

SABERES DOCENTES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA FAMÍLIA AGROECOLÓGICA DO MACACOARI

*Walquíria de Araújo Pereira
Raimunda Kelly Silva Gomes*

Resumo

O presente artigo discute como a educação ambiental (EA) é desenvolvida, a partir dos saberes e vivências docentes, na Escola Família Agroecológica do Macacoari na Amazônia amapaense, localizada no município de Itaubal-Amapá. A metodologia de trabalho ancora-se no estudo de caso, nas entrevistas semiestruturadas e na roda de conversa com os educadores, esta última, orientada por temas geradores retirados da etapa das entrevistas. A metodologia adotada permitiu analisar a partir da concepção de Ludwik Fleck (2010) qual estilo de pensamento sobre a EA é predominante entre os docentes da EFAM, indicando assim aspectos inerentes aos saberes docentes no desenvolvimento da EA. Os resultados indicaram que o estilo de pensamento ecológico se sobressaiu na prática dos educadores e que o processo formativo por alternância, por meio de saberes e vivências docentes sobre a EA, apesar de ter algumas limitações conceituais, metodológicas e mesmo referentes à formação inicial e continuada, se constitui em um campo propício ao desenvolvimento da temática ambiental, contribuindo para transpor o desafio que é a efetivação da EA no ambiente formal.

Palavras-chave: educação ambiental; agroecologia; saberes docentes; amazônia amapaense.

KNOWLEDGE TEACHERS IN ENVIRONMENTAL EDUCATION AT THE MACACOARI FAMILY AGROECOLOGICAL SCHOOL

Abstract

This article discusses how environmental education (AE) is developed from the knowledge and teaching experiences of the Escola Família Agroecológica do Macacoari in the Amapá Amazon, located in the municipality of Itaubal-Amapá. The methodological foundation is anchored in a case study that was developed through direct observation, semi-structured interviews and a conversation circle with educators, guided by generating themes taken from the interview stage. The adopted methodology allowed analyzing through the concept of Ludwik Fleck (2010) which style of thinking about AE is predominant among EFAM teachers, thus indicating aspects inherent to the teaching knowledge in the development of AE in the study area. The results indicated that the ecological thinking style stood out in the practice of educators and that the training process by alternation, through knowledge and teaching experiences about AE, although with some conceptual, methodological limitations and even referring to initial and continuing education, it constitutes a propitious field for the development of the environmental theme, contributing to overcome the challenge that is the realization of AE in the formal environment.

Keywords: environmental education; agroecology; teaching knowledge; amapá amazon.

PROFESORES DEL CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN AMBIENTAL DE LA ESCUELA DE AGROECOLOGÍA FAMILIAR MACACOARI

Resumen

En este artículo se analiza cómo la educación ambiental (EA) se desarrolla a partir del conocimiento y las experiencias docentes de la Escola Família Agroecológica do Macacoari en la Amazonía de Amapá, ubicada en el municipio de Itaubal-Amapá. La base metodológica se basa en un estudio de caso que se desarrolló a

través de la observación directa, entrevistas semiestructuradas y una conversación con los educadores, guiada por la generación de temas tomados de la etapa de la entrevista. La metodología adoptada permitió analizar a través del concepto de Ludwik Fleck (2010) qué estilo de pensamiento sobre EA es predominante entre los docentes de EFAM, indicando así aspectos inherentes al conocimiento docente en el desarrollo de EA en el área de estudio. Los resultados indicaron que el estilo de pensamiento ecológico se destacó en la práctica de los educadores y que el proceso de formación por alternancia, a través de conocimientos y experiencias docentes sobre EA, aunque con algunas limitaciones conceptuales, metodológicas e incluso referidas a la formación inicial y continua, constituye un campo propicio para el desarrollo de la temática ambiental, contribuyendo a superar el desafío que es la realización de la EA en el ambiente formal.

Palabras clave: educación ambiental; agroecología conocimiento de enseñanza; amapá amazon.

INTRODUÇÃO

O diálogo de saberes contribui com a gestão do meio ambiente ao permitir e reconhecer o valor dos conhecimentos técnicos e dos saberes tradicionais, pois os saberes locais fomentam percepções para a construção de territórios pautados na racionalidade ambiental, necessária ao desenvolvimento da EA (LEFF, 2009). Nestas circunstâncias, Lucie Sauvé (2005) expõe que existem várias correntes de EA, as quais foram se formando a partir das questões antigas e atuais referentes à temática ambiental; estas correntes estão presentes em diversos contextos educacionais, delimitadas a partir de variados saberes docentes sobre a EA que precisamos considerar nos contextos formais de ensino.

Assim, algumas iniciativas de inserção da EA se destacam, especialmente no contexto amapaense, por se tratar de possibilidades de construção de um novo olhar e por promover maneiras variadas de estabelecer uma relação com o meio ambiente. O exemplo das vivências em alternância na Escola Família Agroecológica do Macacoari – EFAM se insere nestas iniciativas, onde aspectos da EA, concernentes à agroecologia e à educação, permeiam os pilares das Escolas Famílias Agrícolas – EFA's e visam uma formação integral por meio da pedagogia da alternância (PA) e do compromisso com o desenvolvimento do meio econômico e social em que a Escola Família Agrícola – EFA se situa, isto atrelado à associação mantenedora.

Verifica-se que existe uma necessidade de valorizar as atividades agroecológicas e extrativistas nas pressuposições curriculares da educação formal, por meio da articulação entre a diversidade sociocultural e ambiental existente nas áreas rurais (SILVA, 2010). Por conseguinte, as EFA's, mostram-se como uma possibilidade de aliar conhecimentos científicos e saberes locais na promoção de comunidades sustentáveis por meio de uma EA holística, instigando-nos a compreender como a EA é desenvolvida na EFAM a partir dos saberes e vivências docentes, pois trata-se de uma proposta educacional que envolve educadores com saberes de diferentes perspectivas e que certamente tem influência na inserção da EA.

Segundo Enrique Leff (2009, p. 358), “[...] o princípio do diálogo de saberes implica a tolerância das crenças e dos valores”, assim entende-se que o respeito à diversidade das culturas amazônicas contribui para a sustentabilidade, bem como para as relações intrínsecas entre ambiente e sociedade. Neste sentido, verificamos que a proposta pedagógica da EFAM tem como foco a sustentabilidade local, com base nos instrumentos educativos da Pedagogia da Alternância, em que o tempo-escola e o tempo-comunidade possibilitam aos educandos o reconhecimento, a ressignificação e a valorização das atividades socioeconômicas da região.

Dentre as finalidades pedagógicas da EFAM, identificadas no Projeto Político Pedagógico (PPP), encontra-se a formação de sujeitos ecológicos que é baseada em quatro pilares: 1) Pedagogia da Alternância; 2) a responsabilidade e condução da EFA pelas famílias via associação; 3) formação integral do educando e 4) o desenvolvimento do meio (GIMONET, 2007). Há, nesta finalidade, a

intenção de proporcionar uma educação formal em regime de alternância, em que as especificidades dos sujeitos do campo são consideradas como parte do processo educativo, possibilitando aos povos das águas e da floresta o acesso à educação e contribuindo para a diminuição do êxodo rural e para a permanência do jovem na escola (SOUSA *et al*, 2016).

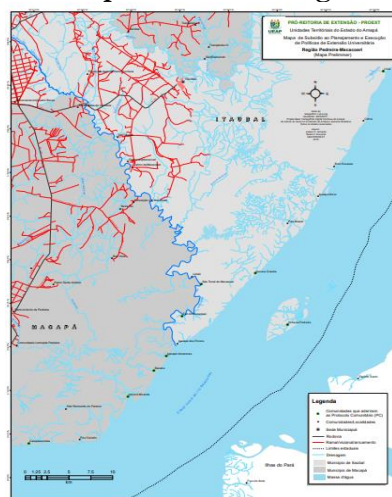
Em 2019, a EFAM chegou a registrar 78 matrículas, de alunos oriundos de 23 comunidades existentes na região da Foz do Macacoari, abrangendo ainda Itaubal, Macapá e Mazagão. Arelada à sustentabilidade, a proposta da instituição estimula a reprodução de práticas produtivas vivenciadas pelos comunitários, como as pertencentes à agroecologia, insere-se nos conhecimentos tradicionais, que constituem um diálogo de saberes, e valoriza a diversidade socioambiental existente na região.

Assim sendo, este artigo discute os resultados referentes ao estudo que teve por objetivo compreender como a EA é desenvolvida na EFAM, a partir dos saberes e vivências docentes. Entende-se que a pedagogia da alternância apresenta características específicas; ela propõe a valorização dos saberes cotidianos dos jovens alternantes e requer a compreensão dos saberes e vivências dos docentes inseridos em uma instituição que trabalha com esta metodologia. Intencionou-se refletir acerca da práxis docente na EFA em questão que, além de ser instituída no espaço formal, desenvolve-se também nas casas e comunidades dos alternantes, estas constituem-se como uma extensão e atribui significado ao processo de ensino e aprendizagem destas escolas do campo (ZIMMERMANN, MEURER, 2016).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A EFAM, inaugurada em 14 de junho de 2014, localizada no município de Itaubal do Pírim, no sudeste do Estado do Amapá (Figura 1), é representada pela Associação da Escola Família Agroecológica do Macacoari – AEFAM, constituída em 08 de novembro de 2008, com sede na vila de Nossa Senhora de Nazaré – Foz do Rio Macacoari.

Figura 1- Mapa do Município de Itaubal, região da Foz do Macacoari



Fonte: Pró-reitoria de Extensão da Universidade do Estado do Amapá (2019)

As famílias deste território sobrevivem da agricultura de subsistência (84,21%), dividida em atividades de pesca, caça e extrativismo, sendo 78,95% da renda familiar proveniente do

extrativismo do açaí para a produção do vinho, consumido não apenas pelas famílias da comunidade, como também pela maior parte da população amapaense.

Na Amazônia, a EA deve ser uma proposição à formação de sujeitos ecológicos, em que os modos de vida, suas práticas e vivências, compõem a formação integral do indivíduo; assim sendo, a valorização e o reconhecimento da cultura local estão interconectados com a ecologia. Logo, as questões ambientais e pedagógicas na EFAM constituem uma identidade Amazônica Amapaense, norteadas pelas questões sociais, culturais, econômicas, éticas e ambientais.

Isto posto, realizou-se um estudo de caso na intenção de compreender os saberes docentes daquela realidade sobre a EA, o que para Robert K. Yin (2010) contribui com o conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais e sociais. Por meio das observações diretas, entrevistas semiestruturadas e roda de conversa desenvolvida com seis educadores da EFAM; obedeceu-se aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica, e foram utilizados termos de anuência e termos de consentimento livre e esclarecido, indicando os objetivos e os procedimentos adotados no decorrer da pesquisa; chegou-se aos resultados aqui presentes.

No ano de 2019, foram realizadas as visitas à EFAM no intuito de observar de forma direta o contexto socioeducativo. Simultaneamente, aconteceram entrevistas semiestruturadas, fundamentadas nas formulações de Antonio Chizzotti (2006) e Maria Cecília de Souza Minayo (2010), que possibilitaram traçar o perfil socioeducativo dos docentes e identificar as concepções sobre EA. No transcorrer das entrevistas foi requisitado aos professores – identificados neste artigo, de acordo com a ordem de realização das entrevistas, como P1, P2, P3, P4, P5 e P6 – que citassem três palavras para definir EA e na sequência justificassem a ordem de escolha das palavras; para tanto, abordou-se a teoria de Fleck (2010), que define o Coletivo de Pensamento (CP) e o Estilo de Pensamento (EP) como categorias construídas a partir da compreensão de que as relações estabelecidas entre o meio de vivência e o sujeito podem proporcionar diferentes formas de pensar em decorrência da circulação de variados conhecimentos sobre determinada área do saber.

A partir das transcrições das entrevistas foi possível identificar e delimitar os temas geradores (TG) para serem utilizados na etapa seguinte, que consistiu na realização da metodologia participativa desenvolvida em uma roda de conversa com os docentes que colaboraram na etapa das entrevistas. Neste momento, o diálogo desenvolvido serviu de base para se compreender a realidade, culminando em um processo dialógico, no qual a visão de mundo dos sujeitos insurgiu, indicando como produzem e como são produzidos a partir de seus contextos de vida e daquela realidade específica (FREIRE, 1987).

Paulo Freire (1987) explicita que a utilização de TG possibilita a imersão na consciência dos indivíduos e denota níveis de percepção da realidade na qual estão inseridos, compondo a visão de mundo destes sujeitos, assim, essa etapa da pesquisa nos forneceu elementos para compreender as concepções de EA existentes entre os docentes. Foi nesta etapa que os saberes docentes sobre a EA ficaram em evidência, quando destacam os momentos de suas práxis, apontando como desenvolvem a EA no ambiente escolar, a partir de seus saberes e concepções, formando assim a compreensão dos estilos de pensamentos e coletivos de pensamento que compõe o cotidiano de ensino e aprendizagem proposto pelos participantes da pesquisa (DELIZOICOV, DELIZOICOV, 2014).

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NOS SABERES E NAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA EFAM

A atuação em uma EFA se faz a partir de princípios pedagógicos e filosóficos essenciais à condução das atividades educacionais e administrativas para que ocorra o cumprimento dos pilares

atrelados ao desenvolvimento econômico e social de maneira sustentável. Neste contexto, encontramos os saberes docentes, que se constituem por meio de vivências e percepções que compõem identidades e formações profissionais (TARDIF, 2014).

Daiane Netto e Glauco Schultz (2017) enfatizam que, as aproximações entre a educação do campo e a EA nos Centros Familiares de Formação por Alternância – CFFA sinalizam para a necessidade de práticas educativas emancipatórias, provenientes de contextualizações do processo educativo, que dialoguem com as variantes existentes na atuação docente, especialmente, no que se refere às questões ambientais; assim, os elementos que compõem a EFAM e as experiências docentes vivenciadas ressaltaram a necessidade de suas atuações para a melhoria de alguma coisa, como se observa nos relatos a seguir de P1, P2 e P3¹:

Quando a gente estava lá, a gente fazia de tudo para ser uma coisa boa, né?! Melhorar tanto aspectos físicos quanto humanos. (informação verbal)

[...] mas às vezes também essas pessoas precisam de exemplo. Elas precisam viver outras coisas, né. Para elas aprenderem a ser diferentes, a fazer melhor. (informação verbal)

Até mesmo porque elas ficam lá, né [...] aí o professor vai para lá [...] muitos vão mesmo só dar aula e vão embora. (informação verbal)

A escola família trabalha com uma temática da realidade das pessoas daqui. Apresentamos os pontos bons e os pontos ruins e conscientizamos os alunos em relação ao lugar que vivem. Que o mundo não é só onde vivem e que eles têm que abrir a mente e buscar novas coisas além daqui. (informação verbal)

Nota-se uma incompreensão em relação ao que o ambiente pode proporcionar aos educandos, bem como uma percepção permeada por um prejulgamento, pautada em atuações destinadas a melhorar o ambiente, pois houve esta tentativa por parte dos docentes; além disso, eles expuseram o distanciamento entre educadores e educandos ao afirmarem que muitos vão apenas dar aula. Contudo, os docentes reconhecem a importância do compromisso com a EFAM ao problematizarem a realidade, amparados nas diretrizes das EFA's ao propor o diálogo de saberes para que se desenvolva a compreensão do contexto local. Isto é útil para o avanço das questões sociais, incluindo-se as ambientais, pois é por intermédio de um diálogo com o público da localidade, pontuando as problemáticas existentes, que se pode alcançar o conhecimento. É essencial saber escutar e captar nos relatos das vivências as contribuições para o avanço das questões a serem solucionadas, constituindo-se em uma ecologia de saberes (BOAVENTURA *apud* CARNEIRO, KREPTA, FOLGADO, 2014), como identificou-se no relato de P1:

[...] sobre os costumes trazidos das comunidades a escola procura trabalhar com métodos, com projetos sociais para abordar essas questões sociais presentes na região. E sempre buscamos medidas para controlar isso e conscientizar a sociedade sobre o respeito entre as diferenças. (informação verbal)

O relato exemplifica como se estabelece o diálogo de saberes, em que há a tentativa de reconhecer os hábitos e costumes, bem como tradições constitutivas das identidades dos estudantes. E no tocante ao contexto amazônico, é visível e comum, em meios formais de educação, o desconhecimento de questões específicas do modo de vida ribeirinho, regulado pelas

¹ Todas as falas citadas foram fornecidas pelos Professores participantes da pesquisa, em entrevistas realizadas no período de ABRIL-AGOSTO/2019, no município de ITAUBAL DO PIRIRIM, e roda de conversa realizada no município de MACAPÁ em FEVEREIRO/2020.

leis naturais, principalmente pelo fenômeno da enchente e da vazante que dita as regras nas relações vivenciadas pelos povos das águas (SILVA *et al*, 2010). Neste âmbito, Tatiane Valente (2017), ao realizar um estudo em uma escola ribeirinha amapaense, em Anauerapucu – Santana, constatou a existência de um estilo de vida próprio, que influencia as instituições escolares e as mudanças, como foi relatado por P5:

Os trabalhos desenvolvidos pela escola trazem essa mudança, a mudança de comportamento, o envolvimento e a participação dentro das associações, das entidades e comunidades, reuniões e movimentos. (informação verbal)

Instituir uma práxis educativa que dialogue com os saberes comunitários é primordial para o desenvolvimento do meio, entretanto, observa-se uma diversidade sociocultural que se constitui como o desafio diário das EFA's, onde articular saberes em torno de uma prática atrelada às questões ambientais é essencial (SOUSA; LIMA; MELO, 2018).

O saber profissional docente compõe-se de variadas fontes e de diversos momentos da vida profissional e pessoal; os saberes surgidos na experiência irão alicerçar a prática pedagógica. Assim, a qualificação e a sensibilização docente – para as questões presentes no cotidiano de uma EFA e os pilares que a sustentam, por meio de uma formação específica sobre a pedagogia da alternância e a realidade das comunidades – podem contribuir para a identificação com a carreira e o fortalecimento da atuação docente (TARDIF, 2014). Um exemplo é a experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, em uma EFA em Codó – Maranhão, que foi bastante significativa, pois ao colocar os futuros docentes em contato com condições extremas dos contextos rurais, possibilitou-se a sensibilização e olhares diferenciados (SILVA *et al*, 2019).

Desse modo, observa-se que a pretensão em contribuir com este projeto educativo leva a superar lacunas como: a precária formação inicial, que contribui para o desconhecimento da pedagogia da alternância; a compreensão parcial da realidade educacional dos ambientes amazônicos ribeirinhos; e a insegurança relacionada à instabilidade no emprego. Mesmo as EFAS existindo no contexto amapaense há mais de três décadas, ainda são vários os percalços em suas atuações; um deles consiste na contratação de profissionais que dependem do Termo de Fomento com o Governo do Estado do Amapá, neste, existem limitações que incidem no deslocamento para atuar na escola, uma situação conhecida entre os docentes, como constatou-se na fala de P6:

São difíceis a parte financeira e o deslocamento por conta das passagens que às vezes acabam e só resta ter que pagar mais caro para poder ir para casa. Mas diante de todas essas dificuldades os professores sempre voltam para continuar com esse projeto. (informação verbal)

Constatou-se que apesar do reconhecimento da importância de se atuar em uma EFA, algumas questões presentes nas vivências docentes eram obstáculos ao desenvolvimento do projeto educativo da EFAM, como as incertezas relacionadas aos direitos trabalhistas; contexto análogo às Casas Familiares Rurais de Santa Catarina, onde a atuação docente é limitada pela incerteza de contratação e de pagamento, o que gera descontinuidade das atividades pedagógicas e estagnação na capacitação para atuar com a PA, contribuindo para que não se concretize a cultura da PA e dificultando a ampliação do movimento de independência em relação ao poder público (ESTEVAM, 2012). Estas dificuldades também estão presentes na EFAM, mas ficou explícita a relação estabelecida com os alunos e a vontade em contribuir com a formação escolar no campo, como verifica-se abaixo nas falas de P1 e P3:

Tem muito aluno bacana. Você se pega com eles, né?! Aí aquilo é bacana! Aquele momento com aluno [...] Mas olha que tem aqueles alunos que você diz não, não

vou embora. Quando gosta daquela turma, você fica mais um mês. (informação verbal)

Eu acho que tanto nós aprendemos quanto nós demos o melhor de nós. Nós trabalhamos para realizar projetos ali. (informação verbal)

As falas acima expõem que os vínculos desenvolvidos a partir da relação professor e aluno, no contexto da EFAM, influenciaram a permanência dos educadores, apesar das dificuldades que encontravam em suas atuações, pois como relataram era preciso improvisar em muitos momentos de suas práticas educativas. Contexto semelhante foi encontrado por Ana Paula Amaral (2013) na EFA de Uirapuru-Goiás, onde os educadores mantinham o compromisso com a formação do jovem do campo, por se tratar de uma parcela de pessoas em idade escolar que ficam em segundo plano nas políticas públicas educacionais, situação exposta por P1 no relato abaixo:

Eu vejo as escolas ribeirinhas no quesito educação como sempre estarem atrasadas! Por conta de várias dificuldades. De professores, dos próprios alunos, a falta de recurso, a distância e a dificuldade de acompanhamento pela Secretaria de Educação, que é muito raro. (informação verbal)

Observa-se que há a necessidade de políticas públicas educacionais que supram as lacunas em escolas rurais as quais, para Dimas Estevam (2012), se constituíram ao longo do processo de dominação e imposição da cultura urbana ao meio rural brasileiro, ocasionando uma desvalorização da formação do campo; esta desvalorização implicou na replicação de um imaginário de que no campo permanecem aquelas pessoas que não estudaram. As relações amistosas dos docentes com os alunos das EFA's e seus familiares influencia na diminuição da evasão escolar e consequentemente do êxodo rural, contribuindo com as comunidades rurais, como o relato de P6 expõe:

A escola tem um desenvolvimento muito bom porque atinge muitas comunidades e é uma escola que trouxe muito desenvolvimento em relação aos projetos que beneficiam as famílias. E tudo isso para ajudar a comunidade e o desenvolvimento do aluno. (informação verbal)

As relações estabelecidas no ambiente escolar se estendem às comunidades e ajudam as famílias a se beneficiarem economicamente, gerando um processo de transformação e desenvolvimento do meio ao instituir um percurso formativo que não é alheio às realidades, mas que envolve e valoriza o contexto. Neste aspecto, conforme defendem Maria de Fátima Silva e Carlos Roberto Machado (2015), os processos formativos acontecem a partir da escuta atenta e da proposição de alternativas, no sentido de avançar nas questões sustentáveis, inserindo a sociedade nos espaços de reflexão-ação-reflexão, desenvolvendo a autonomia e a consciência crítica. Ainda que a participação dos familiares na EFAM se dê por meio dos vínculos estabelecidos a partir de suas filiações à associação mantenedora da escola, o que garante o poder de construção das regras para o funcionamento da instituição educacional, existem questões do cotidiano da comunidade que sobressaem e interferem na aprendizagem escolar, como as identificadas nos relatos de P1 e P4:

Observo os maus costumes que vem da família, como por exemplo: se tem uma festa religiosa numa comunidade [...] os pais querem ir e vão na escola pedir para levar o filho, porque ele quer levar o filho para a festa. E isso é inadmissível numa escola. (informação verbal)

A agressividade que observamos em muitas famílias. Já tivemos que intervir em algumas famílias. Enquanto escola fomos lá, porque isso interfere diretamente no aprendizado do aluno dentro da escola. (informação verbal)

Contexto análogo ao explicitado nos relatos acima foi encontrado nos estudos de Idemar Vizolli, Helena Aires, Mylena Barreto (2018) nas EFA's do Tocantins, onde o auxílio, a compressão e a interferência de professores e monitores, realizados nas comunidades, ganham notoriedade nas ações desenvolvidas no espaço escolar e, conseqüentemente, interferem na leitura da realidade feita pelo estudante, e mesmo se apoiando no material didático-científico, suas perspectivas se voltam para as suas comunidades. Para Jean-Claude Gimonet (2007), há na aprendizagem por alternância três fatores que a tornam complexa: a diversidade das situações, a amplitude das aprendizagens possíveis e a importância delegada à experiência; desse modo, o aluno alternante corre o risco de se perder nesta complexidade e não filtrar o que pode contribuir para o seu aprendizado. Apesar desta instituição ser considerada uma escola privada de caráter comunitário², identificou-se ainda que há uma similaridade da EFAM com a escola pública quando os educadores se referem aos alunos:

Em 2017, quando eu entrei as experiências com os meninos lá, não foram tão diferentes com os meninos da escola pública. A dificuldade era a mesma! [...] A gente tinha que voltar lá atrás. Se está no primeiro ano, tinha que voltar lá para o quinto. Ir buscando, buscando, até chegar lá com eles para ver se eles entendiam. Mas a dificuldade não é diferente da escola pública. (P3). (informação verbal)

Percebeu-se que os professores sentiam necessidade de relembrar conteúdos de anos anteriores, uma situação comum nas salas de aulas e ocorre tanto na escola pública quanto na escola particular. Neste aspecto, ressalta-se a importância de um trabalho a partir dos pilares que a EFA estabelece com questões próximas dos educandos. Se o processo de ensino e aprendizagem se pauta em vivências pouco aprofundadas e valorizadas daquele contexto, aparecem outras dificuldades em torno da alternância, como a questão da indisciplina:

[...] com relação à indisciplina, são muitos fatores que entram nessa discussão de indisciplina, porque não é só a questão das regras de dentro da escola, são os maus hábitos que o aluno já traz de casa. [...] os alunos não gostam de obedecer às regras e normas da escola e às vezes parece que eles se esquecem. (P1). (informação verbal)

A indisciplina influencia no andamento das atividades escolares nas EFA's, pois dificulta o cumprimento do regimento interno por parte dos alunos, que em muitos casos, já trazem de suas comunidades hábitos vivenciados em família, apesar de verificarmos que o regimento da EFAM foi construído de maneira dialogada e participativa, envolvendo os familiares dos alunos, o que para Gimonet (2007) é fundamental, pois é necessário haver uma pedagogia da cooperação, envolvendo, dentre outros aspectos, a partilha do poder educativo.

Ainda na perspectiva de desenvolvimento da aprendizagem a partir da alternância, Gimonet (2007) esclarece que no lugar-escola se vivenciam aspectos da aprendizagem, da personalização e da socialização; os professores entrevistados relataram que os alunos se diferenciam daqueles da

² É uma instituição privada de ensino que se enquadra na categoria comunitária e que é instituída por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, como cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade. (LDBEN de nº 9394/96).

escola pública, pois conseguem interagir mais, o que foi destacado como um ponto positivo para a aprendizagem:

[...] eu acho que eles interagem mais que muito aluno da escola pública, por exemplo, questão de fazer teatro, questão de apresentar. (P1). (informação verbal).

Eles não têm vergonha e eles são criativos! Eles criam peça teatral! (P1). (informação verbal)

Fazem paródia! (P3). (informação verbal)

A partir destes relatos, compreendeu-se que os recursos utilizados contribuem para um resgate cultural e histórico da vida destes alunos da área rural. A compreensão da subjetividade presente no modo de vida ribeirinho amazônico transparece, possibilitando uma reflexão a partir das vivências desta população; tal compreensão é fundamental para propor uma EA emancipatória atrelada aos preceitos agroecológicos da EFAM. Como Jaqueline Oliveira (2014) identificou, em seu estudo sobre os conhecimentos e práticas agroecológicas nas EFA's, é importante ampliar a visão do estudante por meio de um processo de interiorização subjetiva, que é um fator para a transformação de suas ações na realidade e influencia na construção da agroecologia.

VIVÊNCIAS DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EFAM

Foi evidenciado nas falas dos docentes que, no tocante ao desenvolvimento da EA na EFAM, ainda existem questões a serem instituídas para desenvolver o aspecto holístico e cumprir os objetivos educacionais com os alternantes; nota-se que algumas situações básicas do cotidiano de vivência de comunidades amazônicas não foram sanadas, como verifica-se no relato de P6 abaixo:

A questão ambiental?! (risos) [...] não há! [...] Há um grande problema ambiental, como eu falei. Principalmente a questão do banheiro, das fossas que não há! (informação verbal)

A partir da fala de P6, depreende-se que no contexto da EFAM há um problema ambiental, exemplificado pela falta de infraestrutura relatada, expondo uma fragilidade relacionada ao saneamento básico, este problema atinge diretamente a questão ambiental; além disto, demonstra a precariedade de muitas comunidades ribeirinhas amazônicas, decorrente da ineficácia e até mesmo da inexistência de políticas públicas de saneamento básico para áreas rurais da Amazônia amapaense. Desta maneira, quando se trata de explicitar a forma como os professores buscam aproveitar estes saberes e experiências para trabalhar a EA, identificamos através dos relatos, que a abordagem se dá de maneira localizada e limitada e está atrelada tanto à corrente de EA naturalista quanto conservacionista/recursista, como P2 explicita:

[...] a gente sempre trabalha com ecologia, e então esse assunto sempre está sendo discutido abrangendo os assuntos regionais. (informação verbal)

Conforme esta declaração explícita, nos poucos momentos em que se trabalha a EA, por intermédio dos saberes e vivências docentes, utiliza-se uma abordagem ecológica; nestes momentos, o docente percebe que há áreas do conhecimento que dialogam com a perspectiva ambiental e se faz necessária uma educação para o meio natural. Segundo as diretrizes que orientam a EFAM e os objetivos concernentes à formação ofertada, há necessidade dos saberes docentes serem mobilizados para resolver problemas ambientais existentes na comunidade, como o caso da fossa citado por P6 anteriormente. São saberes que poderiam ser incluídos na proposta pedagógica

de maneira transversal e interdisciplinar, atendendo a EA como eixo da EFAM, mas não são aproveitados no cotidiano escolar. Contudo, constatou-se que mesmo os professores da EFAM atuando de maneira pontual, eles possuem noções de interdisciplinaridade e transversalidade, o que se explicitou a partir das conceituações identificadas abaixo em relação à interdisciplinaridade:

Interdisciplinar é tudo aquilo que você junta das várias ciências e se utiliza na sua disciplina. (P1). (informação verbal)

É não ser somente um professor que só aborda temas da sua disciplina, mas que aborda assuntos de outras disciplinas. (P5). (informação verbal)

Os professores entendem que trabalhar de maneira interdisciplinar é fazer a reunião das várias disciplinas do currículo escolar, a partir das áreas de conhecimento, considerando a importância em possuir saberes que extrapolam as suas áreas de formação. As percepções dos docentes da EFAM condizem com o conceito de multi ou pluridisciplinaridade, em que os conteúdos se justapõem ou podem ser integrados, distanciando-se da interdisciplinaridade e indicando assim, a confusão conceitual nas práticas educativas (TRISTÃO, 2004).

Ter uma prática interdisciplinar é assumir que há um novo enfoque epistemológico necessário à superação da hiperespecialização e da fragmentação dos saberes. Para Martha Tristão (2004), a abordagem interdisciplinar vai de encontro ao que preconiza a ciência contemporânea – a especialização, que por sua vez contribui para a fragmentação da problemática ambiental, pois não é suficiente para interpretar a realidade complexa instituída no contexto socioambiental. Instituir uma prática interdisciplinar na EA é compreender a importância de um processo de construção de conhecimentos, a partir de problematizações e dialogicidade, estabelecendo conexões ambientais, culturais e sociais ao considerar os aspectos históricos e ontológicos presentes na sociedade (COSTA, LOUREIRO, 2015).

No que se refere à transversalidade, elemento necessário à prática educativa em EA, alguns professores da EFAM explicitaram percepções que se confundem com aquelas apresentadas a respeito da interdisciplinaridade, como observa-se nos relatos abaixo:

É os professores trabalharem vários tipos de temas, trabalhar a realidade dos alunos, trabalhar várias disciplinas e trabalhar com vários tipos de alunos. (P3). (informação verbal)

[...] porque a gente sempre trabalha com outras disciplinas dentro da nossa, então há um pouco de cada uma. E eu incluo também o ensino religioso na minha disciplina, eu tento educá-los sobre o respeito. (P4). (informação verbal)

As falas denotam uma confusão conceitual e uma prática contraditória referente à transversalidade e à interdisciplinaridade presentes nas percepções docentes, pois quando se trata de conceituar transversalidade, a compreensão de alguns educadores é equivalente à definição do conceito de interdisciplinaridade. No entanto, notou-se que entre os relatos dos professores sobre transversalidade, aqueles que não se confundiram com interdisciplinaridade, compreendem que atuar de maneira transversal é trabalhar com temas transversais:

Devemos conscientizar as pessoas que os temas transversais existem no nosso dia a dia e que podemos nos deparar com situações que teremos que passar, e nesse momento temos que ter sabedoria para poder respeitar cada situação, cada circunstância que pode vir de alguns desses temas. (P1). (informação verbal)

Ao relatarem que trabalham com temas transversais, a partir de uma abordagem das questões sociais dos alunos, os professores expõem uma compreensão da transversalidade

amparada tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, isso demonstra que eles entendem tal conceito como uma compartimentalização de saberes. No entanto, Sílvia Gallo (2001; 2007) chama a atenção para que não se incorra nesta confusão, pois a transversalidade trata-se da perspectiva rizomática de construção de conhecimento, sem começo nem fim, o qual será formado por múltiplos fios e nós de interconexões compondo um mapa de saberes, tecido de maneira transversal, nos vários campos e áreas existentes.

Neste âmbito, observou-se que há um saber ambiental docente acumulado, inserido em vivências e experiências, pouco aproveitado no fazer pedagógico da EFAM, no sentido de contribuir com mudanças significativas na escola e no entorno. Isto diverge da compreensão de Marcos Novais (2014), ao pesquisar a experiência da EFA de Quixabeira, no semiárido baiano, no qual ficou evidente que: as experiências pedagógicas diferenciadas e o conhecimento produzido em espaços educativos contextualizados são primordiais à formação escolar em contextos rurais.

Leff (2001) argumenta que o saber ambiental é constituído na coletividade, esta institui significado às racionalidades presentes nas práticas culturais diferenciadas, constituindo um encontro de saberes utilizados na apropriação do mundo e da natureza pelos homens. No entanto, observamos que há, no grupo estudado, um saber ambiental docente que desapareceu no caminho da alternância; este saber não foi aproveitado para transpor o estilo de pensamento ecológico da EA na EFAM, que se compõe de projetos com prática pontual, como a identificada na fala abaixo:

Por exemplo, a horta que fazemos na escola e que é uma realidade dos alunos, e que eles costumam plantar. E, também tem o projeto do aviário, eles passaram a criar os frangos para terem uma renda extra e a escola ajudou, fez os aviários e deu os primeiros pintinhos. E tem a questão da psicultura, só que é mais caro fazer um tanque para cada aluno. [...] Houve também o projeto do manejo de açaí, que alguns alunos foram contemplados e que isso também é natural da região. (P6). (informação verbal)

A partir do trecho que destaca a fala de P6, infere-se que devido as EFAS terem como proposta educativa a sustentabilidade, com foco na promoção e desenvolvimento rural, faz-se necessário que os docentes compreendam como desenvolvê-la, pois trata-se de trabalhar os pilares sobre os quais a instituição está alicerçada, com o objetivo de possibilitar uma EA emancipatória, transformadora e crítica, que trabalhe além de questões pontuais e promova a conscientização (LOUREIRO, 2012). Estudos de Selma Schneider (2013), sobre a educação do campo e sustentabilidade apontaram mudanças significativas nas propriedades rurais fomentadas pelas participações de professores, dos alunos, da escola e da família, influenciando na sustentabilidade e no resgate dos saberes das famílias em torno do processo formativo.

A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS INTER-RELAÇÕES COM A AGROECOLOGIA

Uma característica necessária para um educador ser agroecológico é a sua postura como mediador de saberes no processo de formação; isso remete à compreensão da importância que há no desenvolvimento de um trabalho a partir dos saberes comunitários e nas vivências dos docentes e dos alunos (PINTO *et al.*, 2017). Na EFAM, por se tratar de uma escola agroecológica, supõe-se o desenvolvimento de uma EA que conduza ao diálogo de saberes e assim efetivar práticas agroecológicas. Sobre esta questão, as falas abaixo expõem o seu desenvolvimento:

Ela se encontra numa precariedade, numa falta de profissionais que tenham consciência realmente de que precisa ser feito um trabalho sério! [...] Nós enquanto professores, a gente fez o que podia né! Com relação à conscientização, a gente está sempre fazendo um trabalho dentro da nossa disciplina cada um de nós sempre fez isso, né. (P1). (informação verbal)

Tentava buscar um pouco do assunto, né! (P3). (informação verbal)

Procurava abordar algum assunto que tivesse direcionado a isso. (P1). (informação verbal)

Tentava passar alguma coisa. (P3). (informação verbal)

Depreende-se nos relatos dos professores que a abordagem agroecológica, em suas práticas educativas, se resumia a conscientizar os alunos, de maneira dialogada, nas disciplinas em que atuavam; segundo eles, devido à falta de profissional não é realizado um trabalho sério, ou seja, um trabalho que corresponda às abordagens preconizadas pela EFAM. Desse modo, o desenvolvimento da EA, como instrumento de possibilidades para a agroecologia no ambiente da EFAM, não vem acontecendo de maneira eficaz. Além disto, ainda há a percepção docente de que é necessária a contratação de um profissional específico para assumir este trabalho. No entanto, ainda há na EFAM a necessidade de implementar práticas educativas em torno da EA, a partir dos pilares agroecológicos, como tornou-se evidente no trecho dos relatos de P1 e P6 abaixo:

[...] está deixando a desejar em vários sentidos. (P1). (informação verbal)

Acho que ela só tem o nome ali. Só o nome! (P6). (informação verbal)

A pessoa fica encantada quando vê né!? Poxa! Escola Agroecológica! (P1). (informação verbal)

Entende-se que mesmo a EFAM se denominando como agroecológica e se situando em um ambiente propício para desenvolver tal prática, as vivências docentes visibilizam a ineficiente, ou mesmo inexistente, prática educativa em torno da EA com enfoque agroecológico. Estudos de Ana Paula Barbosa (2018), firmaram a agroecologia como pilar fundamental para a propagação da questão ambiental, pois é fundamental a EA ser incluída de maneira transversal nas EFAS, como forma de induzir as práticas produtivas que respeitem a biodiversidade, os balanços energéticos e a comunidade.

Ressalta-se que a ineficácia ou inexistência de políticas públicas educacionais – tanto de formação inicial quanto continuada, que considerem o contexto de diversidades no qual a EFAM se insere, de saberes agroecológicos e amazônicos – situa a instituição em uma situação delicada e compromete ações pedagógicas e estruturais, como a fala de P5 esclarece:

E não vemos políticas públicas voltadas para essa questão agroecológica. (informação verbal)

Situações semelhantes são encontradas nos estudos de Oliveira (2014) sobre conhecimentos e práticas agroecológicas nas EFAS, no qual a autora também chama atenção para a necessidade de formular uma política de Educação do Campo, para estas escolas, de acordo com as demandas existentes na base da sociedade, pois são elas que vivenciarão as propostas. Entretanto, ao nos aprofundarmos nos estudos sobre a prática da agroecologia pelas EFAS, outros fatores surgem e formam barreiras que impedem uma práxis agroecológica, tais como: o acesso às tecnologias, a hierarquia familiar, a conquista das terras, bem como o tamanho das propriedades, as relações de trabalho vivenciadas no contexto rural, a diversificação da produção e a questão de gênero, definidas em uma história de lutas e conquistas sociais (OLIVEIRA, 2014).

A falha nas políticas públicas para a Educação do Campo, também, evidencia fragilidades administrativas, surgidas, dentre outros aspectos, nas lacunas de uma educação marginalizada, o que influencia a gestão das EFAS, e, conseqüentemente, a sustentabilidade de projetos de organizações sociais que chegam até à instituição, como observado na fala de P1 abaixo:

Eu acho que deveria ter seriedade nesse sentido. Recurso ou patrocínio oferecido pra escola, que fosse jogado naquele projeto que houvesse a necessidade. Por exemplo: Vamos fazer as fossas! Tudo direitinho, bonitinho, bem alta! (informação verbal)

A carência na gestão de processos de desenvolvimento em que a EFAM foi inserida, ao longo dos seus anos de funcionamento, acaba comprometendo a sustentabilidade do projeto comunitário, pois ainda falta organização para gerir tal situação. Para Silva e outros (2010), é visível em muitas comunidades ribeirinhas a grande exclusão e o isolamento social em que vivem, essa situação se agrava devido à baixa organização social e à grande influência política em decisões que interferem em seus modos de vida, tendo como consequência a inclusão forçada dessas populações nas políticas públicas governamentais, as quais desconsideram especificidades, causando problemas na área da saúde, educação, economia, dentre outras.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁXIS EDUCATIVA DOS DOCENTES DA EFAM

A práxis educativa existente em uma EFA se vincula à proposta da pedagogia da alternância, e por este fato, utiliza instrumentos pedagógicos próprios que se articulam uns aos outros, como: a pesquisa participativa, o plano de formação, o TG, o plano de estudo (PE), a pesquisa da realidade, o caderno da realidade, a colocação em comum, os cadernos pedagógicos, o atendimento individual, a visita de estudos, a visita às famílias, as intervenções externas, a autoavaliação e o projeto profissional do jovem; estes instrumentos têm por objetivo seguir as diretrizes que norteiam as EFAS já discutidos anteriormente (GIMONET, 2007).

Identificou-se que na EFAM existem iniciativas de se vivenciar uma práxis educativa pautada nos instrumentos da metodologia, que contemplem o processo pedagógico necessário aos alternantes, como podemos observar nas falas de P1 e P2:

Lá tem o sistema do PE (Plano de Estudo). Ele exige que o aluno crie paródia, que ele crie uma peça teatral de acordo com os temas abordados naquele bimestre e que fazem referência à escola e comunidade [...] então cada tema gera uma paródia e uma peça teatral. (informação verbal)

E é feito pelo PE (Plano de Estudo) que conceitua a participação do aluno, o desempenho em todas as atividades. Tem a autoavaliação que o aluno faz de si mesmo e apresentações como peças teatrais ou paródias de acordo com o tema que é dado em cada bimestre, em cada disciplina. E eu acho isso interessante porque o aluno se vê mais envolvido com o trabalho e é uma forma que eles gostam. (informação verbal)

Por meio dos instrumentos como o PE, citado por P1 e P2, os professores, ainda que lhes falte uma capacitação para atuar na pedagogia da alternância, como discutido anteriormente, buscam articular saberes acadêmicos e saberes da realidade das comunidades dos educandos; esta atitude possibilita o protagonismo enquanto mediadores do diálogo de saberes estabelecido entre

os dois contextos em que se constroem: comunidade e escola família, permeados pelo currículo oficial presente no espaço formal de educação.

Contexto análogo encontramos no estudo de Daniele Peter (2018) que identificou, na Escola Família Agrícola da Região Sul-EFASUL, uma articulação entre o conhecimento tradicional, a vida dos estudantes e da comunidade, as práticas diárias e os conhecimentos científicos, o que contribui tanto para uma reflexão do meio quanto para o fortalecimento do diálogo entre as gerações de estudantes e suas famílias. Para Luziane Silva e José Pedro Cabral (2017), os instrumentos da pedagogia da alternância possibilitam ao educando uma relação ativa com a família, com os parceiros em sua formação, com os conhecimentos científicos e com o meio socioprofissional e cultural ao serem utilizadas as diferentes disciplinas do currículo das EFAS, como podemos identificar no relato de P1:

E eles levam as fichas de alternância né, para casa. Para, quando chegar em casa, aqueles quinze dias que eles passam em casa, eles anotarem como um diário né, a ficha de alternância, de tudo o que eles fazem durante aqueles 15 dias em casa. Para quando chegar ao final do bimestre apresentar aquela ficha de alternância, assinada pelos pais, orientada pelos pais. (informação verbal)

É evidente que, entre os docentes, há uma tentativa de instituir uma práxis educativa a partir dos instrumentos de alternância acessíveis, como uma forma de articular a interação entre os saberes familiares e os saberes da escola, pois há um acompanhamento que precisa ser conduzido a partir do contexto familiar, que serve para nortear o desenvolvimento das disciplinas na escola, como se evidenciou nos relatos de P5 e P6 abaixo:

[...] o plano de estudo que se caracteriza por trabalhar com todas as disciplinas e vemos os temas transversais ligados à sociedade e sobre problemas sociais. Sempre trabalhamos em cima dessas questões ambientalistas. Fazemos uma prática de pesquisa que é levada à comunidade e que é discutida na escola e em casa com a família dos alunos [...] e fazemos isso para que possamos conhecer a realidade de cada aluno. (informação verbal)

[...] os alunos levam para casa um relatório que eles têm que responder e que envolve as outras disciplinas em uma só, que envolve a realidade dos alunos. É revivenciar a realidade deles e que nós como professores temos que ter assuntos que chamam a atenção deles. (informação verbal)

A compreensão dos professores de que os saberes comunitários precisam embasar a práxis pedagógica da EFAM, com vistas a desenvolver o objetivo da escola, se materializa na percepção do PE como um aporte às disciplinas. Situação análoga foi encontrada nos estudos de Barbosa (2018) sobre a EA no currículo das EFA's, a autora identificou que existe complementação entre os conteúdos de cada área do saber, o que possibilita expandir a percepção socioambiental.

Também se constatou nas falas dos docentes, que as suas práxis relacionadas à EA ainda se desenvolvem através de saberes atrelados ao Estilo de Pensamento Ecológico, em que as vivências reforçam o caráter conservacionista/recursista, aparente em ações de respeito à natureza, reciclagem de lixo ou no projeto bimestral desenvolvido com os alternantes, requisito do PE das EFAS, como identificamos nas falas de P2 e P6 abaixo:

Fizemos um pequeno experimento em química, em relação a poluição do ar, como ocorria e tudo mais. Na Biologia e Ciências sempre usava exemplos ao redor como o lixo e como poderia fazer para ser descartado e o cuidado e o respeito pelo meio ambiente. (informação verbal)

Eu sempre os levo para o campo, trabalhamos assuntos como o meio ambiente, plantações, e procuro sempre integrar eles a esse ambiente real deles e às vezes os levo para queimarem o lixo correto e recolherem para que não caia no rio. Eu trabalho sempre com a globalização, a paisagem e o espaço em que vivemos porque tudo isso engloba a preservação e o cuidado com o meio ambiente. (informação verbal)

Contexto semelhante, ao explicitado nestas falas e análises, foi encontrado por Kely Pereira (2007) na EFA de Campo Grande – Mato Grosso, onde se identificou que a EA existente na instituição era pontual e se materializava em atividades que não modificavam as concepções, atitudes e realidades vivenciadas, pois a prática pedagógica em torno da EA estava fragilizada.

Para Carlos Loureiro (2012), uma EA que se proponha a alterar comportamentos e atitudes precisa problematizar o ambiente de vida e a posição social ocupada pelos indivíduos, para compreender como se produzem, se organizam e se compõem suas culturas, no intuito de entender as implicações ambientais e assim objetivar mudanças. Existem mecanismos que possibilitam esta problematização e aspectos que precisarão estar presentes na práxis educativa de uma EFA, pois há uma longa distância entre a ideia, o conceito e a pedagogia da alternância; o que implica instituir uma organização que inclua atividades técnicas com instrumentos específicos, o planejamento escolar é um deles (GIMONET, 2007). Desta forma, quando indagados sobre o planejamento escolar para atender os instrumentos da alternância, necessário ao cumprimento dos pilares da EFAM, deram as seguintes respostas:

Tudo junto! A gente, eu pelo menos, a gente fazia o nosso! Até esqueci o nome. (P3). (informação verbal)

Plano de aula! (P6). (informação verbal)

Plano de aula né?! Plano de aula de acordo com as turmas que vinham [...] então, a gente fazia planejamento para elas, para durar aqueles quinze dias. Quando acabava, dali avaliava e eles iam embora. Aí já vinha outro e ia sendo assim. (P3). (informação verbal)

Percebe-se na fala citada que mesmo os professores demonstrando ter uma noção dos instrumentos utilizados na alternância, ainda há pouco aproveitamento no sentido de fomentar uma problematização da realidade vivenciada, pois faziam o planejamento de acordo com as turmas que vinham para as sessões. Segundo Gimonet (2007), o planejamento é como um instrumento de gestão de uma sessão de alternância, por isso, é importante e precisa ser valorizado para fomentar os objetivos a que a alternância se propõe.

Conforme Barbosa (2018), os planejamentos em uma EFA ocorrem por áreas do conhecimento; os professores, baseados no currículo nacional comum, organizam e inserem as especificidades em consonância com a realidade de suas atuações, que se traduz no TG identificado no contexto comunitário. Para Freire (1987), o TG está embutido nas relações homem-mundo, ou seja, para identificá-lo é preciso observar o pensamento e a atuação dos indivíduos perante a realidade a qual pertencem; porém nessa observação é necessário conscientizar-se ao passo que também conscientizam. Tal situação fica evidente no relato abaixo:

A gente sempre trabalha com outras disciplinas dentro de uma e englobamos a conscientização e os fatos [...] então, trabalhamos a realidade que estamos vivendo. E se nós enquanto escola e enquanto filhos da região não tivermos essa preocupação de cuidar e preservar, provavelmente um dia isso vai acabar. (P5). (informação verbal)

Em primeiro lugar, é tornar os alunos que vivem aqui conscientes de como eles devem viver nesse meio ambiente, como eles podem tirar proveito do meio ambiente e quem sabe se alguns deles se tornarem profissionais que podem atuar na sua própria terra, eles já vão ter um conhecimento maior porque foi ensinado na escola. E que a escola tem esse poder de transformar a vida de todos. (P1). (informação verbal)

Estes trechos, das falas de P5 e P1, demonstram que os professores buscavam desenvolver um caráter emancipatório no processo educativo da EFAM a partir da conscientização, desenvolvida na escola por meio dos TG's e de conversas com os alunos alternantes, envolvendo as suas realidades ambientais. Outra situação também encontrada no contexto da EFAM sobre a práxis pedagógica foi o desconhecimento do PPP da EFAM:

No momento ainda não me foi apresentado o projeto político pedagógico da escola porque iam fazer uma reformulação. (P2). (informação verbal)

Sim, conheço um pouco, mas o projeto ainda está sendo reformulado, porque está aguardando algumas aprovações para validar. E, inclusive, eu participei algumas vezes dessa elaboração. (P4). (informação verbal)

Apenas um professor afirmou ter conhecimento do PPP que norteia as ações da EFAM, os demais educadores afirmaram desconhecer; o que pode, em certa medida, distanciar a práxis da filosofia da escola, pois, como os próprios docentes relataram, acabam instituindo suas atividades pedagógicas por conta própria, sem o auxílio de um profissional que cuide desta parte pedagógica ou mesmo sem o documento norteador das ações educativas – o PPP.

O PPP de uma EFA precisa conter a organização do projeto profissional do jovem – PPJ, nos três anos de formação, fundamental para que os professores da EFAM tracem objetivos para a formação por alternância atrelados aos pilares da EFA. O conhecimento do PPP é essencial, pois trata-se da orquestração do conjunto dos componentes e garantirá a implementação de forma organizada da alternância, dando coerência ao projeto educativo a que a EFA se propõe; este conhecimento mostra aos jovens, às famílias, aos parceiros, à equipe da EFA, como um todo, qual a finalidade de se educar a partir dos princípios existentes na filosofia desta instituição (GIMONET, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desse estudo apontam a necessidade de se refletir sobre a EA na EFAM a partir de três pressupostos principais: 1) a criação de estratégias para a efetivação de quadro docente, que possibilite a construção e realização de projetos em EA de caráter transversal e interdisciplinar; 2) formação docente continuada em EA holística, pautada na integração entre o ambiente natural amazônico e os saberes locais existentes; e 3) fortalecimento do diálogo de saberes a partir das vivências dos sujeitos presentes no contexto da EFAM.

Entende-se que há a necessidade de reconhecer os saberes dos sujeitos da Amazônia, validá-los e inseri-los em suas práxis, o que se constitui em uma EA a partir de seus modos de vida; trata-se de um caminho que vai do reconhecimento ao pertencimento; é preciso interligar as novas práticas de uso e produção, a partir dos elementos naturais, às possibilidades de integração do sujeito com o meio ambiente; propor um modelo educacional que transponha a racionalidade instrumental, no qual os saberes docentes se integrem ao processo de formação de sujeitos ecológicos na Amazônia Amapaense.

Neste propósito reside a riqueza dos saberes e vivências que engendram, na práxis educativa, um modelo essencial para propor o ensino e a aprendizagem na Amazônia amapaense, vinculados às questões do cotidiano educacional, especialmente no que tange à EA, pois tal temática requer uma prática transversal e interdisciplinar, imbuída de uma percepção holística.

O processo formativo que a EFAM vem desenvolvendo ao longo dos anos – a partir dos saberes e das vivências dos professores, ainda que com algumas questões deficitárias – constitui um campo propício para possibilitar a práxis em EA, amparada pelos princípios agroecológicos, e transpor o desafio constante da EA no ambiente formal; pois trata-se de um caminho que vem sendo percorrido e envolve a especificidade referente à realidade amazônica amapaense.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ana Paula. *A Pedagogia da alternância como práxis educativa na Escola Família Agrícola de Uirapuru-GO: limites e potencialidades*. 145 f. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres, 2013. Disponível em www.fe.ufg.br. Acesso em 10 jun. 2019.
- BARBOSA, Ana Paula Carvalho. *A educação ambiental no currículo da Escola Família Agrícola*. 176 f. Dissertação, Mestrado em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2018. Disponível em <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8400>. Acesso em 20 mai. 2019.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.
- CARNEIRO, Fernando Ferreira; KREFTA, Noemi Margarida; FOLGADO, Cleber Adriano Rodrigues. A Práxis da Ecologia de Saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. *Tempus, Actas de Saúde Colet*, Brasília, v. 8, n. 2, p. 331-338, jun./jun. 2014. Disponível em <file:///C:/Users/dell/Downloads/1530-3552-1-PB.pdf>. Acesso em 09 jun. 2020.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2006.
- COSTA, César Augusto Soares; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Interdisciplinaridade e educação ambiental crítica: questões epistemológicas a partir do materialismo histórico-dialético. *Revista Ciência e Educação*. Bauru, v. 21, n. 3, p. 693-708, jul./set., 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150030011>. Acesso em 10 jun. 2020.
- DELIZOICOV, Demétrio; DELIZOICOV, Nadir Castilho. Educação Ambiental na escola. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende. (orgs) *Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 81- 115.
- ESTEVAM, Dimas de Oliveira. *Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância*. Florianópolis: Insular, 2012.
- FLECK, Ludwik. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALLO, Sílvio. Transversalidade e Meio ambiente. Ciclo de Palestras sobre Meio Ambiente. *Programa Conheça a Educação do Cibec/Inep*. MEC/SEF/COEA, 2001. Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/cibec/pce/2001/15-26.pdf>. Acesso em 10 jun. 2020.
- GALLO, Sílvio. *Currículo (entre) imagens e saberes*. UNISINOS, Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEntreImagenseSaberes.pdf>. Acesso em 20 jun. 2020.
- GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS*. Petrópolis: Vozes, 2007.

- LEFF, Enrique. *Saber Ambiental*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LEFF, Enrique. *Ecologia, capital e cultura: a territorialização da racionalidade ambiental*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo: Hucitec - Abrasco, 2010.
- NETTO, Daiane; SHULTZ, Glauco. Aproximações entre a educação do campo e a educação ambiental nos Centros Familiares de Formação por Alternância. *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v.6, n.2, p. 1-12, 2017.
- NOVAIS, Marcos Paulo Souza. A experiência da Escola Família Agrícola de Quixabeira, no Semiárido Baiano. *Campo-território: Revista de Geografia Agrária, Bahia*, v. 9, n. 19, p. 531-543, out. 2014.
- OLIVEIRA, Jaqueline Rocha. *Conhecimentos e práticas agroecológicas nas escolas famílias agrícolas- EFA's*. 257 f. Dissertação, Mestrado em Extensão Rural. Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2014.
- PEREIRA, Kely Adriane Brandão. *Educação ambiental em uma escola agrícola de Campo Grande – MS: que saberes, que práticas e que resultados*. 156 f. Dissertação, Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007. Disponível em <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7971-educacao-ambiental-em-uma-escola-agricola-de-campo-grande-ms-que-saberes-que-praticas-e-que-resultados.pdf>. Acesso em 16 mai. 2019.
- PETER, Daniele Schmidt. *Escola família agrícola da região sul: educação ambiental na transformação da realidade socioambiental do campo*. 154 f. Dissertação Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia. Instituto Federal Sulrio-grandense, Pelotas, 2018. Disponível em <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7971-educacao-ambiental-em-uma-escola-agricola-de-campo-grande-ms-que-saberes-que-praticas-e-que-resultados.pdf>. Acesso em 07 jun. 2019.
- PINTO, Diogo de Souza *et al.* Arte e cultura no Ensino da Agroecologia: a experiência do projeto EcoArte, CTUR/UFRRJ. In: *II SNEA: Resistências e lutas pela democracia*, 2017, Seropédica, *Anais do II Seminário Nacional de Educação em Agroecologia: Cadernos de Agroecologia*. Rio de Janeiro, 2017, p. 1-14.
- SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes de educação ambiental. In: SATO, Michéle; CARVALHO, Isabel Cristina (orgs.). *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005. p. 17-44.
- SCHNEIDER, Selma. Educação do campo e sustentabilidade: o caso da escola família agrícola em Santa Cruz do Sul – RS. *Atos de Pesquisa em Educação*, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 3, p.964-985, set./dez., 2013. Disponível em <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n3p964-985>. Acesso em 15 nov. 2019.
- SILVA, José Carlos Aragão *et al.* O PIBID e a EFA: narrativas sobre a iniciação docente no campo. In: ARAGÃO, José Carlos; COSTA, Cristiane Dias Martins (orgs.). *O PIBID em Terras de Preto: A Iniciação Docente em Meio às Experiências de Educação no campo e educação ambiental em Codó no Maranhão*. Curitiba: Appris, 2019.
- SILVA, Luziane Miranda; CABRAL, José Pedro Cabrera. O PRONERA na percepção dos alunos da Escola Família Agrícola de Porto Nacional, Tocantins. *Revista Interface*, Tocantins, n. 14, p. 64-78, dez., 2017.

SILVA, Maria de Fátima Santos; MACHADO, Carlos Roberto da Silva. A agroecologia e a educação ambiental transformadora: uma leitura para além de mudanças nas técnicas de produção agrícola. *Pesquisa em Educação Ambiental*, Rio Grande, vol. 10, n. 1, p. 119-129, jan./jun., 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol10.n1.p119-129>. Acesso em 25 jun. 2020.

SILVA, Simone Souza da Costa *et al.* Rotinas Familiares de Ribeirinhos Amazônicos: Uma Possibilidade de Investigação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 341-350, abr./jun., 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n2/a16v26n2.pdf>. Acesso em 21 mai. 2020.

SOUSA, Luana Vieira; LIMA, Maria Raquel Barros; MELO, Patrícia Sara Lopes. O monitor da escola família agrícola e a prática docente no contexto da pedagogia da alternância: reflexões frente à diversidade sociocultural. In: *III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América*, 2018, Santa Catarina, *Anais eletrônicos do III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América*. Criciúma: UNESC, 2018, p. 112-123.

SOUSA, Romier da Paixão *et al.* *Educação do campo na Amazônia: A experiência histórica das Escolas Famílias do Estado do Amapá*. Belém: Instituto Internacional de Educação do Brasil- IEB, 2016.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRISTÃO, Martha. *A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes*. São Paulo: Annablume, 2004.

VALENTE, Tatiane Nunes. *A formação contínua de professores na Amazônia amapaense: uma proposta para a realidade ribeirinha do Anauerapucu*. 112 f. Dissertação, Mestrado Profissional em Educação: Formação de professores. Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2017.

VIZOLLI, Idemar; AIRES, Helena Quirino Porto; BARRETO, Mylena Gonçalves. A Pedagogia da Alternância presente nos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas Famílias Agrícolas do Tocantins. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, e166920, p. 1-17, jan., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844166920>. Acesso em 09 jun. 2020.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZIMMERMANN, Angelita; MEURER, Ane Carine. *Casa familiar rural e pedagogia da alternância: território de formação do agricultor*. Jundiá: Paco Editorial, 2016.

Submetido em agosto de 2020

Aprovado em junho de 2021

Informações das autoras

Walquíria de Araújo Pereira

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá- UNIFAP.

Servidora pública e professora na rede municipal de ensino de Macapá.

E-mail: walk_araujo@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6891-5651>

Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/6574936708575187>

Raimunda Kelly Silva Gomes

Doutora em Educação. Professora na Universidade do Estado do Amapá- UEAP e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP. Líder do Grupo de Integração Socioambiental e Educacional (GISAE/UEAP)
E-mail: rkellysgomes@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4653-4000>
Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/1668096856877502>