



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT  
CAMPUS DE PORTO NACIONAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**VÂNIA FERREIRA DE SOUSA**

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS  
FAMÍLIA AGRÍCOLA NO ESTADO DO TOCANTINS**

**PORTO NACIONAL – TO  
2022**

**VÂNIA FERREIRA DE SOUSA**

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS  
FAMÍLIA AGRÍCOLA NO ESTADO DO TOCANTINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Porto Nacional – TO, como requisito para à obtenção do grau de mestre em Geografia, área de concentração Dinâmica Geoterritorial e Geoambiental e linha de pesquisa Ensino de Geografia.

**Orientador:** Prof. Dr. Rosemberg Aparecido Lopes Ferracini

**PORTO NACIONAL – TO  
2022**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- S725e    Sousa, Vânia Ferreira de.  
          A Educação Ambiental no Ensino de Geografia nas Escolas Família  
          Agrícola no Estado do Tocantins . / Vânia Ferreira de Sousa. – Porto  
          Nacional, TO, 2022.  
          100 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins  
          – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação  
          (Mestrado) em Geografia, 2022.  
          Orientador: Rosemberg Aparecido Lopes Ferracini
1. Educação Ambiental. 2. Ensino de Geografia. 3. Educação do Campo. 4.  
          Pedagogia da Alternância. I. Título

**CDD 910**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

VÂNIA FERREIRA DE SOUSA

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS  
FAMÍLIA AGRÍCOLA NO ESTADO DO TOCANTINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins Campus Universitário de Porto Nacional. Foi avaliada para obtenção do título de mestre em Geografia e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela banca examinadora.

**Data de aprovação: 24/02/2022**

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Rosemberg Ferracini (Orientador), UFT

---

Prof. Dr. Atamis Foschieira, UFT

---

Prof. Dr. Valdir Zitzke, Unitins

**PORTO NACIONAL – TO  
2022**

À minha Izabella Lizandra, pelo apoio e incentivo.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos professores que participaram das bancas de defesa do projeto, da qualificação e deste momento final da dissertação: Atamis Antonio Foschiera, Fernando Morais, Valdir Zitzke Aquino, pelas valiosas contribuições ao longo deste percurso.

A Universidade Federal do Tocantins – UFT, ao PPGG pela oportunidade de desenvolver essa pesquisa.

Ao Estado do Tocantins pela concessão do afastamento remunerado durante o período de pesquisa.

A Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, por autorizar a realização da pesquisa na Rede Estadual de Ensino.

Aos professores de Geografia das EFAs dos municípios de Esperantina, Colinas, Porto Nacional e São Salvador, que com paciência e dedicação contribuíram com esta pesquisa.

À secretaria de Mestrado, a servidora Poliana Damasceno, pelo o excelente trabalho prestado aos retornos às solicitações.

Ao orientador professor Rosemberg, pelo empenho, que me possibilitou ir à busca de querer aprender mais. Agradeço-o pelo respeito comigo.

Aos professores e colegas da turma de 2020 do PPGG/UFT, pelos diálogos e troca de conhecimentos que geraram constantes aprendizados.

O agradecimento é um reconhecimento justo a quem participou na realização desta pesquisa.

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão da Educação Ambiental nas escolas Família Agrícola no Estado do Tocantins e a relevância do ensino de geografia na prática da educação ambiental. Aliada a Pedagogia da Alternância como caminho sustentável na educação do Campo. Desse modo, busca-se analisar a contribuição do ensino de geografia na Educação Ambiental. Os procedimentos metodológicos adotados guiaram-se inicialmente pela revisão bibliográfica (de textos, artigos, dissertações, teses e livros) e foi complementada pela aplicação de um questionário semiestruturado aos professores de Geografia das EFAs. Como resultados, pode-se afirmar a prática de Educação Ambiental no cotidiano das EFAs, logo, podemos considerar também a ausência do professor específico da disciplina de geografia em sala de aula. Por conseguinte, a partir dos resultados obtidos, destacamos a importância da Educação Ambiental no ensino de Geografia, por ser uma ciência que se dedica ao estudo das relações entre a sociedade e a natureza.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Ensino de Geografia. Educação do Campo. Pedagogia da Alternância.

## **ABSTRACT**

This work presents a reflection on Environmental Education in the Família Agrícola schools in the State of Tocantins and the relevance of teaching geography in the practice of environmental education. Allied with the Pedagogy of Alternation as a sustainable path in rural education. In this way, we seek to analyze the contribution of geography teaching in Environmental Education. The methodological procedures adopted were initially guided by the bibliographic review (of texts, articles, dissertations, theses and books) and was complemented by the application of a semi-structured questionnaire to the Geography teachers of the EFAs. As a result, one can affirm the practice of Environmental Education in the daily life of EFAs, so we can also consider the absence of a specific teacher of the geography discipline in the classroom. Therefore, from the results obtained, we highlight the importance of Environmental Education in the teaching of Geography, as it is a science dedicated to the study of the relationship between society and nature.

**Keywords:** Environmental education. Teaching Geography. Field Education. Pedagogy of Alternation.



## LISTA DE SIGLAS

APEEFA – Associação de Pais e Estudantes da Escola Família Agrícola  
CEFFA – Centros Familiares de Formação por Alternância  
CFRs – Casas Familiares Rurais  
CEJAF – Centro de Capacitação de Jovens da Agricultura Familiar  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CPT – Comissão Pastoral da Terra  
CTA – Centro de Tecnologias Alternativas  
COMSAÚDE – Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCNE – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental  
DCT – Documento Curricular do Tocantins  
EA – Educação Ambiental  
EFA – Escola Família Agrícola  
EFABIP – Escola Família Agrícola do Bico do Papagaio  
EFAJPS – Escola Família Agrícola José Porfírio de Souza  
EFAZD – Escola Família Agrícola Zé de Deus  
ENERA – Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens  
MEC – Ministério da Educação  
MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo  
MFR – *Maison Familiale Rurale*  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
OLIMPEFA – Olimpíadas da Escola Família Agrícola de Porto Nacional  
ONGs – Organizações Não Governamentais  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PPP – Projeto Político Pedagógico

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PUC SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação, Juventude e Esportes

UFT – Universidade Federal do Tocantins

SGE – Sistema de Gerenciamento Escolar

UNB – Universidade de Brasília

UNEFAB – União Nacional das Escolas Família Agrícolas do Brasil

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Mapa Localização das Escolas Família Agrícola no Estado do Tocantins.....	42
Figura 2 – Mapa municípios de origem dos estudantes das EFAs.....	52

## LISTA QUADROS

Quadro 1 – Identificação do Curso da EFA de Porto Nacional.....	46
Quadro 2 – Identificação do Curso da EFA de Colinas.....	48
Quadro 3 – Identificação do Curso EFA de São Salvador.....	49
Quadro 4 – Identificação do Curso EFA de Esperantina.....	50
Quadro 5 – Tempo de estudos nas EFAs.....	54
Quadro 6 – Perfil dos professores da EFAs.....	67
Quadro 7 – Opinião dos professores sobre o método de Alternância.....	68

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Disciplinas lecionadas pelos professores de Geografia.....	68
Gráfico 2 – Contribuição da Geografia na comunidade escolar.....	70
Gráfico 3 – Problemas Ambientais na comunidade.....	70
Gráfico 4 – Prática Ambiental nas EFAs.....	71
Gráfico 5 – Desafios para desenvolver Educação Ambiental.....	71
Gráfico 6 – Educação Ambiental no ensino de Geografia.....	72

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL, PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>20</b>
2.1 Educação Ambiental.....	22
2.2 Pedagogia da Alternância.....	33
2.3 Educação do Campo.....	35
<b>3 CONTEXTO EDUCATIVO E O SURGIMENTO DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA NO ESTADO DO TOCANTINS.....</b>	<b>40</b>
3.1 EFA de Porto Nacional.....	44
3.2 EFA Zé de Deus.....	46
3.3 EFA José Porfírio de Souza.....	48
3.4 EFA do Bico do Papagaio Padre Josimo.....	49
<b>4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS EFAs DO TOCANTINS.....</b>	<b>60</b>
4.1 Contextualização da pesquisa.....	63
4.2 Aspectos metodológicos.....	63
4.3 participantes da pesquisa.....	65
4.4 Instrumentos de coleta de dados.....	65
4.5 Resultados e discussão.....	66
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>78</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>88</b>
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO.....	89
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	93
<b>ANEXOS.....</b>	<b>97</b>
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SEDUC.....	98
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	99

## 1 INTRODUÇÃO

A educação no Tocantins, assim como em todo o Brasil, enfrenta momentos caóticos, necessitando de investimento de recursos de toda ordem, principalmente, no que diz respeito à melhoria de qualidade do ensino e à valorização dos profissionais. No campo a situação é ainda mais agravante, revela que durante muito tempo, os sujeitos camponeses viveram uma situação de descaso.

A educação oferecida no campo, também, parece não corresponder às expectativas, haja vista que, como afirma Freire (1998, p. 24) “o conhecimento escolar nasce como resposta às necessidades e desejos”. Nesse sentido, a escola tem papel importante para o camponês, na medida em que “ele a percebe como meio de participar mais da sociedade, de mudar sua condição de excluído, de conquistar direitos que historicamente lhe são negados, de oferecer a seus filhos uma vida melhor que aquela que sempre teve” (MUTA, 2002, p. 27). Para Molina (2008) o ensino no campo busca construir um projeto de sociedade com igualdade de condições e justiça social.

A partir dessas concepções, percebe-se que, conforme o histórico da educação ofertada aos estudantes do campo, essas propostas não os possibilitavam condições para permanecer no Campo e tampouco para desenvolver suas práticas de sobrevivência junto aos seus familiares. De acordo com Arroyo (2004, p. 106), “os movimentos do campo poderão contribuir para dinamizar a escola”, tendo em vista que trazem a ideia de direitos. É importante que a Educação do Campo seja incluída na luta pelos direitos: direito ao saber, ao conhecimento e à cultura produzida socialmente.

Segundo Chaves (2017, p. 47), tem-se que a Educação do Campo é à base do Movimento Camponês, “na perspectiva da construção de uma formação humana e emancipatória, articulada à vida, ao trabalho, à cultura, e aos saberes das práticas sociais dos camponeses”. Para Caldart (2008, p. 149), o povo tem o direito a ser educado onde vive, “tem o direito a uma formação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”, de forma que consigam se organizar e assumir o papel de sujeitos capazes de conduzir a vida de forma mais autônoma possível. Por isso, é fundamental que a Educação do Campo considere o desenvolvimento dos sujeitos, levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, dos recursos disponíveis, das expectativas e dos anseios de quem nele vive.

Para tanto, a Educação Ambiental é uma importante ferramenta de intervenção e transformação social, não apenas no sentido de apreensão acerca do tema, mas, sobretudo pelo incentivo à aquisição de habilidades e valores que orientam e motivam um estilo de vida sustentável. Loureiro (2004, p. 90) comenta que: “Educação Ambiental é o meio educativo pelo qual se podem compreender de modo articulado as dimensões ambientais e sociais, problematizar a realidade, buscando raízes da crise civilizatória”.

A prática educativa no processo de formação escolar da Educação Ambiental pode melhorar a qualidade de vida, gerando o bem-estar da coletividade. Nessa perspectiva, a agricultura familiar é um exemplo dessa prática se configura como um meio propício para garantir o sustento alimentar, sem comprometer a terra e a natureza. Por meio dela também é possível gerar emprego e renda através da articulação de redes de atuação (AQUINO, 2003). Além disso, ao priorizar as atividades da agricultura familiar é possível minimizar as condições precárias de moradia, índices de desemprego, a exclusão social, assim como o êxodo rural.

Além disso, tanto a Educação Ambiental quanto a Educação do Campo visam à emancipação dos sujeitos, em seus espaços cotidianos, através da consolidação de padrões de sociedade que sejam compatíveis com o respeito ambiental, pensada e realizada de forma socialmente justa. Para se obter esse tipo de desenvolvimento, no âmbito das atividades pedagógicas, os currículos escolares, voltados para a Educação Ambiental, devem contemplar ações que visem o desenvolvimento de cidadania em quaisquer etapas da formação escolar.

Assim, a Educação Ambiental pode ser compreendida em sua trajetória, como uma rede de contextos, desde a formação escolar até a vivência, a atuação profissional dos indivíduos e demais espaços de convivência e de processos formativos. Ligada ao ensino de Geografia a Educação Ambiental e a Educação do Campo deve proporcionar ao aluno olhar, ao mesmo tempo, para o global e o local, atentando para seu lugar em um quadro geral.

O processo educativo de formação para a cidadania ambiental acontece diante da necessidade de mudança advinda das rápidas e sucessivas transformações ocorridas na sociedade. Diante da alarmante situação ambiental que presenciamos, a educação é chamada para tomar sua responsabilidade atuante na práxis ambiental educativa.

Para isso as Escolas Família Agrícola valendo-se dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, tem seu trabalho facilitado na abordagem das questões ambientais. Essa metodologia pressupõe a articulação entre o contexto comunitário escolar e familiar.



O homem exerce grande influência no meio ambiente e a intensificação de sua ação ocasionou sérios problemas ambientais. A evolução industrial, tecnológica e demográfica aliada ao potencial destrutivo gerado pelo sistema capitalista exerceu uma grande pressão sobre os recursos naturais, oferecendo riscos a qualidade de vida e outros agravantes ambientais (GADOTTI, 2000).

É com base nessa vertente, na destruição desenfreada e na crise ambiental que se pontua a educação como um elemento de conscientização e formação humana, com o objetivo de sensibilizar o indivíduo sobre sustentabilidade e como agente crítico, a fim de amenizar os problemas ambientais (MULINE, 2013). Contudo pouco se tem feito para refletir e promover ações em prol da educação e da conscientização ambiental.

A prática educativa da Educação Ambiental no processo de formação escolar pode melhorar a qualidade de vida na sua comunidade. Nessa perspectiva, a agricultura familiar nas escolas do campo é um exemplo dessa prática se configura como um meio propício para garantir o sustento alimentar, sem comprometer a terra e a natureza (AQUINO, 2003).

A escolha pela pesquisa envolvendo as Escolas Família Agrícola no Tocantins foi motivada pelo fato de essas escolas oferecerem uma proposta diferenciada, a Pedagogia da Alternância como suporte pedagógico na Educação do Campo.

Aliar a minha formação acadêmica em Geografia, Leituras, participações e debates sobre o tema, durante o período de graduação, resultou num trabalho final de monografia relacionado ao tema proposto, pesquisando uma proposta de educação construída para atender a realidade do educando, possibilitou-me discutir as políticas públicas de educação para o campo.

O tratamento que as escolas do Campo recebem do Estado faz parte de um esquecimento histórico imposto à população camponesa, ou relegada em segundo plano, como tem ocorrido no Brasil. As políticas de ensino precisam ver o campo e seus sujeitos como produtores de cultura e desenvolvimento a partir de suas realidades. Pretendemos, com essa pesquisa, contribuir para ampliar o debate sobre Educação Ambiental no ensino de Geografia e, especificamente, no âmbito da Pedagogia da Alternância, ampliando as discussões em uma metodologia por si mesma inovadora para o ensino básico.

Por fim, acreditamos que a relevância desse estudo reside no sentido de elucidar a preocupação da preservação do meio ambiente na comunidade escolar.

Indicamos como objetivo geral da pesquisa analisar a prática da Educação Ambiental das Escolas Família Agrícola do Tocantins.

A abordagem metodológica utilizada para esta análise se fundamentou inicialmente na revisão bibliográfica de textos, artigos, livros, teses e dissertações, revistas e sites que tratam de estudos e pesquisas relacionadas com a Educação Ambiental no ensino de geografia e educação do campo.

Na pesquisa empírica, realizada nas EFAs de Porto Nacional, Colinas do Tocantins, Esperantina e São Salvador utilizou-se um questionário segundo as proposições de Marconi e Lakatos (2010), que propõem a classificação em perguntas abertas, fechadas ou dicotômicas, e de múltipla escolha. O questionário foi aplicado aos professores de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio Integrado para se compreender a percepção destes com a prática da Educação Ambiental.

Considerando os aspectos supracitados, esta investigação organiza-se em duas etapas que se complementam, tendo como finalidade responder à questão central que evidencie a importância da Educação Ambiental no ensino de Geografia e a relevância de sua prática.

As disciplinas cursadas no mestrado como, a Educação Geográfica e o uso de diferentes linguagens (UFT). Agricultura, Capitalismo, Revoluções e Reformas Agrárias (UFT). Pensamento Espacial e Cartografia Escolar (USP) e Método e Metodologia para a Pesquisa em Geografia (UFT), foram importante no desenvolvimento da pesquisa, possibilitando comunicação e interação com os objetivos e objeto investigado durante todo o percurso deste trabalho.

A dissertação está estruturada da seguinte forma. No primeiro capítulo discorreremos sobre o conceito de Educação Ambiental, Pedagogia da Alternância e Educação do Campo. No segundo capítulo, caracterizamos a prática formativa no contexto educativo e o surgimento das EFAs no Estado do Tocantins, através de análise dos Projetos Político Pedagógico – PPP. No terceiro capítulo abordamos a contribuição da Educação Ambiental para o ensino de Geografia.

Essa análise apresenta reflexão sobre a importância de se trabalhar a Educação Ambiental associada ao ensino de Geografia, como forma de fortalecer a prática educativa.

## 2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL, PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao longo da história, o direito à educação foi negado às camadas mais pobres da população brasileira, dando origem a lutas constantes por uma educação popular, o que levou a debates acalorados acerca das possibilidades de atendimento à população do campo.

Nesse sentido, a concepção de Educação do Campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses, reafirmando que o campo é um lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade e que o camponês tem sentimento de pertencimento, caracterizando seu espaço como de representação social e de desenvolvimento sustentável.

Sobre isso, Molina e Freitas (2011, p. 19) acrescentam

Tendo sua origem no processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras, a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil

Com efeito, a raiz da Educação do Campo foi alicerçada pelos trabalhadores do campo, Trabalhadores Sem Terra e sem trabalho; principalmente, por aqueles que se dispuseram a lutar contra uma política de abandono das minorias, para aos poucos buscar expandir o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo.

Conforme leituras de (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999; CALDART; PEDRON, 2011), é importante discutir o conceito de Educação do Campo, bem como o de Educação Ambiental (CAVALCANTI, 2003; LAYRARGUES, 2006; MENDONÇA, 1998; MOREIRA, 2007; SUERTEGARAY, 2006) através da Geografia, o que nos permitirá compreender a utilização destes conceitos no campo da educação.

É recorrente, no debate educacional, a afirmação de que a educação, no âmbito do estado de direito, constituiu-se em uma ação estratégica para a emancipação e a cidadania de todos os sujeitos que vivem ou trabalham no campo e que pode colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e nacional.

Nesse intento, a Geografia enquanto ciência e disciplina escolar se dispõe a contribuir com a formação de cidadãos críticos e reconhecedores de sua ação no mundo.

Referente ao entendimento da Educação Ambiental no ensino de Geografia, Suertegaray(2006, p.91) afirma que é uma das disciplinas escolares que, de diferentes formas, sempre abordou, nos seus conteúdos, a temática ambiental.

Isso se deve, de um lado, pelo simples fato da histórica indicação de que a Geografia é o estudo da relação homem x meio e, de outro, pela razão de que, na origem, a disciplina entende o meio como sinônimo de natureza; ou seja, o externo que rodeia os homens e mulheres em sociedade.

Nessa mesma visão, em Cavalcanti (2003), a autora desenvolveu uma pesquisa com o intuito de analisar como se dá a formação de conhecimentos geográficos por alunos, a partir das representações sociais que eles possuíam dos principais conceitos geográficos (lugar, paisagem, natureza, sociedade, região e território). Em sua análise, constatou que o conceito de lugar, observado principalmente nos conteúdos que tratavam do bairro, aparecia, entre os alunos, relacionado a sentimentos afetivos como felicidade, amizade, liberdade, medo e outros. Dessa forma, as relações pessoais pesam no momento de falar sobre seus espaços de convívio. Esse modo de ver o lugar condiz com a perspectiva humanística de Geografia, em que “o lugar é o espaço que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço do vivido, concebido, percebido, experienciado”(CAVALCANTI, 2003, p. 89).

Certamente, as práticas pedagógicas das escolas do campo devem relacionar a teoria e a prática, além de combinar a metodologia entre o processo de ensino e a capacitação, considerando sempre a realidade local como base para a produção do conhecimento. Nesse sentido, temos as práticas educacionais do campo que se baseiam em princípios de respeito ao ambiente e participação coletiva.

Nessa perspectiva, entende-se que a leitura geográfica contribui com a Educação Ambiental, pois se preocupa com noções espaciais, temporais, fenômenos sociais, culturais e naturais; além disso, busca entender as relações do homem e a natureza.

Tangente ao exposto, o processo educativo de formação para a Educação Ambiental acontece diante da necessidade de mudança advinda das rápidas e sucessivas transformações ocorridas na sociedade. Assim sendo, a Educação Ambiental e a Educação do Campo surgem de contextos e períodos históricos diferentes; porém, ambas propõem um modelo pedagógico diferenciado, reconhecem a necessidade de orientar a educação de forma contextualizada socialmente e vinculada à realidade ecológica, sociocultural e política. Pois os indivíduos reconhecem-se como participantes ativos de seu processo educativo, promovendo a formação de consciência, saberes e responsabilidades determinadas a partir da realidade local onde estão inseridos, considerando seus problemas sociais e ambientais e buscando suas soluções (LEFF, 2004)

Dentro dessa concepção, a Educação do Campo é uma proposta que visa dar conta dar desses desafios, um dos seus principais preceitos é que as práticas escolares sejam

desenvolvidas a partir das realidades locais. Caldart (2011) e Pedron (2011) descrevem a importância das práticas educacionais do Campo se basearem em princípios de respeito ao ambiente e participação coletiva. A prática pedagógica das escolas do Campo deve relacionar a teoria e a prática, considerando sempre a realidade local como base para a produção do conhecimento.

Com efeito, a metodologia participativa e dialógica proposta pela Educação Ambiental pode desencadear um movimento que fortalece o papel político da escola, ao envolver a comunidade (JACOBI; TRISTÃO; FRANCO, 2009).

Neste capítulo, apresentaremos alguns aspectos teóricos de Educação Ambiental, Pedagogia da Alternância e Educação do Campo que envolve o surgimento das EFAs; sobretudo, no Estado do Tocantins.

## **2.1 Educação Ambiental**

Frequentemente, o conceito de Educação Ambiental vem sendo ampliado desde 1971, quando foi proposta a primeira definição internacional de Educação Ambiental pela International Union for the Conservation of Nature (IUCN), que ressaltou o caráter conservacionista expresso nos primeiros documentos que tratavam da questão.

Após repercussões geradas pela (IUCN), a Organização das Nações Unidas (ONU) realizaria entre os dias 5 a 16 de junho de (1972) em Estocolmo<sup>1</sup>, na Suécia, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, que definiu a necessidade da Educação Ambiental, com adoção de medidas para um programa de educação sobre o meio ambiente com ênfase na interdisciplinaridade de cunho escolar, abrangendo todos os níveis de Ensino e a população em geral (BRASIL, 1998).

Na tentativa de promover estratégias que visem ao desenvolvimento socioeconômico atrelado à preservação do meio ambiente e ao uso consciente de recursos naturais, surgiram as conferências ambientais, que reúnem representantes de diversos países.

---

<sup>1</sup>A Declaração de Estocolmo (1972) previa a proteção e melhoria do meio ambiente humano e considerava que os países em desenvolvimento deveriam investir esforços para se desenvolver, já que a maioria dos problemas ambientais estaria associados ao subdesenvolvimento, embora devessem resguardar a proteção e melhoria das condições ambientais

A Conferência de Estocolmo foi realizada no ano de 1972, em Estocolmo, na Suécia, foi a primeira conferência ambiental no mundo e reuniu líderes de 113 países e 250 organizações internacionais para discutir os principais problemas enfrentados pelo meio ambiente. É considerada um marco histórico, pois, a partir dela, surgiram políticas de gerenciamento ambiental envolvendo o engajamento dos Estados na tentativa de diminuir os impactos ambientais negativos.

Vale ressaltar que as Conferências ambientais são reuniões em que líderes de diversos países debatem questões relacionadas à preservação do meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável. Foi a partir da segunda metade do século XVIII que se iniciaram os primeiros estudos ecológicos. Contudo, somente na década de 1960, no período Pós-Segunda Guerra Mundial, que as questões ambientais passaram a ser discutidas com vigor, em resposta, principalmente, ao período industrial. Esse período inseriu nas indústrias e no meio rural técnicas inovadoras que intensificaram a produção, acentuando a exploração de recursos naturais.

Na Conferência de Belgrado (1975) que resultou na elaboração da Carta de Belgrado, um dos documentos mais lúcidos e importantes gerados nesta década, ocorreu a primeira e mais importante Conferência sobre Educação Ambiental a nível intergovernamental, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA).

Em Tbilisi (1977), essa ampliação conceitual trouxe a necessidade da Educação Ambiental como um processo que objetiva o desenvolvimento de atitudes e valores que perpassam a prática da tomada de decisão, almejando melhor qualidade de vida. Tbilisi (1977) compreendeu o meio ambiente: “Não somente como o meio físico biótico, mas, também, como o meio social e cultural, e relaciona os problemas ambientais com os modelos de desenvolvimento adotados pelo homem,” (BRASIL, 2002, p. 25). Com isso, conclama a sociedade adotar políticas públicas que estimulem experiências e investigação de questões ambientais.

Torna-se relevante ressaltar que as discussões acerca da questão ambiental mundial não constituem uma preocupação recente; visto que, mesmo de forma embrionária, iniciam-se a partir da década de 1960, enunciando-se debates de como implementar a Educação Ambiental no âmbito educacional (ARARUNA, 2009). No Brasil, a Educação Ambiental assume relevância no final dos anos 80, precisamente na década de 1990 (BRASIL, 1998).

No contexto brasileiro, foram nos últimos decênios que se concretizaram legislações específicas sobre a Educação Ambiental, conforme aponta Dias (2004), que são reflexos das

grandes conferências internacionais, a começar pela de Belgrado, em 1975, e Tbilisi, em 1977, que orientam que a Educação Ambiental deve ser contínua, transdisciplinar, integrada às diferentes especificidades de cada país.

De modo efetivo, a Educação Ambiental foi instituída pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, que a estabeleceu como responsabilidade do Poder Público, prevista no art. 225, que dispõe a inserção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e nas políticas públicas, garantindo a qualidade de vida, direito ao meio ambiente sadio e equilibrado para as presentes e futuras gerações.

Há, então, um pequeno avanço no debate sobre a temática ambiental em nível federal, apesar do texto da Constituição Federal, de 1988, apresentar apenas enfoque conservacionista e naturalista, não especificando de forma clara a concepção de que o ser humano faz parte do meio ambiente.

Na organização do Estado brasileiro, a matéria educacional é regulamentada pela Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, em momento algum, fala da inserção da Educação Ambiental nas instituições de ensino. A inserção efetiva da Educação Ambiental nos documentos oficiais educacionais partiu dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1997. A função dos PCNs é de apresentar um currículo que subsidie projetos da escola e programas curriculares. Mas, a grande surpresa do PCN está nos temas transversais, que incluem o tema Meio Ambiente. Sua principal tarefa é na orientação das disciplinas que compõem a base nacional comum curricular, na busca de apoiar e instruir as escolas no cumprimento do seu papel institucional de fortalecimento da cidadania, conforme art. 225 da Constituição.

Loureiro (2012) e Silva (2014) apontam que desenvolver trabalhos transversais significa reposicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas mais diversas situações sociais, utilizando o diálogo como a principal ferramenta na mediação de conflitos e na tomada de decisões coletivas.

Em seguida, a proposta da Educação Ambiental interdisciplinar e contínua foi estabelecida com a publicação da Lei 9795/99, que instituiu o PNEA (Política Nacional de Educação Ambiental), posteriormente reforçada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – DCNEA (BRASIL, 2013). As Diretrizes propõem o estudo da educação ambiental relacionado às atividades e conteúdos desenvolvidos na escola, a fim de ser trabalhada “como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades[...]” (BRASIL, 2013, p. 558).

Para dar eficácia à Educação Ambiental e regulamentar a sua prática definitiva nas escolas, o Decreto nº 4.281/2002, que regulamenta a PNEA, estabeleceu que,

Art. 8º A definição de diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental em âmbito nacional, conforme atribuição do Órgão Gestor definida na lei, deverá ocorrer no prazo de oito meses após a publicação deste Decreto, ouvidos o Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA e o Conselho Nacional de Educação.

Segundo Saito (2002), a PNEA contempla uma abordagem emancipatória, que destaca a busca por justiça socioambiental, conforme propõe Loureiro (2012).

Em 2007, o CNE iniciou um amplo debate com participações de representantes de instituições de ensino, sociedade civil e diversas instâncias governamentais sobre a Educação Ambiental; o resultado do diálogo foi a aprovação da Resolução CNE/MEC de 15 de junho de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (DCNEA).

Art. 2º A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. [...]

Art. 5º A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica (BRASIL, 2012, p. 2.).

Nesse entendimento, Silva (2014) destaca que as diretrizes orientam a prática pedagógica da Educação Ambiental, na estimulação e promoção ao entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica e participativa, sendo cada sujeito autônomo na tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural no qual vive.

Assim, é possível afirmar que a legislação foi, e está sendo, um avanço por promover o reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental (LOUREIRO, 2012), ao menos na teoria, e por incluir o caráter social.

Segundo Sorrentino, é possível pensar a Educação Ambiental em uma perspectiva de conscientização coletiva da sociedade, a fim de atender à problemática ambiental e procurar realizar práticas no cotidiano que possibilitem a preservação dos recursos naturais. E, além do mais, “Cumpra à educação ambiental fomentar processos que impliquem o aumento do poder das maiorias hoje submetidas, de sua capacidade de autogestão e o fortalecimento de sua resistência à dominação capitalista de sua vida” (SORRENTINO, 2005, p.287).



Em se tratando de Brasil, a Educação Ambiental se fez tardiamente. Loureiro (2012) evidência que mesmo existindo registros de projetos desde a década de setenta, foi apenas na década de oitenta que começou a ganhar dimensões públicas de grande relevância.

A elaboração da declaração de Tbilisi contemplou 41 recomendações que tratam e orientam sobre formas de colaboração, em relação às problemáticas ambientais mundiais. Dentre as recomendações, dimensiona a integração da Educação Ambiental na política geral na estrutura nacional e propõe a inclusão e desenvolvimento da Educação Ambiental no espaço formal e não formal (Dias, 2004). Lamentavelmente, o Brasil não compareceu à Conferência por questões políticas, e com isso só teve acesso às recomendações 20 anos depois; com efeito, tornou-se retrógradas ou não se encaixavam à realidade brasileira.

Ademais, no Brasil, a Educação Ambiental teve seu início em um período de grande repressão; o cenário brasileiro mediante a conjuntura política, não era propício ao desenvolvimento da Educação Ambiental como prática transformadora, crítica e questionadora dos padrões impostos na época. O que ocasionou em ações ambientais que visavam apenas à sensibilização para com a preservação do meio ambiente (CRUZ; MELO; MARQUES, 2016).

No Tocantins, a Política Estadual de Educação Ambiental (Lei nº 1.374/2003) defende valores e atitudes que envolvem o comportamento humano, “quanto mais consciente o homem estiver das consequências de sua conduta, menos impacto negativo produzirá ao ambiente”. Desta forma, a Educação Ambiental se apresenta como instrumento essencial para construção de uma nova visão das relações do homem com seu meio e para adoção de novas posturas pessoais e coletivas.

De modo que o desenvolvimento e a preservação do meio ambiente constituam um processo único de garantir qualidade de vida às atuais e futuras gerações, exige que os setores responsáveis incorporem a variável ambiental, de forma transversal, em cada projeto e em cada ação governamental. Além disso, a Educação Ambiental, sendo componente essencial e permanente da educação estadual, deve estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidade do processo educativo, de caráter formal e não formal.

Para isso, a Política Estadual de Educação Ambiental engloba o conjunto de iniciativas voltadas para a formação individual e coletiva dos cidadãos estimulando a compreensão da problemática ambiental e promovendo uma atuação responsável para prevenir e indicar soluções de problemas ambientais, bem como, a utilização adequada das potencialidades existentes. Logo, suas atividades devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar. (Lei nº 1.374/2003)

Para Sauv  (2016, p. 291), a Educa o Ambiental nos traz inquietudes sobre aprender a viver juntos, isto  , entre humanos e todas as formas de vida que fazem parte do meio ambiente, sobretudo, “ela pode nos levar a uma cultura do pertencimento, do engajamento crítico, da resistência, da resiliência e da solidariedade”. Portanto, a Educa o Ambiental   marcada pela diversidade e pela complexidade das rela es humanas e não humanas.

Nesse sentido, problematizar as questões ambientais   compromisso que não pode deixar de ser assumido de maneira consistente e implica, primeiramente, em “desenvolver a consciência essencial de que a questão ambiental se origina e se expressa no conflito entre interesses privados e públicos pelo acesso e pela apropria o dos recursos naturais” (BRUGGER, 1999; LIMA, 2011, p. 140). A vista disso, a politiza o da Educa o Ambiental está relacionada ao desenvolvimento da no o de qualidade de vida e estimula a prática da participa o social. Assim, destaca Lima (2011, p. 139):

[...] podemos afirmar que ou a EA   política e transformadora da realidade socioambiental ou não   coisa alguma. Se esse reconhecimento da natureza política da EA não   capaz de ultrapassar o nível da retórica, se o medo da mudança for maior que o desafio de inovar, então podemos apagar as luzes e procurar desafios mais sérios [...].

Desse modo, isso implica no rompimento da perspectiva conservadora no ensino de Educa o Ambiental, pois leva em considera o um conjunto de características frequentes nas práticas educacionais, que são potencialmente estimuladoras da reflexão sobre situa es cotidianas. Nesse entendimento, o educando   sujeito de sua história e se constrói mediado por outros, se forma ao mesmo tempo em que participa ativamente do processo.

Dando ênfase ainda   dimensão da Educa o Ambiental, Lima (2011, p. 144) destaca que:

A democratiza o da sociedade pressupõe o fortalecimento das organiza es sociais e comunitárias, a redistribui o dos recursos sociais e da informa o, a eleva o dos níveis de qualidade de vida e de educa o e a capacita o para participar na tomada de decisões de interesse público.

Para tanto, a atual conjuntura ambiental passa-nos a ideia de que chegamos a um ponto irreversível. Compartilho com Freire (2004, p. 81), quando afirma que: “[...] mudar   difícil, mas   possível” e, a partir dessa convic o,   possível se pensar em igualitariedade, em uma sociedade mais equilibrada ambientalmente e mais justa socialmente.

Além disso, a Educa o Ambiental   uma importante ferramenta de interven o e transforma o social, não apenas no sentido de apreensão acerca do tema, mas sobretudo pelo incentivo   aquisi o de habilidades e valores que orientam e motivam um estilo de vida

sustentável. Loureiro (2004, p. 90) comenta que: “Educação Ambiental é o meio educativo pelo qual se podem compreender de modo articulado as dimensões ambientais e sociais, problematizar a realidade, buscando raízes da crise civilizatória”.

Essa nova forma de compreender a Educação Ambiental está presente nas Escolas Família Agrícola (EFAs), que trabalham sob a Pedagogia da Alternância, pois desenvolvem essa nova forma de compreender a Educação Ambiental está presente nas Escolas Família Agrícola (EFAs), que trabalham sob a Pedagogia da Alternância, pois desenvolvem experiências no âmbito da educação e do campo, que supostamente apontam a direção de como uma escola que se desafia a contribuir com uma sociedade mais sustentável.

Dentro desse panorama, a proposta teórico-prática de Freire esclarece que o papel da educação e dos docentes está em desafiar os sujeitos a perceberem a situação concreta da vida que levam, de maneira crítica. Essa característica da teoria freireana é fundamental para a construção da Educação Ambiental crítica-emancipatória, pois a efetividade desta se dá quando a escola consegue dar conta dessa dimensão, problematizando as situações reais cotidianas, conectando-as a discussões mais contextualizadas (FREIRE, 2004).

Tangente ao exposto, Barbosa (2019) explica, baseado em Freire, que quem desenvolve um trabalho em Educação Ambiental deve atentar-se à importância dos temas geradores para a promoção e construção de valores e fortalecimento da cultura. Mais ainda, a inserção na realidade, como mecanismo posterior às provocações dialógicas entre educador-educando, são parte do processo educativo. Isso faz com que a problematização gere um discurso em que os sujeitos, necessariamente, se incluem de forma segura e consciente, refletem as situações e possíveis alternativas para sua superação. Assim, faz-se uma educação que se impõe de maneira comprometida, porque acredita na potencialidade desses sujeitos como construtores reais (FREIRE, 2004).

Indubitavelmente, Freire é o educador brasileiro mais reconhecido mundialmente, possui obras traduzidas em vários países e línguas diferentes. Em concordância, para Layrargues (2014), Freire é um dos autores mais citados nas publicações sobre Educação Ambiental no Brasil. Acredita-se que essa ocorrência se dá por conta do aspecto ‘problematizador’ atribuído a uma educação humanista e revolucionária que defendia.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (FREIRE, 2004, p. 79)

Outrossim, é de salientar que o ensino da Educação Ambiental, ao valorizar a

realidade do educando, propicia o uso de metodologias interdisciplinares e contextualizadas, direcionando a uma práxis educativa que ouse promover uma reflexão no educando e, conseqüentemente, uma mudança e transformação no modo de ver a relação homem e natureza, propiciando a construção de práticas sustentáveis (LOBINO,2013).

A educação ambiental é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitam o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente (LOUREIRO, 2002, p. 69)

Em concordância com Freire (2006) e Guimarães (2007), sobre a importância do diálogo e da reflexão nessa construção de valores essenciais à Educação Ambiental, pressupõe-se que a gestão democrática participativa promova uma investigação mais profunda do contexto social. Isso nos remete também ao argumento de Oliveira (1998,p. 93):

Em função disso, torna-se necessária a consolidação de um entendimento mais amplo do processo de educação ambiental, ou seja, de que a educação, ao trabalhar com as questões ambientais, não se reduza ao ensino ou à defesa da ecologia. A educação ambiental deve sim, ser encarada como um processo voltado para a apreciação da questão ambiental sob uma perspectiva histórica, antropológica, econômica, social, cultural e ecológica, enfim, como uma educação política, na medida em que são decisões políticas todas as que, em que qualquer nível, dão lugar às ações que afetam o meio ambiente.

Tal abordagem reflete a importância do conceito ambiental para a efetivação da prática da Educação Ambiental nas escolas. Sobretudo pelo incentivo à aquisição de habilidades e valores que orientam e motivam um estilo de vida sustentável.

Meio ambiente é objeto de estudo de várias ciências; assim, gostaríamos de frisar a importância da Educação Ambiental no ensino de Geografia a partir de alguns autores.

“A geografia é uma das muitas ciências que aborda o tema e, na medida do possível, tem procurado equacionar as questões atinentes ao assunto” (MENDONÇA, 1998, p.69). No entanto, o mesmo autor Mendonça (1998, p. 23) salienta que “[...] não se pretende dizer que a geografia é a única ciência que sozinha consegue dá conta de toda a problemática que envolve o conhecimento do meio ambiente”; a preocupação da Geografia vai além dos aspectos físicos e naturais. Sobre isso, Mendonça aponta:

Os princípios básicos e objetivos principais, assim como o objeto de estudo da geografia, desde sua origem como ciência são de caráter eminentemente ambientalista. A geografia é, sem sombra de dúvida, a única ciência que

desde sua formação se propôs o estudo da relação entre os homens e o meio natural do planeta – o meio ambiente atualmente em voga é propalado na perspectiva que engloba o meio natural e o social Mendonça (1998, p.22-23).

Dentro dessa proposta, na perspectiva da Geografia, (SUERTEGARAY, 2002, p. 116) considera-se um pensamento conjuntivo, onde meio ambiente vai sendo pensado como ambiente por inteiro, na medida em que, em sua análise, exige a compreensão das práticas sociais, das ideologias e das culturas envolvidas.

O termo ambiental, para além de todas as conceituações expressas, indica a compreensão do ser na relação com seu entorno. Esse pode ser entendido individualmente ou coletivamente, de forma genérica e naturalizada, ou como um ser social e historicamente construído. (SUERTEGARAY, 2002, p.113) a mesma autora observa ainda:

O que se compreende hoje como meio ambiente – elementos naturais e sociais conjuntamente – faz parte da origem da geografia e isso lhe confere o mérito de ter sido a primeira das ciências a tratar do meio ambiente de forma mais integralizante

Com essa finalidade, a Geografia é a ciência que procura compreender e explicar o mundo construído e produzido pelo ser humano, além de contribuir para a formação do conceito e da identidade das pessoas e dos lugares; ou seja, é a ciência que atribui sentido na relação homem/natureza. (DCT, 2019)

Portanto, acredita-se que a ciência geográfica contribui para a efetivação da EA; já que, segundo Moreira (2007, p.105), “A geografia é uma forma de leitura do mundo” e ainda busca compreender as relações entre homem e natureza, mediante o contexto comportamental da sociedade. Nesse aspecto, o mesmo autor relata que:

Quando a sociedade como um todo na vivência dos problemas de meio ambiente sentir que está diante do problema de sua própria forma espacial de existência, é este o momento da sensibilização para enfrentá-lo. Creio ser esta a ponte para uma educação ambiental realizada pelo ângulo da geografia (MOREIRA, 2009, p.12).

Em consonância com Moreira (2009) Cavalcanti (2002, p.18), entende-se que o ensino de Geografia fornece implementos para que os cidadãos descubram e reflitam os desiguais ambientes “[...] produzidos pelo homem e outros por ele preservados ou destruídos”.

Desse modo, Cavalcanti (2002, p.17) percebe que a Geografia é essencial para que “[...] os cidadãos possam enfrentar seu cotidiano com consciência e interatividade com seu ambiente resultante da interação dos constituintes físicos e sociais, envolvendo, assim sendo,

objetos e ações da vida”.

Além disso, há também outro viés importante em relação à ciência geográfica e a Educação Ambiental, as “[...] interações e redistribuições que movimentam os fenômenos no espaço e fazem dele um espaço dinâmico é o alicerce geográfico da relação ambiental e a partir do qual uma relação vira uma questão ambiental”, (MOREIRA, 2009, p.17).

Ainda, para o autor:

[...] a educação ambiental deva ser um assunto diretamente vinculado à sociedade em seus poderes de decisão sobre o formato de organização espacial do metabolismo homem-meio que lhe interessa. Uma questão de decisão política, que deve orientar o encaminhamento do assunto não somente no sentido da preocupação com a sensibilização da chamada opinião pública, mas também do que deve ser efetivamente entendido por meio ambiente e problema de meio ambiente (MOREIRA, 2009, p.17).

Por meio desse entendimento, considera-se que o ensino de Geografia possibilita a compreensão dos “[...] problemas ambientais a partir de uma visão em que os processos particulares, geradores dos mesmos, são determinados pela dinâmica de reprodução do capitalismo [...]” (CUNHA & GUERRA, 2003, p.39). Desse modo, para Guimarães:

[...] dissemina-se no imaginário social a representação de qualidade de vida atrelada à ideia de capacidade de consumo do indivíduo [...] do ter se sobrepondo ao ser. Uma visão de mundo assim alicerçada remete a um comprometimento individual com a lógica de acumulação, que se viabiliza por essa sociedade contemporânea em sua relação de exploração ao meio ambiente, tornando essa relação necessária para a manutenção da boa qualidade de vida projetada (2003, p.85).

Diante disso, ressalta-se que o ensino de Geografia fortalece a proposta da Educação Ambiental; no entanto, para tal reforço, faz-se necessário analisar e compreender os processos mais amplos que envolvem a natureza e a sociedade.

Reigota (2001, p. 09) afirma que é necessário entender os problemas ambientais contemporâneos como “[...] um problema que está no excessivo consumo dos recursos naturais por uma pequena parcela da humanidade e no desperdício e produção de artigos inúteis e nefastos à qualidade de vida”. Tal consumo corresponde à dinâmica do modelo econômico capitalista, fundamentado no consumo exacerbado, que além de proporcionar a destruição dos recursos naturais, produz uma quantidade de resíduos difíceis de ser absorvida pela natureza.

Assim, acredita-se que a Educação Ambiental é uma necessidade permanente da

sociedade contemporânea, face aos graves problemas ambientais atuais, como consequência do mau uso dos recursos naturais no desenvolvimento das atividades econômicas manipuladas pelo homem.

Na Educação o Currículo que compõe a Base Nacional Comum Curricular considera o termo socioambiental da natureza para tratar do meio ambiente. Implementa proposta de intervenção para melhorar a qualidade de vida individual e coletiva. Com intenção de promover direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

## **2.2 Pedagogia da Alternância**

A Pedagogia da Alternância (PA), na Escola Família Agrícola (EFA), teve seu marco inicial em uma pequena comunidade rural, localizada no Sudoeste da França, em 1935. O método surgiu a partir de manifestações de insatisfação com um modelo educativo que não atendia as especificidades do jovem do campo. Para adentrar ao arcabouço teórico-conceitual que sustenta a PA, faz-se necessário considerar o início desse contexto educacional, como explica Nosella (2012, p. 45), “pensada como 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”. Nesse sentido, uma escola feita por pessoas desvinculadas do âmbito acadêmico, mas cheias de convicções e esperanças para transformar a realidade.

Nossella (2012) explana que a expansão da Pedagogia da Alternância se deu por vários continentes, a exemplo: Europa, África, América, Ásia e Oceania. No Brasil, a PA foi influenciada pela vertente italiana, por intermédio do padre jesuíta Humberto Pietrogrande. Ao final da década de 1960, a experiência da Itália chega ao Brasil, por meio da atuação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). O local foi o município de Anchieta, no Estado do Espírito Santo.

A Pedagogia da Alternância é compreendida como um processo formativo que considera uma diversidade de espaços, tempos e formadores. Nas Escolas Família Agrícola do Tocantins a alternância integrativa é semanal – uma semana de formação no centro educativo – EFA, alternando com uma semana de formação na família e comunidade. Este processo é articulado por meio dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância. (TOCANTINS, 2020c)

A metodologia da alternância prioriza a realidade que envolve os educandos e suas

experiências de vida, fazendo deles sujeitos de sua própria formação. Trabalhada de forma contextualizada, visa articular a formação dos educandos nos diferentes espaços e momentos de vivência, reforçando a teoria de que ação e reflexão não se separam e que as teorias são orientações que ao longo dos estudos são testadas na prática. Conforme Honotório e Souza (2000, p. 5)

A pedagogia da alternância busca se articular à luta por uma educação do campo, um sistema educativo que prioriza as experiências pessoais e sociais de onde se extrai o elemento para reflexão e intervenção na realidade. Dessa forma é possível compreender que a alternância é muito mais que característica de sucessões de sequências, compreendendo desenvolvimento de jovens em sua formação o mundo escolar esteja interligado com o mundo o que rodeia.

A proposta pedagógica da Alternância busca contemplar os espaços formativos: família, comunidade e centro educativo EFA; os diversos formadores (estudantes, educadores, família, outros profissionais) e os diferentes tempos formativos. A mesma atende as bases legais da Constituição Federal e a lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, com a Base Nacional Comum e avança na parte diversificada atendendo a educação para o trabalho e para a cidadania. Para isso, realiza projetos nas atividades práticas e utiliza os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da alternância. (TOCANTINS, 2020c)

As atividades pedagógicas são construídas pela comunidade escolar, em momentos de participação dos estudantes, das famílias, dos parceiros e dos monitores. É neste espaço que a escola é pensada, repensada e adequada às necessidades das comunidades camponesas.

As Ações no Internato e Comunidade é todo organizado no chamado Caderno de Acompanhamento, Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Projeto de Vida e Aula Prática. Constituído por uma série de instrumentos pedagógicos com o objetivo de uma formação integral para os jovens.

Caderno de Acompanhamento – É o elo entre a escola e a família. Neste caderno ficam registradas pelo educando, semanalmente, as principais aprendizagens da sessão- escola e da sessão-família. O monitor responsável e os pais também fazem observações no caderno sobre o estudante, na sessão escola e sessão-família, respectivamente. A cada cinco sessões- um bimestre - é feito pelo estudante, família e monitor um registro avaliativo do processo educativo;

Plano de Estudo – Parte de uma pesquisa realizada pelos jovens junto à família e à comunidade. Podemos defini-lo como um trabalho participativo no qual o jovem desenvolve um plano de pesquisa, elabora um roteiro de observação e produz uma reflexão. Assim, o



jovem articula os saberes pessoais, de sua família e do seu meio sócio profissional com os saberes técnico científico.

Caderno da Realidade – Ele sistematiza e organiza as experiências e conhecimentos da sua realidade e do seu meio. É o registro de todas as atividades, do plano de estudo, desenvolvido na alternância. Esse material é um dossiê sobre a vida do estudante. Uma de suas funções é ser uma fonte de dados para a elaboração do projeto de vida do jovem.

Projeto de Vida, ou projeto profissional – Um instrumento de sistematização do conhecimento efetivado, advindo da vivência familiar e comunitária e nos momentos de aprofundamento científico.

Este projeto, que o jovem vai construindo durante seu processo formativo, busca, ao final do curso, com a ampliação dos conhecimentos, com as reflexões que vão sendo realizadas, lhe seja propiciada a responsabilidade com as questões sociais, ambientais, assim como com sua vida pessoal, familiar, comunitária e profissional.

Projeto Multidisciplinar – São atividades que envolvem as disciplinas e os temas geradores, com o objetivo de contemplar a educação para o trabalho e a educação para a cidadania.

Aula Prática – vem de encontro com a educação para o trabalho, acontece com duas horas semanais para o Ensino Fundamental e duas horas semanais para o Ensino Técnico Integrado ao Médio sendo dividido nas atividades técnico pedagógica quase sempre no âmbito escolar.

A alternância, em comparação com a escola tradicional, inverte a ordem dos processos, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende suas experiências e seus conhecimentos e, em segundo lugar, o programa. O jovem ou o adulto em formação não é mais, neste caso, um aluno que recebe um saber exterior, mas um ator sócio profissional que busca e que constrói seu próprio saber. Ele é sujeito de sua formação, ele é produtor de seu próprio saber. (GIMONET, 1999, pág. 45).

Godinho (2013) ressalta que o centro do processo ensino-aprendizagem é o aluno e sua realidade. Portanto, a experiência que cada um traz é ponto de partida do processo de ensinar e, ao mesmo tempo, é ponto de chegada, pois o método de alternância constitui-se num tripé ação-reflexão-ação ou prática-teoria-prática, como destaca Vázquez (1990).

Do ponto de vista da formação e o papel dos monitores, Gimonet (1998, p.47) e (Nosella, 2007, pág. 15) reconhecem que os educadores em alternância não são simples professores do modelo tradicional. É revolucionário quando cumpre com a sua função

pedagógica, porque traz na sua concepção metodológica e científica a potencialidade de transformar profundamente as relações sociais no campo. Por fim, exerce militância política.

Igualmente, a pedagogia da Alternância possibilita o acesso desses jovens a um curso técnico, sem com isto terem de abandonar a propriedade da família. Nesse sentido, uma vez formados, estão aptos a exercer a prática profissional que escolheram. Logo, através dessa pedagogia, as EFAs têm contribuído para a inserção social e profissional desses jovens filhos de agricultores familiares rurais.

Tal qual, as EFAs do Tocantins seguem essa mesma intenção. Se apoiam na agricultura familiar, incentivando a implantação de projetos de geração de renda, através de atividades diversificadas e sustentáveis. Essas ações visam a melhoria da qualidade de vida, na propriedade rural, além de incentivarem processos produtivos sustentáveis, aprimorando e ampliando as atividades da agricultura familiar. Essas escolas são referência em Educação do Campo, tanto pela qualidade e diversidade dos serviços prestados ao povo camponês quanto pela formação integral do cidadão para o desenvolvimento sustentável. (TOCANTINS, 2020)

### **2.3 Educação do Campo**

A Educação do Campo é uma modalidade de educação básica prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) que possui características e estruturas singulares que visam o atendimento as demandas dos povos que vivem no e do campo. Constituída em um espaço de lutas dos movimentos sociais, traduzida como uma concepção político-pedagógica voltada para a dinamização da ligação entre os seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação consigo mesmo, com a natureza, o meio ambiente e a comunidade em geral, incorporando os espaços existentes no seu entorno, como a floresta, a pecuária, a agricultura, entre outros. (BRASIL, 1996)

No artigo 28 da LDB está preconizada a oferta de educação básica para a população camponesa pelos sistemas de ensino atendendo as peculiaridades da vida no campo e de cada região, principalmente no que se refere aos conteúdos curriculares, às metodologias apropriadas, à organização escolar própria e à adequação do trabalho no campo à natureza.

A Educação do Campo é uma reivindicação empreendida pelos movimentos sociais, ONGs e sindicatos, que buscaram contemplar nas suas propostas de ensino uma formação abrangente que incluísse os valores, a cultura e a identidade dos trabalhadores do campo, com vistas ao desenvolvimento das suas realidades socioeconômicas (CALDART, 2004; FERNANDES; MOLINA, 2004; SCHWENDLER, 2010).

Haja vista, a Educação do Campo tenta estabelecer a relação entre trabalho e ciência, vida escolar e vida social, através da relação entre homem-sociedade-natureza.

O vínculo com o trabalho no campo é o elemento que promove a relação da escola com a realidade (PISTRAK, 2003; CALDART, 2011). Este movimento deixa clara a importância do educador ser capaz de construir práticas educativas que possibilitem o enfrentamento e superação das contradições sociais e econômicas que os camponeses enfrentam (MOLINA; FREITAS, 2011).

O uso do termo Educação do Campo passou a ser conhecido a partir da década de 1990, gerida historicamente, em um contexto próprio do homem do campo. Corroborando esta afirmativa, Molina (2006) comenta que a Educação do Campo nasceu sob a efervescência dos movimentos de assentados da reforma agrária, que tinham, por finalidade, a implantação de políticas públicas para a educação dos assentados em comunidades.

A luta por Reforma Agrária construída para melhoria do campo, em meio a esse cenário adverso, tem sido o papel dos Movimentos Sociais, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Movimentos Sindicais, Organizações Sociais de Trabalhadores e trabalhadoras do Campo, Organizações Não Governamentais – ONGs, que apoiam os trabalhadores e travam debates sobre a situação atual do campo, inserindo a discussão das políticas públicas, incluindo a de educação (CALDART, 2004; ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

Nesse contexto de luta e exploração da terra, importa observar que os sindicatos, movimentos sociais e instituições ligadas à Igreja Católica, como a Comissão Pastoral da Terra – CPT, que foram importantes no apoio aos camponeses na década de 1980, em suas lutas pela reforma agrária, na região do antigo Estado de Goiás e hoje Estado do Tocantins (LIMA, 2015; SILVA, 2018), continuam empenhados em reivindicações para implementação de políticas públicas nas áreas conquistadas, dentre elas a de educação. Esse empenho pode ser visto por meio de apoio e parcerias firmadas para o processo de implantação e desenvolvimento das EFAs implantadas no estado do Tocantins.

Depois de conquistada a terra, da estrutura física da escola nas comunidades ou assentamentos rurais, é preciso batalhar por uma Educação que dialogue com o campo. Conforme Molina e Jesus (2004) se constrói a ideia de Educação do Campo no Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em julho de 1997, no campus da Universidade de Brasília (UnB). Esse evento foi promovido pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem-Terra (MST), em parceria com a UnB, e contou com o financiamento do Fundo das Nações Unidas (Unicef), da Organização das Nações

Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (MOLINA e JESUS, 2004).

Desse modo, é preciso compreender que os povos do campo, nas diversas regiões que habitam, possuem culturas específicas que precisam ser valorizadas na escola, as práticas pedagógicas devem ser pautadas nas vivências da comunidade escolar.

Por conseguinte Vendramini (2007, p.2) compreende que a Educação do campo

(...) não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

Assim, a Educação do campo não inclui apenas o direito a terra, saúde, educação e o lazer. É preciso garantir o mínimo de qualidade de vida, de condições dignas de sobrevivência suficientes para que os camponeses e seus filhos permaneçam no campo com condições de igualdade e justiça social.

De acordo com (MOLINA e JESUS, 2004, p.66), as pesquisas realizadas em diferentes realidades camponesas deram embasamento à 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998. Do “Enero em 1997 até 2004, houve intensa espacialização da Educação do Campo”, em virtude do empenho dos movimentos e organizações sociais, que ampliou significativamente parcerias com as universidades e pautou a discussão nas agendas estaduais e municipais.

Da mesma forma, reflexões sobre a importância dos movimentos sociais para o campo são pontos destacados também por Oliveira (2017, p. 15):

A luta pela Educação do Campo no Brasil é um desses espaços de resistência “desde baixo”, que nasce junto às comunidades camponesas e seus movimentos sociais, e que ao passo se tornou demanda e pressão política frente ao Estado.

Visto assim, a educação é uma política social que tem importante caráter econômico, porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Desse modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda a sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista de políticas e não como beneficiários ou usuários.

Na percepção de Arroyo, Caldart e Molina (2005, p. 77), a escola do campo e do MST almeja ser uma “escola com educação em movimento. Pois o lugar das crianças é na

família, no trabalho, na luta e na escola”. Cabe, então, a essas escolas criarem estratégias apropriadas às condições locais de existência. Isto pode ser ilustrado na seguinte colocação, “optando pela Pedagogia da Alternância que é uma metodologia facilitadora do ensino de Educação Ambiental devido às coisas que são ensinadas, comoveremos adiante”.

A educação do Campo vem conquistando cada vez mais espaço no Brasil; apesar de ser uma conquista lenta (SOUSA, 2017), acredita ser possível, através dos Programas de Políticas públicas Nacionais de Educação do Campo, que vem ganhando cada vez mais território no contexto das populações rurais, legitimar suas identidades enquanto cidadãos dotados não só de direitos, mas também de direitos e saberes. No mais, Silva (2018) explica que ainda há necessidade de projetos educativos que contemplem a população campesina integralmente.

Em leituras de Arroyo, Caldart, Molina (2004) e Brandão (2003), há a defesa de que o ensino desenvolvido no campo precisa ser revisto, deve ser coerente com o desenvolvimento do setor rural, levar em conta o “novo rural”, como também os aspectos rurais “tradicionais” que permaneceram. Logo, faz-se necessário romper com a visão de que o campo é um espaço atrasado, de ignorância, sem cultura, sem vida, sem identidade. Mais do que fazer um “remendo”, é preciso humanizar e legitimar as dimensões políticas e pedagógicas da educação básica do campo.

Outrossim, a educação é um direito social. Uma política de educação do campo requer o reconhecimento pela sua importância e o desafio de superação para desmistificação da ideia de que a educação urbana é superior a educação do Campo e, a partir dessa compreensão, impor novas relações solidária entre campo e cidade. O campo é um espaço de cultura e diversidade. Portanto, é importante superar a dicotomia ultrapassada entre o rural e o urbano (CABRAL, 2017).

Destarte, pode-se observar (SILVA, 2018) que um caso exemplar sobre potencialidades na construção da Educação do Campo são as Escolas Família Agrícola (EFA). De modo geral, essas instituições adotam a metodologia da Pedagogia da Alternância, que tem por princípio uma organização escolar que alterna entre o tempo escolar e o tempo de comunidade. Esta matriz metodológica fortalece a educação do Campo, pois consiste em incorporar conhecimentos teóricos e práticos, gerais e técnicos, relacionados com a realidade do campo. Assim, segue uma dinâmica em que o estudante, no tempo da comunidade, mantém convívio com a realidade familiar e comunitária e compartilha os saberes com a escola durante o tempo escolar, produzindo significados e reflexões, os quais servirão para transformar a sua realidade de origem, com conhecimento adquirido em novas práticas

técnicas e políticas.

### **3 CONTEXTO EDUCATIVO E O SURGIMENTO DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA NO ESTADO DO TOCANTINS**

Neste capítulo, tem como objetivo contextualizar o leitor a respeito da formação e implantação das Escolas Família Agrícola no Estado do Tocantins. Essa ação se dá com intuito de compreender a sua trajetória e mostrar como essa modalidade de ensino vem sendo pensada e construída a partir da vivência dos trabalhadores do campo e do Projeto Político Pedagógico.

Assim, a implantação das EFAs surge da influência dos movimentos sociais no Tocantins, o que é imprescindível neste cenário de luta, frente à realidade social e econômica do campo.

Nesse sentido, com a mobilização dos movimentos sociais, amplia-se o debate sobre uma educação para as pessoas do campo conforme suas especificidades sociais, econômicas e políticas. A proposta de criação de uma escola mais condizente com esta realidade foi um marco na garantia de alguns direitos, antes negados a essa população (LEITE, 1999).

Os problemas fundiários no Tocantins tiveram sua fase mais aguda na década de 1980, com a ocorrência de inúmeros conflitos pela posse da terra, levando à morte de muitos trabalhadores rurais na região. O norte do Estado do Tocantins, mais especificamente a microrregião do Bico do Papagaio, e também municípios pertencentes à região do Médio Araguaia – Colinas do Tocantins, Colmeia, Pequizeiro, Juarina e Couto Magalhães ficaram conhecidos nacionalmente pela violência no campo (LIMA, 2015). Nessas regiões situam a EFA do Bico do Papagaio Padre Josimo e a EFA Zé de Deus, respectivamente.

Diante disso, é importante ressaltar que esses conflitos decorriam, em síntese, de dois fatores: uma ampla concentração fundiária, improdutiva e famílias migrantes margem do acesso a terra vivendo em condições indignas nos pequenos municípios do antigo norte de Goiás, hoje Tocantins (LIMA, 2015; SILVA, 2018).

Decorrida mais de duas décadas dos violentos conflitos, pode-se afirmar que estes diminuíram na região norte do Tocantins. Apesar do tempo, a mudança ocorre de forma tímida em relação à incorporação das pequenas propriedades pelo grande latifúndio, com o objetivo de transformá-las em polos do agronegócio, o que não deixa de desencadear resistências por parte dos trabalhadores do campo.

Com o discurso de contribuir para a geração de emprego e renda, grandes empresas do agronegócio migraram para o Estado do Tocantins. Com facilidades na obtenção ampla de financiamentos, muitas destas empresas se instalaram em solo tocantinense, expandindo-se

economicamente e, espacialmente, explorando as riquezas naturais, contribuindo para o deslocamento da população do campo para as cidades.

Nesse contexto, mais que concentração de riquezas e devastação ambiental, emerge uma desvalorização da mão de obra dos trabalhadores do campo, devido ao processo de mecanização da produção e também nas cidades com aumento da oferta de mão de obra, decorrente da migração. (FARIA, 2018)

Esse processo de modernização, segundo Faria (2018, p. 55), alardeado positivamente pela mídia inspira uma nova lógica no campo, estabelecida pelo processo e forma de ocupação, transformando a estrutura agrária no Tocantins, no aspecto econômico, social, cultural e ambiental. Como forma de ressaltar os indicadores de rendimentos econômicos, as grandes empresas submetem a política local e regional a seus interesses produtivos e expansionistas, em prejuízo das questões ambientais, excluindo aqueles que ficam à margem desse processo. Em relação ao campo, é desta forma que o Estado do Tocantins vem se consolidando desde a sua criação (SANTOS, 2016)

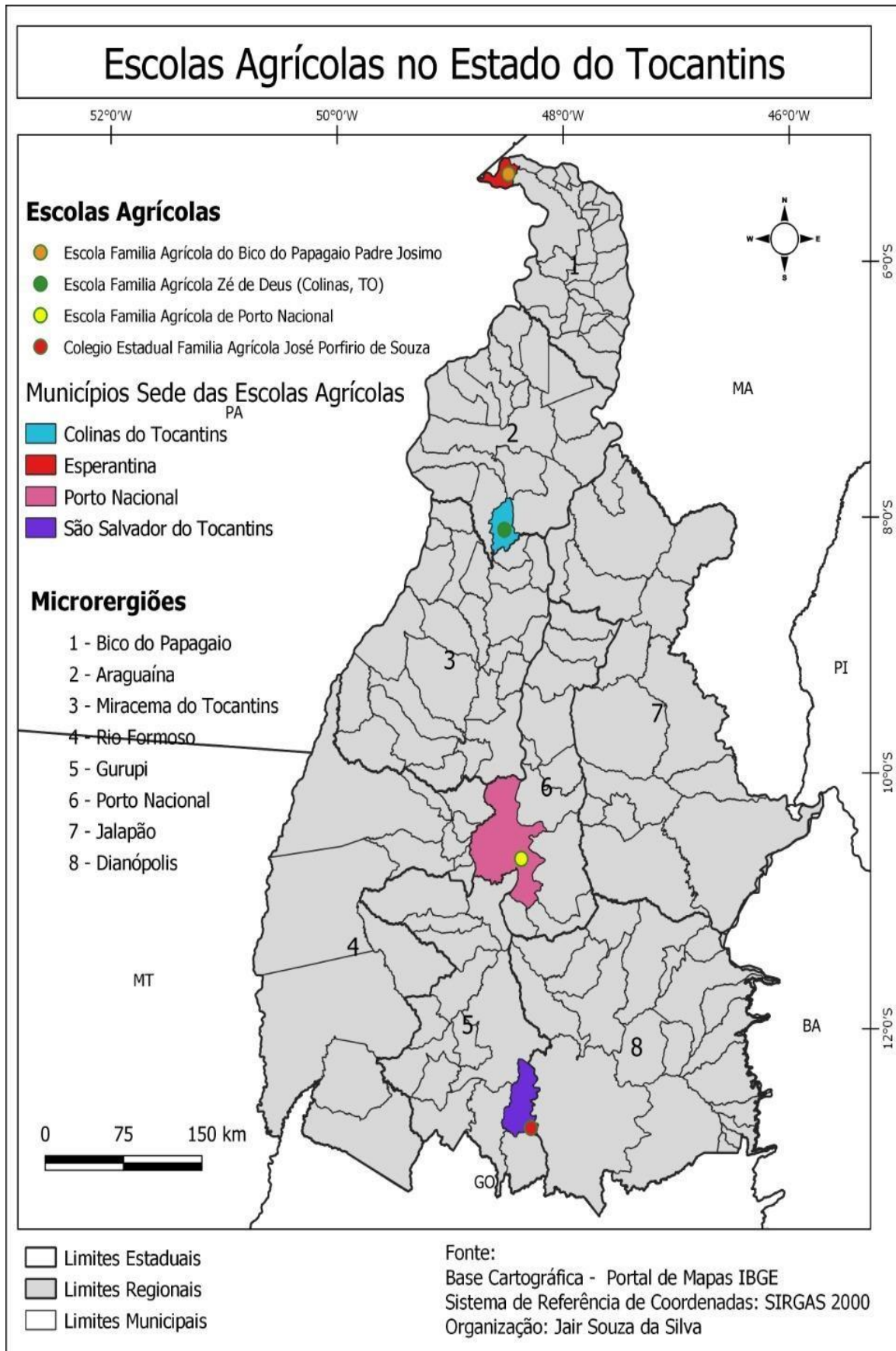
Na perspectiva de luta e exploração da terra, uma alternativa possível era através dos sindicatos, movimentos sociais e instituições ligadas à Igreja Católica, como a Comissão Pastoral da Terra – CPT, que foram importantes no apoio aos camponeses na década de 1980, nas lutas pela terra, na região do antigo Estado de Goiás e hoje Estado do Tocantins (LIMA, 2015; SILVA, 2018). Esses são movimentos que continuam empenhados em reivindicações para implementação de políticas públicas nas áreas conquistadas, dentre elas a de educação.

Diante disso, membros da Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação - COMSAUDE em contato com o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, que tem como objetivo promover o homem por meio da melhoria da qualidade de vida no meio rural, tomaram conhecimento da educação proposta pelas EFAs. Foi neste cenário de discussões que nasce, dentro da COMSAUDE, a ideia da criação de uma EFA no Tocantins. Estava nascendo a expectativa de uma educação emancipadora, anunciada pelo pensamento freiriano para o qual “a educação é na sua essência um processo que visa formar o sujeito emancipado, autônomo [...]” (FREIRE, 1996)

Nesse contexto, a execução de medidas educacionais de assistência, desenvolvidas no Tocantins, intenciona reparar as dificuldades socioeconômicas sofridas na região norte do antigo Goiás, anterior a criação do estado do Tocantins. Devido ao esquecimento e abandono, aos quais viviam as pessoas que residem no campo, iniciativas tornaram-se um desafio para a administração pública, e geraram expectativas na população tocantinense.



**Figura 1 – Mapa de Localização das EFAs do Tocantins**



De acordo com o mapa os municípios sede das EFAs estão todos posicionado em linha vertical, norte – sul do Estado do Tocantins, próximas a BR 153, onde prevalece o maior fluxo de pessoas e mercadorias, forte exposição agropecuária, sendo notável o potencial do agronegócio.

Dessa forma, as EFAs vêm se expandindo no Tocantins, atualmente; estão presentes em quatro municípios, mas pela sua excelente localização pode contemplar estudantes de todo o Estado do Tocantins.

As EFAs pertencem à rede Centros de Formação Familiar por Alternância – CEFFAs, uma modalidade de Educação do Campo originada na França em 1935, que tem uma pedagogia própria – A Pedagogia da Alternância – e hoje está presente nos cinco continentes. Chegou ao Brasil em 1969 e atualmente essas unidades estão em funcionamento em 21 estados, com um número aproximado de 200 escolas, quatro destas no Estado do Tocantins, situando-se em Porto Nacional, Colinas, Esperantina e São Salvador.

As EFAs foram criadas em períodos distintos, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da sua região, a partir da implementação de uma proposta pedagógica significativa para o campo.

Nesse sentido, o MEPES contribuiu muito no desenvolvimento de um modelo escolar para a aprendizagem no meio rural por meio das EFAs, a metodologia proposta vai além de solucionar problemas específicos de certa demarcação geográfica.

As escolas que promovem uma educação embasada na Pedagogia da Alternância são identificadas como CEFFAs. Eles trabalham sempre em rede, desde a coletividade desenvolvida em cada comunidade escolar até as articulações e troca de experiências que vão se ampliando nas diferentes esferas.

As EFAs do Estado do Tocantins estão organizadas em torno de uma associação nacional – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – Unefab, e de uma associação regional – Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro-Oeste e Tocantins – Aefacot, que tinham por objetivos o acompanhamento e o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância, a formação de monitores e a assessoria de criação de novas escolas.

As EFAs valoriza a formação integral dos estudantes da zona rural procurando harmonizar as demandas específicas da sua vida no campo com as do ensino e da profissionalização.

Logo, faz-se necessária uma breve contextualização no sentido de compreender o seu espaço de implantação.

### 3.1 EFA de Porto Nacional

A EFA de Porto Nacional – TO, pioneira no Estado, foi uma iniciativa da organização não governamental da Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação – e das Organizações das Comunidades Camponesas da região – Associações de Agricultores Familiares e Sindicato dos Trabalhadores Rurais na busca de alternativa para resolver a carência de oferta educacional pelo poder público no município.

Localizada na zona rural, no km 03 da rodovia TO-225, essa escola foi a experiência piloto de Educação do Campo no Estado do Tocantins. Criada em 31 de janeiro de 1994, essa proposta foi baseada naquela desenvolvida no Estado do Espírito Santo. Na ocasião, observou-se a realidade da educação rural tocantinense e, a partir dela, implantou-se uma EFA no município de Porto Nacional.

Segundo Muta (2002, p.73), “em Porto Nacional, ao contrário do que normalmente acontece, a EFA surgiu desvinculada da Igreja, portanto, nasceu leiga, esse é um diferencial da escola em relação a muitas outras que nasceram vinculadas ao Movimento Eclesial de Base”.

A COMSAÚDE, num trabalho conjunto com os agricultores da região, conseguiu construir em 1986 o CTA – Centro de Tecnologias Alternativas, para contribuir na formação dos agricultores e agricultoras familiares. No CTA desenvolveram-se diversas atividades, como: cursos de agricultura orgânica, frutos nativos, sementes caboclas, novas tecnologias de custo acessível, cursos nas áreas de apicultura, olericultura, fruticultura, piscicultura, tração animal, políticas agrícolas, entre outros.

Apesar da boa aceitação das famílias de agricultores com as atividades do CTA, a COMSAÚDE avaliou que o êxodo rural continuava aumentando, devido, principalmente, à necessidade de escola para as crianças e jovens, pois na época o poder público municipal atendia a população do campo, na área de educação apenas na 1ª fase do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano e usava o mesmo sistema de ensino das escolas da cidade. Assim, não atendia a realidade camponesa, como ocorre ainda na maioria das regiões.

Ademais, foi detectado o avanço da agricultura moderna, onde alguns agricultores deixavam a agricultura familiar optando pela grande produção. Os mesmos foram estimulados pelos pacotes bancários de financiamentos para compra de máquinas pesadas, sementes híbridas, adubos sintéticos, agrotóxicos, desmatamento do cerrado, etc. Esse processo deixou muitos agricultores endividados, a ponto de perder a própria terra, além é claro, de não ter levado em consideração o cuidado com o meio ambiente e as pessoas que viviam no

campo. (TOCANTINS, 2020 c)

Então, em 1993, aproveitando a estrutura do CTA e com o objetivo de possibilitar a formação da população do campo do município de Porto Nacional, a COMSAUDE promoveu discussões com o poder público e entidades ligadas ao campo, na perspectiva de implantar a primeira EFA no Estado do Tocantins, cujas atividades educativas tiveram início em 1994, com o propósito de possibilitar a formação da juventude que repassariam aos pais os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da comunidade local.

A EFA de Porto Nacional inspira-se no método educacional de Paulo Freire, em sua obra *A Educação como Prática de Liberdade*<sup>2</sup>. (1969). Nessa obra, Freire fundamentava-se na crença de que o educando assimilaria o objeto de estudo, fazendo uso de uma prática dialética com a realidade. Ele desenvolveu um método de alfabetização dialética e defendeu o diálogo com as pessoas simples, não apenas como método, mas como um modo de ser democrático.

Concebendo, portanto, a educação como uma prática social. Nesse sentido, a partir dessa proposta pedagógica, procura-se responder aos anseios dos educandos e de suas famílias, com o desenvolvimento de ações práticas de ensino que visam à conscientização voltada ao pleno exercício da cidadania. Essa ação se dá com a oferta do Ensino Fundamental – Anos Finais, e Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária e Agroindústria. (TOCANTINS, 2020c)

Nesse contexto, os estudantes são provenientes de 22 municípios, com representações praticamente de todas as regiões do estado. As famílias camponesas destes jovens vivem em pequenas propriedades, em média 48 hectares, trabalham essencialmente com agricultura e pecuária de subsistência – produção de arroz, milho, mandioca, feijão, pequenas criações de bovinos, suínos, aves e outros para a sua alimentação; porém, encontram muitos entraves para melhorar suas condições de vida. (TOCANTINS, 2020c)

As práticas pedagógicas das escolas do campo devem relacionar a teoria e a prática, além de combinar a metodologia entre o processo de ensino e a capacitação, considerando sempre a realidade local como o alicerce para a aprendizagem. Nesse sentido, temos as práticas educacionais do campo, que se basearem em princípios de respeito ao ambiente e de participação coletiva.

---

<sup>2</sup> No livro, é relatado detalhadamente o método de alfabetização como instrumento de libertação, concebe o educando como sujeito da história, tendo o diálogo e a troca como traço essencial no desenvolvimento da consciência crítica para que possa romper com sua condição de oprimido. Educação popular que visa mudanças no meio em que vive.

A matriz curricular do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Médio está adaptada às necessidades das famílias agricultoras e do mercado da região e às exigências, observadas as determinações legais presentes nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como no Projeto Político Pedagógico da referida instituição. A matriz proposta possui uma carga horária de 3.820 horas, incluindo 200 horas de Estágio Técnico, Metodológico e Social Supervisionado.

**Quadro 1 – Identificação do Curso Técnico**

<b>IDENTIFICAÇÃO DO CURSO</b>	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio
	Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio
Habilitação	Técnico em Agropecuária/ Agroindústria
Carga Horária	3.620 horas/aulas
Estágio Supervisionado	200 horas/aulas
Carga Horária Total	3.820 horas/aulas

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2020.

A Escola Família Agrícola atende a juventude camponesa, filhos e filhas de agricultores familiares, que estão cursando a 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária e Agroindústria.

Logo, a EFA tem buscado na prática envolver o máximo da comunidade escolar nas atividades práticas através da participação em projetos da escola, como o Projeto de fortalecimento dos cursos técnicos. Projeto: CEJAF – Centro de Capacitação de Jovens da Agricultura Familiar. Projeto Radio Campo Aberto, Projeto, OLIMPEFA – Olimpíadas da Escola Família Agrícola de Porto Nacional e Encontro de Formação das Famílias Projeto de fortalecimento dos cursos técnicos.

### 3.2 EFA Zé de Deus

A Escola Família Agrícola Zé de Deus (EFAZD) está localizada na zona rural de Colinas do Tocantins, situada na Rodovia CTO-40, km 04. Ela foi fundada em 21 de fevereiro de 2000, após discussões entre Eduardo Manzano Filho (filho de Eduardo Manzano e presidente da COMSAÚDE) e os Movimentos Sociais locais, depois de observarem as dificuldades das famílias de assentamentos e pequenas propriedades rurais. A quantidade de assentamentos rurais e pequenas propriedades no município e regiões próximas, bem como as condições das escolas e as dificuldades das famílias em ofertar a escolarização a seus filhos,

manifestaram o interesse de apresentar à administração municipal a proposta de criação de uma EFA (PPP/EFAZD, 2020).

Em março de 1999, a EFA de Porto Nacional disponibilizou um monitor e dois professores para iniciar o processo de articulação e discussão com as famílias de agricultores em Colinas, explicando sobre esta nova alternativa de educação para o campo. Nesse sentido, foram realizadas reuniões em várias localidades da região e também o levantamento do número de alunos interessados em estudar na EFA que objetivava implantar (PPP/EFAZD, 2020).

Após realizar todo o trabalho de base, no dia 3 de julho de 1999, reuniram-se, em Assembleia Geral, os pais de alunos interessados, parceiros e simpatizantes, para aprovação do estatuto e eleger a primeira Diretoria Executiva, Conselho Fiscal e Educacional da Associação de Pais e Estudantes da Escola Família Agrícola – APEEFA. Sob a presidência do Senhor Pedro Araújo Jardim, pai de aluno e morador do Projeto de Assentamento Nossa Senhora Aparecida, estava criada a Associação que possuía como finalidade a administração financeira e pedagógica da EFA Zé de Deus (PPP/EFAZD, 2020)

Atualmente, a EFA Zé de Deus pertence à rede pública estadual de ensino. Em 2020, foram matriculados 183 alunos, distribuídos na 1ª, 2ª e 3ª séries do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio Integrado. Os alunos são filhos e filhas de agricultores, provenientes dos municípios de Colinas do Tocantins, Barra do Ouro, Itaporã, Bandeirante, Nova Olinda, Pequizeiro, Palmeirante, Couto Magalhães, Bernardo Sayao, Juarina, Itapiratins e Tupiratins (PPP/EFAZD, 2020a).

Os projetos da EFA Zé de Deus são atividades permanentes que envolvem os componentes curriculares e os temas geradores, com o objetivo de contemplar a educação para o trabalho e a educação para a cidadania. Os principais projetos em execução são o Projeto de trabalho prático, o projeto Trabalho Diário e o Projeto Profissional do Jovem.

Assim, esses projetos têm espaços dentro da estrutura escolar e são utilizados de forma transversal, nas disciplinas curriculares.

Nessa perspectiva, os instrumentos pedagógicos utilizados na escola favorecem uma participação ativa do estudante, colocando-o na função de sujeito da atividade e, conseqüentemente, da construção do seu próprio conhecimento.

A matriz curricular dos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio, estão adaptados às necessidades das famílias agricultoras de suas respectivas comunidades rurais, possibilitando no desenvolvimento de suas produções agrícolas.

**Quadro 2 – Identificação do curso Técnico**

<b>IDENTIFICAÇÃO DO CURSO</b>	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio
Habilitação	Técnico em Agropecuária
Carga Horária	3.620 horas/aulas
Estágio Supervisionado	200 horas/aulas
Carga Horária Total	3.820 horas/aulas

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2020.

No presente momento, a EFA de Colinas é a única do Estado que foi autorizado para funcionar somente a modalidade do Ensino Médio Técnico, conforme relatório disponibilizado pelo SGE – Sistema de Gerenciamento Escolar, 2020.

No mais, o curso atende os filhos de agricultores, chacareiros e produtores da Agricultura Familiar dos mais diversos municípios da região, que buscam conhecimento e experiência da sua realidade e do seu meio. Interagindo com as atividades do meio agropecuário, com ética, responsabilidade social e ambiental.

### **3.3 EFA José Porfírio de Souza**

A EFA José Porfírio de Souza (EFAJPS) foi criada em 15 de dezembro de 2015 e está localizada na zona rural de São Salvador, no km 20 da rodovia TO-387. Ela surgiu a partir das reivindicações das famílias afetadas pela barragem da Usina Hidrelétrica São Salvador. Após serem reassentadas, firmaram acordo mediado pelo Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). De acordo com o consórcio que administrava a Usina, havia a necessidade de construção de uma escola que atendesse os filhos dos trabalhadores da Região Sul e Sudeste do Tocantins. Assim, a Pedagogia da Alternância seria, portanto, a base do seu ensino.

A EFA José Porfírio de Souza oferece Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. São atendidos 178 alunos, de cinco municípios, todos oriundos de famílias atingidas pelos impactos das barragens da usina hidrelétrica construída na região (TOCANTINS, 2020d)

O Colégio Estadual Família Agrícola José Porfírio de Souza atende a um público de nível socioeconômico e cultural que tem como fonte de renda a agricultura familiar de subsistência, se caracterizando como comunidade camponesa e sujeitos de pequenas cidades. A comunidade em que o Colégio está inserido também se situa nesse mesmo cenário.

O Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB – desenvolve trabalho conjunto com as famílias atingidas pelos projetos de construção de barragens que são: As famílias

Reassentadas, Assentadas, ribeirinhas, pescadores, quilombolas, extrativistas. O movimento tem desenvolvido cursos de agricultura orgânica, frutos nativos, sementes caboclas, novas tecnologias de custo acessível, cursos nas áreas de apicultura, olericultura, fruticultura, piscicultura, tração animal, políticas agrícolas, entre outros.

Dessa forma, o colégio consegue o maior envolvimento da comunidade em seus projetos em execução, a exemplo do Projeto Consciência Negra, Semana Da Cultura, Projeto Avançando Na Leitura e Escrita. Projeto SAF'S - Sistema Agroflorestal e Projeto Feira de Ciências.

Estão sendo implantados, para os anos seguintes, os Projetos da Horta Mandala e o Projeto do Viveiro, o Projeto biodigestor para transformar as fezes dos porcos da pocilga em gás de cozinha, no colégio, e a coleta do lixo semanalmente, em parceria com a Prefeitura do Município, e o embelezamento do espaço escolar com jardinagem, e o reforço escolar no contra turma.

### Quadro 3 – Identificação do Curso Técnico

IDENTIFICAÇÃO DO CURSO	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio
Habilitação	Técnico em Agropecuária
Carga Horária	3.620 horas/aulas
Estágio Supervisionado	200 horas/aulas
Carga Horária Total	3.820 horas/aulas

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2020.

Os Estudantes atendidos pelo Colégio são moradores de pequenas cidades e filhos de agricultores, familiares, sendo residentes de várias comunidades do campo nas regiões sul e sudeste do Estado do Tocantins, como também de Goiás. Ou seja, são oriundos de reassentamentos, assentamentos, quilombolas e pequenas propriedades da região, os mesmos são filhos de pequenos agricultores e da classe trabalhadora que exercem a atividade apenas para subsistência.

Esse modo, a EFA busca que, ao final do curso para os estudantes, com a ampliação dos conhecimentos e as reflexões que vão sendo realizadas, lhe seja propiciada a responsabilidade com as questões sociais, ambientais, assim como com sua vida pessoal, familiar, comunitária e profissional.

#### 3.4 EFA do Bico do Papagaio Padre Josimo



A EFA do Bico do Papagaio Padre Josimo (EFABIP) está localizada no km 126 da rodovia TO-201, no município de Esperantina. Foi fundada em 28 de março de 2016 e tem como base a agricultura familiar. Sua implantação levou um longo tempo para acontecer, foi resultado de lutas políticas, empreendidas por movimentos sindicais e sociais representativos das famílias dos trabalhadores do campo na região. O desejo de implantação desta EFA se iniciou a partir de 2006, quando os movimentos fomentaram as primeiras discussões sobre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância (TOCANTINS, 2020b).

Por ser uma escola que possui como base a agricultura familiar, a EFABIP conta também com a presença de estudantes filhos de pescadores e quilombolas. Um ponto de extrema relevância é que alguns estudantes apresentam um quadro de desmotivação, indisciplina e reprovação, situação que de certa forma interferem na aprendizagem dos alunos.

A Escola Família Agrícola do Bico do Papagaio Padre Josimo oferta o Ensino Fundamental – Anos Finais e o curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio. Os alunos são filhos de agricultores, pertencentes a 12 municípios da região do Bico do Papagaio (TOCANTINS, 2020b). A Estrutura Curricular utilizada pela EFABIP é semelhante à de outras escolas agrícolas que possuem o curso técnico em agroecologia.

Logo, o curso Técnico em Agroecologia prioriza a apropriação dos conhecimentos das ciências agrárias para compreender o sistema de produção da agricultura familiar e contribuir com as técnicas e tecnologias agroecológicas para enfrentar os desafios encontrados nas propriedades dessas famílias.

A EFABIP avança na parte diversificada atendendo a educação para o trabalho e para a cidadania. Para isso, realiza projetos nas atividades práticas e sua missão – promover a Educação do Campo com qualidade, garantindo o acesso, a permanência com sucesso na escola, a sucessão rural e o desenvolvimento rural sustentável.

**Quadro 4 – Identificação do Curso Técnico**

<b>IDENTIFICAÇÃO DO CURSO</b>	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio
Habilitação	Técnico em Agroecologia
Carga Horária	3.620 horas/aulas
Estágio Supervisionado	200 horas/aulas
Carga Horária Total	3.820 horas/aulas

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2020.

EFABIP atende adolescentes, jovens, assentados e pequenos proprietários entre outros. Em resumo, são agricultores familiares com idade entre 11 e 25 anos da Região do Bico do

Papagaio.

Não diferente, a vulnerabilidade socioeconômica também caracteriza os jovens desta região, que muitas vezes concluem o Ensino Médio e migram para outras regiões do país, especialmente Centro-oeste e Sudeste, em busca de trabalho, essa ideia é algo presente na vida dos alunos e/ou população destes municípios. (TOCANTIS, 2020b).

Diante disso, a agroecologia pretende, nesta comunidade, restabelecer as relações harmônicas entre o homem e seu espaço natural, minimizando o impacto das atividades agrícolas no ambiente e ampliando os benefícios da agricultura para além do espaço rural.

Nessa conjuntura, compreender agroecologia é entender que se refere à agricultura sob a perspectiva ecológica, como uma semente crioula contendo conhecimentos de agricultores e agricultoras de anos de adaptação a cada ambiente específico. A agroecologia é um projeto de transformação social e de respeito à diversidade para garantir acesso democrático aos alimentos, redução das desigualdades sociais, promoção da saúde coletiva e ambiental.

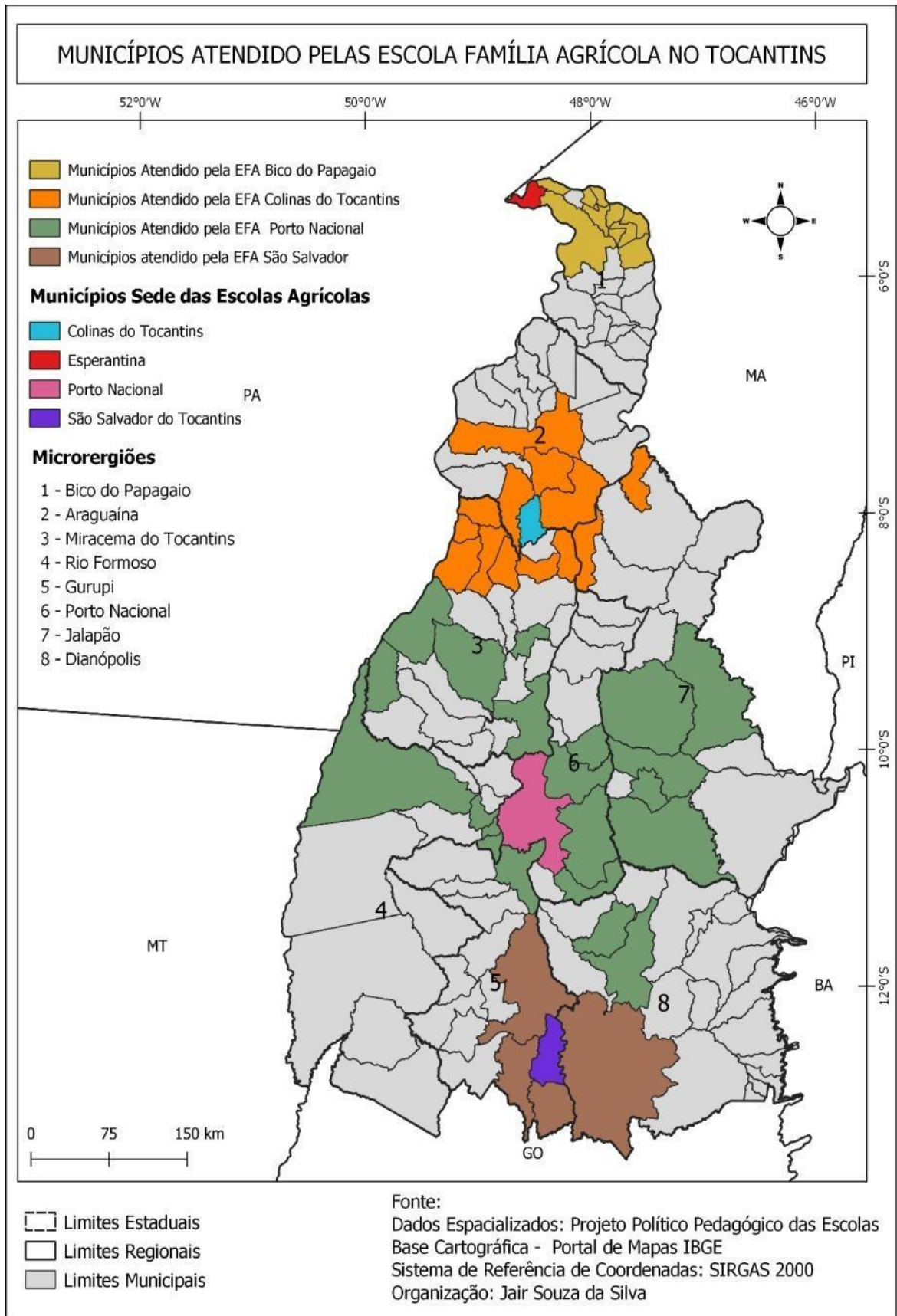
O segmento da agricultura familiar apresenta características específicas na sua organização, como a utilização de mão-de-obra familiar, menor dimensão territorial da unidade produtiva e a lógica ou racionalidade camponesa, voltada em atender as demandas da própria família e não, de imediato, as necessidades do mercado.

Destarte, estes são algumas das características que representam a possibilidade de transição de um modelo de agricultura convencional, pautado no excessivo uso dos recursos naturais não renováveis, para um sistema de produção agroecológico, que tem como base os pilares da sustentabilidade (ecológica, econômica, social, cultural, espacial/geográfica).

Visto assim, a trajetória dessas escolas, desde sua criação, é marcada pelo processo de luta por direitos. As EFAs foram resultado de reivindicações dos trabalhadores do campo, movimentos sociais, sindicatos e organizações não- Governamental sensível à causa de quem vive no campo. Entendendo que a Educação do Campo é a continuação e parte da luta pela terra. Nessa conjuntura, primeiro luta-se pela terra e, após conquistá-la, luta-se pelas políticas públicas de saúde, educação, transporte, entre outros, configurando assim, uma extensão e garantia da permanência dos trabalhadores no campo (SILVA, 2018).

Mesmo diante de tantos desafios, as EFAs têm se desenvolvido, atendendo a comunidade camponesa. O método de alternância semanal permite que eles possam estudar e continuar em suas comunidades, juntos de suas famílias. Nesse formato conseguem maior aprendizado, pois estão em constante interação com suas realidades locais, favorecendo também outras concepções de lutas e direitos.

**Figura 2 – Mapa com os municípios de origem dos estudantes das EFAs**



Percebe-se no mapa 2, que os estudantes não medem distância na escolha em estudar nas EFAs, pois observa-se também que a oferta de matrículas contempla todas as regiões do Estado do Tocantins. Para atingir o intento, utilizou-se o mapa do Tocantins com a localização dos municípios sede das EFAs, bem como os municípios atendidos aos alunos interessados nesta modalidade de ensino.

As EFAs se inserem no contexto de Escola Estadual, isto é, está sob responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado, na modalidade Educação do Campo, e está situada na zona rural. A mesma possui certa autonomia em razão de ser fundada de forma desvinculada do poder público, funcionando sob a filosofia da Pedagogia da Alternância.

No ano de 2020, as EFAs atingiram o número total de 787 estudantes matriculados, contemplando 51 municípios, dos 139 do Estado, conforme apresenta a tabela 1:

**Tabela 1 – Atendimento de alunos nas EFAs por municípios**

TOTAL DE ALUNOS POR MUNICÍPIOS ATENDIDO PELAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA NO ESTADO DO TOCANTINS EM 2020							
Municípios EFA São Salvador	Alunos	Município EFA Bico do Papagaio	Alunos	Municípios EFA Colinas do Tocantins	Alunos	Municípios EFA Porto Nacional	Alunos
SÃO SALVADOR DO TOCANTINS	61	ITAGUATINS	11	BARRA DO OURO	5	ARAGUACEMA	2
PALMEIRÓPOLIS	22	AUGUSTINÓPOLIS	22	NOVA OLINDA	21	PIUM	4
PEIXE	20	AXIXÁ DO TOCANTINS	10	PALMEIRANTE	5	PALMAS	10
JAÚ DO TOCANTINS	36	PRAIA NORTE	10	COLINAS DO TOCANTINS	65	PORTO NACIONAL	68
PARANÁ	45	SÃO SEBASTIÃO DO TOCANTINS	14	PRESIDENTE KENNEDY	22	SILVANÓPOLIS	3
		CARRASCO BONITO	8	COUTO MAGALHÃES	17	MONTE DO CARMO	7
		SÃO MIGUEL DO TOCANTINS	23	ARAGUAÍNA	5	APARECIDA DO RIO NEGRO	1
		ARAGUATINS	31	ITAPORÁ DO TOCANTINS	10	NOVO ACORDO	5
		ESPERANTINA	48	BANDEIRANTES DO TOCANTINS	5	PONTE ALTA DO TOCANTINS	10
		SÍTIO NOVO DO TOCANTINS	12	JUARINA	5	LIZARDA	5
		SAMPAIO	10	TUPIRATINS	6	NATIVIDADE	6
				ITAPIRATINS	11	FÁTIMA	3
				PEQUIZEIRO	5	OLIVEIRA DE FÁTIMA	5
				BERNARDO SAYÃO	13	CHAPADA DA NATIVIDADE	3
						DOIS IRMÃOS DO TOCANTINS	4
						FORTALEZA DO TABOCÃO	3
						NOVA ROSALÂNDIA	4
						LAGOA DO TOCANTINS	5
						MIRACEMA DO TOCANTINS	4
						RIO SONO	45
						BREJINHO DE NAZARÉ	5
						CASEARA	3

Fonte: Projeto Político Pedagógico das Escolas  
Organização: Jair Souza da Silva  
Vânia Ferreira de Sousa

Desta forma, pode-se observar que as EFAs atende uma parte significativa de municípios do Estado. Levando em consideração a origem destes estudantes, é importante destacar que, destes municípios, o maior número de estudantes matriculados provém dos municípios sede.

As EFAs visam ofertar educação de qualidade, inovadora e transformadora, pois entendem que a participação é uma necessidade fundamental do ser humano. Desse modo, corroborando a reflexão de Demo (1996, p. 28), “a verdadeira aprendizagem é aquela construída com o esforço pessoal próprio, através da elaboração pessoal”.

Em sua perspectiva pedagógica, as EFAs vem respondendo aos anseios dos educandos e de suas famílias, com o desenvolvimento de ações práticas de ensino que visam a conscientização voltada para o pleno exercício da cidadania.

Para ampliar o acesso da população camponesa tocantinense à educação formal, a construção de projetos para acessar alguns programas disponibilizados pelo MEC – Ministério da Educação – foi fundamental neste percurso, como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), Programa Escola Ativa e Programa Projovem Campo – Saberes da Terra e, também elaboração da Proposta Curricular para Educação do Campo, apoio às Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), vinculadas à SEDUC-TO.

Conforme Estrutura Curricular vigente, o Ensino Fundamental possui uma carga horária de 4.160 horas e o Ensino Médio Integrado possui carga horária de 3.820 horas, incluindo 200 horas de Estágio Supervisionado.

Considerando para todas as modalidades, aproximadamente 70% dessa carga horária no espaço educativo e 30% no espaço familiar e comunitário.

#### **Quadro 5 – Tempo de Estudo nas EFAs**

<b>Tempo de estudo nas EFAs (anos)</b>	
Ensino Fundamental anos Finais	Duração
6º Ano ao 9º Ano	4 Anos
Ensino Médio Técnico Integrado	Duração
1ª Série a 3ª Série	3 Anos

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2020.

A partir dessas bases legais a equipe constrói o calendário escolar, o qual é apresentado à SEDUC para aprovação, uma vez que este não seguirá o padrão oficial do Estado, pois precisa atender as peculiaridades e demandas da alternância sem comprometer o

cumprimento dos dias letivos.

O Calendário Escolar das EFAs compõe 40 semanas letivas para cada modalidade de ensino (Ensino Fundamental Anos Finais e Médio Integrado ao Técnico), compreendendo 20 semanas letivas (100 dias) trabalhadas no Tempo Escola e 20 semanas letivas (100 dias) trabalhadas no tempo comunidade. Resolução CNE/CEB Nº1/2006 que reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nas escolas desses regimes.

No mais, na alternância, o tempo-escola se desenvolve no espaço interno da instituição, com aulas, atividades de estudo, reflexões, leituras, oficinas e atividades culturais. O tempo-família-comunidade se desenvolve em espaços externos à unidade escolar, abrangendo trabalhos de pesquisa, leituras e atividades práticas de escrita acompanhadas, orientadas e avaliadas pelo educador-monitor. Essa alternância possibilita partir da prática para a teoria, o que necessariamente considera as experiências concretas das pessoas.

De acordo com Chaves (2017) e Silva (2018), a proposta de formação por Alternância integra dois espaços e tempos formativos diferentes, representados pelo: Tempo Escola (período de aulas no centro educativo/escola articulado entre estudo, pesquisa e propostas de intervenção) e o Tempo Comunidade (período de vivência na propriedade/comunidade, pesquisa de estudo, realização de experimentos, trabalho coletivo, etc.). Além disso, é importante ressaltar que esses dois tempos são integrados com diferentes instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância.

Em razão do regime de Alternância, em uma semana os alunos do Ensino Fundamental realizam o Tempo Escola e na semana seguinte é a vez do Ensino Médio. Enquanto um grupo está na unidade escolar, o outro está no meio sócio profissional e familiar, isto é, no Tempo Comunidade.

Ainda em Chaves (2017, p. 106, 107), a autora explica que as EFAs se orientam pelos instrumentos da Pedagogia da Alternância e são construídas pela comunidade escolar, um espaço de participação dos estudantes, das famílias, dos parceiros e dos monitores. É neste espaço que a escola é pensada, repensada e adequada às necessidades das comunidades camponesas.

Nessa perspectiva, tal proposta se torna uma alternativa viável de educação que, como afirma Gimonet (2007), possibilita um processo de ensino e aprendizagem dinâmico, que acontece em espaços diferenciados e alternados, valorizando o aprender pelo fazer, por meio de experiências e situações diárias, baseando-se numa ampla rede de conhecimentos e atitudes que possibilitam a interação entre a reflexão e a experiência. Esse processo permite que os estudantes tragam seus conhecimentos da lida do campo para o espaço escolar e levem o

aprendizado obtido para sua vida no campo.

Para tanto, desenvolve atividades formativas que favorecem a transformação da realidade, sendo o protagonista da sua formação, agindo criticamente, de posse do conhecimento dos seus direitos para que também possa atuar na defesa dos interesses da comunidade onde vive.

Essas escolas têm constituído, embora pequeno, um movimento direcionado à cidadania no campo. O regime de internato semanal diminui a distância diária que os educandos teriam que percorrer, caso sua única opção fosse uma escola urbana, o que permite permanecerem em suas propriedades juntos da sua família e adquirirem aprendizados próximos de suas realidades camponesas, abrindo, assim, novas perspectivas e incentivo à luta por direitos.

Baseado no Projeto Político Pedagógico – PPP das EFAs é importante ressaltar que este documento é um elemento essencial no ambiente escolar, constituindo-se como instrumento norteador de toda a atividade pedagógica, da estrutura curricular, dos objetivos a serem alcançados ao longo do ano escolar, bem como de todos os assuntos relacionados à Unidade Escolar.

Nesse intento, o Projeto Político Pedagógico e os conteúdos escolares devem estar em consonância com as questões sociais contemporâneas, cujas aprendizagens sejam consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres, considerando as expectativas deles, dos pais, dos membros da comunidade, dos professores; enfim, dos envolvidos no processo educativo, favorecendo a participação ativa na vida científica, cultural social e política do Estado.

Baseado em Paulo Freire (2006), o processo pedagógico parte do tema gerador, pré-estabelecido pela comunidade escolar, o mesmo tem como objetivo o estudo da realidade local, levantar situações significativas da realidade de cada comunidade, sensibilizar para a criação, a comunicação, a observação, a participação, a discussão coletiva, a problematização, a produção, a pesquisa, o desenvolvimento pessoal, a construção do conhecimento, enfim, a formação integral. (TOCANTINS, 2020)

Ademais, os instrumentos pedagógicos revelam aspectos importantes na dinâmica do planejamento, acompanhamento e avaliação da educação na Pedagogia da Alternância. Dentre eles, podemos destacar os mais utilizados, que são: Estágio Interno, Intervenção Externa, Caderno da Realidade, Plano de Estudo, Atividades na área da agricultura, visitas às famílias, Colocação em Comum e Caderno da Realidade.

Destaca-se, ainda, que os Planos de Estudos são elaborados em sala de aula com a



participação dos alunos, por meio de um questionário, a partir da construção de temas geradores, para serem desenvolvidos com suas famílias em sua comunidade. Após a execução dos planos, os alunos socializam as ações/atividades realizadas (Colocação em Comum). Diante disso, pode-se perceber que esse instrumento (Plano de Estudos) é um dos mais utilizados pelos professores/estudantes das EFAs.

No planejamento, acompanhamento e avaliação das ações das EFAs são utilizados os instrumentos pedagógicos que são concebidos como dispositivos de ação que possibilitam a efetivação da Pedagogia da Alternância, permitindo, ao estudante, relacionar-se com a família, com os parceiros da formação, com o conhecimento científico e com o meio sócio profissional e cultural de maneira ativa, buscando sua formação integral e sua atuação para o desenvolvimento do meio.

Assim sendo, os apontamentos sobre as práticas da Pedagogia da Alternância que são trabalhados nas EFAs correspondem ao defendido por Pacheco e Grabowski (2012), os quais indicam que a alternância pressupõe uma formação educativa, integral, humana e técnica contextualizada na realidade, numa perspectiva de desenvolvimento sustentável.

Diante disso, os instrumentos pedagógicos são elementos metodológicos específicos que buscam associar os saberes do cotidiano com os conhecimentos científicos, por meio da experiência, observação, comparação, análise e saber empírico.

Assim, os instrumentos pedagógicos auxiliam no processo de interação entre escola, família e comunidade, estando presentes na perspectiva da proposta da Pedagogia da Alternância, uma vez que:

[...] são eles que indicam o caminho, dinamizam a atividade ou deixam de fazê-lo, injetam sentido. Seu conhecimento do meio, das práticas profissionais, sua atitude, seu relacionamento com o meio profissional, familiar e social dos alternantes, seu saber-fazer pedagógico, o lugar e o valor que conferem a esta atividade no processo de formação tornam-se fatores de seu êxito. (GIMONET, 2007, p. 37).

Nesse sentido, é importante destacar que os instrumentos didático-pedagógicos são elementos essenciais na dinâmica de construção do conhecimento da proposta da Pedagogia da Alternância para a Educação do Campo, pois possibilita fazer essa articulação no ato de planejar, executar e avaliar a aprendizagem dos estudantes em seus vários espaços de aprendizagem, considerando a realidade do estudante em suas comunidades.

Desse modo, os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância são utilizados nas EFAs para articulação das disciplinas a partir dos temas geradores,



possibilitando ao estudante um entendimento global dos assuntos abordados nos espaços de aprendizagem (escola, família, comunidade), que, para o educador Freire (2006), facilita o processo de ensino e aprendizagem e melhora a compreensão do conteúdo estudado.

Então, os temas geradores são extraídos deste Plano de Formação e são as temáticas das semanas de alternância. Estes temas, em geral, são diretamente ligados às práticas da agricultura familiar e às experiências vividas pelos jovens em suas propriedades. Vale aqui ressaltar que os conteúdos disciplinares são disponibilizados de acordo com os temas geradores e assim não necessariamente seguem a mesma ordem que teriam em escolas convencionais.

No mais, estes temas geradores possibilitam uma formação com vistas ao protagonismo na medida em que desenvolve no jovem um olhar crítico sobre a realidade em que vivem, vislumbrando um futuro mais justo e sustentável.

O exposto no Projeto Político Pedagógico das EFAs nos faz entender que a educação não se restringe apenas ao espaço escolar, e, sim, há trocas de conhecimentos em espaços não escolares, onde o ensino-aprendizagem é praticado em realidades sociais diversificadas.

De tal modo, essa proposta de ensino se configura como uma possibilidade de valorização dos saberes produzido pelos camponeses em interação entre escola-família-comunidade. Em tal perspectiva, esses espaços formativos contribuem para uma formação contextualizada, que é um dos elementos essenciais da Pedagogia da Alternância.

Ainda sobre o desenvolvimento da Alternância, Silva (2010, p.187) explica que:

[...] exige a presença de dispositivos pedagógicos, uma organização de atividades, de técnicas e de instrumentos específicos que, por sua vez, estejam em coerência e articulados com o projeto e os princípios da formação e dos sujeitos envolvidos nas experiências educativas. Isto porque, conforme alerta Gimonet (2007), é grande a distância entre o conceito e a prática da alternância proposta.

No DCT, a proposta curricular representa um direcionamento para a educação básica, a fim de possibilitar o desenvolvimento do educando, tanto para sua vida de estudos como para sua inserção no mundo do trabalho. Sendo assim, deve ser entendido como um documento de caráter pedagógico para a garantia de uma aprendizagem significativa (TOCANTINS, 2019)

Ressalta-se, nesse currículo, que a Educação do Campo tem identidade fundamentada nas questões próprias de sua realidade, considerando os conhecimentos e as vivências dos alunos, a temporalidade, os saberes consolidados e passados de geração para geração, a

trajetória história da comunidade e as formas de organização social e cultural típicas. Dessa forma, a presente proposta tem sentido integrador, cujos fundamentos e orientações curriculares partem desse panorama para a construção dos conhecimentos escolarizados.

Busca-se uma organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Em suma, a análise teórica da Pedagogia da Alternância revela que tem se constituído em eixo fundamental das experiências educativas nos projetos, programas e políticas públicas para o ensino nas escolas do meio rural (SILVA, 2010; MOLINA, 2009; MENEZES, 2002). Conceito este, também, definido por Queiroz (2004); Begnami (2004); Silva (2000); Gimonet (1999), como um processo contínuo de aprendizagem e de formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos.

A seguir, pretendemos ampliar esse debate da prática da Educação Ambiental no ensino de geografia nas EFAs do Tocantins.

#### **4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS EFAs DO TOCANTINS**

A Educação Ambiental é um tema que vem fomentando preocupações e debates em diferentes segmentos sociais, incluindo a educação, que se caracteriza por ser um espaço onde se promove a construção e o desenvolvimento de conhecimentos individuais e coletivos sobre a temática exposta, sendo possível apontar o ambiente escolar como um local para se trabalhar: Educação Ambiental associada ao ensino de Geografia.

Nessa perspectiva, esta disciplina instiga no aluno o observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade, visando sua transformação. Sabendo que essa realidade é uma totalidade que envolve sociedade e natureza, cabe a Geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos, relacionando suas desigualdades e contradições, bem como as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza.

De acordo com Cascino (2003), a educação ambiental busca um entendimento dos ambientes de forma integrada e não excludente, priorizando as relações de igualdade e respeito entre os indivíduos no enfrentamento aos conflitos por meio do diálogo.

Haja vista, a implantação das práticas de Educação Ambiental auxiliada pelos conhecimentos geográficos proporciona uma renovação paulatina dos diálogos no ambiente escolar, possibilitando aos estudantes refletirem criticamente e transformarem a realidade a partir do entendimento dos fenômenos geográficos e na intervenção dos problemas ambientais.

Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.134), “A Geografia possui teorias, métodos e técnicas que podem auxiliar na compreensão de questões ambientais no aumento da consciência ambiental das crianças, jovens e professores”. Para isso, é importante permear os conteúdos geográficos com o cotidiano do aluno, criando um diálogo e sentido para o aprender permitindo que o educando haja sobre a sua própria vivência (CAVALCANTI, 2010).

Desta forma, esta pesquisa permite uma maior comunicação do ensino ambiental, visto que as EFAs no sentido de refletir sobre a influência que os conteúdos ambientais possuem sobre a ciência geográfica, contribuindo para um estudo rico em conhecimentos. Uma vez que, o ensino de Geografia, aliada a Educação Ambiental, possibilita um ensino e aprendizagem mais completo por associar dois estudos que são importantíssimos para a educação e a formação de um cidadão consciente da sua responsabilidade com o meio em que

vive.

A Geografia, de forma geral, desde o seu início, estudou a Educação Ambiental, a natureza e os povos. Assim, a Geografia e seus estudos, desde o seu surgimento, durante o seu processo de evolução até adquirir realmente o status de ciência, já se firmavam na relação entre homem e natureza (MENDONÇA, 2002).

Apesar de a Geografia – e outras ciências – desde o seu surgimento, estudar o ambiente, consoante Moraes (2005), deve considerar que a questão ambiental ainda é uma temática nova, um tanto avessa aos paradigmas tradicionais, ou seja, traz uma reflexão epistemológica que permite a incorporação de novos conhecimentos, de novas técnicas, de novos paradigmas e de novas teorias.

Nesse viés, as práticas pedagógicas implantadas a partir da Educação do Campo propõem que todas as disciplinas exercitem a interdisciplinaridade, proporcionando o diálogo com o conhecimento e com a realidade dos estudantes do campo, sendo esta realidade o ponto de partida para a construção do currículo. Estabelece-se, assim, uma importante correlação entre a Geografia e a Educação do Campo, pois a vida se desenrola no meio geográfico, cujas interações fundamentam a construção de identidades.

A proposta de Moraes (2005) é semelhante ao que Mendonça (2001) busca com os estudos da Geografia Socioambiental; pois, para ele, com base nessas discussões, essa mais recente corrente geográfica tem uma característica multi e interdisciplinar, isso se dá porque não possui apenas um método e também porque o termo ambiente possui uma “pluralidade de concepções e conceitos, presentes em acepções tanto científicas, políticas e culturais [...]” (MENDONÇA, 2001, p. 118).

Ademais, a Geografia, com o objetivo de estudar a sociedade em relação com a natureza, concomitantemente está contribuindo para os estudos ambientais, porque o termo ambiente não abarca apenas os aspectos naturais, e sim, a relação desses com os sociais. Sendo assim, a ciência geográfica pode colaborar substancialmente para os estudos dessa temática. Uma forma de usufruir dos estudos ambientais realizados pela Geografia é por meio da educação, ou seja, por meio do ensino de Geografia e da sua preocupação com a questão ambiental, porque atualmente essa temática está sendo propagada no mundo inteiro com o intuito de mostrar à humanidade que a qualidade de vida tende a reduzir gradativamente se a população, os políticos, os cientistas, e outros, não passarem a refletir em suas atitudes cotidianas.

Atualmente, as propostas de práticas de ensino em Geografia sugerem que a disciplina trabalhe com o significado e aplicação cotidiana de conceitos geográficos, como a paisagem,

o território, o lugar, o ambiente e outros. No entanto, esses conceitos não devem ser trabalhados de maneira isolada, mas sim, construídos ao longo dos conteúdos geográficos de modo que propicie um possível confronto de “conceitos científicos e conceitos cotidianos” (CAVALCANTI, 2002, p. 15). Sobre a questão da criação dos conceitos e a importância deles para a compreensão dos espaços e suas relações, Cavalcanti (2002, p. 35) complementa:

[...] O conhecimento mais integrado do espaço de vivência requer hoje, mais que antes, instrumentos conceituais que tornem possível apreender o máximo dessa espacialidade; daí a preocupação com a organização dos conteúdos buscando a formação de conceitos geográficos.

Quanto a isso, Kaercher (2007) possui uma concepção de ensino baseada nas teorias de Paulo Freire, e, dessa forma, o autor, constantemente, comenta a respeito de temas geradores e situações-limite. Relacionando os pensamentos de Kaercher com os de Cavalcanti, subentende-se que a Educação Ambiental e/ou a questão ambiental podem, além de pertencer aos conteúdos valorativos e atitudinais, ser um dos temas geradores para o professor de Geografia desenvolver suas aulas e pode também ser encarado como uma situação-limite, pois

a Geografia pode ser um instrumental valioso para elevarmos a criticidade de nossos alunos. Por tratar de assuntos polêmicos e políticos, a Geografia pode gerar um sem número de situações-limite, quebrando-se assim a tendência secular de nossa escola como algo tedioso e desligado do cotidiano (KAERCHER, 2007, p. 65).

Tangente ao exposto, o ensino de Geografia tem como principal objetivo preparar o aluno para ser um cidadão mais crítico, consciente e ativo na sociedade em que vive. (DCT, 2019) Dessa maneira, não só o ensino de Geografia, mas também a escola, deve se preocupar em conduzir a seus alunos “atitudes ético-valorativas dirigidas a valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, o reconhecimento da diferença, o respeito à vida, ao ambiente, aos lugares” (CAVALCANTI, 2002, p. 46). Essas ideias também são entendidas nas obras de Suertegaray (2003), Rego (2002), assim como de Kaercher (2007, p. 57), quando esse afirma que “se a escola for um espaço de diálogo e de questionamento estaremos deixando boas sementes para que essas qualidades – diálogo e questionamento, – se enraízem pelas demais instituições da sociedade”.

O ensino de Geografia no século XXI, portanto, deve ensinar, ou melhor, deixar o aluno descobrir, enfocar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade- natureza

(...), deve realizar constantemente estudos do meio (...) e levar os educando a interpretar textos, fotos, mapas, paisagens (VESENTINI, 1995).

Conforme já mencionado, uma ferramenta capaz de nortear essas novas abordagens educativas ambientais é o diálogo, que é base na educação; Este se apresenta numa perspectiva transformadora e popular de Educação Ambiental, porque só se é capaz de educar e aprender dialogando em um universo de relações nas quais nos definimos e redefinimos como seres sociais e planetários (LOUREIRO, 2004).

Por fim, acredita-se que, através da educação, a mudança de comportamento e de consciência pode ser alterada de maneira positiva, pensando no bem da coletividade de todas as formas possíveis, seja na tolerância, no respeito, na convivência e na afetividade, porque se o homem respeita a si mesmo, assim como o outro, certamente refletirá sobre as agressões contra a natureza e entenderá que ele não está indissociável dela. Por meio desses pensamentos, compreende-se o quanto a educação pode contribuir para a melhoria da sociedade, e, conseqüentemente, para o ambiente.

#### **4.1 Contextualização da pesquisa**

Para a realização da pesquisa, foi apresentada a Secretaria Estadual de Educação um projeto solicitando a autorização para desenvolver atividades de pesquisa em Rede Estadual de Ensino.

Antes da realização da pesquisa, a mesma foi submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a qual foi aprovada com o número do CAEE: 50350221.2.0000.5519 (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética).

Para responder os objetivos da pesquisa, estruturou-se um questionário semiestruturado aos professores de Geografia (Apêndice A), buscou-se identificar a prática da Educação Ambiental no ensino de Geografia. O questionário foi enviado e devolvido em um prazo estabelecido pela pesquisadora.

Para tanto, os professores preencheram devidamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). Para a apresentação dos dados, os envolvidos foram representados por números, no intuito de não identificar a identidade dos participantes. Entende-se que tais garantias visam validar os resultados apresentados, assegurando sua autenticidade.

#### **4.2 Aspectos metodológicos**

Trata-se de uma pesquisa de cunho quantitativo e qualitativo, que envolveu a participação de 04 professores de Geografia que atuam no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio Integrado nas EFAs do Tocantins.

No que refere aos procedimentos metodológicos, à pesquisa foi embasada, inicialmente, pela revisão bibliográfica, seguida de análise dos PPPs das EFAs. Posteriormente, a aplicação e coleta de dados através de um questionário semiestruturado.

O método quantitativo de pesquisa tem no questionário uma de suas grandes ferramentas. É pelos resultados obtidos nessa técnica de coleta de dados que são feitas as induções, que hora confirmam as suposições inicialmente levantadas pelo pesquisador, e hora as refutam (GOMES; ARAÚJO, 2005).

Já a pesquisa de cunho qualitativo, é, segundo Bogdan e Biklen (2010), caracterizada pela obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto dos pesquisadores com a situação estudada, com ênfase maior no processo e preocupação centrada na compreensão da perspectiva dos sujeitos participantes. Sendo assim, de acordo com Chizzotti (1998, p.34), “a pesquisa quantitativa não necessita ser oposta à qualitativa, mas ambas devem convergir na complementaridade mútua”.

Para Triviños (1987), este tipo de pesquisa descritiva determina uma série de dados sobre o objeto pesquisado pretendendo descrever os fenômenos da realidade que se busca investigar.

Neste procedimento, quantitativo e qualitativo, todas as informações são levadas em consideração, análise de texto, observação do fato investigado, o comportamento verificado a partir do roteiro de entrevistas abertas e fechadas, análise documental, dentre outros (MOREIRA, 2004).

Também, as investigações preliminares se realizaram por fontes primárias (dados históricos, bibliográficos e informações, registros em geral) e por fontes secundárias (e obras literárias) (LAKATOS; MARCONI, 2010).

Logo, foi efetuado um levantamento bibliográfico que visou uma reflexão provocativa e uma revisão eficaz de literatura voltada ao tema da pesquisa, dispondo de ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da mesma, que recebeu o auxílio apropriado, tanto de artigos de revistas científicas e monografias acadêmicas retiradas da internet, como também, mapas com o propósito de adquirir mais informações a respeito do tema.

Segundo Minayo (1993), deve-se considerar a pesquisa como "atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de

constante busca, que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados". Constitui, do ponto de vista dos objetivos, de caráter descritivo, a fim de identificar a relação entre a Geografia e prática da Educação Ambiental nas EFAs do Tocantins.

Destarte, a análise das respostas ao questionário permitiu coletar elementos que admitem a presença ou não da prática da EA na escola. Dessa forma, as informações obtidas deverão apresentar como a Educação Ambiental está presente no currículo prescrito, e quais ações pedagógicas contidas nos documentos envolvem a vivência dos estudantes.

Logo, após interação com a realidade investigada, o pesquisador propõe a apresentar as dificuldades que envolvem as questões ambientais nas EFAs e a reflexão sobre o papel da escola e do poder público, quanto ao enfrentamento dessas questões abordadas na pesquisa pela Educação Ambiental nas referidas instituições.

#### **4.3 Participantes da Pesquisa**

Os participantes da pesquisa foram os professores da disciplina de Geografia, que participaram em resposta ao questionário semiestruturado online, disponibilizado na Plataforma Google Forms.

#### **4.4 Instrumento de coleta de dados (Questionário semiestruturado)**

Para obtenção dos dados, o estudo utilizou como instrumento um questionário composto por questões objetivo/subjetivo, estruturado em questões subjetivas, para que o participante tivesse a possibilidade de responder com mais liberdade e de forma objetiva, o qual norteou a abordagem e proporcionou traçar o perfil dos professores de Geografia. As questões eram abertas e fechadas, com intuito de levantar as concepções, práticas sobre a temática ambiental, a fim de verificar se eles reconhecem a sua importância e aplicam esse conhecimento em atitudes, como conservação e preservação do meio ambiente, destacando elementos de seu trabalho docente, com o intento de analisar a prática educativa ambiental desses profissionais nas EFAs.

Assim, para estudar a realidade das EFAs e a prática da Educação Ambiental, a partir da Pedagogia da Alternância, escolheu-se o questionário como instrumento de coleta de dados, típicos das pesquisas sociais: questionários com questões abertas e fechadas, aplicados



aos professores de Geografia, com o intuito de coletar informações específicas para a caracterização do grupo pesquisado. Em conformidade com Richardson (2010, p. 189) e Markoni e Lakatos (2010, p. 185), os questionários são eficazes na coleta de dados pontuais de um determinado grupo social, obtendo respostas rápidas, precisas e que, materialmente, seriam inacessíveis.

Com o objetivo de analisar a prática da Educação Ambiental, aplicou-se um questionário semiestruturado aos professores de Geografia, ou seja, utilizou-se uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, [...]” (GIL, 2008, p. 121). Essa técnica ainda permite atingir o maior número de pesquisados e garante o anonimato das respostas.

Visto assim, espera-se contribuir para a reflexão crítica quanto à importância de práticas significativas de Educação Ambiental nas escolas do campo, em especial, acompanhadas ao exercício do ensino da Geografia, destacando o valor educativo dessa ciência.

#### **4.5 Resultados e Discussão**

Para obter os dados que compuseram os resultados deste trabalho, foram utilizadas as questões presentes no questionário. Posteriormente, os dados foram tabulados e analisados, as respostas das questões foram agrupadas em categorias de acordo com a semelhança existente entre elas, e, em seguida, categorizadas anteriormente, utilizando o software Excel/Word.

Buscamos contemplar o perfil do docente e sua atuação nas EFAs, com ênfase no ensino de Geografia no contexto da Pedagogia da Alternância. O questionário aplicado foi construído na Plataforma Google Forms, para facilitar a participação dos professores.

Participaram 04 (quatro) professores, voluntários, identificados apenas com a sequência de números cardinais 1, 2, 3, 4. Esses professores têm diferentes tempos de atuação na área da educação, conforme aponta-se no quadro 6.

O professor exerce diversas funções no processo educativo. Ele realiza diferentes tipos de atividades que buscam educar e ensinar uma pessoa ou grupo em Ciências, Artes, teorias e/ou técnicas específicas e outros tipos de conhecimentos, dentro da sua área de conhecimento.

Para saber se a área de conhecimento na formação específica do professor é respeitada nas EFAs, procurou-se estabelecer um perfil destes profissionais para a garantia de qualidade

do ensino da comunidade escolar.

**Quadro 6 – Perfil dos professores de Geografia nas EFAs**

PROFESSOR	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EFA	FORMA DE INGRESSO	FORMAÇÃO ACADÊMICA
1	3	2	Contrato	enciatura em História
2	3	1	Contrato	enciatura em História
3	5	3	Contrato	Pedagogia
4	15	11	Efetivo	enciatura em Geografia

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Como pode ser constatado, os participantes da pesquisa são docentes com formação acadêmica em História, Pedagogia e Geografia. Destaca-se que a maioria leciona fora da área de formação. Segundo Veiga (2014, p. 26), a formação acadêmica e a experiência que o professor possui são significativas para a prática pedagógica em geral, mas para o ensino de Geografia não é significativa.

A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar.

Veiga (2014) considera a formação do professor inacabada, pois vincula-se a história de vida dos sujeitos movidos pelo contexto social e político, pelas práticas pedagógicas e pela identidade de cada profissional.

De acordo com as respostas dos professores, observou-se que apenas 1 (um) possui vínculo efetivo na EFA, mediante aprovação em concurso público, bem como formação na área que atua, podendo inferir informações ao longo prazo. É interessante, neste caso, destacar o tempo de docência dos integrantes da pesquisa, pois permite maior envolvimento na comunidade escolar.

Em síntese, a pesquisa revela com preocupação o perfil profissional dos professores de Geografia. Sem a formação específica, lamentavelmente, enfrentam dificuldades na atividade docente, gerando atraso escolar.

Então, para conhecer melhor o trabalho no cotidiano destes professores, foi questionado se existe alguma dificuldade de diálogo no desenvolvimento do trabalho do Professor com a Pedagogia da Alternância.

**Quadro 7 – A pedagogia da Alternância é um método que facilita a prática das questões ambientais?**

<b>OPNIÕES</b>	<b>PROFESSORES EFAS</b>
<b>SIM</b>	<b>50%</b>
<b>NÃO</b>	<b>50%</b>

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Para tanto, os professores (Quadro7) reconhece as potencialidades da metodologia em alternância, porem sente dificuldade de desenvolver na prática a Educação Ambiental.

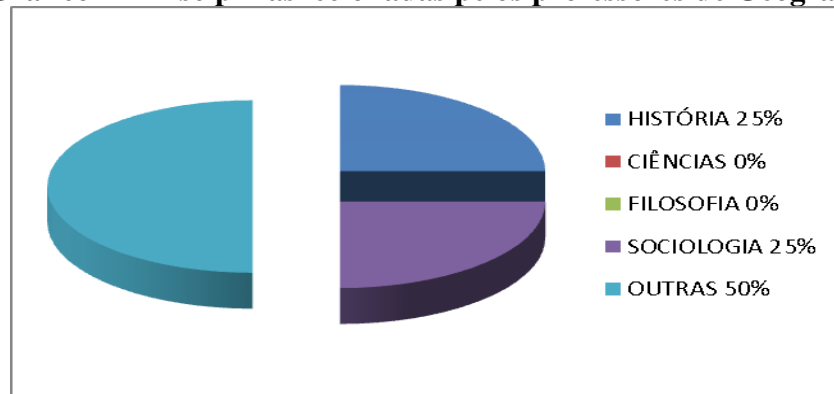
Nessa conjuntura, trata-se de uma proposta pedagógica diferente das propostas urbanas, o que exige dedicação e disposição para o acompanhamento do estudante e também no atendimento das famílias.

Diferentemente da escola formal tradicional, na qual os conteúdos são definidos quase que unilateralmente por diretrizes e currículos fechados, na Pedagogia da Alternância os saberes e conteúdos são construídos coletivamente com a comunidade escolar e famílias, refletindo a complexidade e as inter-relações do conhecimento em suas vidas. Dessa forma, a Pedagogia da Alternância leva em conta as peculiaridades de cada contexto.

Os professores que opinaram que o método “não” facilita, entende-se que essa resposta pode ter sido baseada no pouco tempo de experiência com as EFAs. E por não ter uma boa interação entre a escola, família e comunidade. Diante disso, o método da Alternância não facilitaria a prática das questões ambientais pelo o estudante do campo. Falta mais envolvimento por parte dos professores com a realidade e particularidadesdas EFAs.

Na busca de compreensão do Ensino em Geografia ofertado nas EFAs, foiquestionado ao professor de Geografia se ele leciona outras disciplinas além de Geografia.

**Gráfico 1 – Disciplinas lecionadas pelos professores de Geografia**



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Para justificar a resposta dos professores na opção “outras” disciplinas, que porventura não pudéssemos contemplar no questionário, como foi o caso, é importante compreender que estes professores possuem carga horária máxima de 40 horas semanais, o equivalente a 180 horas mensal. E para atingir essa carga horária é necessário complementar com as outras disciplinas ofertadas na grade de Ensino. Situação que ficou evidente com os professores das EFAs que possuem carga horária completa.

Seguramente, supõe-se que possuir formação na área em que vai lecionar é condição necessária, para que o professor possa conduzir bem sua função.

A “Meta 15” do PNE (Programa Nacional de Educação) determinava que todos os professores da Educação Básica, até o ano de 2015, obtivessem formação específica de nível superior, em curso de licenciatura, na área de conhecimento que atuam. Situação da Meta não atingida.

Nesse aspecto, é importante apontar que a ideia de que qualquer um pode ser professor pode ser propagada pela falta de exigência de formação específica ou mesmo pela negligência do sistema educacional em não reconhecer como um problema a atuação fora da área.

Com base nos dados apresentados, podemos ressaltar que a formação fora da área de atuação dos professores continua sendo um desafio para a educação em geral, e, principalmente, para a educação do Campo, que se agrava na implicação dos professores na submissão de diversas disciplinas.

Aprofundando ainda no contexto da disciplina geográfica, perguntamos aos professores quais os conteúdos da Geografia local e Regional são trabalhados com os alunos.

Para esta questão, utilizou-se a letra “P” do alfabeto para as respostas dos professores.

**P-1** Biomas, clima, geologia, recursos hídricos, estatística, conteúdo da geografia populacional.

**P-2** Clima e vegetação e população.

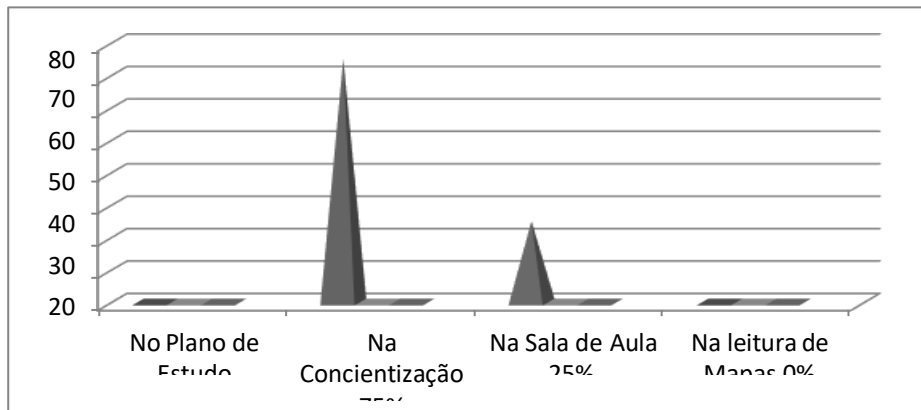
**P-3** Aspectos econômicos, Cerrado, bacias hidrográficas e população regional.

**P-4** Geografia do Tocantins, bacias hidrográficas, transformações nas paisagens, Divisão regional do Brasil, Espaço brasileiro relevo e estrutura geológica. A subordinação do campo a cidade. Impactos ambientais em biomas brasileiros.

Vale destacar a resposta P-4, a qual melhor contempla a abordagem dos conteúdos da Geografia Regional e local do Estado. Reforçando a importância do conhecimento teórico metodológico do professor de Geografia.

Em relação às questões Ambientais, foi questionado como a disciplina de Geografia contribui para o aprendizado da comunidade escolar.

**Gráfico 2 – Contribuição da Geografia na Comunidade Escolar**



Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

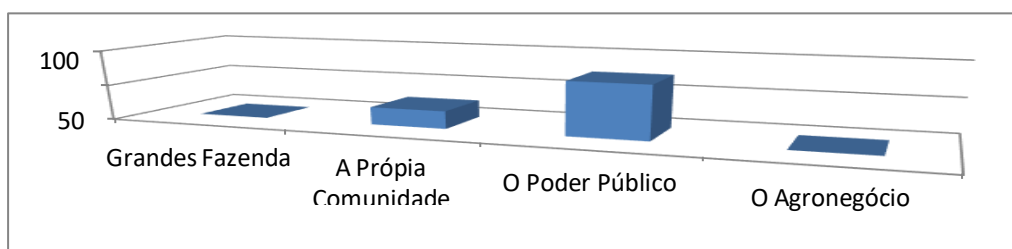
Quanto a esse ponto, a Geografia tem como propósito o entendimento de uma concepção mais clara entre sociedade e as modificações que esta causa no meio ambiente. Posto dessa forma, 75% dos professores concordam que a Geografia contribui na comunidade escolar, pois possibilita compreender a realidade a partir dos lugares onde se vive. Logo, apresenta o mundo que foi no passado e o que está sendo modificado no presente.

Então, cumpre a função social, ao abordar as mudanças no meio físico e de transformações que ocorrem nas paisagens de diferentes lugares como consequência da ação humana.

A interação do ensino de Geografia, através dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, permite uma valorização das raízes e reforça vínculos dos estudantes com a comunidade e a família.

Perguntamos a quem os professores atribuem os problemas ambientais presente na sua Comunidade escolar.

**Gráfico 3 – Problemas Ambientais na Comunidade Escolar**



Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Conforme dados do gráfico, 75% dos professores responsabilizaram os problemas

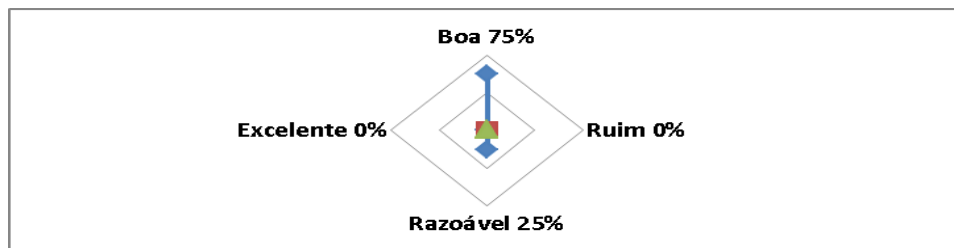
ambientais ao Poder Público.

De fato, o poder público é responsável, uma vez que assevera o art.225 da Constituição Federal, tem o dever de proteger o meio ambiente, incluindo, no mesmo, a proteção ao ambiente e fiscalização dos recursos naturais.

É importante que todos os envolvidos façam sua parte na proteção ambiental. Logo, o Poder Público tem o dever de atuar com Políticas Públicas, de forma eficaz na defesa do meio ambiente, para evitar sua degradação, na prevenção do dano ambiental e com o objetivo de preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais.

No intuito de compreender a prática da Educação Ambiental nas EFAs, foi perguntado como os professores avaliam a prática educativa ambiental da escola em sua comunidade.

**Gráfico 4 – Prática Ambiental nas EFAs**

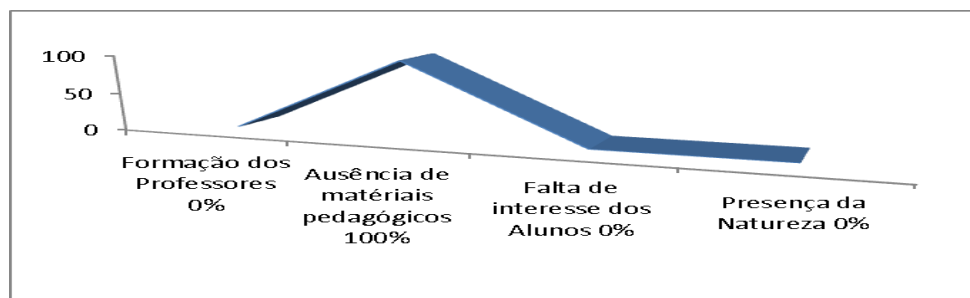


Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

De acordo com o gráfico, os professores avaliam a prática ambiental nas EFAs como “boa”. Compreende-se que os professores desenvolvem alguma atividade sobre o tema. Educação Ambiental faz com que o sujeito reflita sobre as questões ambientais, que se preocupe com a realidade e com problemas ambientais do presente e futuro, tornando se uma prática social educativa.

Com intenção de aprofundar na questão ambiental, perguntamos aos professores quais seriam as dificuldades que enfrentam para desenvolver a Educação Ambiental no ensino de Geografia.

**Gráfico 5 – Desafios para desenvolver Educação Ambiental**



Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Os professores responderam, em unanimidade, que um dos principais obstáculos para desenvolver Educação Ambiental consiste na ausência de materiais pedagógicos.

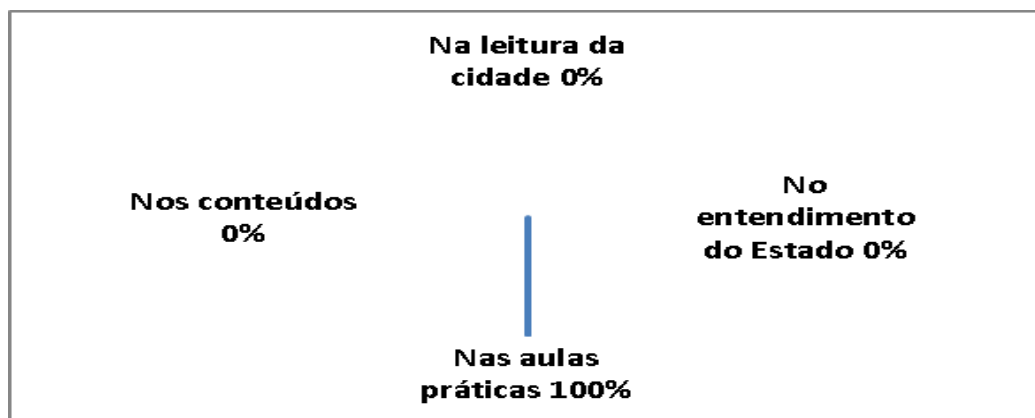
De um lado, tem-se a escola e a lógica da transmissão de saberes de forma contextualizada e, de outro, a realidade da família e a lógica da agricultura camponesa e suas potencialidades produtivas na formação da consciência ambiental e sustentável como pilar, que sustenta uma Escola Família Agrícola, na preocupação com questões voltadas para o desenvolvimento sustentável.

De outro lado, o desafio na educação não é somente a ausência de materiais pedagógicos ou falta de formação continuada para profissionais da educação básica, seja gerenciada pelo o Estado, com a finalidade de sistematizar cursos demandados e ofertados, seja de iniciativa própria ou adesões a programas do MEC, e sim os professores não saber oportunizar o que já existe nas EFAs,

Como o foco da pesquisa é mostrar como acontece a prática da Educação Ambiental no ensino de Geografia, os professores não consideraram a realidade das EFAs, que são privilegiadas nos percurso metodológico que têm como ponto de partida a realidade dos alunos, nesta proposta que busca desenvolver trabalhos em defesa do desenvolvimento sustentável.

Partindo da questão anterior, para verificar a percepção ambiental dos professores, foi perguntado de que forma acontece a prática Ambiental no ensino de Geografia.

**Gráfico 6 – Educação Ambiental no ensino de Geografia**



Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Nota-se, conforme o gráfico, que todos os professores consideram que a Educação Ambiental acontece nas aulas práticas de Geografia. Logo, entendemos que para a realização dessas aulas não há necessidade de professor ficar preso em um material pedagógico pronto e acabado. Para Dias (2004), as escolas são espaços privilegiados na

execução de atividades que propiciem essa reflexão, para tanto, é necessário realizar atividades em sala de aula e também em campo, com ações que levem à participação e à autoconfiança, a atitudes positivas e ao comprometimento pessoal, com a proteção ambiental.

A prática da Educação Ambiental nas EFAs acontece por meio das atividades de campo. A possibilidade de aprofundar um tema de Geografia estudado em sala de aula nessas escolas é enorme. Seus arredores são cercados por elementos naturais que facilita a investigação exploratória, tudo a sua vista, tais como: clima, relevo, vegetação, paisagens, solos, entre outros. Além de ser um instrumento facilitador da aprendizagem.

De acordo com o exposto, o ensino de Geografia valoriza os saberes adquiridos as problemáticas dentro de uma determinada realidade, contribuindo para a formação social dos estudantes. Esses saberes são revisitados e problematizados, entendendo que, dessa forma, os professores de Geografia devem considerar que os estudantes chegam à escola providos de conhecimentos prévios acerca dos conceitos de Natureza/Meio Ambiente. E, como conceitos não são apreendidos de forma mecânica, não basta dizer ao aluno que meio ambiente envolve também a sociedade. É preciso, além de levar em conta os conhecimentos prévios, problematizar as questões ambientais que estão na realidade cotidiana dos alunos. Com isso, eles, com o apoio do professor, podem construir sua compreensão ambiental de forma mais conjuntiva. Isso reafirma que o processo de ensino aprendizagem envolve de forma preponderante as posturas teórico- metodológicas do professor.

No processo de ensino-aprendizagem, Cavalcanti (2002) considera importante formar conceitos geográficos, como elementos significativos para a vida cotidiana. Pois estes ajudam a classificar, categorizar a realidade.

Para tanto, reforçamos o diálogo e a importância de ter o conhecimento de novos encaminhamentos metodológicos para a prática da Educação Ambiental.

Para finalizar o questionário, os professores foram convidados a incluir qualquer informação que não tenha sido abordada pelas demais questões. Os docentes incluíram as seguintes informações:

**P-1** “Formação Continuada para os professores. Uma ação que contribuí muito com as nossas práticas, pois fazemos um estudo da aplicação dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, onde envolve ação- reflexão-ação”.

**P-2** “Penso que os problemas ambientais não têm um único culpado, vai desde a falta de gestão pública, interesses de grupos de pessoas e empresas que lucram com a exploração criminosa dos recursos naturais, políticos que estão no poder para atender interesses desses



grupos, órgãos públicos que estão para fiscalizar e não fiscalizam, faltade organização local, a escola que deve envolver todos os sujeitos que faz parte da comunidade escolar, para participar de uma formação que tem como foco os problemas ambientais e os impactos social, cultural, na saúde, econômico”.

**P-3** “Sobre a questão ambiental ainda há muita desinformação sobre os impactos ambientais provocados pela atuação do agronegócio”.

**P-4** “buscar ampliar as parcerias das comunidades atendidas pela escola, Organizações da Sociedade Civil, movimentos sociais, universidades, além de ações escolares que envolvam servidores da escola, estudantes e família. Poderia ser em forma de projetos ou outras ações, mas que esteja claro no PPP da escola”.

Nessa questão aberta, podemos conhecer um pouco dos anseios dos professores, quando expõe o desejo de realizar curso de formação continuada com o objetivo de capacitá-los, visando uma melhor qualidade no seu empenho profissional, pois, a formação acadêmica acontece num dado momento, e o conhecimento elaborado duranteo ensino superior pode ser insuficiente para a execução de determinadas atividades no trabalho.

De tal forma, não pretendemos encontrar um culpado; porém, mostrar a relevância da prática da Educação Ambiental na formação de cidadãos críticos e criativos, melhores preparados para o enfrentamento dos problemas atuais e que tenham um olhar diferenciado para a construção de uma sociedade mais justa e saudável.

Para isso, é importante que o professor atue na sua área de formação, bem como desempenhar sua função na busca de atualizar constantemente seu conhecimento, pois fica claro que o **P-3** não conhece as inúmeras publicações a respeito da questão ambiental. É fundamental compreender as finalidades, porque é preciso reconhecer que a Educação Ambiental contribui para a formação dos alunos e os fazem mais conscientes, em relação às suas atitudes no meio ambiente.

Outrossim, o professor precisa também estar preparado para utilizar metodologias de ensino que sustentem a importância de estudar a questão ambiental.

Destarte, os desafios são constantes, é necessário um olhar diferente sobre o ambiente escolar, sobre os conhecimentos curriculares, as práticas pedagógicas e as novas tendências educacionais, pois algo precisa ser feito para despertar o interesse da comunidade escolar, da sociedade em geral, no que se refere à participação efetiva na educação. Para isso, é importante as discussões na elaboração dos documentos de base escolar, como o PPP e o plano de trabalho docente.

É visível, portanto, a ausência de investimento em serviços básicos, favorecendo as mazelas. Tais efeitos afrontam a sociedade e implicam imprescindibilidade de acesso a saneamento mínimo, por parte do governo, devido aos custos. Investir em tais recursos significa garantir o bem-estar da população e gerar desenvolvimento no país.

Mesmo diante de tantos desafios, as EFAs têm se desenvolvido, atendendo a comunidade camponesa. O método de alternância semanal reduz a distância que os alunos teriam que percorrer diariamente, caso não houvesse a escola agrícola. Isto permite que eles possam estudar e continuar em suas comunidades, juntos de suas famílias. Nesse formato conseguem maior aprendizado, pois estão em constante interação com suas realidades locais, favorecendo também outras concepções de lutas e direitos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, afirma-se que esta pesquisa começou com a proposta de investigar a prática da Educação Ambiental. Ao cursar as disciplinas no Programa de Pós Graduação, ainda no primeiro semestre, engajei-me com os conteúdos dialogando com a minha proposta. Motivou-me a desenvolver Educação Ambiental nas Escolas Família Agrícola no Tocantins.

No entanto, à medida que os estudos avançaram, principalmente, ao final deste percurso, uma nova reflexão se faz necessária sobre a realidade das EFAs em relação aos professores que atuam na sala de aula fora da sua área de formação.

Contudo, a pesquisa teve como objetivo principal analisar a prática da Educação Ambiental no ensino de Geografia. Ainda que os desafios tenham sido muitos, tanto para mim, quanto para os professores – a Pandemia SARS-CoV-2 (Covid -19), devido essa situação não foi possível aprofundar à realidade das EFAs em questão.

Para suprir os desafios apresentados aos professores, a Pedagogia da Alternância surge como grande aliada na prática educativa. É uma metodologia extremamente importante para se colocar em prática o que se estudou em sala de aula. Pois busca nos conteúdos, com base na realidade dos estudantes, uma dinâmica capaz de reconhecer as diferenças, conciliando o trabalho na propriedade rural com a educação, valorizando o conhecimento do estudante numa inserção entre escola-família-comunidade.

Dessa forma, os estudantes são confrontados com os elementos desta realidade, num processo atento de observação daquilo que o preocupa, aquilo que inquieta, instigando estes alunos a se manifestar sobre a situação. Consequentemente, acontece a problematização do observado, passando pelo levantamento dos possíveis porquês e dos fatores relacionados ao problema.

Ainda assim, há necessidade urgente que o profissional da área de Geografia preencha esse déficit no ensino, visto que, quanto mais capacitada seja a educação, maiores serão as perspectivas de a escola ter profissionais capazes de almejar o sucesso de uma aprendizagem qualificada, dinâmica e eficaz para seus educandos e para o próprio desenvolvimento do docente enquanto pesquisador.

Neste cenário, a Geografia escolar, também inserida no currículo da educação básica, possui em seu rol de competências o fato de discutir a questão sociedade/natureza, assunto que pressupõe o debate sobre Educação Ambiental.

Entende-se que a leitura geográfica contribui com a Educação Ambiental, pois se preocupa com noções espaciais, temporais, fenômenos sociais, culturais e naturais. Além

disso, busca entender as relações do ser humano e a natureza.

Desta forma, esta pesquisa intencionou uma maior aproximação da Educação Ambiental ao ensino de Geografia, no sentido de refletir sobre a influência que os conteúdos ambientais possuem sobre a ciência geográfica, contribuindo para um estudo rico em conhecimento. Logo, a Educação Ambiental, aliada ao ensino de Geografia, possibilita um ensino e aprendizagem mais completo, por associar dois estudos fundamentais para a educação e a formação de um cidadão consciente da sua responsabilidade com o meio em que vive.

Ademais, o aspecto que mais nos chamou a atenção foi a problemática do número considerável de professores sem formação na área de atuação. Ainda que a Educação Ambiental seja interdisciplinar, a falta do professor da disciplina por área específica prejudica a qualidade do ensino.

De tal forma, a práxis docente exige conhecimento específico da temática e dos processos metodológicos que aportem à compreensão e o objetivo da comunidade escolar, pois as atividades no cotidiano escolar são mantidas por relações sociais. Assim, o docente está em contato direto com os alunos, e estes apresentam suas particularidades, como as diferentes formas de se expressarem, influenciados por diversos fatores sociais, como: etnias, crenças, núcleo familiar, gênero, local de moradia, ocupação na comunidade, entre outros. Assim, o espaço escolar deve ser um local que predomine a prática democrática, em sua total abrangência e tenha o respeito às diferenças e especificidades de cada aluno, bem como da comunidade na qual as EFAs estão inseridas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Penha, Queiroz; OLIVEIRA, Carmen Inez. **Educação Ambiental: Importância da atuação efetiva da escola e do desenvolvimento de programas nesta área.** Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 18, jan. 2007. Disponível em: <<http://periodicos.furg.br/remea>. Acesso em: 21 de janeiro 2021.
- ANDRADE, Marcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. A Construção de uma Política de Educação na Reforma Agrária. In: ANDRADE, Marcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. (Org.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva: uma avaliação do Pronera.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 19-36.
- ANTUNES, Letícia Cristina; MASSUCATTO, Nayara. BERNARTT, Maria de Lourdes. **A Pedagogia da Alternância no contexto mundial: Educação do Campo para a formação do jovem rural.** X anped sul. Florianópolis, outubro de 2014.
- AQUINO, Maria Sacramento. Implementação da Educação Ambiental no Projeto Político-Pedagógico para o meio rural. In: **XLI Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural.** Juiz de Fora: SOBER, 2003.
- ARARUNA, Lucimar Bezerra. **Investigando Ações de Educação Ambiental no Currículo Escolar.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo: por uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- BARBOSA, Eliane Soares Santos. **Pedagogia da Alternância no Ensino de Educação Ambiental /Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, 2019.**
- BEGNAMI, João Batista. **Pedagogia da Alternância como sistema educativo.** Revista da Formação por Alternância. Brasília: UNEFAB, 2006, n. 3. p. 24-47.
- BEGNAMI, João Batista. **Uma geografia da pedagogia da alternância no Brasil:** Brasília: Cidade, 2004. (Unefab Documento Pedagógico).
- BEZERRA, Francislene et al, In FOSCHIERA, Atamis Antonio. **Educação do Campo de atuação da Escola Família Agrícola de Porto Nacional–TO:** Pronera, Agroecologia e Camponeses. 1ª Edição. Palmas: Nagô Editora, 2017.
- BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL, **Constituição Federativa Brasileira**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Temas transversais – Meio ambiente. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, **Lei nº 9.795, de 27 de Abril de 1999**. Política Nacional de Educação Ambiental, Brasília 1999.

BRASIL, **Decreto de 19 de dezembro de 2002**. Brasília, 2002.

BRASIL, **Resolução Nº2 de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Conselho Nacional de Educação. Brasília – DF: Ministério da Educação. 2012.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, **Programa nacional de educação ambiental – ProNEA: documento básico**. Ministério do Meio Ambiente, diretoria de Educação Ambiental, Ministério da Educação, coordenação geral de educação ambiental. 4. Ed. Brasília, 2014.

BRASIL. **Educação Ambiental – Documentos e Legislação da Educação Ambiental**. Ministério do Meio Ambiente. Brasília – DF, 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 12, fevereiro, 2021.

BRUGGER, Paula. **Educação ou Adestramento Ambiental?** Santa Catarina: Letras contemporâneas, 2 Edição, 1999.

CABRAL, José Pedro Cabrera et al, In FOSCHIERA, Atamis Antonio. **Educação do Campo de atuação da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO: Pronea, Agroecologia e Camponeses**. 1 Edição. Palmas: Nagô Editora, 2017.

CALDART, Roseli. Saleté. **Pedagogia do movimento Sem-Terra**. 3 Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli. Saleté. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. (Org.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação o do Campo**. Brasília: Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5. 2004. p.10-31

CALDART, Roseli Saleté. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: Por uma educação do campo. Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Saleté Caldart, Monica Castagna Molina (organizadores). 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CLAVAL, Paul. **A revolução pós-funcionalista e as concepções atuais da Geografia**. In: MENDONÇA, Francisco. e KOZEL, Salette. Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea. Curitiba: Ed. UFPR, p. 11-41. 2002.

CASCINO, Fabio. **Educação Ambiental: princípios, história, formação de professores**. 3. Ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Currículo e Educação Ambiental: trilhando os caminhos percorridos, entendendo as trilhas a percorrer. In: Ministério do Meio Ambiente. **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília, 2005, 117-124.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas. SP. Papyrus, 2008.

CAVACANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus 4 Edição, 2003.

CALVÓ, Pedro Puig. **Centros Familiares de Formação em Alternância**. In União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento. Salvador: UNEFAB, 1999..

CIDADE, Lúcia Cony Faria. **Visões de mundo, visões da natureza e a formação de paradigmas geográficos**. In: Terra Livre. n.17. São Paulo, p. 99-118. 2001.

CUNHA, Sandra Baptista. GUERRA, José Teixeira. **A questão ambiental: diferentes abordagens**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CHAVES, Kênia Matos da Silva. **Educandos e camponeses: a dinâmica do Tempo Comunidade dos estudantes da Escola Família Agrícola de Porto Nacional, Tocantins – Porto Nacional, TO**. 2017. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins, 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CRUZ, Camila Aparecida da; MELO, Ismail Barra Nova de; MARQUES, Silvio César Moral. **A educação ambiental brasileira: histórias e adjetivações**. Revbea, São Paulo, V. 11, Nº 1, p. 183-195, 2016.

DELIZOICOV, Demétrio; DELIZOICOV, Nadir Castilho. Educação ambiental na escola. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende. **Educação Ambiental dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. rev. e ampl. São Paulo: Gaia, 2004.

DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento**. Papyrus, 1996.

FARIA, Ronair Justino de. **O ensino de História no contexto da pedagogia da alternância: um estudo da Escola Família Agrícola de Porto Nacional.** 2018. 234 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2018.

FREIRE, Paulo. **A Educação como prática da liberdade.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1969.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia da Alternância.** 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra.** São Paulo: Peirópolis, 2000.

\_\_\_\_\_. **A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos.** São Paulo: Ed. Ática, 1993.

GODINHO, Edna Maria Silva Oliveira. **Pedagogia da Alternância.** Artigo publicado v.3, n.2, Jul./Dez., 2013, p. 118-124, Artigo 50.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMONET, Jean Claude. **A Alternância na formação método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das casas familiares rurais:** In: Demol, J. N; Pilon, J. M. Alternance, développement personnel et local. Paris: I' Harmattan, 1998.

\_\_\_\_\_. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de educação e orientação.** In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento Salvador. Anais UNEFAB, 1999.

\_\_\_\_\_. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância.** Petrópolis -RJ: Vozes, 2007.

GOMES, Fabrício Pereira; ARAÚJO, Richard Medeiros de. **Pesquisa Quanti- Qualitativa em Administração: uma visão holística do objeto em estudo.** In: Seminários em Administração, 8, São Paulo: FEA/ USP, 2005.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e estados.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to.htm>, acessado em 20 de junho de 2021.

GUIMARÃES, Mauro et al. **Educadores ambientais nas escolas: as redes como estratégia.** Cadernos Cedes, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 49-62, jan./abr., 2009.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação.** São Paulo: Papyrus, 1998.

JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Martha; FRANCO, Maria Isabel Correa. **A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento.** **Cad. Cedes,**



Campinas, v. 29, n. 77, p. 63-79, jan./abr. 2009.

JUNIOR, Astrogildo Fernando Silva. Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação Caderno temático: **Cultura e Educação do Campo** N. 3 p. 45-60, Ano 2 (Nov/2011). ISSN 2179.8443

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia**. 3 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

KOLLING, Edgar. Jorge; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. (Memória). Brasília, DF: UNB, 1999.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A dimensão freireana na Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C.F.; TORRES, J.R. **Educação Ambiental dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C.F B. et al. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo - SP: CORTEZ, 1999.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, F.; LAYARGUES, P.; CASTRO, R. (Orgs.) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo:Cortez, 2011, 115-146.

LIMA, Eonilson Antônio de. **A luta pela terra na região norte de Goiás: assentamento Juarina (1968–1988)**. 2015. 221 f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Go, 2015.

LOBINO, Maria das Graças Ferreira. **A práxis ambiental educativa: diálogo entre diferentes saberes**. 2. ed. Vitória: EDUFES, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Currículo em Ciências em debate**. Campinas, Papirus, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária**. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARKONI. Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia**

**Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENDONÇA, Francisco. **Geografia e meio ambiente**. São Paulo, Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. **Geografia socioambiental**. Terra Livre, São Paulo, n.16, p.113-132, jan./jun. 2001.

MENEZES, Raquel Reis. **Pedagogia da Alternância e Novo Paradigma Educativo**: Estudo Comparativo entre os Quatro Pilares do Movimento EFA'S e os Saberes Necessários à Educação do Futuro. Portugal, Universidade Nova de Lisboa, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.) **Educação do Campo e formação profissional**: a experiência do Programa Residência Agrária, Brasília: MDA, 1. ed. 2009.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Por uma Educação do Campo** – Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo/ nº 5. Brasília, DF: 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004a. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, H. C. A. **Avanços e desafios na construção da educação do campo**, Brasília, v. 24, nº 85, p. 17-31, abr. 2011.

MORAES, Antônio Carlos. Robert. **Meio Ambiente e Ciências Humanas**. 4. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MORALES, Angélica Góis. **A formação do profissional educador ambiental**: reflexões, possibilidades e constatações. Ponta Grossa: EUPG, 2009.

MOREIRA, Daniel. Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia ensaios de epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **A geografia e a educação ambiental: o modo de ver e pensar a relação ambiental** na Geografia. Espaço em Revista, vol. 11, nº1, 2009.

MORIN, Edgar e MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, p.7-41. 2000.

MULINE, Leonardo Salvalaio. **A prática pedagógica em educação ambiental de professores das séries iniciais de uma escola do município da Serra-ES**: um estudo crítico-

reflexivo. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. Espírito Santo, 2013.

MUTA, Ana Pereira Negry. **Agricultor Técnico X Técnico Agrícola: os desafios da educação rural na escola família agrícola de Porto Nacional.** 2002. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2002.

NOSELLA, Paolo. **Militância e profissionalismo na educação do homem do campo.** Revista da Formação por Alternância. Brasília: CEFFAs Centro Familiares de Formação por Alternância. União Nacional das Escolas Agrícolas do Brasil, ano 2 – nº 4, julho 2007, p. 5-24.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.** Vitória - ES: EDUFES, 2012.

NOSELLA, Paolo. **Uma Nova Educação para o Meio Rural: Sistematização e Problematização da Experiência Educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.** 1977. 204f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1977.

OLIVEIRA, Elísio Márcio de. **Educação Ambiental: Uma Possível Abordagem.** Brasília, Edições IBAMA, 1998.

OLIVEIRA, Maria Edilene Batista et al, In FOSCHIERA, Atamis Antonio. **Educação do Campo de atuação da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO: Pronera, Agroecologia e Camponeses.** 1. edição. Palmas: Nagô Editora, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Conferência Intergovernamental de Tbilisi,** Tbilisi. 14-26 de outubro de 1977.

Organização das Nações Unidas - ONU, **Declaração da Conferência das nações Unidas ao ambiente humano.** Estocolmo, 1972.

PACHECO, Luci Mary Duso; GRABOWSKI, Ana Paula Noro. **A Pedagogia Da Alternância E O Enfrentamento Das Situações Problemas No Meio Rural: A Visão Do Egresso Da Casa Familiar Rural De Frederico Westphalen.** IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br>. Acesso em: 12 fev. 2021.

PAULILO, Maria Angela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista.** Londrina, v.2, n. 2, p. 135-148, jul./dez.1999.

PEDRON, Simone Tatiana. **Educação e MST: experiências educativas no ITEPA - Assentamento Antônio Companheiro Tavares em São Miguel do Iguçu/PR.** Marechal Cândido Rondon: Unioeste, 2011.

PISTRAK, Moisey Miklailovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iydia; CACETE, Núria Hanglei.

**Para ensinar e aprender Geografia.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

QUEIROZ, João Batista. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil:** ensino médio e educação profissional. **Soc. estado.** Brasília, v. 19, n. 1, p. 253-254, June 2004. Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 15 abr. 2021.

QUEIROZ, João Batista. **O Processo de Implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás.** Goiânia – GO: Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira da Universidade Federal de Goiás, 1997.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental.** São Paulo, Brasiliense, 2001.

RICHARDSON. Roberto Jarry. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2010.

SÁ, Laís Mourão. Pertencimento. In: Ministério do Meio Ambiente – Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília, 2005, 247-253.

SAITO, Carlos Hiro. **Política Nacional de Educação Ambiental e construção da cidadania:** desafios contemporâneos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Clarice. Aparecida dos Santos. (Org.). **Educação do campo:** campo – políticas públicas – educação. Brasília: Incra, 2007.

SAUVÉ, Lucie. **Educação Ambiental:** possibilidades e limitações. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005b. Acesso em: 13.jan.2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a12v31n2.pdf>.

SANTOS, Roberto de Souza. A reestruturação territorial do Tocantins e seus desdobramentos socioespaciais: um convite para a reflexão. In. PEREIRA, Aires José; ANDRADE, Adriana Lispector Rodrigues Pereira (Orgs.). **Construindo cidadania através dos conhecimentos diversos e multidisciplinares.** Goiânia: Kelps, 2016. p. 203-235.

SILVA, Cícero da. **Pedagogia da alternância:** práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola brasileira. 2018. 232 f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2018.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêia da; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Paulo Freire: uma proposta pedagógica ético-crítica para a educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B; TORRES, Juliana Rezende (Orgs) **Educação Ambiental: Dialogando com Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Adriana Rodrigues. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 8, n. 15, p. 87-108, jan./jun., 2018 **A Educação do Campo e o Ensino de Geografia:** reflexões a partir de experiências em escola família agrícola.

SILVA, Lourdes Helena. Concepções & Práticas de Alternâncias na Educação do Campo: Dilemas e Perspectivas. **Revista Nuances:** estudos sobre Educação. Ano XVII,17, n.º 18, p.180-192, jan./dez. 2010. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SORRENTINO, Marcos (org). **Educação Ambiental como Política Pública**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005

SOUSA, Kenia Alves et al, In FOSCHIERA, Atamis Antonio. Educação do Campo de atuação da Escola Família Agrícola de Porto Nacional - TO: Pronera, Agroecologia e Camponeses. 1. edição. Palmas: Nagô Editora, 2017

SUERTEGARAY, Dirce Maria. A. Geografia Física (?) Geografia Ambiental (?) ou Geografia e Ambiente (?).In: MENDONÇA, Francisco. KOZEL, Saete (Org.). **Epistemologia da Geografia Contemporânea**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002, p. 111- 120.

SUERTEGARAY, Dirce. Maria. A. **Questão ambiental: produção e subordinação da natureza**. In: SILVA, J.B; LIMA, L. C; DANTAS

SUERTEGARAY, Dirce M. A. **Ambiência e pensamento complexo**: resignific(ação) da Geografia. In: SILVA, Aldo A. Dantas da e GALENO, Alex (Org.) Geografia Ciência do Complexus: ensaios transdisciplinares. Porto Alegre: Sulina, p.181-208.2003.

TOCANTINS (Estado). **Documento Curricular do Tocantins – DCT**, SEDUC, 2019.

TOCANTINS (Estado). Projeto Político-Pedagógico – **PPP da Escola Família Agrícola de Colinas do Tocantins**. Colinas Tocantins – TO: 2020a.

TOCANTINS (Estado). Projeto Político-Pedagógico – **PPP da Escola Família Agrícola de Esperantina**. Esperantina – TO: 2020b.

TOCANTINS (Estado). Projeto Político-Pedagógico – **PPP da Escola Família Agrícola de Porto Nacional**. Porto Nacional – TO: 2020c.

TOCANTINS (Estado). Projeto Político Pedagógico – **PPP da Escola Família Agrícola de São Salvador**. São Salvador – TO: 2020d.

TOZONI-REIS, Maria Freitas de Campos. Temas ambientais como "temas geradores": **Contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória**. Educar em Revista. Curitiba, n. 27, out. 2006. Disponível em:<<https://revistas.ufpr.br/educar>>. Acesso: em 02 Nov. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto Político Pedagógico**: Educação Superior. 3 ed. Campinas, SP; Papirus, 2014.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Acesso em: 13 de março de 2021. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

VESENTINI, José William. **O ensino de geografia no século XXI**. Caderno Prudentino de Geografia n 17. Presidente prudente: AGB, jul. 1995.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PARTICIPANTES DA PESQUISA

Título da pesquisa: **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA NO ESTADO DO TOCANTINS**

**Perfil docente / sobre a Educação Ambiental no ensino de Geografia nas EFAs do Tocantins**

Data: \_\_\_\_\_

### INFORMAÇÕES GERAIS E PERFIL DOS DOCENTES DAS EFAs

1. Qual a sua formação na graduação?-

---



---



---



---

2. Onde e quando realizou o Curso?

---



---



---

3. Quanto tempo atua como professor (a) de Geografia na Educação Básica?

- ( ) de 0 a 3 ano  
 ( ) de 4 a 5 anos  
 ( ) de 6 a 7 anos  
 ( ) acima de 10 anos

4. Qual a sua carga horária de trabalho mensal?

- ( ) 20 horas



- 30 horas  
 40 horas

**SOBRE A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

5. Quanto tempo atua como Professor (a) na EFA?

- 1 ano  
 2 anos  
 3 anos  
 4 anos  
 acima de 5 anos

6. Qual a sua forma de ingresso na EFA?

- Concurso                       Contrato

7. Leciona outras disciplinas além de Geografia?

- História  
 Ciências  
 Filosofia  
 Sociologia  
 Outras

8. A pedagogia da alternância é um método que facilita a prática da escola sobre as questões ambientais?

- Sim  
 Não

**SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

09. Como a disciplina de Geografia aborda as questões ambientais na EFA?

---



---



---



---

10. De que forma a disciplina de Geografia contribui na prática ambiental dos alunos?

- No plano de estudo

Na Conscientização

Na sala de aula

Na leitura de mapas

11. O que você considera como “meio ambiente”?

---

---

---

---

---

---

---

11. Quais os conteúdos da Geografia local e regional são trabalhados com os alunos?

---

---

---

---

---

---

---

13. A quem você atribui os problemas ambientais presente na comunidade?

O agronegócio

A própria Comunidade

O Poder Público

14. A pedagogia da alternância é um método que facilita ou não a prática da escola sobre as questões ambientais? Justifique.

---

---

---

15. Quais orientações ou materiais da Secretaria de Educação do Estado ou Diretoria Regional de Ensino repassam para trabalhar Educação Ambiental no Ensino de Geografia?

---

---

---

---

16. Como é realizado o Planejamento para as aulas de Geografia?

---

---

---

---

17. Como é feito o acompanhamento do aluno na EFA?

---

---

---

---

---

18. Existe alguma dificuldade para o desenvolvimento do trabalho como Professor na Pedagogia da Alternância?

---

---

---

19. Cite alguns problemas ambientais existentes na comunidade escolar que interferem direta ou indiretamente na qualidade de vida das famílias e da escola.

---

---

---

---

20. Gostaria de incluir alguma informação que não tenha sido abordada pelas demais questões anteriores?

---

---

---

---

Obrigada pela colaboração!

## **APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título da pesquisa: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA NO ESTADO DO TOCANTINS**

Prezado (a) Docente:

Eu, Vania Ferreira de Sousa, acadêmica do Curso de Mestrado em Geografia, orientada pelo professor Dr. Rosemberg Ferracini, da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional. Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa acima intitulada. O objetivo desta pesquisa é analisar como a Educação Ambiental acontece na prática educativa das Escolas Família Agrícola. Diante da alarmante situação ambiental que presenciamos, a educação é chamada para tomar sua responsabilidade atuante na práxis ambiental educativa. Portanto, surge à possibilidade de pensar a Educação Ambiental nas EFAs em uma perspectiva de conscientização coletiva dessas escolas, a fim de entender como acontece a prática ambiental no cotidiano da comunidade escolar que possibilitem a preservação dos seus recursos naturais. Com este estudo poderá possibilitar a ampliação desse debate através da disciplina de Geografia. Desta forma analisaremos a Proposta Pedagógica das EFAs de Colinas, Esperantina, Porto Nacional e São Salvador, buscando demonstrar a realidade e comparar a prática de Educação Ambiental em cada EFA. Para o alcance dos objetivos, o estudo será realizado com 4 professores da disciplina de Geografia do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio Integrado. O critério de inclusão dos professores de geografia como sujeitos da pesquisa se faz por meio da abordagem que a Geografia esboça na temática da Ambiental. O instrumento de coleta de dados será por meio de um questionário online, disponibilizado na Plataforma Google Forms. A sua participação consistirá em responder as perguntas que terá duração de tempo de aproximadamente de 20 minutos. Contudo, o participante terá prazo de até 15 dias após o recebimento do questionário para enviar devolutiva à pesquisadora. Garantimos o sigilo a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer informação que possibilite a sua identificação será evitada, tais como: nome, codinome, iniciais, registros individuais, informações postais,

números de telefone, endereços eletrônicos, entre outros, garantindo seu anonimato. Porém, por se tratar de um instrumento que revela informações de cunho descritivo acerca das dimensões dos participantes, a aplicação do questionário pode ocorrer **riscos**, como desconforto, constrangimento, exposição, inibição, medo, vergonha, receio de revelar informações, retaliação, sentimento de invasão de privacidade, intimidação, insatisfação, angústia, recordação negativa ao responderem o questionário semiestruturado. Para evitar a possibilidade de constrangimento ou desconforto serão informados aos participantes, sobre a motivação da pesquisa, bem como informado e assegurado o direito de se recusar a não responder as perguntas, bem como solicitar a não participar ou desistir a qualquer momento, ou retirar as informações coletadas da pesquisa, sem nenhum prejuízo aos participantes. Contudo, ela é muito importante para a execução desse estudo. Para evitar qualquer incômodo os participantes receberão esclarecimento prévio sobre a pesquisa através da leitura do TCLE e a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Espera-se contribuir para a reflexão crítica quanto à importância de práticas de Educação Ambiental nas escolas, acompanhadas ao exercício do ensino da Geografia, destacando o valor educativo dessa ciência.

Sua participação na pesquisa não implicará em nenhum custo, não terá qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos neste estudo. Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação. É garantido a qualquer tempo o direito a indenização diante de eventuais danos comprovadamente decorrente da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão divulgados na apresentação da dissertação e em artigos científicos ou em programa de formação continuada, reuniões, palestras e oficinas a convite da Secretaria de Educação, Juventude e Esportes, pasta a qual sou lotada.

Para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG da Universidade Federal do Tocantins Campus de Porto Nacional, situado na rua 03, Quadra 17, S/Nº, setor Jardins dos Ipês telefone (63)3363-9440, ou por e-mail: [pposmgeo@mail.uft.edu.br](mailto:pposmgeo@mail.uft.edu.br). Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins – UFT, no Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado, Bairro: Plano Diretor Norte, telefone (63) 3232-8023, e-mail: [cep\\_uft@mail.uft.edu.br](mailto:cep_uft@mail.uft.edu.br) CEP: 77.001-090, Palmas, Tocantins.

O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi redigido em duas vias de igual teor e o participante receberá uma via deste documento assinada pelo pesquisador.

### **DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE**

Tendo em vista os itens acima apresentados eu, \_\_\_\_\_,  
de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

Local/Cidade \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_, 2021.

## **ANEXOS**





## ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SEDUC

Eu, Adriana da Costa Pereira Aguiar, Secretária de Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins, CPF nº 664445111-68, **AUTORIZO**, a pesquisadora **Vânia Ferreira de Sousa**, CPF nº 897944001-49, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins–UFT, Campus de Porto Nacional, a realizar atividades de pesquisa junto a esta Secretaria, inerentes ao projeto de pesquisa que tem como título: “**A Educação Ambiental no Ensino de Geografia nas Escolas Família Agrícola no Estado do Tocantins**”, sob a orientação do Prof. Dr. Rosemberg Ferracini, a ser realizada com os professores de Geografia das Escolas Família Agrícola do Estado do Tocantins, e a partir da análise dos seus Projetos Político Pedagógicos.

Palmas–TO, junho de 2021.

**ADRIANA DA COSTA PEREIRA AGUIAR**

Secretária de Estado da Educação, Juventude e Esportes



## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLAS NO TOCANTINS.

**Pesquisador:** VANIA FERREIRA DE SOUSA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 50350221.2.0000.5519

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Federal do Tocantins

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.128.916

#### Apresentação do Projeto:

A prática educativa no processo de formação escolar da Educação Ambiental pode melhorar a qualidade de vida, gerando o bem-estar da coletividade. Nessa perspectiva, a agricultura familiar é um exemplo dessa prática se configura como um meio propício para garantir o sustento alimentar, sem comprometer a terra e a natureza. Por meio dela também é possível gerar emprego e renda através da articulação de redes de atuação (AQUINO, 2003). Além disso, ao priorizar as atividades da agricultura familiar é possível minimizar as condições precárias de moradia, índices de desemprego, a exclusão social, assim como o êxodo rural. Além disso, tanto a Educação Ambiental quanto a Educação do Campo visam a emancipação dos sujeitos, em seus espaços cotidianos, através da consolidação de padrões de sociedade que sejam compatíveis com o respeito ambiental, pensada e realizada de forma justa socialmente. Para se obter esse tipo de desenvolvimento, no âmbito das atividades pedagógicas, os currículos escolares, voltados para a Educação Ambiental, devem contemplar ações que visem o desenvolvimento de cidadania em quaisquer etapas da formação escolar.

Na apresentação do projeto, tem-se uma descrição da proposta do trabalho.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

- Analisar como a Educação Ambiental acontece na prática educativa das EFAs do Tocantins.

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO

**Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3232-8023

**E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br

## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

### FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 5.128.916

#### Objetivos Específicos

Identificar a contribuição da disciplina de Geografia no debate da Educação Ambiental.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos Riscos, foi realizada adequadamente: no PB - Informações básicas do projeto, Projeto completo e no TCLE.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto representa uma contribuição para Analisar como a Educação Ambiental acontece na prática educativa das EFAs do Tocantins.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados em conformidade com o exigido.

#### Recomendações:

- No PB - Informações básicas do projeto e no Projeto completo :  
Descrever adequadamente os critérios de inclusão e exclusão.

- No Projeto completo :

Em 4.1. Substituir o termo sujeitos da pesquisa por participantes da pesquisa.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, inc. V, o pesquisador deve apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1734533.pdf	18/11/2021 14:11:08		Aceito
Outros	CARTARESPOSTAS.doc	18/11/2021 14:09:10	VANIA FERREIRA DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.doc	18/11/2021 14:08:38	VANIA FERREIRA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE.docx	18/11/2021	VANIA FERREIRA	Aceito

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO

**Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3232-8023

**E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br

## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

### FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 5.128.916

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	14:07:14	SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAOZEDEDEUS.pdf	04/10/2021 13:38:36	VANIA FERREIRA DE SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZAOPORTONACIONAL.pdf	04/10/2021 13:37:25	VANIA FERREIRA DE SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAOPADREJOSIMO.pdf	04/10/2021 13:36:54	VANIA FERREIRA DE SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaoautorizacao.pdf	19/07/2021 19:29:53	VANIA FERREIRA DE SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	instituicao.pdf	14/06/2021 12:32:41	VANIA FERREIRA DE SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	texto.pdf	09/06/2021 22:10:06	VANIA FERREIRA DE SOUSA	Aceito

#### Situação do Parecer:

Aprovado

#### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 25 de Novembro de 2021

---

**Assinado por:**  
**PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO

**Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3232-8023

**E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br