência como os desafios a serem encarados pela EFASUL.

No que se refere à **autonomia financeira**, Informante 6 elenca que “ é a grande contradição hoje, a gente acabar precisando de recursos externos o que dificulta essa autonomia. Não a autonomia pedagógica, que se tem feito todo o empenho para mantê-la sempre, mas que a gente não pode desconsiderar que é difícil”.

Essa é uma realidade vivida por grande maioria das EFAS e não apenas pelos movimentos de educação, mas pelos diversos movimentos sociais. Um dos grandes desafios é o financiamento das ações de maneira que se mantenha a autonomia para desenvolver o que está de acordo com os objetivos principais dos

movimentos, escolas ou demais organizações da sociedade civil. Informante 8 também expressa essa preocupação:

O nosso principal desafio é o econômico porque a gente está em uma região assim que o início da EFA, até que ela se firme e tal, isso leva um tempo para ganhar a confiança da comunidade, como um todo, isso leva um tempo e a gente não tem todo esse tempo né. O nosso tempo é mais curto, é hoje, é agora. Então o nosso principal desafio é construir uma autonomia. Não podemos ficar na mão de empresas privadas com interesses que não dialogam com os nossos. Eu acho que a gente tem que realmente conquistar nossa autonomia na medida do possível. Aquilo que a gente puder tomar de recurso público para construir a EFA a gente tem que tomar sim que é um direito nosso, mas eu acho que ela não pode ser nunca uma escola que vai para baixo da asa do Estado por causa de que a gente quer construir cidadãos e o estado no momento tem uma política, outros momentos tem outra, e nos fragiliza. Então a gente tem que ter a nossa autonomia para continuar sonhando em construir cidadãos. (INFORMANTE 8)

O desafio na questão financeira é também sensibilizar a comunidade para o apoio à escola, considerando o quanto ela pode devolver para a sociedade do ponto de vista da formação para a sustentabilidade, conforme aborda Informante 1, que também destaca que o investimento público nas EFAS é muito importante.

A EFASUL [...] é uma escola diferenciada. E então a escola [...] depende também de um olhar, inclusive de fora, que a comunidade no seu todo, possa olhar com muita simpatia para ela e inclusive contribuir para que ela possa ser bem-sucedida [...] que com isso ela poderá devolver de outra maneira para a comunidade, né, com esse olhar de conscientização, de preparação de pessoas que vão fazer a diferença, em uma produção com qualidade, com resultados benéficos para a vida da comunidade de um modo geral. Então, nesse sentido, inclusive assim necessitaríamos de um olhar para que realmente houvesse recursos públicos com intensidade maior [...] (INFORMANTE 1)

A respeito do financiamento público para as escolas que adotam a Pedagogia da Alternância, o PRONACAMPO, lançado em 2012, inclui as EFAS para recebimento de financiamento via FUNDEB, o que tem contribuído no fortalecimento da proposta. No entanto, há um caminho a percorrer até que esse recurso possa ser acessado, o que gera dificuldades, principalmente no processo inicial de implantação das EFAS.

Pozzebon (2015) discorre sobre essa questão e afirma que o valor repassado pelo Estado através do FUNDEB, via convênio, para as escolas por alternância corresponde a apenas 30% a 40% do custo efetivo da escola. Segundo o autor, isso se deve à proposta metodológica adotada pelas EFAs com a Pedagogia da Alternância, onde os custos de alimentação e hospedagem são superiores a uma

escola de ensino regular, sendo que não há um financiamento específico previsto para as EFAs.

A autonomia financeira está diretamente relacionada também com a **autonomia política**, a segunda subcategoria elencada. Há uma preocupação por parte das pessoas entrevistadas de que a escola não perca a sua essência de ser uma escola de agricultoras e agricultores. Sendo assim, a formação de lideranças e a construção de autonomia das pessoas que fazem parte dela é muito importante, de forma que o projeto não seja tomado por entes externos que venham a se apropriar desse movimento de construção coletiva. Isso fica expresso na fala de Informante 6:

E que dentro desse movimento de autonomia ela esteja sim, sempre nas mãos daqueles sujeitos que são o foco desse processo de trabalho, que são os agricultores e agricultoras, né que é essa perspectiva de rompimento com essa lógica malvada, que só tende a tirar e não reconhecer o trabalho desses sujeitos no campo e cada vez mais transformar eles em mão de obra barata. (INFORMANTE 6)

Informante 7 concorda que é preciso atentar para as pessoas que serão incorporadas ao processo de gestão da escola ao afirmar que “ a gente tem que botar gente com posição definida, sempre cuidar isso, nós termos muito cuidado quem vai ajudar na direção.[...] A gente tem que achar esse quadro que se identifique com a proposta”, reiterando o desafio financeiro e de formação de lideranças. Ele acrescenta que os desafios da escola estão diretamente relacionados também com a posição contra hegemônica assumida pelo movimento:

A gente sabe que é um grupo que, a partir do momento que os grandes grupos forem conhecendo aonde nós queremos chegar eles vão ir travando as coisas. Então, por isso eu digo assim que a gente tem que ter quadros para ir se somando, e até ir juntando as pessoas, se conhecendo as pessoas, porque às vezes tem pessoas que o discurso é muito bonito, mas na prática dele é outra. Então a gente tem que ter quadro de pessoas maduras, né, que a gente que saiba, porque para agente enfrentar isso precisa ter muita posição firme, pulso firme, vamos dizer assim. Nós sabemos que é uma proposta que nós temos levando essa proposta contra o que tá aí, então é muito difícil, financeiramente e tudo. Então as pessoas que tão na frente tem que ter essa clareza. Porque às vezes a pessoa, embora às vezes, tem quantas pessoas que eles não têm aquela firmeza ele vai até um ponto e se desanima. (INFORMANTE 7)

Nosella (2014) aborda a importância do fortalecimento da gestão das EFAs pela associação de agricultoras/es como um dos aspectos importantes para a garantia dos princípios da escola. O autor destaca que o sucesso das primeiras experiências francesas foi a relação estreita mantida com os movimentos sociais do

campo. Considerando o papel fundante das/os educadoras/es no sucesso da proposta, observado por Begnami (2003), esse ponto elencado na entrevista acima é desafiador e está diretamente relacionado com o sucesso da proposta. É preciso observar que a organização social e coletiva da escola é destacada como a fortaleza para a resiliência do processo:

Mesmo que tenha assim, em termos de participação do Estado, tenha avanços e recuos, mas a organização social é que segura. [...]. Ela tem segurança que, organizados eles têm condições de avançar porque [...] tá sendo construído o caminho do campo para a cidade, como a gente fala, o caminho da roça à mesa (INFORMANTE 2).

A última subcategoria emergente dentre os desafios impostos à EFASUL, foi nomeada **espaço e modelo de resistência**, uma vez que as pessoas entrevistadas elencaram, em tom de expectativa, o que a escola possa significar para a região.

Neste sentido, Informante 8 afirma que espera que a escola seja, “uma referência em Agroecologia, uma referência de educação para as outras escolas”, onde “qualquer escola vai enxergar um modelo de educação para o campo na EFA, a EFA vai ser um dos modelos”. Essa expectativa é compartilhada por Informante 6:

Então que ela também tenha essa autonomia de luta e processo de resistência e que seja o espaço da construção e de se pensar essa sociedade nova, esse projeto de sociedade que rompe com a exploração capitalista. Eu enxergo propriedades fantásticas. Eu não tenho um olhar ingênuo, nem tão amoroso e sonhador a ponto de dizer que sejam propriedades perfeitas porque elas estão inseridas ainda nesse contexto capitalista, mas propriedades que apontam para novos rumos, que mostram novas possibilidades de organização da propriedade e de organização econômica dentro dessa perspectiva desumana e exploradora. (INFORMANTE 6)

Finalmente, há ainda uma preocupação do conselho gestor com o futuro da juventude egressa da EFASUL, que se relaciona diretamente com a afirmação e o acesso a políticas públicas, como acesso a financiamentos para compra de terra, comercialização e assistência técnica, conforme descrito nos excertos abaixo:

O bom é que tivesse terra para esses jovens mesmo. Para mim assim, uma luta a não parar nunca é essa, de que esses jovens saiam e tivessem condições de ter a sua terra, né. Porque se a gente pensa em sucessão é a terra dos pais mas se eles tivessem a deles, bom, sai direto, né. Depois se fica mais com a dos pais é outra coisa. [...] E aí entra também a questão de financiamento. Se a gente tivesse financiamento para eles voltarem para propriedade, e aí num pé mais de igualdade, com possibilidade de financiamento para colocar em prática tudo que aprenderam, nós teríamos eu acho que um grande sucesso. Porque um jovem que resolve estudar em uma escola dessa ele tá querendo ficar, mas que condições a gente dá

quando ele sair, né? Essas perguntas que a gente tem que fazer, né, para que ele continue, possa fazer algo novo. Porque tu enche ele de sonhos, ajuda a sonhar. Porque é isso, eu acho que tu voltar para a tua propriedade e aí o que eu vou fazer, tudo igual? [...] Ele vai fazer outras coisas, mas ele vai ter aquilo que é seu, que testa, que inventa. Isso ajuda muito, porque senão eles podem cair, dá um baque. (INFORMANTE 9)

Evidencia-se, na fala acima, uma característica importante presente na EFASUL, que é o envolvimento com a construção de políticas para a agricultura familiar. Vale aqui destacar as reivindicações da juventude rural descritas no Plano de Juventude e Sucessão Rural (BRASIL, 2015) e também abordadas por Galindo (2014), que são justamente o direito à terra e ao território, assistência técnica e acesso a crédito e a bens e serviços públicos como saúde, educação e segurança. A colocação aqui é super pertinente e nos permite afirmar que a proposta transformadora da EFASUL está na sua capacidade de colaborar com mudanças estruturais, quer seja no campo ambiental, mas também político e social.

Segundo as colocações do conselho gestor da EFASUL, portanto, passados quase dois anos da sua implantação, os principais desafios relacionados se à manutenção da autonomia financeira, política, de forma que a escola continue sendo uma escola do campo, no campo, que atenda às necessidades da população do campo. Na realidade local, também uma escola que atenda às necessidades agroecológicas e ambientais, em um modelo de educação para a sustentabilidade. A expectativa, assim, é que ela possa ser uma referência de escola e de modelo de educação que, atendendo aos princípios da Agroecologia, colabore na formação de cidadãos e cidadãs capazes de fazer a diferença no contexto em que estiverem atuando.

Podemos afirmar assim, que algumas temáticas precisam estar no horizonte de construção da escola, quais sejam: reforma agrária, apropriação de bens naturais, uso de agrotóxicos e transgênicos, equidade de gênero, diálogo intergeracional, proteção de sementes crioulas e da biodiversidade, garantia de direitos. Essas são apenas algumas das principais lutas dos povos do campo, as quais a EFASUL precisa abraçar de forma a lutar por transformações relevantes no cenário rural que beneficiarão toda a sociedade. Mas antes, e acima de tudo, é preciso lutar para a garantia da democracia, pois educar para a sustentabilidade exige uma democracia planetária (GADOTTI, 2008), que garanta direitos a todas as pessoas.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA SEGUIR REFLETINDO...

Se não tivermos pessoas no campo, então, com certeza, a cidade não se alimentará, porque o que se produz, que nós colocamos na mesa, se produz na terra, não no asfalto ou no concreto. Então alguém obrigatoriamente vai ter que continuar fazendo agricultura, para a sustentabilidade da humanidade (INFORMANTE 1).

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a perspectiva ambiental presente no movimento de criação da Escola Família Agrícola da Região Sul - EFASUL, traçando o histórico que motivou a construção deste projeto diferenciado de Educação do Campo, que adota a Pedagogia da Alternância e a Agroecologia como princípios básicos e fomenta a transformação da realidade socioambiental da região e a permanência da juventude no campo. Para tanto, registramos como aconteceu o processo de implantação da EFASUL, verificando a presença de princípios da Educação Ambiental na trajetória de construção da escola, tomando como base de análise a proposta constituída até o ingresso da primeira turma.

Considerando a atual crise ambiental, que é também uma crise civilizatória, urge a necessidade de iniciativas que possibilitem fortalecer a esperança de nossa capacidade de superação e transformação do modelo de sociedade injusto e insustentável em que vivemos. A sustentabilidade, como afirma Leonardo Boff, não acontece de forma mecânica, mas é resultado de um processo educativo que permite à humanidade reestabelecer novas relações com a terra, com a natureza, com as demais formas de vida, mas também com as outras pessoas. A sustentabilidade é fruto de um amplo processo de transformação, resultado de muita luta para superar a desigualdade e a injustiça social, a violência e as ameaças de perda de identidade, de territórios, de esperança e de vida.

Como ferramenta de análise da sociedade, a Educação Ambiental em uma abordagem crítica e transformadora, é concebida como perspectiva para transformar o atual modelo de sociedade baseada no consumo, em busca de sustentabilidade e da continuidade da própria vida. A EA desafia a humanidade a fazer uma leitura crítica da realidade, repensar os padrões de consumo, de forma a estabelecer uma nova ordem, onde a vida, da Terra e de todos os seres, esteja em primeiro lugar.

Na realidade do espaço rural, a EA transformadora vai problematizar a agricultura e questionar o modelo do agronegócio exportador, baseado no uso indiscriminado de agrotóxicos e transgênicos, contestando todas as injustiças geradas por esse modelo, relacionadas à posse e uso da terra, violação de direitos

humanos, especialmente de povos e comunidades tradicionais, a sucessão das propriedades da agricultura familiar, produção de *commodities*, perda da biodiversidade, entre tantas outras questões que ameaçam a vida de toda a sociedade.

Em um contraponto ao modelo discriminatório do agronegócio, a Agroecologia é espaço de resistência e ferramenta de luta dos povos do campo pela soberania alimentar, pelo cuidado e defesa da vida. A Agroecologia e a Educação Ambiental crítica e transformadora dialogam e compartilham princípios. Sendo a Agroecologia um princípio constitutivo da EFASUL, este estudo aponta que a EFASUL é espaço relevante de promoção da EA, de extrema importância para os debates em torno da sustentabilidade do meio rural, por trabalhar em uma perspectiva de transformação.

Em relação aos objetivos constitutivos da EFASUL, verificamos que eles dialogam com os princípios da EA presentes nas DCNEAs. Isso demonstra uma perspectiva positiva, de intencionalidade na elaboração de uma proposta educativa diferenciada do ponto de vista ambiental. Essa análise é compartilhada com os resultados apontados pelas entrevistas, que indicam uma perspectiva crítica e transformadora da EA presente no projeto de escola. Dessa forma, confirma-se a primeira hipótese, caracterizando a proposta educativa da EFASUL como um processo de Educação Ambiental em uma perspectiva transformadora, que contribui para a sustentabilidade.

A trajetória da EFASUL está diretamente ligada ao histórico regional, de uma forte presença da agricultura familiar, com forte atuação de movimentos sociais. No universo de planejamento da criação da escola há um movimento pela agricultura familiar, Agroecologia e pelo direito à Educação do Campo, com uma base teórica calcada nos princípios de uma educação libertadora e popular.

Na base motivadora da constituição da escola estão pessoas com origem e forte relação com o meio rural, cujo histórico de vida inclui o enfrentamento a muitos dos desafios que ainda hoje são enfrentados e que motivam os movimentos pela Educação do Campo e pela agricultura familiar. A atuação no conselho da EFASUL é fruto de um processo de emancipação, que fomentou a inserção dessas pessoas na luta ativa pela valorização do espaço rural e das atividades a ele vinculadas. Essa luta inclui a transformação do modelo de agricultura e de educação e a reprodução social da agricultura familiar por meio da permanência da juventude no campo.

Como diferencial da prática da EFASUL a pesquisa sugeriu o processo integral de ensino-aprendizagem que, através da Pedagogia da Alternância, alia teoria e prática, rompendo com a lógica disciplinar, considerando o trabalho como princípio educativo. Essa prática favorece a valorização do saber tradicional, gerando uma ação reflexiva sobre o meio, que fortalece o diálogo intergeracional entre estudantes e famílias e propicia a formação de lideranças. Assim, confirmou-se a hipótese 2, de que a EFASUL é uma proposta diferenciada de escola, resultado de uma construção histórica de movimentos sociais do campo.

A pesquisa revela ainda que esta prática dialoga com a EA crítica e transformadora e gera uma expectativa de que a escola possa fortalecer a Agroecologia na região, servindo de referência para outras escolas por sua prática e também pelo processo coletivo e participativo que a constitui. O ensino a partir da Pedagogia da Alternância e da Agroecologia possibilita que não seja perdida a proximidade com o meio e pode despertar na juventude estudante a valorização do espaço em que vive com sua família, a partir do reconhecimento de seu pertencimento, instigando o desejo do cuidado, da preservação e da permanência na agricultura.

A partir dos achados desta pesquisa, reforça-se a importância de movimentos coletivos como o que vem se construindo na EFASUL. As análises apontam a EFASUL como parte importante de um movimento por uma agricultura socialmente justa, viável e que promove a sustentabilidade e o bem-viver. Ao ser gestada pelos movimentos sociais do campo, a prática educativa e ambiental da EFASUL foi construída como espaço de resistência, de cidadania, emancipação, solidariedade e ética, na busca de um outro modelo de sociedade, que ressignifique a relação com o meio ambiente.

Ao conceber uma proposta alternativa ao modelo vigente, seja no campo agrário, bem como no campo educacional, a escola pode fortalecer os povos do campo e contribuir na valorização do saber tradicional. A partir dos princípios da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância e da Agroecologia verifica-se grandes possibilidades da EFASUL contribuir na construção da sustentabilidade e na reprodução social da agricultura familiar, confirmando, assim, a hipótese 3 da pesquisa.

Entendendo os limites existentes na pesquisa e na perspectiva de avançar na discussão para contribuir e fortalecer ainda mais esse movimento, registro alguns

questionamentos que afloram da pesquisa e que merecem posterior aprofundamento: Qual é o perfil da juventude estudante da EFASUL? Quem são as famílias que acreditaram na proposta e abraçaram o movimento mesmo em meio a um processo desafiador da conjuntura política deste país? Os objetivos e princípios fundantes da EFASUL, expressos nesta pesquisa pelas falas do Conselho, têm sido efetivamente atingidos pela prática diária desenvolvida? A formação em Agroecologia tem contribuído na formação de sujeitos ecológicos comprometidos com a sustentabilidade? Estas seriam algumas questões latentes que deixo em aberto para futuras pesquisas.

Como desafios postos no cenário atual, a pesquisa aponta que o limite da proposta transformadora da EFASUL está na sua capacidade de colaborar com mudanças estruturais, quer seja no campo ambiental, mas também político e social. Isso significa não distanciar-se das lutas dos povos do campo que são a sua base e seu significado. Assim, a autonomia financeira e política são condicionantes para que o projeto cumpra com o objetivo de ser uma escola do campo, que contribua na transformação da realidade socioambiental.

Considerando que a pesquisa não se encerra com a conclusão deste trabalho e, na perspectiva de que as informações aqui partilhadas possam inspirar e auxiliar outras iniciativas, corroboro as palavras de Informante 6 para concluir, por hora, esta investigação:

Esse processo vai ficar marcado na minha vivência por toda minha vida, porque de alguma forma ele faz parte disso tudo que eu trazia agora. Ele já é um pedacinho de resistência, do processo de resistência, ele é um pedacinho de um processo diferenciado. A gente não pode dizer ainda transformado, mas diferenciado, por isso. E nesse processo eu conheci pessoas fantásticas, lideranças que são incansáveis e que tem uma caminhada, regados aí à luta e à resistência, desde a Teologia da Libertação, desde uma caminhada significativa nos movimentos sociais, que já fazem esses processos de luta, e que eu vejo brilhar os olhos. De jovens que são sim, uns verdadeiros e umas verdadeiras intelectuais orgânicos. Porque eu saí do campo porque me disseram que eu tinha que estudar para sair do campo, porque não tinha possibilidade de crescimento, de desenvolvimento e de ser mais dentro desse contexto. Trabalhando nesse coletivo eu conheci várias pessoas que tiveram vivências semelhantes, mas que em outros contextos lutam conforme eu luto, para resistir e para hoje dizer para muita gente que esse contexto ele pode ser muito difícil, como todos os outros são dentro do sistema capitalista, mas ele não é nunca o significado de ser menos, ele vai ser eternamente significado de ser mais. Então que a gente lute por política pública, que a gente continue lutando pelo ser mais destes sujeitos, de alguma forma, por justiça social e humana.

Gratidão!

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO SUL - AEFASUL. **Estatuto da Associação Escola Família Agrícola da Região Sul – AEFASUL**, 2014.

_____. **Projeto de apoio à implantação da Escola Família Agrícola Da Região Sul Do RS – EFASUL**. 2015.

ARROYO, Miguel. G.; FERNANDES, Bernardo M. . **A escola básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARRIAGADA, Andrea. P. **Acceso a tierra y estrategias de vida de los jóvenes rurales: Estudio comparativo**. Santiago do Chile: PROCASUR, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEGNAMI, João B. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias**. Um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa; Universidade François Rabelais de Tours, França. Belo Horizonte – MG, 2003.

BERNAL, Alex B.; MARTINS, Adriana M. C. (Org.). **Ministério do Meio Ambiente - Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar: Caderno conceitual do PEAAF**. Brasília: MMA, 2015.

BIANCHINI, Valter. **Vinte anos do PRONAF, 1995 – 2015: avanços e desafios**. Brasília: SAF/MDA, 2015.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é, o que não é**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Carlos. R.; BORGES, Maristela C. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Revista Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. Jan. /dez. 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006**. Estabelece as diretrizes para formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm>. Acesso em: 18/01/2018.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em 18/01/2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Conferência Territoriais de Juventude #3ConfJuv + Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural – Documento Orientador**. Brasília: MDA, 2015.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural**. Brasília: MDA, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Educação Ambiental Por um Brasil Sustentável**. Brasília: MMA, 2014.

BRASIL. **Resolução nº2**, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 21/05/2017.

BRUMER, Anita. **Gênero e agricultura: a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul**. Revista de Estudos Feministas, vol. 12, n. 1, 2004, p. 205/227.

CALDART, Roseli. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção**. In. Por uma Educação do Campo. São Paulo: SP: ANCA – Associação Nacional de Cooperação Agrícola, 2002.

_____. Sobre Educação do Campo. In. SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Por uma Educação do Campo. Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: Inca; MDA, 2008.

_____. **Educação do Campo: Notas pra uma análise de Percurso**. Revista Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar. /Jun.2009.

CALDART, Roseli. S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CANUTO, Antônio; LUZ, Cássia R. S.; ANDRADE, Thiago V. P. A. (Coord.). **Conflitos no Campo – Brasil 2016**. Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 2016.

CAPA – CENTRO DE APOIO AO PEQUENO AGRICULTOR. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: Território da Cidadania Zona Sul do Estado do Rio Grande do Sul**. Pelotas: Centro de Apoio ao Pequeno Agricultor, 2009.

CAPORAL, Francisco. R.; COSTABEBER, João. A.; PAULUS, Gervásio. **Agroecologia: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável**. Brasília, 2006.

CAPORAL, Francisco. R. **Agroecologia: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis**. Brasília: 2009. 30 p.

CARNEIRO, Fernando F.; AUGUSTO, Lia G. S.; RIGOTTO, Raquel M.; FRIEDRICH, Karen; BÚRIGO, André C. (Org.) **Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CARVALHO, Isabel C. M. Qual Educação Ambiental? Elementos para um debate sobre Educação Ambiental e extensão rural. *In* **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.2, n.2, abr./jun.2001

_____. Educação Ambiental crítica: Nomes e endereçamentos da educação. *In*: LAYRARGUES, P.P. (coord.). **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental, 2004, p 13-24

_____. O sujeito ecológico: A formação de novas identidades culturais e a escola. *In*: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Coord.) **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola**, Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

_____. A Educação Ambiental no Brasil. *In*: **Salto para o Futuro. Educação Ambiental no Brasil**. Ano XVIII boletim 01 - março de 2008. Ministério da Educação, 2008.

CASTRO, Elisa. G. Juventude rural, do campo, das águas e das florestas: a primeira geração jovem dos movimentos sociais no Brasil e sua incidência nas políticas públicas de juventude. *In*: **Política & Trabalho Revista de Ciências Sociais**, nº 45, julho/dezembro de 2016, p. 193-212

FAVARETO, Ailson.; ABRAMOVAY, Ricardo. **O surpreendente desempenho do Brasil rural nos anos 1990**. Documento de Trabajo N° 32. Programa Dinámicas Territoriales Rurales. Rimisp, Santiago, Chile, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani. (Org.) **Metodologia de Pesquisa Educacional 6ª**. Ed. São Paulo, Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio., CIAVATTA, Maria; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. *In*: COSTA, H. e CONCEIÇÃO, M. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. **Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória**. II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica. Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://www5.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educa%20ionais/Superintend%C3%A2ncia%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o/II%20F%C3%B3rum%20Mundial%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Tecnol%C3%B3gica%202012/0530_debate_4_moacir_gadotti.pdf>. Acesso em: 26/02/2017.

GALINDO, Eryka. Em pauta: juventude rural e políticas públicas. In: MENEZES, Marilda A; STROPASOLAS, Valmir L.; BARCELLOS, Sergio B. (Org.) **Juventude rural e políticas públicas no Brasil**. Brasília: Presidência da República, 2014.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFAs**; tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR, 2007.

GLIESSMAN, Stephen. **Agroecologia: Processos ecológicos em agricultura sustentável**. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Volume II. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Escritos Políticos**. Vol. I. Organização e Tradução Carlos Nelson Coutinho. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GOHN, Maria. G. **Teoria dos movimentos sociais, paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

_____. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação v. 16, n. 47, maio-ago. p. 333-361, 2011.

KAYSER, Arno. **Ecologia em dias tão confusos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015

LAYRARGUES, Philippe P. (coord.). **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder**. 1ª. Ed. México: Siglo XXI editores, 1998.

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

_____**Racionalidad Ambiental. La reapropiación social de la naturaleza.** 1ª. Ed. México: Siglo XXI editores, 2004.

LOUREIRO, Carlos. F. B. Premissas teóricas para uma Educação Ambiental transformadora. In: **Ambiente e Educação**, Rio Grande, 8: 37-54, 2003. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/ambeduc/article/view/897/355>>. Acesso em 07/07/2016.

_____**Trajelórias e Fundamentos da Educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004a.

_____**Educação Ambiental transformadora.** In: LAYRARGUES, Philippe P. (coord.). **Identidades da Educação Ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental, 2004b, p. 65-84.

_____**Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental.** In Revista **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 131-152, jan. /abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a07v27n94.pdf>> Acesso em 09/10/2016.

_____**Emancipação.** Em: **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores - Volume 2.** Luiz Antonio Ferraro Júnior, organizador. - Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007.

_____**Educação Ambiental no Brasil.** In: **Salto para o Futuro. Educação Ambiental no Brasil.** Ano XVIII boletim 01 - março de 2008. Ministério da Educação, 2008.

MINAYO, Maria C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro;** tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2ª Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____**Ciência com consciência /** Edgar Morin; tradução de Maria 8ª ed. D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor – 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – Setor de Educação. **Cantares da Educação do Campo.** São Paulo: MST, 2006.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.** Vitória: EDUFES, 2012.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico;** tradução de Angelina Peralva. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

POZZEBON, Adair. **A inserção de jovens egressos da Escola família Agrícola de Santa Cruz do Sul no Vale do Rio Pardo, RS: Uma contribuição para o desenvolvimento rural.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural. Porto Alegre, 2015.

SANTOS, Andre F.; EICHOLZ, Eberson. D; NEVES, E. **Agricultura familiar semente da Esperança**. Canguçu: Menestrel, 2006.

SAUVE, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel C. M. (Org.). **Educação Ambiental - pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan. /abr. 2007

SCHNEIDER, Sergio. Situando o desenvolvimento rural no Brasil: o contexto e as questões em debate. In: **Revista de Economia Política**, vol. 30, no 3 (119), pp. 511-531, julho-setembro/2010. São Paulo: Scielo, 2010.

SEMERARO, Giovani. Intelectuais "orgânicos" em tempos de pós-modernidade. Cad. CEDES, v. 26, n. 70. Campinas set. /dez. 2006. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v26n70/a06v2670.pdf>>. Acesso em 24/01/2018.

SIMIONATTO, Ivete. O social e o político no pensamento de Gramsci In: AGGIO, A. (Org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel. Políticas de Educação Ambiental do Órgão Gestor. In: MELLO, Soraia S. (Coord.) **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

SORRENTINO, Marcos. RAYMUNDO, Maria H. A.; PORTUGAL, Simone; MORAES, Fernanda C.; SILVA, Rafael F. (Org.). **Educação, Agroecologia e Bem Viver: transição ambientalista para sociedades sustentáveis**. Piracicaba, SP: MH-Ambiente Natural, 2017.

STROPASOLAS, Valmir L. A dimensão da diversidade social na concepção de políticas públicas para a juventude rural. In: MENEZES, M. A; STROPASOLAS, V. L.; BARCELLOS, S. B. (Org.) **Juventude rural e políticas públicas no Brasil**. Brasília: Presidência da República, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, José E. **O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento**. Revista Estudos Avançados, Brasília, v. 15, n. 43, p. 101-119, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Responsável pela Pesquisa: Daniele Schmidt Peter - E-mail: danielespeter@yahoo.com.br

Prof.^a. Orientadora: Dr^a Patrícia Mendes Calixto - E-mail: patricia.tutoria@gmail.com

Título da Pesquisa: ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO SUL: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE SOCIOAMBIENTAL DO CAMPO

A pesquisa intitulada: **Escola Família Agrícola da Região Sul: Educação Ambiental na transformação da realidade socioambiental do Campo** está sendo desenvolvida pela pesquisadora **Daniele Schmidt Peter** para obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Políticas e Práticas de Formação, do curso de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia – MPET do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL) - Campus Pelotas, sob a orientação da **Prof.^a. Dr^a Patrícia Mendes Calixto**.

O objetivo principal é investigar o processo coletivo que resulta na criação da Escola Família Agrícola da Região Sul - EFASUL e de que forma a Educação Ambiental está presente e motiva o movimento de criação desta escola, contribuindo na transformação da realidade socioambiental da região Sul do RS e na criação de estratégias de permanência da juventude no campo. Espera-se que o resultado da pesquisa possa contribuir para o fortalecimento da Educação do Campo, de iniciativas e práticas educativas voltadas para o público da agricultura familiar e na continuidade do processo de construção da Escola Família Agrícola da Região Sul.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa terá como metodologia a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas junto ao Conselho Administrativo da Escola Família Agrícola da Região Sul - EFASUL, que serão analisadas através da análise de conteúdo.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido/a, todos acima listados.

Fui, igualmente, informado/a:

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- Da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;

- Da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- Do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- Da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa;
- De que se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

A Pesquisadora Responsável por este Projeto de Pesquisa é DANIELE SCHMIDET PETER, Fone: (53) 981219391.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com a pesquisadora responsável.

Data _____/_____/_____/_____.

Nome e assinatura do/a Voluntário/a

Nome e assinatura do/a Responsável Legal, quando for o caso

Nome e assinatura do/a responsável pela obtenção do presente consentimento

Nome e assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
Campus Pelotas
Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Data: ___/___/2017

Esta pesquisa faz parte da dissertação de mestrado, realizada no IFSUL, sob responsabilidade de Daniele Schmidt Peter, sob o título *Escola Família Agrícola da Região Sul: Educação Ambiental na transformação da realidade socioambiental do campo*, que pretende investigar de que forma a Educação Ambiental está presente e motiva o movimento de criação da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL) contribuindo para a transformação da realidade socioambiental da região Sul do RS e na criação de estratégias de permanência da juventude no campo.

Agradeço pela sua participação e por contribuir na construção da Escola Família Agrícola da Região Sul.

A - Dados sociais

1. Sexo:

Feminino

Masculino

2. Idade:

1. De 16 a 30 anos

2. De 31 a 50 anos

3. De 51 a 65 anos

4. Mais de 65 anos

3. Grau de instrução:

1. Ensino Fundamental incompleto

2. Ensino Fundamental completo

3. Ensino Médio incompleto

4. Ensino Médio completo

5. Ensino Médio completo Técnico

7. Superior completo

6. Superior incompleto

9. Pós-graduação

8. Outro

4. Qual a sua participação na construção da Escola Família Agrícola da Região Sul - EFASUL?

1. Membro do Conselho Administrativo

2. Monitor/a

3. Aluna/o

4. Pai/mãe de aluna/o

4.1. Se você é membro do Conselho Administrativo, qual a entidade que representa?

B – QUESTÕES ORIENTADORAS DA ENTREVISTA

1. Conte um pouco sobre a sua trajetória na EFASUL. Desde quando você participa de discussões sobre propostas diferenciadas de educação no meio rural?
2. Você percebe diferença entre a escola regular e a EFASUL? Quais?
3. Qual a importância da Agroecologia para a região? Por que ela passa a fazer parte da escola?
4. Qual a sua compreensão a respeito da Educação Ambiental?
5. Você percebe alguma relação entre a Agroecologia e a Educação Ambiental? Qual?
6. Você acha que a EFASUL pode auxiliar os alunos e alunas a terem uma compreensão diferenciada do meio rural, do meio ambiente? Em que sentido? Por quê?
7. Quais os principais desafios da EFASUL e como você a enxerga daqui a 10 anos?
8. Você teria alguma outra informação que gostaria de acrescentar?

Agradeço a sua colaboração e me coloco a disposição para esclarecer dúvidas posteriores, nos contatos:

E-mail: **danielespeter@yahoo.com.br**

Fone: 53 98121 9391