



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

**PEDAGOGIA DA TERRA: INTERFACES ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE, A
EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**UBERLÂNDIA – MG
2013**

MÔNICA MARIA LOPES DA FONSECA

**PEDAGOGIA DA TERRA: INTERFACES ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE, A
EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora, sob orientação da Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini.

**UBERLÂNDIA – MG
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

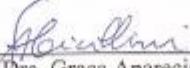
F676p Fonseca, Mônica Maria Lopes da, 1962-
2013 Pedagogia da terra: interfaces entre a formação docente,
a educação do campo e a educação ambiental / Mônica Maria
Lopes da Fonseca. -- 2013.
163 p. : il.

Orientadora: Graça Aparecida Cicillini.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Professores - Formação - Teses.
3. Educação ambiental - Teses. I. Cicillini, Graça Aparecida.
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós- Gra-
duação em Educação. III. Título.

CDU: 37

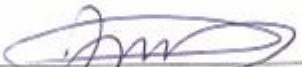
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho
Universidade Estadual Paulista – UNESP



Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa
Universidade Federal de Goiás - UFG



Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Lúcia de Fátima Estevinho Guido
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

AGRADECIMENTOS

Eu tenho uma fé e é por ter essa fé que tenho uma família e amigos. E foi com eles, fé, família e amigos, que cheguei até aqui.

Assim, agradeço aos meus familiares, nas pessoas dos meus pais, Guido e Iolanda, do meu filho Pedro e da minha tia Maria do Carmo.

A todos os amigos, agradeço nas pessoas da Márcia, Cristiane, Sônia, Adelson, Simei, Tânia, Adriano e Núbia, Regina e Vitor, Cláudia e Regina (Dazinho e Raimunda);

Agradeço ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia na pessoa do Professor Carlos Henrique de Carvalho, da Professora Graça Aparecida Cicillini, minha orientadora, e do Professor Humberto Guido.

À coordenação do curso de Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, agradeço nas pessoas das professoras Walderêis e Arlene e da secretaria do curso, Maria Antônia.

Agradeço aos alunos do curso de Pedagogia da Terra nas pessoas das Professoras Marilda, Neuza e Tânia pela solicitude em participar da pesquisa e por me concederem um tempo de suas vidas para convivermos.

Aos professores, Elenita, Jadir, Lúcia e Luiz Marcelo agradeço pela generosidade nas contribuições a este estudo.

Agradeço à Universidade Federal de Goiás e à Faculdade de Educação na pessoa do amigo e parceiro Professor Valter.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), agradeço por financiar este estudo.

Obrigado a todos.

Mônica Maria

*Gosto de gota d'água que se equilibra
na folha rasa, tremendo ao vento.*

*Todo o universo, no oceano do ar, secreto vibra:
e ela resiste, no isolamento.*

*Seu cristal simples reprime a forma, no instante incerto:
pronto a cair, pronto a ficar - límpido e exato.*

*E a folha é um pequeno deserto
para a imensidade do ato.*

Cecília Meireles, “Epígrama n.º 5”

RESUMO

Esta tese aborda a formação de professores, tendo como objeto específico a formação em educação ambiental proporcionada pelo Curso de Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. O desenho metodológico da pesquisa contemplou três etapas distintas: análise documental do curso (projetos, planos currículo, entre outros), um questionário com questões abertas e fechadas e as entrevistas semiestruturadas. Os dados coletados foram analisados sob um enfoque teórico que contemplou principalmente autores como Pierre Bourdieu, Francisco de Oliveira, Enrique Leff, Miguel Arroyo, Lucy Sauvé, Maria da Glória Gohn, Maria Isabel de Carvalho, Roseli Caldart, entre outros. O entendimento de que a construção de conhecimentos na educação ambiental deve trazer um caráter transformador de comportamentos e atitudes permitiu caracterizar a educação ambiental ofertada nos dois espaços formativos, o curso e a sala de aula do sujeito professor, para além de um modelo comportamentalista ou atitudinal. Há uma imbricação dessas duas concepções. Avanços foram apontados, como o pensar a educação ambiental como uma educação para a cidadania e uma educação política, que pode ser apreendida no acompanhamento dos projetos desenvolvidos nas escolas visitadas dos assentamentos durante os períodos da pesquisa de campo. Uma das conclusões deste trabalho é de que o Curso serviu para apontar novos caminhos, dentre eles o de se ofertar um curso regular de Licenciatura em Educação do Campo na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Ambiental. Formação de Professores.

ABSTRACT

The thesis approaches the teacher's formation, aiming more specifically at the environmental education proportioned by the course of Pedagogy of the Land of the Faculty of Education of the Federal University of Goiás. The methodology design followed three phases: an analysis of the documents regarding the official program offered to the students; a survey answered by the students of the curse and a third one done in the setting were the students practice and develop their teaching work, constituted by interviews with students-teachers. Although some of our initial questions were not answered by the research findings, therefore needing other future studies a relevant conclusion is offered by this research. It arouse the knowledge that the environmental education, in the formal/institutional framework is needed to achieve any change in the environmental field through new lines of thought and life behavior. As such it has been already included in the Licenciatura em Educação do Campo in the Faculty of Education of the Federal University of Goiás.

Keywords: Field Education. Environmental Education. Formation of the teacher.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|--------|
| Quadro 1. Professoras entrevistadas..... | 25 |
| Quadro 2. A tipologia das concepções sobre o ambiente na Educação Ambiental (SAUVÉ, 1997)..... | 27 |
| Quadro 3. Alunos/sujeitos matriculados no curso por movimento social..... | 73 |
| Quadro 4. Alunos/sujeitos por função dentro do movimento social..... | 74 |
| Quadro5. Alterações curriculares para atender ao convênio FE/UFG/PRONERA..... | 84-85 |
| Quadro 6. Aquisição das primeiras informações sobre educação ambiental..... | 95 |
| Quadro 7. Disciplinas curriculares que abordaram a temática ambiental..... | 96 |
| Quadro 8. Abordagens metodológicas nas disciplinas e projetos apresentados.. | 97-98 |
| Quadro 9. Os alunos/sujeitos e a formação em educação ambiental ofertada no curso e os projetos desenvolvidos..... | 99-100 |
| Quadro 10. As concepções de meio ambiente dos alunos/sujeitos..... | 104 |
| Quadro 11. As idéias de educação ambiental dos alunos/sujeitos..... | 110 |

LISTA DE SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CEP – Comitê de Ética na Pesquisa

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNBB – Conselho Nacional dos Bispos do Brasil

CNDE – Campanha Nacional de Direitos da Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNUDS – Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável

CNUMAD – Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio-92)

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CUT – Central Única dos Trabalhadores

EA – Educação Ambiental

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAPEMIG – Fundação de amparo a pesquisa do Estado de Minas Gerais

FE – Faculdade de Educação

FETAG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura

FETRAF – Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEC – Instituto de Permacultura e Ecovilas do Cerrado

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MCP – Movimento Camponês Popular

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MMC – Movimento das Mulheres Camponesas

MMTR – Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

PJR – Pastoral da Juventude Rural

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

PROUCA – Programa Um Computador por Aluno

SEMA – Secretaria do Meio Ambiente

TCU – Tribunal de Contas da União

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSE – Universidade Federal de Sergipe

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UnB – Universidade Nacional de Brasília

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| | |
| CAPÍTULO I | |
| Caminho metodológico..... | 22 |
| | |
| CAPÍTULO II | |
| Movimentos sociais e educação: porque um curso de Pedagogia da Terra..... | 29 |
| 2.1 Os movimentos sociais no Brasil: novos cenários e novas características..... | 34 |
| | |
| CAPÍTULO III | |
| Eu sou o Grego. Bárbaros são os outros: as relações entre a humanidade e o ambiente..... | 45 |
| 3.1 O campo ambiental como lugar do enraizamento da educação ambiental..... | 51 |
| 3.2 O campo ambiental e a educação ambiental: o lugar e o fazer do sujeito ecológico..... | 64 |
| | |
| CAPÍTULO IV | |
| Educação do campo nos campos: há diversidade nas realidades..... | 70 |
| 4.1 Quem são os alunos do Curso de Pedagogia da Terra?..... | 72 |
| 4.2 O curso e sua matriz curricular;..... | 81 |
| 4.3 O meio ambiente e a educação ambiental na concepção dos alunos do Curso de Pedagogia da Terra..... | 94 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 116 |

| | |
|--|-----|
| REFERÊNCIAS..... | 121 |
| APÊNDICES..... | 127 |
| APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos. | |
| APÊNDICE B- Roteiro de entrevista semiestruturada | |
| ANEXOS..... | 130 |
| ANEXO A – Termo de consentimento para participação na pesquisa. | |
| ANEXO B – Grade curricular do curso regular de Pedagogia FE/UFG | |
| ANEXO C – Grade curricular por módulos do curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFG/FE | |
| ANEXO D – Lista das disciplinas do Núcleo Livre ofertadas no curso de Pedagogia da Terra | |
| ANEXO E – Atividades para o tempo comunidade do módulo III/ 1º semestre de 2008 | |
| ANEXO F– Distribuição dos alunos/monitores em agrupamentos por Proximidade geográfica | |
| ANEXO G – Lista das monografias apresentadas pelos alunos | |
| ANEXO H - Planos de curso da disciplina de Ensino e Pesquisa das Ciências Naturais para o tempo universidade e para o tempo comunidade | |

INTRODUÇÃO

Foi um mês de janeiro diferente. A faculdade amanheceu movimentada: adultos, crianças, malas, colchões... E foi se colorindo com bandeiras, cartazes e ruídos: músicas, palavras de ordem, risos e choros de crianças.

Os varais foram esticados no jardim interno do prédio e, para mim, coloriram de vez a faculdade sempre monocromática no seu rigor científico. As várias peças de roupas diziam daquele grupo: mulheres, homens, crianças, recém-nascidos lado a lado no seu novo desafio: a formação em um curso superior.

Foi assim, com esse olhar romantizado aliado a uma certeza ingênua de que estávamos dando um importante passo para a formação de professores atuantes nos assentamentos da reforma agrária, que decidi trabalhar com essa temática.

Pesquisar é algo desconcertante, é um brincar de esconde-esconde, de adivinhação e de chicotinho queimado e aí a pesquisa nos revela a realidade tal qual ela é. Mostra-nos que a vida é para além de visões românticas e que não há lugar para a ingenuidade.

(Relato da Pesquisadora – 20/11/2010)

Formação docente e educação ambiental são campos do conhecimento que deveriam fazer interseções. Mas, no que diz respeito à educação ambiental, na sua relação com a formação docente e com a educação do campo, o que se tem ainda são interfaces, áreas fronteiriças, adjacentes, que buscam uma interseção, imbricadas mesmo em seus processos de construção, pois têm em comum a formação humana nas suas multiplicidades. Entre elas, podemos apontar a civilidade para com o meu igual e para com o meu diferente, sejam eles humanos e não humanos.

Esta pesquisa aborda a formação de professores, tendo como objeto específico de investigação a formação em educação ambiental proporcionada pelo Curso de Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

O ano de 2006 foi marcado pelas discussões e a aprovação, pelo Conselho Diretor da Faculdade de Educação e das outras instâncias da universidade, do Curso de Pedagogia da Terra, modalidade convênio com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esse curso foi elaborado por uma

comissão de professores da Faculdade de Educação da qual participaram professores não aposentados e aposentados. O curso foi coordenado por dois professores aposentados.

O PRONERA é uma política pública de educação, vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) que tem por objetivo geral estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos educacionais envolvendo trabalhadores(as) das áreas de reforma agrária. É um programa que articula vários atores sociais: ministérios, diferentes esferas do governo, instituições e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, objetivando a qualificação educacional dos assentados da reforma agrária¹.

O curso teve início em 2007 com previsão de término para 2010. Contou com 60 alunos frequentes de diferentes unidades da federação: Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Tocantins e Roraima. Todos os alunos são ligados a movimentos sociais de luta pela reforma agrária que se encontram vinculados a Via Campesina² no Brasil: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Movimento Camponês Popular (MCP) e Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Os alunos foram indicados para fazer o curso pelos movimentos sociais citados acima e pelo INCRA e passaram por um processo seletivo especial de vestibular³ para ingressarem na UFG. Cabe ressaltar que nem

¹ BRASIL. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Manual de operações*. Aprovado portaria-INCRA-P-N 282, 26 de Abril de 2004. Disponível em: www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos.../0127102302.pdf Acesso em: 09/10/2009.

² La Vía Campesina es el movimiento internacional que agrupa a millones de campesinos y campesinas, pequeños y medianos productores, pueblos sin tierra, indígenas, migrantes y trabajadores agrícolas de todo el mundo. Defiende la agricultura sostenible a pequeña escala como un modo de promover la justicia social y la dignidad. Se opone firmemente a los agronegocios y las multinacionales que están destruyendo los pueblos y la naturaleza. La Vía Campesina comprende en torno a 150 organizaciones locales y nacionales en 70 países de África, Asia, Europa y América. En total, representa a alrededor de 200 millones de campesinos y campesinas. Es un movimiento autónomo, pluralista y multicultural, sin ninguna afiliación política, económica o de cualquier otro tipo. (<http://viacampesina.org> acessado em 01/05/2013)

³ O processo seletivo contou com um momento em que os movimentos indicavam os alunos através de cartas de apresentação e um momento em que foi realizado um processo de vestibular específico para o grupo com a realização de uma prova de redação.

todos os movimentos presentes no curso fazem assentamentos como a CPT, o MPA e o MAB.

Esse curso se caracteriza por ser de formação continuada (os alunos já seriam professores em exercício), tem como uma das suas especificidades funcionar em caráter especial, ou seja, ser ofertado apenas uma vez, podendo ser reeditado ou até mesmo consolidado como curso regular, desde que tenha a aprovação do Conselho Diretor da Faculdade de Educação e das outras instâncias da Universidade Federal de Goiás. Também apresenta como especificidade ser desenvolvido dentro do princípio da Pedagogia da Alternância, que se caracteriza por dois momentos complementares: tempo de estudos dentro da universidade (tempo-escola) e o tempo de estudos desenvolvidos na comunidade com o acompanhamento de monitores (tempo-comunidade). Essa metodologia implica que o currículo se estruture por módulos presenciais que foram desenvolvidos nos meses de janeiro, fevereiro e julho com a presença dos alunos na FE/UFG. Os módulos não presenciais foram desenvolvidos entre os meses de abril e junho e entre os meses de agosto e dezembro nos assentamentos onde residiam os alunos/sujeitos. É importante ressaltar que foram observadas e obedecidas as leis da educação nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia⁴.

Ao buscar um conceito para alternância, Silva e Queiroz (2006) relatam a dificuldade dessa conceituação e recorrem a Lesne (1982) para esclarecer que:

O termo alternância recobre um campo de práticas diversas com contornos incertos, difíceis de caracterizar e ainda insuficientemente catalogados. Parece difícil de conferir a este termo outra coisa que o caráter de uma noção e não aquele de conceito. Seu conteúdo é proteiforme. É certo que se trata de práticas pedagógicas, mas imbricadas a outras práticas circundantes do ato pedagógico *stricto sensu*, práticas vigorosas diversas segundo as situações em que interferem o organizacional ou o institucional (...), o jurídico (...), o político (...), o ideológico (concepções de homem, de sociedade), de educação (...) e também o utópico. Daí possivelmente o caráter ambíguo de florescimento relativamente recente deste termo. (LESNE, 1982, p. 9 apud SILVA; QUEIROZ, 2006, p. 65)

⁴ BRASIL. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Manual de operações*. Aprovado portaria-INCRA-P-N 282, 26 de Abril de 2004. Disponível em: www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos.../0127102302.pdf Acesso em: 09/10/2009.

Essa característica de ter um conteúdo “proteiforme”⁵ dá à alternância um sentido de um vir a ser, de poder se constituir a partir da interação das práticas pedagógicas e das práticas circundantes, indicando a complexidade de um currículo em alternância por suas múltiplas possibilidades.

Como se tratava de um grupo de alunos já professores em exercício nos assentamentos ou que desenvolviam atividades educativas dentro dos movimentos, essa metodologia da pedagogia da alternância propiciou que os conhecimentos construídos no tempo-escola pudessem ser desenvolvidos no tempo-comunidade.

As mudanças políticas, econômicas, nas relações pessoais e de trabalho, mudanças relativas à questão ética, à concepção de conhecimento e de sua produção, entre outras, têm ocorrido nos vários setores da atividade humana e afetam a todos e, de maneira particular, o profissional da educação escolar, na sua formação e atuação. Isso porque a atividade desse profissional se situa não só no âmbito do conhecimento, mas também no da formação ética, em que estão em jogo entendimentos, convicções e atitudes que compõem o processo de preparação de crianças e jovens para a vida social. Frente às mudanças de variada ordem, uma questão que se coloca para a formação refere-se à profissionalidade que é exigida atualmente do professor em qualquer contexto ao qual ele possa estar vinculado.

Profissionalidade docente é, na expressão de Sacristán, "a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (1995, p.65). São os aspectos, os traços profissionais construídos em relação ao trabalho docente, que caracterizam ou que identificam profissionalmente o professor. De maneira mais sucinta, profissionalidade são os requisitos do ser professor.

Como a profissão docente envolve diretamente a intervenção/formação das novas gerações, essa profissionalidade, além de pedagógica, tem um caráter de interesse político. Ou seja, ela é definida também de acordo com a sociedade que se quer manter ou modificar, por meio da educação.

No contexto de mudanças no qual estamos inseridos, o conhecimento e uma posição do professor frente à questão ambiental tornaram-se imprescindíveis para a atuação desse profissional; em especial, no que tange a grupos de alunos que, por estarem ligados diretamente à terra, pertencem a famílias de agricultores. Os

⁵ Proteiforme: que muda de forma com freqüência. (Dicionário Aurélio, 2^a edição revista e ampliada, Ed: Nova Fronteira, 1986).

professores que ensinam para filhos de agricultores necessitam de um aporte teórico dentro também da temática ambiental. Esse tema é fundamental e um dos requisitos essenciais da profissionalidade do professor atualmente.

Partindo das premissas de que a educação ambiental é um passo importante para a reflexão e a ação nas relações da sociedade humana e o ambiente; de que existe um universo rural com uma cultura própria e, portanto, uma educação do campo se faz pertinente; de que a formação do professor para essa educação do campo deve contemplar as especificidades desse lugar, esta pesquisa tem por objetivo geral identificar e analisar a educação ambiental construída por esses alunos em dois espaços formativos: o curso de Pedagogia da Terra e a sala de aula dos alunos professores, tendo por objeto de análise as disciplinas que trataram da temática ambiental no tempo-escola e os projetos de educação ambiental desenvolvidos no tempo-comunidade. Para isso, os instrumentos utilizados foram a análise de documentos do curso (projeto pedagógico, planos de cursos, currículo⁶), o questionário com questões abertas e fechadas e as entrevistas semiestruturadas.

Assim, este trabalho nortear-se-á pelas seguintes questões: em se tratando de um grupo com especificidades, ligado aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária, quais são as concepções de meio ambiente e educação ambiental presentes nesse grupo? Seriam essas concepções advindas somente da formação dada no curso de Pedagogia da Terra? Qual a formação em educação ambiental que está sendo dada no contexto do curso e da organização do currículo? Essa formação está contribuindo para a prática docente desses alunos/professores em suas salas de aula nos assentamentos? Se e sob quais aspectos essa formação em educação ambiental precisa ser revista e melhorada?

Como objetivos específicos, esta investigação propõe:

- Traçar o perfil dos alunos do curso;
- Identificar qual a formação de educação ambiental que o curso de Pedagogia da Terra oferece;
- Identificar quais são as demandas dos alunos/professores em relação à sala de aula na perspectiva da educação ambiental;

⁶ Esses documentos são de domínio público e estão arquivados na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

- Buscar conhecer o que os alunos/professores pensam sobre a educação ambiental na sala de aula do curso de formação e em sua prática de sala de aula;
- Refletir sobre as aproximações e distanciamentos entre as concepções e as práticas identificadas.

Concordamos com Moraes (1989) e Araújo (2004) que nessa relação meio ambiente, sociedade e universidade deve-se ter a clareza de que não é a universidade quem dará conta de resolver a problemática ambiental. Como bem coloca Moraes (1989), primeiramente, por não ser o principal sujeito das transformações sociais e, segundo, por não ser sua função o controle da degradação ambiental. Cabe à universidade estabelecer interfaces que possibilitem participar do processo de construção dos conhecimentos nessa relação.

Para Araújo (2004), nos cursos de formação de professores, a universidade tem muito a contribuir: a construção de uma visão de mundo a partir de uma nova concepção de educação que leve em conta a problemática ambiental e “que seja capaz de promover a aproximação da prática pedagógica ao processo de construção do conhecimento” (p. 72).

Ao se buscar construir uma educação ambiental, é preciso, segundo Reigota (2010) e Leff (2002), definir o que entendemos ser o meio ambiente e, no processo mesmo da educação ambiental, compreender como conhecemos e apreendemos esse ambiente e em que princípios se norteiam um saber e uma epistemologia ambiental. Para Leff (2002, p. 17),

O ambiente não é a ecologia⁷, mas a complexidade do mundo; é um saber sobre as formas de apropriação do mundo e da natureza através das relações de poder que se inscreveram nas formas dominantes de conhecimento. A partir daí, abre-se o caminho que seguimos para delinear, compreender, internalizar e finalmente dar seu lugar – seu nome próprio – à complexidade ambiental.

⁷ Em 1870, Ernest Haeckel, zoólogo alemão deu a palavra ecologia um significado abrangente, para além de casa, vizinhança ou ambiente: “por ecologia, nós queremos dizer o corpo de conhecimento referente à economia da natureza – a investigação das relações totais dos animais tanto com o seu ambiente orgânico quanto com o seu ambiente inorgânico; incluindo, acima de tudo, suas relações amigáveis e não amigáveis com aqueles animais e plantas com os quais vêm direta ou indiretamente a entrar em contato – numa palavra, ecologia é o estudo de todas as inter-relações complexas denominadas por Darwin como as condições de luta pela existência” (RICKLEFS, 2012, p. 2).

Para este autor, a problemática ambiental (poluição, degradação do meio, crise de alimentos, de recursos energéticos) surgiu ao final do século XX como uma crise de civilização, questionando a racionalidade econômica e tecnológica dominantes. Como a problemática ambiental não se apresenta neutra do ponto de vista ideológico e nem separada de interesses econômicos e sociais, há que se pensar que, para a construção de uma racionalidade ambiental, é preciso uma reflexão sobre as bases epistemológicas que possam levar à articulação das ciências e da produção de conhecimentos.

O saber ambiental ainda está em construção e envolve uma racionalidade ambiental que demanda transformações dos paradigmas científicos tradicionais, além da produção de novos conhecimentos através do diálogo, da integração e hibridação de diferentes campos do conhecimento. Assim, ao se buscar construir uma educação ambiental, é preciso levar em conta que essas características induzem processos de avanço e retrocesso do saber para “apreender os processos materiais que plasmam o campo das relações sociedade-natureza” (LEFF, 2002, p. 68).

Pode-se inferir que somos educados ambientalmente desde o nosso nascimento. Somos seres sociais a partir de então, e a nossa relação com o outro, nosso igual ou diferente se dá em um campo maior que é o meio ambiente, dentro do qual o meio social se encontra inserido. Nas inter-relações sociedade/indivíduo/natureza que se processam durante toda nossa vida, podemos estabelecer um olhar de alteridade⁸. É esse olhar que vai determinar a nossa relação com o outro, diferente ou igual. Assim, quando trabalhamos a educação ambiental, não podemos esquecer que todos nós já trazemos concepções, conceitos, valores, práticas e vivências a respeito do meio ambiente em que vivemos.

⁸ Brandão (1986) tem a sua explicação para alteridade e é com a qual nos identificamos: “O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o *que eu sou* e nem todos são *como eu sou*. Homem e mulher, branco e negro, senhor e servo, civilizado e índio... O outro é um diferente e por isso atrai e atemoriza. É preciso domá-lo e, depois, é preciso domar no espírito do dominador o seu fantasma: traduzi-lo, explicá-lo, ou seja, reduzi-lo, enquanto realidade viva, ao poder da realidade eficaz dos símbolos e valores de quem pode dizer quem são as pessoas e o que valem, umas diante das outras, umas através das outras. Por isso o *outro* deve ser compreendido de algum modo, e os ansiosos, filósofos e cientistas dos assuntos do homem, sua vida e sua cultura, que cuidem disso. O outro sugere ser decifrado, para que lados mais difíceis de *meu eu*, do *meu mundo*, de *minha cultura* sejam traduzidos também através dele, de seu mundo e de sua cultura. Através do que há de meu nele, quando, então, o outro reflete a minha imagem espelhada e é às vezes ali onde eu melhor me vejo. Através do que ele afirma e torna claro em mim, na diferença que há entre ele e eu (BRANDÃO, 1986, p. 7).”

Este trabalho foi dividido em quatro capítulos assim definidos: o primeiro foi intitulado como “Caminho metodológico”, no qual é descrita a metodologia do trabalho; no segundo capítulo, denominado “Movimentos sociais e educação: porque um curso de Pedagogia da Terra” é trabalhado um histórico dos movimentos sociais destacando os de luta pela terra e sua relação intrínseca com a educação, assim como é construída uma argumentação em defesa de um curso superior de formação de professores para a educação do campo.

O terceiro capítulo, “Eu sou o Grego. Bárbaros são os outros: as relações entre a humanidade e o ambiente”, teoriza sobre as relações homem-sociedade-natureza, traçando a gênese do campo ambiental no Brasil e a educação ambiental no contexto desse campo.

O quarto capítulo, “Educação do campo nos campos: há diversidade nas realidades”, traz uma discussão sobre o currículo do curso e sua execução, bem como o perfil dos alunos e suas concepções de meio ambiente e seu conceito de educação ambiental. Aborda, também, a realidade ambiental nas escolas dos assentamentos, assim como o trabalho realizado pelas professoras/alunas.

Na sequência, apresentamos as considerações finais, as referências, os apêndices e os anexos.

Esperamos com este estudo contribuir para se pensar a formação em educação ambiental de professores que têm a especificidade de estarem ligados ao campo trabalhando em escolas que atendem a filhos de produtores rurais. Essa condição exige uma formação em educação ambiental que leve em conta essa especificidade e que possa levar para o campo mudanças de atitudes frente ao meio ambiente. Talvez um olhar de alteridade, para que a terra conquistada possa ser cuidada e respeitada nas suas nascentes, cursos d’água, matas ciliares, áreas de preservação e conservação, fauna e flora e o próprio ser humano que ali vive.

CAPÍTULO I

CAMINHO METODOLÓGICO

O compreender nasce do jogo entre a familiaridade e a estranheza no interior de um texto. (Mauro Grün⁹)

Pensar a relação homem-ambiente dentro do universo rural fazendo um recorte para a escola desse lugar, escola do campo, e refletir sobre seu papel na mediação, na construção de um conhecimento ambiental e sobre sua práxis, a educação ambiental, é pensar na possibilidade de que algo pode vir a ser alterado nessa relação do homem do campo com a terra, com a água, com a fauna, com a flora e com os outros homens.

Neste estudo, ao buscar construir uma relação entre a educação ambiental e a formação docente para a educação do campo, foi preciso estabelecer um caminho metodológico que desse conta de uma temática ainda pouco estudada. Isso levou a um percurso que envolveu um aprofundamento do entendimento da educação do campo com as suas especificidades, assim como a uma tentativa de clarear a importância da educação ambiental enquanto uma das perspectivas para estabelecer uma relação de alteridade para com o diferente, seja ele humano e não humano, no campo e na cidade.

Vivemos um momento difícil. Embora tenhamos como fazer uma leitura da sociedade humana do ponto de vista econômico, social, político e cultural, nos falta uma chave de leitura (ou talvez mais de uma) para estabelecer a importância e o lugar do ambiente em todos esses contextos.

Ao pensar em um percurso metodológico para pesquisar a educação ambiental em curso de formação para professores de assentamentos da reforma agrária, tivemos de levar em conta uma dinâmica *socioambiental*. Ela traz, em seus elementos, uma complexidade por si só e também uma dificuldade maior por estar

⁹ Citação extraída de GRÜN, 2007, p.108.

em inter-relação com algumas questões: movimentos sociais de luta pela terra com toda uma história de exclusão social e de altivez diante de suas conquistas; pelo fato de o Curso de Pedagogia da Terra ser a primeira experiência de convênio para um curso de formação de professores para a educação do campo dentro da UFG; pela própria educação ambiental ofertada nesse curso e pelas aproximações e distanciamentos entre as concepções e as práticas dos alunos/sujeitos e as suas realidades ambientais nos assentamentos.

A escolha de várias estratégias para a condução da pesquisa, segundo Vianna (2007, p. 54), “implica a criação de todo um processo de decisão que possa determinar a melhor maneira de obter dados e representar a realidade do objeto de consideração”. Portanto, a opção nessa pesquisa foi analisar por meio de quatro instrumentos metodológicos o objeto a ser estudado: os documentos, o questionário, a entrevista semi-estruturada e a observação de campo.

Os documentos, o questionário (APÊNDICE A), a entrevista semiestruturada (APÊNDICE B) e a observação de campo constituíram-se em objetos de análise. Cada um desses instrumentos traz informações (individuais e coletivas) que, juntas em um Curso de Pedagogia da Terra, geraram tensões e, possivelmente, novas reflexões que serão tratadas no capítulo quatro.

Podemos caracterizar metodologicamente a pesquisa como sendo qualitativa, dada toda a complexidade do objeto já explicitado. Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa busca responder questões muito particulares de um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois trabalha no universo dos significados, valores, motivos, crenças, aspirações e atitudes. Espaço profundo das relações, dos fenômenos e processos que não podem ser reduzidos a análises estatísticas.

São características, entre outras, da pesquisa qualitativa, de acordo com Creswell (2007), os seguintes aspectos: o pesquisador vai ao local onde está o participante para conduzir a pesquisa e usa instrumentos de coleta de informações variados. Esse pesquisador deve estar aberto a diversos aspectos que podem emergir durante o processo de investigação.

Trata-se de uma pesquisa fundamentalmente interpretativa que exige uma reflexão por parte do pesquisador sobre quem ele é na investigação, levando em conta a sua biografia pessoal e a maneira como ela molda o estudo com seus vieses, valores e interesses.

A seleção dos sujeitos da pesquisa levou em conta os seguintes critérios: ser aluno matriculado regularmente no Curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG e aceitar participar da pesquisa. Assim, os participantes conheceram desde o início o projeto desta pesquisa e puderam optar por aderir ou não, respeitando as orientações fornecidas pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) sob o registro no Comitê de Ética na Pesquisa (CEP/UFU) 163/10.

Os documentos analisados foram o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da Terra, os planos de curso, o currículo e os projetos de educação ambiental elaborados pelos alunos/sujeitos durante o desenvolvimento do curso. Também os documentos da “Primeira Conferência Nacional Por uma educação básica do campo” e da “Segunda Conferência Nacional por uma educação do campo: por uma política pública de educação do campo”; os documentos do PRONERA/INCRA; os documentos do projeto UCA (Um Computador por Aluno), e as “Diretrizes para a Educação do Campo” e da “Escola Ativa” do CNE/CEB.

O questionário teve como objetivo traçar um perfil, conhecer as concepções de meio ambiente e educação ambiental, assim como as práticas de educação ambiental desse grupo. Também visou conhecer, do ponto de vista dos alunos em contraponto ao currículo, a inserção da educação ambiental no Curso.

A aplicação dos questionários foi realizada na cidade de Goiânia, na FE/UFG no mês de julho de 2010, para todos os alunos do curso presentes no módulo VIII, que se dispuseram a participar da pesquisa. De um total de cinquenta e nove alunos presentes, cinquenta e seis responderam ao questionário. Destes, identificaram-se como professores quinze alunos vinculados a escolas públicas municipais, estaduais ou dos movimentos sociais.

Desses quinze alunos/professores, foram selecionados três para a realização da entrevista *in loco*, ou seja, na escola do assentamento em que o aluno/professor trabalhava. O critério de escolha desses sujeitos para a entrevista foi a elaboração e a execução de um projeto de educação ambiental na escola, relatado no questionário.

A entrevista permitiu aprofundar a identificação e a análise da educação ambiental nos dois espaços formativos: o curso de formação e a sala de aula dos alunos/professores.

As entrevistas foram gravadas e realizadas de setembro a novembro de 2010 nas escolas dos três assentamentos onde trabalhavam as professoras selecionadas: a professora I trabalhava em uma Escola Municipal do Município de Terenos, Mato Grosso do Sul (25/10 a 30/10); a professora II em uma Escola Estadual do Município de Mirassol do Oeste, Mato Grosso (29/09 a 06/10); a professora III em uma Escola Municipal do Município de Cocalzinho, Goiás (03/11 a 07/11)¹⁰

Nesse caso, foram três realidades distintas: uma escola municipal dentro de um assentamento e não vinculada a um movimento social específico; uma escola estadual, dentro de um assentamento e vinculada a um movimento social, inclusive na gestão; e uma escola municipal dentro de um assentamento abandonado pelo movimento social de origem e que trabalha dentro do Programa Escola Ativa! – programa do governo federal para as escolas do campo que se organizam em classes multisseriadas.

Segue abaixo um quadro explicativo com um breve perfil das professoras entrevistadas para facilitar a compreensão quando das análises:

Quadro 1. Professoras entrevistadas

| | Movimento | Tempo de movimento em anos | Tempo de Magistério em anos | Escola em que trabalha | Município e Estado | Série em que trabalha | Projeto de educação ambiental |
|----------------|-----------|----------------------------|-----------------------------|--|-------------------------------|-----------------------|---|
| Professora I | MST | 14 | 07 | Municipal dentro de assentamento | Terenos Mato Grosso Do Sul | 2ª série | Meio Ambiente |
| Professora II | MST | 10 | 20 | Estadual dentro de assentamento | Mirassol do Oeste Mato Grosso | 2ª série | Água e Produção |
| Professora III | MST | 08 | 08 | Municipal dentro de assentamento. “Escola Ativa” | Cocalzinho Goiás | Fora da sala de aula | “Educ’ Arte”: Educação ambiental com a arte do ambiente |

Fonte: Dados coletados na pesquisa

A observação como metodologia de pesquisa é uma das características da atividade científica como afirma Vianna (2007), especialmente a observação direta. Podem ser realizadas juntamente com outras técnicas. No caso desse estudo a observação pode ser caracterizada como aberta, pois foi revelada aos observados,

¹⁰ Para o cumprimento das normas do Comitê de Ética na Pesquisa as professoras estão sendo identificadas por números.

não sistemática, pois permaneceu mais ou menos flexível e responsiva ao próprio processo e *in natura* porque foi feita no próprio campo sem haver uma condução.

Quanto ao registro das informações obtidas pela observação, para o autor, deve ser um processo imediato, seja através de gravação ou da escrita para que não haja perda de informações. Na pesquisa ora relatada o registro foi feito através de gravação e em um caderno de campo no período da noite ou sempre que fosse possível estar sozinha.

Os quatro instrumentos – documentos, questionários, entrevistas e observações de campo -- tiveram como função levantar informações qualitativas para uma análise com vistas a conhecer a história dos movimentos sociais de luta pela terra e sua demanda por educação; compreender o porquê de uma educação do campo e de um curso de graduação em Pedagogia da Terra; como e se foi trabalhada a educação ambiental dentro do curso de graduação; e analisar o que está no projeto do curso e o que foi concretamente desenvolvido pelos alunos docentes em seu ambiente de trabalho.

Na análise das concepções de meio ambiente descrita pelos sujeitos, utilizamos as concepções paradigmáticas sobre o ambiente definidas por Sauvé (1997). A autora trabalha essa diversidade de concepções criando seis categorias que ela entende influenciar na abordagem pedagógica e, portanto, nas estratégias metodológicas dos professores. Essa categorização pode facilitar o entendimento das concepções presentes, por exemplo, nas falas e práticas de professores, na organização das políticas públicas, na administração de uma empresa de mineração ou de uma indústria de papel, nas condições de trabalho nas empresas de agronegócios, dentro dos vários movimentos sociais e no nosso cotidiano enquanto sujeitos.

A seguir apresentamos no quadro dois as “concepções paradigmáticas sobre o ambiente” construído pela autora com a tipologia sobre o ambiente, apontando as características de cada concepção, assim como a relação que se dá com o meio ambiente dentro de cada categoria e as metodologias utilizadas em cada concepção:

Quadro 2. A tipologia das concepções sobre o ambiente na Educação Ambiental (SAUVÉ, 1997)

| Ambiente | Relação | Características | Metodologias |
|---------------------------------|---|--|--|
| Como natureza | para ser apreciado e preservado | natureza como catedral ou como um útero, pura e original | <ul style="list-style-type: none"> • exibições; • imersão na natureza |
| Como recurso | para ser gerenciado | herança biofísica coletiva, qualidade de vida | <ul style="list-style-type: none"> • campanha dos 3 Rs; • auditorias |
| Como problema | para ser resolvido | ênfase na poluição, deterioração e ameaças | <ul style="list-style-type: none"> • resolução de problemas; • estudos de caso |
| Como lugar para viver | EA para, sobre e no para cuidar do ambiente | a natureza com os seus componentes sociais, históricos e tecnológicos | <ul style="list-style-type: none"> • projetos de jardinagem; • lugares ou lendas sobre a Natureza |
| Como biosfera | como local para ser dividido | espaçonave Terra, "Gaia", a interdependência dos seres vivos com os inanimados | <ul style="list-style-type: none"> • estudos de caso em problemas globais; • estórias com diferentes cosmologias |
| Como projeto comunitário | para ser envolvido | a natureza com foco na análise crítica, na participação política da comunidade | <ul style="list-style-type: none"> • pesquisa (ção) participativa para a transformação comunitária; fórum de discussão. |

Fonte: SAUVÉ (1997)

Sauvé (1997) explica que essas concepções podem ser consideradas numa perspectiva sincrônica, pois coexistem e acabam por determinar as práticas de educação ambiental. Numa perspectiva diacrônica, elas são vistas como o resultado da evolução da história dessa relação homem-meio ambiente.

Assim entendido, a autora exemplifica que, em 1920, o movimento da educação-natureza trazia a concepção do ambiente como natureza (criação dos parques nacionais). Em meados do século passado, os movimentos de educação-

conservação traziam a concepção de ambiente como recurso. Na década de 1970, a concepção era de ambiente como problema e como lugar para se viver. Nas décadas finais do século passado, os processos de globalização do mercado e da informação e a percepção das inter-relações dos fenômenos traz à tona a concepção de ambiente como biosfera. Por fim, em algumas regiões do Norte e do Sul, aparece a concepção de ambiente como projeto comunitário.

Baseados na autora nós entendemos que é a visão do outro, a alteridade (e aqui, esse outro é o meio ambiente), é que vai determinar a minha relação e a minha prática educativa na educação ambiental.

A escolha dos instrumentos da pesquisa, muitas vezes, se mostrou incompleta diante da riqueza das relações socioculturais das realidades observadas, assim como a permanência junto às professoras (de três dias). A convivência não podia ser prolongada pelo fato de a pesquisadora ficar acomodada na residência das professoras ou no alojamento das escolas em que elas permaneciam, mudando a rotina de vida das famílias.

É importante destacar que, ao realizar o percurso metodológico, em especial, na aplicação dos questionários e nas viagens aos assentamentos para a realização das entrevistas e observações, mais que questionários e entrevistas, foi gratificante ser acolhida e poder conviver, no cotidiano, com essas pessoas e seus entornos.

Nesse sentido a pesquisa possibilitou, além da produção de uma tese de doutoramento, uma experiência de vida inenarrável.

Seguindo nosso percurso, no próximo capítulo buscamos realizar um estudo dos movimentos sociais de luta pela terra.

CAPÍTULO II

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: PORQUE UM CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA

Defendemos o campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, cultural e ambiental dos seus sujeitos. Dessa dinâmica social e cultural se alimenta a educação do campo que estamos construindo.

II Conferência Nacional por uma Educação do Campo

Neste capítulo, trataremos de responder a questão: por que desenvolver um curso de Pedagogia da Terra? Isso feito à luz do estudo dos novos cenários e características dos movimentos sociais; em especial, os de luta pela terra e sua relação com a educação no contexto econômico de um país, o Brasil, de muitas desigualdades.

Buscar compreender a escola do campo para pensar uma formação do professor para essa escola requer uma imersão no universo rural que se apresenta hoje no Brasil, um país de economia capitalista com suas contradições no campo e na cidade. Um país de formas sutis (ou não) de exclusão no campo: com grandes investimentos em agronegócios, em geração de energia, mas nenhuma perspectiva de reforma agrária¹¹; dotado de formas sutis de concessões também no campo, com assentamentos, escolas do campo e formação de educadores do campo.

Em uma tentativa para explicar a realidade brasileira, Oliveira (2003) faz uma alegoria¹² ao afirmar que o Brasil é um ornitorrinco¹³, animal que apresenta

¹¹ Aqui o nosso entendimento de reforma agrária se baseia em Veiga (1994) que vai além de uma definição clássica ao afirmar que “As Mudanças naturais ou espontâneas do perfil fundiário de um país, ou região, impostas pelo crescimento econômico e por suas crises não podem ser confundidas com uma ação planejada e diretiva para adequar esse perfil a tais imposições. Para corrigir a disparidade social que opõe a enorme massa dos que trabalham a terra a um pequeno número de grandes proprietários, é necessário que se faça uma opção governamental por uma determinada linha de desenvolvimento econômico”. (VEIGA, 1994, p. 7).

¹² Alegoria aqui é entendida de acordo com Santo Agostinho, que a define, de maneira tradicional, como a “figura onde se dá a entender uma coisa através da outra”. A obra alegórica é, assim, aquela em que todos os elementos correspondem termo a termo aos de um sentido que ela subentende. DUROZOI, G.; ROUSSEL, A.. *Dicionário de Filosofia*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

características de mamíferos, aves e répteis. Essa comparação, segundo Schwarz (2003, p. 12), serve “para sublinhar a feição incongruente da sociedade brasileira, considerada mais no que veio a ser do que nas suas chances de mudar”. Esse país é o resultado do processo histórico-econômico de expansão do capitalismo periférico não etapista¹⁴. O Brasil, pensado como ornitorrinco, apresenta especificidades econômicas antagônicas e, a despeito de toda a teorização nessa área da economia e de todas as contradições, está adaptado e se reproduz.

Oliveira (2003) afirma que esse é o ornitorrinco Brasil: uma das sociedades capitalistas mais desiguais: democratizado já há quase três décadas, altamente urbanizado, com um parque industrial consolidado e avançando para a implementação de uma tecnologia molecular-digital; dotado de uma estrutura de serviços diversificada, quando ligada a estratos de maior renda, mas extremamente primitiva quando ligada ao consumo dos estratos pobres; um sistema financeiro “atrofiado” justamente pela financeirização e elevação da dívida interna; um país que possui forte dependência financeira externa. Tais aspectos traduzem a complexidade da sociedade brasileira. Para o autor, no Brasil ornitorrinco:

não há possibilidade de permanecer como subdesenvolvido e aproveitar as brechas que a Segunda Revolução Industrial propiciava; não há possibilidade de avançar, no sentido da acumulação digital-molecular: as bases internas da acumulação são insuficientes, estão aquém das necessidades para uma ruptura desse porte. Restam apenas as “acumulações primitivas”, tais como as privatizações propiciaram: mas agora com o domínio do capital financeiro, elas são apenas transferências de patrimônio, não são, propriamente falando, “acumulação”. O ornitorrinco está condenado a submeter tudo à voragem da financeirização, uma espécie de “buraco negro”: agora será a previdência social, mas isso o privará exatamente de redistribuir a renda e criar um novo mercado que sentaria as bases para a acumulação digital-molecular. O ornitorrinco capitalista é uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão. (OLIVEIRA, 2003, p. 150)

¹³ Ornitorrinco: Mamífero monotremo de vida aquática, com bico cárneo, semelhante ao bico do pato, pés espalmados e rabo chato. É ovíparo. A fêmea não possui mamas e seus filhotes se alimentam lambendo o leite que escorre nos pêlos peitorais. O macho apresenta um esporão venenoso nas patas posteriores. Este animal conserva certas características reptilianas principalmente uma homeotermia imperfeita. (Grande Encyclopédia Larousse Cultural. v. 18. São Paulo, Nova Cultural, 1998.)

¹⁴Para um maior entendimento do que seja capitalismo periférico não etapista e a teoria da dependência ler o ensaio de Francisco de Oliveira “Crítica a razão dualista” de 1972.

Então, é nesse Brasil ornitorrinco que o campo e a cidade estão se constituindo, e os movimentos sociais, nesse sentido, são um dos caminhos para movimentar esse “animal”.

Este trabalho, ao tratar especificamente da educação do campo, nos remete a algumas questões: quem são esses movimentos sociais rurais? A que vieram? De onde? A quem representam? Por que uma educação do campo? Para que uma formação de professores com a especificidade do campo?

Comecemos com o entendimento do que seja um movimento social. Para isso é preciso ter a compreensão de que a sociedade se caracteriza por contradições e conflitos e que os movimentos sociais se constituem como um dos sujeitos sociopolíticos presentes no associativismo¹⁵ no Brasil e são a base para muitas das ações coletivas nas últimas quatro décadas nesse país. Dessa forma, os movimentos sociais são o elemento que materializa essas contradições, ao denunciar e apontar alternativas aos conflitos criando, assim, um espaço de negociação.

Afinal, quem são os atores sociais que protagonizam as ações coletivas na sociedade civil? Gohn (2010), ao responder a pergunta, aponta um quadro diferenciado de atores coletivos e os divide em quatro sujeitos sociopolíticos: o primeiro são os movimentos sociais; o segundo é o Terceiro Setor, que articula as Organizações não Governamentais (ONGs), as entidades assistenciais e o mundo empresarial; o terceiro se compõe pelos fóruns, plenárias e articulações nacionais e transnacionais; o quarto é composto pelos conselhos de gestores de projetos, programas ou políticas sociais.

Para a autora, no Brasil, à medida que o cenário social se alterou, novos sujeitos/atores sociais entraram em cena na sociedade civil: ONGs e entidades do Terceiro Setor. São relevantes também as políticas sociais públicas e seu destaque na organização dos grupos sociais. Há um novo padrão organizativo que se baseia segundo um foco. Essa nova configuração resulta no fato de que

¹⁵ Associativismo: Os atores sociais que protagonizam as ações coletivas na sociedade civil se organizam em redes associativas e de mobilização estruturadas em movimentos sociais, Organizações Não Governamentais, associações de bairro e as associações comunitárias, as entidades assistenciais, as organizações criadas por empresas a partir de políticas de responsabilidade social ou responsabilidade civil, as organizações populares que atuam junto de mediadores como as entidades articuladoras e fóruns, e os diversos conselhos de gestão pública compartilhada existente (GOHN, 2010).

[...] a sociedade civil organizada passou a orientar suas ações coletivas e associações por outros eixos – focada menos nos pressupostos ideológicos e políticos – predominantes nos movimentos sociais dos anos de 1970 e 1980, e mais nos vínculos sociais comunitários organizados segundo critérios de cor, raça, idade, gênero, habilidades e capacidades humanas. Dessa articulações surgem as redes sociais e temáticas organizadas segundo gênero, faixas etárias, questões ecológicas e socioambientais, étnicas, raciais, religiosas etc., além dos fóruns, conselhos, câmaras etc., que compõem o novo quadro do associativismo brasileiro. (GOHN, 2010, p. 12)

Segundo Mascarenhas (2004), uma das características importantes dos movimentos sociais é a construção de uma identidade coletiva. Na medida em que se organizam para uma luta, eles compartilham interesses, uma visão de mundo, construindo, assim, uma identidade.

Há uma noção de pertencimento e o delineamento de uma imagem que se projeta, que vai além de si mesmo e, também, uma percepção de si mesmo e do outro. Ocorre uma tomada de posição na definição de interesses e conflitos que se manifestam. O grupo reconhece a si mesmo e aos outro(s) constituindo uma identidade coletiva. (MASCARENHAS, 2004, p. 20)

Ao traçar o redesenho dos movimentos sociais no contexto atual, Gohn (2010) busca compreender suas formas, demandas, identidades, redes em que se estruturam, suas manifestações culturais e políticas sociais às quais se articulam e, assim, nesse cenário, buscam “observar o caráter educativo dos movimentos sociais, seu papel na cena pública relativo ao tema da inclusão social, a cultura política e suas manifestações na área da Educação – formal e não formal” (GOHN, 2010, p. 15).

A autora chama a atenção para o fato de que esse caráter educativo dos movimentos sociais atinge seus participantes, os interlocutores ou oponentes e a sociedade em geral, que participa “da construção de quatro grandes processos, sociopolíticos e culturais, a saber: o da construção da cidadania, da organização política, da cultura política e da configuração do cenário sociopolítico e econômico” (GOHN, 2010, p. 76).

Diante da diversidade atual de associações civis organizadas, a autora propõe uma classificação das mesmas em três blocos: o primeiro bloco é o movimento e ações de grupos identitários, que lutam por direitos sociais, econômicos, políticos e culturais; o segundo, os movimentos e organizações de luta por melhores condições

de vida e de trabalho, no urbano e no rural, que demandam acesso e condições para terra, moradia, educação, alimentação, saúde entre outros; e o terceiro abarca os movimentos globais ou globalizantes que permitem a articulação e a globalização de movimentos locais, regionais, nacionais e transnacionais e, segundo a autora, esses últimos movimentos constituem a grande novidade deste novo milênio.

A autora, nesse sentido, levanta algumas questões em cima das características de cada movimento: ao particularizar a defesa de interesses por grupos, não se estaria retrocedendo? Qual a perspectiva de sociedade que se almeja, especialmente nos movimentos de natureza e composição popular? Como essas redes globalizantes se entrecruzam com os movimentos sociais identitários, populares urbanos e rurais? Está sendo gerado um novo paradigma democrático emancipatório a partir dessas lutas? As respostas estão sendo construídas nos processos dos movimentos. E não nos esqueçamos: somos o ornitorrinco Brasil.

2.1 Os movimentos sociais no Brasil: novos cenários e novas características

As mudanças políticas no sentido do fortalecimento da democracia brasileira, as mudanças na conjuntura econômica e política internacional, que dita muitas das políticas públicas implementadas no Brasil, constituíram um cenário diferenciado das demandas das questões sociais.

Como características básicas de uma definição clássica de movimento social, Gohn (2010) afirma que estes são movimentos que possuem uma identidade, têm um opositor e articulam ou se fundamentam num projeto de vida e de sociedade.

Historicamente se observa que eles têm contribuído para organizar e conscientizar a sociedade; apresenta conjuntos de demandas via práticas de pressão/mobilização; têm certa continuidade e permanência. Eles não são apenas reativos, movidos só pelas necessidades (fome ou qualquer forma de pressão), pois podem surgir e se desenvolver também a partir de uma reflexão sobre sua própria experiência (GOHN, 2010, p. 16).

Ao buscar definir movimentos sociais, dentro do novo quadro de demandas sociais, a autora identifica outras tantas características: muitos movimentos colocam como horizonte a construção de uma sociedade democrática, cujas ações são para

a sustentabilidade; há uma ressignificação dos ideais clássicos de igualdade, entendida agora como a tematização da justiça social, da fraternidade traduzida como solidariedade e da liberdade como princípio da autonomia do sujeito coletivo e da inserção e inclusão social; os movimentos sociais têm um caráter educativo e de aprendizagem.

Os movimentos sociais na atualidade tematizam e redefinem a esfera pública, realizam parcerias com outras entidades da sociedade civil e política, têm grande poder de controle social e constroem modelos de inovações sociais, podendo portanto virem a ser matriz geradora de saberes. (GOHN, 2010, p. 16)

Outra característica, levantada pela autora, é de que há uma diferenciação entre os movimentos segundo o grau e o tipo de organização, suas demandas e articulações, o projeto político, a trajetória histórica, suas experiências vivenciadas principalmente no plano político-organizativo, e a abrangência territorial.

É importante destacar a discussão feita acerca do papel do Estado e suas relações com a sociedade civil. Para Gohn (2010), esse papel é realizado de “forma contraditória”, pois a mobilização do sujeito político e cultural da sociedade civil, em muitos casos, não é mais organizada em movimentos e ações coletivas de protestos, mas a partir de políticas sociais institucionalizadas. Dessa forma, há uma inversão perigosa dos termos e sentidos do que seja identidade política dos sujeitos sociais – construída na participação nas lutas – e políticas de identidade para os sujeitos sociais – pré-estruturadas, coordenadas e controladas pelo Estado. Com isso, segundo a autora, há um deslocamento dos eixos de coordenação das ações coletivas que deixam de ser da sociedade civil e passam a ser da sociedade política, que, ao fazer recortes no campo social, levam ao dilaceramento do sujeito coletivo em múltiplos campos isolados. Como exemplo, temos a categoria pobreza que deixou de ser uma para ser subdividida em pobres, miseráveis, os mais excluídos e os em situação de risco, com políticas públicas voltadas para cada segmento.

A interação do Estado por meio da ação de seus governos se faz mediante uma retórica que retira dos movimentos a ação propriamente dita [...] Ela se transforma em execução de tarefas programadas, tarefas que serão monitoradas e avaliadas para que possam continuar a existir. A institucionalização das ações coletivas impera, no sentido já assinalado, como regulação normativa, com regras e espaços demarcados e não como um campo relacional de reconhecimento. A possibilidade da emancipação fica confinada aos espaços de resistência existentes. Há uma disputa no processo de

construção da democracia, em seu sentido integrador *versus* emancipador [...] (GOHN, 2010, p. 22)

O resultado de todas essas transformações é que muitos movimentos sociais legítimos tiveram de se adaptar a essas políticas públicas de Estado, alterando as suas práticas e reivindicações. Em muitos casos, houve um retrocesso a formas clientelistas de acesso às políticas em troca de apoios políticos ou partidários, bem como manifestações públicas planejadas para defender interesses de segmentos particulares travestidas de uma falsa vontade geral.

A educação é uma demanda constante da sociedade como um todo e, na atualidade, o seu debate tem adquirido uma centralidade, haja vista toda uma gama de políticas públicas para o seu desenvolvimento e a sua consolidação. Há, também, uma forte demanda vinda dos segmentos sociais que compõem o cenário da educação: professores e demais profissionais do ensino, pais, estudantes e gestores.

Concordando com Gohn (2010, p. 57), “os movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais”. Para a autora, as questões centrais nessa relação dos movimentos sociais com a educação são a participação, o entendimento do sentido político da educação e a luta por direitos que são parte da construção da cidadania. Esses movimentos pela educação “abrangem questões tanto de conteúdo escolar quanto de gênero, etnia, nacionalidade, religião, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc.” (GOHN, 2010, p. 58).

Assim, ao se buscar compreender a educação do campo e os movimentos sociais que a reivindicam, não se pode deixar de atentar que essa educação construída pelos movimentos sociais está para além dos bancos da escola.

O Brasil “ornitorrinco” se encontra ainda hoje, no que diz respeito ao universo rural, diante de uma realidade que vem, aparentemente, mudando, mas que apresenta os mesmos problemas do início do século passado, quando o país era eminentemente um país de economia agrária e passou a ser dirigido, no sentido mesmo de um controle hegemônico, para uma economia de base industrial.

Conforme Oliveira (2003), nesse processo, o moderno alimentou-se do atrasado. A agricultura atrasada financiava a agricultura moderna e a industrialização, assim como a urbanização.

As culturas de subsistência tanto ajudavam a baixar o custo de reprodução da força de trabalho nas cidades, o que facilitava a acumulação de capital industrial, quanto produziam um excedente não-reinvertível em si mesmo, que escoava para financiar a acumulação urbana. (OLIVEIRA, 2003, p. 129)

Ainda hoje temos um campo no qual convivem práticas modernas de agricultura e práticas ainda tradicionais de agricultura de subsistência. É nesse mosaico de tensões que os movimentos sociais são um importante sujeito para denunciar e reivindicar outro olhar sobre a questão rural.

Muitos são os movimentos sociais rurais que lutam para transformar essa realidade. Gohn (2010) aponta a existência de oitenta movimentos no campo e entende que os principais são: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Via Campesina (seção Brasil), o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Entre as demandas desses movimentos, a educação é uma importante bandeira de luta e tem ocupado espaço nas suas discussões. Em 1998, organizada pelo Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), pelo MST, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Universidade Nacional de Brasília (UnB), foi realizada em Luziânia, Goiás, a Primeira Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo*, que instituiu uma nova concepção de educação: “*Educação do Campo*, e não mais educação rural ou educação para o meio rural, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo” (VENDRAMINI, 2007, p. 123, grifos do autor).

Isso fica claro no documento da primeira conferência quando, ao defender o termo educação do campo, o que se buscou foi fazer uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais para a sobrevivência desse trabalho, assim como o resgate do conceito de camponês. Há um

entendimento de que, quando se discute a educação do campo, fica entendida uma educação que tem como sujeitos os trabalhadores e trabalhadoras do campo: camponeses, quilombolas, indígenas, os assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural¹⁶.

O documento faz uma importante e complexa relação entre campo e cidade dentro do contexto capitalista de desenvolvimento em curso no Brasil. Esse modelo traz para o campo três elementos fundamentais, intrinsecamente interligados, e suas consequências para a realidade que se apresenta hoje no campo e na cidade. São eles: um desenvolvimento desigual para a produção de determinados produtos agrícolas, o que leva a um desenvolvimento também desigual nas diferentes regiões; um processo de exclusão que expulsa os camponeses para as cidades; e um modelo de agricultura que, sincronicamente, reproduz relações sociais de produção atrasadas e modernas, ambas subordinadas à lógica do capital. As consequências para o campo têm sido uma maior concentração da propriedade e da renda. Para a cidade, uma maior concentração urbana, desemprego e violência¹⁷.

O documento afirma, no plano das relações sociais, que há uma dominação do urbano sobre o rural na sua lógica e em seus valores. Um fenômeno importante discutido é a mudança do perfil econômico e cultural da população do campo: muitos que vivem no campo trabalham na cidade e há uma população que mora na cidade e trabalha no campo. Portanto, a migração não é uma via de mão única.

Ou seja, o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de agropecuária; a indústria chega ao campo e aumentam as ocupações não agrícolas. Há traços culturais do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim, como há traços do mundo camponês que voltam a ser respeitados, como forma de resgate de alguns valores humanos sufocados pelo tipo de urbanização que caracterizou nosso processo de desenvolvimento. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 34)

A implementação dos assentamentos e a reafirmação e a valorização da agricultura familiar como alternativa para a produção agrícola e para a fixação do camponês trazem o desafio de reconhecer a necessidade da escola no campo e do campo. Nessa primeira conferência, os movimentos sociais do campo fazem um

¹⁶ FERNANDES, B. M., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: ARROYO, M. G., CALDART, R. S., MOLINA, M. C.. *Por uma educação do campo*, (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

¹⁷ Idem.

esboço da escola do campo que querem, apontam suas especificidades, seus princípios, as transformações na escola para que, de fato, se concretize uma escola do campo, no campo.

Há uma demanda e é preciso “pensar numa proposta de desenvolvimento e de escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, que seja o elemento positivo das contradições em curso” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 33), resguardando a identidade cultural dos camponeses.

Assim, pelo documento, é possível entender que uma escola do campo é aquela que:

[...] trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 53)

Rocha (2010) comprehende que a educação do campo é uma produção de sujeitos coletivos que se compromete com três princípios. O primeiro seria o protagonismo dos sujeitos coletivos, sejam eles movimentos sociais, universidades, organizações não governamentais, instituições públicas e religiosas, entre outros. Esse protagonismo comprehende as lutas desses sujeitos, dentro de seus campos de ação, que se materializam ou não em conquistas, na (re)definição de conceitos, na (re)avaliação do que está sendo feito e o que está por fazer.

Um segundo princípio se baseia na luta pela educação de qualidade, entendida para além de criar e fazer funcionar escolas e formar pessoas em cursos de nível médio e superior. “A perspectiva é construir uma organização pedagógica, curricular, administrativa e financeira com o efetivo protagonismo dos sujeitos, articulada a um projeto de classe que tem nas lutas do campo, a sua maior referência” (ROCHA, 2010, p. 394).

O terceiro princípio é o compromisso com a construção do campo e da cidade como espaços de produção da vida dentro dos critérios de sustentabilidade. Para a autora, essa discussão não pode estar dissociada de um enfrentamento sobre um modelo de sociedade que busque superar o capitalismo.

A educação, mais especificamente a escola, assume nesta luta a função de uma ferramenta necessária para contribuir nos processos de organização de uma nova sociedade. Uma educação capaz de produzir aprendizagem de teorias e técnicas que auxiliem na realização do trabalho com a terra, com as águas e florestas com sustentabilidade política, econômica, cultural e social. (ROCHA, 2010, p. 393)

O documento deixa implícito que, para a viabilidade de uma proposta de escola do campo, é preciso pensar um conjunto de transformações que envolvem princípios, processos e valores que se combinam, entrecruzam. Anuncia como uma primeira transformação que a escola deve, então, assumir um compromisso ético/moral com cada participante. “Esse compromisso tem como uma de suas implicações o esforço que devemos fazer para traduzir em *políticas públicas*, em *relações pedagógicas* e em *metodologias de ensino e de aprendizagem*, os demais compromissos” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 54, grifos nosso).

A escola deve também assumir um compromisso com a intervenção social, vinculando-se a projetos de desenvolvimento regional e à formação para o trabalho no campo. Outro compromisso é com a cultura do povo do campo, cujos eixos são: educação dos valores, educação pela memória histórica e a educação para a autonomia cultural.

Uma segunda transformação seria no que compete à gestão da escola como espaço do público em um processo de democratização, com a ampliação do acesso, maior participação da comunidade escolar (alunos, pais, professores e funcionários) e a criação de coletivos pedagógicos.

A terceira transformação, segundo o documento, diz respeito à pedagogia escolar. A questão “quais são os principais aprendizados a serem construídos pelas nossas crianças, pelos nossos jovens e pelos nossos adultos, e que devem ser oportunizados pela escola?” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 56) é que deve nortear as reflexões acerca da melhor pedagogia para a escola do campo.

A quarta transformação diz respeito aos currículos escolares. Para a educação do campo, é preciso que eles expressem as especificidades dos povos do campo, o movimento da realidade. Essa transformação envolve os compromissos com a ética e a moral, com a cultura, com a gestão, com as práticas pedagógicas. Uma questão importante é que esse currículo deve contemplar a relação com o trabalho na terra.

Uma quinta e última transformação apontada no documento é a (*trans*)formação dos educadores e educadoras considerados principais agentes desses processos. Aqui, é discutida a necessidade de uma identidade para esses educadores(as) do campo, algo que conte cole novos vínculos, novas condições de trabalho. São afirmadas, como de caráter urgente, a qualificação dos docentes leigos e a rediscussão dos cursos de formação em nível médio e superior já existentes.

A *II Conferência Nacional por uma Educação do Campo*, realizada em Luziânia, Goiás, em 2004, “debruçou-se especialmente sobre como efetivar no Brasil um tratamento público específico para a Educação do Campo, enquanto política pública permanente” (VENDRAMINI, 2007, p. 124). Na declaração final da conferência, houve a reafirmação do compromisso coletivo com uma visão de campo, de educação e de política pública. Nessa reafirmação, há a defesa, entre outras, do campo como lugar de uma dinâmica social e cultural que deve alimentar a educação do campo.

Arroyo (2007) concorda que, nessa conferência, os movimentos reafirmam a estratégia de ocupação das instituições formadoras através de convênios, mas passam a defender que essa formação seja de responsabilidade pública a cargo das instituições e universidades.

Os movimentos passam a exigir a definição de critérios que responsabilizem o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais para a garantia do direito público à educação dos povos isolados, para configurar políticas de Estado que assumam a especificidade da formação de educadoras e educadores do campo. (ARROYO, 2007, p. 165)

O autor instiga a discussão acerca da necessidade de uma educação do campo e sua formação específica de professores levantando as questões: tem sentido pensar em políticas de formação de educadores do campo? Seria a educação do campo uma preocupação legítima para os formuladores de políticas públicas? Esta dimensão da educação merece a atenção do pensamento sobre formação de educadores? Seria uma preocupação para o repensar dos currículos dos cursos de pedagogia e das licenciaturas? Segundo ele,

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de

formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima. (ARROYO, 2007, p. 158)

O autor levanta hipóteses sobre essa falta de tradição em pensar uma educação do campo. A primeira afirma que o nosso sistema escolar é urbano, portanto pensado dentro de um paradigma urbano: a cidade como espaço civilizatório de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. Esse lugar é pensado para um cidadão urbano, protótipo do sujeito de direitos. O campo, ao contrário, é o lugar do atraso, do tradicionalismo cultural, uma extensão, um quintal da cidade. “Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação” (ARROYO, 2007, p. 158).

Esse paradigma supõe uma secundarização do campo que é sentida na falta de políticas públicas específicas, em especial as destinadas à saúde e à educação. São ofertados serviços adaptados: profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sem vínculos culturais, sem permanência nem residência nesse campo.

Outra hipótese levantada pelo autor indica que nosso pensamento e práticas supõem que nossa tradição é pensar em políticas universalistas ou generalistas. Assumir a educação como direito de todo cidadão e dever do Estado foi um grande avanço, mas essa tradição se inspira em uma visão também generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que não enxerga as diferenças, sejam de território, etnia, gênero, entre outras e, portanto, não as reconhece.

A história tem mostrado que a simples proclamação de princípios, normas, políticas generalistas não tem garantido os direitos nas específicas formas de viver as diferenças de gênero, classe, raça, etnia, território. O protótipo de humano, cidadão universal é menos universal do que os princípios supõem. É um protótipo local, específico, que ignora as alteridades, as diferenças [...] A história mostra que são esses “outros” em gênero, classe, raça, etnia e território aqueles coletivos não incluídos nos direitos, normas e políticas generalistas. (ARROYO, 2007, p. 161)

Para ele se pensarmos fora do paradigma urbano e em direitos universais de sujeitos e de coletivos com suas especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas ou raciais, fará sentido pensar em políticas focadas e afirmativas no que diz respeito às especificidades desses sujeitos de direitos universais. Assim, fará

sentido pensar políticas para uma educação do campo, uma escola do campo para os povos do campo.

Esta tem sido uma luta constante dos movimentos sociais do campo: políticas de formação de educadores do campo a partir da dinâmica social, política e cultural, das formas de socialização e sociabilidade do campo e dos processos de produção da terra e de sua produção como humanos.

Escola do campo, no campo. A escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura. Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. Uma concepção muito mais rica do que a redução do direito à educação, ao ensino, informação que pode ser adquirida em qualquer lugar. (ARROYO, 2007, p. 163)

Pensar uma educação do campo é reafirmar uma especificidade da vida do campo e, portanto, da escola do campo: com seus sujeitos, sua dinâmica cultural, social, política e econômica. Sua complexidade tem sentido e, em si, é formadora. Assim como Arroyo, Caldart e Molina (2004) entendemos que cada vez mais

[...] se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora. Também mais se afirma a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 13)

Segundo Vendramini (2007), está sendo gestada uma pedagogia e uma escola que buscam construir formas, espaços e relações inovadoras e, portanto, diferenciadas. Sua base é o trabalho coletivo assentado na autogestão, na articulação teoria e prática, materializadas também na articulação entre trabalho e estudo, num movimento intergeracional que transforma o espaço escolar tradicional. “Sua forma de organização, de envolvimento social, de articulação com outras esferas da vida e outros sujeitos sociais tem permitido a reflexão sobre o sentido da escola” (VENDRAMINI, 2007, p. 133).

Assim, a educação para os movimentos sociais rurais é entendida como processo que se dá no andamento mesmo das demandas e conquistas; sempre

inserida no universo rural, mas universalizada pelas relações entre os movimentos e seus interlocutores.

Há um entendimento de que esses movimentos sociais de luta pela terra, sujeitos sociopolíticos, com as suas demandas sociais, suas contradições na relação com o estado e, principalmente, com o seu caráter educativo e identitário, na luta por uma educação do campo, pautam hoje a possibilidade de um horizonte de um país com mais igualdade e justiça no que tange à educação.

Com vistas à proposta investigativa deste trabalho, no próximo capítulo realizamos uma discussão teórica sobre a educação ambiental e a sua inserção em um campo social, o campo ambiental.

CAPÍTULO III

EU SOU O GREGO. BÁRBAROS SÃO OS OUTROS: AS RELAÇÕES ENTRE A HUMANIDADE E O AMBIENTE

Poderíamos talvez sobreviver como humanidade se fossemos capazes de aprender que não podemos simplesmente explorar nossos meios de poder e efetivas possibilidades, mas precisamos aprender a parar e respeitar o outro como um outro, seja ele(a) a natureza ou as culturas emergentes de pessoas e nações; e se fôssemos capazes de aprender a experienciar o outro e os outros, enquanto outro do nosso eu, para participar um com o outro.

Gadamer¹⁸

Eu sou o Grego. Bárbaros são os outros, é um pensamento grego que expõe, claramente, como se lidava e se lida com o estrangeiro, o diferente. Era negado ao bárbaro todo e qualquer direito; talvez porque residisse nessa negação o não reconhecimento dos gregos neles e, portanto, não havia também o reconhecimento de nada bárbaro nos gregos. Não se enxergava nenhuma afinidade histórica, mesmo sendo todos da mesma espécie, muitos do mesmo continente, todos do mesmo planeta Terra e com a mesma história evolutiva.

Assim nós humanos também lidamos com a Natureza, com esse ambiente do qual somos parte. Nossa relação é sempre utilitarista; desrespeitamos seus tempos, seus ciclos. Em relação a toda vida do planeta diferente da nossa e, até mesmo, a humana, negamos a condição de sujeitos. Para nós, são apenas objetos a nosso dispor. Eis a nossa ética antropocêntrica.¹⁹

Necessitamos sempre de uma explicação para o quem somos e para o mundo em que vivemos. Nascemos antropocêntricos. Durante uma época da História, a dinâmica da vida foi pensada a partir da ideia de que a Terra era o centro do

¹⁸ Citação extraída de GRÜN, 2007, p. 167. GADAMER, H.. *Hans-George Gadamer on education, poetry, and history: applied hermeneutics*. Ed. Dieter Misgeld e Graeme Nicholson, Albany: Suny Press, 1992.

¹⁹ Antropocentrismo: Tendência a acreditar que o homem é o centro do universo e que a finalidade deste é o bem da humanidade. DUROZOI, G.; ROUSSEL, A.. *Dicionário de Filosofia*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

universo. Vida estática, previsível por leis humanas e divinas. Mesmo assim, essa humanidade desenvolveu técnicas que possibilitaram tirar a Terra de sua centralidade e explicar o então universo pela centralidade do Sol, em torno do qual gira o nosso e os outros planetas desse sistema solar. Vida estática, em harmonia, regida pela ordem de leis humanas e divinas. Durante aproximadamente três séculos, ficamos com esses últimos pensamentos e explicações, até que, no século XIX e XX, a astronomia, com o desenvolvimento tecnológico e com telescópios em terra ou no espaço,²⁰ fez descobertas fantásticas, e toda a vida estática, harmoniosa e regida por leis humanas e divinas previsíveis se deparou com a ordem e a desordem, o caos que ordena o universo, agora imensurável em seu processo de expansão, para além das leis humanas e divinas.

Diante dessa realidade torna-se necessário conhecer essa Terra e compreender que a vida é uma emergência dessa história terrestre e que o homem é uma emergência da história da vida terrestre (MORIN, 2000). Certamente, fazemos parte dessa história como uma das tantas espécies que habitam esse planeta. Compreender nossa história deve ser o nosso objetivo, pois esse é o nosso lugar terrestre: não geocêntrico, não heliocêntrico, nunca antropocêntrico. Nossa tentativa deve ser no sentido de fugirmos dessa “lógica de centros”.

Devemos buscar outras explicações e possíveis soluções diante da realidade que se apresenta hoje para a humanidade. Em termos naturais, temos fortes terremotos, maremotos, tsunamis, erupções vulcânicas, furacões, elevação do nível dos mares, mudanças climáticas, entre outros. Em termos relativos ao humano, temos poluição e degradação do ar, da água e do solo, consequências da exploração inconsequente dos recursos naturais e, também, das guerras econômicas e culturais empreendidas para a conquista desses recursos, que levam à destruição de populações inteiras pela fome, miséria, migrações, doenças, entre outros. Essas realidades podem representar crises, entendidas como quando se sai de um estado de equilíbrio, quando se tem de empreender mudanças, e se expressam como ambientais, econômicas, culturais, científicas, civilizacionais, entre tantas imbricações e implicações.

²⁰ Observatório Astronômico de Lisboa fundado em 1861. Telescópio de Monte Palomar nos EUA/Califórnia operando desde 1949 e telescópio Espacial Hubble operando desde 1990 entre outros.

Leis (2001) entende que a humanidade vive em duas realidades: uma seria o planeta Terra mais permanente com sua biosfera, formando uma síntese de sistemas orgânicos e inorgânicos, interativos e complexos, altamente equilibrados e estáveis. A outra realidade seria o mundo, uma realidade derivada da ocupação do planeta pela espécie humana, portanto mais transitória, com características divergentes e mesmo contraditórias entre si e na relação com a natureza.

A crise ecológica global se origina na radicalidade alcançada nos tempos modernos pela dualidade Terra-mundo, já que esta, por ser inerente ao princípio ativo da civilização, é também inevitável. Por esta razão, a Ecologia, o ambientalismo e o *ethos* ecológico em geral expressam a necessidade de uma profunda transformação da humanidade em direção a uma maior solidariedade e cooperação entre culturas, nações, indivíduos e espécies. (LEIS, 2001, p. 16)

Outros autores colocam em discussão a modernidade²¹ e suas implicações nessa crise ambiental. A modernidade é entendida por Paula *et al* (1997, p. 201) como “a mais ampla e consistente tentativa da humanidade de libertar-se dos condicionamentos naturais e sociais”. Matriz generosa, um projeto de promessa emancipatório em que se amalgama a construção de instituições, ideias e práticas em um desafio à ignorância, à tirania, ao sofrimento e a miséria. Estado, razão e mercado são os paradigmas constituintes dessa nova matriz.

Para esses autores, essa modernidade não está livre de contradições que tencionam a trajetória do mundo moderno, atribuindo significados em disputa: ao Estado, é a disputa entre a perspectiva liberal e a democrática; à razão, a contradição é entre uma racionalidade instrumental, manipulatória da natureza e outra racionalidade não manipulatória da natureza; e ao mercado, há os que o veem como instrumento absoluto e intocável da regulação da vida econômica e os que o entendem como instrumento produtor de crises, de desigualdades, de exploração, de miséria e de degradações.

²¹ Concordamos com o entendimento que Morais (2005) tem da modernidade: a modernidade tem sua gênese nos momentos mais decisivos vividos pelo homem ocidental do século XVI (Renascimento) até hoje. Há nesse contexto o estabelecimento da autonomia da razão, o que teve enormes repercussões sobre a filosofia, a cultura e as sociedades ocidentais. O autor divide a modernidade dentro de uma continuidade que tem início no advento da ciência experimental e o primado do racionalismo em Galileu Galilei, Isaac Newton e René Descartes; passa pela primeira Revolução Industrial (automatização do trabalho humano), fins do século XVIII, e na contemporaneidade pela segunda Revolução Industrial (automação da sociedade), no século XX.

Assim, para esses autores, é nos embates dessas tensões que se instalou, desde o início dos anos de 1970, uma crise generalizada e profunda, crise da modernidade e de seu projeto histórico, de seu projeto de civilização.

Crise do Estado, crise da razão instrumental, crise do principal herdeiro do projeto moderno – o socialismo –, crise ambiental, crise das formas de representação e da arte moderna, crise econômica e suas consequências – desemprego, miséria, endividamento. (PAULA *et al*, 1997, p. 202)

Concordamos com Leff (2002, 2009, 2010), ao afirmar que a crise do nosso tempo é uma crise ambiental entendida como uma crise de civilização cuja marca é a sustentabilidade. Também uma crise da razão, do pensamento ocidental, do conhecimento. Essa crise se apresenta como um limite no real. Limites ecológicos, econômicos, populacionais. Limites que ressignificam e reorientam o curso da história. Crise de uma racionalidade científica e instrumental, de uma modernidade que coisifica e fragmenta o pensamento para o controle e o domínio do mundo. “Mundo economizado, arrastado por um processo incontrolável e insustentável de produção” (LEFF, 2010, p. 16).

O autor entende que a crise ambiental problematiza o pensamento e o entendimento, a ontologia e a epistemologia com as quais essa civilização ocidental compreendeu o ser, os entes e as coisas. Nesse sentido, a crise ambiental questiona a racionalidade científica, apontando uma nova estratégia epistemológica que parte “de um enfoque prospectivo orientado para a construção de uma racionalidade social, aberta à diversidade, às interdependências e à complexidade” (LEFF, 2002, p. 110), opondo-se à racionalidade dominante que tende à unidade da ciência e à homogeneidade da realidade.

Esse saber ambiental supõe uma epistemologia política que, vinculando potenciais ecológicos, a produtividade dentro de uma ordem planetária associados à criatividade cultural dos povos, busca dar sustentabilidade à vida. Sua consistência e sua coerência são embasadas em uma constante prova de objetividade com a realidade em uma práxis de construção dessa realidade social em seus confrontos com interesses diferenciados, em seus diversos saberes coletivos e individuais. Esse saber ambiental implica um rompimento da dicotomia sujeito-objeto do conhecimento para que se reconheçam as potencialidades do real e para que haja a incorporação de valores e identidades no saber (LEFF, 2009, 2010).

O conhecimento não se forma apenas nas relações de validação com a realidade externa e em uma justificação intersubjetiva do saber. O saber se inscreve em uma rede de relações de outredade e com o real na construção de utopias por meio das ações sociais; ele confronta a objetividade do conhecimento com as diversas formas de significação do real, assim como nas condições de assimilação de cada sujeito e cada cultura, que se concretizam e fixam em saberes individuais e compartilhados, dentro de projetos políticos de construção social. (LEFF, 2009, p. 19)

Entendemos que a lógica do paradigma de ciência da modernidade, o positivismo, sempre levou em conta uma complexidade do real e, para compreendê-la, pesou, mediou e classificou em uma ordem homogeneizante e em uma visão de mundo antropocêntrica, sem lugar para o diferente. Leff (2002, 2009, 2010) aponta outro sentido para a complexidade. Esse leva em conta o ambiente entendido como “o outro complexo na ordem do real e do simbólico, que transgride a realidade unidimensional e sua globalidade homogeneizante” (LEFF, 2010, p. 38).

É importante destacar que o autor entende o ambiente como uma categoria sociológica, e não biológica “relativa a uma racionalidade social, configurada por comportamentos, valores e saberes, bem como por novos potenciais produtivos” (LEFF, 2002, p. 160). Para tanto, ao assumir esse “outro, o ambiente”, reconfigura-se a complexidade que agora se estende numa trama da ordem física com a biológica e a cultural e na hibridação dos saberes científicos, econômicos, da vida e do simbólico.

A complexidade ambiental na ordem da produção implica a internalização de suas “externalidades” não econômicas. Mas este projeto não poderia realizar-se mediante a economicização destas ordens (naturais, culturais) negadas pela economia, vale dizer, mediante a recodificação econômica do mundo e a mercantilização da natureza. A complexidade ambiental implica o reconhecimento do ambiente como um *potencial produtivo*, fundado na capacidade produtiva de valores de uso naturais que geram os processos ecológicos; da produtividade tecnológica vista como organização do conhecimento para um processo sustentável de produção; da produtividade cultural que emerge da criatividade, da inovação e da organização social, fundada não apenas em critérios produtivos, mas nos processos simbólicos que doam sentido e balizam as formas de conhecimento e as práticas de uso da natureza; em mecanismos de solidariedade social e em sentidos existenciais que definem identidades culturais diversificadas e estratégias múltiplas de aproveitamento sustentável dos recursos naturais. (LEFF, 2002, p. 209)

Ao tentar entender as razões que levam a espécie humana a manter com o meio ambiente essa relação de ruptura, quase de negação, Grün (1996) leva a discussão para o campo filosófico da ética:

Uma das principais causas da degradação ambiental tem sido identificada no fato de vivermos sob a égide de uma ética antropocêntrica. No sistema de valores formado em consonância com essa ética, o Homem é o centro de todas as coisas. Tudo o mais no mundo existe unicamente em função dele. O Homem é o centro do mundo. (GRÜN, 1996, p. 23)

Para o autor, essa predominância do humano sobre tudo no mundo teve seu marco filosófico moderno no pensamento de Bacon, Galileu e Descartes. Nesse contexto, o “que legitimará a ética antropocêntrica é que o mundo passa a ser construído a partir de um ponto de vista privilegiado e único, o do Homem” (GRÜN, 1996, p. 27).

A ética antropocêntrica, assim, teve seu acirramento associado ao surgimento e à consolidação do paradigma mecanicista. A ideia de uma natureza como algo animado e vivo (visão organísmica da natureza) é substituída pela ideia de uma natureza sem vida e mecânica. “A consequência disso é que o conceito de vida é expulso da ciência. O paradigma mecanicista é incapaz de dar conta da vida como processualidade” (GRÜN, 1996, p. 28).

A cisão entre sujeito e objeto é que pautará todo o conhecimento científico subsequente, a natureza é um objeto passivo, pronto para o corte analítico. “A distinção entre sujeito e objeto legitimará todo o procedimento metodológico das ciências naturais” (GRÜN, 1996, p. 35). O que o autor quer compreender é “por que a modernidade desencadeou processos tão antiecológicos” (GRÜN, 2007, p. 13).

Hoje, ainda vivemos sobre a égide de uma ciência mecanicista e sua única visão de mundo antropocêntrica. Mas existe uma necessidade urgente de repensarmos essa visão. A crise civilizacional que vem se apresentando para a humanidade exige uma mudança radical nessa visão de mundo, essa mudança é uma condição para a continuidade da vida na Terra.

Assim, é preciso conhecer o diferente, o bárbaro, o planeta Terra e toda a sua diversidade de vida, inclusive a diversidade humana. Esse conhecimento terá de ser dentro de outra epistemologia científica, embasada em uma outra ética, que possibilite conhecer os limites e as possibilidades da nossa relação com o outro

diferente. Processos de conhecimento vêm se fazendo durante toda a história do homem enquanto espécie que habita o planeta. E, ainda hoje, esses conhecimentos se encontram em construção, mas é preciso avançar para além de uma ética antropocêntrica.

3.1 O campo ambiental como lugar do enraizamento da educação ambiental

Ao habitar o mundo, nós não apenas agimos sobre ele ou realizamos coisas para ele; mas, mais do que isso, nós nos movemos junto com ele. Nossas ações não transformam o mundo, elas são parte do mundo transformando a si mesmo.

Tim Ingold²²

A compreensão da relação entre o humano e o ambiente tem como chave de leitura a relação entre a sociedade e o ambiente. A ação antrópica é mediada, assim, por todo o arcabouço social conformado em cada tempo histórico, pelas formas de produção e de consumo, pela diversidade cultural que engendra valores e conhecimentos e, dessa forma, se estabelecem as relações entre as pessoas, suas culturas e o ambiente.

Se por um lado o ambiente sempre foi visto pela humanidade como recurso e inesgotável, e não como outro nessas relações sociológicas, o reconhecimento de sua escassez traz um paradoxo: sua exaustão será o nosso fim; então, nós estamos sendo responsáveis pela nossa extinção.

Uma das consequências dessa tomada de consciência diz respeito ao fato de que é preciso alterar a lógica dessa relação. Essa alteração se baseia na importância de um processo educativo que dê conta de trabalhar com a democratização dos conhecimentos sobre as relações sociedade-ambiente já adquiridos, de modo que se possa contribuir na construção de novos conhecimentos. Isso para que as sociedades possam compreender as suas relações com o ambiente e possam pensar outras lógicas de convivência entre os humanos e entre os humanos e o ambiente. Esse processo chama-se educação ambiental.

²² Citação extraída de CARVALHO; STEIL (2009). INGOLD, T.. *The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling an skill*. London: Routledge, 2000.

Reigota (2010) trabalha com a ideia de que a educação ambiental é uma educação política em um contexto em que a democracia é condição e meta fundamental. Para o autor, essa educação deve ser

fundamentada em uma filosofia política, da ciência e da educação antitotalitária, pacifista e mesmo utópica, no sentido de exigir e chegar aos princípios básicos de justiça social, buscando uma “nova aliança” (Prigogine e Stengers) com a natureza através de práticas pedagógicas dialógicas. (REIGOTA, 2010, p. 63)

Com esse entendimento de uma educação política, o autor afirma que seu empenho se dará na formação de um cidadão planetário, capaz de empreender o diálogo e o conhecimento entre a diversidade de culturas, povos, gerações e de gênero. Além disso, ele afirma que o lócus de sua realização se dará onde forem possíveis espaços de “coinspiração” no seu “duplo sentido: de conspiração contra as idéias estabelecidas e de coinspiração na criação de novas possibilidades de ação dos cidadãos” (p. 63).

Leff (2010) reitera, nesse sentido, que a crise ambiental é um chamado a apreender a complexidade ambiental. A esse processo de conhecer/aprender/ensinar o autor denomina de educação ambiental.

A educação ambiental fomenta novas atitudes nos sujeitos sociais e novos critérios de tomada de decisões dos governos, guiados pelos princípios de sustentabilidade ecológica e diversidade cultural, internalizando-os na racionalidade econômica e no planejamento do desenvolvimento. Isto implica educar para formar um pensamento crítico, criativo e prospectivo, capaz de analisar as complexas relações entre processos naturais e sociais, para atuar no ambiente com uma perspectiva global, mas diferenciada pelas diversas condições naturais e culturais que o definem. (LEFF, 2001, p. 106)

Para o autor, aprender a aprender a complexidade ambiental constitui um processo de construção coletiva do saber, no qual há uma ressignificação e uma recodificação do saber de cada ser em particular: sua marca pessoal, seu estilo cultural e suas identidades coletivas. Assim, “aprender a aprender a complexidade ambiental é o encontro infinito de seres diversos dialogando sobre suas identidades e suas diferenças” (LEFF, 2010, p. 61).

Nessa perspectiva a complexidade ambiental criou a necessidade de integrar ao seu estudo e compreensão um conjunto de conhecimentos derivados de diversos campos do saber, a transdisciplinaridade, para balizar os efeitos de conhecimento e

desconhecimento das diferentes disciplinas para a resolução de problemas ambientais. Assim para ele a transdisciplinaridade pode ser definida

como um processo de intercâmbio entre diversos campos e ramos do conhecimento científico nos quais uns transferem métodos, conceitos, termos e inclusive corpos teóricos inteiros para outros, que são incorporados e assimilados pela disciplina importadora, induzindo um processo contraditório de avanço/retrocesso do conhecimento, característico do desenvolvimento das ciências. (LEFF, 2002, p. 83)

O processo transdisciplinar, para o autor, pode apresentar efeitos negativos ao apresentar uma visão reducionista na busca por leis gerais da matéria, por uma linguagem comum e pela transposição analógica de conceitos e métodos gerando um uso retórico ou ideológico do discurso científico. Há também efeitos no sentido positivo desses intercâmbios conceituais que contribuem para uma melhor compreensão e articulação dos processos ecossistêmicos, geográficos, econômicos, culturais e sociais que caracterizam uma problemática ambiental concreta.

Concordamos com Carvalho (2011), que, em uma tentativa de conceituar a educação ambiental o faz a partir de uma dimensão político-pedagógica entendendo a educação ambiental como uma educação crítica voltada para a cidadania:

Uma cidadania expandida, que inclui como objeto de direitos a integridade dos bens naturais não renováveis, o caráter público e a igualdade na gestão daqueles bens naturais dos quais depende a existência humana. Nesse sentido, uma EA crítica deveria fornecer os elementos para a formação de um sujeito capaz tanto de identificar a dimensão conflituosa das relações sociais que se expressam em torno da questão ambiental quanto de posicionar-se diante desta. (CARVALHO, 2011, p. 163)

E destaca como um dos objetivos dessa educação ambiental *lato sensu* a compreensão do ambiente como um conjunto de práticas sociais e, como tal, permeado por contradições, problemas e conflitos tecidos em uma intrincada rede de relações peculiares, entre os modos de vida humanos e suas interações com os elementos físico-naturais de seu entorno, de como são significados e manejados.

Mais do que caracterizar/conceituar essa educação ambiental, é preciso enraizá-la no espaço social dentro de um campo social, um campo ambiental, para que possamos dar-lhe sentido. Se em Leff (2002) há um entendimento de que o ambiente é uma categoria sociológica que abarca, para além do econômico, o cultural, podemos tentar, nessa perspectiva e embasados na teoria dos campos de

Bourdieu, (re)constituir esse campo ambiental a fim de entender a razão de ser de uma educação ambiental.

Na teoria dos campos, Bourdieu (1989, 2001) representa a sociologia na forma de uma topologia social de princípios de diferenciação ou de distribuição, no qual os agentes e grupos de agentes se diferenciam e se distribuem de acordo com o “conjunto das propriedades que actuam no universo social considerado, quer dizer, apropriadas a conferir, ao detentor delas, força ou poder neste universo.” (1989, p. 133). O lugar onde se situam os agentes e grupos de agentes é caracterizado pela posição relativa que eles ocupam em relação a outros lugares e pela distância que os separa deles.

O autor aponta as propriedades atuantes como princípios de construção do espaço social e se constituem nas diferentes espécies de poder ou de capital.²³

A posição de um determinado agente no espaço social pode assim ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos, quer dizer, na distribuição dos poderes que actuam em cada um deles, seja, sobretudo, o capital econômico – nas suas diferentes espécies –, o capital cultural e o capital social e também o capital simbólico... (BOURDIEU, 1989, p. 134)

Assim, os campos se caracterizam como espaços estruturados de posições que se apresentam “sincronicamente” e comportam informações sobre as propriedades intrínsecas e relacionais, ou seja, propriedades dadas pela condição e posição dos agentes. É também um espaço estruturante, pois “a estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferimos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores” (BOURDIEU, 1983, p. 90). É importante ressaltar que as pessoas que se engajam em um campo possuem interesses fundamentais comuns e ligados à existência do próprio campo, há uma “cumplicidade objetiva subjacente a todos os antagonismos” (p. 90).

²³ Para um melhor entendimento, o capital econômico é constituído pelos diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e pelo conjunto dos bens econômicos: renda, patrimônio, bens materiais. O capital cultural corresponde ao conjunto das qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família (facilidade de expressão em público, posse de quadros e obras e como títulos acadêmicos). O capital social se define como o conjunto das relações sociais implicando um trabalho de sociabilidade na instauração e manutenção das relações: convites recíprocos, lazer em comum entre outros. O capital simbólico consiste no conjunto de rituais ligados à honra e ao reconhecimento e a posse das três outras formas de capital (BONNEWITZ, 2003).

O campo é regido por leis gerais que permitem que campos diferentes possuam leis de funcionamento invariantes: pode-se usar o que se aprende sobre o funcionamento de um campo particular para interrogar e interpretar outros campos. “Descobrem-se propriedades específicas, próprias a um campo particular, ao mesmo tempo que se faz avançar o conhecimento dos mecanismos universais dos campos que se especificam em função de variáveis secundárias” (BOURDIEU, 1983, p. 89).

É com o entendimento da teoria dos campos de Bourdieu que Carvalho (2002) busca constituir o campo ambiental na sociedade brasileira. Para a autora, esse campo abarca um conjunto de relações sociais, de sentidos e de experiências que permitem configurar um universo social particular. Aqui, o conceito de *habitus* se faz pertinente para a compreensão do campo ambiental.

Para Bourdieu (1983, 1989, 2001), o *habitus* incorpora experiências adquiridas e um *haver* a ser construído, onde crenças, um “ofício”, uma linguagem, um capital de referências e técnicas condicionam o funcionamento do campo e, ao mesmo tempo, se constituem no produto desse funcionamento. Entra no campo um agente em ação dotado de um *habitus* que foi incorporado pelas experiências passadas:

Tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas, porém nos limites das constrições estruturais de que são o produto e que as definem. (BOURDIEU, 2001, p. 169)

É o conceito de *habitus* elaborado por Bourdieu que vai facultar a compreensão de como se dá a dinâmica inter e entre campos. É importante destacar que há uma autonomia relativa entre os campos, por exemplo: ambiental, econômico, educacional e político.

Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc. (BOURDIEU, 1983, p. 89)

Não podemos deixar de evidenciar que para Bourdieu (1996) o Estado é um agente fundamental do campo burocrático. Ele é o resultado da concentração dos diferentes tipos de capital: capital de força física (exército, polícia), capital econômico, capital cultural (de informação), capital simbólico. Essa concentração

“constitui o Estado como detentor de uma espécie de metacapital, com poder sobre os outros tipos de capital e sobre seus detentores” (BOURDIEU, 1996, p.99) levando a constituição de um capital específico propriamente estatal. “Portanto, o Estado é o agente que transforma os acordos resultantes dos confrontos, entre os grupos no campo, em regras legais ou ações que serão implantadas” (GODOY, 2011, p.119).

Entendemos com Bourdieu (1996), que há uma relação intrínseca entre o Estado e o campo do poder, sendo esse o espaço do jogo “no interior do qual os detentores de capital (de diferentes tipos) lutam *particularmente* pelo poder sobre o Estado, isto é, sobre o capital estatal que assegura o poder sobre os diferentes tipos de capital e sobre sua reprodução [...]” (BOURDIEU, 1996, p. 100).

Portanto, compreendido dessa forma, Carvalho (2002) define o campo ambiental como espaço estruturado e estruturante, onde se

inclui uma série de práticas e políticas, pedagógicas, religiosas e culturais, que se organizam de forma mais ou menos instituída, seja no âmbito do poder público, seja na esfera da organização coletiva dos grupos, associações ou movimentos da sociedade civil: reúne e forma um corpo de militantes, profissionais e especialistas; formula conceitos e adquire visibilidade através de um circuito de publicações, eventos, documentos e posições sobre os temas ambientais. (CARVALHO, 2002, p. 19)

Se nas primeiras leituras a teoria de Bourdieu nos pareceu determinista, ao longo da sua compreensão, demo-nos conta da dinâmica do jogo, no qual entra o papel decisivo do *habitus* enquanto conhecimento do passado e do presente, as regras de vinculação a um campo e as estratégias que os agentes sociais mobilizam para a conservação ou para a apropriação dos capitais, assim como as possibilidades de mudanças que isso pode vir a operar. Há um dinamismo. Ao trabalhar “O espírito de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático”, Bourdieu (1996) reconhece o papel subversivo da reconstrução da gênese de um campo e nos aponta um caminho para possíveis mudanças:

Eis porque, sem dúvida, não há instrumento de ruptura mais poderoso do que a reconstrução da gênese: ao fazer com que ressurjam os conflitos e os confrontos dos primeiros momentos e, concomitantemente, os possíveis excluídos, ela reatualiza a possibilidade de que houvesse sido (e de que seja) de outro modo e, por meio dessa utopia prática, recoloca em questão o possível que se concretizou entre todos os outros. (BOURDIEU,1996, p. 98)

Para Carvalho (2002), o campo ambiental²⁴ no Brasil tem em sua gênese uma tensão constitutiva, pois emerge em um contexto particularmente “dilemático” ao trazer a marca do paradigma moderno das ciências naturais: a tradição naturalista e scientificista. Ainda que busque diferenciar-se o debate ambiental “continua fortemente marcado pela herança naturalista que subsume o meio ambiente à natureza e esta como espaço do natural em contraposição ao mundo humano” (CARVALHO, 2002, p. 29).

Talvez por isso, sua gênese teve um forte apelo conservacionista, o que nos leva a compreender que há uma disputa permanente dentro do campo, por legitimidade dos diversos sentidos do ambiental: conservacionista, preservacionista, como recurso, como problema, como natureza entre outros. Ao mesmo tempo, desafios são postos a esse paradigma pela emergência dos problemas ambiental. Eis, então, o dilema.

O campo ambiental, portanto, busca afirmar-se na esfera das relações conflituosas entre éticas e racionalidades que organizam a vida em sociedade, buscando influir numa certa direção sobre a maneira como a sociedade dispõe da natureza e produz determinadas condições ambientais. (CARVALHO, 2002, p. 37)

A autora relata que a gênese do ideário ecologista se deu no movimento contracultural vivido na Europa e nos Estados Unidos, nos anos de 1970, quando se articulavam as influências do movimento estudantil de 1968, da nova esquerda, do pacifismo, da luta das minorias étnicas por direitos e o reconhecimento de diferentes visões, identidades e estilos de vida. Para a autora, “ao levar a problemática ambiental para a esfera pública, o ecologismo²⁵ confere ao ideário ambiental uma dimensão política” (CARVALHO, 2011, p. 48).

Discutir o ecologismo sem situá-lo em relação ao ambiente utópico que lhe dá origem e à sua filiação contracultural seria reduzir a compreensão daquilo que fundamentalmente o inspira e lhe confere poder de atração e convocação à ação. Nele, a visão da natureza como contraponto da vida urbana, tecnocrática e industrial aparece

²⁴ A autora justifica que entre os diferentes usos e conceituações dos termos ecológico/ecologista e ambiental/ambientalista optou-se pelo uso do termo ambiental para nomear o campo social por este termo ter um caráter mais abrangente.

²⁵ Ecologismo é entendido pela autora como um dos novos movimentos sociais que entram em cena nos anos de 1980 no contexto do processo de redemocratização do Brasil, com as características contestatórias e libertárias da contracultura (CARVALHO, 2011).

combinada com o sentimento da contestação. O repúdio a uma racionalidade instrumental, aos ideais do progresso, ao individualismo e à lógica do custo-benefício meramente econômico pode ser observado no ideal de uma sociedade ecológica que se afirma como via alternativa à sociedade capitalista de consumo. (CARVALHO, 2011, p. 48)

Ao abordar o ambiente histórico da emergência do campo ambiental no Brasil, Carvalho (2002, 2011), primeiramente, destaca a década de 1970 como marco inicial de uma configuração mais sistemática de ações, entidades e movimentos nomeados ecológicos ou ambientalistas que, junto a uma estrutura institucional de governo, criam mecanismos para a regulação e uma legislação para o controle das questões ambientais. Como exemplo, tem-se a criação da Secretaria do Meio Ambiente (SEMA) no final do ano de 1973.

É interessante a compreensão, por parte da autora, de que o campo ambiental no Brasil já nasce “mundializado”, pois os debates internacionais já estavam acontecendo, permitindo a difusão de diferentes experiências em diferentes países e na articulação dos governos no estabelecimento de acordos, políticas e financiamentos internacionais. No nosso entendimento, é em um contexto de pressões internacionais aliadas a um momento político de exceção, a ditadura militar, que vai se dar a emergência de um campo ambiental no Brasil conservacionista (Carvalho, 2002, 2011) e na nossa compreensão despolitizado.

Há aqui uma contradição. O governo militar não tinha nenhuma preocupação com o meio ambiente. Os ambientalistas que foram chamados a construir o que os acordos internacionais exigiam em relação ao meio ambiente, na contrapartida para os empréstimos internacionais entenderam que aquele momento era importante para a visibilidade da questão ambiental no país e se dispuseram a trabalhar para o governo. A própria criação da SEMA em 1973 no bojo da “Primeira Conferência Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente”, patrocinada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Estocolmo na Suécia, no ano de 1972, já era parte desses acordos. Posteriormente houve a criação de órgãos municipais e estaduais aos quais se vincularam alguns dos especialistas em ambiente.

É importante destacar nessa contextualização histórica a pessoa de José Lutzenberger que, na contra-mão da vinculação da gênese do campo ambiental ao Estado, fundou em 1971 a primeira associação ecológica do Brasil “A Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural”, em Porto Alegre, e lança em 1976 o livro

“O Fim do Futuro? Manifesto Ecológico Brasileiro”. Em suas palavras: “Por que eu sempre nado contra a corrente? Porque só assim se chega às nascentes.” (LUTZENBERGER, 2006, p. 105)

Retomando a relação entre o Estado, o campo e o poder é possível afirmar

que o campo ambiental pode ser interpretado como um espaço de disputa de poder pela condução das regras, no qual atores/organizações, dotados de capital desigual, disputam a definição da estrutura do campo. Nele, portanto, se encontram dominantes e desafiantes, o que reflete a relação de forças existente na sociedade, pois, o campo é composto por um conjunto de atores sociais com relações alicerçadas em diversas formas de poder (tipos de capital) (GODOY, 2011, p. 123)

É, portanto, como campo social com seus agentes sociais (professores universitários, intelectuais do pensamento ambientalista local), dotados de pouco capital cultural e social e nenhum capital econômico e simbólico, que começa a ser constituído o campo ambiental no Brasil.

Dessa forma, ao despontar, nos anos 70, o movimento ecológico brasileiro nasce em uma sociedade que, por um lado, está inserida em um contexto internacional e tenta responder às políticas desenvolvimentistas aí definidas, mas, por outro, internamente vive sob os traumas da censura e da repressão política do período. (CARVALHO, 2011, p. 49)

É importante destacar que a década de 1970 preparou o caminho para a consolidação do que Viola e Leis (2001) denominam ambientalismo multisectorial. Se nessa década o debate tinha um caráter bissetorial, formado por grupos de base (pequenas associações de âmbito local) e agências estatais ambientais, na década de 1980 o número de grupos de base tem um crescimento vertiginoso. “A progressiva disseminação da preocupação pública com a deterioração ambiental transforma o ambientalismo num movimento multisectorial e complexo na segunda metade da década de 80” (VIOLA; LEIS, 2001, p. 135). Entendemos que aqui o momento político de redemocratização permite a entrada em cena de muitos agentes sociais organizados em movimentos sociais, entre eles os ambientalistas.

Essa complexidade do ambientalismo, segundo Viola e Leis (2001), se dá pelos diversos graus de integração e institucionalização dos setores, quais sejam: associações e grupos comunitários ambientalistas, profissionais, semiprofissionais e amadores que constituem o ambientalismo *stricto sensu*; o ambientalismo

governamental, que inclui as agências estatais do meio ambiente sejam federais, estaduais ou municipais; as organizações não governamentais, sindicatos e movimentos sociais que, para além de seus objetivos, incorporam a dimensão ambiental em suas reivindicações, constituindo o socioambientalismo.

Há também o ambientalismo dos cientistas vinculados a pesquisas sobre essa problemática; o ambientalismo empresarial que, a partir do critério da sustentabilidade ambiental, começa a pautar seus processos produtivos e de investimentos; o ambientalismo dos políticos profissionais vinculados a partidos que propõem políticas específicas e a incorporação da dimensão ambiental no conjunto das políticas públicas; o ambientalismo religioso, no qual a problemática ambiental é vinculada à consciência do sagrado e do divino; e, por fim, o ambientalismo dos educadores, jornalistas e artistas comprometidos com a problemática ambiental e com a capacidade de influir na consciência das massas.

Carvalho (2002) analisando politicamente reconhece o importante papel dos movimentos sociais dos anos de 1980, na abertura política, fortalecendo a sociedade civil. A reivindicação de direitos ao voto (Diretas Já!), das mulheres, da organização sindical, entre outros ampliou a esfera pública. O direito ao meio ambiente passou a integrar essa agenda de reivindicações e teve sua entrada na “arena política” com a fundação do Partido Verde em 1986 e na Constituinte de 1987, através da Coordenadoria Interestadual Ecologista para a Constituinte. Há aqui o processo de autonomização do campo.

Carvalho (2002), nesse sentido, faz uma ressalva, afirmando que a temática ecológica encontrou resistência por parte dos movimentos sociais de base e sindicais “que tendiam a ver a preocupação ambiental como exógena, de classe média” (2002, p. 147). Na nossa compreensão, não é sem razão essa desconfiança, pois durante a ditadura, na gênese do campo ambiental no Brasil, o movimento ecológico deixou de fora o caráter político e assim fez questão de se manter alienado.

Nesse processo de constituição de um ambientalismo multisectorial, há, no nosso entendimento, dentro do campo ambiental brasileiro, um aumento dos capitais econômico, cultural, social e, principalmente, o simbólico desses movimentos. É com esse volume de capital de que dispõem os movimentos ambientalistas que, em 1990, nos anos que antecederam a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD) ou Rio-92, foi constituído o Fórum

Brasileiro de Movimentos Sociais e ONGs para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento com a participação dos movimentos ambientalistas *stricto sensu*, socioambientalista, religioso e de educadores, jornalistas e artistas (VIOLA; LEIS, 2001; CARVALHO, 2002).

Esse Fórum tem sua importância dentro da discussão ambiental por ter permitido um diálogo entre movimentos diversos em seus níveis de organicidade, tais como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), exigindo uma permanente negociação e possibilitando apontar diagnósticos comuns para os problemas brasileiros, havendo, assim, uma ampliação do entendimento do ambiental (CARVALHO, 2002). Outro fator de importância do Fórum foi a sua participação na co-organização do Fórum Global da Rio-92.

No ano de 1992, aconteceu no Brasil a “Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento” (CNUMAD) ou Rio-92, que ficou restrita aos 180 representantes políticos dos países participantes. Paralelamente à conferência aconteceu o Fórum Global com a participação de 1.300 organizações, entre elas os movimentos sociais, civis e ativistas de todo o mundo, realizando discussões sobre variados temas, tendo a Carta da Terra, tratados de ONGs e um relatório alternativo “Meio ambiente e desenvolvimento: uma visão das ONGs e dos movimentos sociais brasileiros” como resultados dessas discussões (CARVALHO, 2002).

Em que pese o baixo impacto dessas resoluções ante o processo da globalização econômica, o debate ambiental na década de 1990 – tanto em termos das políticas públicas quanto da ação coletiva – pautou-se pelos conceitos lançados e/ou repercutidos pela Conferência, como *desenvolvimento sustentável*, *sociedades sustentáveis*, *cidadania planetária*, *responsabilidade global*, entre outros. Muitas dessas idéias passaram a constituir uma referência para as discussões e ações no campo ambiental. (CARVALHO, 2002, p. 151)

Viola e Leis (2001) sintetizam os resultados da Rio-92 em dois momentos simultâneos: um avanço no plano simbólico e de conscientização e um fracasso no plano político e econômico “refletido na incapacidade de construir-se marcos de referências, mecanismos de implementação e instituições correspondentes à nova consciência e legitimidade” (p.139). Já Carvalho (2002) afirma que foi nos tensionamentos e nas novas alianças trazidas no contexto da Rio-92 que se

fortaleceram as iniciativas ligadas à educação ambiental no Brasil. Assim, entendemos que, após a Rio-92, muitos debates e embates foram realizados e contribuíram sobremaneira para a consolidação do campo ambiental no Brasil.

Cabe aqui ressaltar o desgaste para o movimento ambientalista, que foi a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (CNUDS), a Rio+20 realizada no Rio de Janeiro no ano de 2012. Gohn (2010), ao tratar do papel do Estado e suas relações com a sociedade civil, o entende como contraditório, pois a mobilização do sujeito político e cultural da sociedade civil não é mais organizada em movimentos e ações coletivas de protestos, mas a partir de políticas sociais institucionalizadas.

Dessa forma, há uma inversão perigosa dos termos e sentidos do que seja identidade política dos sujeitos sociais – construída na participação nas lutas – e políticas de identidade para os sujeitos sociais – pré-estruturadas, coordenadas e controladas pelo Estado. Com isso, segundo a autora, há um deslocamento dos eixos de coordenação das ações coletivas, que deixam de ser da sociedade civil e passam a ser da sociedade política. E, ao fazer recortes no campo social, esses eixos levam ao dilaceramento do sujeito coletivo em múltiplos campos isolados.

Essa situação ficou caracterizada na Rio+20, quando o Estado esteve ostensivamente presente no Fórum Global, o que, no nosso entendimento, não é o seu lugar. O governo brasileiro pensou desde a localização de sua suntuosa tenda, na entrada principal do aterro do Flamengo, até na condução de discussões e mesas, nas quais havia a defesa das políticas de governo que afetam o meio ambiente.²⁶

Acselrad (2012) observou que na Rio+20 houve um grande ausente, desconhecido ou desconsiderado pela grande imprensa: a questão do poder sobre os recursos do planeta. Para o autor, as disputas em torno desse poder são “reais” e “estão em jogo quando se discute a elaboração de políticas – nacionais ou internacionais – relativas ao meio ambiente” (ACSELRAD, 2012, p. 66).

Enquanto campo social, o ambiental apresenta disputas variadas no jogo que ali se opera. Desde os agentes militantes ambientalistas organizados em

²⁶ O mesmo governo que esperou passar a conferência para aprovar o Novo Código Florestal que como já sabemos privilegia grupos que não têm nenhum compromisso com o meio ambiente. O mesmo governo que, a despeito de todas as indicações técnicas, insistiu em construir a usina hidrelétrica de Belo Monte na Amazônia.

movimentos sociais, o Estado e as corporações, até conglomerados econômicos transnacionais que formam redes de relações objetivas (dominação, subordinação, homologia, entre outras) e mobilizam seus capitais e estratégias para a conservação “não mercantil” ou para a apropriação “mercantil” dos espaços ambientais. É nessa disputa que avanços e retrocessos no campo ambiental acontecem.

Acselrad (2012) enfatiza que essas disputas lembram que a questão ambiental é eminentemente política. A despeito do que se repetiu na mídia, ao longo da Rio+20, de que a consciência ambiental avançou, assumindo-se que a responsabilidade é de cada um de nós, para o autor a questão é exatamente o contrário: “nunca foi tão necessário destacar que a ‘responsabilidade ambiental’ é absolutamente diferenciada entre os distintos agentes econômicos e sujeitos sociais no que diz respeito às lógicas de uso dos recursos ambientais e à sua possível degradação” (p. 68).

Por essa razão, e também ao contrário do que é sugerido pelo senso comum economicista, o debate ambiental

Não diz respeito simplesmente à racionalidade mais ou menos ecológica das escolhas técnicas, ou ao imperativo de economizar matéria e energia, mas, sim, à arbitragem da disputa entre diferentes lógicas de apropriação e uso dos recursos ambientais – das terras, águas, atmosfera e sistemas vivos. Isso porque esses recursos, de um lado, são fonte de sobrevivência para os povos e, por outro, são fonte de acumulação de lucros para grandes corporações. (ACSELRAD, 2012, p. 68)

Assim, ratificando o papel do Estado (Bourdieu), como regulador do campo ambiental fica entendido que a discussão e a formulação de políticas para o meio ambiente

podem e devem ser vistas como um jogo de poderes, em que as diretrizes negociadas como prioritárias resultam de uma disputa pela concepção de meio ambiente, que está intimamente ligada a uma concepção de desenvolvimento. As regras formais e acordos resultantes criam relativa estabilidade quanto ao papel do meio ambiente para o mercado. (GODOY, 2011, p. 123)

Portanto, em um Brasil Ornitorrinco, ora há avanços em termos de políticas públicas, constituídas por força das lutas dos movimentos sociais, que privilegiam uma maior proteção do meio ambiente, como a demarcação das terras indígenas, criação de parques nacionais, melhora na qualidade de vida das pessoas no urbano,

reforma agrária materializada nos assentamentos, tecnologias menos degradadoras para a produção industrial e agropecuária, entre tantas outras; ora há também retrocessos impensáveis, como a aprovação dos transgênicos, da construção de novas usinas hidrelétricas em detrimento da otimização das usinas já existentes e do novo código florestal.

Diante de disputas travadas no campo ambiental em que as derrotas dos agentes ambientalistas deixam algumas reflexões, perguntamo-nos: estamos ainda dentro de uma ingenuidade romântica e não nos demos conta de que o jogo exige posicionamentos políticos mais articulados? A quantas andam os nossos capitais e o que estamos fazendo deles?

3.2 O campo ambiental e a educação ambiental: o lugar e o fazer do sujeito ecológico.

Sendo o campo ambiental um campo social de disputas pelos bens naturais, é importante caracterizar quem são os sujeitos da ação ambiental instituída, como, por exemplo, os movimentos multissetoriais de Viola e Leis (2001), que movimentam esse campo. Ao reconhecermos a existência do campo ambiental, é preciso haver o entendimento de que, por ser um espaço de relações, os conjuntos de agentes que ali ocupam posições semelhantes, colocados em condições semelhantes “e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo práticas e tomadas de posição semelhantes” (BOURDIEU, 1989, p. 136).

Carvalho (2002, 2011) reconhece que esse grupo de agentes “semelhantes” que se movem dentro do campo ambiental constitui o “sujeito ecológico”²⁷, que “deve ser compreendido como um tipo ideal que alude simultaneamente a um perfil

²⁷ Quando se trata de delinear o perfil identitário nucleador desse campo, encontramos aí a matriz ecológico/ecologista como traço mais específico e pertinente. Fazendo jus à contribuição dos movimentos ecológicos para a formação do campo ambiental, esse parece ser o signo apropriado para denominar o tipo ideal que opera como uma matriz para outras identidades derivadas que circulam no campo (ambientalista, ativista ambiental, verde, alternativo etc.). (CARVALHO, 2002, p. 71)

identitário e a uma utopia societária" (CARVALHO, 2002, p. 71). Para a autora, esse sujeito ecológico apresenta múltiplas facetas que agregam traços, valores e crenças.

Em sua versão política, poderia ser apresentada como sujeito heróico, vanguarda de um movimento histórico, herdeiro de tradições políticas de esquerda, mas protagonista de novo paradigma político-existencial. Em sua versão Nova Era, é visto como alternativo, integral, equilibrado, harmônico, planetário, holista. Em sua versão de gestor social, supõe-se que partilhe de uma compreensão política e técnica da crise socioambiental, sendo responsável por adotar procedimentos e instrumentos legais para enfrentá-la, por mediar conflitos e planejar ações. (CARVALHO, 2011, p. 67)

Para a autora, o que torna possível pensar um perfil de "sujeito ecológico" esteja, talvez, na sua postura ética de crítica a ordem social vigente, ordem capitalista em sua versão neoliberal, que "se caracteriza pela produtividade material baseada na exploração ilimitada dos bens ambientais, bem como na manutenção da desigualdade e da exclusão social e ambiental" (CARVALHO, 2011, p. 67).

A ação educativa do sujeito ecológico é a educação ambiental e os educadores ambientais compartilham essa identidade tendo como especificidade o fazer educativo nesse campo. Essa especificidade faz com que a educação ambiental tenha uma maior filiação a uma tradição ambiental, mais do que a uma tradição pedagógico-educativa (CARVALHO, 2002). "Ao constituir-se como prática educativa, a EA também se filia ao campo da educação propriamente dito e é da confluência entre o campo ambiental e algumas tradições educativas que vão surgir orientações específicas dentro da EA" (p. 75). A ação educativa é sempre um esforço para a criação de um novo *habitus*.

Essa interseção entre o campo ambiental e o campo educativo, para a autora, pode ser o resultado da legitimidade da temática ambiental na sociedade, levando a um movimento no sentido da incorporação pelo campo educativo (sensível às novas demandas e temas sociais) dessa temática como objeto da teoria e da prática educativa.

Essa confluência do campo ambiental com o educativo gera diferentes ênfases teórico-metodológicas encontradas na diversidade das práticas em EA. As perspectivas de uma educação comportamental e de uma educação para a cidadania refletem, grosso modo, os dois pólos principais entre os quais se distribuem grande parte dessas práticas pedagógicas em termos de seus fundamentos educativos. (CARVALHO, 2002, p. 75)

Se, ao desenvolver um trabalho de educação ambiental, meu objetivo é fazer com que as pessoas joguem o lixo no lixo, meu entendimento de meio ambiente é, portanto, restrito e vou trabalhar com práticas cujo objetivo é o de reforçar somente esse comportamento. Se, ao contrário, quero que as pessoas entendam o porquê e as causas de haver tanto lixo (consumo) e pessoas que vivem nesse e desse lixo (desigualdades sociais), entre tantos outros caminhos para a discussão dessa temática, o meu objetivo é que a educação ambiental possa contribuir para que se alterem as atitudes.

Nesse contexto, faremos a opção por encaminhar a discussão sobre a educação ambiental concordando que as concepções de ambiente, tratadas por Sauvé (1997), é que vão orientar as práticas educativas que podem ter como objetivo a mudança de comportamento ou de atitude trabalhadas por Carvalho (2011).

Sauvé (1997) define seis concepções que ela entende que vão orientar as práticas pedagógicas: ambiente como natureza, como recurso, como problema, como lugar para se viver, como biosfera e como projeto comunitário. A cada concepção corresponde uma metodologia que pode objetivar mudanças de comportamento ou de atitudes. A autora chama a atenção para o fato de que pode haver uma combinação dos elementos característicos de duas ou mais concepções.

Ao introduzir os conceitos de atitude e comportamento para a compreensão da educação ambiental, Carvalho (2011) afirma ser a “atitude ecológica” um dos objetivos mais almejados dessa educação e deve ser definida em um sentido mais amplo, “como a adoção de um sistema de crenças, valores e sensibilidades éticas e estéticas orientado segundo os ideais de vida de um sujeito ecológico” (p. 177).

Concordamos com a autora, ao afirmar que as atitudes são pré-disposições para que um indivíduo se comporte de determinada maneira, orientando assim, as suas decisões e seus posicionamentos no mundo. Já os comportamentos dizem respeito “às ações observáveis, efetivamente realizadas, e podem estar ou não de acordo com as atitudes do sujeito” (CARVALHO, 2011, p. 177).

Ao afirmar que a distinção entre esses dois conceitos influencia os modos de compreensão do ato educativo, a autora encaminha a discussão em dois sentidos: o primeiro para as orientações pedagógicas que “concebem a finalidade e a efetividade da educação como a mudança de comportamentos” (CARVALHO, 2011,

p. 178), e o segundo para as orientações pedagógicas que “pensam o processo educativo nos termos da formação de atitudes” (p. 178).

Na educação ambiental, o desafio que se coloca é “ir além da aprendizagem comportamental, engajando-se na construção de uma cultura cidadã e na formação de atitudes” (CARVALHO, 2011, p. 181), que reforcem o ideal de uma sociedade ambientalmente orientada por sentidos de responsabilidade ética e social, pela solidariedade e a justiça ambiental.

Assim, o que interessa não é julgar qual é a boa EA, mas explicitar os diferentes pressupostos que sustentam cada uma das orientações, para, ao acionarmos uma delas, sabermos por que motivos o estamos fazendo e que resultados podemos esperar – sem esquecer que nunca controlamos completamente o processo de aprendizagem, pelo fato de ele envolver uma relação aberta com o Outro. (CARVALHO, 2011, p. 182)

Uma orientação pedagógica comportamental se encontra embasada na aplicação dos fundamentos da psicologia comportamental e reproduz, nas relações de aprendizagem, o entendimento de que as ações dos indivíduos encontram “suas causas na esfera de uma racionalidade pragmática, da vontade e da consciência” (CARVALHO, 2011, p. 183). A autora chama a atenção para o reforço de uma perspectiva individualista que pode acontecer quando se toma os indivíduos apenas em sua dimensão racional consciente. “Com isso, perde-se a complexidade das determinações da ação humana, que está longe de responder exclusivamente aos ditames da consciência e da vontade” (p. 183).

Em uma educação ambiental cujo objetivo é a mudança de comportamentos, há, no processo educativo, o reforço aos comportamentos ambientalmente corretos evitando-se ou punindo os inadequados. “Adestrando” mais do que educando.²⁸ Ademais, a autora entende que esse caráter normativo e disciplinar “tende a produzir um efeito cerceador e restritivo, importante para as políticas de fiscalização e controle ambiental, mas talvez pouco estimulante para espaços de aprendizagem orientados pelos ideais de emancipação, liberdade e criatividade” (CARVALHO, 2011, p. 184).

Ao tratar das orientações pedagógicas que trabalham com o objetivo de formar atitudes, a autora se baseia nas orientações crítico-reflexivas, dentre elas a teoria da

²⁸ Aqui a autora faz referência a: BRÜGGER, P. *Educação ou adestramento ambiental?* Florianópolis: Letras contemporâneas, 1999.

aprendizagem significativa, os estudos culturais, a pedagogia crítica e as abordagens construtivistas, que, mesmo trazendo diferenças entre si, constituem um conjunto de abordagens crítico-reflexivas que podem fazer o contraponto à visão comportamental.

Há nessas abordagens o entendimento de que a educação é um processo permanente, “no qual a relação de ensino/aprendizagem envolve processos cognitivos e socioculturais de atribuição de significados” (CARVALHO, 2011, p. 185). Sendo assim, o aprender é “entendido como um ato cultural, sempre *contextualizado*, inserido em um universo simbólico dos sentidos sociais, individuais e coletivos, em que o próprio da ação humana é atribuir sentidos à realidade” (p. 185).

Ao enfatizar que nas abordagens crítico-reflexivas há uma compreensão da educação como ato político, entendido em seu sentido amplo: “como prática social cuja vocação é a formação de sujeitos políticos, capazes de agir criticamente na sociedade” (CARVALHO, 2011, p. 186), a autora define os destinatários dessa educação como sujeitos cuja ação é o resultado de seu universo de valores construído social e historicamente. “Não se apaga assim a dimensão individual e subjetiva, mas ela é compreendida em sua intercessão com a cultura e com a história – ou seja, o indivíduo é sempre um ser social e cultural” (p. 186).

Concordamos que a educação ambiental, dentro dessa abordagem tem como objetivo a formação de atitudes através da construção de novos sentidos para a vida, em que atividades, experiências e informações não sejam um fim em si mesmos.

Como sabemos, a internalização de um ideário ecológico emancipador não se dá apenas por um convencimento racional sobre a urgência da crise ambiental [...] A consciência dos riscos e a informação objetiva são importantes, mas desde que sejam acionadas em um contexto de relações de aprendizagem no qual se favoreça, sobretudo, a capacidade de ação dos sujeitos no mundo e sua vinculação afetiva com os valores éticos e estéticos dessa visão de mundo. (CARVALHO, 2011, p. 186,187)

Para encontrar um sentido para a educação ambiental, foi preciso construir e contar uma história, traçar uma trajetória que passou pela Sociologia de Bourdieu (1983, 1989, 1989, 1996, 2001), e pelo sujeito ecológico ao qual Carvalho (2002, 2009, 2011) se refere, para delinear a constituição do campo ambiental no Brasil;

pela epistemologia ambiental de Leff (2002, 2009, 2010); pela afirmação do caráter político dessa educação em Acselrad (2012), Reigota (2010) e Sauvé (1996); e, por fim, compreender que a educação ambiental hoje é um conhecimento que deve estar presente nos espaços educativos seja em sua visão comportamental, seja em sua visão crítica.

Nós, sujeitos ecológicos, entendemos que a educação ambiental é um processo em construção, pois sua razão de ser está nas relações entre a sociedade e a natureza, que estão sempre em processo de mudança. Como afirma Morin (2000), nossa tarefa é imensa e incerta. Não há lugar nem para a desesperança, nem para a esperança. A missão e a demissão são igualmente impossíveis. Precisamos é de nos armar de uma “ardente paciência”, pois estamos às vésperas não da luta final, mas da luta inicial.

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS CAMPOS: HÁ DIVERSIDADE NAS REALIDADES.

Uma viagem é como uma pessoa: não existem duas iguais. E todos os planos, precauções, prudência e coerção são inteiramente inúteis. Descobrimos, depois de muitos anos de esforços, que não assumimos uma viagem. Dá-se o contrário: a viagem é que nos assume. Roteiros, programações, reservas, o certo e inevitável, tudo se confunde e desmorona por completo diante de personalidade da viagem. Pois cada viagem possui personalidade própria, temperamento, individualidade. Somente depois de reconhecer tal coisa é que o andarilho aturdido pode relaxar e seguir em frente, aceitando tudo. Só então é que as frustrações deixam de existir.

John Steinbeck²⁹

Ao propor estudar o curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG, o que pretendemos é fazer uma leitura para compreender, do ponto de vista curricular, qual foi a formação em educação ambiental ofertada e sua relação com os alunos/sujeitos de uma realidade do campo; traçar o perfil dos alunos; compreender a formação em educação ambiental identificando as concepções de meio ambiente e educação ambiental presentes nesse grupo e conhecer a realidade de trabalho de alguns desses alunos/professores, bem como a sua prática pedagógica ao desenvolverem projetos de educação ambiental nas escolas onde atuavam.

Entendemos assim como Arroyo (2008), que o primeiro desafio que se coloca para os cursos de formação, como este ora pesquisado, é o equacionamento da tríade formação/docência/diversidade: pensar a formação a partir de um perfil de docente-educador aplicado à diversidade ou a partir de uma caracterização da diversidade, redefinir perfis de educação, docência e formação ou, ainda, buscar um diálogo entre a diversidade e a formação³⁰. Nesse sentido concordamos com o autor que ao tecer uma crítica à tendência de cursos de formação que partem de um perfil

²⁹ Citação extraída de STEINBECK (1962, p. 10).

³⁰ Tais cursos são “específicos para formar docentes-educadores dos diversos coletivos sociais, étnicos, raciais, geracionais e do campo” (ARROYO, 2008, p. 11).

prévio de docência e de profissional da educação básica, organizado por um currículo que forme para a docência em qualquer escola: cidade, campo, periferias urbanas, indígenas e jovens e adultos evidencia que os coletivos diversos são vistos como destinatários de última hora de um projeto único de docência e de formação. A diversidade tende a ser secundarizada.

A produção de paradigmas científicos e de conhecimento, a própria condição docente e o sistema escolar se configuraram em um determinado olhar sobre as diferenças sociais, étnicas, raciais, do campo e das periferias. O conjunto dos processos educativos não se esqueceu desses coletivos e agora passou a olhá-los, mas se configurou olhando-os com uma determinada representação. O sistema escolar e a universidade fizeram parte da produção da diversidade em desigualdades. (ARROYO, 2008, p. 16)

De outro modo, para o autor, esses cursos deveriam ser pensados a partir da diversidade, com seus processos históricos, políticos, sociais, econômicos, culturais e pedagógicos, para além de concepções generalistas de ser humano, de cidadania, de história e de progresso, de racionalidade, de ciência e de conhecimento, de formação e de docência, que geram padrões únicos de classificação e hierarquização fortemente presentes no sistema escolar e na academia.

Para que esse diálogo entre pedagogia, formação, docência, universidade, pesquisa e os coletivos em sua rica diversidade seja possível e fecundo, será necessário avançar para além das concepções e representações, ainda tão arraigadas sobre as “minorias” étnicas, raciais, do campo, qual seja, os periféricos. Os diversos. Representações que marcam o equacionamento desses cursos, sua benevolente aprovação como dádivas para os periféricos. Os “outros”. Visões que marcam a presença dos estudantes, dos coletivos diversos como que “estranhos”, “fora do ninho”, do lugar, à margem do normal andamento das faculdades onde acontecem. O mesmo estranhamento que padecem na sociedade. (ARROYO, 2008, p. 15)

Ao tocar nas tensões geradas durante os cursos, o autor entende que os programas de formação tentam desconstruir representações, reconhecendo os olhares e saberes dos coletivos diversos, mas somente na organização dos tempos, monografias e pesquisas. “Os saberes instituídos nos currículos são saberes sobre eles, nem sempre coincidentes com seus saberes” (ARROYO, 2008, p. 26). De fato, não há um reconhecimento dos saberes dos outros, talvez porque não se queira

ouvir. “Aprender a ouvir e calar é um dos aprendizados da condição docente-discente.” O autor ressalta:

Os programas de formação e diversidade pouco avançarão se continuarem estruturados nesse padrão classificatório de conhecimento e de racionalidade. Chegarão até onde certos programas tímidos de educação popular chegaram: ouvir e reconhecer os saberes prévios do senso comum que o povo acumula nas vivências do cotidiano. Partir desses saberes para levar o povo ao saber único, à racionalidade única, à consciência crítica. (ARROYO, 2008, p. 29)

Nesse contexto, passamos a seguir à construção do perfil dos alunos/sujeitos a partir da análise das informações obtidas pelo questionário, pelas observações e entrevistas realizadas quando das visitas às escolas.

4.1. Quem são os alunos do curso de Pedagogia da Terra?

O ônibus sai do platô asfaltado e na estrada de terra, pura poeira, começa a descer uma serra enorme. De repente entre a vegetação se descortina o vale ainda com áreas conservadas. A umidade nesse tempo de seca é visível no verde que se estende até a vista perder. Aqui e ali, uma casa, uma roça arada a espera da chuva, bois, vacas, cães e gente que sobe e desce. O ônibus serpenteia dentro dos assentamentos e tem sua parada final na agrovila, onde sentada me espera a professora I. Cheguei a um assentamento no município de Terenos, Mato Grosso do Sul. (Relato da pesquisadora – 27/10/2010)

O questionário foi respondido por cinquenta e seis alunos dos cinquenta e nove presentes e nos apontou que, no módulo VIII do curso realizado em julho de 2010, eram seis³¹ os movimentos presentes que compunham a Via Campesina. No quadro

³¹ Inicialmente eram cinco movimentos, mas houve uma dissidência dentro do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e como consequência se fizeram presentes no curso alunos vinculados ao Movimento Camponês Popular (MCP).

a seguir estão representados os movimentos e o número de alunos/sujeitos por movimento. À primeira vista, o que chama a atenção é a presença majoritária do MST no curso.

Quadro 3. Alunos/sujeitos matriculados no curso por movimento social.

| Movimentos | MPA | MCP | MAB | CPT | PJR | MST | Não responderam |
|------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------------|
| Sujeitos | 01 | 05 | 05 | 05 | 06 | 34 | 03 |

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Quanto ao tempo de participação no movimento verificou-se a existência de dois grupos: vinte e sete alunos com até seis vírgula um anos no movimento e vinte e sete alunos com tempo de movimento acima de seis vírgula um anos. Dois alunos não responderam a questão. É importante ressaltar que dentro do grupo de alunos/sujeitos pertencentes ao MST havia um com vinte anos e um com vinte e três anos de participação no movimento.

As informações obtidas pelos questionários e entrevistas nos possibilitam definir o perfil dos alunos do curso de Pedagogia da Terra FE/UFG presentes no VIII módulo da seguinte forma: são cinqüenta e seis alunos vinculados a movimentos sociais de luta pela terra, em sua maioria do MST; quase todos já se encontram assentados e vinculados a funções dentro dos movimentos. A CPT, o MAB, o MST e o PJR são movimentos que já se encontram na luta há mais tempo, pois apresentaram números significativos de participantes com mais de seis anos de vínculo aos mesmos.

Essa participação se faz presente quando observamos que todos participam de atividades, e a maioria assume funções, tais como coordenador de uma regional, dirigente, direção estadual, direção interna, militante, coletivo ou setor de..., conselho da escola, coordenação do assentamento. Há uma organicidade³² para se criar um vínculo de pertencimento. Talvez seja essa organicidade que permita um enraizamento cada vez maior dos participantes nos movimentos e um forte reforço na identidade de ser “Sem Terra”. Na observação de campo, foi possível presenciar

³² Organicidade é a ligação que existe entre as várias partes de um corpo. Os órgãos de um corpo têm funções diferentes, mas trabalham para o mesmo fim, de forma combinada. Organicidade, então, é a capacidade de fazer com que as idéias, discussões e orientações de um movimento percorram todo o corpo de uma organização e se articulem, de forma permanente, para garantir a unidade de pensamento e de ação. (Pastoral da juventude do meio popular). Disponível em: <pjmp.org/3congPJMP/organ_mov_popular.doc>. Acesso em: 5 fev. 2013.

que apesar dessa forte organicidade e identidade, muitas famílias assentadas não permanecem com a terra por motivos de saúde ou necessidade de dinheiro, e muitas acabam retornando ao movimento na condição de acampados ou ao meio urbano, perdendo o vínculo com o movimento.

Em razão dessa organicidade é que com relação às funções assumidas pelos alunos/sujeitos no movimento ao qual pertencem, encontramos cinco categorias: sem função específica, só militante; com função específica podendo, inclusive, ter mais de uma função (coordenador de uma regional, dirigente, direção estadual, direção interna); função específica ligada à educação dentro dos movimentos (formação política, grupo de mulheres que trabalha com horto medicinal e plantas do cerrado, articulação de grupos, coletivo ou setor de educação, setor de gênero, educadora popular, agente popular, a produção da agricultura familiar e a segurança alimentar³³); função de professores da educação escolar; função de professores da educação escolar associada a outras funções nos movimentos (setor de educação, coletivo estadual de gênero, direção estadual do setor de educação, grupo das mulheres do conselho da escola, coordenação do assentamento). Abaixo, temos quadro explicativo por função e por movimento:

Quadro 4. Alunos/sujeitos por função dentro do movimento social.

| Movimento \ Função | MPA | MCP | MAB | PJR | CPT | MST |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Militante | | | 02 | 01 | 03 | 03 |
| Função específica | | 02 | 01 | 04 | | 02 |
| Educação nos Movimentos | 01 | 03 | 02 | 01 | 02 | 12 |
| Prof. Educação escolar | | | | | | 05 |
| Prof. Educação escolar + outras funções no movimento | | | | | | 10 |
| Não respondeu | | | | | | 02 |

Fonte: Dados coletados na pesquisa

³³ Segundo a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional – LOSAN (Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006), por Segurança Alimentar e Nutricional - SAN entende-se a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis. Dentro da Secretaria Nacional de segurança Alimentar e Nutricional do Ministério do Desenvolvimento Social um dos projetos é o de apoio à estruturação da produção familiar.

Com relação à educação, se entendida de forma ampliada, para além de alunos já professores vinculados à educação escolar, temos, no grupo, alunos que trabalham com a educação dentro dos movimentos. Trinta e seis alunos/sujeitos trabalham com a educação, mas somente quinze se identificaram como professores. Desses quinze professores, três trabalham em escolas do movimento (educador setor de educação, educador da rede de educação cidadã [Recid], educador voluntário da economia solidária, professor que trabalha com a educação popular), um trabalha em uma escola do Estado dentro de um assentamento e administrada por professores do movimento, nove em escolas municipais dentro e fora dos assentamentos, e dois não identificaram o local de trabalho. Todos os que se identificaram como professores pertencem ao MST.

Aqui podemos inferir que a presença majoritária do MST no curso e o dado de que todos os alunos que se identificaram como professores pertencem a esse movimento pode ser compreendida pelo fato de o MST ser o movimento com uma grande preocupação com a educação, pois tem de dirigir assentamentos com a presença de famílias e escolas. Segundo Caldart (2004), desde o início da década de 1980, essa preocupação se fez, primeiramente, com a mobilização das mães e professoras nos acampamentos e assentamentos, o que resultou na criação do Setor de Educação, em 1987. “A relação do MST com a educação é, pois, uma relação de origem...” (CALDART, 2004, p. 96)³⁴. Vejamos a história da professora II:

Essa professora tem quatorze anos no movimento, mas não foi assentada (não possui terra). Trabalha com o primeiro ciclo, alunos de sete anos de uma escola estadual em um assentamento na cidade de Mirassol do Oeste, Mato Grosso. Quando da visita, ela estava trabalhando separadamente com os alunos que estavam apresentando dificuldades de leitura e escrita. O restante de sua turma ficava a cargo de duas estagiárias. Ela exerce outras funções no movimento como participante do grupo das mulheres, do conselho da escola e da coordenação do assentamento. Possui o curso de Magistério. Como ela se tornou professora? (Relato da pesquisadora – 30/09/2010)

Por uma necessidade tanto da organização, quanto financeira também. Na época em que eu me separei do meu marido ingressei mais no movimento. Já era simpatizante. Mas antes eu já era professora. Na época em que eu me tornei professora

³⁴ Para maior conhecimento sobre a história do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra ver CALDART, R. S.. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

eu tinha só a 4ª série, foi por necessidade da comunidade em que eu vivia. Afastei-me um tempo e depois que eu retornoi para o movimento eu me tornei professora de verdade. (Entrevista professora II – 27/09/2010)

O baixo número de professores (quinze) nos surpreendeu, pois, no projeto do curso aprovado pela FE/UFG, havia a indicação de que se tratava de um curso para professores em exercício em escolas dos assentamentos e, portanto, a importância dessa qualificação em nível superior. A explicação dada pela coordenação do curso foi a de que, primeiramente, quem indicou os alunos foram os movimentos sociais e, segundo, muitos desses alunos que não são professores em exercício trabalham com atividades educativas nos movimentos e que o PRONERA resguarda a eles o direito de cursar.

Com relação ao local de moradia, trinta alunos afirmaram morar em assentamentos; um aluno, em acampamento; nove, em comunidades. Quatorze alunos indicaram outros locais, sendo um em área urbana. Dois alunos responderam morar em reassentamentos. De todas as condições, a que chamou a atenção foi a situação dos reassentados: eles foram tirados das terras para a implantação de obras públicas, como hidrelétricas e rodovias, por duas vezes. Diante dessas realidades, como se estrutura uma escola municipal dentro de um assentamento no município de Terenos, Mato Grosso do Sul, onde trabalha e vive a professora I?

A professora tem dez anos de movimento, trabalha no Setor de Educação do MST, além de dar aulas na escola. É professora há sete anos. Apesar de ter acampado duas vezes, em outros assentamentos na região, ela não possui a sua terra. Mora em uma casa emprestada pela Prefeitura de Terenos dentro do assentamento do MST. Tornou-se professora depois que ingressou no movimento e pôde fazer o curso de magistério.

A escola em que ela trabalha há três anos pertence ao município de Terenos e se encontra localizada em um assentamento dentro de uma Agrovila onde se encontram posto de saúde, escola, Igreja, poço artesiano, subprefeitura, oficina para os ônibus escolares, comércio – mercearia, padaria, borracharia e frutaria para atender a demanda do assentamento. Na região se encontram sete assentamentos cada um com a sua agrovila. Somente um assentamento pertence ao MST, CUT e FETAG onde foram assentadas 600 famílias. Os outros pertencem ao INCRA, à Prefeitura de Terenos e ao Banco da Terra.

Essa escola atende a 360 alunos, da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, em dois turnos: matutino e vespertino. Todos os alunos são oriundos de assentamentos, ou estão acampados ou residem em comunidades. No turno noturno, a

escola é emprestada para a Secretaria do Estado da Educação para o funcionamento do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Do ponto de vista da infraestrutura, a escola possui um ginásio coberto onde são realizadas aulas de Educação Física e atividades culturais; laboratório de informática com internet e com um professor responsável; cantina que fornece uma merenda de qualidade; saneamento básico (água potável de poço artesiano e esgotamento sanitário por fossa e o lixo é jogado em um buraco onde é queimado); sala de professores e campo de futebol gramado. Não possui biblioteca e os livros didáticos permanecem na escola, porque existe um “nomadismo” de alunos, eles mudam de acampamentos e de escolas. Não há biblioteca e pouquíssimos livros literários são administrados pela coordenadora pedagógica.

Quanto aos professores, metade reside nos assentamentos e metade na cidade de Terenos, que fica a 60 km da escola e utilizam o ônibus escolar para ir e voltar. Somente cinco professores são concursados, e o restante, em torno de 27 professores, é contratado. Quase todos são pedagogos ou licenciados (muitos cursando Educação a Distância, faculdades particulares e uma pelo PRONERA). Alguns dobram turno, e as condições da escola são boas para isso: banheiro exclusivo para os professores e almoço na escola, além das merendas. Há toda uma logística para o transporte dos alunos e professores.

Terenos é o primeiro município do Mato Grosso do Sul a participar do projeto UCA – Um Computador por Aluno. “O Programa Um Computador por Aluno – PROUCA tem como objetivo ser um projeto Educacional utilizando tecnologia, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil”.³⁵ Somente cinco municípios do Brasil estão começando a implantar o projeto UCA Total. “Cada escola receberá os laptops para alunos e professores, infraestrutura para acesso à internet, capacitação de gestores e professores no uso da tecnologia.” Em Terenos os laptops já se encontravam na escola e seriam distribuídos aos alunos.

Mesmo não sendo uma escola vinculada a um determinado movimento social, toda semana há um momento cívico onde os alunos e nem todos os professores cantam o Hino Nacional, em posição de sentido. Os pequenos cantam com afinco, mas os adolescentes por obrigação. A finalidade é resguardar a identidade de ser brasileiro. Podemos, por analogia, entender esse momento como uma mística, comum nos movimentos sociais de luta pela terra. (Relato da pesquisadora – 28/10/2010)

Há em todos os movimentos sociais presentes no curso um caráter ideológico muito forte, seja nas místicas (teatros, danças, cantos e leitura ou declamação de

³⁵ Para maiores esclarecimentos acessar: <http://www.uca.gov.br/institucional/index.jsp> - Acesso em: 10 nov. 2010.

textos), seja na forma de organização dos espaços não ocupados pelo fazer acadêmico (fora do horário das aulas). Dentro dos movimentos, há uma preocupação com a formação política formatada pela ideologia de cada um. Ideologia entendida aqui como doutrina: “conjunto sistemático de juízos e interpretações de ordem teórica próprias a um autor ou a uma escola e que dão, geralmente, lugar a um ensinamento” (DUROZOI, 1996, p. 131).

Como o curso era coordenado em parceria FE/UFG/PRONERA, esse caráter ideológico acabou também sendo subsumido no fazer acadêmico dos alunos. Apresentava-se nas místicas diárias e, quando da realização das reuniões de avaliação dos módulos, como reivindicações ou sugestões à coordenação. Aparecia também na autoavaliação por parte dos alunos feita ao final de cada módulo, ao discutir a conduta de todo o grupo nos afazeres acadêmicos e na forma de organização do não acadêmico, que também estruturava o funcionamento do acadêmico, como nas coordenações de núcleos de base e das equipes de infraestrutura, mística, disciplina, memória, ciranda infantil, animação e cultura, comunicação, esporte e lazer, finanças e saúde. Acreditamos que uma característica marcante da postura ideológica desse grupo foi a disciplina.

A história do assentamento e da escola da professora III nos possibilita enxergar um pouco dessa forte postura ideológica presente nos movimentos:

De ônibus cheguei à terceira escola visitada. É uma escola do município de Cocalzinho, Estado de Goiás. Está dentro de um assentamento que foi uma fazenda pertencente a uma construtora e foi desapropriada. Portanto, é uma área degradada, pois o cerrado foi transformado em pasto para a produção pecuária. A área foi dividida por dois movimentos: MST e Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF). Aqui cabe uma explicação. A área destinada ao assentamento foi ocupada primeiramente pelo MST e a outra parte, próxima a rodovia, foi ocupada posteriormente pela FETRAF.

O Incra assentou os acampados do MST e dividiu em lotes menores a área ocupada pela FETRAF para, posteriormente, assentá-los. Essa situação gerou um forte desentendimento entre os movimentos que reivindicavam toda a fazenda. Por fim o MST retirou a sua bandeira e abandonou os seus assentados. Essa situação se materializa dentro da escola com brigas e afrontas entre os alunos pertencentes aos dois movimentos.

A professora III tem oito anos de movimento e cinco anos no magistério. Sua formação no ensino médio não foi o curso de Magistério. Isso não impossibilitou que ela fosse

contratada e lotada nessa escola municipal. Pediu exoneração e se encontra fora de sala de aula para fazer o curso. Ela não é assentada. Sua mãe é que possui um dos lotes do MST.

É uma escola localizada no meio rural que funciona dentro do programa do governo federal denominado “Escola Ativa”³⁶, que atende escolas do campo multisseriadas.

Por uma questão de baixa demanda a escola funciona somente no turno vespertino, com sessenta e quatro alunos, uma coordenadora, três professoras e uma canteira. As três turmas multisseriadas são assim constituídas: uma turma de primeira série com alunos de seis anos e, alunos de terceira série de oito a doze anos; uma turma de segunda série com alunos de sete e oito anos e alunos de quarta série, de nove a treze anos; e uma turma de quinto ano com alunos de doze anos.

Por ser uma “Escola Ativa” o projeto pedagógico estrutura a sala de aula por “cantinhos” de cada disciplina: de Ciências, de Matemática, de Geografia entre outros, onde ficam expostos livros, revistas e materiais que foram produzidos pelos alunos nos projetos desenvolvidos. Foi a única escola visitada onde havia livros literários à disposição dos alunos dentro das salas de aula, expostos em um varal apropriado e separados por série. Há somente um computador na sala da coordenação e que se encontra quebrado.

Dentro dessa organização pedagógica, a “Escola Ativa” distribui os alunos em comitês que se revezam de seis em seis meses. Todos participam. São os comitês de organização das salas, dos materiais permanentes, dos cantinhos e da saída dos alunos; o comitê da merenda que auxilia mobilizando os colegas para trazerem de casa algo para enriquecer o lanche ou mesmo mudar o cardápio, e, por exemplo, incluir um bolo para o lanche; o comitê da horta responsável pela manutenção da mesma; o comitê da limpeza das salas e do pátio da escola; e por último, o comitê do ambiente que cuida da limpeza da área externa, da disciplina, do visual com a elaboração de cartazes para a orientação dos colegas.

A “Escola Ativa” também se estrutura por projetos anuais e pontuais de acordo com datas comemorativas. O fechamento do ano se dá no “Dia da Conquista”, quando as

³⁶ “Escola Ativa” - A escola do campo, incluída cada vez mais na agenda das políticas públicas, tem como desafio oferecer educação de qualidade social para todos os povos que vivem nesse e desse espaço. Se a escola do campo mudou é porque o próprio campo está em movimento e é do campo que resultam as reivindicações históricas mais acentuadas pela garantia do direito à vida com dignidade e valorização humana. O Programa Escola Ativa procura acompanhar o avanço desse direito junto às classes multisseriadas. Isso significa tratar a educação escolar como instrumento pedagógico para construir um projeto de desenvolvimento que garanta a igualdade de direitos, a justiça social e a solidariedade entre os sujeitos do campo. Na concepção de ensino e aprendizagem do Programa Escola Ativa isso significa o fortalecimento do processo educativo baseado na apropriação, na reelaboração e na assimilação de saberes e de conhecimentos, além de suas respectivas implicações práticas para a vida do povo camponês, assim como para sua leitura de mundo. Para realizar essa metodologia de formação propomos que o estudo aconteça com base no seguinte percurso formativo: Atividade Básica; Atividade Prática e Atividade de Aplicação e Compromisso Social (BRASIL. Ministério da Educação, 2009, p. 8,9).

famílias são convidadas a participar e os alunos apresentam seus projetos e junto aos pais são avaliados.

A infraestrutura da escola compreende dois blocos: um de três salas sendo uma da coordenação, duas salas de aula e dois banheiros de uso dos alunos. E o outro bloco com uma cozinha, uma sala de aula e uma sala usada para depósito. Não possui quadra esportiva e os alunos, durante o recreio usam a área entre os blocos. Há árvores que ajudam a sombrear esta área. Fica visível a pouca atenção dada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Cocalzinho a esta escola.

Um táxi alugado pelo município faz o transporte das quatro professoras e da cantineira da cidade para a escola e permanece durante todo o período das aulas. Uma Kombi, em estado precário, também alugada pela prefeitura, faz o transporte das crianças que moram no assentamento do MST que se encontra mais distante da escola. A estrada de terra é de péssima qualidade o que torna o traslado dos alunos perigoso. (Relato da pesquisadora – 06/11/2010)

Acreditamos que o rompimento do MST com a FETRAF se deu por um confronto de poder, pois são movimentos que apresentam diferenças em suas origens e que tem em comum a luta pela terra e, portanto, disputam o assentamento. No nosso entendimento, a escola é o símbolo do rompimento do MST com os seus assentados, pois se encontra muito degradada em sua infraestrutura. Esse movimento social, por tudo que já dissemos anteriormente, tem uma grande preocupação com a qualidade das escolas de seus assentamentos – isso foi visível no assentamento do Mato Grosso. O rompimento entre o MST e a FETRAF foi um grande prejuízo para as crianças e jovens assentados dos dois movimentos.

A princípio, pensávamos que se tratava de um grupo homogêneo de professores de assentamentos pertencentes à Via Campesina, mas, ao traçar o perfil dos alunos/sujeitos, tivemos a dimensão da heterogeneidade do grupo. Há uma diversidade na identidade de ser “Sem Terra” quando já se tem a terra.

Passaremos no próximo item a compreender o curso de Pedagogia da Terra a partir de seu currículo.

4.2 O curso e sua matriz curricular

Abaixo temos a descrição da escola onde trabalha a professora II. Essa apresentação nos possibilita iniciar uma análise do curso, pois nossa intenção é descortinar uma realidade que a universidade desconhece e que, ao propor criar um curso em convênio, deixa de levar em conta muitas das especificidades dessas realidades. Como entende Arroyo (2008) equacionar a tríade formação/docência /diversidade é um desafio posto para as universidades. Se não se conhece, como formar?

A segunda visita de campo começou na cidade de Cuiabá enfumaçada pelas queimadas do final de setembro. Clima insalubre: muito calor, muita umidade e muita fumaça. De ônibus fui para a cidade de Cáceres e pelo caminho pude observar a transição entre o cerrado e a mata amazônica. Toda a flora criou tamanho: pequizeiros do tamanho de mangueiras, pequenas áreas de mata com palmeiras, angelins, e até jatobás, todos em proporção, para mim, gigantesca. A fauna, uma mistura de mata e pantanal, era representada pela visão constante do Jaburu, ave símbolo do pantanal e presente naquela região.

De Cáceres tomei um ônibus para “Salto do Céu”, que não cheguei a conhecer, pois o meu destino era “Curverlândia”, cidade antes do destino final. Lá pelas dezoito horas, o carro que me levaria ao assentamento do município de Mirassol do Oeste chegou e partimos por doze quilômetros até a escola do assentamento, onde fiquei hospedada no alojamento em que reside a professora II.

A professora trabalha em uma Escola Estadual do estado do Mato Grosso que se encontra dentro de um assentamento do MST que já conta doze anos, no município de Mirassol do Oeste. A professora tem vinte anos de magistério e quatorze anos no movimento. A gestão da escola é coordenada por assentados desse movimento: diretor, coordenadores, pessoal administrativo, cantineiras, assim como os responsáveis pela limpeza. Somente alguns professores, “os de fora”, não pertencem ao movimento e são tratados de forma diferenciada.

Esses professores e os motoristas dos ônibus escolares têm de residir nos alojamentos da escola durante toda a semana, em situação precária, visto que alguns levam as famílias, e os cômodos são pequenos. Os banheiros em número de três são coletivos. A escola não oferece alimentação.

A escola é organizada por ciclos. Atende em torno de trezentos e noventa alunos da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio e do EJA distribuídos nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Todos os professores são contratados e sete foram aprovados no último concurso do Estado e aguardam a posse.

No parcelamento da terra, a escola ficou com uma grande área que hoje comporta dois blocos com seis salas de aula, um laboratório de informática (vinte computadores ligados à internet), uma sala da coordenação com um computador e ar-condicionado (são duas coordenadoras), uma sala da direção com dois computadores e ar-condicionado e secretaria também com ar-condicionado, cozinha, refeitório e banheiros. Possui também uma quadra de esportes coberta.

Há as salas de aula da antiga escola, quando do acampamento que são de madeira e hoje comportam a sala dos professores, a biblioteca, uma sala de aula e um depósito. Existe a intenção de construir outro bloco para comportar essas funções.

Três ônibus permanecem na escola para fazer o transporte dos alunos nos turnos de aula e quando necessário (tratamento dentário em Mirassol, deslocamento dos professores para algum trabalho fora da escola, etc.).

Todo o material de uso permanente (carteiras, mesas, impressoras) é de excelente qualidade e extremamente bem cuidado, tanto pelos profissionais quanto pelos alunos. Segundo a coordenadora, eles são “rigorosos” no recebimento dos materiais e dos serviços prestados (a quadra não foi aceita como obra acabada, pois apresenta problemas no piso e já passou por uma inspeção da secretaria do Estado que recomendou refazer todo o piso).

Essa postura deveria ser de todas as escolas públicas no rural e no urbano, pois lidamos com o dinheiro público e é nosso dever fazer com que ele seja corretamente empregado. Quem sabe agindo assim poderíamos contribuir para uma transparência maior nas licitações públicas das secretarias de educação e teríamos melhores condições de trabalho.

A escola é servida de água vinda de um poço artesiano (água salobra) e uma cisterna (água doce). O esgotamento sanitário é feito por fossas. Quanto ao lixo, é recolhido e enterrado. Existe uma proposta de coleta seletiva para ser implantada.

Quanto ao entorno da escola, não foi plantada nem uma árvore. Durante o recreio as crianças e jovens ficam pelos corredores ou na quadra coberta, pois o calor é intenso. Cabe ressaltar que havia sido feita uma queimada, de uma pequena área verde ao lado do alojamento. Árvores frondosas, pois ainda estavam queimando lentamente já abatidas no chão. Queimada sem razão de ser, pois a área não seria utilizada. Não era a única queimada na região, por isso o ar se encontrava enfumaçado. (Relato da Pesquisadora – 29/09/2010)

Passemos a uma versão do curso.

Este teve início em janeiro de 2007, com sessenta e dois alunos distribuídos em duas turmas.³⁷ Foi concluído com nove módulos em fevereiro de 2011, um módulo a mais do que havia sido planejado com cinquenta e nove alunos. Por ser o primeiro convênio da Faculdade de Educação organizado por módulos e seguindo a pedagogia da alternância, foram precisos acertos no projeto inicial como o acréscimo de mais um módulo, para que o curso fosse concluído.

Para atender a um dos objetivos específicos do PRONERA (o de garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores(as) de jovens e adultos – EJA – e do ensino fundamental e médio nas áreas de Reforma Agrária [Brasil, 2009], o curso de Pedagogia da Terra da UFG foi considerado

[...] um curso especial de Pedagogia, de graduação de educadores que já concluíram o nível médio e se encontram no exercício da função de professor. Além de não possuírem licenciatura, também não têm possibilidade de cursá-la de forma regular. É um curso que se propõe valorizar e apreender os anos de prática profissional dos educandos como educadores e, ao mesmo tempo, refletir sobre esse acúmulo de experiência e ampliá-lo com conteúdos e metodologias também acumuladas pela FE/UFG ao longo de seus anos de prática de formação de educadores. (UFG, 2006, p. 4)

A parceria é o princípio operacional e metodológico do PRONERA no estabelecimento de convênios. É a condição para a realização das ações e se desenvolve por “uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos(as) em uma construção coletiva na elaboração dos projetos, no acompanhamento e na avaliação” (BRASIL, 2009, p. 18).

Assim, durante todas as etapas para a efetivação do curso e durante a sua execução os movimentos sociais estiveram presentes e foram copartícipes nas decisões tomadas, desde questões de alojamento e alimentação, até na estrutura curricular indicando parte das disciplinas de núcleo livre³⁸ e na avaliação dos módulos.

³⁷ Houve um segundo vestibular para que se preenchessem as oitenta vagas quando foram aprovados mais quinze alunos. Para que não houvesse defasagem esses alunos cursaram o módulo I nos meses de maio e junho e já ingressaram no módulo II presencial incluídos nas duas turmas o que totalizou setenta e sete alunos. Houve desistências durante o curso o que reduziu o número de alunos concluintes para cinquenta e nove.

³⁸ Fazem parte do núcleo livre as disciplinas optativas que são de livre escolha do aluno (ANEXO D)

Uma das características desse convênio foi ter atendido a um grupo específico de movimentos sociais ligados à Via Campesina, que não apresentou candidatos em número suficiente para o preenchimento das oitenta vagas ofertadas, ficando, assim, vinte vagas ociosas. Se tivesse sido outro o encaminhamento, professores de outros movimentos ou entidades poderiam ter preenchido essas vagas. Essa conduta, de abrir para outros movimentos que não só os pertencentes a Via Campesina foi atentada quando da votação do projeto, mas não foi sequer discutida. A postura de atender somente determinados movimentos deve ser repensada na possibilidade de reedição do curso, pois a função social da universidade pública, mesmo em um curso na modalidade convênio, é atender todos aqueles que estejam dentro dos critérios do convênio.

No projeto do curso³⁹ que foi elaborado pela comissão e aprovado pelo Conselho Diretor da FE e pela Câmara de Graduação da Pró-Reitoria de Graduação, no que concerne ao currículo (ANEXO C), muito pouco foi alterado em relação ao currículo do curso regular (ANEXO B). O quadro abaixo explicita essas modificações

Quadro 5 – Alterações curriculares para atender ao convênio FE/UFG/PRONERA

| Nome original da disciplina no currículo do curso regular (semestral) | Nome da disciplina no currículo do curso do convênio (por módulos) | Ementas que não foram alteradas | Disciplina retirada da grade curricular e reintegrada no módulo VIII |
|---|--|--|--|
| Fundamentos e Metodologia de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e II | Ensino e Pesquisa em Ciências Naturais | Subsídios teóricos para o entendimento do processo de construção do conhecimento científico; Contextualização do ensino das Ciências Naturais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Contribuições frente às questões da inclusão, das drogas e da sexualidade. Objetivos gerais, conceitos básicos e procedimentos metodológicos para o ensino das Ciências Biológicas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. | Didática e Formação de Professores |
| Trabalho de conclusão de curso (TCC) I e II | Met. de Pesquisa e Trab. conclusão de curso | Metodologia do trabalho científico. Procedimentos básicos para o trabalho intelectual. A questão do conhecimento. Senso comum e saber científico. Limites da ciência. Mito da neutralidade científica. Conhecimento e poder. Normas | |

³⁹ Para maior aprofundamento da história da aprovação do projeto do curso ver: MAGALHÃES, Á. C.. *Terra, escola e inclusão: a novidade na marcha do MST*. 2010. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | técnicas para a produção da monografia. Elaboração da monografia. Documentação e leitura da bibliografia. Construção lógica do trabalho. Redação final e apresentação pública. | |
|--|--|--|--|

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Essas alterações tiveram que ser revistas no ano de 2010, porque no Projeto Político Pedagógico da FE/UFG existe uma indicação para a qual a comissão de elaboração do curso não atentou, de que todos os cursos de convênio devem seguir a matriz curricular do curso regular.

A partir do processo de avaliação dos currículos (FE/Campi e Prefeitura) em vigor, da reflexão sobre a trajetória percorrida e do que, sobretudo nas duas últimas décadas, foi construído pela Faculdade e pelos Campi Avançados, na graduação e na pós-graduação, esse projeto opta por formar o pedagogo docente para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e estabelece uma estrutura comum (base constitutiva) para os cursos de Pedagogia da UFG, nas diversas modalidades de oferta que, porventura, venham a ser implementadas: regular, modular, presencial, semipresencial ou outras.” (UFG, 2003, p. 13).

Essa indicação visa a coibir simplificações curriculares na formação de professores pela FE, o que é louvável, mas, por outro lado, impede a adequação de currículos de convênios às especificidades do público a ser atendido. A implicação dessas alterações foi que o curso teve de se estender por mais um módulo, o nono, para que a disciplina “Didática e Formação de Professores” retirada fosse ofertada aos alunos.

Uma questãoposta para a coordenação do curso foi que o sistema da universidade obrigou a coordenação a transformar os módulos em semestres para que fosse possível lançar os dados (disciplinas e notas) no sistema da UFG. Quando da elaboração do projeto do curso, foi feito exatamente o movimento contrário, isto é, transformar um currículo semestral em modular. Isso implicou na demanda de um tempo de trabalho e criou a situação de haver dois projetos: um semestral dentro das normas da UFG, e outro estruturado por módulos de acordo com o projeto do PRONERA, que com os acertos e o acréscimo de mais um módulo, o XI, foi executado, mas ambos com a estrutura curricular do curso de Pedagogia regular.

O currículo como um todo não foi estruturado para atender a especificidade de um curso de formação de educadores para a Educação do Campo. Como ressaltou Arroyo (2008), partiu-se de um perfil de docente-educador universalista aplicando-o

à diversidade. Somente onze das vinte e três disciplinas componentes do núcleo livre que foram ofertadas é que, de fato, apresentaram uma especificidade para a formação em Educação do Campo⁴⁰. Essas disciplinas tiveram carga horária de sessenta e quatro horas presenciais cada uma e cada aluno deveria integralizar quinhentas e setenta e seis (576) horas ou nove disciplinas a sua escolha.

Aqui reside uma contradição: teoricamente defendemos a necessidade de uma educação do campo com suas especificidades, mas, na implementação de um curso de formação de professores para essa escola do campo, ofertamos um curso cujo currículo só leva em conta essa especificidade na oferta de disciplinas do núcleo livre.

Concordamos com Arroyo (2008) ao afirmar que quando os programas não conseguem quebrar a lógica das políticas universalistas ou generalistas e da secundarização da diversidade muito pouco se diferenciam de todo curso de Pedagogia ou licenciatura regulares. A condição docente, sendo pensada como única, dita que “as diretrizes e as normas que regulam sua formação também são únicas, só resta aplicá-las com as ‘permitidas’ adaptações em tempos, cargas horárias, presenciais ou em alternância, em comunidade etc.” (ARROYO, 2008, p. 12).

Uma das condições que o PRONERA impõe para a realização de convênios para a formação profissional de nível superior é que o currículo seja desenvolvido conforme o princípio da metodologia da alternância. Assim, o curso de Pedagogia da Terra, objeto desse estudo, teve essa especificidade: um currículo tendo como princípio norteador a alternância.

Silva e Queiroz (2006) apontam como pilares de uma formação por alternância a associação de famílias⁴¹, a alternância pedagógica, a formação integral e o desenvolvimento do meio. Nesse sentido, os autores, tomando por base as ideias de Bourgeon e Girot de L'ain com vistas a diferenciar essas múltiplas modalidades de

⁴⁰ As disciplinas ofertadas foram: “Educação do campo”, “Os povos do campo”, “Educação popular”, “Educação popular e educação de jovens e adultos: processos metodológicos”, “Agroecologia”, “História das lutas camponesas”, “Método do trabalho popular”, “Direitos humanos e educação no campo”, “Hidrelétricas no Brasil : expansão e conflitos”, “Diversidade e equidade no SUS: o direito à saúde e as comunidades do campo” e “Memória da Pedagogia da Terra: museu virtual”.

⁴¹ No caso específico do curso de Pedagogia da Terra, por ser um curso de graduação, essa vivência no meio familiar foi entendida e estendida a vivências na escola, onde trabalhava o aluno/professor, e na comunidade. Isso por se tratarem de alunos já professores e/ou que desenvolviam atividades educativas vinculadas aos movimentos sociais ao qual pertenciam.

alternância presentes no campo educativo, propõem tipologias específicas a partir de diferentes critérios.

Girot de L'Ain (1974 apud SILVA; QUEIROZ, 2006), usando o critério de articulação entre o educativo e o econômico, propôs modelos denominados de alternância externa e alternância interna. Entende-se por alternância externa aquela em que a anterioridade da atividade profissional é condição de ingresso no ensino superior. Na alternância interna, a realização de atividades profissionais se faz durante o período de estudos. O trabalho não é pré-requisito para o ingresso na formação superior.

Bourgeon (1979 apud SILVA; QUEIROZ, 2006), a partir de uma análise espaço-temporal, distingue três tipos de alternância que vão de uma forma mais elementar para uma mais complexa. O primeiro tipo é a alternância justapositiva, que se caracteriza por períodos de trabalho e estudos, onde não há uma vinculação entre eles, busca-se apenas uma tomada de contato do estudante com o mundo profissional. O segundo tipo é a alternância associativa, que consiste na vinculação entre a formação profissional e a formação geral. Busca-se uma complementaridade na organização de atividades teóricas e práticas em uma mesma formação, mas essa interação caracteriza-se por uma simples adição das atividades entre si.

O terceiro tipo é denominado alternância copulativa e se caracteriza, nas palavras de Bourgeon (1979 apud SILVA; QUEIROZ, 2006, p. 70), por haver “uma compenetração, uma vinculação efetiva dos meios de vida socioprofissional e escolar, em uma unidade de tempo formativo.” Nesse contexto, o estudante é implicado em uma tarefa de produção, através de uma ação e reflexão sobre o porquê e tendo os conteúdos dos dois momentos uma relação dinâmica complementando-se e enriquecendo-se.

Silva (2008) afirma que, na articulação entre esses dois tempos e espaços de formação, são utilizados instrumentos pedagógicos da alternância, como plano de estudo, estágios, visitas de estudo, intervenção externa, caderno didático, entre outros.

A alternância, enquanto princípio pedagógico, mais que característica de sucessões repetidas de seqüências, visa desenvolver na formação dos jovens situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia. Buscando articular universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados – o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a

prática, o abstrato e o concreto – a alternância coloca em relação diferentes parceiros com identidades, preocupações e lógicas também diferentes... Assim, ao apresentar uma nova dinâmica da interação entre os sujeitos do projeto educativo, a formação em alternância traz em seu bojo uma problemática complexa em termos de relações construídas entre o meio escolar e o meio familiar. (SILVA, 2008, p. 105)

A autora ressalta que a vivência do aluno no tempo escola tem como pressuposto que a vida tem o valor de educação, de reflexão e de formação. O distanciamento desse aluno do meio em que vive constitui uma estratégia educativa que busca propiciar uma melhor percepção e uma reflexão sobre a sua realidade, que passa a se constituir em objeto da sua formação e de seus projetos de intervenção. Além da possibilidade de realizar seus estudos de maneira mais intensa, pois estão liberados de outras atividades; há a convivência que propicia o aprendizado da vida em coletividade.

Na organização e na condução de toda essa dinâmica educativa que é a formação em alternância, um dos papéis de destaque é o do monitor. Segundo Silva (2008), cabe ao monitor um papel polivalente em que desempenha uma responsabilidade educativa, de orientação e acompanhamento dos alunos no tempo escola e no tempo comunidade. Sua postura junto aos alunos é de mediador pedagógico, cuja atuação se dá em diversos planos e funções.

No curso em estudo, entendemos que a alternância pretendida foi a associativa segundo a categorização de Bourgeon (1979 apud SILVA; QUEIROZ, 2006). Esse entendimento se dá, pois, no projeto pedagógico, havia a indicação de que os alunos seriam professores em exercício em escolas de assentamentos, portanto as atividades propostas para o tempo comunidade deveriam levar em conta a possibilidade de interação com o mundo do trabalho, a escola. Segundo, porque a análise das atividades propostas para o tempo comunidade (Anexo E), mostrou que em sua maioria não havia qualquer esboço de interação entre o que era proposto pelas disciplinas, evidenciando uma “simples adição de atividades entre si”. Se o aluno tivesse interesse, ele faria essa interlocução.

A professora III conseguiu essa interlocução ao desenvolver um trabalho de educação ambiental em que articulou a realidade do assentamento com relação à questão do lixo, aos conhecimentos da disciplina de “Arte Educação”, “Ensino e Pesquisa em Ciências” e “Didática e estágio supervisionado em Educação Infantil e

anos iniciais do Ensino Fundamental". Esse projeto será descrito quando abordarmos a educação ambiental.

Duas questões se colocaram para a coordenação durante o desenvolvimento do curso no tocante à alternância. A primeira foi quanto à presença de um monitor que por motivo de logística geográfica, já que os alunos residiam em assentamentos distantes uns dos outros, optou por designar um aluno do curso como monitor, e o seu assentamento, como polo de uma determinada região (ANEXO F). Essa dinâmica não funcionou, pois os encontros não aconteceram por motivos diversos; em especial, pela dificuldade para o agendamento de um tempo comum para os estudos. Aqui entendemos que o fato de parte dos alunos não se encontrar vinculado à sala de aula inviabilizou os estudos coletivos. Os trabalhos do tempo-comunidade foram feitos individualmente. O papel do monitor não foi cumprido, portanto não se estruturou uma Pedagogia da Alternância. Assim, houve apenas um alternar de tempos de estudo.

Isso se esclarece na fala das professoras entrevistadas, quando responderam a questão: "como você avalia o princípio da pedagogia da alternância (tempo escola/tempo comunidade), em que o curso de Pedagogia da Terra está organizado? São tempos complementares ou estanques? Funcionou interdisciplinarmente?", a professora I se posicionou da seguinte forma:

Eu acho que não funcionou porque quando a gente fez os trabalhos, um resumo, por exemplo, o professor pede a idéia principal do autor, você lê a idéia principal, mas você não aprofundou naquele texto. Eu tenho que entender o todo. E para entender o todo, eu tinha que estar no regular, ou então, de 15 em 15 dias indo na escola. A alternância funciona porque eu estou na escola. Acho que falta muito compromisso da gente estudar, então vai deixando pra depois, pega o texto, vai lendo, outros pegam da mão da gente, os outros não têm tempo, pegam e fazem em cima do nosso trabalho. Você não está vendo, o professor não está vendo.

Pesquisadora: não tem um monitor nesse meio tempo? No tempo comunidade você não comunica com ninguém lá na universidade?

Professora I: não. Então, os textos eu vou ler e vou fazer algumas coisas. Mas a explicação do professor, a experiência do professor perguntar e você fazer grupos, é outro nível, é outra coisa. Nesse tempo comunidade que você vem pra cá às vezes você pega ali, pega aqui, é só pra mandar mesmo. Cumprir. Eu acho que isso não funciona. Funciona porque todo mundo faz. E a maioria depois, todo mundo não está fazendo nada. Isso aí não é novidade, porque todo mundo faz lá (no tempo universidade), quando todo mundo faz, faz no tempo universidade, lá pega de um, pega de outro... (Entrevista Professora I – 27/10/2010)

Em sua avaliação esta professora, entende que a alternância nesse curso apresenta problemas na articulação entre o que foi teorizado no tempo universidade e a realidade nas comunidades dos alunos. Nem todos os alunos fizeram as tarefas pedidas para o tempo-comunidade. Uns porque já desenvolviam projetos de educação ambiental e outros, por acúmulo de afazeres nos movimentos. O fato de estar na escola facilitou para ela estudar no tempo comunidade, cumprir com as tarefas, mas a grande maioria dos alunos do curso não são professores do ensino regular, o que nos leva a crer que o tempo-comunidade pouco contribuiu para a formação desse grupo de alunos, em especial nas disciplinas de estágio. Houve também a falta da monitoria específica, prevista no projeto, mas que não se concretizou. Para ela, o ideal seria um curso com uma maior interlocução entre o aluno e a universidade observando-se, assim que uma parceria de curso em alternância requer a corresponsabilidade por parte da universidade, dos movimentos sociais e, em especial, dos alunos.

A professora III tem um entendimento diferenciado. Vejamos como ela se posiciona:

Nas avaliações que a gente faz, sempre que a gente volta para o tempo presencial, tem muitos relatos negativos: nossa eu não fiz o trabalho por isso e por isso e por isso. Só que a gente vê que tem muitas particularidades, muitas pessoas com falta de disciplina pessoal, muitas pessoas com excesso de tarefas nos seus movimentos e pastorais. Cada um tem suas inserções nos movimentos de pastorais o que dificulta um pouco a realização de alguns trabalhos. Mas, no geral, a gente avalia que funciona sim, porque de uma forma ou de outra, embora alguns cheguem lá com o trabalho sem fazer, mas tem aquela união, aquela unidade entre os estudantes. Vamos sentar, vamos fazer, eu vou te ajudar, eu estou com o material, você vai fazer aqui agora. E a gente passava as noites em claro, acordada, mas fazia. E na hora da discussão na sala de aula, os professores tinham a percepção de que foi entendido o conteúdo, a disciplina estava compreendida. Então, a alternância de certa forma, na minha compreensão, ela funciona porque, a gente no tempo presencial vai só sugando os conteúdos teóricos. Quando chega no tempo comunidade é o tempo da filtragem, a gente está é assimilando todo o processo. E ai, eu falo que tem Piaget no processo mesmo, porque a gente vai assimilando tudo que a gente engoliu lá na faculdade, colocou na cabeça, e ai vai filtrando, vai peneirando, vai selecionando. Lendo os outros materiais dos trabalhos do tempo comunidade a gente vai assimilando um com o outro. Vai tendo a compreensão do que a gente quer pra nossa prática pedagógica, visando o objetivo da educação do campo que é o objetivo principal dos movimentos sociais do campo. (Entrevista Professora III – 07/11/2010)

Há controvérsias entre os depoimentos das duas professoras. A professora III aponta problemas na execução das tarefas, mas entende que a solidariedade com os colegas faltosos que acabam realizando os trabalhos no tempo-universidade se sobrepõe à qualidade da formação em alternância. Para ela, foi fácil cumprir com as tarefas do tempo comunidade sozinha, pois era professora.

A segunda questão, vinculada diretamente à primeira, foi que muitas das atividades do tempo-comunidade não foram cumpridas nos prazos e passou-se a recebê-las no módulo seguinte para além do prazo estabelecido, o que levou muitos alunos a fazerem a atividade já no tempo-escola. Os intensos afazeres na comunidade foi a justificativa presente nos questionários para o não cumprimento das tarefas. Novamente, no nosso entendimento, o fato de muitos alunos não estarem vinculados a escolas também dificultou a execução dos trabalhos.

Uma reflexão se faz pertinente: teria sido diferente a formação dos professores do Curso de Pedagogia da Terra se o princípio da Pedagogia da Alternância tivesse sido efetivado?

Um dos grandes problemas que se apresentou para a coordenação do curso foi que, a partir de 2008, por uma resolução do Tribunal de Contas da União (TCU) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), os professores vinculados à universidade não poderiam receber pelas aulas dadas. Isso acarretou um grande dilema: a coordenação teve de recorrer a professores de fora dos quadros da instituição, portanto, desvinculados do ensino, da pesquisa e da extensão produzidos dentro da FE. Professores horistas. No nosso entendimento essa situação descharacterizou o curso como dado pela Faculdade de Educação. Nós apenas certificamos. O currículo era o mesmo para os dois cursos, o regular e o do convênio, mas a sua consolidação foi diferenciada não só pela especificidade do grupo do convênio, mas também pelo profissional que o implementou.

As análises até então realizadas demonstram o quanto é complexo o trabalho das coordenações de cursos de graduação; em especial neste curso ofertado pela primeira vez pela FE/UFG. Os problemas que se apresentaram dificultaram a dinâmica do curso e foram resolvidos. Não tiraram do curso a sua importância, inclusive histórica, no sentido de que foi mais uma experiência de formação de professores acumulada pela FE e que pode oferecer subsídios na implementação de novos cursos.

Esse curso de Pedagogia da Terra teve uma função social importante na formação, em especial, dos professores que já atuavam nas escolas dos assentamentos. Foi possível observar nas escolas visitadas as contribuições desses profissionais tanto em suas salas de aula quanto no contexto das escolas. São profissionais que agregam o coletivo da escola para a realização de projetos e de grupos de estudos. Para eles, o curso levou a mudanças significativas de suas práticas, pois já eram professores em exercício e puderam assim estabelecer articulações entre essas práticas e novas perspectivas teóricas.

Em relação à que contribuição esse curso trás para a profissionalização docente, as três professoras foram unâimes:

A professora I manifestou a importância dessa formação para o trabalho com seus alunos:

Ele tem contribuído para ajudar na formação dos meus alunos. Na fundamentação teórica das concepções de Piaget. Outros autores também me fizeram entender a face das crianças. Entender o porquê que são assim. Eu tinha a prática, mas não tinha a teoria. Quer dizer, o magistério dá muita prática. Lógico que tem teoria, mas dá muita prática, e isso me ajudou muito pra chegar até aqui. Porque que eu sou professora aqui? Por causa da prática de magistério. E já a Pedagogia faz você entender o ego, o superego. Porque acontece tudo isso aí pra ajudar os alunos a fazerem essa formação.
(Entrevista Professora I – 27/10/2010)

A professora II se manifesta fazendo a inter-relação entre o curso, o movimento social e o cotidiano da sala de aula:

Em todos os aspectos. Porque era uma necessidade que eu tinha de fazer esse curso, ter melhores conhecimentos dentro da área. Alguns conhecimentos a gente já adquiriu aqui na escola, no movimento e eu considero que a escola aqui (do assentamento) é muito boa, nos dá muita informação. Se você quer ser um militante, você tem que estudar. Sempre eles colocam isso para a gente. Eu me interessei. Era pra ter formado na primeira turma em Cárceres, mas por motivo de força maior não teve como e fiquei aguardando a próxima e foi essa que surgiu agora. Nossa, nem sei falar o quanto ele tem me ajudado. Porque, é a cada dia, estudando mais você vai tendo novas descobertas daquilo que você mais necessita no seu dia a dia.
(Entrevista Professora II – 27/09/2010)

A professora III em sua avaliação levanta uma problemática interessante: o curso possibilitou um conhecimento para além do conhecimento que o movimento social ao qual ela pertence limita, gerando, de certa forma um conflito:

Em muitos aspectos. A cada disciplina eu aprendo mais. Cada disciplina eu fico mais hilariada, mais apaixonada, e aí até eu sou anti- corrente. Eu até quero fazer um pouquinho de cada, do que cada autor desenvolveu ao longo da história. Pesquisadores fizeram pesquisas na educação, eu falo “nossa! Esse daqui fez um bom trabalho, aquele daí fez um ótimo trabalho”. Eu ainda quero fazer um estudo aprofundado mesmo, porque eu não quero ser nenhuma correntista assim, dizer, eu vou seguir tal corrente. Eu quero realmente ver que o curso de Pedagogia da Terra da UFG contribuiu não no sentido de que eu vou seguir tal corrente, eu vou defender tal corrente, mas no sentido de que eu possa aproveitar um pouco do que cada autor conseguiu pesquisar e colocar na prática. E a minha prática enriqueceu muito nessa questão da autoestima do aluno. Em um projeto que agora nesse módulo está se consolidando como projeto de extensão, eu pesquisei a auto-estima da criança, e ai, eu li Lúcia Moisés, e vi que eu vou ter um conflito ideológico muito grande dentro da minha cabeça. Porque o movimento (o MST) trabalha com a gente a linha dialética marxista e eu sou muito mais da linha psicológica. Eu quero entender a criança, eu quero fazer com que a criança se expresse, e eu acho que não é só o meio, acho que tem algo interno que pode ser colocado pra fora que vai melhorar cada vez mais a vida da criança. O curso em si tem contribuído muito e em muitos aspectos para mim. (Entrevista Professora III – 07/11/2010)

Entendemos que há uma satisfação das professoras por estarem cursando o ensino superior. Ao falarem das contribuições do curso para a sua profissão, é possível atentar para o valor dado ao conhecer, ao estudar e, em especial, ao ser sujeito desse processo. Acreditamos que o fato de estarem vinculadas a um movimento que tem a educação como valor, estarem acostumadas a uma disciplina de estudos dentro do movimento e se encontrarem vinculadas à educação escolar possibilitou a essas alunas um aproveitamento maior do curso, pois este foi planejado para atender alunos já professores em exercício. Para eles, houve de fato uma interlocução entre os conhecimentos adquiridos na universidade e o trabalho desenvolvido nas escolas.

As três professoras apresentam em comum terem acampado, algumas mais de uma vez, mas ainda não possuem suas terras. Elas têm a sua iniciação profissional na educação dentro do movimento e por necessidade deste estão cursando a Pedagogia da Terra. Observa-se uma forte identidade com o movimento, mas nada garante que após o término do curso permanecerão nas escolas dos assentamentos.

Em termos curriculares, a formação em educação ambiental ficou restrita as cento e quarenta e quatro (144) horas da disciplina “Ensino e pesquisa em Ciências

Naturais" e a algumas disciplinas de núcleo livre, nas quais a temática fez interfaces com o conteúdo estudado o que será apresentado no próximo tópico.

O que se observou foi que essa não é uma temática de importância para os alunos/sujeitos, visto que somente uma monografia⁴² abordou a educação ambiental. E foi interessante observar que nenhuma das três professoras entrevistadas que desenvolveram projetos de educação ambiental nas suas escolas abordaram a temática em suas monografias.

4.3 O meio ambiente e a educação ambiental na concepção dos alunos do Curso de Pedagogia da Terra.

Um dos propósitos dessa pesquisa foi identificar as idéias dos alunos sobre meio ambiente e educação ambiental, bem como verificar o que foi trabalhado no curso sobre essa temática. Para tanto nos baseamos nas manifestações dos alunos refletidas pelo questionário principalmente quanto às questões de 7 a 13 (ver apêndice A). Optamos por analisar em separado as concepções dadas pelos quinze alunos/sujeitos professores e pelos não professores, por entendermos que há diferenças entre esses dois grupos.

Por se tratar de um grupo com a especificidade de ser formado por assentados da reforma agrária, constituído por pessoas que lutaram pela terra e vivem da terra, vemos que é da sua relação com o meio ambiente, tendo o trabalho como mediador, que essas pessoas tiram o seu sustento. Assim, hipoteticamente elas deveriam ter para com o meio ambiente uma relação mais harmoniosa, de cuidado e de conservação no sentido mesmo da alteridade.

As narrativas a respeito de quando e onde, pela primeira vez, obtiveram informações sobre a educação ambiental apontaram seis diferentes lugares: na família, no ensino fundamental e médio, nos movimentos sociais aos quais pertencem, no curso de Pedagogia da Terra, na mídia (televisão).

⁴² O título da monografia é: "Educação Ambiental para a Educação do/no Campo." A lista com todos os títulos das monografias se encontra no ANEXO G.

Quadro 6. Aquisição das primeiras informações sobre EA

| Local Movimentos | Família | Ensino Fundamental e Médio | Movimentos Sociais | Curso de Pedagogia da Terra | Mídia | Não Responderam |
|---------------------|----------|-------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------|----------|--------------------|
| MPA | | | | | 1 | |
| MCP | | 4 | | 1 | | |
| MAB | | 1 | 3 | 1 | | |
| PJR | 1 | 1 | 2 | 2 | | |
| CPT | | 1 | 2 | 1 | | 1 |
| MST | | 3 | 9 | 5 | 2 | |
| Professores | 1 | 2 | 9 | 3 | | |
| TOTAL | 2 | 12 | 25 | 13 | 3 | 1 |

Fonte: Dados coletados na pesquisa

O quadro seis nos revela que, em sua maioria, esse grupo de alunos teve suas primeiras noções de educação ambiental dentro dos movimentos sociais aos quais pertencem. Não há um entendimento por parte dos alunos de que somos educados ambientalmente desde que nascemos e, retomando Bourdieu (2001), pelo *habitus* do grupo social ao qual pertencemos em um dado momento histórico-social. Acreditamos, então, que é a partir da família que o processo da educação ambiental tem início mesmo que não seja reconhecido.

Na questão que tratava especificamente das disciplinas que abordaram a temática ambiental, foram listadas disciplinas obrigatórias e do núcleo livre. Foram analisados os programas de todas as disciplinas ofertadas tanto para o tempo universidade como os trabalhos propostos para o tempo comunidade. Somente a disciplina de “Ensino e Pesquisa em Ciências Naturais” trazia explícita a temática e propunha atividades em sala de aula, de campo e elaboração de relatórios e projetos nessa perspectiva, por exemplo, a visita ao zoológico. A escolha das outras disciplinas mencionadas foi pela possibilidade de a temática abordada fazer alguma interface com a educação ambiental mesmo que não explicitamente como a disciplina “Hidrelétricas no Brasil”. Aqui, conforme o quadro sete, analisamos as informações por meio de dois grupos: alunos/sujeitos não professores e alunos/sujeitos professores.

Quadro 7. Disciplinas que abordaram a temática ambiental

| | Disciplinas e o número de indicações |
|--------------------------------------|---|
| Alunos/sujeitos não Professores (41) | Ensino e pesquisa em Ciências Naturais (40) ⁴³ Sociologia da Educação (1) Arte Educação (6) Educação do Campo (21) Agroecologia (23) Hidrelétricas no Brasil (13) História das Lutas Camponesas (10) Os Povos do Campo (13) Outras (5) Quais? Direitos Humanos, Didática e Estágio, Etnomatemática e Ciências Humanas (2) |
| Alunos/sujeitos professores (15) | Ensino e pesquisa em Ciências Naturais (15) Sociologia da Educação (1) Arte Educação (5) Educação do Campo (11) Agroecologia (9) Hidrelétricas no Brasil (6) História das Lutas Camponesas (6) Os Povos do Campo (7) Outras (2) Quais? Direitos Humanos, Didática e Estágio, Educação Popular e Ciências Humanas (2) |

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Observamos que a maioria dos alunos dos dois grupos aponta a disciplina de “Ensino e Pesquisa em Ciências Naturais” como o lócus de discussão da temática ambiental no curso. As outras disciplinas mais apontadas foram “Agroecologia” e “Educação do campo”. Acreditamos que pelas características próprias dessas áreas de conhecimento elas tenham estabelecido interfaces com a temática ambiental, mesmo que não apresentassem em seus programas de curso a abordagem dessa temática.

⁴³ Os números entre parênteses correspondem ao total de respondentes.

Na leitura e análise da grade curricular do curso (ANEXO C), e dos relatórios dos módulos foi possível verificar que a disciplina de “Ensino e Pesquisa em Ciências Naturais” teve carga horária de cento e quarenta e quatro horas/aula divididas nos seis primeiros módulos. A abordagem didática e metodológica⁴⁴ para o estudo da educação ambiental nessa disciplina, para além das aulas expositivas, contou com a leitura e discussão do livro “*O que é educação ambiental*,” de Marcos Reigota. Além disso, houve aula de campo na Vila Ambiental do parque Areião em Goiânia, aula de campo no zoológico, uma visita ao IPEC⁴⁵ no município de Pirenópolis e ao assentamento Canudos. Os alunos assistiram e discutiram o filme “*Ilha das Flores*”.

Para cada atividade, correspondia uma discussão, um relatório de campo ou um resumo. Quanto à atividade para o tempo-comunidade, foi pedido primeiro uma resenha⁴⁶ e a segunda atividade consistia na elaboração de um projeto de educação ambiental na comunidade ou na escola. Esses projetos foram apresentados em sala de aula e estão exemplificados no quadro oito.

Quadro 8. Abordagens metodológicas nas disciplinas e projetos apresentados.

| | Abordagens Metodológicas | Exemplos de projetos apresentados |
|---|---|--|
| Alunos/sujeitos não Professores (41) | <p>Aula expositiva (37)</p> <p>Textos (35)</p> <p>Quais?</p> <p>O que é educação ambiental – Marcos Reigota</p> <p>Aula de campo ou visitas (39)</p> <p>Onde?</p> <p>Vila ambiental do Parque Areião, Zoológico, Goiás Velho, IPEC - Instituto de permacultura e ecovilas do Cerrado.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reflorestamento – Viveiro de mudas. • Reciclagem do lixo. • Contenção de erosão. • Meio ambiente. • Preservação de animais. • O lixo rural no dia a dia. • Proteção de nascentes e reestruturação de matas ciliares. • Preservação do solo. • Horta orgânica. • Ensino de Agroecologia e Ciências Naturais. |

⁴⁴ Ver quadro 8.

⁴⁵ O IPEC (Instituto de Permacultura e Ecovilas do Cerrado) é uma organização não governamental sem fins lucrativos que tem seu escritório no Ecocentro, localizado na cidade de Pirenópolis, Goiás. O IPEC foi fundado em 1998 com a finalidade de estabelecer soluções apropriadas para problemas na sociedade, promover a viabilidade de uma cultura sustentável, oportunizar experiências educativas e disseminar modelos no cerrado e no Brasil. Disponível em: <<http://www.ecocentro.org>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

⁴⁶ Não foi encontrado nos relatórios dos módulos a indicação do livro ou texto para a resenha assim como o plano de curso da disciplina Ensino e Pesquisa em Ciências II. Foram encontrados o plano da disciplina Ensino e Pesquisa em Ciências Naturais I e um cronograma para o módulo V (ANEXO H).

| | | |
|----------------------------------|--|--|
| | <p>Vídeos ou filmes. (25) Quais? Ilha das Flores, Barragens, Violação dos Direitos, Agrotóxicos e Agricultura Familiar.</p> <p>Projetos de trabalho. (28) Qual projeto você desenvolveu?</p> <p>Outra. () Qual? (00)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Sustentabilidade. |
| Alunos/sujeitos professores (15) | <p>Aula expositiva (15)</p> <p>Textos (14) Quais? O que é educação ambiental – Marcos Reigota; Miguel Arroyo.</p> <p>Aula de campo ou visitas. (13) Onde? Vila ambiental do Parque Areião, Zoológico. Assentamento Canudos. IPEC e Goiás Velho.</p> <p>Vídeos ou filmes.(11) Qual(ais)? Óleo de Lorenzo. A fábrica. Ilha das Flores, Agroecologia.</p> <p>Projetos de trabalho. (12) Qual projeto você desenvolveu?</p> <p>Outra. Qual? (00)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Lixo e artesanato. • Meio Ambiente: Cerrado e Pantanal. • Compostagem. • Horta orgânica consorciada no estilo mandala. • Ação ambiental na comunidade. • Pesquisa de uma nascente dentro do assentamento. • Artes na escola do assentamento • Leitura e escrita. • Educação ambiental. • Oficina de sucatas. • Reciclagem do lixo. |

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Observamos uma diversificação de abordagens didáticas, bem como, de projetos apresentados o que leva a inferir que aos alunos/sujeitos foram ofertadas metodologias diversificadas e que coube a eles fazer a interlocução entre os diversos conteúdos abordados. Essa conduta possibilitou, na elaboração dos projetos, a abordagem da temática ambiental associada a questões do cotidiano dos assentamentos. Muitos projetos não foram apresentados porque os alunos não realizaram a tarefa.

Ao serem indagados sobre a contribuição da educação ambiental trabalhada no curso para a sua prática cotidiana e profissional, trinta e oito (38) alunos/sujeitos

não professores avaliaram positivamente, e dezoito (18) disseram que desenvolviam ou já haviam desenvolvido atividades relacionadas à educação ambiental. Do grupo de alunos/sujeitos professores, quinze (15) consideraram positiva a contribuição dada pela educação ambiental ofertada pelo curso, e quatorze (14) afirmaram que desenvolviam ou já tinham desenvolvido esse tipo de atividade. O quadro 9 destaca algumas avaliações feitas pelos alunos e exemplos de projetos executados ou em execução.

Quadro 9. Os alunos/sujeitos e a formação em educação ambiental ofertada no curso e os projetos desenvolvidos.

| | Contribuição da formação em EA ofertada no curso | Projetos já desenvolvidos ou em desenvolvimento |
|--|--|--|
| Alunos/ sujeitos não professores (41) | <p>“Contribui sim, porque a EA pode ser iniciada onde nós estamos. Não é necessário um local de preservação de uma determinada floresta. Começa por nós em qualquer lugar.” (s. 11)⁴⁷</p> <p>“Sim, porque como trabalhamos diretamente com pessoas ligadas ao campo, essa formação fez com que eu pudesse transmitir esse conhecimento para essas pessoas.” (s. 29)</p> <p>“Acredito que foi importante porque me ajudará com o trabalho com os atingidos por barragens, que sofrem forte impacto ambiental.” (s. 14)</p> <p>“Para mim foi e está sendo de fundamental importância, pois através dela tenho orientado e fortalecido as comunidades rurais e pastorais da grande importância dessa formação e suas funções.” (s. 32)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Produção de produtos orgânicos. • Reunião com a comunidade sobre a maneira correta de tratar o lixo. • Trabalhar a EA na formação dos novos acampamentos e assentamentos. • Horta orgânica com sobras de comida e esterco de animais. • Cursos e oficinas com temas da EA. • Aula para a comunidade abordando a temática. |
| Alunos/ sujeitos professores (15) | <p>“Sim, em primeiro lugar porque moro em uma área de reforma Agrária em contato com reserva, rios, animais e seres humanos. E também sou professor da escola do meu assentamento.” (s. 42)</p> <p>“Sim. Através dela pude enriquecer</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Agroecologia. • Reciclagem: brinquedos. • Debates. • Discussões dirigidas e interdisciplinares. • Lixo. • Aula de campo na área de reserva do assentamento. |

⁴⁷ Identificaremos os questionários dessa forma (s. nº).

| | | |
|--|---|---|
| | <p>meus conhecimentos pedagógicos para melhor trabalhar em sala de aula e na comunidade.” (s. 26)</p> <p>“Tem contribuído tanto na rotina diária em casa quanto na escola. Porque enriqueceu meus conhecimentos e me faz sentir útil na preservação do planeta e na melhoria da qualidade de vida humana e dos seres vivos em geral.” (s.31)</p> <p>‘Sim. “Porque ajudou a melhorar meus conceitos, metodologias e também a minha prática.” (s. 19)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Trilha ambiental. • Horto medicinal e pomar na escola. • Água e produção. • Biomas. • Datas comemorativas: dia da árvore, do meio ambiente. |
|--|---|---|

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Os dois grupos de alunos, professores e não professores avaliam como positiva a formação em educação ambiental dada no curso, mas é importante observar que há diferenças na avaliação feita pelos dois grupos. O grupo de sujeitos que já atuam como professores trazem, em sua avaliação e em seus projetos, o foco na escola e, na sua quase totalidade, desenvolveu ou desenvolvem atividades de educação ambiental tanto como tarefa do curso como não. O grupo dos que não são professores tem o foco dos trabalhos desenvolvidos de acordo com a sua função nos movimentos e foram faltosos na entrega dessa tarefa do tempo comunitário, como também somente dezoito de quarenta e um trabalham com a temática.

A professora III, com relação à educação ambiental dada no curso, ao ser indagada em seu questionário sobre quais disciplinas ela foi abordada, apontou as disciplinas de “Ensino e Pesquisa em Ciências Naturais” e “Arte e educação” do núcleo comum do currículo, e cinco de núcleo livre: “Educação do Campo”, “Os Povos do Campo”, “Agroecologia”, “Hidrelétricas no Brasil” e “Histórias das lutas camponesas”. Foi a professora entrevistada que em maior número de disciplinas encontrou temas ambientais abordados. Na entrevista, ao ser questionada sobre a formação de educação ambiental dada no curso, bem como a sua avaliação a esse respeito ela assim se expressou:

Primeiro que a gente não teve uma formação ambiental lá no curso de Pedagogia da terra. O tema foi abordado na disciplina de Ciências Naturais e teve alguma complementação em disciplina de núcleo livre. Tivemos aulas práticas de campo como a visita o IPPEC que contribuiu e enriqueceu o pouco que a gente tem de prática. Também

tivemos muitos conhecimentos teóricos. Então, esse aprendizado enriqueceu, mas ainda não foi uma educação ambiental mesmo. Acho que falta ter esse conteúdo como disciplina no curso porque nós somos estudantes de Pedagogia da Terra e somos do campo. Então nós precisamos fazer dessa nossa formação um instrumento de trabalhar em sala de aula pra que as crianças ajudem na conscientização dos pais. No projeto de extensão da disciplina de estágio abordei a questão do lixo. Isso porque nossos acampados e nossos assentados tem o mau costume de não saber o que fazer com o lixo. Muitos queimam e isso polui o ar, muitos enterram o que polui o solo. Muitos jogam no rio que polui a água. Então, queremos ficar mais enriquecidos desses conteúdos para trabalhar com as crianças, acreditando que elas podem fazer a transformação na consciência dos pais que agora estão de volta ao campo, que agora estão trabalhando a terra. Então, eu acredito que contribuiu muito o que as disciplinas de Ciências Naturais e Agroecologia trabalharam. A educação ambiental precisa ser uma disciplina, precisa haver mais projetos de extensão voltados pra essa área. (Entrevista Professora III – 07/11/2010)

A professora avalia como positiva a educação ambiental dada no curso, mas acredita que uma disciplina que abordasse a temática ajudaria muito. Há uma discussão antiga sobre se ter ou não uma disciplina específica de educação ambiental nas escolas. Há um entendimento de que a temática é interdisciplinar e, portanto, uma indicação de que não haveria a necessidade de uma disciplina específica. Fonseca (2001) atenta para o fato de que essa indicação precisa ser repensada, porque na realidade das escolas há uma diluição da responsabilidade pela construção do conhecimento ambiental que pode ser ou não objeto de estudo dependendo do interesse do professor e do curso.

Vale ressaltar que foi pelos projetos desenvolvidos por esse grupo de alunos/sujeitos professores, apresentados no quadro 8, que escolhemos os três sujeitos para as entrevistas⁴⁸. O projeto da professora III segue como exemplo de projeto planejado e executado.

Ele surgiu a partir do trabalho proposto pela disciplina de “Ensino e pesquisa em Ciências Naturais” para o tempo-comunidade. Foi apresentado o projeto “Educ’Arte – Educação Ambiental com a arte do ambiente” que teve continuidade na proposta de trabalho para o tempo comunidade da disciplina de “Didática e estágio supervisionado em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”. A professora disse:

⁴⁸ Foram feitos contatos com outros professores: alguns não retornaram os e-mails e os telefonemas.

Quando a professora da disciplina de Didática e Estagio pediu um projeto que tratasse da autoestima dos alunos, eu já estava estudando para desenvolvê-lo, eu já havia definido o que eu ia fazer. Porque quando eu atuei aqui nessa escola em 2005, nós já havíamos iniciado um projeto de educação ambiental. Na época fizemos uma manifestação com as crianças e com a comunidade para recolher o lixo em volta da escola, de separar esse lixo e reservamos num lugar. Fomos ao rio, trabalhando a aula de arte e de geografia, coletamos materiais do cerrado nesse percurso. Lá no rio coletamos argila, e no retorno a gente fez excelentes obras de arte com argila e esse material reciclado. Quando foi pedido o trabalho na disciplina de "Ensino e pesquisa em Ciências Naturais" eu pensei na oportunidade de repetir com as crianças. Porque da outra vez, não tinha criança do outro movimento que ocupa a parte da frente da fazenda eram só as crianças do MST. Agora a maioria são crianças da FETRAF, e a minha vontade é trabalhar essa junção com as crianças de ambos os movimentos, que afinal de contas foram todos sem terra. Nada melhor do que a arte pra fazer essa união. A disciplina de Ciências Naturais, como eu já disse, contribui muito, pois eu já tinha feito lá em Goiânia com uma colega a experiência que resultou em bonequinhos, em outras artes. O bonequinho foi o que a gente apresentou na aula da professora de "Arte e Educação" e de Ciências. Então eu quis trazer a experiência de lá. Eu pensei o projeto da autoestima diante do que a Lúcia Moisés propôs no livro dela, e conclui que seria interessante trabalhar com artesanato, trabalhando a conscientização da educação ambiental. Eu quis casar as duas disciplinas. Pela primeira experiência eu avalio que já deu certo. Fazer do lixo industrializado arte. (Entrevista Professora III – 07/11/2010)

Embora a professora III defende o ensino de educação ambiental como disciplina, em seu projeto ela já estabelece interações entre diferentes conteúdos: geografia, ciências naturais e artes. No projeto por ela apresentado, são destacados como objetivos:

Trabalhar a conscientização de um bom destino ao lixo inorgânico para a melhoria da qualidade de vida do/ no planeta e das vivencias sociais e do espaço delas (meio ambiente); Revelar/ destacar artistas e artesãos natos buscando valorizar estes e a comunidade; Envolver o poder publico municipal e/ ou estadual para discussões e debates sobre políticas de boas convivências ambientais: meio ambiente, saúde e educação, etc. para que dali possam encaminhar sugestões e propostas dos coletivos da escola e da comunidade; Pensar e discutir com todo o administrativo escolar e a comunidade, "O quê e como fazer" para valorizar mais o local e as pessoas que neles vivem, como são e o que são: camponeses; Trabalhar a importância do apoio de pessoas adultas para a formação do auto conceito e da autoestima da criança; Trabalhar idéias de varias outras possibilidades que podem ser trabalhadas, com as crianças, para alem das habilidades vinculadas à escola; Desenvolver autoestima através da participação de estudantes e demais integrantes da escola e comunidades interessados no assunto, tanto via sentirem-se

sujeitos no cuidar do seu ambiente de vivencias quanto ao produzirem algo possam sentir-se artistas. (Projeto “Educ’ Arte” - 2010)

A professora III vai além do previsto em seu projeto, ao buscar a inter-relação entre as disciplinas do curso de Pedagogia da Terra e a proposta da “Escola Ativa” (BRASIL, MEC, 2009):

Porque para a autoestima de que trata esse projeto, vai ser muito bom ver essas crianças já um passo a frente da iniciativa do desenvolvimento não só cognitivo, mas o desenvolvimento de ser sujeito, de ser consciente, de ser crítico, de ser participativo e democrático. Essa é a idéia do Programa Escola Ativa quando da organização dos comitês onde a participação é democrática. Então eu espero que essas idéias dos projetos possam estar ampliando essa participação deles para não ficar só na escola. (Entrevista Professora III – 07/11/2010)

A abordagem didática apresentada no seu projeto traz fortemente uma orientação pedagógica comportamental, mas já apresenta preocupações com a formação de atitudes dos alunos:

Parto da necessidade de discutir e até encontrar soluções para o destino do lixo inorgânico de produtos industrializados consumidos na comunidade, e nesta forjar sujeitos críticos, criativos e autônomos com autoestima política e artística a partir da utilização e um destino racional deste lixo. Forjar cidadãos e cidadãs sensíveis aos demais problemas sociais existentes em toda comunidade, atuantes e participativos(as) capazes de se empenhar para contribuir democraticamente nas decisões desta e de toda sociedade, com sabedoria. (PROJETO “EDUC’ ARTE”, 2010)

Ao analisarmos as respostas dos alunos sobre o que entendem por meio ambiente, encontramos uma diversidade de definições, muitas vezes imbricadas. Retomando Sauvé (1997) e sua tipologia das concepções sobre o ambiente na educação ambiental, referenciada no capítulo metodológico, entendemos o ambiente numa perspectiva ampla, holística e integradora. No quadro dez, está o número de alunos por movimento e por concepção

Quadro 10. As concepções de meio ambiente dos alunos/sujeitos.

| Concepções Movimentos | NATU- REZA | RECUR- SO | PRO- BLEMA | LUGAR P/ VIVER | BIOSFE- RA | PROJE- TO COMUNI- TÁRIO | NÃO RESPON- DERAM |
|--------------------------|---------------|--------------|---------------|-------------------|---------------|----------------------------------|-------------------------|
| MPA | | | | 1 | | | |
| MCP | 3 | | | 1 | 1 | | |
| MAB | 2 | | 1 | 2 | | | |
| PJR | 2 | | | 4 | | | |
| CPT | 2 | | 1 | 2 | | | |
| MST | 9 | | 2 | 8 | | | |
| Professores | 1 | 4 | | 9 | | | 1 |
| TOTAL | 19 | 04 | 04 | 27 | 01 | | 01 |

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Ao fazer a categorização de acordo com Sauvé (1997), foi possível verificar que um mesmo aluno apresenta em sua resposta, características de mais de uma concepção. O que determinou a escolha da concepção foi a ideia mais central na resposta fornecida pelo aluno.

Concordamos com a autora, de que o ideal seria que essas concepções fossem complementares e de forma acumulativa. Isso levaria a um enfoque pedagógico integrado. O que observamos ao analisar as respostas e nos projetos foi exatamente o contrário: o ambiente não é percebido de forma global e a inter-relação homem-sociedade-natureza só é percebida parcialmente. Quando aproximamos essa análise ao conceito de *habitus* de Bourdieu (2001) podemos compreender que esses agentes sociais constituem um grupo que a despeito de viverem do manejo da terra, possuem uma visão naturalizada e não enxergam o ambiente como outro, por isso degradam.

A concepção mais encontrada no grupo de alunos/sujeitos dessa investigação foi a de “Ambiente como lugar para se viver”. Essa concepção englobou, tal como afirma Sauvè (2001, p. 2) ideias de que “esse é nosso ambiente cotidiano, na escola, nas casas, na vizinhança, no trabalho e no lazer. Esse ambiente é caracterizado pelos seres humanos, nos seus aspectos socioculturais, tecnológicos e componentes históricos” (SAUVÉ, 1997, p.2).

Assim encontramos ideias dessa concepção registradas nos questionários como por exemplo:

- - É a relação entre o homem e o meio onde ele nasce e vive. Respeitando sua diversidade natural (s. 32);

- - *Meio ambiente é o local onde estamos inseridos e que está sempre se modificando de acordo com a realidade e com a sociedade atual (s. 45);*
- - *Lugar onde acontecem as relações humanas e sociais (s. 49).*

Nos projetos, como exemplo dessa concepção aparecem as temáticas: “Horta orgânica consorciada”, “Reciclagem”, “Produção de produtos orgânicos”, “Cursos e oficinas para a comunidade” e “Trabalho com a educação ambiental na formação dos novos acampamentos e assentamentos”.

A segunda concepção mais destacada foi a de “ Ambiente como natureza”: “esse é o ambiente original e ‘puro’ do qual os seres humanos estão dissociados e no qual devem aprender a se relacionar para enriquecer a qualidade de ‘ser’ (qualité d’être)” (SAUVÈ, 1997, p.2). E exemplificam essa concepção:

- - *São as faunas e as floras do nosso planeta (s. 40);*
- - *Meio ambiente é tudo que está ao nosso redor (s. 27);*
- - *É tudo que nos rodeia meio em que vivemos (s. 20).*

Nos projetos identificamos temas como: “Dia da árvore”, “Dia do índio” e “Dia do meio ambiente” que identificam-se com tal concepção.

Com base em Sauvé (1997) entendemos o “ambiente como recurso” aquele que pode ser gerenciado, que é limitado, deteriorado e degradado. Seguem alguns posicionamentos dos alunos/sujeitos dentro dessa concepção:

- - *É tudo aquilo que nós precisamos para desenvolver uma vida digna. São recursos naturais que o homem deve preservar (s. 51);*
- - *Meio ambiente é todo o espaço que nos rodeia, porém a grande discussão em torno do mesmo está em torno da recuperação e preservação dos recursos naturais (s. 19);*
- - *O espaço onde o homem produz a sua vida, os recursos naturais etc (s.44);*
- - *O meio ambiental é vida, onde buscamos nossas energias para sobreviver, por isso deve ser preservado, se quisermos ter um futuro. (s. 26)*

É importante ressaltar que os alunos que foram classificados nessa categoria são professores vinculados a escolas, o que nos leva a inferir que uma das maneiras que a escola trabalhar a educação ambiental tem como fundamento central as ideias de preservação e conservação dos recursos. Quando analisamos os títulos dos

projetos desenvolvidos por esses professores, eles versam sobre “Reciclagem”, “Preservação meio ambiente”, “Trilha Ambiental” e “Agroecologia”.

O meio ambiente entendido como problema é o “nossa ambiente biofísico, o sistema de suporte da vida que está sendo ameaçado pela poluição e pela degradação” (SAUVÉ, 1997, p. 3). Aqui há uma visão pragmática do que possa ser feito. Dentro dessa concepção encontramos os seguintes conceitos:

- - *O meio ambiente é tudo que está a nossa volta, se jogarmos um papel nas ruas, por exemplo, estamos poluindo o meio ambiente, os rios, as matas enfim tudo a nossa volta é meio ambiente (s. 21);*
- - *O meio ambiente é uma das coisas que nos cidadãos devemos ter o maior cuidado. Não derrubar árvores, evitar as queimadas, preservar as árvores de lei (s. 46);*
- - *Que devemos parar e tentar mudar as preocupações de destruição do meio em que vivemos (s. 12);*
- - *Penso que meio ambiente é uma forma de evitar queimadas, não jogando lixo nas ruas e ajudando a manter a cidade limpa sempre e conscientizar a população sobre o meio ambiente (s. 50).*

Nos projetos vinculados a essa concepção, apresentados nas disciplinas, encontramos: “Reflorestamento – Viveiro de mudas”. “Reciclagem do lixo”. “Contenção de erosão”. “Proteção de nascentes e reestruturação de matas ciliares”. “Preservação do solo”. “Sustentabilidade”.

A quinta concepção de “Ambiente como biosfera” não esteve presente nas respostas dos alunos. Essa concepção traz em si a ideia de “interdependência entre os seres vivos e os inanimados, que clama pela solidariedade humana” (SAUVÉ, 1997, p. 3). Nela há um entendimento de uma consciência planetária.

Também não foram encontradas respostas que se encaixassem na categoria “Ambiente como projeto comunitário”, ou seja, “ambiente da coletividade humana, o lugar dividido, o lugar político, centro da análise crítica. Ele clama pela solidariedade, pela democracia e pelo envolvimento individual e coletivo para a participação e a evolução da comunidade” (SAUVÉ, 1997, p. 4).

Nesse caso considerando que os movimentos sociais de luta pela terra, em suas bases, traduzem aspectos discursivos dessa concepção nos surpreende a ausência dela nas práticas dos professores desses movimentos. Podemos buscar uma explicação retomando o conceito de alteridade em Brandão (1996) e de *habitus*

em Bourdieu (2001). Nos discursos e práticas desses movimentos, no *habitus* de seus agentes, o ambiente não é considerado um outro com o qual se possa identificar. Nas discussões políticas e de análise crítica para a construção de uma coletividade dentro dos movimentos, o ambiente se traduz somente na terra a ser conquistada como um bem, um recurso, uma propriedade, um campo em disputa. Por isso a ausência da concepção de “Ambiente como projeto comunitário”.

Assim, de modo geral, esse grupo apresenta em seu discurso avanços e retrocessos quanto a concepção de ambiente, pois em sua maioria o entendem como lugar para se viver, “para conhecer, para planejar, para cuidar”. Traz, ainda, fortemente, a concepção naturalizada, na qual o humano se encontra apartado da natureza.

Uma característica observada durante as visitas aos assentamentos foi a forte presença de gado nas propriedades. Silva (2009) faz uma reflexão ao constatar que o processo de pecuarização tem atingido os assentamentos em detrimento da agricultura e que essa realidade retrata a lógica econômico-produtiva e o *habitus* exteriorizado pelos assentados e interiorizado pela história vivenciada por eles e seus antepassados. Esse legado histórico influencia práticas agrícolas degradadoras, mas outros fatores também interferem nessa relação, como o fato de que muitos assentamentos receberam terras já degradadas e que faltam recursos técnicos e financeiros para uma produção menos agressiva ao meio. Conclui a autora:

Tanto o produtor que pratica uma agricultura rústica, quanto o capitalizado (mechanizado, que utiliza agroquímicos, que produz para o mercado), danificam a natureza. Cada um age de uma maneira, mas a relação que estabelecem com o meio ambiente, os produtores de maneira geral, é de apropriação de seus recursos, de exploração da potencialidade dos solos, por meio de técnicas de produção, para a obtenção de uma produtividade cada vez maior. Quer buscando a reprodução física e social do grupo familiar, quer buscando a acumulação, eles têm em comum, ainda que em diferentes graus, a degradação do meio ambiente. (SILVA, 2009, p. 42)

Essa realidade se fez presente no assentamento onde está localizada a escola em que trabalha a professora II, no estado do Mato Grosso. O projeto⁴⁹ desenvolvido pelos alunos da escola partiu de dois problemas vividos no assentamento: a falta de

⁴⁹ A professora dois não enviou o projeto. Assim, o que relatamos aqui é fruto do que foi descrito no questionário, na entrevista e nas observações em campo.

água e a pecuarização em detrimento da produção de alimentos. Foi denominado “Água e Produção”. Vejamos o seu posicionamento a esse respeito:

Esse Projeto “Água e Produção” partiu da história de que aqui na escola não tinha água e até hoje ainda tem lotes que não conseguiram furar os poços artesianos. Onde tem água deve ser um local que você tem que produzir e nós pensamos que fazendo um projeto abrangendo esses dois temas poderíamos mudar essa história. O projeto foi desenvolvido em 2009 e 2010. Pensamos em ensinar às crianças a ligação da água e da produção que é uma coisa que já vem sendo feita através das hortas, porque é através da água que vem a produção e pra sobreviver em um assentamento você tem que produzir. Somos nós aqui na escola que temos que conscientizar as crianças para que façam, incentivem seus pais a produzir não só o leite, viver só do leite, da criação, mas que é importante também eles produzirem em sua casa. Para isso a gente fez um viveiro de mudas que distribuímos aqui na escola. Foi plantado um bananal em volta da escola que ainda existe, agora está tudo seco, mas já produziu. É na escola que tem que começar para que as pessoas não desanimem e vendam suas terras para sair novamente e ir para as periferias da cidade. O que tem acontecido com aqueles que vendem aqui é que acabam ali nas periferias novamente. Então, esse pensamento é para que as crianças já cresçam com esse incentivo de produzir. (Entrevista Professora II – 27/09/2010)

Em seu discurso fica evidente o entendimento do meio ambiente como recurso e como problema no qual a educação ambiental é vista como meio de conscientização.

Outra atividade permanente nessa escola e que acaba perpassando a educação ambiental são as místicas. Essas místicas são momentos de participação coletiva e ficam a cargo de cada sala de aula com um professor responsável. Podem ser teatros, jornais falados, desenhos, músicas, danças entre outras formas. Os temas são do cotidiano da vida no assentamento (da terra, das condições de vida, etc.) e foi presenciada uma que era um jornal apresentado por três alunas alertando sobre as queimadas, problema vivido no momento dentro do assentamento.

A professora II tem o entendimento de que “o meio ambiental é vida, onde buscamos energias para sobreviver, por isso deve ser preservado se quisermos ter um futuro”. Novamente há um reforço de meio ambiente como problema e como recurso. Ao definir a educação ambiental na sua entrevista, ela levanta outras questões que perpassam a vida dos assentados:

Hoje, pelo que a gente está vendo aqui (muitas queimadas no assentamento), a educação ambiental está precisando melhorar. Muita conscientização dos próprios assentados, porque não é ninguém que fica ai devastando os assentamentos, às vezes os próprios assentamentos podem jogar uma bituca de cigarro e acontecem todas essas queimadas. Mas também pode ser alguns dos compradores de lote, que não foram pessoas que passaram por uma educação do movimento, tipo uma escolinha do movimento que sempre procura conscientizar as pessoas para preservar. Porque nós temos todos uma conscientização maior, porque passamos por um acampamento, por um pré-assentamento. Somos diferentes, queira ou não o nosso pensamento é diferente porque sabemos respeitar a natureza. Agora quando entram esses compradores de lotes, são os depredadores da natureza que às vezes nunca tiveram um momento para refletir o quanto ela é importante. A educação ambiental é a conscientização. (Entrevista Professora II – 27/09/2010)

Uma característica observada nesse grupo de assentados que faziam o curso foi que sempre existe um outro, de fora do movimento, que é o vilão, nesse caso o que degrada o meio ambiente. Foi nesse assentamento que havia uma área verde, pertencente à escola, a qual não seria utilizada naquele momento, e que foi consumida pelo fogo autorizado pela própria direção da escola.

Concordamos com Silva (2009) quando afirma que os parceiros entendem que a natureza está sendo destruída e apontando a falta de conscientização das pessoas como principal motivo citando causas alheias à realidade do assentamento: a ambição, a falta de esclarecimento, os fazendeiros. Sempre quem prejudica a natureza é o outro, “o povo que foi chegando”; como se também eles não tivessem participado da exploração da área. Ela conclui que “um indivíduo que não se considera parte da natureza, também não se percebe como co-responsável pela sua degradação. Portanto, esse indivíduo, dificilmente, sentir-se-á sujeito de uma sustentabilidade ecológica” (SILVA, 2009, p. 83)

Vemos também que mesmo dentro do assentamento o ambiente é um campo em disputa. Se eu tenho o poder de decidir sobre uma área pública, vou decidir de forma a me beneficiar ou mesmo no sentido de reforçar o meu capital simbólico. Aqui a disputa era entre o diretor que pertence ao movimento e os professores de fora do movimento lotados na escola e cultivavam uma horta ao lado de uma área que foi queimada. Tudo foi destruído.

Os projetos de educação ambiental que conseguem abordar problemas próximos da realidade da escola podem ser mais exitosos, mas não esqueçamos que, nesse caso específico da pecuarização nos assentamentos, há uma

complexidade maior, pois como lembrou Silva (2009) implica o *habitus* desse produtor. Queimar a terra antes de plantar faz parte da “lida” do agricultor brasileiro. Faz parte do seu *habitus*.

Podemos observar que a orientação pedagógica que embasa esse projeto também é a comportamental, mas também trabalha no sentido de mudanças de atitudes dos alunos para que tenham um maior vínculo com a terra conquistada, que não vendam e não retornem para as periferias dos grandes centros.

Até o momento procuramos analisar as concepções de “meio ambiente” manifestada pelos alunos/sujeitos do Curso de Pedagogia da Terra. Passamos a seguir a verificar como eles definem “educação ambiental”.

Dessa forma, foi possível organizá-las em três categorias, conforme apresentado no quadro 11.

Quanto às definições de educação ambiental apresentada pelos alunos, foi possível organizá-las em três categorias.

Quadro 11. As idéias de Educação Ambiental dos alunos/sujeitos.

| Movi- Mento | Educação Ambiental | Ideia preservação/ conservação | Ideia conscientização/ educação/ reeducação | EA mais abrangente/ educação poli- tica | Não Responderam |
|----------------|-----------------------|--------------------------------------|--|---|--------------------|
| MPA | | | 1 | | |
| MCP | 3 | | 1 | | 1 |
| MAB | 3 | | 1 | | 1 |
| PJR | 2 | | 3 | 1 | |
| CPT | 1 | | 3 | 1 | |
| MST | 10 | | 6 | 2 | 1 |
| Professores | 4 | | 8 | 1 | 2 |
| TOTAL | 23 | | 23 | 5 | 5 |

Fonte: Dados coletados na pesquisa

A primeira categoria traz a ideia de que à educação ambiental cabe trabalhar para a preservação e conservação do meio ambiente, que então é definido como recurso e como problema e muitas vezes dentro de uma visão naturalizada, conforme os exemplos que se seguem:

- *Educação ambiental é o cuidado que devemos ter com as coisas que estão ao nosso redor na perspectiva de combater toda forma de destruição, e preservando (s. 10).*

- *Defino como uma maneira de trabalhar com a natureza de forma respeitosa, explorando de maneira que não a prejudique e ao mesmo tempo cuidando. É tratar o meio ambiente como algo que tem vida* (s.22).

A segunda categoria abarca as definições que entendem a educação ambiental como processo (re)educativo de conscientização da relação homem-meio ambiente no cotidiano, para além de preservar e conservar. As narrativas que se seguem expressam essa forma de pensar:

- *Como um processo de educação crítica, que leve a uma tomada de atitude individual e coletiva na perspectiva de mudança de modelo atual de destruição da natureza e do ser humano* (s. 30);
- *Eucação ambiental, a meu ver, é tanto o ensino tanto a aprendizagem sobre o habitat tanto meu quanto de todos os seres vivos em geral. Ciências naturais e humanas, como a que começa com a família: os hábitos de higiene pessoal, a limpeza do espaço doméstico, o destino adequado do lixo produzido, as práticas de preservação e utilização consciente (e necessária) dos recursos naturais como fauna, flora e hídrico, etc* (s. 31, professora III);
- *A educação ambiental é um meio que possamos mudar as nossa atitudes, trabalhando dentro da escola e na vida social* (s. 16).

O sujeito 31 é a professora III e tanto no questionário como na entrevista e na observação de campo como também no projeto desenvolvido (“Educ’ Arte – Educação Ambiental com a arte do ambiente”) observamos uma coerência entre as suas concepções, conceitos e projeto desenvolvido na escola já apresentado anteriormente.

A terceira categoria “Educação Ambiental como educação política traduz uma maior abrangência da relação homem-meio ambiente, englobando a relação homem-homem nos seus aspectos histórico-culturais, sociais, econômicos e políticos. Algumas narrativas exemplificam essa ideia:

- *A Educação Ambiental, em minha opinião, vai além da defesa das florestas e animais, ou seja, ela educa o cidadão na intenção de torná-lo crítico, o qual possa perceber o importante papel que ele tem perante sua comunidade, propor soluções e agir conforme seus ideais* (s. 48);

- *É a educação da consciência do sujeito para que o mesmo tenha uma relação de respeito e preservação pelo meio ambiente. É mais uma educação política do que meros conceitos de cuidados com a natureza (s. 37);*
- *Defino educação ambiental como um ato político e consciente que devemos ter com a vida, com a natureza, na utilização e na apropriação dos recursos naturais, ou seja, no uso não predatório destes recursos. Penso também que o tema em questão deve estar presente em todos os nossos discursos e debates na tentativa de construir uma sociedade mais justa e igualitária e, principalmente, na tentativa de cuidar e preservar a vida, a existência da humanidade. Tomar uma atitude política em relação ao tema é mais que necessário e urgente e imprescindível para a humanidade (s. 23).*

Há um avanço quando observamos que, em sua maioria, os alunos entendem o meio ambiente como lugar de pertencimento, o que não garante que as práticas de manejo da terra não sejam predatórias. Mas um número significativo ainda enxerga o meio ambiente separado do homem, o que, em certa medida, explicaria a realidade ambiental dos assentamentos.

É importante ressaltar que o aparecimento do entendimento de que a educação ambiental é uma educação política reiterada por Reigota (2010) e Acselrad (2012) também é um avanço, de onde podemos inferir que a formação política dada dentro dos movimentos sociais tenha grande influência nessa compreensão. Mas, se esse entendimento não se faz presente na realidade ambiental dos assentamentos, quando poderiam se organizar para preservar as matas ciliares, as nascentes, reflorestar áreas degradadas, otimizar a produção com menor impacto. O que constatamos foi somente um comportamento de discurso, e não de atitudes desse entendimento.

Esses avanços ainda são pouco significativos, pois a realidade ambiental dos assentamentos visitados é preocupante: queimadas, destruição das matas ciliares e nascentes, pecuarização em detrimento da agricultura familiar entre outros. Assim, podemos encontrar uma explicação associada ao que Bourdieu (1983, 1989, 2001) conceitua por *habitus*: a incorporação de experiências já adquiridas e um *haver a ser* construído, onde crenças, um “ofício”, uma linguagem, um capital de referências e técnicas condicionam o funcionamento dos agentes no campo. Dessa forma,

podemos compreender que é o *habitus* que vai determinar as relações entre os homens e o meio ambiente, que, no nosso entendimento, também pode ser ampliado pelas relações dos homens entre si.

A professora I em seu projeto “Meio Ambiente” procura trabalhar a temática ambiental de forma interdisciplinar. Vejamos a sua proposta conforme o realto da pesquisadora durante a visita ao assentamento:

A professora trabalha com a segunda série e deu início ao projeto Meio Ambiente no ano de 2009 a partir da tarefa a ser executada no tempo comunitário da disciplina de “Ensino e pesquisa em Ciências Naturais”. A justificativa apresentada no projeto deixa claro o entendimento do que a educação ambiental “como perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas, quando analisa temas que permitem enfocar as relações entre a humanidade e o meio natural e as relações sociais, sem deixar de lado as suas especificidades.” (Projeto Meio Ambiente)

Em 2010 o projeto se estendeu para toda a escola inclusive envolvendo outras duas escolas de assentamentos vizinhos na condição de convidadas. O assunto já estava presente em cada turma que se organizou para as apresentações de maquetes, teatro, exposição de fotos, música, literatura de cordel e para a educação infantil foi pensada a confecção de um livro gigante de colagem de elementos do meio ambiente

O primeiro encontro foi dia 19/10/2010 quando a Polícia Florestal, o IBAMA e os agentes ambientais voluntários do IBAMA, pertencentes à comunidade, foram até a escola conversar com os alunos. Levaram animais empalhados, banners, filmes que foram apresentados com o objetivo de sensibilizar para a causa. O segundo encontro seria no dia 05/11 quando os alunos fariam as apresentações para toda a escola e os convidados. O projeto conseguiu envolver toda a escola e a comunidade e teve como premiação uma visita a um hotel fazenda no Pantanal.

Do ponto de vista do projeto ele traz como tema o meio ambiente e por título “Meio Ambiente” e apresenta uma concepção de ambiente como problema a ser resolvido, as queimadas, mas avança e muito quando a temática passa a ser tratada como tema gerador de discussões acerca de caráter, dignidade, importância da escola na construção da cidadania. Há um entendimento no projeto de que a educação ambiental é um processo longo e contínuo e que as mudanças são difíceis e devem começar no nosso cotidiano.

É importante ressaltar que o envolvimento da coordenadora pedagógica foi fundamental para que o projeto se estendesse para toda a escola o que indica que para se desenvolver um projeto de educação ambiental também é preciso vontade política. (Relato de Pesquisa – 28/10/2010)

O projeto deixa claro em sua justificativa que intenta ir além do entendimento da problemática enfrentada pela comunidade naquele momento: as queimadas. Nesse sentido, temos alguns posicionamentos presentes no Projeto Meio Ambiente:

Optou-se por este tema pela sua grande relevância, pois proporciona aos alunos a oportunidade de conhecer e divulgar valores, tomar consciência daquilo que significa um perigo para nossas casas, plantações, animais e futuras gerações, quanto ao risco de queimadas, que neste momento envide esforços em ajudar o próximo assim justifica a importância da leitura diária, do jornalismo em nosso meio (assistir ou ouvir), além de praticar a leitura dos livros didáticos dentro da sala de aula, a escrita e até mesmo o cálculo mental dos números questionando quantidade de focos de queimadas, e o fazer através de atividades desafiadoras para a mente dos estudantes, dando-lhes uma agradável opção para ampliar os seus conhecimentos. (Projeto Meio Ambiente, 2010)

Ao definir os objetivos, esclarece a intenção de que o tema será tratado como gerador porque as atividades desenvolvidas pretendem ir além de um estudo do meio ambiente. É um projeto que traz características de uma concepção pedagógica comportamentalista, segundo Carvalho (2010), inclusive com o reforço da premiação para os trabalhos que atentem a mudanças para um comportamento ambientalmente correto. Traz também uma preocupação com a formação de atitudes.

Cabe resgatar aqui a educação ambiental na perspectiva de Leff (2001) segundo a qual, a incorporação de uma racionalidade ambiental no processo de ensino-aprendizagem constrói interfaces e interseções com variados campos do conhecimento, a transdisciplinaridade. Nos projetos as professoras demonstram uma perspectiva global na leitura das relações sócio-ambientais e articulam conhecimentos do campo ambiental com o campo da psicologia, da sociologia, da cultura, da economia e das artes.

Podemos apontar interfaces entre o curso de formação em educação do campo e a educação ambiental. A visita às escolas propiciou compreender, do ponto de vista da educação ambiental, que no curso de formação de professores em alternância o compromisso do aluno com as atividades no tempo comunidade é imprescindível para que essa formação se dê com qualidade.

Nesse caso, as professoras I e III ao cumprirem as tarefas do curso para o tempo-comunidade, elaborando e executando os projetos, desencadearam uma

mudança de comportamento nas escolas, alavancando projetos de educação ambiental que envolveram toda a comunidade escolar (professores, alunos, gestores e pais).

O curso de Pedagogia da Terra propiciou aos alunos, através de algumas disciplinas, teorizar e refletir sobre a questão ambiental. A partir das narrativas presentes nos questionários e nas entrevistas essa educação ambiental trabalhada no curso pode ser caracterizada como uma educação ambiental comportamentalista, mas avança em indicar uma preocupação com as atitudes quando traz uma compreensão da educação como ato político entendido em seu sentido amplo: “como prática social cuja vocação é a formação de sujeitos políticos, capazes de agir criticamente na sociedade” (CARVALHO, 2011, p. 186). A autora define os destinatários dessa educação como sujeitos cuja ação é o resultado de seu universo de valores construído social e historicamente. “Não se apaga assim a dimensão individual e subjetiva, mas ela é compreendida em sua intercessão com a cultura e com a história – ou seja, o indivíduo é sempre um ser social e cultural” (p. 186).

É interessante atentar que uma das características desse grupo de alunos/sujeitos é ser vinculado a movimentos sociais de luta pela terra e ter empreendido disputas em campos diversos: pela terra, pela educação, pela saúde, pela moradia e ter obtido êxito em muitas das suas reivindicações. Apresenta uma formação política fortemente vinculada a uma ideologia, e o que a pesquisa nos aponta é que essa formação política não leva em conta a questão ambiental, pois está restrita somente a uma compreensão economicista da sociedade e, hoje, essa restrição não consegue explicitar e buscar soluções para a complexidade ambiental que se apresenta para a humanidade.

É importante destacar aqui qual o papel da universidade diante dessa complexidade ambiental. Sorrentino e Nascimento (2009/2010) entendem que

a universidade, como patrimônio público, deve colaborar na busca de soluções e na definição de responsabilidades para o desenvolvimento do pensamento crítico que possibilite o enfrentamento das causas da degradação ambiental. Caso contrário, será apenas, quando muito, uma universidade que atribui títulos e possibilita empregos melhores ou ainda realiza pesquisas financiadas pelos interesses das corporações empresariais. (SORRENTINO; NASCIMENTO, 2009/2010, p. 31)

Para que isso aconteça, concordamos com os autores de que a universidade deve formar profissionais para o desenvolvimento de políticas públicas, com um entendimento e ações amplas no sentido de tentar modificar o atual estado de degradação socioambiental e humano, o que exige desde medidas pedagógicas em sala de aula até as decisões institucionais e as políticas de estado das distintas esferas governamentais.

Não é apenas uma questão de aprimoramento de técnicas de ensino ou de introdução de novos conteúdos, mas é essencialmente um debate de valores e de rumos civilizatórios. Enquanto não procedermos ao que Santos (1997) nomeia como “arqueologia virtual do presente”, incorremos no perigo de apenas avançarmos na constatação do fato de nunca se ter falado tanto sobre o meio ambiente como no período atual, e, no entanto, nunca ter se degradado tanto como agora. (SORRENTINO; NASCIMENTO, 2009/2010, p. 21)

Diante desses aspectos devemos compreender que, como formadores, cabe a nós, professores das universidades, trabalharmos para que a educação ambiental seja discutida dentro de toda a universidade, não somente nas salas de aula dos cursos de licenciatura, mas em todos os cursos ofertados. Isso porque temos um compromisso social de formar pessoas comprometidas com as transformações políticas e sociais, o que implica mudanças de comportamentos e atitudes, mesmo dentro de um Brasil Ornitorrinco.

Fica a reflexão: nós professores universitários estaríamos capacitados para dar essa formação, no sentido transformador, onde estariam presentes os diversos, os periféricos, os outros mencionados por Arroyo (2008)⁵⁰?

⁵⁰ “Para que esse diálogo entre pedagogia, formação, docência, universidade, pesquisa e os coletivos em sua rica diversidade seja possível e fecundo, será necessário avançar para além das concepções e representações, ainda tão arraigadas sobre as “minorias” étnicas, raciais, do campo, qual seja, os periféricos. Os diversos. Representações que marcam o equacionamento desses cursos, sua benevolente aprovação como dádivas para os periféricos. Os “outros”. Visões que marcam a presença dos estudantes, dos coletivos diversos como que “estranhos”, “fora do ninho”, do lugar, à margem do normal andamento das faculdades onde acontecem. O mesmo estranhamento que padecem na sociedade.” (ARROYO, 2008, p. 15)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer este estudo da educação ambiental em curso de formação de professores com a especificidade de se tratar de alunos já professores de escolas do campo em assentamentos da reforma agrária foi um percurso árduo.

Partindo das premissas de que a educação ambiental é um processo importante para a reflexão e a ação nas relações da sociedade humana e o ambiente; de que existe um universo rural com uma cultura própria e, portanto, uma educação do campo se faz pertinente e de que a formação do professor para essa educação do campo deve contemplar as especificidades desse lugar e tendo por objetivo geral identificar e analisar a educação ambiental construída por esses alunos em dois espaços formativos (o curso de Pedagogia da Terra e a sala de aula dos alunos professores) é que este trabalho foi desenvolvido.

A construção de um arcabouço teórico diverso foi requerida para que os objetivos fossem alcançados: desde conhecer os movimentos sociais de luta pela terra e suas reivindicações pela educação do campo até a conquista dessas reivindicações. Houve também a incursão na teoria de Pierre Bourdieu para evidenciar a construção de um campo ambiental no Brasil. A caracterização do campo ambiental possibilitou uma compreensão maior do papel da educação ambiental e seu enraizamento em um campo social de disputas, dando sentido a muitas questões que se colocam hoje para a discussão ambiental.

Aqui é importante resgatar o conceito de educação ambiental com o qual nos identificamos: uma educação crítica voltada para uma cidadania expandida capaz de formar um sujeito que identifique o ambiente como prática social de interação entre os modos de vida humanos e os elementos físico-naturais. Um sujeito que se posicione frente às dimensões conflituosas e contraditórias dessas relações socioambientais.

Nosso entendimento nos diz que é dentro do ambiente que está todo o potencial do planeta para a sustentação da vida e que é no interior do campo ambiental que também se estrutura e se reproduz o modelo de civilização que está em curso: o da apropriação “mercantil” dos espaços ambientais. Nesse modelo, todo esse potencial de recursos naturais é transformado em recursos energéticos que movimentam as sociedades industrializadas que, por sua vez, transforma toda essa

energia em bens de consumo. Em todo esse jogo em cadeia, em todas as etapas, o que se tem são agentes sociais, dentro de seus campos, em disputa com seus capitais econômico, cultural, social e simbólico e suas estratégias para o aumento desses capitais.

Para contar uma versão do curso de Pedagogia da Terra através de um viés do seu currículo, a educação ambiental, foi preciso descortinar o perfil dos alunos, quais as suas ideias sobre o meio ambiente, a educação ambiental e suas práticas nas suas salas de aula nos assentamentos.

Pensando o curso de Pedagogia da Terra, desde o primeiro momento de sua apresentação ao conselho diretor da FE, o que se teve foi uma disputa no campo da educação: primeiro entre os movimentos sociais de luta pela terra que estariam ou não contemplados no projeto do curso almejando o aumento de seus capitais, e o segundo embate foi se a academia aceitaria ter entre seu quadro de alunos os “Sem Terra”. Ganhou quem possuía maior capital simbólico dentro da academia, e o curso foi então aprovado somente para os movimentos pertencentes à Via Campesina no Brasil.

Indicamos na introdução deste estudo que a formação docente e a educação ambiental são campos do conhecimento que devem fazer interseções. Mas o que se tem ainda são interfaces, áreas fronteiriças, adjacentes que buscam uma interseção, pois têm em comum a formação humana nas suas multiplicidades. Nesse sentido, podemos apontar a civilidade para com o meu igual e para com o meu diferente, sejam eles humanos e não humanos.

Talvez esteja aí a interseção entre a educação ambiental e a formação de professores, ou seja, trabalhamos com a diversidade: de ideologias, de epistemologias, de concepções de educação, natureza e de humano. Toda essa riqueza da vida deve ser levada em conta quando nos propomos a trabalhar em interseção.

Entendemos que a aquisição de conhecimentos em educação ambiental deveria trazer um caráter transformador de comportamentos e atitudes. Podemos caracterizar a educação ambiental ofertada nos dois espaços formativos, o curso e a sala de aula do aluno/sujeito professor, para além de um modelo comportamentalista ou atitudinal. Há uma imbricação dessas duas concepções. Avanços foram conquistados, como o pensar a educação ambiental como uma educação para a

cidadania e uma educação política e os projetos acompanhados nas escolas dos assentamentos nos indicaram essa compreensão.

Estudar a educação ambiental recontando a história do curso de Pedagogia da Terra trazendo os conflitos e confrontos desde a sua gênese foi a elucidação de uma trajetória de algo experimentado. Não um curso ideal. Um curso que deu a sua contribuição ao apontar novos caminhos.

Em 2011, foi solicitada por essa mesma Via Campesina a direção da FE, uma reedição do curso de Pedagogia da Terra nos mesmos moldes do anterior aqui objeto de estudo. Foi, então, constituída uma comissão para proceder a uma avaliação das condições de oferta de um curso de Pedagogia para o público do campo (Portaria n.º 27 de 10/2011).

Essa comissão fez um estudo das experiências em licenciaturas em educação do campo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Nacional de Brasília (UNB) e da Universidade Federal de Sergipe (UFSE), assim como da Licenciatura Intercultural Indígena da UFG, além de catalogar dados estatísticos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) sobre egressos do ensino médio e o nível de formação dos professores do campo em Goiás.

Ao término desses estudos, a comissão indicou a oferta pela FE de um curso de Licenciatura em Educação do Campo que contemple, além do pedagogo, a formação do professor das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. Esse curso ainda não foi implementado, mas tem o caráter de curso regular da FE, com uma dimensão intrainstitucional, pois contará com o apoio de outras unidades da UFG.

Se pensarmos de forma diacrônica, podemos inferir que houve um avanço na formação do professor para as escolas do campo. Se a princípio a formação em Pedagogia era suficiente, hoje a demanda requerida é para a presença dos outros professores “especialistas”, que irão dar continuidade à formação desse jovem nas séries finais do ensino fundamental e médio.

Se, os movimentos sociais induziam uma demanda para a universidade, hoje isso já não é mais preciso. A educação do campo já adentrou o “latifúndio do saber” e veio para ficar.

No que concerne à educação ambiental, sua disputa se dará na interseção entre o campo ambiental com o campo pedagógico educativo. O jogo se dará na

elaboração dos currículos para que a educação ambiental se faça presente em todos os cursos ofertados pelas universidades.

A contribuição dessa pesquisa não foi fazer somente uma crítica ao curso. Vai além ao apontar erros e acertos dentro de uma discussão teórica e específica do que há ainda por ser construído no campo ambiental, na educação ambiental, e em sua interseção com o campo pedagógico educativo na formação de professores.

Cabe entendermos que transformar o *habitus* (Bourdieu) dentro do campo ambiental é um porvir e como tal necessita de pressupostos transformadores, humanistas, éticos, políticos, sociais e culturais e cujo princípio norteador seja o da alteridade.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, H.. Ambientalismo-espetáculo?. *Ciência Hoje*, São Paulo, v. 50, n. 298, p. 66-68, nov. 2012.
- ARAUJO, M. I. de O.. A universidade e a formação de professores para a educação ambiental. *Revista brasileira de educação ambiental*, Brasília, n. 0, p. 71-78, nov. 2004.
- ARROYO, M. G.. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO G. (org). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 72, v. 27, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- _____; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.. *Por uma educação do campo*, (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRASIL. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Manual de operações*. Aprovado portaria-INCRA-P-N 282, 26 de Abril de 2004. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos.../0127102302.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2009.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa - Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores. — Brasília: SECAD/MEC, 2009.
- BONNEWITZ, P.. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre.. O conhecimento pelo corpo. In: _____. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. Espírito de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. A gênese dos conceitos de *hábitus* e de campo. In: _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1989.

_____. Espaço social e gênese das “classes”. In: _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1989.

_____. Algumas propriedades dos campos. In: _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRANDÃO, C. R. *Identidade e Etnia*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CALDART, R. S.. A escola do campo em movimento. In: GONZALEZ, A. M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.. *Por uma educação do campo*, (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, R. S.. *Pedagogia do movimento sem terra*: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

CARVALHO, I. C. M.. *Educação ambiental*: a formação do sujeito ecológico. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *A invenção ecológica*: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

_____.; STEIL, C. A.. Hábitus ecológico e a educação da percepção: fundamentos antropológicos para a educação ambiental. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 81-94, 2009.

CRESWELL, J. W. Procedimentos qualitativos. In: _____. *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DUROZOI, G.; ROUSSEL, A.. *Dicionário de Filosofia*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: GONZALEZ, A. M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.. *Por uma educação do campo*, (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FONSECA, M. M. L. da. *Práticas de educação ambiental de um grupo de professores do município de Goiânia: conhecer para avançar*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

GADAMER, H. *Hans-George Gadamer on education, poetry, and history: applied hermeneutics*. Ed. Dieter Misgeld e Graeme Nicholson, Albany: Suny Press, 1992.

GODOY, A. M. G. Teoria dos campos e políticas ambientais locais. *Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente*. n. 24, p. 119-136, jul./dez. 2011.

GOHN, M. da G.. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Grande Enciclopédia Larousse Cultural. V. 18. São Paulo, Nova Cultural, 1998.

GRÜN, M.. *Em busca da dimensão ética da educação ambiental*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

INGOLD, T.. *The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling an skill*. London: Routledge, 2000.

LEFF, E.. Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, H. (org). *A complexidade ambiental*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. *Educação e Realidade, Porto Alegre*, v. 34, n 3, set/dez. 2009.

_____. *Epistemologia ambiental*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LEIS, H. R.. Ambientalismo: um projeto realista-utópico para a política ambiental. In: VIOLA, E. J. et al. *Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania: desafios para as*

Ciências Sociais. 3. ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

LUTZENBERGER, J. Manual de ecologia: do jardim ao poder. Porto Alegre: L&PM, 2006.

MAGALHÃES, Á. C.. *Terra, escola e inclusão: a novidade na marcha do MST*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MASCARENHAS, A. C. B.. A Educação para além da escola: o caráter educativo dos Movimentos Sociais. In: PESSOA, J. de M. (org) *Saberes do nós: ensaios de educação e movimentos sociais*. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

MINAYO, M. C. de S (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, A. C. R.. Meio ambiente, sociedade, estado e universidade. In: *Seminários Universidade e Meio Ambiente*. Brasília: IBAMA, 1989.

MORAIS, J. F. R. de. Ciência e perspectivas antropológicas hoje. In: CARVALHO, M. C. de (Org.). *Construindo o saber- Metodologia científica: fundamentos e técnicas*. 16. ed.- Campinas, SP: Papirus, 2005.

MORIN, E.. *Terra-Pátria*. Porto Alegre: Sulina, 2000.

OLIVEIRA, F. de. *Crítica a razão dualista*. O ornitorrinco. São Paulo, SP: Boitempo, 2003.

Pastoral da juventude do meio popular. pjmp.org/3congPJMP/organ_mov_popular.doc acessado em 05/02/2013

PAULA, J. A. de (coord.) et al. Fundamentos históricos e metodológicos da questão ambiental. In: PAULA, J. A. (coord.). *Biodiversidade, população e economia: uma região de mata atlântica*. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar; ECMVS; PADCT/CIAMB, 1997.

PRIMEIRA CONFERÊNCIA NACIONAL “POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO”. In: GONZALEZ, A. M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.. *Por uma educação do campo*, (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

REIGOTA, M.. *Meio Ambiente e representação social*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RICKLEFS, R. E.. *A economia da natureza*. 6 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

ROCHA, M. I. A.. *Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na FAE/UFMG*. In: XV ENDIPE. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SCHWARZ, R.. Prefácio com perguntas. In: OLIVEIRA, F. de. *Crítica a razão dualista*. O ornitorrinco. São Paulo, SP: Boitempo, 2003.

SACRISTÁN, J. G.. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

SAUVÈ, L.. *Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa*. *Revista de Educação Pública*, v. 6, n. 10, jul/dez. 1997.

SEGUNDA CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: POR UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Disponível em: <<http://WWW.red-ler.org/declaracion-II-conferencia-educação-campo.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2011.

SILVA, L. H. da. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A experiência brasileira. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 5, 2008, p. 105-112. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em: 12 mar. 2012.

_____.; QUEIROZ, J. B. P. de. Experiências e princípios da pedagogia da alternância na formação de jovens agricultores. In: AMODEO, N. B. P.; ALIMONDA, H. (orgs). *Ruralidades, capacitação e desenvolvimento*. Viçosa: Editora da UFV, 2006.

SILVA, M. A. D. da. *Assentamentos (in)sustentáveis*. Goiânia: UCG: Kelps, 2009.

SORRENTINO, M.; NASCIMENTO, E., P. Universidade e políticas públicas de educação ambiental. *Educação em foco: revista de educação*, v. 14, n. 2, p. 15-38, set/fev. 2009/2010 Semestral.

STEINBECK, John. *Viajando com Charley*. Rio de Janeiro: Record, 1962.

UFG. *Projeto do curso de Pedagogia da Terra*. Convênio PRONERA. Faculdade de Educação, Goiânia, 2006. (Mímeo)

UFG. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Goiânia-GO, 2003. (Mímeo)

VEIGA, J. E.. *O que é reforma agrária*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos).

VENDRAMINI, C. R.. *Educação e trabalho: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo*. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

VIANNA, H. M.. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro, 2007. (Série Pesquisa, v. 5).

VIOLA, E. J.; LEIS, H. R. O ambientalismo multisectorial no Brasil para além da Rio-92: o desafio de uma estratégia globalista viável. In: VIOLA, E. J. et al. *Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania: desafios para as Ciências Sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.