



LUCAS ANÍBAL FARIA SEABRA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E CONTEXTO
SOCIOAMBIENTAL: DIÁLOGOS PROBLEMATIZADORES**

LAVRAS – MG

2018

LUCAS ANÍBAL FARIA SEABRA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E CONTEXTO
SOCIOAMBIENTAL: DIÁLOGOS PROBLEMATIZADORES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

Orientador Dr. Celso Vallin

**LAVRAS – MG
2018**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Seabra, Lucas Anibal Faria.

Educação do Campo e Contexto Socioambiental : Diálogos
problematizadores / Lucas Anibal Faria Seabra. - 2018.

74 p.

Orientador(a): Celso Vallin.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2018.

Bibliografia.

1. Educação do Campo. 2. Educação Ambiental. 3. Estratégias.
I. Vallin, Celso. II. Título.

LUCAS ANÍBAL FARIA SEABRA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E CONTEXTO
SOCIOAMBIENTAL: DIÁLOGOS PROBLEMATIZADORES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 25/09/2018

Prof. Dr. Celso Vallin UFLA

Prof. Dra Jacqueline Magalhães Alves UFLA

Prof. Dra Camila Zucon Ramos de Siqueira UFMG/E.E.Flávio dos Santos

Orientador Dr. Celso Vallin

**LAVRAS – MG
2018**

Aos Professores e Professoras.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao povo Brasileiro por me proporcionar a oportunidade de cursar um ensino em uma Instituição Pública.

À Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao Departamento de Educação (DED) pela oferta do Mestrado Profissional em Educação.

Ao meu orientador Professor Celso Vallin pelo zelo durante todo o processo. Sou feliz em ter sido seu orientado durante esse tempo e imensamente agradecido pelas inúmeras trocas de saberes e por ser presente em um modo ímpar de ensinar. Tenho a certeza que a admiração e respeito pelo seu Ser Docente se estenderá por toda minha vida.

Aos professores e professoras do Mestrado por se doarem e nos mostrarem os diversos caminhos pelo qual um educador pode trilhar.

As professoras que fizeram parte da banca de qualificação, Jacqueline Magalhães e Camila Zucon, obrigado pelas contribuições que foram essenciais para minha pesquisa, que vocês continuem refletindo o brilho ao ensinar.

Aos amigos do mestrado, em especial aqueles que tive grandes e especiais trocas de conhecimento: Eugênia, Roberta, Marina, Jossui, Simone e Eduardo.

Aos meus familiares, em especial meus pais que sempre foram auxílio ao incentivar e participar dos meus sonhos. As mulheres de doçura imensurável, minha esposa Cecília Macêdo e minha irmã Maria Emília, sempre serei grato pelo companheirismo e amor.

A Escola Estadual Maria Luiza das Dores, por abrir as portas e me acolher de um modo encantador para que as observações e vivência no local determinassem a pesquisa.

Aprendi que para ter acesso ao Povo Brasileiro, é preciso ingressar pelo portal do seu imenso coração: por isso permitam-me que nesta hora eu possa bater delicadamente a esta porta.

Papa Francisco

RESUMO

A dissertação é resultado da vivência do autor em uma escola do campo em Minas Gerais, investigando e buscando contribuir com a ação docente numa perspectiva crítica da educação ambiental. O intuito foi analisar e colaborar com essa ação profissional, que em geral, baseia-se em parâmetros da cidade, que pode ser feita numa perspectiva contextualizada, crítica e emancipatória conforme pressupostos da Educação do Campo. O aporte teórico foi fundamentado em Paulo Freire e em autores pesquisadores que discorrem sobre a educação do campo, formação de professores e a educação ambiental. A abordagem investigativa delineou-se pela pesquisa qualitativa participativa. A contribuição maior deste estudo é a observação e análise feita durante o processo/período da pesquisa, em momentos de atuações e de experiências do pesquisador como docente nessa escola e por último na identificação de estratégias que podem colaborar para criarmos uma escola que aprende, se discute e que seja libertadora ao estilo das propostas de Paulo Freire.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Educação Ambiental. Estratégias

ABSTRACT

The dissertation is the result of the author's experience in a rural school in Minas Gerais, investigating and seeking to contribute to the teaching action in a critical perspective of environmental education. The purpose was to analyze and collaborate with this professional action, which in general, is based on parameters of the city, that can be done in a contextualized, critical and emancipatory perspective according to the presuppositions of the education of the field. The theoretical contribution was based on Paulo Freire and on research authors who talk about the education of the field, teacher training and environmental education. The research approach was delineated by participatory qualitative research. The major contribution of this study is the observation and analysis made during the research process / period, in moments of the researcher's actions and experiences as a teacher in that school and lastly in the identification of strategies that can collaborate to create a school that learns, if discusses and is liberating in the style of Paulo Freire's proposals..

KEYWORDS: Field Education. Environmental Education. Strategies

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Laboratório de informática e sala dos professores.....	39
Figura 02 - Corredor que leva a todas as salas de aula da escola.....	40
Figura 03 - Sala de aula.....	41
Figura 04 - Biblioteca no fundo da sala de aula.....	41
Figura 05 - Banheiro dos alunos.....	42
Figura 06 - Refeitório.....	42
Figura 07 - Horta escolar.....	43
Figura 08 - Parte externa da escola.....	43
Figura 09 - Fundo da escola com campo de pastagem.....	44

LISTA DE SIGLAS

PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
CNE	Conselho Nacional de Educação
MST	Movimento Sem Terra
PIB	Produto Interno Bruto
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EA	Educação Ambiental
EAC	Educação Ambiental Crítica

LISTA DE TABELAS

TABELA 1.0 – Observação Prévia.....	45
-------------------------------------	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	Educação do Campo: Limiar entre o ideal e o real	18
2.2	O Educar Camponês	22
2.2.1	As Escolas: tempos e espaços	23
2.2.2	O/A Professor (a)	25
2.2.3	O Currículo	27
2.3	Educação Ambiental	28
2.3.1	A Educação Ambiental e suas Vertentes	29
2.3.2	Questão Ambiental Camponesa	32
3	PERCURSO METODOLÓGICO	34
3.1	Plano de ações	46
3.2	Coleta de dados	48
4	RESULTADOS	50
4.1	A escola que aprende e se discute: estratégias na educação libertadora de Paulo Freire	50
4.2	O que os/as professores (as) da escola do campo relataram: refletindo o diálogo	56
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
	REFERÊNCIAS	67
	ANEXOS	71

1 INTRODUÇÃO

Pensar e refletir sobre uma trajetória é algo fundamental na pesquisa, mas ao mesmo tempo transformador. Ao começar a refletir minha história, os acontecimentos que me levaram a desenvolver esta pesquisa, percebo vários textos e situações que ajudaram na constituição de minha identidade, dos objetivos, lutas e sonhos almejados.

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), escolhi o curso almejando a docência. Saí de uma cidade pequena e simples, que carrega suas particularidades. Sonhava em retornar e lecionar na escola pública que estudei. Durante o curso iniciado, logo após o ensino médio em 2011 adquiri diversas experiências, todas contribuíram para minha formação e em especial, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid de Biologia, que pôde me mostrar novos horizontes da educação.

De certo modo aquela vivência acabou se tornando um laboratório real em minha atuação, lembrando que nem mesmo no estágio eu tive essa oportunidade. Planejar atividades pedagógicas, executá-las, avaliá-las, participar de congressos, palestras, publicar trabalhos, enfim, tudo ajudou a amadurecer minha visão sobre o docente em sua área de trabalho e já pensar nos problemas desse meio, principalmente no processo de ensino e aprendizagem. Acredito que por isso, quando cheguei a uma escola para lecionar, as inseguranças e medos não existiram, devido à experiência que adquiri neste programa, que cumpre com a finalidade da iniciação à docência.

Ao pensar em textos que participam da minha formação carrego comigo em especial um escrito, que reflete em nível mundial as situações ambientais e sociais, conseguindo fazer paralelos com a vida ímpar de cada ser humano:

Gostaria de assinalar que muitas vezes falta uma consciência clara dos problemas que afetam particularmente os excluídos. Estes são a maioria do planeta, milhares de milhões de pessoas. Hoje são mencionados nos debates políticos e económicos internacionais, mas com frequência parece que os seus problemas se coloquem como um apêndice, como uma questão que se acrescenta quase por obrigação ou periféricamente, quando não são considerados meros danos colaterais. Com efeito, na hora da implementação concreta, permanecem frequentemente no último lugar. Isto deve-se, em parte, ao fato de que muitos profissionais, formadores de opinião, meios de comunicação e centros de poder estão localizados longe deles, em áreas urbanas isoladas, sem ter contato direto com os seus problemas. Vivem e refletem a partir da comodidade dum desenvolvimento e duma qualidade de vida que não está ao alcance da maioria da

população mundial. Esta falta de contato físico e de encontro, às vezes favorecida pela fragmentação das nossas cidades, ajuda a cauterizar a consciência e a ignorar parte da realidade em análises tendenciosas. Isto, às vezes, coexiste com um discurso «verde». Mas, hoje, não podemos deixar de reconhecer que uma verdadeira abordagem ecológica sempre se torna uma abordagem social, que deve integrar a justiça nos debates sobre o meio ambiente, para ouvir tanto o clamor da terra como o clamor dos pobres. (IGREJA CATÓLICA, 2015).

Meu trabalho visto a partir dessa encíclica do Papa Francisco, chamada *Laudato Sí* publicada no ano de 2015 que recorre a diversas situações sociais mostrando suas ligações com as questões ambientais, ajuda a definir minhas questões de estudo. Ir ao encontro do outro, dar o retorno à sociedade e buscar entender as relações sociais que se estabelecem diferentemente em cada local passa a ser um dever profissional para mim e não uma escolha.

Pensar de um modo geral, no motivo e causa, ação e resultado, abranger o máximo os diversos espaços que constituem tal momento ou realidade me fez acreditar que na docência há uma força incalculável e é nessa força que me vi ao longo desses anos, buscando intensificá-la para um bem comum.

Graduei-me e voltei para minha cidade Pimenta-MG, buscando realizar um dos meus objetivos. No mesmo ano que terminei o curso, comecei a lecionar na escola que fui aluno, lecionei várias disciplinas, e com isso pude perceber outros meios além da ciência/biologia. Estar diariamente na escola, com diários, livros, papéis, alunos, professores e comunidade escolar foi como o esperado, um desafio. Esse desafio se estendeu para o plural e o maior deles foi pensar em planos de aula com os quais pudéssemos estabelecer relações com estudantes concretos e a turma na sua diversidade.

Essa inquietude me levou a tentar entender como meus colegas de profissão buscavam conformar-se a essa heterogeneidade por meio dos seus planos de aulas e fiquei muito surpreso ao perceber que poucos pareciam se importar, talvez por falta de formação que pudessem dar suporte a essas elaborações.

Em 2016 tive a experiência que foi o divisor de águas para minha pesquisa. Pude lecionar uma escola do campo e me vi, como num espelho, a realidade e as histórias de vida de adolescentes, que se assemelhavam muito a que vivi: uma escola igual à urbana, sem qualquer sensibilidade para a falta de relação entre o que ensinavam e as situações de vida daquelas pessoas. Percebi que docentes trabalhavam sem que houvesse formas claras e abertas de planejamento. Não construíam planos pedagógicos de forma escrita e apoiavam suas aulas grandemente nos livros didáticos. Constatei que não dispunham de livros específicos,

compatíveis ou relacionados à realidade do campo. Professores e professoras vinham de uma formação inicial pautada nos princípios da vida urbana, direcionada para problemas e soluções ligados exclusivamente ao meio urbano. Percebi que eu mesmo, tive uma formação universitária assim, toda urbana, apesar de ter cursado uma universidade de tradição nas ciências agrárias, apesar de ter nascido e crescido no campo, e de ter a intenção de nele retornar e permanecer. E pior, vi situações que geravam preconceito, pois as coisas ligadas à terra, à natureza, com plantas e animais, ou ao trabalho mais tradicional ou ligado a tais elementos, eram sempre, sutilmente, apresentadas como inferiores, e sem prestígio. Os pés (ou mãos) com terra simbolizam sujeira. O uso do esforço físico corporal é visto em oposição à cognição. Os saberes precisam estar de óculos, serem por letras e livros, vestidos de avental branco, e os saberes práticos não são vistos como ciência. Diante disso a primeira questão que me coloquei foi essa: “Será possível fazer diferente?”

Certo é que, algumas mudanças são processos e demoram até mais de ano, o que seria incompatível com o tempo que tinha para essa pesquisa. Também sei que certos aspectos não estão no âmbito da escola e por isso nós mesmos não iremos conseguir mudar, senão, contribuir para processos externos e maiores que também levam tempo, e são até históricos. Mas, mesmo assim, dentro do tempo que possuía, das condições que são da escola, e do cenário que tenho questiono: O que é possível mudar? Esse passou a ser meu problema de pesquisa. E também: “Como mudar? O que fazer? Por onde começar? Como fazer?”

Para verificar isso, bem como para colocar a realidade concreta como desafio, e não algo idealizado, me dispus a construir um plano de intervenção escolar e verificar suas possibilidades e funcionamento.

O foco dessa experiência foi colocado no planejamento de aulas, e seus recursos. Idealizei que fosse um plano autoral, construído pelas próprias pessoas que atuariam na docência, junto aos e às estudantes. Queria ainda que fosse um plano construído com certo cuidado, com reflexões individuais e discussões coletivas entre professores. O plano que propus a construir com os e as docentes, deveria ainda ser apoiado em bases de conhecimento teórico e não só na experiência e concepções pessoais dos e das docentes e que são, naturalmente, muito influenciados pelo senso comum.

Um plano de aula abrange certos objetivos e conteúdo de aprendizagem, e se desenvolve não em uma só aula, mas em um conjunto de tempos, sendo realizado com a participação ativa de estudantes de uma turma. Para isso, o tema seria algo ligado à educação ambiental, e estudantes seriam dos anos finais do ensino fundamental.

Então, o problema de pesquisa foi: dadas as condições que encontramos numa escola

do campo, em que todo o currículo é realizado como se fosse na urbanidade, com professores que não foram preparados e não sabem fazer diferente, com estudantes que estão acostumados a valorizar mais as coisas da cidade do que do campo, conseguiria construir um plano de aula que abra diálogos com as situações de realidade, que seja construído a partir das reflexões pessoais de docentes que o desenvolverão, refletido no coletivo de professores, apoiado em conhecimento teórico sobre educação do campo e educação ambiental crítica? Quais dificuldades serão enfrentadas? Que aspectos farão parte das dificuldades a serem vencidas? Que estratégias estarão colaborando para o êxito?

Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa passou a ser a construção desses momentos de planejamento, que levariam à construção coletiva do plano de aula, com certos docentes de uma escola do campo nos anos finais de ensino fundamental, que tratasse de conteúdos ligados a educação ambiental, num olhar crítico e relacionado com questões emergentes da realidade de vida dos e das estudantes de uma escola do campo. A pretensão, não seria somente construir um plano. Para que fosse verdadeiro, esse plano seria com a intenção de ser mesmo realizado com estudantes, orientados/as pelos professores e professoras.

Diante desse objetivo geral, os objetivos mais específicos foram:

- 1- Conhecer e divulgar aos e às professoras a história das lutas pela educação do campo, suas conquistas e desafios, nacionalmente e em nossa região, bem como seus princípios teóricos e práticos, suas possibilidades de realização.
- 2- Conhecer e divulgar princípios teóricos e práticos da educação ambiental de forma crítica.
- 3- Negociar possibilidades de intervenção participante numa escola do campo.
- 4- Conhecer pessoas, condições e possibilidades de trabalho pedagógico nessa escola.
- 5- Construir uma proposta de ação pedagógica a ser apresentada como base inicial, para discussão e reelaboração no coletivo de professores/as da escola escolhida.
- 6- Acompanhar docentes na realização da proposta, colhendo documentos, trabalhos e impressões.
- 7- Analisar a experiência confrontando com conhecimentos teóricos e discussões sobre educação do campo e educação ambiental crítica.

Acredito que os espaços, sejam esses educativos ou não, possuem a necessidade de serem questionados e refletidos com grande frequência, uma vez que estamos imersos em um mundo em constantes transformações sociais, culturais, econômicas e ambientais. Portanto pensar na Educação do Campo imersa nesse cenário de transformações e de lutas, se torna meu maior desafio, buscar entender e contribuir para uma escola que seja acima de todos os processos, libertadora nos fundamentos de Paulo de Freire.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação do Campo: Limiar entre o ideal e o real

A Educação do Campo percorre diversos caminhos de luta resultando em conquistas e desafios, passando a requerer de acordo com Caldart (2009), uma busca aos objetivos da origem, exigindo um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas. A concepção de escola e a discussão sobre uma ‘escola do campo’ são um dos espetáculos apresentados no “palco”. Por que uma “escola do campo”? Por que ser chamada assim? Existe uma interpretação correta sobre o termo e os assuntos que a rodeiam? A autora Caldart (2009, p. 46) deixa claro:

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

A Educação do Campo, portanto, nasce como crítica à realidade da educação brasileira, a realidade concreta mencionada por Caldart, particularmente, à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Essa crítica nunca foi à educação em si mesma, porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, ou seja, dos povos do campo. Lourenço Filho (1953) traz que a preocupação com a escola rural se inicia no momento em que se instaurava a discussão a respeito da implantação da escola pública no Brasil e nesse momento inicia-se um caminho de avanços e retrocessos. É necessário ressaltar que o termo rural era utilizado para designar um espaço físico associado a elementos de atraso, inferioridade, sem cultura, de pessoas empobrecidas e infelizes. Segundo Cury (2012) a primeira vez em nossa história que houve uma providência consequência para prover educação pública e de qualidade para todos foi após a revolução de 1930 e o mesmo autor Cury (2012, p.22 e 23) retrata que:

A educação torna-se direito de todos e obrigação dos poderes públicos. Essa obrigação se impõe pelo Plano Nacional de Educação, pelo ensino primário gratuito e obrigatório, pela vinculação obrigatória de percentual de impostos dos Estados, Municípios e União em favor da educação escolar, inclusive a da zona rural, a criação dos fundos para a gratuidade ativa (merenda, material didático e assistência médico odontológica), a progressividade da gratuidade para além do primário, a confirmação de um Conselho Nacional de Educação.

A partir de 1930, graças as reivindicações sociais, o poder público começa a incluir em sua agenda de discussões de forma tardia, a escola no meio rural. As consequências disso se refletem na precariedade e fragilidade da educação dos povos do campo até o presente momento da maior parte das regiões brasileiras. Quando se busca analisar o projeto de educação rural implantado no contexto brasileiro a partir do ano mencionado até 1960, verificamos que os movimentos sociais no campo e nas cidades cumpriram papéis importantes na construção de projetos alternativos de educação. Até os anos 1990 falava-se em educação rural e com o passar dos anos com as lutas e resistências passa a construção de uma Educação do Campo, uma educação voltada para o sujeito do campo considerando as peculiaridades. Além do nome, passou a existir movimentos organizados. Nesse viés, Arroyo (2007) considera que os movimentos sociais do campo defendem o direito de todos os povos do campo à educação, defendem a escola pública do campo e no campo, se contrapõe a toda política de erradicação da infância e adolescência de suas raízes culturais, de seu território, de suas comunidades, dos processos de produção da terra e de sua produção como humanos. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar, são espaços e símbolos de identidade e de cultura.

Para elucidar o exposto, pode-se fazer referência ao posicionamento de Silva (2004), que considera, após a década de 1930, a escola que agora seria institucionalizada no campo, errando em não considerar “a população a quem se destinava, o contexto onde estava situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio profissional desse povo” (SILVA, 2004). A autora ainda traz que na época o discurso urbanizador permanecia na justificativa que era necessária a fusão do campo com a cidade, porque o desenvolvimento industrial faria o rural desaparecer em pouco tempo. Entre poucos avanços, Breitenbach (2011) alerta que a luta por uma educação do e no campo e não apenas para o campo nascida dos e nos movimentos sociais do campo toma uma amplitude nacional. Nesse sentido, podemos trazer a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2018) sobre a educação do campo onde consta que:

Art.28 – Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às suas peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar e as fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)

Logo depois da conquista da LDB, em julho de 1997, aconteceu o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1º ENERA). Esse 1º Encontro, Kolling (1999) afirma que foi uma iniciativa importante para que acontecesse a “I Conferência Nacional: por uma educação básica do campo”, que ocorreu em julho de 1998. Nesse evento, de acordo com o autor, os sujeitos do campo almejavam e lutavam por uma educação, no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais justa e feliz. Arroyo (2008) salienta uma conquista política importante feita pelo Movimento Nacional de Educação do Campo, que em 2002 houve a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), da Resolução nº1 de 3 de abril, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo. Essa foi uma conquista dentro da institucionalidade da educação, e já não se deveria mais ficar indiferente perante à realidade dessa renovação pedagógica, mas há desafios onde as diretrizes não são claras em considerar uma educação que deve ser própria do campo, entendida assim pelos movimentos sociais.

Em conformidade com o artigo citado, Munarim (2008, p. 59) assevera que:

A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo.

Caldart (2008) explica um significado importante de uma perspectiva que é defendida nessa educação, em que o prefixo “no” é relativo ao direito que o povo tem de ser educado no lugar onde vive; já o prefixo “do” indica o direito dessa educação ser pensada do lugar e com a participação desses sujeitos, vinculadas à cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Em avanço no quesito legal, Breitenbach (2011) discorre sobre a questão em que a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 do CNE, estabeleceu as “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo”, e define com clareza o que é e a quem se destina a educação do campo no artigo 1º:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Arroyo (2007) em relação a essa situação assegura 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 o ensino do campo e a formação de docentes do campo como preocupação autêntica. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como arquétipo de sujeitos de direitos.

A cidade é concebida como espaço civilizatório por dignidade, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa, desse modo, ela trará uma visão negativa do campo como espaço de atraso, de tradicionalismo cultural e de simplicidade vergonhosa comparada as realidades da cidade. No tocante à questão da relação cidade e campo, Leite (1999) aponta que alguns problemas se mantiveram, mesmo com a criação e reformulação de leis como: currículo inadequado, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana, estruturação didático-metodológica deficiente, salas multisseriadas, calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção, presença do professor leigo, formação essencialmente urbana, clientelismo político na convocação dos docentes, entre outros.

Esses problemas prejudicam a qualidade e a formação do sujeito do campo, sendo assim, há uma necessidade de refletir sobre muitas questões como as curriculares e o caminho

que é percorrido antes do professor entrar em aula, ou seja, a sua formação docente inicial e continuada.

Ao encerrar este contexto histórico, considerando uma construção de décadas de história, não fazem parte do objetivo maior deste estudo os fatos históricos, porém, crendo que é preciso conhecer de que lugar está se falando, das políticas públicas educacionais vinculadas a esse contexto, seus percalços e avanços, nota-se o contraditório de algumas questões legais, ao promover uma educação do campo que consiga associar realidade local e o educar.

Ao olhar para esta realidade, podem ser estabelecidas relações com as escolas, o currículo e o professor do campo, assunto tratado no próximo capítulo.

2.2 O Educar Camponês

Um dos propósitos deste trabalho é discutir temas centrais sobre o processo formativo de um educador do campo juntamente com os avanços e retrocessos dessa educação no cenário brasileiro. A exemplo de temas centrais da situação pode-se mencionar professores com experiências na cidade, desenvolvendo seu trabalho no campo, sem vínculos culturais, sem permanência e residência junto aos povos moradores desses locais, muitas vezes sem conhecer minimamente o contexto em que atuam. Já professores/as que moram no campo, podem possuir uma situação que vai além da necessidade de sustento, com relações afetivas construídas por gerações e isso não exige o profissional que reside na cidade de possuir também esse vínculo. Apesar disso, a formação que tiveram podem não ter problematizado as diferenças entre campo e cidade, e não mostrado as possibilidades de se valorizar a cultura local. Assim, a Escola Rural é, em geral, seja com docentes da cidade ou do campo, pensada, planejada, como se fosse algo igual ao meio urbano, com concepções, que, muitas vezes, são extremamente destoantes da realidade rural. Nesse caminho, equivocadamente, entende-se o rural visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Consequentemente, muitos (as) docentes estendem seu trabalho adaptado para o campo, nas escolas, muitas vezes com recursos menores, instalações mais precárias e com poucas condições para o mínimo de ambiente qualitativo de aprendizagem. O problema segue, perpetuando-se até que exista algum movimento que leve a construir algo diferente.

A associação e aproximação com o meio do estudante é constantemente chamada de contexto, sendo utilizado para que o conteúdo ensinado seja justificado. Esse termo significa ter melhores condições de se apropriar de um dado conhecimento, de uma informação. Para Martins (2004), é o conjunto de elementos ou de entidades, sejam elas coisas ou eventos, que

condicionam, de um modo qualquer, o significado de um enunciado, ou seja, que permite aos seres humanos, construir uma relação com o seu meio, um sentido sobre uma coisa ou evento, com os quais entra em contato. Para o autor, a palavra contexto ainda vai além, sendo uma representação de habitat; um meio e algo que define uma ecologia. Evidentemente, em se tratando de mundo humano esse meio, esse habitat e a ecologia implicada, dizem respeito à cultura, à linguagem, às formas de comunicação humanas e ao regime de signos que rege esta comunicação, e não apenas às coisas físicas e palpáveis.

Como nos afirma Menezes (2007), a palavra Contexto origina-se do Latim - *Contextus, ūs* (reunião, conjunto, encadeamento); assim, ela é o ponto de partida para o entendimento da resignificação dos saberes, dos conhecimentos diversos e da compreensão de um mundo até então pouco explorado pelos alunos. Em torno das situações descritas evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas que sejam capazes de realizar pontes sobre os diversos saberes em suas possíveis situações, portanto: “As estratégias didáticas ou procedimentos de ensino se destacam como uma forma de intervenção que contribui para o professor colocar o aluno em contato com os fatos ou fenômenos que lhes possibilitem mudar sua conduta” (HAIDT, 1999 apud CAVALCANTE NETO, 2011, p. 04).

É necessário salientar que mesmo ao formar um profissional singular de educação, com um sistema, currículos e materiais únicos, orientados por políticas exclusivas, os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos, portanto, pensar no coletivo com as particularidades se torna um dos maiores desafios dessa luta.

2.2.1 As Escolas: tempos e espaços

No contexto apresentado, as escolas do campo devem ser pensadas de forma integrada ao contexto social, considerando a formação de seus profissionais e as diversas realidades camponesas existentes em âmbito nacional. Considera-se inseparável utilizar de uma dimensão política à prática educativa, tornando as atividades desenvolvidas comprometidas com a transformação social, como exemplo a opressão social que, em geral, condena pessoas do campo, de origem pobre ou mais simples, a atuarem em trabalhos temporários (boias frias, pessoal da panha, ou trabalhos por meta a partir de articulações de “turmeiro” e quase sem direitos trabalhistas). Existem ainda os que eram pequenos proprietários de terra e perderam a condição de se manterem a partir da agricultura, devido ao avanço do maquinário e novas tecnologias e condições de mercado. Além desse agravante temos que considerar que o número de pragas pode aumentar consideravelmente pelo cultivo de monoculturas, forçando o agricultor muitas das vezes a utilização de agrotóxicos e de sementes resistentes a

determinados fatores como seca, pragas, entre outros. Logo com o avanço do agronegócio com monocultura, grandes usinas e capitais internacionais, sementes transgênicas e domínio da cadeia produtivo-comercial, passamos a ter um campo de disputa territorial, de um lado o poderio expresso pelo agronegócio e do outro uma classe trabalhadora forte e cidadã caracterizada pelos camponeses. Para eixo norteador na construção de uma escola é preciso ter práticas reflexivas e críticas sobre a realidade, agregando outros valores negados e silenciados pelos métodos educativos autoritários e conservadores.

Na compreensão de todo esse montante apresentado é indiscutível que se traga a questão agrária brasileira (muita das vezes silenciada e negada), sendo feita uma análise do enfrentamento entre campesinato e as formas de manifestação do capitalismo no campo, sejam elas consideradas produtivas (agronegócio), ou de caráter especulativo e rentista (latifúndio). De acordo com Roos (2012) a conflitualidade entre camponeses e o agronegócio verifica-se um conjunto de ações assentadas no território que se erguem como parte das estratégias de existência, resistência e expansão de ambos os modelos de desenvolvimento. O agronegócio possui uma estrutura complexa que compreende desde a integração entre agricultura, indústria, conhecimentos e comercialização direta da produção, a ligação direta dos povos do campo, interligando e influenciando na permanência dos mesmos. Cabe ressaltar que o modelo de agronegócio é visto como positivo para alguns autores como Vieira Filho (2010), por exemplo, afirma que toda a organização produtiva do agronegócio pode chegar à 45% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro e que o setor é importante propulsor de inovações tecnológicas e conhecimentos, sendo mais inovador que outros setores da economia. Por outro lado sabemos que “Segundo o Censo Agropecuário de 2006, a agricultura familiar constitui a base econômica de 90% dos municípios brasileiros com até 20 mil habitantes; responde por 35% do produto interno bruto nacional e absorve 40% da população economicamente ativa do país.”. Almeida (2008) ressalta as contradições do agronegócio quando traz que o mesmo é caracterizado pela violência, exploração abusiva do trabalho, consumo de dinheiro público, lucro e apropriação da renda da terra. Roos (2012, p.04) em seu trabalho, assevera claramente em consonância com Almeida, ao trazer que:

Esse modelo comandado pela agricultura capitalista tem expulsado o campesinato, territorializando grandes proprietários fundiários e empresas rurais orientadas para a produção de monoculturas destinadas a exportação em oposição à demanda por alimentos.

_ Dados retirados da página: <http://www.mda.gov.br/sitemda/noticias/brasil-70-dos-alimentos-que-v%C3%A3o-%C3%A0-mesa-dos-brasileiros-s%C3%A3o-da-agricultura-familiar><acesso:17/08/18>

Destarte, a miséria, pobreza, violência, expulsão dos camponeses do campo, degradação ambiental e o fim da diversidade agrícola são consequências do agronegócio. É preciso destacar ainda que este modelo nega a gravidade da concentração da terra e ignora a manutenção do rentismo fundiário.

Devemos nos atentar que a tecnologia não é o cerne de toda a problemática que o agronegócio vem causando e sim a forma como ele é conduzido. O objetivo de produzir cada vez mais, sem considerar tudo que está ao redor, incluindo os pequenos produtores que por sua vez não conseguem adaptar por completo seu meio produtivo, seria sim a origem de muitos problemas. A valorização econômica, social e cultural do homem do campo, designado como camponês, está sendo massacrada e inferiorizada pelo rótulo que o agronegócio vem construindo a cegas ao produzir alimento.

Como meio para explorarmos a questão acima temos a educação do campo como base a formação humana com vistas a valorização dos sujeitos no campo que por sua vez estão ligados ao meio de produção caracterizado pelo campesinato, agricultura familiar, ou seja, a partir de suas próprias práticas, que nada mais são do que o trabalho do camponês e sua relação direta com a natureza.

Educação do Campo, como menciona Arroyo (2010) só floresce no campo. Educar significa formar o sujeito humano em todas as suas dimensões e somente nos formamos sujeitos humanos, culturais, cognitivos, éticos, de memória, de emoção e de indignação, no lugar, na terra. O direito à terra possibilita ao povo a identidade, cultura, valores, e faz parte da formação como sujeitos humanos. O autor ainda discorre que durante décadas nem sequer se falava da Educação do Campo, era a educação rural, a escola rural, professor rural, isto é, a educação rural vista como uma pintura, uma fotografia velha, mofada, da educação urbana.

2.2.2 O/a Professor/a

Entre autores que tratam da questão formativa docente, destaca-se Arroyo (2007), que defende a posição de que temos que querer professores licenciados, mas licenciados, sobretudo nas artes de educar, nas artes de entender os movimentos sociais, nas artes de entender a cultura do campo e não apenas especializados em matemática, que quanto mais sabem de matemática, mais reprovam seus alunos que não sabem matemática. Não é suficiente ter professores “bem” formados, é necessário ter um corpo profissional com identidade e compromisso e com um projeto de campo. Pessoas que não entendam a docência do campo simplesmente como um “bico”, enquanto esperam ser transferidas para a cidade.

Apontando para a necessidade formativa do educador Alencar (2013, p.209) afirma que:

[...] a formação do professor pode ser o caminho para a materialização da Educação do Campo em sua defesa por uma educação e uma escola diferente da que existe na realidade da área rural. A pretensão é que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. Que seja um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando, da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos, bem como reconheça os saberes já produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docentes.

Ao considerar a diversidade, a cultura, as tradições, as lutas, a comunidade e seus diversos laços, a escola do campo é um meio potencializador para ajudar e interferir positivamente nas relações existente no campo, como a formação de sujeitos críticos para a melhoria do espaço, criando relações comerciais justas e até mesmo associações entre os pequenos agricultores. O docente precisa compreender e atuar no seu meio, para isso o docente encontra barreiras em sua formação que na perspectiva de Alencar (2013, p. 216) se estrutura em três pontos:

- 1) A formação do professor posta e desenvolvida na área rural, transportada da área urbana, não valoriza a memória, história, produção e cultura do povo do campo.
- 2) As práticas pedagógicas dos docentes não relacionam a educação formal (conteúdos sistematizados apropriados no ambiente acadêmico) à educação não formal (conteúdos que se aprendem no mundo da vida) e informal (conteúdos que se aprendem no processo de socialização).
- 3) Não há estrutura e experiência dos professores para o desenvolvimento entre saberes escolares e saberes do cotidiano.

Desse modo podemos perceber que os professores e professoras não vêm sendo preparados para atuarem de modo transformador nos paradigmas da Educação do Campo. A formação de professores para o campo não faz parte da história da educação brasileira, Arroyo (2007, p. 158) enfatiza o pressuposto ao trazer que:

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.

Mas existe também a luta que inaugura o diferente. Os movimentos sociais e sindicais do campo nos últimos 20 anos têm se organizado e protagonizado um processo de luta quanto à garantia de seus direitos em âmbito nacional, estadual e municipal, incluindo nesse montante algo inovador na história: a Licenciatura do Campo, articulando as lutas pelo direito a terra com a educação. No desdobramento desse processo, muita coisa alterou-se no sentido da regulamentação de reconhecimento da educação do campo como política pública, sendo assim efetivados programas e ações governamentais que avançam na garantia do direito à educação/escolarização dos sujeitos do campo e contribuem para o fortalecimento das políticas de formação inicial ou continuada dos educadores que atuam nos territórios rurais. Molina (2017, p.588) assevera sobre um avanço importantíssimo para as políticas de formação de educadores do campo:

A experiência da oferta das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) completa dez anos de execução em 2017. A realização dessa política de formação docente, conquistada a partir da luta dos movimentos sociais, tem sido acompanhada de um intenso processo de investigação e sistematização das concepções e práticas formativas por ela propostas. De acordo com levantamento feito no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre 2010 e 2016 foram produzidas 25 dissertações e 11 teses sobre essas Licenciaturas.

Essa conquista se deve a um processo de luta e também de pressão dos movimentos sociais da educação do campo, a autora enfatiza que foram as experiências formativas acumuladas pelos trabalhadores rurais, especialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nas lutas pelo direito à terra e à educação, que permitiram o acúmulo de forças que levou à elaboração e implantação dos cursos. As LEdoCs (Licenciatura em Educação do Campo) são elaboradas lado a lado, fazendo parte da luta dos povos rurais, defendendo e assumindo a educação como um direito e um bem público e social.

2.2.3 O Currículo

Outra questão é o currículo rural que se caracteriza como uma espécie de adaptação do currículo urbano, dando ênfase aos direitos básicos da cidadania e de uma vida digna, reduzida aos limites geográficos, sociais e culturais da cidade, negando-se a reconhecer o campo como um espaço social e de constituição de identidades e sujeitos, que deve por meio da educação levar aos caminhos da emancipação nos diversos setores da sociedade. Dessa forma, para a construção do currículo, os estudantes devem ser compreendidos em suas reais

situações como sujeitos concretos e históricos que produzem saberes, conhecimentos e culturas no decorrer de suas experiências, ações e trabalho. Devem ser vistos como pessoas que batalham pela vida, pelo direito, pela terra, pela produção, pelo lazer e também pelo direito à educação de qualidade.

Ampliando essa discussão, temos a questão curricular sobre a qual Arroyo, Caldart, Molina (2005) afirmam que no caso das escolas do campo deve estruturar-se fundamentada em uma lógica de desenvolvimento que privilegie o ser humano na sua integralidade, permitindo a construção da sua cidadania e inclusão social, colocando os sujeitos do campo de volta no processo produtivo com justiça, bem-estar social e econômico. Portanto, o currículo para a Educação no campo deve ser avaliado, pensado e planejado para contemplar o sujeito do campo nas suas diversas formas de trabalho e de organização, para que não aconteça o que Machado (2009, p. 194) nos revela ao afirmar que: “A construção de propostas curriculares distanciada da realidade sociocultural dos camponeses contribui para que “muitas pessoas passem a negar sua própria condição camponesa, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sociocultural e econômico” .

Os elementos constituintes da realidade e da vida camponesa como o meio produtivo (o que e como se produz), as características locais, como as do bioma, do solo e do clima, necessitam ser inseridos na organização escolar, no currículo, ou seja, em disciplinas como matemática, geografia, ciências entre outras, mas, além disso, é necessário que sejam criadas disciplinas nesse rol curricular, que dialogam com a realidade dos camponeses, com aquela escola do campo e as famílias daquele lugar.

2.3 Educação Ambiental

Mencionar Educação Ambiental nas escritas ou discursos orais não é uma prática rara das últimas décadas, a utilização do termo se tornou algo comum, que é usado em diversos meios de comunicação, encantando e, muitas vezes de forma alienada, diversas pessoas que passam a ser capturadas por essas situações. Os acontecimentos em torno da temática são diversos, possuem história, causa e efeito na humanidade, portanto o passado deve ser compreendido e interpretado considerando todas as faces, pois segundo Grun (1996) em decorrência da hermenêutica (interpretação do sentido das palavras), o passado não deve ser visto composto por situações a serem vencidas, algo ultrapassado ou excluído pelo novo, ele deve fornecer subsídios para o presente.

2.3.1 A Educação Ambiental e Suas Vertentes

O objetivo deste item é refletir os caminhos que a discussão em torno do tema “meio ambiente” vêm tomando. Terá como base a discussão em torno da criticidade do sujeito sobre o meio que o cerca, buscando compreender a dinâmica atual da Educação Ambiental no Brasil e diferenciar seus principais paradigmas atuais.

A Educação Ambiental possui sua origem no final do século XX quando se instala uma profunda crise ambiental, e ela passa a se estruturar como algo necessário para que o ser humano buscasse um determinado modo de vida, ou seja, uma visão de mundo que lhe proporcione ações efetivas na preservação e busca de um equilíbrio entre ser humano e meio ambiente. Uma questão destacada por Layrargues e Lima (2011) é que o campo pedagógico do meio ambiente ganhou uma característica multidimensional que girava em torno das relações estabelecidas entre o indivíduo, a sociedade, a educação e a natureza, exigindo assim aprofundamentos que se desdobraram em sucessivas análises e aportes teóricos de crescente sofisticação, tornando essa prática educativa mais complexa do que se poderia imaginar. Na fase ainda de sua origem era impossível perceber as múltiplas características desse campo, os diversos conceitos que surgiam. Hoje percebe-se claramente que o objeto não mudou, em si já diferenciado, mudaram e refinaram-se os olhares sobre ele. Sobre esses olhares os autores já mencionados nesse parágrafo apresentam três grandes vertentes ou macrotendências denominadas de: conservacionista, pragmática e crítica. Nos próximos parágrafos elas serão discutidas a fim de que possibilitem contribuições para o entendimento da questão ambiental nos espaços escolares do campo.

A primeira dessas vertentes foi chamada de *conservacionista* e pelo próprio nome já se tem uma ideia em qual caminho ela percorre. De acordo com os autores Layrargues e Lima (2011), o intuito dessa educação ambiental é despertar um novo sentimento, sensibilidade do ser humano para a natureza. Só se transforma aquilo que se conhece, mas um grande problema a esse respeito é que a compreensão que se tinha no início era apenas da destruição da natureza. No início não se tinha a compreensão da complexidade que se estabelecia em torno dessa educação, do íntimo da relação ser humano e natureza, as ciências ambientais não possuíam um desenvolvimento que sustentasse o entendimento dessa relação.

Ao decorrer dos anos o significado de Educação Ambiental deixou de pertencer apenas aos profissionais que lidavam diretamente com o meio ambiente e passou a ganhar ressignificações, como há diversos conceitos para natureza, sociedade, educação, entre outros

temas, a Educação Ambiental passa a ter ramificações de acordo com as interpretações e conceitos de cada profissional. Era inevitável que isso acontecesse, se olharmos a nível nacional apenas encontramos um grande número de variáveis, quantos estados, biomas, culturas, níveis econômicos e relações com o meio ambiente existem de formas distintas. Nesse sentido, o processo analítico identificou então Educações Ambientais com várias denominações: Humanista, Conservacionista, Sistêmica, Problematizadora, Naturalista, Científica, Moral, Biorregionalista, da Sustentabilidade, Crítica, Etnográfica, Feminista, entre outras possibilidades nos contextos nacionais e internacionais (SAUVÉ, 2005). Não seria interessante que tudo fosse agrupado em um único conceito ou termo e sim que todos tivessem um olhar crítico e transformador sobre essa relação. Em consonância com os autores já mencionados há alguns que têm forte expectativa no autoconhecimento individual e na capacidade de mudança do próprio comportamento em relação à natureza, outros estão garantidos que é preciso articular o problema ambiental com suas dimensões sociais e políticas, entre outras possibilidades.

Em continuidade com as vertentes apresentadas pelos autores Layrargues e Lima (2011, p.07), temos uma segunda chamada de *pragmática*, onde:

[...] a vertente conservacionista deixou de ser a mais recorrente, ao menos entre os educadores ambientais próximos ao núcleo orientador do campo, surgindo outros dois caminhos: a vertente crítica despontando como uma promissora alternativa capaz de realizar certo contraponto à vertente conservacionista; e a vertente pragmática, derivação ainda não tão nítida da vertente conservacionista, nutrindo-se inicialmente da problemática do lixo urbano-industrial como um dos temas cada vez mais utilizados nas práticas pedagógicas.

Nota-se que no início dos anos 90, essas duas vertentes começam a ganhar força, como uma alternativa a visão conservacionista que perdera espaço por motivos que se baseavam nos rumos que a Educação Ambiental (EA) havia tomado. Para entender a crise por completo é indissociável a ligação com os fatores sociais, econômicos, políticos e culturais e essa união a primeira vertente não apresentava. A EA conservacionista investia nas crianças de uma maneira acrítica, romântica, apolítica, conteudística e distante de um modo que ajudaria a superar o paradigma hegemônico que busca tratar o ser humano como um ser abstrato. Esse tipo de educação ambiental está presente em muitos cursos e ainda permanece em muitas escolas de educação básica, inclusive em escolas do campo, onde se busca práticas de jogar lixo no lixo, comemorar dia do meio ambiente entre outras atividades que são

notórias nas cidades, enquanto o grande problema está relacionado aos processos produtivos, como os que geram dejetos de mineradoras e pulverização de agrotóxicos em lavouras locais ou até mesmo no próprio processo formativo das pastagens e preparo do solo para plantios.

Diante da percepção de que os processos produtivos estão relacionados às agressões ambientais, uma categoria começa a ganhar espaço que é chamada de *Pragmática*. Apresenta o foco na ação, na busca de soluções pela alteração dos processos de produção que possam evitar para os problemas ambientais e na proposição de normas a serem seguidas. Essa categoria de educação ambiental pode ter suas raízes no ambientalismo pragmático e em concepções de educação tecnicista que vigorava na época com o aumento das indústrias e do processo de produção através das técnicas. Ela busca mecanismos que compatibilizem desenvolvimento econômico e manejo sustentável de recursos naturais (desenvolvimento sustentável). Essa educação trata a questão ambiental vinculada as inovações tecnológicas, reduzindo a sua complexidade e sua relação histórica, cultural e social. Acreditava que o próprio mercado seria capaz de fazer essa transição para o consumo ecologicamente correto ou também chamado de sustentável.

É contra essas concepções apresentadas acima que se estruturam a crítica e a construção de outra tendência, inicialmente rotulada como “alternativa”, justamente por representar uma resposta àquilo que vinha sendo praticado por grande parte dos educadores ambientais, inclusive no âmbito oficial (CARVALHO, 1989). Embora haja o discurso da cidadania nas outras vertentes e sejam apresentadas questões sociais como parte do debate ambiental, os conflitos oriundos dessa relação ainda não aparecem ou aparecem de forma consensual. No plano ambiental (e ainda não no educacional), o problema apontado é que os interesses econômicos (empresariais, capitalistas) sempre se sobrepõe aos ambientais e dessa forma o discurso da sustentabilidade não se realiza de forma efetiva, por que sempre a prioridade é colocada na geração de empregos, no combate às crises, e os cuidados com a natureza sempre ficam sem prioridade. Daí que a vertente crítica defende uma mudança radical nos meios de produção. De acordo com Crespo (1998) a Educação Ambiental Crítica (EAC) encontra suporte na perspectiva da educação crítica e no ambientalismo ideológico, e nesse momento é apresentada a complexidade da relação ser humano – natureza. Loureiro (2004) enfatiza que “as proposições críticas admitem que o conhecimento seja uma construção social, historicamente datada, não neutra, que atende a diferentes fins em cada sociedade, reproduzindo e produzindo relações sociais...”. Acredita-se que uma educação ambiental que não esteja atrelada a essa perspectiva de conhecimento não pode atingir

plenamente seu objetivo transformador, nesse sentido a EAC possui uma preocupação com as dimensões éticas e políticas. Desse modo no contexto educacional, a vertente crítica requererá uma pedagogia também crítica e por isso as ideias de Paulo Freire, entre outros autores.

Entretanto é importante ressaltar que a problemática ambiental existente, com diversas faces e interpretações, precisa ser considerada de acordo com os diversos campos dos saberes: científicos, populares e tradicionais, para que as mudanças aconteçam nos diversos setores, uma vez que tudo perpassa pelo meio ambiente.

2.3.2 Questão Ambiental Camponesa

Quando se trata de meios de produção, rapidamente devemos associar a duas formas: Agronegócio e a Agricultura Camponesa. A estrutura fundiária brasileira se baseia na coexistência desses dois meios de uso da terra, o primeiro destinado a agricultura extensiva, predominando as monoculturas, uso de maquinários nas diversas etapas de produção e de agrotóxicos e diversos produtos químicos, já o segundo, se caracteriza por diversas culturas sendo cultivadas em uma pequena extensão territorial. É comum o uso de agrotóxicos e produtos químicos na agricultura familiar, mas hoje temos movimentos e realidades que são mais ligadas à agroecologia, como defende o movimento social. Na agricultura familiar, existe maior disponibilidade para utilização de mão de obra do trabalhador do campo, que, muitas vezes, conhece bem o que faz, a partir de um conhecimento tradicional. A agricultura camponesa aprova todo tipo de avanço tecnológico que seja compatível com seus princípios, mas tantas vezes usa pouca maquinaria devido às dificuldades de estrutura financeira.

A Agricultura Camponesa é onde os povos do campo se enquadram, sendo interessante observar que a luta travada pelo movimento da Educação do Campo, em prol de uma educação, escola do campo digna para o sujeito do campo, traz outros paradigmas e a agroecologia tem emergido como estratégia de experiência e práticas do movimento.

Antes de abordar o espaço que essa ciência vem ganhando pela representatividade e luta de movimentos e organizações que buscam meios sustentáveis de produção é necessário observar que o depois da Segunda Guerra Mundial por meio de esforços para aumentar a produtividade agropecuária foram implantadas muitas inovações para o campo. Mas será que essas “novidades” serviriam a todo produtor e a qualquer produto? Aconteceu um processo de expansão do capitalismo dentro de ideias de industrialização da agricultura que fez mudar muito a forma de produzir” (GUIMARAES; MESQUISTA, 2010). Essas inovações ganham força na chamada Revolução Verde por volta da década de 70, e mesmo assim não

conseguem atingir e mudar por completo as formas de produção, mas consegue dar um novo sentido modernizante ao latifúndio, que segundo os autores podemos então caracterizar como fenômeno conservador, pois os latifúndios permanecem, porém com características modernas. É notório que a partir desse momento passa a existir um fortalecimento e reconhecimento dos meios produtivos que foram voltados para as inovações ou seja uma reafirmação da concentração de terra e dos grandes produtores, gerando um distanciamento das práticas agrícolas dos pequenos e dos trabalhadores do campo.

Guimarães e Mesquita (2010, p.03) refletem esse momento na história ao escreverem em seu trabalho que:

Na questão agrária brasileira estes dois paradigmas estão colocados: de um lado a Revolução Verde, modernização da agricultura e biotecnologia, reafirmando a velha forma do latifúndio; de outro lado a agroecologia, como uma das formas de (re)criação do campesinato, negando o fim dessa classe e se afirma nos movimentos sociais, com modelo de produção com base ecológica permitindo que as famílias permaneçam no campo, diminuindo a concentração de terras e as desigualdades sociais.

Com a crescente modernização do campo, os investimentos externos e internos aumentam para criação contínua de novas máquinas e técnicas agrícolas, juntamente com a famosa melhoria genética (transgênicos), impondo assim as monoculturas, diminuindo a biodiversidade, e concentrando investimentos do Estado nas formas de financiamento. Cabe lembrar que a utilização de tecnologia diminui a mão de obra, gerando desemprego aos trabalhadores do campo, impulsionando-os para a cidade gerando as periferias em condições precárias nas grandes cidades. Em oposição a esse cenário temos alguns movimentos camponeses que defendem uma forma de produção mais sustentável, utilizando assim da agroecologia, como ciência que combina o saber tradicional junto com inovações no campo produtivo de forma a não atingir o meio ambiente. A agricultura camponesa não nega o maquinário e avanços tecnológicos, mas, questiona a viabilidade da monocultura, a falta de diversidade biológica, o uso intensivo de agrotóxicos. Nesse cenário nós temos a família do campo que trabalha e vive do campo, produz aquilo que precisa, caracterizando a subsistência, e vende o excedente, tudo isso considerando a matriz sociocultural e o saber local, geralmente passado de geração em geração. Essa forma de produção preocupa-se em não agredir o solo, muito pelo contrário, as práticas de produção devolvem a ele as suas características. A agricultura camponesa, por meio da agroecologia, tem resistido e dado respostas que confrontam diretamente o agronegócio, uma vez que o mesmo é mantido por

empréstimos que são segundo Guimarães e Mesquita (2010) renegociações, gerando assim uma dívida em constante aumento. Em consonância com essa situação temos Paulino (2008, p.230):

No início de 2008, ela [a dívida dos agricultores] estava calculada em 140 bilhões de reais, resultado de uma situação em que ano após ano, governo após governo, assiste-se a uma mobilização do setor ruralista para adiar o pagamento, o que tem conseguido, mediante acordos e securitizações nas quais o próprio Estado reduz as já baixas taxas de juros incidentes, assumindo o pagamento da diferença, por se tratar de compromissos firmados com instituições financeiras.

Desse modo podemos perceber existe um jogo político que abrange níveis altos, chegando mesmo ao Congresso Brasileiro, manipulando leis e decisões nacionais, que favorecem o agronegócio. Nessa luta, ao mesmo tempo a agroecologia também tem progredido, ganhado força, vem sendo implementada como disciplina de diversos cursos e além do mais percebe-se a criação de cursos de pós-graduação voltados totalmente para a temática em questão.

É nesse cenário de disputas que se insere a Educação do Campo. Para fortalecer a pessoa que vive no campo e não empurrá-la para relações de subalternidade que é preciso que, desde qualquer idade, a escola tenha em vista as disputas territorial entre o agronegócio e a agroecologia camponesa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa independente de sua característica é um tanto ampla, portanto o pesquisador deve se preocupar com aspectos da totalidade. Para Mayring (2002) a ênfase na totalidade do indivíduo como objeto de estudo é essencial para a pesquisa qualitativa, é necessário olhar e entender o contexto dos indivíduos, suas formações, lutas e até mesmo envolvimento com o local pesquisado. Não se pode entender apenas as partes e não compreender o todo, a pesquisa deve contemplar a teoria, o contexto dos envolvidos e a metodologia usada para esse entendimento, sendo assim esses os três pilares que não podem se dissociar.

A escola do campo e sua comunidade, que estão envolvidas no trabalho, são consideradas em todos os seus aspectos na observação do pesquisador. Os problemas locais ambientais, a disponibilidade dos docentes, datas, a formação do professor, realidades das escolas do campo brasileiras, relação professor e aluno, escola e comunidade, escola e poderes governamentais, livros didáticos, devem fazer parte da teoria e a metodologia a ser

abordada, para que a mesma envolva com maior abrangência possível as realidades em torno da temática. É interessante ressaltar que a experiência do pesquisador enquanto docente nesta escola foi de extrema importância, pois através da mesma ele pode perceber problemas a serem questionados e estudados.

O caminho metodológico, que se deseja trilhar, é de extrema importância para que a observação e a criação de estratégias que dialoguem com a realidade do campo sejam cumpridas. Neste capítulo serão apresentados o percurso metodológico, os envolvidos na pesquisa, os procedimentos e o modo pelo qual as intervenções foram realizadas, por meio da pesquisa participante onde o pesquisador se envolve e se vê entre os docentes, e nesse caso o mesmo foi um docente por alguns meses no local. Logo temos que o percurso metodológico valoriza as experiências vividas pelos participantes e o pesquisador na docência, sendo assim desejou-se trilhar o caminho mencionado por Brandão e Borges (2007) que trazem a pesquisa participante como algo que deve ser pensado como um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária. Esse tipo de pesquisa segundo os autores se insere no fluxo desta ação e deve ser exercida como algo integrado e, também, dinâmico.

Um dos motivos que levaram a desenvolver e atuar na Educação do Campo, escolhendo assim a metodologia por meio da participação, foi poder ter a experiência de lecionar nessa realidade, conviver com as situações enfrentadas diariamente por todos, mas em especial ao foco do trabalho, o Professor. Um contexto marcado negativamente por diversas situações como as mencionadas no capítulo 2.2 como: precariedade da escola, livro urbanizado, formação dos profissionais baseada nos parâmetros da cidade, calendário destoante das colheitas locais, ausência de contextualização local, entre outros que obviamente variam de uma escola do campo para outra. É necessário ressaltar que não devemos entender toda a situação mencionada como consequência da urbanização, cidade e campo não se confrontam e sim complementam. As políticas e programas voltados para os povos do campo são insuficientes, não dialogando de forma eficaz com esses povos.

Algo que me chamou muito a atenção desde o início foi como a Educação Ambiental é trabalhada nesses lugares, já que estão intensamente ligados ao meio ambiente, ou seja, as plantações, extrações, criações de animais, moradias, cultivos. Pensar que eles estão todos os dias ligados às questões ambientais não exime os moradores das cidades a tal situação, o que destaque é a existência de um contexto diferente, de conhecimentos populares sobre aquele meio ambiente, de tradições e práticas passadas por gerações, e no qual a natureza é mais presente e próxima do trabalho e da vida em geral.

Possuindo como objetivo explorar o que foi vivenciado pelo pesquisador ao lecionar a disciplina geografia em uma escola do campo no ano de 2016, o mesmo gostaria de entender, após conhecer pelo estudo confrontado a experiência, como seria uma proposta de intervenção pedagógica em uma escola do campo. Como elemento base, seria feito um diálogo, com o intuito de apresentar as ideias e a história da educação em questão. Em síntese o objetivo foi ter encontros com professores da escola do campo, divulgar e enaltecer os processos de construção e de lutas da Educação do Campo, buscar analisar como é o conhecimento desses professores sobre a situação que estão inseridos e, por fim, construir em conjunto uma estratégia pedagógica para alguma questão ambiental local, onde pudesse ser acompanhado o desenvolvimento e aplicação dessa construção. Dessa forma o pesquisador manteria contato com os docentes, observando e mediando a construção, aplicação e avaliação conjunta da estratégia pedagógica. Mas, para que todo esse caminho fosse concluído o diálogo, deveria cumprir o papel de problematizar e fornecer caminhos para o entendimento da educação do campo e seu contexto atual, baseando assim esse diálogo no referencial teórico construído pelo pesquisador através do estudo. Todo o processo é justificado como uma formação docente desses profissionais, que inúmeras vezes, pode cair de “paraquedas” sem conhecer os princípios da educação do campo, como foi o caso do pesquisador.

A Escola Estadual Maria Luiza das Dores, localizada na Vila Costina, área rural do município de Pains – MG foi o local que o pesquisador pode vivenciar e colher experiências que seriam determinantes para essa pesquisa. É necessário ressaltar que a escolha dessa escola aconteceu por alguns motivos como:

- O pesquisador trabalhou nesse local por meses e se identifica com o contexto dos educandos.
- A escola não é muito distante da residência do pesquisador, o que facilitou ações da pesquisa.
- A crença de que todo local é plausível de mudanças, principalmente a escola.
- De observações iniciais percebeu-se a situação da mineração, que tem forte influência na comunidade local, o agronegócio e a agricultura familiar, que são situações que devem ser problematizadas, refletidas em diversos locais, inclusive na comunidade Vila Costina, sendo esse um dos motivos que também contribuiu para essa escolha.

Abaixo serão apresentadas algumas características básicas com o intuito de colaborar no entendimento de quem escreve, de onde escreve e porque escreve:

Espaço físico e organização escolar:

- No turno matutino é oferecido do Sexto ao Nono ano do ensino fundamental, sendo Sexto e Sétimo numa mesma turma, o que alguns chamam de multisseriada.
- No turno vespertino são oferecidas da Primeira a Quinta série do ensino fundamental, e durante um determinado tempo do ano, geralmente a partir de março, é oferecido o tempo integral de ensino, um projeto para estudantes do Sexto ao Nono.
- Possui quatro salas disponíveis para as aulas todas em situações precárias. O quadro não é fixado adequadamente na parede, e, sendo antigo, já não consegue fixar o giz com facilidade sendo necessário fazer as escritas com mais força. As carteiras estão em diferentes condições, algumas com lugares para colocar os materiais e outras não. A pintura está em estado ruim em todo o espaço escolar.
- A biblioteca é no fundo de uma sala de aula e a mesma possui poucos livros, alguns de literatura brasileira, outros de contos infantis e, livros para pesquisa, são poucos.
- Os computadores possuem internet que apresenta problemas de conexão com grande frequência e se localizam na sala dos professores, quando conseguem, os alunos utilizam bastante, pois em geral, não possuem esse acesso em casa.
- A quadra, onde se realizam as atividades de educação física, está a aproximadamente 500 metros da escola e é também a quadra da comunidade, não há conflitos para usá-la, uma vez que do público que frequenta esse espaço, a maioria é composta pelos próprios alunos.
- Na escola há uma horta de verduras cuidada e mantida por alunos do tempo integral e funcionários ASB (auxiliar de serviços da educação básica).

Corpo docente e contexto cultural e social da escola:

- O corpo docente da escola é composto por profissionais de quatro localidades diferentes e apenas uma professora reside no local em que a escola está inserida. Há professores que precisam se deslocar 44 Km entre rodovias e estradas não pavimentadas. Caracterizam-se como um corpo docente coeso, porém se enxergam

com nível máximo de obrigações e compromissos pois a maioria trabalha em duas escolas.

- Na Vila Costina residem em torno de 500 pessoas. A renda local das famílias está vinculada aos pequenos produtores que vendem o leite para queijeiras que se situam até mesmo na própria comunidade e aos empregados de mineradoras, uma vez que o município de Pains é classificado como capital mundial do calcário. Com essa situação é nítido e perceptível que alguns problemas sociais e ambientais deveriam ser questionados e refletidos na escola e em aulas.
- A escola tem a tradição de realizar uma festa junina que traz as famílias e grande parte da comunidade local para festejarem e que gera retorno financeiro para a escola. Há danças típicas e diversas apresentações que são preparadas com meses de antecedência.

Possuindo as fotografias como instrumento que nos auxilia no entendimento das abordagens e como meio para refletir um momento, um estado ou até mesmo emoções, a seguir estão algumas imagens da escola em questão, com o intuito de caracterizar com maior abrangência os espaços descritos anteriormente. Cabe ressaltar que todas as fotografias foram feitas pelo autor.

Figura 01 – Computadores na sala dos professores



Fonte: Escola

Figura 02 – Corredor que leva a todas as salas de aula da escola



Fonte: Escola

Figura 03 – Sala de aula



Fonte: Escola

Figura 04 – Biblioteca no fundo da sala de aula



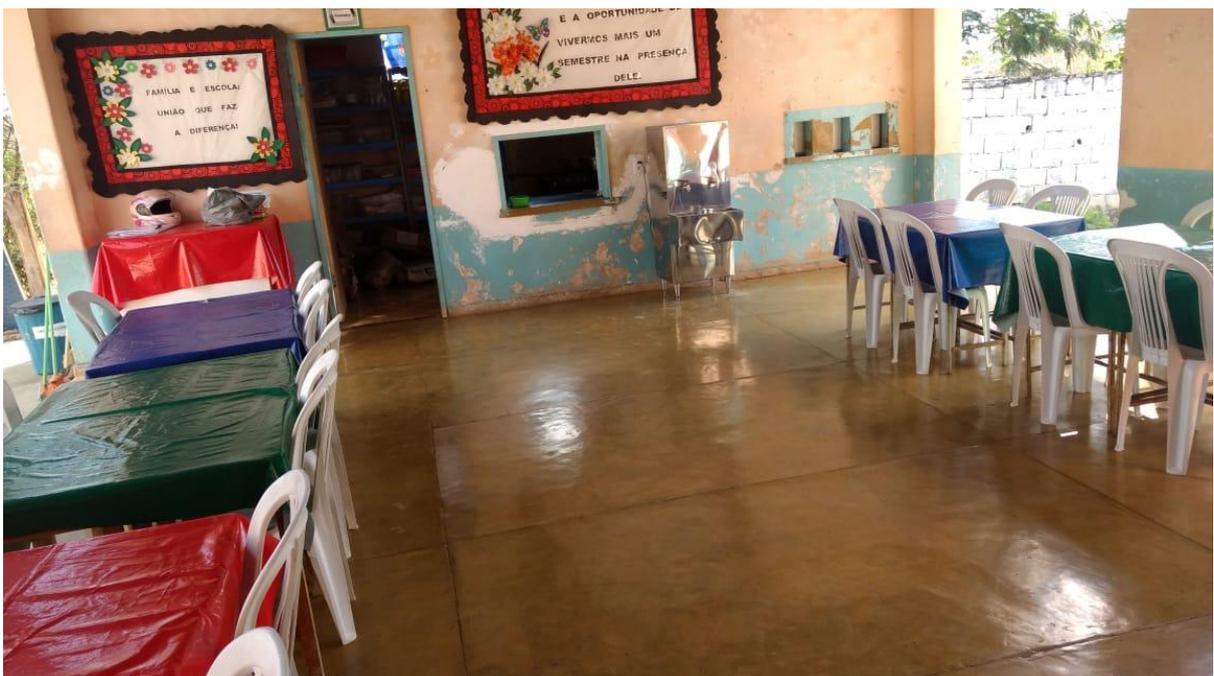
Fonte: Escola

Figura 05 – Banheiro dos alunos



Fonte: Escola

Figura 06 – Refeitório



Fonte: Escola

Figura 07 – Horta escolar



Fonte: Escola

Figura 08 – Parte externa da escola



Fonte: Escola

Figura 09 – Fundo da escola com campo de pastagem



Fonte: Escola

Como pode-se ver pelas fotografias, as pessoas da escola têm grande zelo pelo ambiente, e isso reflete na limpeza, no cuidado com os murais, em cada pequena coisa. Tudo muito simples mas bem cuidado.

Com o objetivo de construir coletivamente meios para melhoria pedagógica na escola entendemos que era preciso inicialmente entender as relações que ali se encontravam, observando e considerando aquele espaço físico. A intervenção deveria ser construída e reconstruída durante o processo de acompanhamento, e em conjunto com os docentes da escola. Nossa pesquisa-ação deveria sempre apresentar e discutir com o pessoal da escola o que faríamos, apresentando os resultados das intervenções, estudos e reflexão, ou seja, da pesquisa como um todo. O retorno do trabalho de pesquisa para a Escola Estadual Maria Luiza das Dores não seria depois, mas sim por meio da participação dos e das docentes nas construções e reconstruções das etapas da pesquisa.

Em continuidade com as características descritas e as imagens apresentadas, Minayo (2002), reflete que a realidade social possui um dinamismo único da vida dos seres humanos, tanto no âmbito individual como coletivo, que é carregada de características e expande significados, assim podemos apenas pelas imagens sentir a realidade da escola, do zelo e do

cuidado das pessoas com a mesma. Quaisquer teorias e elaboração científica estão além da riqueza dessas relações. Assim, em pesquisas sociais, a teoria científica busca métodos capazes de fazer aproximações à realidade, para compreender a subjetividade nessas relações. Nesse viés foi possível fazer uma breve análise, descrita abaixo a fim de contribuir para construção de estratégias que colaborassem para tal realidade. Foi possível identificar, com base nas observações, antes mesmo de traçar o plano de ações, durante um período que o pesquisador lecionou na escola nas séries que compreendem do sexto ao nono ano do ensino fundamental, os seguintes elementos listados na tabela 01, que foram essenciais também para a construção da metodologia em questão, são eles:

Tabela 01- Observação Prévia

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
Professores centrados no livro didático	Foi notório que os professores do Ensino Fundamental do sexto ao nono ano fundamentam suas aulas nos livros didáticos. Entendemos que as aulas podem tomar como base elementos, podem se basear no livro que é uma excelente ferramenta, mas é necessário perceber que o livro, em muitos segmentos, não dialoga com a realidade do campo e por isso os planos de aula irão requerer modificações, provocações reflexivas, complementações.
Livros didáticos	A centralidade dos livros didáticos de ciências observados se baseia com grande frequência na problemática ambiental em torno do urbano, uma realidade, muita das vezes, distante ou até mesmo desconhecida do educando. Como exemplo podemos mencionar: lixos urbanos, pavimentações, aglomerações de pessoas em encostas, emissão de CO ₂ , entre outros.
Carência de materiais pedagógicos de apoio ao professor	Não foram observados materiais que poderiam apoiar o professor em um trabalho contextualizado. O que era utilizado pelos docentes da época eram apenas o livro oferecido pelo governo.
Discurso destinado a realidade das cidades	Muitas vezes foi presenciado o professor apoiando e mostrando que o sucesso de uma pessoa está atrelado a coisas da cidade, às oportunidades que ela oferece, desconsiderando assim, a possibilidade de emancipação do estudante em seu local de origem que é o campo. Foi presenciado algumas vezes professores destinando falas aos seus discentes, transmitindo a mensagem que seria necessário estudo para eles saírem do lugar físico em que se encontravam, para serem “alguém” na vida.

Fonte: Do autor

Os elementos descritos anteriormente motivaram e delinearão o perfil, os objetivos e a metodologia do trabalho, sendo a pesquisa de cunho qualitativo como já descrito e,

possuindo algumas características que devem ser contempladas, o que aproxima pesquisador e pesquisado. Bogdan e Biklen (1994), em relação à pesquisa e as características contempladas, destacam o seguinte:

- A fonte direta de dados é o ambiente natural.
- A pesquisa qualitativa é descritiva.
- Interesse mais pelo processo do que pelo resultado ou produto.
- Análise indutiva.
- Significado tem importância vital.

A partir das características descritas, podemos também classificar essa pesquisa como sendo de cunho prático pela participação, e ao reafirmar o que nos traz Demo (2000, p.21), quando afirma que esse método participativo é ligado “à prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico”.

A pesquisa percorrendo o caminho descrito almeja contribuir para a formação crítica e transformadora dos envolvidos, é objetivo que a participação dos professores seja um dos pilares metodológicos. De acordo com Freire (1986) quando o sujeito se envolve na investigação junto ao pesquisador, juntos são capazes de desvelar a realidade concreta.

Desse modo, os docentes da pesquisa incluindo o pesquisador, devem caminhar no entendimento que a educação não é estática, que é necessário compreender as relações de mundo e as transformações que os cercam, em um contínuo processo, enfrentando as situações em torno da práxis, entendendo as reflexões e as transformando em ações para possíveis mudanças da realidade.

O item seguinte apresenta o plano de ações que foi elaborado para guiar o pesquisador ao longo do processo, o que seria feito nos encontros e como seria feito, considerando as eventuais situações que poderiam acontecer como parte do trabalho.

3.1 Plano de Ações

No início de abril de 2018 foi estabelecido um plano de ações para realização do trabalho, que em síntese se organiza em intervenções nos tempos extraclasse dos professores para um diálogo reflexivo, sobre a possibilidade de construir estratégias pedagógicas,

buscando trazer às realidades ambientais locais de forma problematizada e crítica. Esses momentos são realizados com o intuito de sentir, observar, compreender, buscar e refletir as diversas relações que se estabelecem na escola, como a relação dos profissionais entre eles mesmos e com propostas inovadoras. Assim acreditando na mudança de comportamentos pessoais e mudanças nas relações entre as pessoas, as atividades elaboradas no plano de ações foram realizadas com princípios de uma educação libertadora, possuindo duas faces: a primeira crítica e a segunda educativa. Esse instrumento é um conjunto de práticas que podem servir de emancipação das pessoas diante da opressão urbano-rural, propondo intervenção prática no ambiente cotidiano escolar, de forma dinâmica e transformadora, considerando, a todo instante, a realidade concreta, singular e peculiar de cada educando. Em primeiro momento tomando como base essas características, durante o tempo extraclasse dos professores, o plano de ações estabelecido pelo pesquisador, traz um diálogo dividido em três temas que se encontram no referencial teórico. Esses temas foram estruturantes para o diálogo com objetivo de refletir a escola em questão, são eles:

1º A Educação do Campo: o intuito de trazer esse tema foi justamente pelo fato da pesquisa se voltar a ele, houve como pretensão buscar conhecer dos docentes qual afinidade eles possuíam sobre esse item, como é o ensino no país, o que há de elementos na escola em que lecionam que pertence a essa classificação, a licenciatura do campo, entre outros subtemas que surgiriam ao logo da reflexão.

2º A Questão Ambiental no Campo: o objetivo foi de trazer características locais (problemas ambientais) da comunidade dos seus educandos, como a escola vê, reflete e contribui para transformar a realidade em questão.

3º Estratégias Didáticas: nesse tema a proposta foi de apresentar e discutir qual estratégia caberia para a ocasião. É interessante ressaltar que essa escolha deveria ser feita pelos docentes.

Nesse primeiro encontro caberia então apresentar e problematizar a temática. Foi elaborada uma apresentação para um curto encontro de 2 horas com todos os professores que atuam nas turmas de sexto ao nono ano do ensino fundamental. Foram elaboradas algumas questões que levassem ao cumprimento de alguns objetivos específicos do trabalho. São elas:

- Como docentes veem e entendem o local em que estão inseridos?
- O que demarcam como evidente e o que se esquecem e não dizem, ou nem sabem e poderiam saber?

- As pessoas envolvidas valorizam a Educação Ambiental?
- Falam disso? O que falam? Que compreensão de EA apresentam?

No plano de ações através dos questionamentos mencionados objetivou-se cumprir os seguintes objetivos específicos:

1- Conhecer e divulgar aos e às professoras a história das lutas pela educação do campo, suas conquistas e desafios, nacionalmente e em nossa região, bem como seus princípios teóricos e práticos, suas possibilidades de realização.

2- Negociar possibilidades de intervenção participante numa escola do campo.

3- Conhecer pessoas, condições e possibilidades de trabalho pedagógico nessa escola.

Caso esse primeiro encontro não foi suficiente para abordar e cumprir esses objetivos, seria estipulado uma segunda data para cumprir o quarto objetivo:

4- Construir uma proposta de ação pedagógica a ser apresentada como base inicial, para discussão e reelaboração no coletivo de professores/as da escola escolhida.

A reconstrução da estratégia didática, deveria ser mediada pelo pesquisador, sendo por escolha dos professores o que fazer, e como fazer para abordar a questão ambiental. Após essa etapa os docentes aplicariam a atividade construída para os oitavos anos com a presença do pesquisador e depois haveria outros encontros para avaliar e discutir a prática a fim de finalizar os seguintes objetivos:

5- Acompanhar docentes na realização da proposta, colhendo documentos, trabalhos e impressões.

6- Analisar a experiência confrontando com conhecimentos teóricos e discussões sobre educação do campo e educação ambiental crítica.

O plano apresentado foi criado com o intuito de direcionar o pesquisador, o mesmo estipulou como prazo de realização das atividades o final do primeiro semestre de 2018. No componente seguinte são apresentados os meios preparados para a coleta dos dados.

3.2 Coleta de dados

A pesquisa qualitativa segundo Godoy (1995, p.58) :

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Os meios de estudos qualitativos mais conhecidos e utilizados são: o estudo de caso, a etnografia e a pesquisa documental.

No estudo de caso, instrumento pedagógico desta pesquisa, tem-se a presença de problemas que geram questionamentos e não possuem uma solução pré-definida, o que exige empenho para resolver o problema, analisar evidências, desenvolver argumentos, avaliar e propor soluções. O que promove, o raciocínio crítico e argumentativo dos envolvidos. Segundo Rocha (2004) ele tem sua aplicação quando o pesquisador busca uma compreensão extensiva e intensiva, com mais objetividade e validade conceitual, do que propriamente estatística, acerca da visão de mundo de setores populares. Interessa ainda as perspectivas que apontem para um projeto de civilização identificado com a história desses grupos, mas também fruto de sonhos e utopias.

Para a autora André (2008), muitos autores destacam diversas habilidades para uma pessoa que deseja e realiza um estudo de caso, para isso ela utiliza o autor Merriam (1998) e elenca três habilidades essenciais, são elas:

- Tolerância a ambiguidade: o pesquisador segundo os autores precisa antes de tudo conviver com as dúvidas e incertezas que são recorrentes nessa modalidade de pesquisa. Não existe normas estabelecidas para as diversas situações, ou seja, ele deve saber lidar com um esquema de trabalho aberto e flexível.
- Sensibilidade: é quando o pesquisador deve ser cauteloso e sensível na coleta de dados que implica sua relação com o meio e na sua análise. Essa habilidade está relacionada a sua atenção com o contexto e as atividades que ali acontecem, e através da mesma ele deve entender o momento inicial de coleta de dados e também quando deve encerrar e atribuir a atenção para uma análise reflexiva.
- Ser comunicativo: terceira e última habilidade em que os autores destacam que é preciso não só saber comunicar com os participantes e sim saber o momento de interromper e intervir, saber ouvir e aceitar opiniões divergentes da sua, colocar-se no lugar do outro, ter paciência e se necessário refazer o momento/questionamento

Desse modo o pesquisador deve ser cauteloso e exercer essas habilidades para cumprir com êxito suas intervenções, que devem ser gravadas em áudio para uma transcrição e análise dos encontros, juntamente com anotações do pesquisador, para que o mesmo deixe registrado suas impressões no próprio dia da atividade. O próximo item descreve como foi realizado o plano de ações e a coleta/análise dos dados. Se houve alguma eventualidade durante o processo, reafirmando assim que há muitos meios, ou seja, diversos caminhos, e que o estabelecimento de propósitos buscou ao máximo considerar os eventos que ocorrem durante o percurso da pesquisa.

4 RESULTADOS

Foi percorrido até o momento um pouco do processo histórico da Educação do Campo, suas conquistas legais, tratamos do profissional da área e sua formação, das escolas, do currículo, da educação ambiental com suas vertentes e por último da metodologia do trabalho, exemplificando quando, onde e como, seriam cumpridos os objetivos apresentados na introdução. Nesse capítulo serão apresentados os resultados, o que foi realizado e as dificuldades que inviabilizaram algumas atividades previstas, discorrendo então, como foi o desenrolar o trabalho, o que foi encontrado de inesperado e como foi esse encontro. Para isso o capítulo se divide em duas partes. Na primeira falaremos da comunicação entre pesquisador e escola, dos desencontros que aconteceram durante o percurso. Na segunda parte haverá a transcrição de algumas falas de docentes, com reflexão embasada na teoria e nos estudos do pesquisador, enaltecendo a formação docente continuada que se realiza em processos como o mencionado.

4.1 A escola que aprende e se discute: estratégias na educação libertadora de Paulo Freire

Neste subcapítulo serão abordados, além do processo inicial, os fatos que fizeram com que o trabalho percorresse um caminho com diversos obstáculos no decorrer das ações. Detalhando o que foi observado, concretizado e o que acontece durante os processos pedagógicos em uma escola, caracterizando a mesma como um espaço de contínuas disputas.

Inicialmente estava previsto o desenvolvimento da pesquisa em uma escola localizada na comunidade São José do Barreiro pertencente ao município de São Roque – MG, portal do Parque Nacional Serra da Canastra, pois o pesquisador estava envolvido com grupos de pessoas voluntárias em defesa das questões ambientais do parque. Havia sido planejado e aceitas, em negociações com a escola, as intervenções que aconteceriam no tempo extraclasse, com o coletivo dos professores, que acontece em dias de terça-feira, quinzenalmente, em horário de 17h30 às 21h30. Esse local se enquadra nas características do estudo: uma escola do campo que atende aos filhos dos canasteiros, ideal para explorar as questões ambientais atreladas ao processo formativo dos professores. Apenas nesse momento é citado que havia o objetivo de realizar as atividades nessa escola, porque como será mostrado não foi possível realizar aquele trabalho. Quando já estávamos próximos ao dia combinado para a primeira intervenção, com material pré-estabelecido e pronto para ser reconstruído e refletido com a docência da escola, o pesquisador foi surpreendido com o pedido de adiamento. Houve

justificativas sérias e importantes. Estávamos em abril e pediram que fosse adiado para depois das férias de julho, pois se viram atarefados para organização de uma feira empreendedora local e utilizariam de todo tempo extraclasse que teriam até acabar o primeiro semestre. A surpresa foi grande, pois existiam prazos a serem cumpridos. Passamos a ter que repensar sobre como realizar as ações previstas, considerando aqueles momentos como parte importante do processo de pesquisa.

Na situação exposta é pertinente discutir um pouco sobre essa palavra “educação”, um oceano de encontros e desencontros, perspectivas e olhares diversos, Libâneo (1998, p.22) nos proporciona tal ato ao trazer que:

[...] educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social [...] É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano”. [...]

A relação social da escola é algo muito interessante e esse aspecto é que considero que deve observado nessa primeira tentativa de exploração local. Ao pensar na educação e seus processos me questiono: Seria a escola “sufocada” pelos compromissos com a sociedade? Mesmo essa instituição estando em lugares com poucas pessoas, eventos, empresas, influências, ela se configura como um espaço de disputa?

Os questionamentos anteriores motivaram a buscar compreender como esse cenário se configura, o cenário da Educação do Campo. Após mais de uma década da publicação do autor Libâneo a *Revista Pensar e Prática*, a proposta para a educação brasileira continua válida, uma vez que ainda se fala em crise na educação no país, em todos os lugares e por “qualquer” ser que se vê no direito a opinar ou questionar essa crise educacional. O autor se refere à importância da escola como espaço essencial de produção do conhecimento na sociedade contemporânea e é nesse viés que relaciono a necessidade da introdução e reflexão de questões locais dos educandos. Libâneo (1998, p. 4-5) propõe, portanto, quatro objetivos para que ela [escola] possa se consolidar:

Eu venho propondo quatro objetivos para a escola de hoje. [...] eles formam uma unidade [...]. O primeiro deles é o de preparar os alunos [...] para a vida numa sociedade tecnológica-informacional. [...] Para isso, é preciso investir na formação geral, isto é, no domínio de instrumentos básicos da cultura e da ciência e das competências tecnológicas e habilidades técnicas requeridas pelos novos processos sociais e cognitivos. Na prática, refiro-me a conteúdos [...] que

propiciem uma visão de conjunto das coisas, capacidade de tomar decisões, de fazer análises [...]. Em segundo lugar, proponho o objetivo de proporcionar meios de desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, ou seja, ajudar os alunos nas competências do pensar autônomo, crítico e criativo. Este é o ponto central do ensino atual, que deve ser considerado em estreita relação com os conteúdos, pois é pela via dos conteúdos que os alunos desenvolvem a capacidade de aprender [...]. O terceiro objetivo é a formação para a cidadania crítica e participativa. As escolas precisam criar espaços de participação dos alunos dentro e fora da sala de aula em que exercitem a cidadania crítica. [...] O quarto objetivo é a formação ética. É urgente que os diretores, coordenadores e professores entendam que a educação moral é uma necessidade premente da escola atual. Não estou pregando o moralismo [...] Estou falando de uma prática de gestão, de um projeto pedagógico [...] que programe o ensino do pensar sobre valores. [...] Em resumo, eu proponho investir na capacitação efetiva para empregos reais e na formação do sujeito político socialmente responsável.

Ao pensar nesses objetivos e trazer junto a eles lembranças da atuação como professor em escola do campo, me retoma o questionamento dos inúmeros compromissos e atividades que a escola possui, e como em meio a essa situação estaríamos contribuindo para que o educando tivesse a visão de conjunto das coisas, capacidade de tomar decisões e fazer análises, como nos trouxe o autor citado. Oliveira (2013) escreve sobre essas questões explicitando em seu trabalho que a realidade atual mostra um mundo em constantes transformações, que é globalizado e individualizado, dessa maneira afeta os indivíduos e grupos porque todos estão imersos nesse mundo, possuindo muitas vezes objetivos diferentes. A autora corrobora quando reflete as muitas culturas e, por conseguinte, muitos sujeitos e muitas relações, mas todos dentro de um mesmo contexto histórico: a contemporaneidade. Logo, qualquer que seja o espaço educacional, não deixa de estar imerso nesse cenário, sofrendo tais mudanças e sendo parte constituinte dessa realidade, formando o sujeito contemporâneo.

Quando pensamos no sujeito contemporâneo mencionado no parágrafo anterior, pensa-se também nas relações de poder que hoje estão estabelecidas e que, há muito se sabe, possuem um longo e devastador processo histórico. Padrões e empregados, indústrias e manufaturados, campo e cidade, latifúndios e minifúndios, rural e urbano, agropecuária e agricultura camponesa e muitas outras relações enraizadas que perpassam pela escola, estabelecendo até mesmo padrões de ensino.

Desse modo todos nós estamos imersos nessas relações, sendo a escola integrada a um sistema e ao mesmo tempo podendo criar mecanismo de manipulação ao formatar e exigir estilos de condutas e caminhos para produções. Com a situação exposta cabe questionar, como lidar com essas relações na escola? Ou melhor, como quebrar essa cela que aprisiona e cria as muitas relações de opressão?

Para pensar em possíveis soluções ou meios que não levem a escola nesse caminhar, Paulo Freire por volta de 1960 fez diversas contribuições sobre o modo diferente de ensinar. A escola não ensina, não constrói conhecimento, apenas nos momentos dentro da sala de aula, no instante em que ela deixa algum projeto ou alguma intervenção como a do pesquisador, que por mais que objetiva contribuir com a formação docente, entrar e atuar em seu meio, proporciona diversas construções e reconstruções que até então estavam estabelecidas naquele espaço. Essas contribuições vão proporcionar a sistematização de um ideário e de experiências que conhecemos nos dias atuais como uma educação que dialoga com a realidade. Freire (1979) traz três atribuições que pertencem a educação popular, que em nosso caso não está em questão, porém elas podem ser refletidas no contexto da escrita, são elas:

- 1º Investigação Temática: é o momento de buscar o universo vocabular aquilo que é comum da fala e que caracteriza o cotidiano do aluno ou seja do local que ele está inserido. Em uma escola do campo esse momento deve buscar tanto as palavras e os temas geradores daquele grupo social, algum vocábulo que faça referência a prática agrícola, mineradora, alguma coisa ligada à cultura do lugar, comida e através dessa identificação o docente deve conduzir essa relação que tem como objetivo a troca de saberes para o segundo momento.
- 2º Tematização: é quando professor e aluno codificam e decodificam esses temas e palavras geradoras, buscando seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido e ao tomar consciência das relações que se estabelecem naquele lugar, o professor inicia o terceiro e último momento.

3º Problematização: essa etapa é quando professores e alunos buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, uma situação rica em detalhes que deve ser realizada com muito cuidado partindo para a transformação do contexto vivido. Na escola em que o trabalho se desenvolve, essa etapa deve acontecer com o objetivo de reconstruir por uma visão crítica o que naquele lugar já está estabelecido como relações sociais. É o momento de entender e questionar a forma de poder exercida, se há dominação e como sair da opressão nas relações

sociais. Nesta ida e vinda do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, volta-se ao concreto problematizando, descobrindo limites e possibilidades existenciais captadas na primeira etapa. A realidade opressiva é vivida como um processo passível de superação, a educação para a libertação deve desembocar na prática transformadora em oposição a essa realidade instalada e vivenciada por muitos.

A educação que realiza a transformação é aquela que considera a autonomia do educando como processo de amadurecimento do ser que vai lhe proporcionar a capacidade de decidir, e ao decidir é estabelecido um diálogo, que segundo Freire (1980, p.114), é a comunicação que só pode acontecer por meio:

[...] do amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

Na sequência da citação de Freire e após refletir um pouco sobre esse universo que é a educação, foi preciso pensar em alguma solução para a situação apresentada. A Supervisão da escola foi extremamente atenciosa e pediram que o trabalho fosse desenvolvido no segundo semestre, que realmente não enxergavam alguma possibilidade para os momentos que a pesquisa precisaria, e as feiras empreendedoras eram “daquele” jeito, de repente apareciam e precisariam utilizar de todo tempo livre para sua organização.

Através do *diálogo que comunica*, pensamos e propusemos que a pesquisa fosse então realizada na Escola Estadual Maria Luiza das Dores, localizada no povoado de Vila Costina, no município de Pains – MG, onde já havia atuado antes. As características dessa escola foram descritas na metodologia com o intuito de contextualizar o lugar e as pessoas que constituem aquele espaço.

Após o diálogo com a Supervisora da escola foi estabelecida uma data para realização de um encontro. O pesquisador pediu que fosse avisado aos professores que sua visita não levaria nada que atrapalharia a rotina deles ou lhes acrescentasse algum trabalho de difícil realização. É interessante ressaltar que durante os meses que o pesquisador trabalhou na escola em questão, ele pode perceber que muitos docentes reclamavam de ter que deslocar mais que os professores que trabalhavam apenas na cidade, e os que possuíam dois cargos, sendo um deles na cidade, se viam extremamente atarefados para cumprirem suas funções de

docentes. Logo o pesquisador tinha muita certeza que precisaria ser bem objetivo ao realizar as atividades e os espaços de formação docente.

O que foi planejado teve o propósito de organizar a ação, porém é evidente que seria considerada qualquer eventualidade e sugestões dos envolvidos, pois assim nos traz Freire (2001, p.86) “[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política”. Logo tivemos o primeiro encontro, que foi marcado para início de maio e remarcado para junho, pois na data marcada os professores da escola estiveram envolvidos na luta contra o atraso e parcelamento de seus salários. Depois, no início de junho conseguimos realizar o encontro que foi gravado e será analisado na segunda parte desses resultados. Aconteceu como o esperado e foi escolhido pelos professores no final do encontro, após o pesquisador apresentar algumas estratégias pedagógicas, que realizassem um sequenciamento didático com os oitavos anos. Cabe ressaltar que todos os docentes haviam se comprometido e demonstrado interesse em realizar o trabalho. O mesmo seria caminho para realização dos demais objetivos.

Para auxiliar na construção da sequência didática o pesquisador preparou moldes para serem preenchidos e que foram disponibilizados a todos os professores no mesmo dia do encontro, são eles:

INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA DISCIPLINA _____	
Modalidade de ensino e ano de escolaridade	
Número de alunos	
Número de aulas da sequência didática	2 OU 3 OU 4.....
Conteúdo	
Tema	
Objetivo Geral	

AULA 1		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (OBJETIVOS ESPECÍFICOS, COMPETÊNCIAS/HABILIDADES, EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM)		
CONTEÚDOS - ASSUNTOS QUE SERÃO ABORDADOS AO LONGO DA AULA (EM TÓPICOS)		
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS (EM TÓPICOS)		
ETAPAS DA AULA: O“PASSO A PASSO”	RECURSOS NECESSÁRIOS	TEMPO ESTIMADO DA AULA (___ min)

Cabe ressaltar que havia mais dois moldes iguais a AULA 1, para continuidade das escritas das aulas e também uma folha específica para anotações durante as aulas e quando o sequenciamento acabasse.

A experiência do docente na escola, a proximidade e identificação com os envolvidos, faz parte de todos os momentos e se configurou como peça chave para elaboração e atuação desse encontro. Na realização do trabalho considera-se que o conteúdo crítico é alcançado por uma busca dialogicamente com os envolvidos e construído a partir da visão de mundo de ambas partes, nesse caso entre o pesquisador e os professores da escola. Dessa forma, o próximo conjunto de resultados busca refletir como se deu esse espaço formativo, quais elementos podem ser destacados e refletidos.

4.2 O que os/as professores (as) da escola do campo relataram: refletindo o diálogo

Como descrito, foi realizado um encontro com os docentes da Escola Estadual Maria Luiza das Dores, Pains – MG, sobre a temática do trabalho, com duração de 2 horas e possuindo 9 docentes participantes do sexto ao nono ano do ensino fundamental, sendo 8 professoras e 1 professor. Alguns desses professores lecionam nesse local há anos e outros em apenas poucos meses. Todo o encontro foi gravado em áudio e depois transcrito pelo pesquisador, com o intuito de selecionar os diálogos que exemplificam os momentos da

reflexão teórica. Para isso optou-se por identificar os professores participantes da pesquisa por nomes fictícios e populares que expressam também a popularidade dos professores em nossa sociedade assim como destaca Teixeira (2007) e também para que se possa manter o sigilo e evitar possíveis constrangimentos para esses sujeitos. Sendo assim, os nomes utilizados foram José, Maria, João, Alice, Marlene, Marta, Joana, Juliana e Lúcia.

Apresentado o projeto e a pesquisa foram projetadas imagens do site oficial do MST e trechos de falas de alguns autores sobre Educação do Campo e Ambiental. Nessa perspectiva, buscamos, na transcrição, falas que pudessem indicar o que os professores e professoras encontram de características da escola do campo e como se veem nesse cenário.

Logo depois, após a apresentação foi feito um questionamento pelo pesquisador se eles conheciam sobre a educação do campo, o que conheciam e se a escola que lecionavam se enquadrava como uma escola do campo. Houve quatro participantes que responderam o seguinte:

MARIA- Bom Lucas, acho que todo mundo já ouviu essa expressão, mas eu pelo menos ouço muito pouco. O que eu sei é que estão localizadas na roça e sempre vejo algo sobre o MST no momento que ouço sobre essas escolas e educação. Eu acho que essa escola é do campo porque os alunos são da zona rural mas como você mesmo sabe tudo que se trabalha aqui é da cidade. Eles gostam de músicas como funk, quando tem uma festa como exposição ficam perguntando a gente se nós iremos, se formos a festa como que foi, o que tinha lá? Acho que de escola do campo mesmo ela tem bem pouco (risadas).

JOSÉ- Já ouvi a expressão porque tenho um amigo que trabalhou em uma escola do MST e ele sempre que falava da escola chamava de escola do campo. Não acredito que ela seja do campo como essa escola que esse amigo meu trabalhou, mais por ela atender as pessoas da zona rural acho que ela seja sim e como a Maria disse eles adoram as coisas que não são daqui. Se for para mim pensar nos poucos alunos que a escola tem, consigo dizer que apenas um gosta da roça, de lidar com o gado, que chega na sala e fica falando sobre esses assuntos, que ajuda o pai em todas as atividades da roça, o resto é praticamente como ela disse, tudo que é da cidade parece ser melhor no ponto de vista deles.

LÚCIA- Eu conheço apenas por nome, sei quase nada de educação do campo, até gostaria de saber mais, tenho umas perguntas e se depois eu puder fazer para você. Como os meus colegas disseram é muito evidente isso, eles parecem que gostam da roça, mas não sei se é curiosidade, eles perguntam e comentam muita coisa principalmente de Pains e Pimenta que são as cidades que eles mais vão.

JULIANA- Eu já vi algumas coisas na televisão, mas desde que eu trabalho aqui nunca vi nada escrito caracterizando a escola como do campo, até porque ela tem o mesmo modo que a escola de Pains. O que eu vejo de diferente é a clientela, os alunos são diferentes e você sabe disso, acredito que isso deva ser por causa do contexto familiar, aqui a gente praticamente não tem problema de disciplina.

Depois desse questionamento foram dados exemplos de escolas do campo e o que as caracterizam, o pesquisador falou um pouco do seu referencial teórico a fim de explicar a questão histórica, um pouco das lutas e conquistas. É interessante observar que pouco mais de um terço dos envolvidos responderam à pergunta e com um certo “receio” se estavam falando o certo. Segundo Paulo Freire o educador é um ser problematizador, que constrói uma relação com o educando a fim de adentrar no seu mundo e juntos transformá-lo e para tal ação é necessário conhecer de onde se fala e para quem se fala. Podemos evidenciar por essas falas que os professores possuem uma visão da escola em que lecionam, porém ficam a desejar quando ela é colocada no contexto geral da educação do campo. A expressão “de onde se fala e para quem se fala” descrita por Paulo Freire, não é uma situação clara por muitos educadores, é preciso entrar nesse “campo”. Maria e José relatam que os discentes em sua maioria gostam de coisas da cidade, obviamente podemos analisar que o desconhecido ou o pouco comum nos traz uma certa curiosidade. A mídia, a televisão em especial, traz uma série de programas assistidos por crianças, jovens e adultos que reforçam a identidade de ser da cidade. A cidade é rica em elementos não comuns no campo e muita das vezes é vista como algo a ser conquistado ou um desconhecido de elementos melhores. Juliana já destaca algo que para professores é assunto comum, a disciplina. O pesquisador por experiência tem claro que a disciplina, o momento de falar e ouvir, respeitar o docente, a escola como todo é algo característico dos estudantes da escola e como disse a própria docente deva ser resultado do contexto familiar. Os pais em sua maioria possuem uma tradição em como educar os filhos, há momentos para tudo e isso reflete na escola até então de modo positivo. Em continuidade, após terem sido questionados se conheciam algo sobre a educação do campo e problematizado as respostas transcritas acima, foi feita uma outra pergunta, com o intuito de perceber mais a visão dos docentes sobre os educandos e como resultado temos:

JOSÉ- Eles são extremamente educados, você mesmo deve ter percebido quando deu aula aqui, não é Lucas? São educados ao extremo e quase não conversam, é preciso você cutucar as vezes para conhecer mais sobre eles, eu acho que isso vêm até da criação, o jeito tradicional que são criados, é claro eu não posso generalizar mais digo isso pela maioria. Esses dias um determinado aluno X me contou com todos os

detalhes, o que tinha na casa dele, quantas crias as vacas tinham, quanto que ele achava que pesava o gado solteiro, o leite que elas davam quando é época de chuva e de seca e outras coisas que não estou lembrando agora. É um caso raro isso, ele vem para a escola, mas a cabeça ficou em casa. Os outros interagem mais não é como esse. Quando você faz a pergunta se vemos algo de diferente neles, eu acho que é isso, alguns ajudam os pais na roça, já vende alguma coisa como ovo ou até mesmo frango, e acho isso muito positivo e eles se reúnem bastante para jogar bola e nadar em um riozinho que tem ali pra baixo.

JULIANA- Eu vejo eles como pessoas que estão de fora querendo passar para dentro. É mais ou menos assim, eles têm muita curiosidade como disse a Lúcia e isso motiva eles a perguntar sobre alguma coisa da nossa vida ou até mesmo de uma situação que nós vemos no livro ou na internet, quando levamos eles para fazerem pesquisas nos computadores. O aluno x, contou toda essa história para o José, porque ele entende e se envolveu na conversa do menino. Eu já tenho muita dificuldade, não entendo nada de roça, de vaca, de galinha, porco, essas coisas (risadas).

MARLENE- Eu queria ressaltar uma coisa que a Juliana disse, esses dias a diretora, trouxe um panfleto, era algo dessas coisas de roça, agrária, um curso me parece que para mexer com boi, e eu estava no nono ano quando ela foi falar do curso, ia acontecer em um lugar bem perto, só não lembro direito. Assim que ela saiu eles começaram foi a rir, então eu vejo que não tem muito interesse por essas coisas. Quando você falou um pouquinho da história dessa Educação do Campo, eu percebo que é necessária uma liderança, porque é muito difícil para gente que tem não tem o conhecimento do José sobre essas coisas, contribuir nesse ponto que você falou.

ALICE- Realmente para quem não tem conhecimento dessas coisas as vezes é difícil envolver muito principalmente com os meninos, porque as meninas conversam sobre coisas de mulheres, e parece que elas têm pouco interesse nessas coisas do campo, assim eu acho.

Através dessas falas é perceptível que os professores possuem uma certa dificuldade de conhecer e entender sobre a cultura local, sendo esse fato um agravante para que se crie a ponte necessária da construção dos saberes. Como é de conhecimento na docência, o professor deve despertar o desejo de aprender, ter ânimo, alma, vontade de ensinar. Tem que ensinar com brilho nos olhos, com exemplos do cotidiano, com respeito e carinho pelos seus alunos. Mostrar que tudo pode ser diferente, que a educação pode transformar realidades, que nada é imutável. O educador precisa acreditar no que ensina, acreditar em seus alunos, na capacidade de cada um, precisa ser um grande motivador de sonhos, alguns vinculados a realidade e outros para além dela. A proposta pedagógica de Freire associa-se à educação, à

solidariedade e ao diálogo como instrumentos de mudança da sociedade, em um constante compromisso de libertação dos homens e todo esse processo vai ao encontro dos sonhos, que traduzido, é a esperança de mudança, de conquistar ou alterar algo. Para Freire (p.30, 1979), se o homem “compreende sua realidade, pode propor hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”. Assim concretiza uma importante pergunta: Qual realidade? Como ela é? Quem são os seus autores e como transformá-la? Para Roseli Salette Caldart (2002, p. 132) “Ser educador do campo é ajudar a construir com cada sujeito uma pedagogia capaz de formá-lo, como ser humano e como sujeito social; uma pedagogia que se desenvolva nas diversas práticas que compõe o cotidiano deste povo, incluindo a escola”. Acreditamos que pelos relatos dos professores é emergencial que se discuta sobre essa possível pedagogia, o que pode ser feito naquele local? Como fazer? Quando e por onde começar? Esse era um dos momentos esperados pelo pesquisador, problematizar a realidade local, a fim de colaborar para o seu entendimento. Podemos trazer Freire (2001 p. 34), que diz:

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de 'experiência feito' para ser de experiência narrada ou transmitida (...). A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres 'vazios' a quem o mundo 'encha' de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanisticamente compartimentada, mas nos homens como 'corpos conscientes' e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Dessa forma, os educadores devem se mobilizar e ajudar os próprios educandos a descobrir e valorizar a realidade, entender os valores que nela brota e os processos, lutas e conquistas para o povo do campo. Os autores Rotta e Becker Onofre (p.80, 2010) trazem uma importante análise que remete muito ao que os professores que participaram desse encontro relataram:

[...]cabe ressaltar que a interpretação básica de leitura se vê afetada diretamente nos alunos do campo, pela falta de contato com meios de comunicação, tais como, por exemplo, internet, revistas, jornais e outras formas de comunicação que, quando mais acessíveis, ajudam no desenvolvimento cognitivo do aluno, no que se refere ao desenvolvimento do processo de compreensão da aprendizagem como um todo. É preciso levar às unidades escolares do campo o acesso à tecnologia, de forma a oferecer nosso ensino com a mesma qualidade para todos.

A escola possui computadores e para muitos alunos o contato com essa tecnologia acontece apenas nela e como disse antes, a internet muitas vezes não funciona, dificultando aos professores prepararem suas aulas para serem desenvolvidas nesse espaço. Ao problematizar as falas em determinado momento foi levantado a questão da tecnologia na comunidade e com isso foi possível perguntar sobre a utilização dos computadores e celulares no ambiente escolar, podendo destacar as seguintes falas:

JOANA- Os computadores da escola funcionam do seguinte modo, você chega e as sete horas da manhã você liga para eles embalarem e funcionarem por volta do terceiro horário, ou seja, quase nove horas da manhã. E vale lembrar que a internet aqui é muito ruim, as vezes você prepara a aula e depois não tem como desenvolver, você fica limitado e com isso, pelo menos eu, perco o interesse.

JOSÉ- É como a Joana disse, não é sempre que dá certo, eu até utilizo bastante, mas é bom ter um segundo plano. Sobre celulares a maioria tem, só que muitos não tem internet em casa, então nós liberamos para eles usarem por exemplo na hora do recreio, ou antes de começar a aula. Eu pelo menos fico com dó, porque eles tem curiosidade e como você disse ajuda no entendimento de mundo e na formação deles enquanto cidadãos.

JULIANA- Sabe uma coisa que é interessante, aqui não corre o risco deles usarem o celular para colar como em outras escolas, eles respeitam muito e acho que é por isso que nunca pensamos em proibir o uso.

Em continuidade, o pesquisador problematizou os comentários, a fim de explorar as falas dos professores, demonstrando a necessidade de inserção do educador a realidade da escola, sendo necessário romper paradigmas e criar laços com o momento e a história, sendo a tecnologia um grande aliado. É perceptível que o acesso e permanência da tecnologia na vida de muitos ainda não acontece, mas que a escola vem tentando modificar isso e que eles entendem que as tecnologias podem auxiliá-los nas questões da própria educação do campo.

Posterior a essa problematização os professores foram questionados sobre a questão ambiental local, como ela se encontra presente na escola, como eles trabalham e enxergam isso, podendo destacar as seguintes falas:

ALICE- Estou bem quietinha aqui pensando em tudo que está sendo falado e agora eu resolvi falar, aqui na escola é muito pouco falado de meio ambiente, eu pelo menos, comento algo quando está no livro ou uma notícia de grande impacto que passou na tv. Até pensando bem é algo mesmo que deveria melhorar aqui.

JOSÉ- Eu tenho certeza que o que é mais forte aqui na região de Pains é a mineração, não é à toa que é a capital mundial do

calcário. Então tem muita exploração, muito dos pais das famílias dos estudantes trabalham nisso, e aí que eu vejo um problema e vou dar um exemplo. Eu tenho uma filha que trabalha no escritório de uma dessas mineradoras e semana passada eu fui convidado para falar depois da celebração sobre o que Pains tem passado, muita poluição, tem a questão hídrica também que está tendo alguns problemas, muita gente com câncer e já tem estudo comprovando que pode ser por causa do ar, da água. E aí eu me pergunto, tem muita gente qualificada que poderia ir lá falar, mas todo mundo tem medo, porque a maioria está em uma mesma situação, eu vou lá, coloco a boca no microfone e falo as verdades, no outro dia minha filha está no olho da rua. É uma situação bem complicada, eu vejo dessa forma, então até aqui na escola temos que ter cuidado, porque nunca se sabe o que pode acontecer e onde que vai chegar a conversa.

JULIANA- É como o José disse, você sabe Lucas que emprego não está fácil, então isso é bem sério. Eu vejo também que o maior problema é a questão das mineradoras, mas aqui na escola por exemplo eu trabalho no tempo integral com a oficina de educação ambiental e eu sempre falo do lixo, do uso da água, nós temos até uma horta aqui, falo também dos cuidados pessoais, as doenças, essas coisas que também fazem parte das nossas vidas.

Ao comentar e problematizar as falas o pesquisador mostrou que o sistema precisa ser questionado para que a mudança começasse, deu exemplo do próprio histórico da educação do campo, são lutas, conquistas e até mesmo retrocessos. Há caminhos que se podem caminhar e a escola é um deles. Os docentes enxergam os problemas ambientais, porém, possuem dificuldades em como trabalhar essa questão com os alunos. Nesse momento o educador pode apresentar as vertentes da educação ambiental e a questão ambiental do agronegócio e a agroecologia, foi possível através dessa explanação explorar as seguintes falas em relação a temática.

JULIANA- A agroecologia é algo muito novo para mim e eu vejo que aos poucos ela está ganhando força, ela precisa se inserir nos meios produtivos, porém eu nunca trabalhei algo assim na sala de aula, como questionar os meios de produção local, como é feito e o que gera. Mais ou menos como você trouxe.

JOSÉ- Eu como professor de ciências, vejo que o agronegócio é presente nos livros, principalmente quando trabalha os biomas, mas, as outras formas de produção não aparecem e para ser sincero eu tenho dificuldade em trazer isso, porque talvez eu não tenha o conhecimento necessário para essas intervenções.

LÚCIA- Na geografia eu também trabalho os biomas, os impactos ambientais no sexto ano como erosão, poluição, mas também nunca pensei em trazer essas outras questões,

que como você apresentou precisa ser entendida e divulgada, porque a tv traz muito pouco esse lado.

Após esse diálogo podemos perceber que eles sentem à vontade e entendem a necessidade de trabalhar os conteúdos que foram apresentados e como relatado por José a dificuldade existe porque são temas pouco divulgados e que os livros não abordam, dificultando ainda mais o acesso a esse conhecimento.

Na parte final do encontro foi proposta uma ação pedagógica para colocar em prática o que foi refletido no encontro. Os professores disseram que tinham interesse em realizar algo e se haveria alguma sugestão de estratégia. O pesquisador havia preparado moldes de sequências didáticas e ao entregar aos professores explicou um pouco como poderia ser realizado esse sequenciamento didático. Como finalização desse encontro foi estipulado, pelos próprios professores, que em agosto fosse desenvolvida a atividade, pois precisariam do mês de junho para preparar a festa junina da escola, que é uma festa típica e cultural do local, onde as famílias se envolvem com a escola com grande entusiasmo e participação.

O pesquisador respeitou o prazo que os professores pediram, e logo no início de agosto o mesmo foi procurado pelos professores para finalizar a atividade com a construção e aplicação das sequências didáticas. Como o tempo para apresentação do trabalho já estava no final, ele orientou que os professores se organizassem para a elaboração de como gostariam de abordar a temática pela sequência didática, mas que esses dados não iriam compor no momento este trabalho por escrito.

Segundo Arroyo (2013, p. 137), “em todas as escolas encontramos surpresas: há muita positividade, mais do que o discurso negativista sobre o público imagina ou deveria reconhecer. Mais do que por vezes o discurso progressista e crítico vê”. Dessa forma acredito que toda experiência e análise que foi realizada, passa a ser uma contribuição, um fragmento de mudanças que poderão acontecer. Olhar e imergir em uma situação são dois opostos e acredito que a imersão nesse universo educacional deva acontecer constantemente, pois foi perceptível a vontade e curiosidade dos docentes em entender e contribuir para a escola da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda experiência precisa ser valorizada, reconhecida e também analisada. Ao considerar a experiência do pesquisador e dos professores do encontro, são notáveis as múltiplas visões que constituem um mesmo espaço, por ora se interligam e por outra se

separam. Nesse viés, torna-se importante ouvir esses sujeitos a partir de suas vivências e refletir o momento e contexto atual da educação do campo.

Assim, revisamos os objetivos a fim de compreender como eles foram trabalhados para que se pudesse tecer as considerações. Desse modo, podemos mencionar que o maior objetivo foi tentar construir uma estratégia pedagógica explorando ao máximo todas as situações que aparecessem durante o processo. Quais seriam as dificuldades e o que estaria colaborando para o êxito.

Dessa forma, foi possível concluir durante todo o processo que muitas vezes estamos ao lado de uma determinada situação esperando por um “ anjo da guarda ”, para nos ajudar a entender o momento e contribuir para uma luta que já existe e precisa da nossa força enquanto formadores de cidadãos. Vimos nessa pesquisa que conhecer de quem se fala, para quem se fala e por que se fala é de extrema importância para a construção de um diálogo coeso. É perceptível que ao propor algo de novo para uma escola você deve levar nessa proposta muito daquilo que já é do lugar. Não há como você criar algo e aplicar em qualquer lugar, ainda mais em escolas do campo brasileiras, que estão situadas em diversas regiões com inúmeros biomas, caracterizando assim produção, economia e cultura local.

Mais ainda: não haveria como se esperar por livros didáticos do campo que servissem para qualquer escola nacional, ou que tivesse a pretensão de ser seguido à risca, visto que temos contextos variados em muitos lugares em que a vida se organiza de formas diferentes. Ao pensar no uso de livros para apoio nas aulas, sejam aqueles chamados de didáticos ou outros, percebemos que é preciso ter mais força de planejamento pela própria docência, não só individualmente, mas em equipe e com apoio de vários tipos. Nessa perspectiva imagina-se que docentes construam e reconstruam seus planos de aula, problematizando as realidades do campo e as metodologias de ensino e aprendizagem.

Percebe-se que há uma amplitude de aspectos a serem analisados como o fato de greves e paralisações durante o tempo de ações do pesquisador, mas que essas situações não são novidades e que sempre a escola consegue continuar o seu caminho em meio a um momento que muitas das vezes se torna confuso e desorganizado. Podemos mencionar outras situações como: Semana para a Vida; Copa do Mundo; Projetos da Secretaria ou autorizados por ela; Troca de Direção; Troca de Professores etc. Essas intercorrências sempre acontecem e continuarão a acontecer. Algumas vezes a escola deixa de seguir suas determinações próprias, suas ações planejadas, em função das intercorrências externas. E para superar isso, é

preciso que o coletivo consiga ler tais situações e se posicionar diante delas, não se deixando levar, simplesmente. Nesse caso será natural que o planejamento seja revisto, não só para atender o que vem de fora, mas para posicionar-se criticamente. Deixo claro que em momento algum foram imaginadas greves, paralisações ou outras atividades que inviabilizassem no espaço de tempo que possuíamos a realização completa de todos os objetivos construídos como metas do trabalho.

É interessante destacar que as pesquisas com e para educadores do campo são, de certa maneira, incompreendidas ou não lidas por esse público. Acreditamos que o retorno a esses educadores é algo imprescindível para a contribuição almejada em suas formações, uma vez que na maioria dos casos, como tratado no referencial teórico, suas formações carecem de informações sobre os povos que vivem no campo, necessitando assim de espaços formativos que os/as levem a entender o universo da educação do campo. Conhecer a história e todo o processo de luta é de extrema importância para a compreensão geral do tema, podendo assim através desse conhecimento buscar realizar um trabalho coeso e transformador nessa realidade.

Acredito que muito mais que ajudar no processo de formação dos docentes da pesquisa, o que se deu foi o meu próprio processo formativo, trabalhado durante todas as conversas, leituras e reflexões sobre aquilo que acontecia ou deixava de acontecer. Não havia imaginado que não conseguiria alcançar todos os objetivos no tempo que possuía por questões que não são novas para a escola. Isso foi algo muito importante, que acredito não ter sido um empecilho e sim um acréscimo ao trabalho, pois pude perceber que as relações já existentes na escola são extremamente enraizadas. Todo ano se realiza feira do empreendedorismo na escola do município de São Roque e festa junina na escola do município de Pains, e mesmo assim há preparo, há reuniões, há doação dos profissionais e compromisso com aquilo que faz parte e caracteriza o local. Logo ser surpreendido com essas questões me fez refletir, que ao propor formações para professores é inevitável que se conheçam todas as características da escola, desde o seu contexto as suas atividades realizadas por anos, caracterizando assim, algo da sua rotina. Por isso que os autores que refletem sobre a pesquisa participante afirmam que o pesquisador deve imergir na realidade em que estará realizando a pesquisa.

Acredito que ao estudar a educação do campo, eu pude ter um novo olhar para a educação brasileira. O histórico de lutas, os movimentos sociais, as conquistas e perdas, a heterogeneidade dos povos rurais, configuram uma possibilidade de educação que é esquecida ou despercebida em diversos cursos de licenciaturas e espaços formativos para professores.

Como muitas transformações acontecem a longo prazo, pensamos que algo emergencial, possuindo como base a experiência do pesquisador, é criar mecanismos que nasçam nas próprias instituições de ensino para oferecer aos futuros e atuais docentes da Educação do Campo oportunidades e meios para entender a configuração dessa educação que por sua vez se estende também a educação quilombola, indígena, ribeirinha etc.

Não poderia deixar de considerar que ao tocar nesse cenário pude rever um pouco da minha história, morando na cidade, mas com o pé no campo, filho de agricultor familiar, pude ao longo da minha educação básica vivenciar a realidade que encontrei ao lecionar na escola do trabalho. A experiência mencionada me ajudou um pouco a me contextualizar naquela situação, porém, o grande desafio seria como imergir como educador naquele local.

Ao imaginar futuros estudos com características semelhantes, pensamos que esses poderiam considerar de forma diferente a comunidade local. Como exemplo, após montar e realizar o encontro, foi lembrado que a própria festa junina poderia servir para ser explorada na formação de professores para a Educação do Campo e Ambiental, uma vez que a mesma envolve quase todas as famílias dos educandos. Desse modo, parte da estratégia didática poderia ser apresentada nesse espaço, causando assim uma interferência direta no conhecimento e quem sabe, nas formas de agir dos pais dos alunos sobre determinada situação. Cabe ressaltar, que para acontecer esse momento, os professores já deveriam ter decidido como iriam realizar a sequência e se o produto final caberia em alguma apresentação da festa junina, divulgando e problematizando assim uma questão ambiental local: alguns problemas sobre a mineração, por exemplo.

É notório que a escola por si só não deve ser entendida como a solução para os problemas existentes na sociedade, ela deve ser entendida no amplo processo da educação por isso é um dos caminhos que podem levar o sujeito à emancipação, a um conhecimento pleno, reflexivo e crítico, empenhado nas transformações e entendimento dos dilemas atuais. A escola se torna uma construção pois, há nela: professores com suas histórias de formação, políticas públicas para o ensino, a comunidade escolar, os planos de aula, materiais didáticos, constituindo assim elementos que a compõe. Assim podemos justificar a necessidade de novas e melhores pesquisas na área, que se voltem para o contexto formativo do educando, trabalhando e juntando os diversos constituintes de uma escola. É interessante observar que as mudanças, muitas vezes acontecem a longo prazo, até mesmo por gerações e, sem romantizar, é necessário sempre dar o “pontapé inicial” ou até mesmo continuá-lo. Por isso entendemos a modesta importância dessa pesquisa, como de outras diversas, que continuam um processo de

luta e resistência por educação de qualidade, pública e que atenda a diversidade existente em nosso país.

Finalizo, considerando a relevância de estudos que contribuem para uma escola que questione, aprenda e se discuta com as situações que circulam a todo momento o seu cotidiano, ocasionando cada vez mais um caminho para a formação de uma comunidade escolar crítica, emancipada e consciente de seu papel dentro da sociedade, sendo ela urbana ou rural.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria. F.S. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico** 34.2, 2013.

ALMEIDA, Rosemeire. A. de. **Função social da propriedade e desenvolvimento sustentável: camponeses versus agronegócio**. In: PAULINO, Eliane T. e FABRINI, João E. (orgs.) *Campesinato e territórios em disputa*. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2008. p. 303-325.

ANDRÉ, Maria. E. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Editora Liber Livros: Brasília, 68 p. 2008. (Série Pesquisa: Vol. 13)

ARROYO, Miguel. G. (Org.) ; CALDART, R. S. (Org.) ; MOLINA, R. C. (Org.) **Por Uma Educação do Campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes v. 1. 214p. 2005.

ARROYO, Miguel. G. **A educação Básica e o Movimento Social do Campo. Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, p. 65-86, 2008.

ARROYO, Miguel. G. **Educação do campo: movimentos sociais e formação docente**. Marco Social (Rio de Janeiro), v. 12, p. 12-16, 2010.

ARROYO, Miguel. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**. v. 27, p. 157-176, 2007.

ARROYO, Miguel. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRANDÃO, Carlos. R; BORGES, Maristela. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, 2007, 6.1.

BRASIL. Lei 9.393/1996 **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília:2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em 2018.02.08

BRASIL.CNE (Conselho Nacional de Educação). Resolução CNE/CEB nº 2/2008.**Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em 2018.02.08

- BREITENBACH, Fabiane. V. A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico (UEM)**, v. 10, p. 116-123, 2011.
- BRÍGIDO, Edimar. Michel Foucault: uma análise do poder. **Revista de direito econômico e socioambiental**. 4.1 p. 56-75, 2013.
- CALDART, Roseli. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 35-64, 2009.
- CALDART, Roseli. S. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. 3ª edição. Petrópolis – RJ: Vozes, p. 147-158, 2008.
- CARVALHO, Isabel. C. de M. **Territorialidades em luta: uma análise dos discursos ecológicos**. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, IESAE/FGV. 1989.
- NETO, Ana. L. G. C; AMARAL, Edenia. M. R. et. al. Ensino de ciências e educação ambiental no nível fundamental: análise de algumas estratégias didáticas. **Revista Ciência & Educação**, Pernambuco, v. 17, n. 1, p. 129-144, 2011.
- CRESPO, Samyra. (coord). **O que o Brasileiro pensa do meio ambiente, do desenvolvimento e da sustentabilidade**. Rio de Janeiro: MAST/ CNPQ e ISER, 1998.
- CURY, Carlos, R, J. **A educação nas constituições brasileiras**.in: STEPHANOU, Maria; BASTOS Maria Helena Camara.(Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil** 3, p. 17-28, 2012.
- DEMO, Pedro. **Elementos metodológicos da pesquisa participante**. Em: Brandão, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 159p. 2000.
- FREIRE, Paulo. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação**. Em: Brandão, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 102 p. 1980.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança. Tradução de Moacir Gadotti**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 184 p. 2001.
- GIL, Antônio.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODOY, A. S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, Mar./Abr. p. 57-63. 1995.
- GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Papyrus Editora, 1996.
- GUIMARÃES, Roberli ; DE MESQUITA, Helena. A. **AGROECOLOGIA X AGRONEGÓCIO: crises e convivências**. Espaço em Revista, 2010.

IGREJA CATÓLICA. Papa (2013 -:Francisco). **Carta Encíclica Laudato Si: sobre o cuidado da casa comum**. São Paulo: Paulinas,2015.

KOLLING, Edgar. J; NÉRY, Irmão ; MOLINA, Mônica. C. **Por uma Educação Básica do Campo**. Vol. 1. Fundação Universidade de Brasília: Gráfica e Editora Peres Ltda. 1999.

LAYRARGUES, Philippe ,P, & LIMA, Gustavo, F.C. **Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil**. ENCONTRO “PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL”, VI, Ribeirão Preto, p.1-15. 2011.

LEITE, Sérgio C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José. C. Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, v. 1, p. 1- 22, jan./jun. 1998.

LOUREIRO, Carlos. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOURENÇO FILHO, Manuel. B. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 52, p. 61-104, 1953.

MACHADO, Ilma. F. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 4, nº 8, p. 191-219. 2009.

MARTINS, Josemar.S. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido.). Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico-práticas. Juazeiro, BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro, **RESAB**, p. 29-52. 2004.

MAYRING, Philipp. **Introdução à pesquisa social qualitativa**. (5ª ed.). 2002.

MENEZES, Ana. C. S.; ARAÚJO Lucineide. M. Currículo, Contextualizações complexidade: Espaço de interlocução de diferentes saberes. **Caderno Multidisciplinar Educação e contexto do Semi-árido Brasileiro**: Currículo contextualização e complexidade: Elementos para pensar a escola no Semi-árido, v. 04, p. 33-49, 2007.

MERRIAM, Sharan. B. **Case study research in education**. San Francisco: Jossey Bass, 1988.

MESQUITA, Helena. A. de. **A modernização da agricultura: um caso em Catalão/Goiás**. Dissertação de Mestrado, (Mestrado em História das Sociedades Agrárias) ICHL/Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 145p. 1993.

MINAYO, Maria. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLINA, Mônica. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**. 2017.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MUNARIM, Antonio. **Trajatória do movimento nacional de educação do campo no Brasil**. Educação (UFSM), v. 33, p. 59-76, 2008.

OLIVEIRA, Terezinha, et al. **Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas**. Políticas Educativas 6.2 (2013)

PAULINO, Eliane. T. Território em disputa e agricultura. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: **Expressão Popular**, 2008.

ROCHA, Denise. A. B. F. **Formação e monitoramento de juristas leigos: a experiência de uma ONG com educação popular na região sisaleira da Bahia**. 2004.

ROOS, Djoni. A disputa pelo território: agricultura camponesa versus agronegócio nos assentamentos do centro-sul paranaense. **XIII Jornada do trabalho**, UNESP: Presidente Prudente, 2012.

ROTTA, Mariza; BECKER ONOFRE, Sideney. Perfil da educação do campo: na escola do São Francisco do Bandeira no Município de Dois Vizinhos-Pr. **Revista Educação**, 2010.

SAUVÉ, Lucie. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental**. In: SATO, M., CARVALHO, I. (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed. p. 17-44. 2005.

SILVA, Maria. S. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**. 2004.

TEIXEIRA, Inês. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

VIEIRA FILHO, José. E. R. **Trajatória tecnológica e aprendizado no setor agropecuário**. In: GASQUES, J. G.; VIEIRA FILHO, José E. R.; NAVARRO Zander (Orgs). **A agricultura brasileira: desempenho, desafios e perspectivas**. Brasília, DF: IPEA, p. 67-96, 2010.

ANEXOS

As imagens anexadas foram retiradas do site www.mst.gov.br, e utilizadas pelo autor como meio para problematizar o encontro do mesmo com os docentes envolvidos na pesquisa.







