

**Formas de pensar a educação ambiental em uma escola família agroecológica,
Amazônia – AP**

*Ways of thinking about environmental education in an agroecological family school,
Amazon – AP*

Walquíria de Araújo Pereira
Secretaria Municipal de Educação
Macapá-Brasil
Raimunda Kelly Silva Gomes
Universidade do Estado do Amapá
Macapá-Brasil

Resumo

Este artigo analisa a percepção docente sobre a educação ambiental holística na Escola Família Agroecológica do Macacoari, no município de Itaubal-AP. A parte metodológica fundamenta-se em um estudo de caso e nas concepções Fleckianas sobre os estilos de pensamentos de um coletivo de docentes amazônicos. As etapas da pesquisa foram: 1) observação direta e 2) entrevistas semiestruturadas com seis professores que, no momento da pesquisa, compunham o corpo docente ativo na escola. Os resultados apontam uma paridade de gênero, entre os docentes, relacionada aos níveis de ensino ofertados pela instituição. São professores jovens, a maioria solteiros, que participam da igreja e praticam atividades esportivas. O modo como os docentes percebem a educação ambiental insere-se na corrente naturalista, pertencente ao estilo de pensamento ecológico, isso indica a necessidade de propor um modelo educacional que transponha a racionalidade instrumental, no qual os saberes construídos possam ser integrados ao processo de formação de sujeitos ecológicos na Amazônia Amapaense.

Palavras-chave: Estilo de pensamento; Educação ambiental; Escola família agroecológica.

Abstract

This article analyzes the teacher's perception of holistic environmental education at the Escola Família Agroecológica do Macacoari, in the municipality of Itaubal-AP. The methodological part is based on a case study and Fleckian conceptions about the thinking styles of a collective of Amazonian teachers. The research stages were: 1) direct observation and 2) semi-structured interviews with six teachers who, at the time of the research, were part of the active faculty at the school. The results point to gender parity among professors, related to the levels of education offered by the institution. They are young teachers, mostly single, who participate in the church and practice sports activities. The way in which teachers perceive environmental education is part of the naturalist current, belonging to the ecological thinking style, which indicates the need to propose an educational model that transposes instrumental rationality, in which the constructed knowledge can be integrated into the training process of ecological subjects in the Amapaense Amazon.

Keywords: thinking style; environmental education; agroecological family school.

1. Introdução

Compreender a complexidade das questões socioambientais e a relação intrínseca entre as diversas áreas de conhecimento, as vivências em sociedade e o uso dos recursos naturais, nos leva a afirmar que a Educação Ambiental (EA) está atrelada aos saberes constituídos no cotidiano das relações estabelecidas entre homem e natureza. Como tendência educacional, a EA possibilita a formação de educadores ambientais, que valorizam a interdisciplinaridade e a diversidade cultural no fazer educativo, nesse sentido, uma perspectiva crítica, emancipatória e transformadora é estimulada (Carvalho, 2000).

Enrique Leff (2009) alerta para o fato de que a EA se tornou um ideal diante da necessidade de rever a relação homem e meio ambiente, como uma determinante do desenvolvimento econômico e social, pois os elementos de problematização da cultura passaram a ser incluídos nas discussões que envolvem a busca por uma sociedade, dita, sustentável. A EA trabalha com a perspectiva de repensar as formas de uso e de apropriação de recursos naturais e com a consolidação de alternativas condizentes com as necessidades humanas, pois é cada vez mais evidente o uso exacerbado dos recursos naturais (Silva; Ferreira, 2014).

Na Amazônia os recursos naturais são indissociáveis do modo de vida das populações tradicionais e suas relações de afetividade e crenças, os povos das águas e das florestas vivem a sustentabilidade cotidianamente, e, apesar dos problemas sociais existentes nesses territórios, a interação com a natureza é de cumplicidade e respeito. Logo, este artigo tem como finalidade analisar a percepção de professores sobre a educação ambiental holística, na Escola Família Agroecológica do Macacoari, na Amazônia Amapaense, e a importância da formação de sujeitos ecológicos, neste território; partimos da análise dos estilos de pensamentos dos educadores, baseados na teoria fleckiana, pois entendemos que as interações socioculturais influenciam nos diversos conhecimentos inerentes às diferentes áreas científicas, constituídas a partir de uma coletividade de modo cooperativo e interdisciplinar (Fleck, 2010).

2. Trilha da pesquisa: conhecendo a área de estudo

A Escola Família Agroecológica do Macacoari – EFAM, localiza-se no município de Itaubal do Pírim, no sudeste do Estado do Amapá. Com uma dimensão territorial de 1.622 km², Itaubal faz fronteira com o município de Macapá e com o majestoso Rio Amazonas.

Inaugurada em 14 de junho de 2014, a EFAM é representada pela Associação da Escola Família Agroecológica do Macacoari – AEFAM, constituída em 08 de novembro de 2008, com sede na comunidade de Nossa Senhora de Nazaré- Foz do Rio Macacoari (IBGE, 2019; Estatuto da AEFAM, 2008).

De acordo com o Protocolo Comunitário do Beira Amazonas a economia da maioria das famílias (84,21%), deste território, é de subsistência, o que inclui atividades de extrativismo, pesca e caça de animais selvagens. 78,95% da renda familiar é oriunda do extrativismo do fruto do açaizeiro, extraído para a produção do vinho do açaí, consumido entre as famílias da comunidade.

No ano de 2019, a EFAM contou com 78 matrículas de alunos oriundos de 23 comunidades existentes na região da Foz do Macacoari, abrangendo também três municípios amapaenses: Itaubal, Macapá e Mazagão. A proposta da EFAM, atrelada à sustentabilidade, estimula a reprodução de práticas produtivas, vivenciadas pelos comunitários, baseadas nos conhecimentos tradicionais; e estabelece um diálogo de saberes fundamentais para a valorização da diversidade socioambiental existente na região (Estatuto da AEFAM, 2008). Leff (2009, p. 358) destaca que “o princípio do diálogo de saberes implica a tolerância das crenças e dos valores”, assim reafirmamos que o respeito à diversidade das culturas amazônicas, contribui para a sustentabilidade e para as relações intrínsecas entre ambiente e sociedade. Neste sentido, verificamos que a filosofia pedagógica da EFAM tem como foco a sustentabilidade local, com base nos instrumentos educativos da Pedagogia da Alternância, nestes, o tempo-escola e o tempo-comunidade possibilitam aos educandos o reconhecimento, a ressignificação e a valorização das atividades socioeconômicas desenvolvidas na região (Projeto Político Pedagógico da EFAM, 2014).

Dentre as finalidades pedagógicas da EFAM, identificadas no Projeto Político Pedagógico (PPP), encontra-se a formação de sujeitos ecológicos, baseada em quatro pilares para o desenvolvimento rural sustentável: 1) Pedagogia da Alternância; 2) a responsabilidade e condução da EFA pelas famílias via associação; 3) formação integral do educando; e, 4) o desenvolvimento do meio (Gimonet, 2017). Como podemos verificar, há a intenção de proporcionar uma educação formal em regime de alternância, em que as especificidades dos sujeitos do campo são consideradas como parte do processo educativo;

Formas de pensar a educação ambiental em uma escola família agroecológica, Amazônia – AP

desse modo, a população ribeirinha pode ter acesso à educação, diminuindo, desta maneira, o êxodo rural e incentivando a permanência do jovem na escola (Souza *et al*, 2016).

3. Percursos metodológicos

Esta pesquisa fundamenta-se em um estudo de caso, com abordagens qualitativas e quantitativas, que compreende o conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais e sociais, integrados a uma realidade específica (Yin, 2010). Este conhecimento é representado, neste estudo, pela Escola Família Agroecológica do Macacoari (EFAM), por buscar a compreensão dos saberes de uma realidade específica, no contexto particular da EFAM. Para tanto, a coleta das informações contida nas análises, ocorreu a partir da observação direta, *in loco*, e das entrevistas semiestruturadas com seis educadores da EFAM, obedecendo aos procedimentos éticos-científicos, como: termos de anuência e de consentimento livre e esclarecido.

No primeiro momento, foram feitas visitas à EFAM, com as seguintes finalidades: observações diretas, entrevistas semiestruturadas, as quais fundamentaram-se nas concepções de Antônio Chizzotti (2006) e Maria Cecília Minayo (2010), para mapear o perfil socioeducativo dos educadores. No decorrer das entrevistas, solicitou-se aos professores por área de conhecimento (ciências humanas, biológicas e exatas) – identificados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6 que definissem em três palavras suas concepções sobre EA, justificando a ordem de escolha de cada uma. Em paralelo, buscou-se compreender os estilos de pensamentos predominantes sobre a EA, em uma visão holística, que envolve a complexidade do saber/conhecimento enfatizada por Morin (2002) e por Fleck (2010), ao entender que a propriedade do saber é que define o Coletivo de Pensamento (CP) e o Estilo de Pensamento (EP), como categorias construídas a partir da compreensão das relações instituídas com o meio em que o sujeito se encontra, pois estas propiciam formas de pensar predominantes entre os educadores da EFAM e estão evidenciadas nos resultados.

Destaca-se, que as diferentes áreas do conhecimento são desenvolvidas pelas interações instituídas e observa-se que há uma intensa relação entre sujeito e objeto na medida em que um campo do saber se desenvolve; esta relação é permeada pelo estilo de pensamento inerente ao sujeito, estabelecendo desta forma os coletivos de pensamento (Fleck, 2010). Logo, a ciência não é apenas uma construção formal e deve ser entendida como um processo coletivo, pois é organizada de modo cooperativo e vincula-se às

pressuposições sociais do indivíduo, caracterizando o CP e o EP como pensamentos que se solidificam, por meio do pensamento coletivo (Backes *et al.*, 2011). Para a análise dos dados, utilizou-se o pacote estatístico SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 21.0. Em seguida, foi feita a análise do discurso dos docentes pesquisados, conectando as falas individuais no decorrer das entrevistas, objetivando uma visão holística dos estilos de pensamentos manifestados.

4. Análise e Resultados

4.1 Perfil socioeducativos dos docentes da EFAM

No contexto amazônico amapaense, traçar o perfil dos docentes é, sobretudo, reconhecer e valorizar seus saberes e vivências fortalecidos pela práxis cotidiana, como forma de ressignificar seus espaços de formação humana por meio de estratégias, que possam pensar e propor outras maneiras de atuação, visando uma educação de qualidade (Carvalho, 2018).

Verificou-se que na EFAM há uma paridade na atuação docente no que se refere às questões de gênero, pois 50% (n=3) dos educadores são do sexo masculino e 50% (n=3) são do sexo feminino, o que pode estar relacionado ao nível de escolaridade ofertado pela instituição (Fundamental II e Ensino Médio).

Resultados semelhantes foram encontrados por Luana Sousa e colaboradores (2018) na EFA Montes Claros em Aroazes no Piauí e por Marilena Silva (2018), ao pesquisar sobre a atuação docente nas EFAS e sobre o processo de formação nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Viçosa em Minas Gerais. Contudo, dados do INEP (2017), registraram 29% de atuação masculina docente na região Norte, sendo considerado o maior quantitativo, quando comparado a outras regiões brasileiras (Carvalho, 2018).

Não foram observadas, pontualmente, interferências dos educadores atreladas às questões de gênero – ao propor uma prática educativa pautada nas questões que comportam a EA formal – pois tanto os educadores quanto as educadoras se mostraram conscientes sobre a importância desta temática, ao instituírem suas práxis pedagógicas; o que ressalta a importância de haver uma sinergia entre homens e mulheres, como seres humanos que habitam este planeta, para assim ocorrerem mudanças significativas (Moreira; Rodrigues; Viezzer, 1996).

Formas de pensar a educação ambiental em uma escola família agroecológica, Amazônia – AP

Em relação à faixa etária dos docentes da EFAM, 33,3% (n=2) têm entre 25 e 30 anos, 50% (n=3) encontram-se entre 31 e 44 anos, e, 16,7% (n= 1) estão entre 45 e 55 anos de idade. Estes dados não se assemelham aos encontrados no estudo de Gilmar Freitas (2015), nas EFAS do Médio Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais, em que 54,6% dos docentes têm até 25 anos; quando aumenta a faixa etária, diminui-se o número de monitores, dado semelhante ao encontrado na EFAM, ao destacarmos o percentual de 16,7% na faixa etária de 45 a 55 anos.

A metade dos educadores encontra-se em uma faixa etária análoga a dos estudos de Sousa e colaboradores (2018), que identificou um grupo entre 30 e 45 anos, em suas pesquisas na EFA Montes Claros em Aroazes – Piauí; estes dados se aproximam dos dados das pesquisas de Araújo (2013), no Estado da Bahia, que constatou um intervalo entre 28 a 50 anos de idade. Estes resultados, evidenciam uma correspondência com os dados do INEP do ano de 2017, sobre a idade docente; a respeito desta questão, Carvalho (2018) afirma que 51,6 % dos docentes estão na faixa etária entre 31 e 45 anos, ou seja, uma média de 40 anos de idade para todas as etapas da educação básica brasileira.

Especificamente na EFAM, observa-se que em sua maioria os educadores são jovens, o que de certa forma influencia suas percepções sobre a EA e o desenvolvimento de uma práxis educativa com esta temática. A idade torna-se assim um fator que diferencia o interesse sobre as questões ambientais, de acordo com Samyra Crespo (2008), isso ocorre devido aos programas de educação ambiental desenvolvidos nas faixas escolares ou mesmo devido a adoção de um estilo de vida “politicamente correto”, que ganha significado no ambientalismo, como a autora destaca. Quanto ao estado civil, a maioria é de solteiros, 83,3%, o que equivale aos estudos de Freitas (2015), que encontrou um percentual de 71,8% de docentes solteiros em suas pesquisas sobre as EFAS do Médio Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais.

A atuação docente em EFAS requer alguns requisitos implícitos, e o estado civil, é um deles, pois o tempo que o professor dedica ao ofício, nestas escolas, é integral; para Freitas (2015), este é um aspecto a se considerar, pois são poucas as pessoas oriundas de circunstâncias mais estáveis e comprometidas com os cuidados familiares, que permanecem atuando em uma EFA. Assim como, existem algumas características, por exemplo, a militância em movimentos sociais do campo, pois os profissionais que permanecem nas

EFAS possuem motivações políticas, ideológicas ou religiosas, as quais os fazem permanecer à frente do movimento de maneira duradoura (Begnami, 2003).

Neste sentido, a educação no campo amapaense, hoje, é instituída por pessoas que, por muitas vezes, se desprendem de suas vidas familiares e se dedicam à atuação em contextos rurais, ou que são originárias do próprio lugar onde se situa seu local de trabalho, estas pessoas tiveram a oportunidade de se formar e voltar para atuar e constituir família, especificamente, quando se trata do contexto escolar de uma EFA (SOUSA *et al.*, 2016). A este cenário relaciona-se a naturalidade dos docentes da EFAM, identificamos que 33,33% (n=2) vêm do município de Itaubal do Pírim, 33,33% (n=2) da capital do Estado (Macapá), 16,66% (n=1) de Santana e 16,66% (n=1) do Amapá.

Ao comparar com outras regiões do país, verificou-se que estes resultados não correspondem aos das pesquisas de João Begnami (2003), Freitas (2015) e Silva (2018), nas quais os docentes são do município sede das próprias EFAS. Estas pesquisas demonstram que residir próximo da escola ou ser natural da própria comunidade são fatores que contribuem para uma melhor inserção dos educadores nas questões da EFA, gerando comprometimento e responsabilidade com causas que sempre fizeram parte de suas vivências, para alguns docentes esse pode ser um fator negativo, uma vez que não há uma separação entre vida profissional e familiar (Begnami, 2003).

A EFAM também compõe este universo de escolas famílias nas quais alguns educadores foram, de alguma maneira, influenciados pelos espaços de atuação inerentes ao município de localização da escola, isso ocorreu graças ao envolvimento direto na associação AEFAM e às experiências vivenciadas na instituição ou nas EFAS do Amapá, com que tiveram contato; tais vivências incidiram no anseio de se inserir nesse projeto educativo rural, pois trata-se de um ideal presente na coletividade que coaduna com os destes educadores.

Verificou-se ainda, entre os docentes da EFAM, que apenas um deles é egresso de EFA; uma característica bastante presente nas EFAS do Estado do Amapá e do Brasil, como observou Sousa e colaboradores (2016) é o retorno de alunos egressos para o trabalho docente ou técnico nestas instituições. São alunos que criaram vínculos profissionais e fizeram um compromisso com o desenvolvimento territorial das comunidades a que pertencem, como P5 destaca, na fala abaixo, ao relatar como está sendo sua experiência na EFAM:

Formas de pensar a educação ambiental em uma escola família agroecológica, Amazônia – AP

[...] Observamos que algumas mudanças, principalmente dentro da nossa região, só aconteceriam a partir da escola. Hoje a escola só foi possível, através de nós alunos egressos das escolas famílias. Hoje a motivação que eu tenho dentro da escola é justamente acreditar que esse projeto é a mudança. (informação verbal).

Desta forma, reconhece-se que a transformação do território é algo coletivo, instituído por grupos sociais que se afirmam por meio dele, neste caso, a escola família e aqueles que fazem parte dela contribuem de maneira indireta para a sua manutenção. Observa-se assim, o papel de uma EFA na afirmação de territorialidades amazônicas amapaenses, pois trata-se de uma instituição capaz de fomentar mudanças, a partir de relações educacionais, culturais, econômicas e trabalhistas, que contribuem para o desenvolvimento territorial (Becker, 2010).

No que se refere à participação social dos docentes da EFAM, verificou-se que 66,66% (n=4) participam de igreja, 16,66% (n=1) participam de movimento social, 33,33% (n=2) participam de associação e os 16,66% (n=1) restante não participam de nenhuma atividade social. A participação na igreja predomina, neste caso, não há detalhes a respeito da religião seguida pelos educadores, mas observa-se que há na Amazônia rural uma forte religiosidade entre seus habitantes, especialmente, entre aqueles mais velhos; constou-se, assim, que há uma aproximação entre a religiosidade e as práticas sociais e educacionais existentes neste contexto (Oliveira; Neto; Souza, 2007).

Na EFAM apenas 16,6% (n=1), participam de movimentos sociais, um fator que pode contribuir para a formação do estilo de pensamento adotado em sua práxis referente à EA; este tipo de organização tem como proposta uma atuação política, social, cultural e educacional, pautada na criticidade e na problematização em prol de mudanças significativas.

Sobre o tipo de vínculo trabalhista, verificou-se que 100% (n=6) dos docentes eram contratados como professor horista, a carga horária correspondia à disciplina ministrada, embora as atribuições ultrapassem a hora/aula recebida, como observou-se P3: “[...] Olha eu tenho uma carga horária hoje aqui de 37 aulas por semana, isso quando eu não tô muito cansado, porque se eu fosse levar ao pé da letra mesmo, ia estourar as 50 h/a, 60 h/a.” (informação verbal).

Compreende-se que o envolvimento docente nas atividades de uma EFA extrapola as

funções inerentes à atuação docente, o que não se limita à carga horária definida nos contratos de trabalho. Ao acompanhar as atividades práticas nas propriedades das famílias dos alternantes, é comum o comprometimento docente com as questões do dia a dia da comunidade e com as questões políticas e sociais do seu contexto de atuação (Bernardi *et al*, 2014). Carvalho (2018) evidencia que o tipo de vínculo docente com a instituição de ensino está relacionado à valorização da carreira, visto que esta possibilita estabilidade e segurança, contudo quando há um prolongamento da instabilidade, a precariedade do trabalho docente se instaura.

Nas EFAS do Amapá, especificamente na EFAM, devido a inexistência de um quadro efetivo docente para o desenvolvimento das atividades do calendário escolar anual, os vínculos e as relações estabelecidos nestes espaços são comprometidos, ao ocasionar grande rotatividade nas escolas do campo amapaense, o que se agrava com as longas distâncias entre as comunidades rurais e os núcleos urbanos, além do difícil acesso e de uma infraestrutura e comunicação precárias.

Neste aspecto, as extensas e precárias jornadas de trabalho, a que os docentes de algumas EFAS se propõem, interferem no desempenho da docência, sobrecarregada e comprometida pelo estresse e pela falta de tempo para a vida familiar, para o descanso necessário, para a formação continuada e, até mesmo, para o lazer, que se torna raro diante da complexidade docente das EFAS; pois nelas as horas se dividem entre as salas de aulas, os laboratórios de campo e a rotina da alternância (Begnami, 2003).

Contudo, a pedagogia da alternância requer um comprometimento docente que se apoia na tríplice articulação entre escola, família e comunidade, como propulsora e fundamental para a formação a partir desta metodologia, de maneira a possibilitar a alternância integrativa, pois, do contrário, seria apenas mais uma escola no espaço rural (Gimonet, 1998).

No tocante ao lazer, constatou-se que 33,33% (n=2) dos docentes realizam turismo em municípios vizinhos, 50% (n=3) praticam atividades esportivas, 16,6% (n=1) assistem à televisão, 33,33% (n=2) frequentam rios e balneários e 16,6% (n=1) fazem outras atividades, percentuais significativos para compreender como estão construídos os estilos de pensamento docente referentes à EA.

As atividades esportivas, por exemplo, representam um quantitativo que se sobressai perante as demais alternativas de lazer, especialmente, a prática de futebol nos

Formas de pensar a educação ambiental em uma escola família agroecológica, Amazônia – AP

campos de várzea das comunidades, pertencentes à região onde a EFAM se localiza, bem como nas praias formadas nos leitos do rio, na região do Beira Amazonas, onde famílias inteiras se reúnem para “jogar bola, travinha ou pelada de fim de tarde”. Este tipo de lazer, relaciona-se à compreensão sobre o meio ambiente em que os educadores estão inseridos, demonstrando haver relação com estilo de pensamento ecológico, que estimula a utilização da natureza em prol da sobrevivência e bem-estar humano.

Verificou-se também que 83,33 % (n=5) dos pesquisados são provenientes de instituições de caráter particular, embora no Estado do Amapá tenha duas universidades públicas, que ofertam diversos cursos superiores na área da educação. Contexto semelhante é retratado nas pesquisas de Freitas (2015) ao investigar as EFAS do Médio Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, e encontrar a maioria dos docentes provenientes de instituições de ensino superior de caráter privado. Alguns dos fatores que favorecem este cenário são: a facilitação, por parte das instituições particulares, ao acesso e à permanência no ensino superior, bem como uma maior quantidade de vagas ofertadas.

Neste sentido, Gatti (2014) argumenta que a maioria das matrículas em licenciaturas está nas instituições privadas de ensino superior, pois a lógica que as rege diverge da lógica da universidade pública, o que se evidencia, anualmente, no quantitativo de concluintes: em 2017, 33% concluíram o curso em instituições públicas e 67% em instituições privadas (GATTI, 2017).

Para Gimonet (2007), a docência, em uma EFA, tem condições peculiares, tendo, em muitos casos, uma atuação complexa, com condições que são primordiais, dentre elas, destaca-se a formação inicial e continuada; em relação à formação docente para atuar na EFAM, identificou-se que apenas 16,6% (n=1) tiveram a oportunidade de conhecer a metodologia que iriam trabalhar, a partir da teoria, ou seja, a pedagogia da alternância. Enquanto, 83,3 % (n= 5) afirmaram não terem realizado nenhuma formação para exercer a docência nos princípios da pedagogia da alternância.

A formação para a atuar em EFAS é o ponto de partida para a melhoria das condições pedagógicas e administrativas. Ser professor em uma EFA é como atuar em qualquer outra instituição educativa, não se faz no improviso, mas por meio de uma aprendizagem direcionada para a atuação e de uma prática permeada por uma formação contínua. A pedagogia da alternância possui peculiaridades divergentes da pedagogia tradicional e

requer que o docente extrapole a sua área de formação e o seu campo disciplinar (Gimonet, 2007).

Para Bernadete Gatti (2010), a formação de professores deve estar atrelada à função social da escola, para garantir às novas gerações um ensino que permita a prática de valores necessários à vivência em sociedade, ou seja, um ensino que transponha as áreas de conhecimento já estabelecidas; o que dentro da metodologia das EFAS, é uma realidade.

Entende-se que dentre as maneiras de proporcionar uma formação docente para a atuação em EFAS estão os cursos de pós-graduação que, com a finalidade de promover uma qualificação superior, possibilitam um aperfeiçoamento para atuar neste cenário (Gimonet, 2007). No contexto da EFAM, o quantitativo de docentes que não possuem pós-graduação *lato sensu*, é de 33,3% (n=2), porém, os que possuem destacam que estes cursos se relacionam com as suas áreas de formação e atuação e não com a pedagogia da alternância.

Entretanto, Gimonet (2007) enfatiza a necessidade de ruptura com a formação acadêmica por disciplinas, pois é necessário traçar novas estratégias e metodologias, focadas nas competências a serem desenvolvidas nos projetos das EFAS; estes projetos são personalizados e necessitam de uma formação permanente que deverá conciliar domínio tecnológico, abertura social, capacidade pedagógica e experiência com o empreendimento da formação por alternância.

Compreende-se assim que, a formação inicial afeta, de maneira direta, não apenas, a proposição da metodologia da pedagogia da alternância, mas também o desenvolvimento da EA no contexto das EFAS; as EFAS possuem, em sua filosofia, uma proposta educativa pautada na sustentabilidade e reconhece o ambiente natural como fundamental para a formação humana. A formação inicial é fundamental para desenvolver conhecimentos e habilidades, bem como atitudes e valores que estarão presentes na práxis dos educadores, o que certamente contribui com o estilo de pensamento que irão difundir em suas práticas na EA, no decorrer do tempo (Pimenta, 2005).

Quanto ao tempo de atuação docente, verificou-se que 16,6% (n=1) possuem até 2 anos de atuação, 50% (n=3) de 3 a 6 anos e 33,3% (n=2) de 7 a 8 anos de atuação, o que demonstra um percentual pequeno de educadores com um tempo significativo de atuação na educação, dado importante quando se trata de instituir uma práxis em EA, a partir dos princípios da alternância, pois compreende-se que a personalidade de um formador por alternância é construída com a maturidade e com o conhecimento do contexto profissional,

Formas de pensar a educação ambiental em uma escola família agroecológica, Amazônia – AP

que também lhe proporciona experiência para atuar, ao vivenciar a cultura da alternância (Gimonet, 2007)

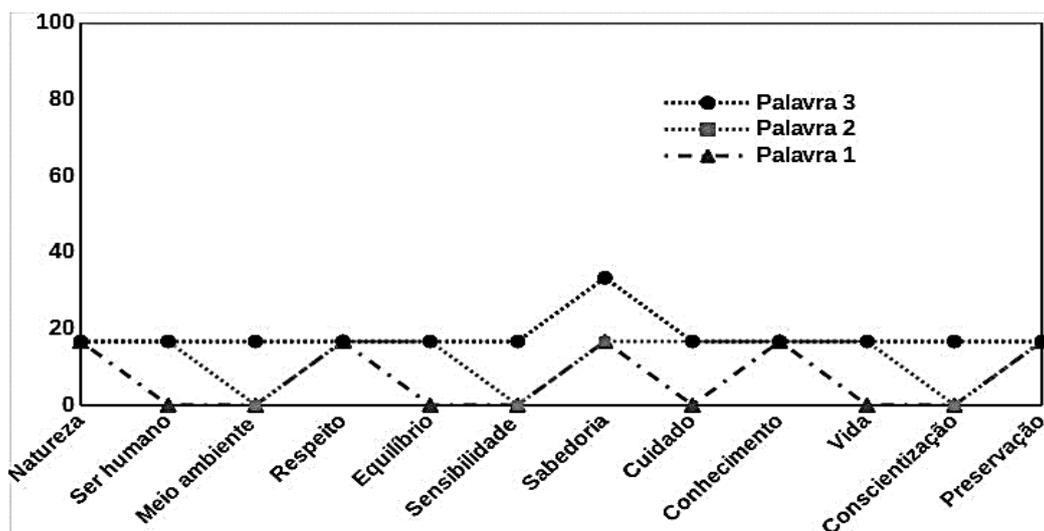
Quanto ao tempo de atuação na EFAM, verificou-se que 16,7 % (n=1) dos docentes possuem até 1 ano na instituição, 50% (n=3) de 2 a 4 anos, e 33,3% (n=2) possuem de 5 a 6 anos. Este fato, pode ser atrelado à ausência de um quadro docente efetivo, o que gera alta rotatividade. Esta situação evidencia as fragilidades encontradas na proposta de desenvolvimento de uma práxis em EA, que comporte um estilo de pensamento holístico; compreende-se a importância de uma formação consolidada, não apenas, a respeito dos preceitos em EA, mas também das questões pedagógicas e administrativas para a organização e funcionamento desta instituição.

Desta maneira, questionou-se os pesquisados se haviam atuado em outras escolas famílias, 83,7% (n=5) afirmaram já ter experiência com outras EFA's do Amapá; e apenas 16,7% (n=1) nunca tinham vivenciado o cotidiano de uma escola família. Cenário este que é promissor, visto que a experiência docente com outras EFA's é um componente imprescindível para o projeto de educação do campo, pautado na pedagogia da alternância.

Observa-se que a prática e a teoria, presentes na atuação dos docentes da EFAM, evidenciam que: por meio das vivências e do diálogo pedagógico estabelecido, é possível subsidiar uma práxis educativa, que entenda a educação escolar para além dos currículos pré-estabelecidos, e supere as fronteiras estabelecidas no fazer educativo, ao correlacionar os modos de vida amazônicos, com atividades pedagógicas transversais e interdisciplinares, na formação integral do educando.

4.2 Estilos de pensamento dos educadores sobre Educação Ambiental na EFAM

A existência de um saber ambiental corresponde a diferentes formas de apropriação do mundo e da natureza, o que para Leff (2010) nos leva a construir novas identidades, novas racionalidades e novas realidades, pois os conhecimentos gerados são propiciados pela teoria e práxis articuladas no fazer pedagógico dos educadores. Partindo desse pressuposto, buscou-se analisar os estilos de pensamento (EP) prevalentes entre os docentes da EFAM, sobre a EA, ou seja, as percepções que compõe os EP. Como pode-se observar no quadro 01.

Quadro 01. Percepção docente sobre a Educação Ambiental na EFAM

Fonte: Elaboração das autoras (2020)

De acordo com a quadro 01, as palavras mais utilizadas para definir os estilos de pensamentos dos docentes da EFAM sobre EA foram relacionadas à *natureza* (83,3%); este dado se relaciona à própria história da EA, pois seus fundamentos estão atrelados a uma perspectiva naturalista, que reconhece o valor da natureza e a relação que o indivíduo mantém com ela.

Neste contexto, as palavras-chaves, utilizadas pelos docentes da EFAM, indicam que as percepções dos professores transitam entre duas correntes de EA: naturalista e conservacionista/recursista; estas palavras são relacionadas ao Estilo de Pensamento Ecológico, definido por Edgar González-Gaudiano e Leonir Lorenzetti (2009) como uma preocupação diante da destruição dos recursos naturais. O que é evidente na fala de P6: [...] porque temos que ensinar a ter um ambiente limpo, a manter esse ambiente limpo porque é importante pra todos nós (...) E quando se fala em educação ambiental nós temos que dizer para eles que o ambiente em que eles moram tem que ter a coleta de lixo [...] (informação verbal); o que reforça a compreensão da tendência ecológica, que é centrada na descrição da natureza e dos problemas ambientais, que desconsidera diversos fatores existentes no processo, mantendo uma percepção conservacionista.

Ressalta-se ainda que, o Estilo de Pensamento Ecológico caracteriza-se pelo desenvolvimento da EA, voltada para a ecologia e para a resolução de problemáticas ambientais, sem traçar uma compreensão da interdependência e da inter-relação que há entre os seres vivos, distanciando-se assim do entendimento da EA como parte da educação

Formas de pensar a educação ambiental em uma escola família agroecológica, Amazônia – AP

como um todo (González-Gaudiano; Lorenzetti, 2009). Desta forma, ainda é predominante, no desenvolvimento da EA formal, um Estilo de Pensamento voltado para a Ecologia, com a finalidade de preservar a natureza e garantir a sobrevivência das espécies.

Contudo, em relação ao contexto amazônico, Mary Helena Allegretti (2009) evidencia o cenário promissor do território, mais de um terço, deste território, possui comunidades cujas vidas são baseadas na sustentabilidade, ou melhor, nas formas tradicionais de utilização dos recursos naturais; portanto, é imprescindível abordar a EA relacionada ao ambiente natural, pois trata-se de um patrimônio socioambiental único, e é o ponto de partida para o desenvolvimento sustentável.

Além disso, nos espaços formais, a EA se propõe a ensinar às populações como se relacionar com a floresta de maneira sustentável, mas desconsidera os saberes dos povos das águas e da floresta. No que diz respeito à Amazônia, é preciso considerar que a EA seja pensada como suporte para integrar o ambiente natural aos saberes locais, pois os amazônidas possuem uma relação intrínseca de sustentabilidade com seu habitat natural (Silva, 2018).

Como segunda opção, as palavras mais usadas para definir a EA relacionavam-se à *vida*, apontando para uma concepção presente entre os docentes de que EA representa *cuidado e equilíbrio* e tem por finalidade manter a espécie humana com os recursos existentes na natureza, como preconiza a corrente conservacionista/recursista; esta corrente preocupa-se com a gestão ambiental, ou seja, com o controle do meio ambiente de maneira que favoreça a sobrevivência do ser humano. E como terceira opção, verificou-se que a definição de EA se concentrou em palavras como *meio ambiente, sensibilidade e conscientização*, indicando haver, também, um alinhamento com a corrente conservacionista/recursista; esta corrente enfatiza comportamentos individuais e coletivos, com o intuito de “conservar” os recursos naturais, a partir do desenvolvimento de habilidades para gerir as transformações existentes na natureza, por meio da ação antrópica (Sauvé, 2005).

Observa-se que há uma dificuldade dos docentes em se desprender de uma concepção conservacionista/recursista, o que corrobora a existência de EP Ecológico, fato que se evidencia, de maneira frequente, nos projetos propostos e desenvolvidos pelos educadores, como explicita a fala de P5:

[...] e trabalhamos essa educação ambiental com os alunos justamente pelos impactos ambientais na nossa região [...] e hoje a preocupação da escola é justamente a preservação dos nossos leitos, rios, e passamos orientações nos projetos para os alunos que não matem os animais [...] (informação verbal).

Podemos afirmar que há um descompasso entre o que se prevê nas teorias e o que se propõe enquanto EA formal, pois na realidade amazônica é urgente um trabalho diferenciado, pois como Becker (2005, p. 72) acentua: “[...] é imperativo o uso não predatório das fabulosas riquezas naturais que a Amazônia contém e também do saber das suas populações tradicionais que possuem um secular conhecimento acumulado para lidar com o trópico úmido.” Desta maneira, atesta-se a singularidade na proposição de uma EA – no ambiente amazônico, atrelada aos saberes e à realidade local – que problematize as formas de uso e de ocupação do espaço amazônico.

Nesta conjuntura, José Rodriguez e Edson Silva (2016) afirmam que a EA deve basear-se no processo criativo e partir de um saber ambiental baseado no conhecimento científico e no conhecimento popular; o que avalia-se como um aporte fundamental às análises realizadas, visto que as definições de EA, encontradas entre os professores da EFAM, ainda são atravessadas por compreensões dicotômicas que reforçam as correntes naturalista e conservacionista/recursista.

Por conseguinte, em âmbito amapaense, observa-se que existem iniciativas legislativas que buscam prever a efetivação de uma EA, a partir das discussões regionais, nacionais e internacionais. Entretanto, Autor (2017), ao investigar a inserção da EA em uma escola do contexto da Amazônia amapaense, constatou que é preciso superar e romper com a educação de caráter tradicional, em que ainda se trabalha com a compreensão reduzida da temática ambiental, para não incentivar o desenvolvimento de práticas educacionais consideradas ingênuas e reprodutoras.

Quando tratamos da EA, no território amapaense, especificamente nas EFAS, precisamos situá-la em um determinado contexto, para compreender suas especificidades, pois as populações destes territórios “enfrentam diversos desafios, entre eles, as condições de acesso à escola, o currículo e a formação de professores” (Cardoso; Hage, 2014, p. 170); os quais precisam ser compreendidos ao se propor uma educação que esteja interligada aos princípios de sustentabilidade. Contudo, Autor (2017) afirma que apesar de existir um Núcleo de Educação Ambiental na Secretaria Estadual de Educação do Amapá, há uma

Formas de pensar a educação ambiental em uma escola família agroecológica, Amazônia – AP

necessidade de aprofundar as discussões, no sentido de enfatizar a inserção da EA na educação formal, de maneira transversal e interdisciplinar, como forma de proporcionar um aprendizado que relacione as questões socioambientais.

Portanto, a experiência educativa da EFAM, ainda que visibilize uma iniciativa que se expressa através do EP Ecológico de inserção da EA, no ambiente formal na Amazônia amapaense, incute princípios e práticas que relacionam diferentes formas de pensar a dualidade homem e meio ambiente; tal iniciativa demonstra um grande potencial para efetivar as diretrizes recomendadas nos diferentes documentos, que norteiam a política de educação para o meio ambiente, e constitui um importante passo para a formação de sujeitos ecológicos a partir da visão holística.

5. Considerações finais

Neste estudo evidenciou-se que o perfil dos educadores da EFAM é de jovens que se enquadram na média de idade dos docentes da educação básica brasileira. Há paridade de gênero na instituição, o que está relacionado aos níveis de ensino ofertados. A maioria é solteira, o que neste estudo se relaciona ao fato do trabalho em uma EFA ser em tempo integral. São docentes provenientes de Macapá, Santana, Amapá e Itaubal, contratados como professores horistas, devido a questões financeiras e estruturais; tal fato contribui para a rotatividade do quadro docente, e, conseqüentemente, dificulta a implementação de projetos interdisciplinares e transversais propostos na instituição.

Quanto aos Estilos de Pensamento (EP) predominante entre os educadores da EFAM, eles estão atrelados a correntes naturalista e conservacionista/recursista. Isto posto, existe um Estilo de Pensamento que norteia a práxis educativa e que constitui um Coletivo de Pensamento e que é construído através das interações realizadas no contexto ribeirinho em que a EFAM se situa. Trata-se do Estilo de Pensamento Ecológico, o qual está relacionado à uma EA de perspectiva naturalista presente nas percepções docentes e que se concentraram no reconhecimento do valor da natureza e a relação que o indivíduo mantém com a mesma. No entanto, a existência de uma escola família agroecológica é o embrião para a inserção de novos EP, que foquem na EA holística, protagonizados pelos educadores e pela comunidade escolar.

Entende-se que há necessidade de reconhecer os saberes dos sujeitos da Amazônia, validá-los e inseri-los em suas práxis, isso é possível em uma EA a partir de seus

modos de vida; trata-se de um caminho que vai do reconhecimento ao pertencimento. Nesse sentido, é preciso aplicar novas práticas de uso e produção, com base nos elementos naturais, para integrar o sujeito e o meio ambiente e, ao mesmo tempo, propor um modelo educacional que transponha a racionalidade instrumental, de modo que os saberes docentes integrem-se ao processo de formação de sujeitos ecológicos na Amazônia Amapaense.

Referências

ALLEGRETTI, Mary Helena. A gestão comunitária da floresta e o desenvolvimento da Amazônia (nota técnica). In: ALLEGRETTI, Mary Helena (org.). **Um projeto para a Amazônia no século 21: desafios e contribuições**. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2009, p. 417 e 418.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães. **Formação de Educadores do Campo: um estudo sobre a experiência de formação inicial para os monitores das escolas famílias agrícolas do Estado da Bahia**. 2013. 319 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/1109141441.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

BACKES, Dirce Stein; COLOMÉ, Juliana Silveira; ERDMANN, Rolf Herdmann; LUNARDI, Valéria Lerch. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo, n. 4, v. 35, p. 438-442, 2011. Disponível em: <http://bvsm.sau.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

BECKER, Bertha Koiffmann. Geopolítica da Amazônia. **Estudos Avançados 19 (53)**, Rio de Janeiro, v.19, n. 53, p.71-86, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n53/24081.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2019.

BECKER, Bertha Koiffmann. Novas territorialidades na Amazônia: desafio às políticas públicas. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. **Cienc. Hum.**, Belém, v. 5, n. 1, p. 17-23, jan./abr., 2010.

BEGNAMI, João Batista. **Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores**. 2003. 319 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Nova de Lisboa - Portugal e Universidade François Rabelais de Tours-França, Belo Horizonte/MG, 2003. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/391/1/begnami_2003.pdf> Acesso em: 05 jan. 2020.

BERNARDI, Luci dos Santos; PELINSON, Nadia Cristina Picinini; SANTIN, Rosemeri. O desafio de ser professor na escola do campo: o contexto da casa familiar rural Santo Agostinho. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.120-142, jul./dez., 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/inde>> Acesso em: 13 nov. 2019.

Formas de pensar a educação ambiental em uma escola família agroecológica, Amazônia – AP

CAMPOS, Marília Andrade Torales; SAHEB, Daniele; CARVALHO, Andréa Macedônio. A educação ambiental nas propostas formativas dos cursos de Pedagogia: desafios e experiências desenvolvidas no Estado do Paraná. **Revista Ambiente & Educação**, Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2, 2017. Disponível em:

<<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/7888/5101>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CARDOSO, Maria Barbara da Costa; HAGE, Salomão Mufarrej. No Remanso do Contexto Ribeirinho Quilombola da Amazônia. **Revista Margens Interdisciplinar**, Belém, v. 8, n. 10, 2014. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2708/2834>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros. Perfil do professor da educação básica. **Série Documental Relatos de Pesquisa**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, 2018. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccffd3e?version=1.2>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental**. 2000. 349 f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 1. ed. São Paulo: Cortez: Biblioteca da Educação, 2006.

CRESPO, Samyra. Opinião pública. In: TRIGUEIRO, André. (Coord.) **Meio ambiente no século 21**. Campinas: Editora Autores Associados, 2008. p. 59-74.

ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO DA ESCOLA FAMÍLIA AGROECOLÓGICA DO MACACOARI. **Estatuto da AEFAM**. Itaubal-AP, 2008.

FLECK, Ludwing. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FREITAS, Gilmar Vieira. **Formação em Pedagogia da Alternância: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG**. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2015. Disponível em:

<<file:///C:/Users/dell/Downloads/Gilmar%20Vieira%20Freitas.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev., 2013-2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIMONET, Jean-Claude. L'Alternance en Formation. Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif? L'expérience des Maisons Familiales Rurales". In: DEMOL, Jean-Noel; PILON, Jean-Marc. **Alternance, Développement Personnel et Local**. Paris: L'Harmattan, 1998. p. 51-66. (Tradução de Thierry De Burghgrave). Disponível em: <<http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Alternancia.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

GOMES, Raimunda Kelly Silva. **Educação ambiental: saberes e percepções socioambientais dos docentes de uma escola ribeirinha do assentamento agroextrativista do Anauerapucu, Santana-AP**. 2017. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar.; LORENZETTI, Leonir. Investigação em Educação Ambiental na América Latina: mapeando tendências. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.191-211, dez., 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/10.pdf>> Acesso em: 05 abr.2019.

LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura: a territorialização da racionalidade ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEFF, Enrique. **Discursos sustentáveis**. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec - Abrasco, 2010.

MOREIRA, Tereza; RODRIGUES, Carmem Lúcia; VIEZZER, Moema. Relações de gênero na educação ambiental. In: **Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: Materiais Impressos**. TRAJBER, Rachel; MANZOCHI, Lucia Helena (orgs.). São Paulo: Gaia, 1996. p. 138-152.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; NETO, João Colares da Mota; SOUZA, Roseane Rabelo. Saberes culturais: religiosidade e mitologia. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; SANTOS, Tânia Regina Lobato (orgs.). **Cartografias de saberes: representações sobre a cultura Amazônica em práticas de educação popular**. Belém: EDUEPA, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Formas de pensar a educação ambiental em uma escola família agroecológica, Amazônia – AP

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA FAMÍLIA AGROECOLÓGICA DO MACACOARI. **PPP da EFAM**. Itaubal-AP, 2014.

PROTOCOLO COMUNITÁRIO DO BEIRA AMAZONAS. 2019

RODRIGUEZ, José Manuel Mateo; SILVA, Edson Vicente. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável**: problemática, tendências e desafios. 4. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle.; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. (orgs.). **Educação Ambiental**. Artmed: Porto Alegre, 2005. p. 17- 46.

SILVA, Marilena Loureiro. Trajetórias de educação ambiental na Amazônia Paraense: releituras e inquietações do legado freiriano na formação do educador. **Revista de Estudos em Educação- Quaestio**, Sorocaba- SP, v. 20, n. 2, p. 341- 355, ago., 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3341>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

SILVA, Danielle Vargas.; FERREIRA, Lopes. A construção do sujeito ecológico: uma agenda contemporânea permeada pelo passado. **Revista Laborativa**, v. 3, n. 2, p. 03-20, out., 2014. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/233142222.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

SOUSA, Luana Vieira; LIMA, Maria Raquel Barros; MELO, Patrícia Sara Lopes. Monitor da Escola Família Agrícola e a prática docente no contexto da pedagogia da alternância: reflexões frente à diversidade sociocultural. In: III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América. **Anais eletrônicos [...]**. Santa Catarina, UNESC, 2018, p. 112-123. Disponível em <<file:///C:/Users/dell/Downloads/4502-13184-1-PB.pdf>>. Acesso em: 08 jan., 2020.

SOUSA, Romier da Paixão; CRUZ, Carlos Renilton Freitas; SILVA, Ruth Corrêa; SILVA, Franciara Santos; MORAES, Maura Rejane Lameira. **Educação do campo na Amazônia**: a experiência histórica das Escolas Famílias do estado do Amapá. Belém, Instituto Internacional de Educação do Brasil- IEB, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Nota:

Protocolo Comunitário do Beira Amazonas: instrumento de gestão territorial e manejo sustentável de recursos naturais que na época desta pesquisa estava sendo construído envolvendo 9 comunidades do município de Itaubal do Pírim/AP, no intuito de fortalecer as questões produtivas que as envolvem.

Artigo oriundo de dissertação não houve financiamento público.

Sobre as autoras

Walquíria de Araújo Pereira

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP. Servidora pública e professora na rede municipal de ensino de Macapá. Integrante do Grupo de Integração Socioambiental e Educacional (GISAE/UEAP). E-mail: walk_araujo@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6891-5651>

Raimunda Kelly Silva Gomes

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

Recebido em: 23/10/2023

Aceito para publicação em: 16/05/2024