

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

PERCEPÇÕES SOBRE A TEMÁTICA AMBIENTAL E O PROCESSO EDUCATIVO DE
PROFESSORES QUE ATUAM EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO SUL DE MINAS
GERAIS

Fabiana Mara de Oliveira

Itajubá-MG, março de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Fabiana Mara de Oliveira

PERCEPÇÕES SOBRE A TEMÁTICA AMBIENTAL E O PROCESSO EDUCATIVO DE
PROFESSORES QUE ATUAM EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO SUL DE MINAS
GERAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal de Itajubá, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

Área de Concentração: Educação em Ciências e Educação Ambiental

Orientador: Prof. Dr. Luciano Fernandes Silva

Itajubá-MG, março de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Fabiana Mara de Oliveira

PERCEPÇÕES SOBRE A TEMÁTICA AMBIENTAL E O PROCESSO EDUCATIVO DE
PROFESSORES QUE ATUAM EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO SUL DE MINAS
GERAIS

Dissertação aprovada por banca examinadora em
de março de 2020, conferindo ao título de *Mestre
em Educação em Ciências*.

Banca Examinadora:

Prof. Dr Luciano Fernandes Silva

Prof Dr Adriano Pereira Santos

Prof^a. Dr^a Rita de Cassia Magalhães

Trindade Stano

Itajubá-MG, março de 2020

Dedico esta dissertação em saudososa memória a minha irmã Juliana Mara de Oliveira, por toda sua doçura, apoio, carinho e alegria.

AGRADECIMENTOS

“A gratidão é a memória do coração”.
Antístenes

À **Deus** agradeço pela maravilha da vida.

Ao meu **pai Lupércio**, minha **mãe Ana Rosa** e todos os pais e mães que, como os meus, abandonaram seus sonhos em busca de melhores condições de estudo para seus filhos. Agradeço pelo apoio, pelo carinho e pela paciência.

As minhas **irmãs Juliana e Patrícia** agradeço por sempre acreditarem em mim e estarem cotidianamente presentes.

Ao **Prof. Dr. Luciano Fernandes Silva** agradeço por me receber como orientanda neste trabalho, pelos encontros na pesquisa, pelo apoio, pelo profundo respeito e pelo incentivo em todos os momentos nesta trajetória, mesmo quando eu falhei como orientanda.

À **Prof.^a Dr.^a Janaina Roberta dos Santos** agradeço pelo acolhimento, por sempre estar presente, pela amizade, pela generosidade acadêmica e principalmente humana.

À **Prof. Dr.^a Alessandra Rodrigues** agradeço pelas oportunidades, pelo apoio e por saber que posso contar sempre.

À **Prof.^a Dr.^a Marcela de Moraes Agudo** agradeço pela paciência e por me ouvir nas horas mais difíceis.

À **Prof.^a Dr.^a Luisa Dias Brito** agradeço pelo incentivo a pesquisa, por me acompanhar desde a graduação e saber que posso contar mesmo de longe.

Ao **Prof. Dr. Luis Antonio Groppo** agradeço pelas oportunidades, por me encaminhar no mundo da pesquisa e pelas boas vibrações.

Aos/Às **professores/as e ao diretor** que participaram dessa pesquisa agradeço por terem compartilhado suas experiências e seus saberes.

Aos professores membros da banca examinadora da qualificação e defesa, **Dr. Adriano Pereira Santos** e **Dr^a Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano** agradeço pela leitura, pela disponibilidade e pelo interesse em participar e contribuir com o trabalho.

À **Andressa** agradeço por sempre me ouvir, pelas mensagens de apoio, pela amizade que construímos e por sempre incentivar a continuar minha trajetória.

À **Brenda** agradeço por sempre me apoiar e me mostrar à luz no fim do túnel.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, aos professores, aos colegas e aos amigos** que fiz durante a trajetória do mestrado agradeço pelas aprendizagens e pela atenção.

À **Universidade Federal de Itajuba (UNIFEI)** agradeço pelo incentivo e investimento em minha capacidade profissional.

Aos **membros do Grupo de Pesquisa “Educação em Ciências e Educação Ambiental”** agradeço pelos debates construtivos.

À **Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)** agradeço pelo apoio financeiro.

À todas as **amizades** que direta ou indiretamente ajudaram na construção desse estudo meu muito obrigada.

“Eu escrevo sem esperança de que o que eu escrevo altere qualquer coisa. Não altera nada... Porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas. A gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro”.

Clarice Lispector

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e ainda mais alegre no meio da tristeza! Só assim de repente, na horinha em que se quer, de propósito – por coragem. Será? Era o que eu às vezes achava. Ao clarear o dia”.

João Guimarães Rosa

RESUMO

Este estudo retrata as compreensões sobre a temática ambiental e o processo educativo de quatro professoras que atuam em uma escola do campo, associada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizada no sul de Minas Gerais. A metodologia utilizada para concretização desta pesquisa é de caráter qualitativa e se caracteriza como um estudo de caso. A coleta de dados se fez por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. Baseou-se no modelo de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2017), para analisar os resultados obtidos, seguindo as etapas: pré-análise; exploração do material; categorização; tratamento dos resultados; e análise final. Com esses resultados, pode-se evidenciar que essas quatro professoras desenvolvem a temática ambiental em suas aulas, por meio de atividades pontuais ou trabalhos extraclasse, como projetos, que podem ser internos, interdisciplinares e/ou em parceria com colaboradores do movimento, apesar das dificuldades que enfrentam, muitas vezes intensificadas pela falta de formação adequada e carência de apoio externo à escola do campo. Além disso, percebe-se que a Educação Ambiental realizada na escola do MST enfrenta dilemas semelhantes aos de uma escola da zona urbana. As análises também apontam que o modelo de produção industrial tem sido um dos principais problemas ambientais enfrentados por eles, devendo ser levado à escola, considerando o meio no qual estão inseridos seus estudantes. Portanto, ressalta-se que tais práticas envolvendo a temática ambiental e o processo educativo vêm sendo discutidas pelo setor de educação do MST, para uma consolidação mais justa e igualitária, cuja a construção passa pela interação entre a natureza e o ser humano.

Palavras-Chave: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Educação Ambiental. Educação do Campo. Educação em Ciências

ABSTRACT

This study portrays the understandings about the environmental theme and the educational process of four teachers who work in a rural school, associated with the Movement of Landless Rural Workers (MST), located in southeastern Minas Gerais. The methodology used to carry out this research is qualitative and characterized as a case study. Data collection was done through questionnaires and semi-structured interviews. It was based on the Content Analysis model, according to Bardin (2017), to analyze the results obtained, following the steps: pre-analysis; exploration of the material; categorization; treatment of results; and final analysis. With these results, it can be evidenced that these four teachers develop the environmental theme in their classes, through specific activities or extra-class work, such as projects, which can be internal, interdisciplinary and / or in partnership with movement employees, despite the difficulties they face, often intensified by the lack of adequate training and lack of external support to rural schools. In addition, it is clear that the Environmental Education held at the MST school faces dilemmas similar to those of an urban school. The analyzes also point out that the industrial production model has been one of the main environmental problems faced by them, and should be taken to school, considering the environment in which their students are inserted. Therefore, it is emphasized that such practices involving the environmental theme and the educational process have been discussed by the MST education sector, for a more just and egalitarian consolidation, whose construction involves the interaction between nature and the human being.

Keywords: Landless Rural Workers Movement (MST). Environmental education. Rural Education. Science Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Principais problemas ambientais listados pelos docentes.....	50
Tabela 2: Principais causas dos problemas ambientais listados pelos docentes.....	53
Tabela 3: Principais problemas ambientais enfrentados na região da escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.....	56
Tabela 4: Principais problemas ambientais que deveriam ser levados para a discussão na escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CPA - Agropecuária

CTA - Centro de Tecnologia Alternativa

CUT – Central Única dos Trabalhadores

EA - Educação Ambiental

EFA - Escolas Famílias Agrícolas

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENERA - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MS - Movimentos Sociais

MAB - Movimento de Atingidos por Barragens

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PIBID - Programa Institucional de Iniciação à Docência

PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária

RPPN - Reserva Particular de Patrimônio Natural

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UNIFAL - Universidade Federal de Alfenas

UNIFEI – Universidade Federal de Itajuba

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	15
1.1 Primeiras palavras	15
1.2 A temática ambiental e a crise civilizatória	18
1.3 Temática Ambiental e Processo Educativo: contribuições da escola do campo.....	20
2. A PESQUISA.....	24
2.1 Objetivos	24
2.2 Organização do trabalho.....	24
2.3 Procedimentos de pesquisa.....	25
2.4 Procedimentos para coleta dos dados da pesquisa	27
2.5 Análise e tratamento dos dados	29
2.6 O contexto da investigação	30
2.6.1 A cidade.....	30
2.6.2 O MST.....	31
2.6.3 O assentamento	33
2.6.4 A escola	36
2.7 Os professores da referida escola	37
3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MOVIMENTOS SOCIAIS	38
3.1 Percursos para a Educação Ambiental Crítica	38
3.2 Educação Ambiental e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	44
4. O MST, A ESCOLA DO CAMPO E PROCESSO EDUCATIVO.....	51
4.1 A escola	52
4.2 Compreensões sobre a Temática Ambiental e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	56
4.3 Compreensões dos professores sobre a Educação Ambiental e o Processo Educativo ..	66
6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	76
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICES	84
APÊNDICE A - Termo de Anuência Institucional	85
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	86
APÊNDICE C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos	89
APÊNDICE D – Roteiro de Questionário	92

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista	96
APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista	97

1. INTRODUÇÃO

1.1 Primeiras palavras

O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar, a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro. (Mia Couto, 2015, p. 01).

É nesse movimento de ir e vir que construímos nossa trajetória. Tal reflexão nos motiva, a priori, a lembrarmos o percurso acadêmico percorrido e como se deu a aproximação com a pesquisa na área da Educação em Ciências, especialmente, na área da Educação Ambiental. Para tanto, partiremos dos anos iniciais da graduação em Ciências Biológicas, na Universidade Federal de Alfenas (Unifal. MG), concluída em 2017, quando começamos a nos aproximar da produção de pesquisa científica.

Do segundo semestre de 2013 até o segundo semestre de 2014, ao estagiar como Guia Ambiental, na Reserva Particular de Patrimônio Natural (RPPN), localizado na Fazenda Lagoa, município de Monte Belo - MG, foi possível desenvolver atividades sobre a importância da preservação da natureza e percorrer pequenas trilhas com estudantes do ensino fundamental e médio. Essa experiência permitiu, ainda, revisar trilhas, apoiar na organização de eventos e minicursos, atuar na conferência de acervos da biblioteca, ver a importância do trabalho em grupo e aproximar um pouco mais dos processos educativos, por meio desses minicursos realizados.

Outra experiência relevante ocorreu ao ingressar no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID - criado pelo Ministério da Educação e implementado pela CAPES/FNDE, no ano de 2007), do primeiro semestre de 2015 até concluir a graduação. Nessa época, o PIBID-Ciências Biológicas da UNIFAL desenvolvia suas atividades em quatro escolas públicas, tendo em sua equipe 21 bolsistas de Iniciação à Docência, três supervisores e dois coordenadores, que se reuniam semanalmente. Nesses encontros eram relatadas as vivências dessas atividades, discutidos os textos de apoio relacionados a elas e os trabalhos que seriam apresentados em seminários, entre outros.

Vale ressaltar que foi a partir desse grupo, especificamente, e das discussões voltadas para a temática ambiental nos trabalhos desenvolvidos pelo PIBID, ao longo da graduação, por meio das aplicações de sequências didáticas nas escolas parceiras do projeto, que começamos a desenvolver trabalhos investigativos. Ao participar de diversos eventos

acadêmicos, passamos a conhecer melhor sobre o rigor científico, bem como os aspectos que envolviam processos de coleta e de análise de dados.

Consideramos importante destacar que, durante a graduação, nos envolvemos com discussões voltadas à temática ambiental, nos trabalhos desenvolvidos pelo PIBID, por meio das aplicações de sequências didáticas nas escolas parceiras do projeto.

Em 2016 foi possível participar do grupo de estudo *A dimensão Educativa das Organizações Juvenis*, no qual estudávamos textos sobre a educação, bem como sua formação social e política. Nesse grupo, além dos estudos textuais, desenvolvemos seminários e discussões.

Publicamos dois artigos. Um recebeu o título de *(Re)conto das experiências sobre as ocupações de duas escolas em um município do Sul de Minas Gerais*. Foi feito a partir das vivências dos integrantes do grupo nas ocupações das escolas, publicado na *Revista Três Pontos*, no ano de 2016.

O outro foi realizado dentro da pesquisa do grupo *A dimensão educativa das organizações juvenis*, que trata dos coletivos juvenis na Universidade e destaca suas práticas educativas não formais e informais, além de dar suas contribuições para a formação política de seus integrantes. Esse artigo foi publicado na *Revista Brasileira de Educação*, intitulado *Cursinho Popular por Estudantes da Universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente*. Para o trabalho, fez-se registros em diário de campo e entrevistas semiestruturadas no *Cursinho Popular Emancipa Sul de Minas*, buscamos por compreender os dilemas dos cursinhos populares para a formação dos integrantes como docentes.

Tendo feito isso junto ao coletivo *Emancipa*, participamos de algumas de suas atividades abertas ao público, das quais se destaca que o grupo é voluntário e, aos sábados, realiza aulas para a preparação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); além de promover rodas de conversas sobre temas transversais atuais, como o feminismo e as causas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT).

A partir da pesquisa realizada, foi desenvolvido, voluntariamente, um projeto de Iniciação Científica, orientado pelo professor doutor Luis Groppo, da Unifal. Assim começamos a ter um maior contato com pesquisadores da área de Educação.

Outra pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida foi um experimento sobre instabilidade hídrica, intitulado *Anatomia da casca caulinar de Cedrela fissilis Vell submetida ao alagamento*. Desse projeto se desenvolveu o trabalho de conclusão de curso, com título homônimo, e uma monitoria na disciplina de *Morfologia das fanerógamas*, no curso de Ciências Biológicas da instituição.

No segundo semestre de 2016, ao participar do projeto *Educa Ambiental*, realizado no Museu Patrimônio Cultural da UNIFAL, recebíamos visitas de escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, além de alunos dos cursos de graduação de institutos federais. Ao guiá-los nessas visitas, mostrando as exposições do acervo, constantemente, procurávamos fazer uma ponte entre o exposto e a atualidade, bem como retratar a importância de se preservar a natureza.

Por fim, a graduação permitiu que participássemos de disciplinas e eventos que se aproximam dos movimentos sociais e da Educação Ambiental, instigando ao ingresso no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências, da Universidade Federal de Itajubá (Unifei, MG), em 2018. Posteriormente, houve o convite para participar do *Grupo de Pesquisa Educação em Ciências e Educação Ambiental*, composto por pesquisadores e alunos que compartilham suas experiências de pesquisa e discutem textos de consagrados autores, nacionais e internacionais, permitindo-nos analisar a relação entre sociedade e natureza, como auxílio para a formação de seus participantes.

Cada texto lido e discutido no grupo possibilitou a busca por outros autores, a fim de analisar as relações que determinados grupos sociais possuíam em seu ambiente escolar e em seu entorno com a temática ambiental e o processo educativo. Todavia, compreendemos rapidamente a necessidade em se investigar, de modo mais amplo, as diferentes relações que grupos sociais distintos estabelecem com a Educação Ambiental. Esse foi o principal motivador para buscarmos trabalhos que estabelecessem relações entre a Educação Ambiental e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. A escolha desse grupo se deve à ausência de um número significativo de trabalhos que investiguem tal relação. Justificando, nesse contexto, a escolha por esse tema para esta investigação.

1.2 A temática ambiental e a crise civilizatória

Ao analisarmos as relações estabelecidas entre grupos sociais e os espaços em que eles vivem, Lopes (1998) afirma que as interações e organizações dos sujeitos se dão por suas próprias formas. Segundo o autor

esse grupo, portanto, estabelece uma relação com esse espaço, que ao mesmo tempo passa a ser sua base e sua expressão. Associados a isso, esse grupo desenvolve sua cultura, estabelece relações e cria formas de comunicação que lhe são próprias, desenvolve seus símbolos, organiza seu cotidiano. Cria-se, enfim, um mundo (LOPES, 1998, p. 168).

Sabe-se que cada grupo social possui suas próprias formas de vida, sua própria cultura. Para Whitaker (1984, p.176), cultura é “o conjunto dos elementos através dos quais os sujeitos afirmam sua existência, defendem sua integridade e atribuem significado às suas ações”. Logo, podemos dizer que as transformações culturais são influenciadas pelas modificações sociais dos indivíduos.

De acordo com Oliveira (2000), algumas dessas transformações provocaram o desequilíbrio em todos os sistemas do planeta Terra. Ao refletir sobre esse desequilíbrio e pensar nos problemas ambientais produzidos pela sociedade, podemos ressaltar que a problemática ambiental é algo que se manifestou, nos tempos modernos, como uma crise civilizatória. Por essa compreensão, Leff (2002) destaca que

a crise ambiental é a crise de nosso tempo. O risco ecológico questiona o conhecimento do mundo. Esta crise apresenta-se a nós como um limite do crescimento econômico e populacional; limite dos desequilíbrios ecológicos e das capacidades de sustentação da vida; limite da pobreza e da desigualdade social. Mas também crise do pensamento ocidental: da “determinação metafísica” que, ao pensar o ser como ente, abriu o caminho para a racionalidade científica e instrumental que produziu a modernidade como uma ordem coisificada e fragmentada como formas de domínio e controle sobre o mundo. Por isso, a crise ambiental é, acima de tudo, um problema de conhecimento. (LEFF, 2002, p.191).

Entre as questões que o autor supracitado aborda, destacamos três limites apresentados por ele: o crescimento econômico e populacional, os desequilíbrios ecológicos, bem como a pobreza e a desigualdade social que se trata, de uma questão engendrada no modelo econômico atual. A crise ambiental está articulada à crise de visão de mundo moderno e, desse modo, a problemática ambiental percorre pelas principais discussões sobre essa visão e de como a sociedade está construída.

Podemos perceber também a partir dessa constatação é que o autor conclui que o caminho para a solução da crise ambiental não pode ser solucionada a partir da racionalidade teórica e instrumental. Para o Leff “(...) a crise ambiental problematiza o pensamento metafísico e a racionalidade científica, abrindo novas vias de transformação do conhecimento por meio do diálogo e hibridação de saberes” (LEFF, 2002, p. 192). Assim, somos guiados a repensar o mundo com perguntas baseadas sobre o mundo.

Pensando nisso, no percurso que a problemática ambiental desenvolveu e com a crise ambiental que foi apresentada ao mundo, em meados do ano de 1960 começaram a surgir discussões, no plano social e político, de forma intensificada, como críticas ao modelo econômico capitalista praticado, principalmente, em países desenvolvidos como Inglaterra, Japão e Estados Unidos da América. Nesses países crescia o nível de poluição atmosférica como consequência do modelo econômico (SILVA; COSTA; ALMEIDA, 2012).

1.3 Temática Ambiental e Processo Educativo: contribuições da escola do campo

A contribuição para a elevação de um novo modelo de desenvolvimento do campo, a partir de novos delineamentos de produção de trabalho para promover a ascensão da produtividade da terra, preservação do meio ambiente e prevenção das tragédias sociais e ambientais que atormentam o nosso país, faz parte das estruturas de políticas compostas por indivíduos que participam da reforma agrária¹ no Brasil (OLIVEIRA; SANTOS, 2008). Cabe ressaltar que as ações dessa reforma ocorrem pela diversidade de conjuntos de agricultores, levando em consideração as diversidades das comunidades, não sendo apenas os camponeses a participarem dela, mas também assentados, comunidades tradicionais, posseiros e colonos (COCA, 2015).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) possui seus princípios pautados na reforma agrária. Trata-se de uma organização social que busca o direito à terra, escolas de qualidade nos assentamentos e garantias de políticas públicas na sociedade (STÉDILE, 2005). Além disso, o movimento também trata de:

2 Lutar por uma sociedade igualitária, acabando com o capitalismo; 3. Reforçar a luta dos sem terra com a participação dos trabalhadores rurais, arrendatários, meeiros, assalariados e pequenos produtores; 4. Que a terra esteja nas mãos de quem nela trabalha, tirando o sustento de sua família; 5. O Movimento Sem Terra deve sempre manter sua autonomia. (STÉDILE, 2005, p. 178).

Em vista disso, os grupos do MST unem forças com diversos outros grupos, como o dos camponeses com baixa renda e o dos que batalham pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura do país. A formação desse movimento teve início nas diversas lutas por terra, efetuadas por pequenos agricultores no Brasil, com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), de 1978 a 1983.

O *I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, ocorrido em 21 de janeiro de 1984, na cidade de Cascavel, interior do estado do Paraná, marca a data de fundação do MST. No ano seguinte foi criado o *I Plano Nacional de Reforma Agrária* (PNRA). Em 1990, o movimento já estava presente em todo território brasileiro, porém,

¹ Reforma agrária é a reorganização da estrutura fundiária com o objetivo de promover e proporcionar a redistribuição das propriedades rurais, efetuar a distribuição da terra para realização de sua função social.

somente em 1993 foi aprovada a Lei nº 8.629 que normaliza a desapropriação de terras (CALDART et al, 2012).

Desde então, as atuações do MST têm auxiliado para o desenvolvimento dos territórios camponeses em diversos aspectos. O movimento passou a ser admirado por uma parcela da população pelo seu investimento em saúde, educação, infraestrutura, entre outros, embora ainda sofra com dificuldades presentes em sua história, desde a sua criação até os dias atuais (CALDART et al, 2012).

A preocupação com a educação no MST surgiu com a percepção dos assentados sobre a importância e a necessidade de um cuidado pedagógico e o acesso ao conhecimento como direito de todos. Pensando-se nessa necessidade, foi realizado, em 1987, o *Encontro Nacional de Professores dos Assentamentos*, na cidade de São Mateus, no Espírito Santo, no qual foi criado o *Setor de Educação do MST*, consolidado, na mesma época, como organização nacional (CALDART et al, 2012).

Desde então, o movimento tece fios com o projeto de Reforma Agrária, se estruturando enquanto luta política e social. O anseio por escolas públicas dentro dos assentamentos é uma grande frente nesse movimento, tendo como características a construção por meio da coletividade e a confecção de materiais didáticos no setor de educação, entre outras (CALDART et al, 2012).

O Setor de Educação do MST realiza, desde 1990, projetos de formação de professores, que os tornam reconhecidas com o prêmio “*Educação e Participação*”, em 1995, pelo fundo das Nações Unidas Para a Infância (CALDART et al, 2012). Com tal reconhecimento, em 1997 ocorreu o *I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária* (ENERA), realizado pelo Movimento de Luta pela Terra - MST, em parceria com a Universidade de Brasília, Fundo das Nações Unidas para a Infância e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. O encontro ocorreu para que se pensasse em uma educação pautada na terra e nas suas relações com o trabalho. Já em 1988, ocorreu, em Luziânia, Goiás, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica para refletir sobre a Educação Básica para o Campo.

No ano seguinte, 1998, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que buscava consolidar a educação nessas áreas e estimular metodologias voltadas para o campo, além de realizar seminários e estudos (INCRA, 2018). Começa-se, então, a fazer uso da expressão *Educação do Campo*, a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília, em 2002, e da II Conferência Nacional, em 2004 (CALDART et al, 2012).

Em virtude de sua trajetória, o MST promove, por meio de Políticas Públicas, lutas que asseguram que a educação seja *no* e *do* campo. Sendo assim, a Educação do Campo foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu Artigo 28, assegurando uma educação distinta por conta de suas características de diversidade sociocultural e adaptação de organização de metodologias e currículos (CALDART et al, 2012). Essas características da Educação do Campo são preocupações que promovem as relações da comunidade com a terra, levando em consideração um contexto socioambiental diferenciado.

Nesse contexto, a educação pensada a partir da realidade socioambiental dos assentamentos consiste em uma prática problematizadora das relações estabelecidas entre a sociedade e o meio ambiente. Nesse caso, busca-se construir práticas pedagógicas voltadas para a ideia da sustentabilidade, da humanização e da emancipação dos indivíduos. Interessa, portanto, formar sujeitos aptos a entender a estrutura da sociedade e propor ideias para a sua transformação.

A Educação Ambiental condiz com essa realidade, pois se apoia no pensamento crítico e inovador, promovendo transformações, estruturação da sociedade, formação dos cidadãos conscientes, estímulo à solidariedade, à igualdade, bem como o respeito aos direitos humanos, focada na relação entre o ser humano e a natureza (ARAÚJO; FRANÇA, 2013).

Floresta (2016) afirma que a educação do MST não é entendida apenas como escolarização, mas sim de uma

montagem de todo um processo educativo, escolar e extraescolar, cuja característica é ser destinado às camadas da classe trabalhadora, de acordo com seus interesses mais profundos, objetivando levá-las à compreender os problemas de nossa época e ao engajamento na luta pela transformação da sociedade brasileira. O movimento é o grande educador. (FLORESTA, 2016, p. 119).

A autora ainda ressalta que, além das atividades que são desenvolvidas nas escolas, importa que “as unidades produtivas estejam vinculadas a ela e integradas ao seu processo educativo” (p. 132). Assim, essas unidades podem ser executadas na escola, pelos assentados e acampados e/ou por cooperativas ou associação aberta à participação dos educandos sob suas responsabilidades, utilizando, como exemplo, atividades de produção como jardinagem, viveiro, lavoura, marcenaria e artesanato.

Diante desse contexto, temos certo que as escolas organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra podem nos trazer interessantes elementos para entender, de um outro ponto de vista, algumas das relações entre a temática ambiental e o processo

educativo. Nosso interesse se volta, de modo especial, para as diferentes compreensões que os professores que atuam nessas escolas possuem sobre tais relações, uma vez que essa diversidade de percepções pode nos apresentar elementos para melhor entendimento do campo da Educação Ambiental e o processo de formação dos professores.

2. A PESQUISA

2.1 Objetivos

A medida que íamos conhecendo um pouco mais o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, algumas questões de problema de pesquisa se colocaram: Que núcleos de significado são construídos por professores que trabalham em uma escola do campo quando são estimulados a discutir sobre a temática ambiental e o processo educativo? Esses núcleos de significado apresentam que novidades sobre o que sabemos sobre os processos educativos que ocorrem em escolas urbanas?

Este trabalho se insere em discussões mais amplas sobre a Educação Ambiental e a Educação promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pautando esta investigação sob dois objetivo, que visam:

- 1) Identificar e analisar compreensões dos professores que atuam em uma escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra sobre a temática ambiental;
- 2) Identificar e analisar as relações que os docentes elaboram sobre a temática ambiental e o processo educativo.

2.2 Organização do trabalho

Dedicamos esta seção à apresentação do delineamento da pesquisa, dividido em quatro capítulos: “Procedimentos da pesquisa”, “Educação Ambiental e Movimentos sociais”, “o MST, a escola do campo e processo educativo” e “Algumas considerações”.

No primeiro capítulo, “Procedimentos de pesquisa”, abordamos os itens: os procedimento para a coleta dos dados da pesquisa; a análise e tratamento dos dados; o contexto da investigação, abordando a cidade em que se localiza o assentamento, o assentamento e a escola pesquisada; e, por último, o perfil dos professores que nela atuam.

Em “Educação Ambiental e Movimentos sociais” apresentamos uma breve discussão sobre a Educação Ambiental Crítica, com foco na reflexão sobre quais aspectos da temática ambiental estão presentes no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

No terceiro capítulo buscamos responder aos objetivos propostos, a partir dos resultados e das análises realizadas nesta pesquisa, no tópico “O MST, a escola do campo e processo educativo”. Encerrando nosso relato com a explanação das considerações finais desta investigação, no capítulo “Algumas considerações”.

2.3 Procedimentos de pesquisa

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer tal vontade de verdade e não outras; de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjeção e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A “escola” de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidas/os” (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)subjetivou. (CORAZZA, 2007, p. 121).

Tal pensamento nos faz refletir sobre a importância de se olhar, criticamente, para as problemáticas existentes na realidade, a fim de se buscar meios de mudar ou, ao menos, minimizar as ações negativas do homem, no meio em que está inserido. Sendo assim, desenvolve-se esta pesquisa, de cunho qualitativa.

Para Groppo e Barbosa (2016) a pesquisa qualitativa busca investigar, interpretar e compreender as experiências dos indivíduos que são investigados. Para os autores, os indivíduos que são pesquisados não podem ser tratados como objetos da pesquisa, mas sujeitos que possuem voz, que precisam falar e ser ouvidos. Chizotti (2003) complementa ao afirmar que

o termo qualitativo implica em uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados vivíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZOTTI, 2003, p. 211).

Por se voltar aos professores que atuam em uma escola do campo específica, esta pesquisa também se caracteriza por ser um estudo de caso. Nesse sentido, a pesquisa teve

como interesse investigar as compreensões de professores que atuam em uma escola estadual específica de uma comunidade no MST, localizada na região sul do estado de Minas Gerais.

Conforme definido por Ludke e André (1996, p.19) “o estudo de caso busca retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando como um todo”.

André (1995) ainda complementa que o estudo de caso se coloca quando:

1. se está interessado numa instância em particular (...);
2. se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade, em sua totalidade;
3. se estiver mais interessado naquilo que está acontecendo e no como está acontecendo do que nos seus resultados;
4. se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno;
5. se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima de seu acontecer natural (ANDRÉ, 1995, p.52).

Importante assinalar que a referida escola é algo singular, sendo naquela oportunidade uma das poucas escolas do MST localizadas no sul do estado de Minas Gerais. Caracteriza-se como “um caso”, pois se difere de todas as outras instituições de ensino desta ampla região geográfica brasileira.

2.4 Procedimentos para coleta dos dados da pesquisa

A pesquisa teve início após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos e ocorreu nas seguintes etapas:

- Contato com o diretor da escola para a apresentação do projeto de pesquisa.
- Contato com os professores da escola.
- Realização das entrevistas semiestruturadas.

Para coletar as informações importantes para esta investigação, optamos por realizar um questionário e entrevistas semiestruturadas com os professores, visto que, esse tipo de entrevista, “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVINÕS, 1987, p. 146). Além disso, conforme elas ocorrem, o entrevistador pode trazer histórias, sensações, saberes e angústias dos entrevistados/as, o que as tornam mais ricas e interessantes, capazes de ir além do momento proposto.

Silveira (2002) indica que devemos entender as entrevistas

como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situações de realização da mesma e, posteriormente, de sua escuta e análise. (SILVEIRA, 2002, p. 120).

Sendo assim, as entrevistas foram realizadas com quatro professores que atuam nessa escola, cujo contato ocorreu por mediação do seu diretor, que também possibilitou realizar os encontros com cada um deles, separadamente. Isso, porque, segundo Lakatos e Marconi (2009), o entrevistado deve ser informado sobre a pesquisa e ter a garantia do anonimato, antes que a entrevista seja iniciada pelo pesquisador. Logo, todas as informações foram explanadas, verbalmente e por escrito, aos entrevistados, previamente. Fez-se a apresentação do projeto de pesquisa a eles e, de comum acordo, assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

É importante ressaltar que os participantes foram ouvidos em um local privativo. Seus nomes foram modificados em relação às informações prestadas e suas identidades reais, nesta investigação.

Em média, as entrevistas tiveram duração de meia hora, sendo o processo realizado em duas seções, com cada professor, a saber: uma para questionário e primeira aproximação dos participantes da investigação com o entrevistador; uma para a entrevista semiestruturada. Todas foram gravadas, em aparelho eletrônico, e, posteriormente, transcritas na íntegra. O resultado foi vinte e quatro páginas de transcrição de cada entrevistado.

Não foi possível analisar o Projeto Político Pedagógico da escola, pois o mesmo ainda estava em construção no período em que se realizou a pesquisa.

2.5 Análise e tratamento dos dados

A análise é um processo que busca a organização dos dados produzidos, planejando obter um maior entendimento dos materiais, a fim de lhes tornar compreensíveis ao maior número de pessoas. Essa etapa abrange desde a organização do material que será utilizado até a decisão de como será transmitido às outras pessoas (RIZZINI, CASTRO & SARTOR, 1999).

Para empreender as análises dos dados, nos orientamos pelo método de Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2017), que o define como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2017, p. 42).

Para a realização da análise de conteúdo desta pesquisa, procedemos às seguintes etapas propostas por Bardin (2017):

- 1) Pré-análise: fase de organização do material, propriamente dita. Nela transcrevemos as entrevistas, fizemos as leituras e a delimitação do que seria analisado.
- 2) Exploração do material ou descrição analítica: consiste em operações de codificação. Nessa fase, iniciamos a sistematização do material obtido a partir de unidades de significados, possibilitando uma descrição das características pertinentes do conteúdo.
- 3) Categorização: etapa na qual organizamos as unidades de registros em categorias baseadas na interpretação dos dados.
- 4) Tratamento dos resultados: nesse momento apresentamos os dados em um texto que expressa o conjunto de significados nas unidades de registro.
- 5) Análise: fase final, dedicada à análise das categorias, objetivando a compreensão do conteúdo abordado.

É importante informar que nesta pesquisa optamos por trabalhar com categorias a posteriori, visto que, como relata Bardin (2017), são aquelas elaboradas após a leitura e análise do material.

2.6 O contexto da investigação

2.6.1 A cidade

Esta pesquisa foi desenvolvida no ano de 2018, em um município do sul do estado de Minas Gerais, cuja origem se deu em torno de uma fazenda cafeeira, presente naquela região desde o século XVII, vindo a entrar em declive econômico devido a um desastre natural.

Destaca-se que no século XIX foi construída uma capela dedicada a Nossa Senhora Aparecida, pelos donos da fazenda. Em torno dela foram construídas algumas casas e começou a se formar uma pequena comunidade de pequenos produtores. Em 1906, as terras da antiga fazenda, já divididas, foram doadas, formando o patrimônio de um arraial.

A comunidade passou a ser um distrito do município vizinho, em 1923. Com o aumento da população que vivia no entorno da capela, motivou-se a construção de uma igreja matriz, em 1929, para melhor acomodação dos fiéis. Dezenove anos depois, esse distrito passou a ser um município, e, atualmente, possui uma população de 11.518 habitantes, em uma área territorial de 217,8 quilômetros quadrados.²

Nos limites do município descrito foi organizado o assentamento³, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Minas Gerais, a cerca de 7 km da cidade, cuja dimensão total territorial é de 3.600 hectares. Sua ocupação teve início em 1996, no local onde existia uma antiga usina de açúcar e álcool, um dos motores econômicos da cidade a declarar falência, em 1970.

Esse assentamento é ocupado por mais de 400 famílias distribuídas em 11 acampamentos, que sobrevivem da agricultura familiar e da produção de café. Há também um acampamento onde, em 2016, fundou-se uma escola visando receber como alunos os moradores da região, no mesmo local em que funcionava a escola da antiga Usina.

² Disponível em < <https://www.campodomeio.mg.gov.br/conteudo/24/histoacuterico> > Acesso em 10 ago. 2019.

³ Assentamento é considerado pelo movimento social como um momento de luta que se difere do acampamento, sendo que o assentamento dos trabalhadores indica que a terra já foi “conquistada” para se tornar uma nova comunidade e o acampamento é um espaço para a formação dos futuros assentados (Caldart, 2004).

2.6.2 O MST

A história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) sobre sua origem social, de onde vieram, quem são, os aspectos de sua vida e participação social e política é significativo para que possamos entender a sua relação com o meio ambiente.

Em 1978 a história do MST começou ao norte do Rio Grande do Sul, nas proximidades da Fazenda Macali anteriormente ocupadas. Cerca de 300 famílias participaram da ocupação, sete meses depois o número de acampados passou para 600 famílias, na beira da estrada para Ronda Alta e Sarandi, podendo ser considerado o “nascimento do MST”, criando também o Boletim Sem Terra, órgão de comunicação e a secretaria administrativa do Movimento.

A partir de então, com o forte apoio e atuação do CPT, o processo de articulação entre as lutas que se desenvolviam nas diferentes regiões foi intensificado, culminando com a realização do 1º Encontro Nacional dos Sem Terra, em Cascavel (Paraná), em janeiro de 1984. Segundo o MST, este encontro representou “a fundação e a organização de um movimento de camponeses sem terra, em nível nacional, que iria se articular e lutar por terra e pela reforma agrária (KNIJNIK, 1996, p.12).

Desde o primeiro encontro de dimensões nacionais em 1984 o MST expandiu-se para todas as regiões do Brasil, e hoje está organizado em 23 dos 27 Estados (STEDILLE, 2005).

Vendramini (2005) relata que no geral, o MST é composto historicamente por trabalhadores que com pouca escolaridade, sem trabalho ou em condições precárias, com pouca terra insuficiente para a sua sobrevivência ou sem a terra.

O MST congrega, atualmente, 350 mil famílias assentadas e aproximadamente 160 mil famílias acampadas. No movimento, existem mais de 500 associações de produção, comercialização e serviços, 49 Cooperativas de Produção Agropecuária (CPA), com 2.299 famílias associadas, 32 Cooperativas de Prestação de Serviços com 11.174 sócios diretos; duas Cooperativas Regionais de Comercialização e 3 Cooperativas de crédito com 6.521 associados. São 96 pequenas e médias agroindústrias que processam frutas, hortaliças, leite e derivados, grãos, café, carnes e doces, além de diversos artesanatos. Tais empreendimentos têm gerado emprego, renda e beneficiado cerca de 700 pequenos municípios do interior do Brasil (VENDRAMINI, 2005, p.191).

Vendramini (2005) complementa que os assentamentos e acampamento possuem 1800 escolas públicas com cerca de 160 mil estudantes e 5 mil educadores. O setor de educação do movimento desenvolve programa de alfabetização com aproximadamente 30 mil estudantes, juntamente com o apoio de outros programas e instituições. No ensino médio cerca de 1500

estudantes cursam o ensino médio e ensino superior. O MST possui também formação técnica em administração de assentamentos, cooperativas e magistério.

A história em Minas Gerais se constituiu a partir do desenvolvimento de atividades agropecuárias, utilizando a força de trabalho escravo e camponesa. Com o passar do tempo, os proprietários de terra procurando diminuir os custos com os trabalhadores, começaram a conceder-lhes terras para que os mesmos pudessem se auto sustentar, de acordo com Ávila (1999, p. 28) os proprietários concediam as terras aos escravos e camponeses para exercer um tipo de controle sobre esses trabalhadores “não durante o processo produtivo, mas pelo monopólio do produto do trabalho camponês, do qual extraíam ganhos de comercialização (que proporcionavam, aos grandes proprietários, também desta forma, a renda da terra)”.

Até a década de 1960, a produção camponesa é a principal fonte de alimentos básicos, quando o processo de modernização agrícola chega as áreas rurais de Minas Gerais. Desde então, no período de 1970 e 1980 aumenta a concentração da propriedade fundiária no estado. “A terra transforma-se em mercadoria (terra-capital), levando não apenas à valorização de seu preço, mas também à concentração fundiária e ao aceleramento da eliminação dos pequenos produtores camponeses da mesma, fato que se mantém até os dias atuais” (LUCAS, VALE; 2014, p. 9). E assim como em todo país no estado de Minas também se fez presente a urgência pela reforma agrária.

Como ocorre em todo país, a urgência pela reforma agrária também se faz presente em Minas Gerais, aonde, desde 1996, vem crescendo as articulações no sentido de propiciar novos Projetos de Assentamentos (PA's). Para tanto, foi criado pelo Governo Federal o Ministério Extraordinário de Política Fundiária em 1996, que por meio da ação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) atua nas áreas de conflito. O Ministério surge como repercussão da violência no campo, principalmente do Massacre de Corumbiara (RO) em 1995 e o Massacre de Eldorado de Carajás (PA) em 1996. Portanto, cabe lembrar a falta de atuação do INCRA nos últimos anos, que não tem se esforçado para agilizar novos PA's. É importante mencionar, no entanto, que a implantação dos PA's no estado, ocorreu, em especial, nas áreas de conflito no campo, onde os trabalhadores sem-terra já haviam ocupado terras, sobretudo no norte do estado. (LUCAS, VALE; 2014, p. 10).

No ano de 2010 em Minas Gerais foram criados 12 assentamentos, com cerca de 267 famílias de agricultores e 2076 famílias acampadas no estado. No Sul do estado, a partir de uma articulação dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, em 1977, formou-se o Assentamento primeiro do Sul, na antiga Fazenda Jatobá, localizada no Sul de Minas Gerais. O assentamento recebeu essa denominação por ser o primeiro na mesorregião a concluir as negociações com o INCRA (LUCAS, 2011).

2.6.3 O assentamento

No trabalho realizado por Lucas e Vale (2014) que possui como um dos objetivos regatar a história de luta dos assentados no processo de acesso a terra no assentamento Primeiro do Sul, foi realizado entrevistas com os moradores da região mais antigos a fim de saber um pouco sobre a história da região. Dessa forma pudemos saber um pouco mais sobre a história dos moradores do entorno da escola que foi realizada a presente pesquisa.

No Sul de Minas Gerais ocorreu a primeira ocupação na antiga Fazenda Jatobá, em 1996, relacionada a última greve dos trabalhadores da antiga usina de álcool no ano de 1995. A ocupação deu início ao primeiro Projeto de Assentamento Rural (PA) do Sul de Minas, denominado de Primeiro do Sul (LUCAS; VALE, 2014).

De acordo com o trabalho de Lucas e Vale (2014), os moradores da região do assentamento relataram que a exploração da mão-de-obra na usina se prorrogou durante os anos e em 1995, ocorreu uma grande greve vinculada ao Sindicato de Trabalhadores Rurais do município e região, que posteriormente obteve o apoio de representantes da Central Única dos Trabalhadores (CUT) do município de Belo Horizonte e entraram em contato com representantes do MST da região do Vale do Rio Doce. Quando a greve foi realizada os funcionários da usina há quatro meses não recebiam seus vencimentos e os demais direitos trabalhistas. Nesse período a usina também entrou em processo pré-falimentar⁴.

As decisões tomadas nas reuniões desses trabalhadores com os sindicatos estavam caminhando na iniciativa de ocupação da área da usina Ariadnópolis, no intuito de que as dívidas com os trabalhadores fossem equivalentes a uma parte das terras. Os trabalhadores detectaram uma área adjacente à usina que se encontrava abandonada há mais de 4 anos e já estava em processo de remate para quitação de suas dívidas, portanto, mais passível de se tornar assentamento do que a área da usina Ariadnópolis (LUCAS; VALE, 2014. p. 11).

Tratava-se então da Fazenda Jatobá, seu proprietário possuía outras extensões de terra no município, ressaltamos a inexistência de ligação entre o proprietário da usina e o da Fazenda. Com o apoio do MST, parte dos funcionários que estavam em greve junto com outras famílias vindas de outras localidades ocuparam a Fazenda Jatobá no dia 18 de novembro de 1996. Em 06 de maio de 1997 a fazenda foi desapropriada pelo governo federal por intermédio ao pagamento de indenização ao antigo proprietário e hoje assentamento Primeiro do Sul (LUCAS; VALE, 2014).

⁴ A fase pré-falimentar é caracterizado pelo pedido de falência.

A partir de 1998 aconteceram outras ocupações na área da falida usina Adriadnópolis, dessa forma percebemos a importância do Assentamento Primeiro do Sul como um precursor de resistência (LUCAS; VALE, 2014).

No relato de Lucas e Vale (2014) eles indicam que próximo a área da sede da fazenda, havia uma colônia de casas em condições aceitáveis, herança do regime colonato do século XX, que foi transformada em agrovila, permitindo que as familiares ocupassem as casas substituindo os barracos de lona. A divisão das terras foi realizada pelo INCRA, com um total de 864 hectares para 40 famílias, hoje o número de famílias é de 44, pois os filhos dos assentados construíram suas próprias famílias e moram nos lotes de seus pais. Em seguida, as famílias optaram pelo trabalho individual com a manutenção dos espaços comuns de forma coletiva, como o uso da energia elétrica e do terreno usado para a secagem do café.

Como a Fazenda já estava em processo de arrematação para saldo de dívidas com o Banco do Brasil a ocupação ocorreu sem nenhuma reação ou confronto com o antigo proprietário. Com o passar do tempo após o início da ocupação o proprietário entrou com um pedido judicial de reintegração de posse, os autores Lucas e Vale (2014) destacam que essa medida de reintegração de posse pode ter sido feita para que houvesse uma especulação, já que nesses casos, os processos judiciais agregam valor aos imóveis.

Portanto é realizado pelo judiciário todo embate entre proprietários de terra e trabalhadores Rurais.

Fato este observado também nas terras da ex-usina Ariadnópolis, que se arrasta judicialmente por mais de 13 anos, resultando em diversas ações de despejo (na maioria das vezes, truculentos) de acordo com interesses elitistas burgueses, ferindo assim os direitos humanos do cidadão camponês. Este acampamento conta hoje com cerca de 400 famílias e caracteriza-se por ser um dos mais emblemáticos conflitos de terras de Minas Gerais (LUCAS; VALE, 2014. p 12).

Após algum tempo das famílias estarem acampadas houve algumas desistências, de acordo com os assentados mais antigos o motivo foi pela falta de políticas de créditos, que não são disponibilizados no tempo previsto ou não levam em consideração os imprevistos que possam surgir, como o clima (LUCAS; VALE, 2014).

O autor supracitado acima conclui que houve muitas desistências das famílias depois da ocupação, situação essa que pode ser explicada pelo fato de que o problema da reforma agrária no país é algo mais complexo do que apenas distribuir lotes de terra, é necessário a implantação de políticas públicas para a manutenção do camponês no campo, e que pela falta

de incentivo as pessoas voltem a ocupar as áreas periféricas urbanas, intensificando os graves problemas sociais.

2.6.4 A escola

Esse assentamento é ocupado por mais de 400 famílias distribuídas em 11 acampamentos, que sobrevivem da agricultura familiar e da produção de café. Em 2016, fundou-se uma escola visando receber como alunos os moradores da região, no mesmo local em que funcionava a escola da antiga Usina.

A nova escola é um anexo da escola do município, com estrutura para atender 309 estudantes, distribuídos em duas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do sexto ao nono ano, no período noturno; uma turma do sexto ano do ensino fundamental II, no período vespertino cursos de extensão para a comunidade, com parcerias de Institutos Federais e outros colaboradores. O funcionamento da escola é garantido pela organização dos acampados e parceiros do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que auxiliam nos transportes dos alunos, recursos para alimentação entre outros.

As aulas são divididas em quatro disciplinas gerais, para todas as turmas, sendo cada professor responsável por uma delas.

2.7 Os professores da referida escola

Quatro professores atuavam na docência quando foi realizada a pesquisa na escola selecionada, sendo duas mulheres e dois homens. Todos aceitaram ser entrevistados, conforme consta no Processo número 3.031.367, aprovado pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil. Eles receberam nomes fictícios a fim de preservar suas identidades.

A professora Orquídea era a responsável pelas disciplinas de Ciências, Agroecologia, Sistema Cultivo e Sistema de Criação. Graduada em Ciências Biológicas, Faculdade dos Bandeirantes - cidade de Santos, e pós-graduada em Ciências Agrárias, pela Universidade Federal de Minas Gerais, ingressou na carreira docente há vinte anos. Seu percurso para trabalhar na escola do campo do acampamento, onde atuava exclusivamente, teve início com sua participação no Setor de Educação do MST.

O professor Lírio ministrava História, Geografia e Ensino Religioso na escola do campo. Há três anos na docência, também dava aulas na escola do município. Licenciado em História, pela Universidade Federal de São João Del Rei, teve sua aproximação com a escola do assentamento por ser militante e membro do MST, no Setor de Educação.

Já o professor Girassol, responsável pela disciplina de Matemática, exerce a licenciatura há dezoito anos. Com três formações acadêmicas específicas (Matemática, Gestão Ambiental e Pedagogia), e diversas especializações (em Trânsito, Turismo, Deficiência Intelectual e Docência Prisional), iniciou seu percurso na escola do campo pelo contrato do Estado, sem possuir ligação com o MST, atuando, também, em uma escola de um município vizinho.

A professora Tulipa completa o grupo de participantes desta pesquisa. Responsável pela disciplina de Códigos Linguagem e suas Tecnologias, graduada em Letras, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, de Boa Esperança, lecionava no ensino básico há onze anos, dedicando-se a trabalhar na escola do campo e do município. Por designação do Estado iniciou seu percurso de trabalho na escola do campo, sem possuir vínculo com o MST.

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MOVIMENTOS SOCIAIS

3.1 Percursos para a Educação Ambiental Crítica

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 25).

Nesse sentido se faz a Educação Ambiental (EA), no hordieno cenário social, podendo ser aplicada como um artifício de transformação da realidade, como uma “práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente” (LOUREIRO, 2002, p. 69).

Pensando em cenários que envolvam a construção de sentidos pelo campo da EA, destacamos algumas contradições e disputas na construção de discursos que tratam da relação do ser humano com a natureza. Concordamos, por exemplo, com Suavé (2005), sobretudo quando destaca que a EA

(...) trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada. A EA visa a induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão autônoma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluções possíveis para eles. Mais do que uma educação “a respeito do, para o, no, pelo ou em prol do” meio ambiente, o objeto da educação ambiental é de fato, fundamentalmente, nossa relação com o meio ambiente (SUAVÉ, 2005, P. 137).

Também nos afiliamos às ideias defendidas por Araújo e França (2013), especialmente quando afirmam que a educação é um direito de todos, que auxilia nas transformações da sociedade e que tem como base

(...) o pensamento crítico e inovador, por isso promove a transformação e a construção da sociedade; a EA ajuda a formar cidadãos com a consciência local e planetária; ela constitui um ato político; envolve perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar; a EA estimula a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas; e ela ajuda a desenvolver a consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, a respeitar-lhes os ciclos vitais e a impor limites à

exploração dessas formas de vida pelos seres humanos (ARAÚJO; FRANÇA, 2013, p. 245).

Loureiro e colaboradores (2013) salientam que o campo da EA está em pleno processo de construção e debate de discursos que buscam a hegemonia na área. Dentre esses, os autores destacam aqueles que se associam com os valores relacionados à diversidade e aos posicionamentos políticos, que entendem as relações humanas a partir de disputas que desencadeiam todas as formas de conflitos.

Esse processo de crescimento do campo da EA levou os pesquisadores Layrargues e Lima (2014) a construir um trabalho que sistematiza suas diferentes correntes políticas. Nesse sentido, os autores destacam algumas macrotendências da EA, que nos ajudam a localizar aqueles caminhos que entendemos promissores em termos de construção de processos educativos emancipatórios.

Uma delas é a macrotendência conservadora, voltada às perspectivas mais conservacionistas e pragmáticas da EA. Concordamos com Layrargues e Lima (2014) ao afirmarem que essas são consideradas limitadas em termos de possibilidades concretas de emancipação do ser humano.

Por outro lado, a macrotendência crítica, de acordo com Layrargues e Lima (2014), se sustenta no pensamento Freireano, nos princípios da Educação Popular, na Teoria Crítica e na Ecologia Política. Essa tendência acrescenta ao debate ambiental uma importante crítica aos mecanismos de reprodução social que vivemos, ou seja, destaca que as relações do homem com a natureza são socioculturais e de classes históricas que foram construídas historicamente.

Entendemos, em conformidade com Layrargues (2012), que a EA crítica ressalta seu posicionamento contrário ao poder dominante que sustenta uma sociedade estruturalmente desigual, como muitas na América Latina. Tendo se formado em oposição às vertentes conservadoras, como resultado do seu descontentamento diante da maneira como a maioria das práticas educativas eram pautadas (limitadas às ações didáticas individuais, apolítica, conteudística e normativa), a EA crítica traz em si uma posição sociológica, acrescentando conceitos-chave como política, ação coletiva, esfera pública, cidadania, conflito, democracia, emancipação, entre outros, dispendo de uma intervenção político-pedagógico em casos de conflitos socioambientais (LAYRARGUES, 2012).

Destacamos ainda o trabalho de Loureiro e Layrargues (2013), sobretudo quando apontam que a pedagogia popular e a educação crítica de Paulo Freire foram de suma importância para a EA, fazendo com que a EA no Brasil se voltasse para a formação humana

e política. Logo, o ato de conhecimento deixa de ser a transmissão de conhecimento, como se isso bastasse para que o sujeito se torne ético e se comporte corretamente. Passa a ser uma contínua reflexão das condições de vida, na prática concreta, um intrínseco pensamento do processo social, para estímulo de novas atitudes e relações que estruturam a sociedade.

Também concordamos com Loureiro e Layrargues (2013), ao afirmarem que a EA crítica busca, em síntese, três situações pedagógicas, a saber:

- a) efetuar uma consistente análise da conjuntura complexa da realidade a fim de ter os fundamentos necessários para questionar os condicionantes sociais historicamente produzidos que implicam a reprodução social e geram a desigualdade e os conflitos ambientais;
- b) trabalhar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais ante as relações de exploração, opressão e dominação próprias da modernidade capitalista;
- c) implantar a transformação mais radical possível do padrão societário dominante, no qual se definem a situação de degradação intensiva da natureza e, em seu interior, da condição humana. (LOUREIRO E LAYRARGUES, 2013, p.64).

Essas questões devem ser efetuadas juntas e não de maneiras isoladas. A linha argumentativa da ecologia política crítica se mostra importante por não nos deixar no discurso abstrato, no qual os indivíduos podem ser considerados apenas como bons ou ruins, ou que trate a culpa pela crise ambiental de modo isolado, como se cada indivíduo interagisse com o planeta sem que houvesse as mediações sociais, que partem de uma sociedade e são produzidas por ela (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013).

Essa crítica à sociedade é vista também por Silva, Costa e Almeida (2012), ao destacarem que a EA crítica é um processo coletivo, no qual o indivíduo reflete e age pensando na transformação socioambiental, visando uma convivência comunitária mais justa e sustentável. Pois, como afirma Layrargues (2012), para que ocorra a transformação social almejada é necessário que se transformem as bases econômica e política da sociedade.

Além disso, Layrargues e Lima (2014) sustentam a ideia de uma EA popular, emancipatória, transformadora e que se apoia no processo de crítica ao poder que o ser humano possui sobre os meios de acumulação do capital. Os autores refletem sobre uma EA que possa ser instrumento para enfrentar as desigualdades socioestruturais, sempre buscando problematizar os modelos de desenvolvimento e da sociedade.

Essa perspectiva de EA crítica nos leva a questionar, de modo mais enfático, as propagadas soluções simples e reducionistas para os problemas ambientais, diante de seu potencial de ressignificar as relações entre indivíduo e sociedade, sujeito e objeto do conhecimento, saber e poder, natureza e cultura, entre outros. Ela nos apresenta, nesse contexto, a possibilidade de inserir questões culturais, individuais e subjetivas no processo

educativo voltado para a transformação das sociedades contemporâneas e sua consequente ressignificação política, na esfera do cotidiano e nas esferas privadas. Desse modo, as dimensões política e social da educação e da vida humana não podem ser pensadas separadamente de seus valores, crenças e subjetividade.

Quando a EA crítica se afasta do seu potencial reflexivo-questionador, ela se aproxima do que o senso-comum diz ser uma prática educativa e do quanto ela é importante para a abertura da cultura da sustentabilidade. Desse ponto de vista, a EA, quando feita de forma superficial, não se preocupa em pensar as causas e as origens da crise ambiental, voltando-se exclusivamente para as manifestações mais visíveis e diretas dos problemas ambientais (LAYRARGUES, 2012).

Sendo assim, a EA deve atuar em contraposição às perspectivas que lidam exclusivamente com o bom senso das pessoas, objetivando, exclusivamente, a mudança de hábitos de consumo ou mesmo a adoção de produtos verdes, que no fundo visam apenas a conquista de novos mercados de consumidores. (LAYRARGUES, 2012).

Apresentamos também nossa concordância com as considerações de Tavares e Mari (2017), sobretudo quando afirmam que, para a sociedade superar o desequilíbrio ambiental, deve-se haver a elaboração de uma nova racionalidade e consciência sobre o atual desenvolvimento da humanidade, indo contra aos avanços socioeconômico que privilegiam a utilização de recursos naturais visando a expansão do lucro máximo.

Apesar da notável expansão da EA crítica, como Layrargues (2012), entendemos que essa tendência é mais frequente no âmbito da pós-graduação nas universidades, produzindo conhecimentos e reflexões das características teóricas e metodológicas, posicionando-se criticamente frente ao atual modelo de desenvolvimento. Layrargues (2012) traz em seu trabalho um exemplo do Laboratório de Investigação em Educação, Ambiente e Sociedade, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nessa instituição se realiza uma grande quantidade de pesquisas com esse tema e um dos resultados dessa discussão é que a EA continua sendo realizada de maneira superficial e desarticulada das relações sociais (LAYRARGUES, 2012). Gonzalez e Lorenzetti (2009), por sua vez, complementam esse pensamento ao afirmarem que, no Brasil, houve um crescente número de programas de EA, que contribuíram para o aumento de pesquisas na área, mas ainda não se observa o mesmo vigor da EA crítica nos níveis mais básicos do processo educativo.

Pensando em possibilidades de inserção da EA crítica na educação básica, Campos e Cavalari (2017) alertam sobre a importância de voltarmos nossos interesses investigativos

para os professores, atores responsáveis pela construção e implementação de práticas pedagógicas nas escolas de nível básico.

Tomando tal afirmação como ponto de partida, vale ressaltar a necessidade de preparar os professores para trabalharem com a temática ambiental de forma crítica, pois, como retrata Carvalho (2000), eles possuem dificuldades nesse aspecto e, por isso, acabam pautando suas *práxis* pedagógicas em projetos pontuais e extracurriculares, tornando-as uma dinâmica periférica. Araújo e França (2013) corroboram e afirmam que os licenciandos veem a EA como algo exclusivamente voltado para o campo das Ciências Ambientais, levando a entender que se trata de uma disciplina exclusiva para docentes da área da Biologia, causando, assim, um distanciamento dessa de outras áreas do conhecimento. Araújo (2008) acrescenta que essa dificuldade se dá pela falha no processo de formação dos professores, resultando na falta desse conhecimento.

Torales (2013) nos mostra que além dos esforços dos professores para promover a EA, e o reforço da importância de trabalhá-la no ensino formal, a temática ambiental ocorre por várias iniciativas, como o programa de formação continuada aos docentes e a abertura de novos espaços para realizar discussões sobre ela. Isso vêm ocorrendo devido a importância do trabalho pedagógico-educativo nas relações sociais, pelas demandas ambientais, favorecendo debates e possibilitando vivências formadoras de cidadania (TORALES, 2013).

Carvalho (2000) também discute sobre a importância de se falar em formação de professores e a necessidade de se utilizar os conhecimentos relacionados com o próprio processo educativo, tanto para conteúdos como para os recursos didáticos, podendo se apropriar de implicações do ponto de vista filosófico e histórico. O que devemos considerar é que não existe uma fórmula pronta para se trabalhar com a temática ambiental, porém, podemos fazê-lo a partir de reflexões, escolhas e com criatividade para tecer novas perspectivas.

O autor ainda afirma que existem três dimensões fundamentais para a formação do professor (CARVALHO, 2000), sendo:

- 1) a dimensão relacionada à natureza dos conhecimentos presentes nos diferentes programas de formação; 2) a dimensão relacionada aos valores éticos e estéticos que têm sido veiculados pelos mesmos; 3) o tratamento dado às possibilidades de participação política do indivíduo, tendo como meta a formação de cidadãos e a construção de uma sociedade democrática. (CARVALHO, 2000, p. 57).

Assim, a potencialidade da temática ambiental nas escolas está associada à interpretação feita pela visão dos professores sobre o assunto, com apoio em suas

particularidades educativas, sociais, ambientais e no contexto em que se está inserido (SAUVÉ, 2001).

A seguir, queremos apontar considerações específicas entre a Educação Ambiental e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, enfatizando as práticas sociais relacionadas à dimensão ambiental. Entendemos que esse movimento social pode apresentar considerações relevantes para pensarmos em atuações docentes mais consistentes com uma Educação Ambiental na perspectiva crítica.

3.2 Educação Ambiental e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Durante muitos anos houve negligência por parte do poder público em relação às escolas do campo. Os governantes vinham a se manifestar apenas por períodos curtos para atender interesses particulares (LOPES, 2006). Devido à displicência que o Estado mostrou com as escolas do campo já existentes, novas escolas foram criadas por suas comunidades, com auxílio das organizações dos movimentos sociais e das igrejas, garantindo a educação popular dos filhos dos membros da comunidade (JUNIOR; NETTO, 2011).

Junior e Netto (2011) relatam que existem muitos problemas na educação brasileira, porém, na educação do campo eles se agravam. Dessa maneira, os currículos das escolas do campo são voltados aos direitos básicos da cidadania, rejeitando anuir o campo como um espaço social e de construção de sujeitos.

Importante mencionar que os movimentos sociais (MS) vêm exercendo um protagonismo na EA, seja nas práticas e nos documentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA), nos Sindicatos Rurais ou Movimento de Atingidos por Barragens (MAB). Tem sido observado nas pautas de alguns desses movimentos sociais a defesa das concepções da agroecologia, uso sustentável do solo e processos organizativos apoiados na solidariedade, que, conseqüentemente, apresentam e amadurecem a pauta da EA (TAVARES; MARI, 2017).

Higuchi e Junior (2009) nos mostram que existem dificuldades no debate entre a EA e os MS, algo que deveria se unificar acaba sendo feito separado. Existem questões profundas perante o complexo cenário socioambiental, uma delas questiona como “nos constituímos como pessoas e formamos nosso conhecimento, valores, ideologias, afetividades, entres outros, que estão subjacentes às nossas práticas pessoais e coletivas” (HIGUCHI; JUNIOR, 2009, p.169).

Almeida (2006, 2008) nos mostra que é indispensável conhecer de modo sistemático o que ocorre na interface entre EA e os MS, tendo em vista os movimentos sociais que são compostos, tomando a questão ambiental como eixo unificador e identitário coletivo. Tais movimentos, juntamente com a EA, devem, então, mediar a adequação do conhecimento pela sociedade e a transformação que for necessária.

Para isso, é preciso uma educação política de forma a preparar os indivíduos para intervirem socialmente, na intenção de alterar as relações que existem entre os seres humanos

e o meio ambiente, a fim de se construir de uma sociedade sustentável (REIGOTA, 1994), que não se limita apenas ao meio ambiente equilibrado, mas também ao combate à pobreza, à garantia de uma moradia digna, saúde, democracia, respeito à diversidade cultural, comunidades tradicionais, entre outros (PELICIONI, 2000).

A EA tem se expandido e atingindo diversos segmentos sociais, bem como as Políticas Públicas, com diferentes estratégias, tais como as redes sociais e fóruns de discussão. Porém, ao mesmo tempo em que essas vozes foram ouvidas elas foram silenciadas, deixando lacunas que precisam ser revistas e refletidas (REIGOTA, 2008).

Tendo base em valores para a transformação social, a EA é um ato político, logo, ela não pode ser neutra, porém comprometida com paradigmas pautados na conquista da cidadania para uma sociedade mais justa e com um ambiente equilibrado (LOUREIRO, 2002). Todavia, a EA não pode ser confundida com filiação partidária, pois considera que a liberdade e a justiça são as bases da sua sustentabilidade (REIGOTA, 2005).

No Brasil ainda existe um caminho longo a ser trilhado para que se firme uma cultura democrática em toda sociedade. Enquanto essa democracia não se firmar e toda a sociedade não puder debater seus interesses e seguir em uma direção de sustentabilidade ambiental e justiça social, diversos segmentos continuarão a ser desprovidos de seus direitos a uma vida digna, aos seus territórios e a identidade cultural, incluindo principalmente as pessoas com menor poder aquisitivo e as comunidades tradicionais (LAYRARGUES, 2002).

Assumindo então que a EA é um instrumento de educação política no qual as pessoas são preparadas para exigir justiça social, cidadania, ética nas relações sociais e com a natureza, ela deve buscar referenciais que atuem na autonomia popular e na organização social, sem a interferência do Estado, seja ele de direita ou esquerda, nesse direito. Dessa forma, a organização da sociedade civil pode beneficiar as transformações nas Políticas Públicas de emancipação dos cidadãos (REIGOTA, 1994).

Especificamente, importante mencionar que o estado de Minas Gerais também passa por problemas ambientais diariamente. Eles estão relacionados ao tratamento dos resíduos de minérios ou industriais conduzidos aos rios, falta de tratamento de esgoto, entre outros. No meio rural não é diferente, pois existe o incentivo indiscriminado de uso de agrotóxicos, pelas corporações, impactando na alimentação dos consumidores desses produtos, na saúde dos trabalhadores, no descuido com o solo, queimadas, entre outros.

O MST em Minas Gerais também atua na preservação dessas matas mediante parcerias de instituições e sindicatos, colaboradores a favor do desenvolvimento sustentável. Um desses exemplos é a parcerias com o Centro de Tecnologia Alternativa (CTA) de Viçosa-

MG, que possui uma trajetória de compromisso com o desenvolvimento sustentável da região (TAVARES; MARI, 2017).

Tendo como lema os verbos “Ocupar, resistir e produzir”, o MST está criando uma nova circunstância de vida para aqueles que participam e lutam por sua causa (MACHADO, 1998). No final dos anos de 1990, no momento em que a escola do campo já estava implementada nas lutas do movimento, considerando que os conflitos em torno da terra precisam ser trabalhados na escola articulados com o processo educativo e a maneira de organização do movimento, era necessário fazer uma articulação entre a escola, os propósitos dos assentados como movimento e a realização da Reforma Agrária (CALDART; SCHWAAB, 1990).

Uma das primeiras discussões do MST em relação à escola era sobre o modelo que seria necessário e apropriado para as crianças acampadas e assentadas. Algo que fosse educacional e hegemônico não atenderia aos objetivos da educação que o movimento defende, uma vez que “a educação e a formação sempre estão em relação com a sociedade e/ou o projeto de sociedade em que se inserem, para o MST, educar é fundamentalmente formar para transformar a sociedade” (DALMAGRO, 2011, p. 45).

No início, a preocupação do movimento em relação a escola era não deslocar o processo educativo com o lema de luta proposto pelo grupo. Para o movimento, o objetivo da escola é “ser um instrumento de continuidade da luta através das crianças” (MST, 2005).

As escolas representam um espaço de disputa de poder e, por isso, o movimento a considera, juntamente com a educação, um importante instrumento na luta pela transformação social (SILA; TEIXEIRA, 2012). Como destaca o Coletivo Nacional de Educação (MST, 2005), a educação é um instrumento necessário no processo de luta, pois é

a organização de que fazemos parte está cada vez maior e mais complexa. A luta dos trabalhadores cresce em necessidade e força [...]. A educação precisa assumir as tarefas que lhe cabem neste processo de fortalecimento da nossa organicidade, de clareza do projeto político dos trabalhadores e de construção prática e cotidiana da sociedade da justiça social e da dignidade humana. (MST, 2005, p.159-160).

Nesse contexto, a educação proposta pelo movimento está ligada a um projeto político e uma visão de mundo, com o objetivo de romper a atual lógica da sociedade capitalista (MST, 2005).

As concepções de Educação do MST buscam, a partir de práticas pedagógicas, materializar os objetivos mais amplos do movimento e dos camponeses. Nesse aspecto, esses sujeitos procuram dialogar com outras práticas de educação e de escolas, em diferentes

lugares e tempos, a fim de encontrar sua própria dinâmica para compor o projeto. Nas práticas de educação, eles adotam e destacam matrizes formadoras fundamentais, dentre elas a luta social, o trabalho, a organização coletiva, a cultura e a história, sempre olhando para a interpretação coletiva assumida pelo movimento (CALDAT; STEDILE; DAROS, 2015).

O MST parte para uma ação que não apenas pensa em alfabetizar seus membros, mas também formá-los para as necessidades do movimento, assim tratando não somente a educação para o campo ou do campo, certos de que

é um momento histórico que tem o MST como principal agente desta iniciativa, juntamente com outros movimentos sociais, como, por exemplo o Movimento dos Atingidos por Barragens, ou seja, é preciso letrar os integrantes para a identificação com as demandas do movimento, fazer com que as informações expostas por meio da alfabetização possam fazer sentido em sua prática cotidiana (TAVARES; MARI, 2017, p. 87).

O MST possui um materiais informativos pensando na formação de seus integrantes, como revistas, folhetos, vídeos e cartilhas, compostos de temas contemporâneos, reivindicações do movimento que abordam assuntos como a Reforma Agrária (TAVARES; MARI, 2017).

Segundo Caldart (2001, p. 28), no processo de ocupação da escola do MST algumas reflexões foram produzidas, relacionadas a como

fazer educação numa escola inserida na dinâmica de um movimento social. Fez isto em diálogo especialmente com o movimento pedagógico da educação Popular, e aprendendo também com as diversas experiências de escolas alternativas do campo e da cidade. Estas reflexões costumam ser socializadas com os educadores e as educadoras através dos materiais produzidos pelo MST como subsídio ao trabalho nas escolas dos assentamentos e acampamentos (CALDAT, 2001, p. 28).

Ao apostar na EA, o MST busca impactar a população em geral, de forma ocasional, mediante práticas inovadoras e contestamento da realidade imposta. Assim, o movimento entende que educar não é apenas uma transposição didática, como por exemplo, a maneira com que os sujeitos estabelecem as trocas de experiência e saberes entre si, mas que possa acrescentar as experiências e os saberes de domínios escolares, estabelecendo uma relação com o trabalho realizado pelas pessoas, no cotidiano familiar e na cultura do local (TAVARES; MARI, 2017).

Caldart e colaboradores (2015) corroboram que é preciso considerar uma relação específica com a terra que a realidade possa potencializar. Garantindo que os estudantes possam ter, desde o ensino fundamental, experiências de trabalho na agricultura, visando a

não exploração ou domínio da natureza, com aulas práticas simples ou mais complexas, de acordo com a realidade dos estudantes.

Essa intencionalidade da realidade de seus alunos vai na direção que implica em trabalhar com uma postura cotidiana, que inclua em sua formação a construção de parâmetros coletivos capazes de orientar ações de projetos e de desenvolver sentimentos de indignação às injustiças, para que se possa enfrentar e analisar a realidade, entre outros. Corroborando com Tavares e Mari (2017), que argumentam que a EA se faz pela relação de respeito que os sujeitos possuem com a terra e com os indivíduos que trabalham nela, como os agricultores.

A agroecologia, que conhecemos atualmente, faz-se presente nas práticas acadêmicas devido à ação dos agricultores, que, mesmo sendo pouco escolarizados, deram o ponto de partida a esse segmento, ao negarem o uso de agrotóxico, admitindo um meio de produção sustentável da terra em que trabalham. Para que isso seja possível, Caldart e colaboradores (2015) trazem a necessidade de os sujeitos que participam das escolas conhecerem a realidade, o entorno e o seu funcionamento, mesmo para quem já vive no assentamento e na escola há mais tempo, pois, conhecendo o que ocorre dentro ou fora dela e o que os estudantes produzem, poderão melhor planejar os conteúdos de suas disciplinas.

O modelo agrícola que utilizado, atualmente, necessita de uma grande quantidade de agrotóxicos, fertilizantes químicos e uma grande mecanização, comprometendo, assim, o sistema biológico. Ele causa poluição, entre outros fatores que agridem o meio ambiente e a vida que existe nele, não valorizando a mão-de-obra familiar que existe no assentamento. Desse modo, cria-se uma cultura rural voltada à reprodução do capital. Os assentados, adotando os modelos alternativos, possibilitaram ganhos na produção, proteção aos agricultores e a conservação do meio ambiente (MACHADO, 1998).

Um dos modelos alternativos utilizados é o da Reforma Agrária Popular, pois conduz um novo modelo agrícola para o campo, que ultrapassa um processo de democratização da terra. Esse modelo propõe, como estratégia, um estabelecimento de um sistema agrícola em oposição ao agronegócio, propondo um modelo de produção apoiado na produção agroecológica, produzindo alimentos saudáveis, com respeito à biodiversidade, sem a utilização de agrotóxicos, buscando a agroindustrialização do campo, sempre pensando no desenvolvimento do país.⁵

Existem estudos que comprovam os malefícios causados pelo uso indiscriminado de agrotóxico na produção de alimentos em larga escala. O MST busca em suas ações a

⁵ Disponível em: <<https://mst.org.br/2016/09/26/o-papel-da-reforma-agraria-popular-no-brasil/>> Acesso em 10 jul. 2019

reformulação no modo de produção desses alimentos, partindo do princípio da agroecologia, do respeito à natureza e ao homem, seja de maneira direta, consumindo um alimento que passou pelo modo de produção agroecológica, ou de forma indireta, em que a mãe passa para seu filho na gestação. Pensando nisso, o MST promove uma proposta de economia solidária para uma produção mais eficiente e saudável, como uma alternativa para o uso indiscriminado de agrotóxico, apoiando-se na EA, o movimento não renuncia a importância do agronegócio para que ocorra o crescimento do país, mas uma nova forma de gestão (TAVARES; MARI, 2017).

Apesar de toda a preocupação com a conservação ambiental e com os discursos de lideranças apresentadas pelos assentados, “muitas vezes não é partilhada pelos acampados, por força da carência de recursos e por hábitos e crenças anteriores” (MACHADO, 1998, p. 128). Inúmeras questões referentes ao meio ambiente passam a fazer parte do cotidiano dos acampados. Já nos assentamentos, as condições ganham novas maneiras de lidar com o ambiente. Para demarcar as terras é separado espaços de exploração e reservas obrigatórias, entre outros, trazendo novas obrigações, reflexões, ações. Assim, os sujeitos mudam suas formas de construir suas representações sobre o mundo (MACHADO, 1998).

Caldart e colaboradores (2015) afirmam a importância dos desafios propostos pelo projeto da Reforma Agrária do MST, que auxiliam na importância do enraizamento crítico e na mudança no modo de vida, que insere o conhecimento do modo da agricultura camponesa e seus conhecimentos envolvidos, a cultura, suas relações sociais típicas de comunidades. Assim, para que tudo isso ocorra, é necessário uma integração da escola com o assentamento e/ou acampamento. E apesar dos confrontos de muitas ordens, espera-se que o ambiente educativo seja construído entre as relações das pessoas envolvendo o entorno da escola.

Desse modo, a Educação do Campo com a EA nos acampamentos e assentamentos buscam impactar crianças e jovens a terem mais consciência sobre o meio ambiente e o papel que o ser humano ocupa nele. Não somos apenas consumidores, mas fazemos parte da terra e, por isso, devemos preservar o meio ambiente para não acabarmos prejudicando a nós mesmos (TAVARES; MARI, 2017).

Cabe às escolas dos acampados e assentados ajudarem seus estudantes a perceberem a “historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra – natureza – para garantir mais vida, a Educação Ambiental, o aprendizado da paciência de semear e colher no tempo certo” (CALDAT, 2001, p. 31), porém para que isso ocorra é necessário que não esteja apenas no discurso dos sujeitos, mas também no desafio do envolvimento dos

educandos e educadores nas atividades que estão ligadas à terra e seu modo de vida (CALDAT, 2001).

4. O MST, A ESCOLA DO CAMPO E PROCESSO EDUCATIVO

É preciso, pois, que eu incorpore a ideia que ao narrar uma história, eu a faço e sou um narrador praticante ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do aprender/ensinar. (ALVES, 2002, p. 33).

Assim sendo, esta pesquisa relata as diferentes vozes que contribuíram com esta investigação. Utilizou-se a aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas como instrumento de produção de dados, que após serem coletados, foram submetidos a uma pré-análise. Nessa fase, tais dados foram sistematizados e identificadas as unidades de significados. No conjunto das respostas foram encontrados elementos que propiciaram a elaboração de categorias.

Antes de iniciar a apresentação dos resultados obtidos da análise dos dados, faz-se necessário proceder a uma apresentação do questionário aplicado aos professores, cuja intenção foi a de introduzi-los à pesquisa, a fim de conhecê-los como profissionais e descobrir se utilizavam a temática ambiental em suas aulas na escola do campo.

Com os dados, constatou-se pelo relato de todos os professores que a temática ambiental era trabalhada em suas aulas. O questionário e as entrevistas também permitiram observar, desde o princípio, que esse conteúdo se trata de um material muito rico em informações, de acordo com o que se buscava pesquisar.

Dessa forma, procedemos com a apresentação e análise dos demais dados, a partir do referencial teórico adotado, em três grandes seções: na primeira, apresenta-se a história da escola do campo, relatada pelos professores; na segunda, expõem-se as compreensões dos docentes que nela atuam sobre a temática ambiental; e na terceira, retratam-se as relações que os docentes elaboram sobre a temática ambiental e o processo educativo.

4.1 A escola

Xote ecológico:

Não posso respirar, não posso mais nadar, a terra tá morrendo, não dá mais pra plantar, se planta não nasce se nasce não dá, até pinga da boa é difícil de encontrar
Cadê a flor que estava ali? Poluição comeu e o verde onde que está? (música Luiz Gonzaga e Gonzaguinha, 1989).

A história teve início no ano de 2011, quando o setor de educação se reuniu com setores de educação do MST de outras localidades e com a Superintendência Regional de Ensino, para introduzir a escola do campo no acampamento. Segundo a professora Orquídea⁶, que lecionava nessa escola, o MST possui um setor de educação do qual ela faz parte. Esse setor tem como objetivo levar a educação para os acampados, os assentados e os trabalhadores da reforma agrária, tendo o apoio do Governo de Minas, ao longo desses anos, conforme relatou a professora:

*com esse governo do Pimentel, nós conseguimos uma parceria, um acordo. Então não foi só na nossa região, teve outras regionais que conseguiram construir a liberação da escola, porque a gente **não tem nenhum apoio da prefeitura daqui**. Então, a ideia era a gente construir uma escola desde a educação infantil, mas a **educação é regida pelo município**. Então, na época também, a gente teve um grande apoio da superintendência de Varginha e, [...] a superintendente deu a ideia pra gente de começar com a EJA, **porque EJA é a partir do sexto ano e a gente poderia ter o apoio do Estado e ficar independente do município**.⁷ (Orquídea).*

Depois da visita de engenheiros e arquitetos no prédio onde funcionaria a escola, o MST fez a reforma do espaço, com o apoio de parceiros do movimento, professores universitários, instituições de ensino superior, entre outros. A escola fica localizada em frente à antiga usina da fazenda, por isso ela representa um ponto de resistência para a comunidade, a usina, neste caso, não é apenas uma usina enquanto lugar de trabalho, mas como símbolo dos processos de luta e revolução da comunidade e possuía uma estrutura para 309 estudantes.

Para que a escola começasse a funcionar, ela teria que ser um anexo da escola localizada na cidade onde se localiza o acampamento. A professora Orquídea explicou que o diretor dessa escola concordou em fazer parte da escola do campo e aprender junto com o movimento, apesar das dúvidas em participar, como seria, e a constante ameaça dos fazendeiros da região.

⁶ Todos os verdadeiros nomes dos/as professores/as foram substituídos por nomes fictícios.

⁷ Este tipo de letra é utilizada neste trabalho para marcar as transcrições das falas dos/as entrevistados e os trechos em negrito representam grifo nosso.

Posteriormente, foi aplicada uma prova de reclassificação para os alunos que iriam se matricular na escola, com algumas dificuldades, como relata a docente Orquídea:

a secretaria enviou provas pra gente reclassificar nosso povo [...] conseguimos fazer as provas aqui, em um barracão que a gente tem próximo a usina, em uma vilinha. Convocamos o nosso povo, eles toparam, fizeram a prova, porque muitos alunos precisavam se matricular no sexto ano [...] e muitos não tinham terminado o ensino fundamental. A gente teve problema com a prefeitura porque tem EJA na cidade, então, às vezes, a gente pedia algum documento, eles convenciam o nosso povo a estudar lá. Então, teve que ser um trabalho muito grande de mostrar a importância, o porquê estávamos querendo abrir essa escola [a do campo].

Depois de toda documentação da escola organizada e os funcionários contratados, as aulas se iniciaram em agosto de 2016. A manutenção da escola, como limpeza e merenda, era realizada por colaboradores voluntários do movimento, alunos e funcionários dela, pois o Estado não disponibilizava recursos para a sua realização. A prefeitura ficou responsável por auxiliar com o transporte dos alunos, mas o acordo não foi cumprido corretamente. Conforme relato da professora,

o ônibus que não vinha buscar os alunos. Com o ônibus, o motorista enjoado que implicava com o nosso povo, parecia que estava carregando uma boiada, correndo por essas estradas. Enfim, vários episódios assim para desanimar a gente. (Orquídea).

Os alunos que residiam mais próximo à escola chegavam até ela de bicicleta ou caminhando, aqueles que residiam em lugares mais afastados dependiam do transporte realizado pelos funcionários da escola do campo e de colaboradores. Porém, como esse ato exigia uma responsabilidade e os professores não eram autorizados, pela Secretaria de Ensino, para realizarem essa atividade, ficou decidido que o transporte deveria ficar apenas sob a responsabilidade da prefeitura.

Na escola funcionava duas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Do sexto ao nono ano, no período noturno, e do sexto ano regular, no período da tarde. As aulas eram divididas em quatro disciplinas gerais, ficando cada professor responsável por uma delas.

No período vespertino, o prédio da escola também era utilizado para cursos de extensão para a comunidade, com parcerias de Institutos Federais e outros colaboradores. Esses cursos, depois de realizados, eram passados para os demais alunos que não podiam participar deles por serem menores de idade, por estarem trabalhando no mesmo horário ou outros motivos.

A escola, portanto, era um espaço comunitário para os membros dessa comunidade, com reuniões de alguns setores do movimento, confraternizações de fim de ano, dia das crianças. O espaço também era utilizado para receber visitantes de outros municípios, estados e países, como recordou a professora Orquídea:

tivemos, se não me engano, quatro visitas internacionais, que são pessoas de todo mundo que tem um convênio com o MST e trocam experiências. Tem pessoas nossas que vão conhecer a realidade da cultura do café, lá na África, e outros que vão ver a cultura no Canadá. Tivemos, do Setor de Saúde, [pessoas] que foram [...] para ajudar outros países e pessoas que vêm também, como da Índia, do Canadá, Argentina. [...] E para nossos alunos foi muito enriquecedor eles contarem a vivência deles no campo e na luta por melhores condições de vida, e lá no país deles também. Lógico, a gente tinha tradutor e tudo mais.

Os professores informaram possuir dificuldades em trabalhar na escola do campo, por falta de estrutura e verba para alimentação, transporte, materiais didáticos, e por não possuírem formação específica para trabalharem nessa realidade. Aqueles que não faziam parte do movimento apresentaram dificuldades em se envolver com a pedagogia dele.

Segundo a docente Orquídea, além dessas dificuldades, a escola do movimento sofria preconceito de alguns curiosos que iam até ela, para ver o que acontecia em seu interior. Ademais, alguns funcionários tinham medo de estar com as pessoas envolvidas com a causa MST, bem como com os próprios assentados e acampados, devido ao pouco tempo de funcionamento dessa instituição de ensino.

Passado a suspensão de posse da antiga usina e com o início do ano letivo de 2019, a escola do campo começou a funcionar sem todos os funcionários contratados. A Secretaria de Ensino do Estado de Minas Gerais, regida sob o governo de Romeu Zema do Partido Novo, convocou para uma reunião seus representantes, juntamente com representantes das duas escolas que se localizam no município do assentamento e com os representantes da Secretaria de Educação e Transporte do município.

De acordo com a professora Orquídea, sem prévia identificação de qual seria a pauta da reunião, informaram-lhes sobre o fechamento da escola do campo e que seus alunos seriam transferidos para as escolas da cidade, com o apoio da Secretaria de Transporte do município, responsável por levá-los até elas. Essa mudança reduziria o custo com transporte, pois os estudantes teriam aulas no período noturno e o ônibus que os transportava para a escola do campo não precisaria realizar quatro viagens por dia e sim duas. Quanto aos professores contratados, também seriam transferidos para as escolas da cidade, para trabalharem com projetos. Conforme explicou Orquídea,

*de quatro viagens que eles faziam, agora eles fazem duas. É lógico que eles vão levar essa ideia pra outras cidades, que é **pra economizar no transporte**, que o Estado está quebrado. Então, é isso, com a ideia de **diminuir custos, professores**. Eles fizeram a conta de quanto que iriam gastar por professores, por alunos e transporte. Um ônibus só pra estar na nossa escolinha. E lógico que isso tem o **dedo do Estado, da prefeitura e dos fazendeiros daqui**.*

Em consequência disso, a escola do campo foi fechada. Todavia, o prédio continua sendo usado pelo movimento para a realização das demais atividades de socialização e cursos. O setor de educação do MST da região continua em funcionamento e se movimentando para que possam reabrir a escola.

4.2 Compreensões sobre a temática ambiental e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Nesta seção, buscou-se analisar os dados a fim de explorar as compreensões dos professores que atuam na escola do MST sobre a temática ambiental. Nesse sentido, toma-se essa relação como importante para esta pesquisa, a partir da qual são projetadas as diferentes compreensões dos professores sobre a temática.

Primeiramente, trazemos em nosso trabalho investigativo a opinião dos professores sobre o que se configura um problema ambiental. A partir de suas respostas podemos identificar sete problemas, listados em agrupamentos, conforme sistematizado na Tabela 1.

Tabela 1: Principais problemas ambientais listados pelos docentes.

PRINCIPAIS PROBLEMAS AMBIENTAIS LISTADOS	QUANTIDADE DE PROFESSORES
FALTA DE CONSCIENTIZAÇÃO DA POPULAÇÃO	3
DESMATAMENTO	1
PRODUÇÃO DE LIXO	2
SANEAMENTO BÁSICO	1
USO INADEQUADO DA ÁGUA	2
CONSUMISMO	2
PRODUÇÃO CAPITALISTA	1

Fonte: os autores.

Os dados sistematizados indicam que os professores citaram mais de um problema ambiental que fazem parte do cotidiano dos acampados e assentados. A falta de conscientização da população foi citada por três participantes da pesquisa, sendo ele o principal problema que, por ação do homem, acarreta os demais problemas ambientais citados nas entrevistas, como apresentado no excerto:

um problema ambiental começa pelo homem. Acho que ele é o problema. Pensando bem, não sei se ele, o homem, mas a falta de educação do homem que acarreta, que causa os problemas ambientais, então a falta de educação, a falta de informação. (Orquídea).

Ou ainda,

*problema ambiental é aquilo que o homem **não tem** conscientização e faz de errado. (Tulipa).*

Percebemos que a docente Orquídea opera o discurso da falta em sua fala: “(falta) de educação e (falta) de informação”. De semelhante modo, no discurso da docente Tulipa a falta se faz presente como o “(não tem) conscientização”. Assim, podemos nos perguntar o que é que falta? O que é a falta? E em uma outra linha, podemos questionar o que é que sobra? Se é que algo sobra. E se essa falta poderia estar na ausência ou insuficiência de conscientização do homem para com o meio ambiente onde ele vive?

Lopes e colaboradores (2019) obtiveram um resultado similar em sua pesquisa, porém com estudantes dos cursos de licenciaturas de uma Universidade do Sudeste do estado de Minas Gerais. Os autores destacam que existe “uma consideração comum na qual os fenômenos naturais são regidos por leis harmônicas e simples, e que o ser humano precisa estar consciente desta relação para não provocar degradação ambiental” (LOPES, SILVA, SANTOS, 2019, p. 134).

Discorrendo sobre os problemas ambientais, foram citados pelas docentes o desmatamento, a produção de lixo e o saneamento básico. Os professores relataram que esses problemas são causados pela ação do homem sendo, então, eventos não naturais:

*problema ambiental é **aquilo que o homem não tem** conscientização e faz de errado, que é os desmatamentos e a questão do que não é jogado em lugar adequado, não é separado o lixo. A questão do **lixo** e do **desmatamento**. (Tulipa).*

*é o que foge do que é natural, do normal, o que é anormal. Quando a água está dentro do seu curso não é um problema ambiental, mas aí, no momento em que a pessoa vai ali e **altera o curso ou joga lixo ali dentro**. Enfim, então, o que não é natural eu classifico como problema ambiental. (Girassol).*

No discurso do docente Girassol há considerações sobre o natural/não natural e o normal/anormal. Percebemos, com as falas dos docentes, uma relação entre a falta de conscientização ambiental e o lixo. Podemos dizer, também, que essa articulação realizada por elas pode estar ligada ao consumismo, logo, quanto mais se consome, mais lixo se produz.

Vale destacar que a questão do consumismo é discutida por Leff (2005), em sua obra *Saber Ambiental*. Nela são apresentadas reflexões sobre a qualidade de vida das pessoas e o modo como a sociedade se organiza. Trata-se de um cenário de consumo desmedido que, somado à forma como a economia se desdobra, gera impactos ao meio ambiente em que vivemos.

As reflexões desse autor nos possibilitam analisar a compreensão sobre a temática ambiental desses dois docentes, que trazem em seus relatos o modo de economia da nossa sociedade atual, pautada no acúmulo de bens materiais nas mãos de pessoas mais favorecidas socialmente e sua relação com a natureza, de forma exploratória.

O verbo “querer” também merece destaque, pois aparece com frequência no discurso da docente Orquídea, estando esse “querer” intimamente ligado ao consumismo e à forma como a sociedade é organizada. Segundo ela,

*pensando em autoridades e grandes negócios, então o **grande querer**, o **acúmulo**, o **querer acumular**, **querer ganhar mais**, **querer ter mais**. Então, vai acarretando problemas ambientais, tirando de mais o que a natureza tem. É lógico que vai acontecendo o **desequilíbrio**. (Orquídea).*

*Nós temos várias categorias de problema ambiental. Se a gente fosse pegar pela lógica da sociologia, teria os problemas ambientais que são de **toda sociedade**, um problema de todos e os que são de alguns grupos. No caso, por exemplo, de um problema de saneamento básico, eu acho que é um problema ambiental, a **falta** de água. Então a gente tem que dividir pra quem é esse problema ambiental. (Lírio).*

O docente Lírio complementa que a questão dos problemas ambientais é uma questão de todos os indivíduos de nossa sociedade, mas a relação do ser humano com a natureza acaba dependendo do poder econômico que o indivíduo possui na sociedade. Essa visão dialoga com o texto de Jacobi (1998), que aponta para o fato de que todas as pessoas são afetadas pelas consequências da degradação ambiental, e isso, cada vez mais, tem se intensificado. O autor ainda afirma que os setores mais carentes da população são os mais afetados.

Um exemplo disto seria a grande quantidade de água que o agronegócio utiliza em suas plantações, fazendo com que baixe o nível de água da represa local. Isto nos faz pensar em como estamos lidando com os problemas ambientais e quem são os maiores causadores de impactos na crise ambiental em que vivemos.

Segundo o docente Lírio,

*hoje se tem um discurso de que o meio ambiente é um problema de todos, que é uma questão de todos, só que **as pessoas utilizam o meio ambiente de formas diferentes**. Aqui, por exemplo [...] o agronegócio utiliza toda a água da represa de Furnas, que consegue irrigar o seu café. Isso causa uma baixa na represa também e nossos acampados já não tem acesso a essa água. Então, quem está causando um problema ambiental de fato ali? **O discurso da água é um discurso de todos, mas a utilização dela é diferente entre as populações, as pessoas**. Então, se a gente fosse pegar um problema ambiental **ele é algo que afeta a todos**, todas as pessoas, **mas de modos diferentes**. Alguns mais e alguns menos, que vão pagar pelos problemas causados na natureza. É esse exemplo que aconteceu agora em Moçambique e eu estava lendo. Os habitantes de Moçambique não produzem o mesmo nível de dióxido de carbono que os Estados Unidos e, muitas vezes, estão pagando por esses países industrializados. Então, eu vejo um pouco disso. Eu acho, realmente, que é um*

papel de todos. Cuidar e cumprir, mas entender que existe um sistema que explora a natureza, de uma forma mais avançada que outros. (Lírio).

Chamou a nossa atenção o uso da expressão “*o meio ambiente é um problema para todos*”, no discurso do professor Lírio, bem como o trecho no qual ele diz que “*as pessoas utilizam o meio ambiente de formas diferentes*”. Neles, o professor parece destacar que os problemas ambientais são de todos, mas o meio ambiente não é o mesmo para todos, em especial, as suas formas de uso.

Esses apontamentos trazidos sobre os problemas socioambientais nos fez retomar os estudos de Leff (2005), em especial quando o autor indica que o discurso da sustentabilidade tem sido utilizado como estratégia prática e teórica para a continuidade da apropriação da natureza, por grupos econômicos que sempre estiveram no poder.

Na tabela 2 estão organizadas as respostas dos docentes sobre as principais causas dos problemas ambientais.

Tabela 2: Principais causas dos problemas ambientais listados pelos docentes.

PRINCIPAIS CAUSAS DOS PROBLEMAS AMBIENTAIS LISTADOS	QUANTIDADE DE PROFESSORES
FALTA DE CONSCIÊNCIA DA POPULAÇÃO	2
LIXO	1
AGROTÓXICO	2
MINERAÇÃO	1
SISTEMA CAPITALISTA	1

Fonte: os autores.

Podemos notar que os docentes citaram mais de uma causa dos problemas ambientais e que a falta de conscientização da população apareceu novamente em suas falas. Para o professor Tulipa,

*consciência do homem, [é o] que tem que ter mais. As pessoas tem que ter **mais consciência** daquilo que estão fazendo de errado, a partir do momento em que todos começarem a trabalhar essa questão, aí vai funcionar. Agora um ou o outro, um vai lá e desmata e o outro vai e planta, aí na hora que todo mundo se **conscientizar**, melhora.*

Em contrapartida, o professor Girassol afirma que

*não classificaria como principais. A principal causa é a intervenção do **homem sem o conhecimento** necessário que a educação ambiental na escola é obrigatória, mas na prática ela não acontece. Nem mesmo na escola do MST, que a gente estava na zona rural, muito próximo dessas questões ambientais, mas nem ali a gente via se materializar essa questão do trabalho com o meio ambiente. O homem faz a **intervenção negativa**, que a intervenção positiva tudo bem. Mas eu acho que o problema principal é a intervenção negativa do ser humano. Não classifico como muitas, seria uma coisa só. (Girassol).*

Nos excertos citados percebemos que, para os professores entrevistadas, a ação do homem é a principal causa dos problemas ambientais. Além disso, citam a necessidade da conscientização dos sujeitos para melhorarem sua relação com a natureza. Conforme afirmou o docente Girassol, essa conscientização, muitas vezes, também não acontece na escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). De acordo com Tavares e Mari (2017), os princípios do movimento consistem na defesa da agroecologia, no uso sustentável do solo, na ação solidária e no coletivo.

Dessa forma, o professor Girassol aponta que a Educação Ambiental, embora seja obrigatória na escola, deixa a desejar até mesmo na escola do MST, não ocorrendo na prática. A afirmar que *“a gente estava na zona rural, muito próximo dessas questões ambientais, mas nem ali a gente via se materializar essa questão do trabalho com o meio ambiente”*, ele nos mostra que os problemas ambientais enfrentados na zona urbana também são enfrentados no campo.

Ao tomar o exposto por Bornheim (1985), compreendemos que a questão é mais abrangente quando consideramos o modo como o homem transforma a natureza presente. Podemos dizer, assim, que a zona rural não faz da relação homem e natureza menos predatória, e isso nos leva a questionar a que ou a quem está servindo essa relação e quais consequências ela traz para ambos os lados.

No entanto, os demais participantes defendem uma postura um pouco mais militante do movimento, como mostram suas falas, no decorrer das entrevistas, em relação ao lixo produzido, ao agrotóxico e às mineradoras. E ainda relataram sobre a falta de respeito com os bens naturais e a ganância em relação a tal. Conforme exposto por Orquídea, *“nós temos o lixo, o agrotóxico agora que tá aí. As mineradoras que estão poluindo tudo, estragando tudo, tirando tudo da natureza sem o mínimo respeito e essa ganância mesmo”*.

O agrotóxico também é relatado pelo professor Lírio. No entanto, ele indica a necessidade do não uso desses componentes nas plantações, além de citar quais são os malefícios causados por ele. Para ele, necessário *“é banir os **agrotóxicos** da nossa comida,*

porque o agrotóxico, além de intoxicar o solo e as pessoas, ele também deixa água contaminada”.

De acordo com Hogan (1981), os problemas ambientais, como os citados pelos professores (a poluição, inserção de aditivos nos alimentos, desmatamento, entre outros), são provocados pelo homem e a inquietação em impedir e reverter tais processos gerou propostas, análises e previsões que vão ao encontro da organização social humana.

Dessa forma, pensando sobre todos os problemas ambientais postos pelos docentes, percebemos porquê responderam, nas duas primeiras questões, o que se configura como um problema ambiental e quais são as suas principais causas. Eles destacam a falta de consciência da população e o lixo, que podemos relacionar ao seu descarte incorreto. Esses dados se aproximam de uma concepção naturalizada, em que a presença humana é prejudicial à natureza (CARVALHO, 2012).

O sistema capitalista também apareceu na fala de uma docente durante a entrevista. Outra professora, apesar de não mencioná-lo diretamente, aborda uma característica desse modelo econômico da sociedade, como “a exploração de bens naturais para benefício do exterior”. Essas falas podem ser relacionadas como uma crítica a esse sistema em que vivemos e à conduta da sociedade diante dele. Também podemos relacionar ao comportamento que os acampados e assentados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra assumem ao lidar com essas questões e como eles propõem sanar a crise ambiental:

a gente tem quantos bens naturais que estão sendo retirados e levados para o exterior. E se a gente ter um governo que invista em pesquisa, que dê valor para nossas coisas né, e manda tudo pra fora sem a gente conseguir acessar, o que a gente realmente tem.” (Orquídea).

O modo de produção capitalista é o grande causador dos problemas ambientais, hoje em dia, porque é um sistema de produção de mercadorias desenfreado, no qual, muitas vezes, a gente tá pagando o preço pelos países, vamos dizer desenvolvidos, que atingiram um nível de consumo muito alto. Um nível de vida muito alto onde as pessoas trocam eletrodomésticos a cada seis meses, e isso gerou um consumo desenfreado. E para produzir cada uma dessas mercadorias você utiliza de recursos naturais, seja minérios, madeira, petróleo, borracha. Então, a gente chegou em um nível de consumo que, talvez, não tenha mais reversão se a gente não repensar o nosso cotidiano, as mercadorias que a gente utiliza. E esse é um debate que a gente faz pra dentro do movimento Sem Terra, do MST, e como que a gente vai contribuir com a natureza [...]. Exemplo: o consumo dos Estados Unidos da América. Se cada país subdesenvolvido tem que alcançar o nível de consumo desses países da Europa, a gente sempre vai estar enfrentando problemas ambientais, climáticos e outras coisas. Acho que são os problemas naturais da terra, que são vulcões, tornados e são outros que o homem cria. (Lírio).

Destaca-se que essa visão trazida por eles se articula com as ideias de Leff (2002), visto que não há como dissociar a problemática ambiental dos seus aspectos sociais, políticos

e econômicos. Nesse sentido, não há como falar dos problemas ambientais sem mencionar o nosso modelo econômico capitalista, que tem por base a exploração.

Pensando um pouco mais sobre nosso objetivo de estudo e o entorno da escola localizada no Acampamento Quilombo Campo Grande, questiona-se: Quais são os principais problemas ambientais enfrentados na região do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra?

As respostas obtidas permitiram a elaboração da Tabela 3.

Tabela 3: Principais problemas ambientais enfrentados na região da escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

PRINCIPAIS PROBLEMAS AMBIENTAIS ENFRENTADOS	QUANTIDADE DE PROFESSORES
AÇÃO DO HOMEM	1
CRIAÇÃO DE GADO DE MANEIRA INCORRETA	1
QUEIMADA	1
UTILIZAÇÃO DE VENENO E AGROTÓXICOS	4
DESMATAMENTO	2

Fonte: os autores.

Os dados sistematizados indicam que os professores citaram mais de um problema ambiental enfrentado na região da escola do movimento. Nota-se que algumas respostas se repetem com as obtidas na tabela 1, quando se perguntou “o que se configura como um problema ambiental”. Isso nos permite reforçar que são problemas enfrentados pelo dia a dia desses sujeitos, cujas justificativas se articulam com a dimensão social dos problemas.

Diante dos apontamentos realizados há uma predominância para a utilização de venenos e agrotóxicos, bem como para o desmatamento. Ambos são realizados pelos próprios moradores do assentamento e, em maior quantidade, pelos grandes produtores da região, como indicado nos excertos:

*acredito que ainda nosso povo faz **queimada**, ainda usa **veneno**, por falta de maquinário. Então, o recurso é usar o **veneno**. Sendo que a gente tenta, é trabalho de formiguinha, passar o manejo agroecológico, mas ainda nosso povo tem aquela cultura, do **veneno**, das **queimadas**, e quem tem mais criação, solta o gado de qualquer maneira, não tem a proteção das nascentes. Por mais que a gente faça o trabalho em cima, mas aqui as áreas são muito grandes pra gente ter um controle, mas ainda é isso. (Orquídea).*

*Os **desmatamentos**, o uso excessivo dos fazendeiros de **agrotóxicos** nos cafezais né, nas terras, e os **desmatamentos** para plantar o café. (Tulipa).*

*A utilização extensiva de **agrotóxico**, por exemplo, nas lavouras de café em torno da escola, que não são das nossas áreas. Nós não temos ainda aqui no Sul de Minas a pulverização aérea, que também espalha, mas isso afeta nossa água que vai pra escola, as crianças que estudam ali, o **desmatamento** da antiga usina de cana também. (Lírio).*

*Então, o grande problema na área ali da escola na área do assentamento são os produtores em volta, que prejudicam esse trabalho por causa do uso indiscriminado do **agrotóxico**, que é uma produção industrial, e que não tem nada a ver com a produção familiar, que é o caso do MST. Então, esse que é o grande problema. (Girassol).*

É importante destacar que, apesar desse grupo possuir um modo de vida próprio, não estão excluídos da sociedade. Como parte dela, eles sofrem pelos impactos causados em seu entorno, uma vez que a crise ambiental do nosso tempo afeta a todos os membros da comunidade, fazendo-nos questionar como nos organizamos enquanto sociedade e com a natureza (LEFF, 2001).

Podemos destacar também que questões relacionadas com o agrotóxico são de grande importância mundial. O estado do Mato Grosso, por exemplo, tem sofrido diversos impactos ambientais e sociais causados pelo uso indiscriminado desses produtos, com base em pesquisas realizadas entre os anos de 2007 e 2014, no município de Lucas do Rio Verde (MT).

Objetivando avaliar o impacto dos agrotóxicos sobre a saúde humana e o meio ambiente, tais pesquisas indicaram irregularidades e indícios de contaminação humana e ambiental, causados pelo uso excessivo de agrotóxicos. Em 2010, foi constatada a exposição ambiental/ ocupacional/alimentar de 136 litros de agrotóxicos por habitantes, além de registros de pulverização por avião, perto de fontes de água potável, córregos, criação de animais e residências, o que desrespeita a legislação estadual sobre esse ato (PALMA, 2011; BELO et al., 2012; MOREIRA et al., 2012).

Pensando nesses e em outros malefícios, o MST busca, em suas ações, a reformulação no modo de produção de alimentos, partindo da agroecologia, do respeito à natureza e ao homem. Assim, o movimento oferece uma proposta de economia solidária para uma produção eficiente e saudável, como alternativa para o uso incorreto e indiscriminado do agrotóxico, apoiando na EA. É importante ressaltar que o MST não nega a importância do agronegócio para que aconteça o crescimento do país, mas defende uma nova forma de gestão (TAVARES; MARI, 2017).

Além de argumentarem que os grandes produtores acabam atrapalhando as produções dos produtores do movimento, os docentes ainda afirmaram que esse é um trabalho feito ao longo do tempo e que seus resultados vêm com o passar dele:

*os principais lá são os grandes produtores. Eles é que geram os principais problemas ambientais. Por que o que acontece? O pequeno produtor quer trabalhar organicamente falando, quer dizer, ele quer fazer uma junção do natural e da atividade dele ali, para ganhar o dinheiro dele. Só que envolta existem grandes propriedades e eles aplicam até defensivos, por exemplo. **Aí, como você vai trabalhar com controle biológico se envolta tem uma nuvem de veneno voando, entendeu?** Então, o grande problema na área ali da escola, na área do assentamento são os produtores em volta, que prejudicam esse trabalho por causa do uso indiscriminado do agrotóxico, que é uma produção industrial né, e que não tem nada a ver com a produção familiar, que é o caso do MST. Então, esse que é o grande problema [...]. O MST estava fazendo a passo de **formiguinha**, [...] os problemas ambientais que existem são reflexo desse trabalho rural industrializado, praticamente, padronizado com máquinas. A maior área é a área do grande produtor, que não se importa com essa conservação do meio ambiente. (Girassol).*

*Nosso povo faz queimada, ainda usa veneno, por falta de maquinário [...] sendo que a gente tenta, é trabalho de **formiguinha** passar o manejo agroecológico, mas ainda nosso povo tem aquela cultura, do veneno, das queimadas, [...] por mais que a gente faça o trabalho em cima, mas aqui as áreas são muito grandes pra gente ter um controle, mas ainda é isso. (Orquídea).*

Nesse caso e em vários trechos das entrevistas observamos a preocupação dos docentes com o modelo de produção industrial e seus efeitos no ambiente, como o uso indiscriminado de agrotóxico e a utilização de máquinas agrícola, que podem ter efeito direto nos organismos vivos. Questões como essa possuem uma aproximação da perspectiva crítica, que visa analisar a conjuntura da nossa realidade, a fim de questionar os modelos de sociedade e buscar uma transformação para ela (LAYRARGUES, 2013).

Levando em consideração todos esses problemas ambientais citados, os docentes indicaram, em suas respostas, ações que possam vir a amenizar os impactos causados:

a gente tá numa área que é a antiga usina que desmatou muito, que fez o corte de cana da maneira mais predatória possível e agora que a gente tá tentando recuperar esses espaços, seja ele em torno da escola e nas demais áreas, reflorestando-os. O movimento criou um viveiro de mudas de árvores nativas, justamentes para reflorestar as áreas que foram destruídas pela cana de açúcar [...]. Agora também, de um tempo para cá, pelo menos o problema do esgoto a gente tentou sanar com a questão de uma fossa séptica, uma fossa ecológica, tem vários nomes aí. Também de evapotranspiração de, a gente fala. Então, que os resíduos da escola fossem destinados para essa fossa, que ainda é uma demanda pequena né, pelo número de alunos que tinha, mas que já é uma medida, [...] visando contribuir com a seleção de rejeitos, não sei o nome certo pra isso. (Lírio).

É de comum acordo entre os docentes que os problemas ambientais citados afetam o dia a dia dos moradores da região. Entretanto, a docente Orquídea relata que as mudanças reais ocorrem a longo prazo: “*eu acredito que é a longo prazo. Nosso povo aqui não percebe, [mas] já existem pesquisas que indicam depressão, outros tipos de doenças, câncer, essas*

coisas por conta de agrotóxico”. A causa dessas doenças seria porque existem “*muitas terras sem recursos*”, fazendo com que os agricultores se sintam “*sozinhos e sem conseguir plantar para a sua própria subsistência*”.

Com a falta de recursos dos moradores, eles acabam realizando práticas que prejudicam o meio ambiente, como as queimadas. A docente indica que, como os lotes estão muito próximos, as ações dos produtores acabam prejudicando uns aos outros e assustando os animais:

os lotes são muito próximos de um vizinho pro outro e aquele que tem a prática de queimada prejudica todo mundo, porque aí assusta os animais do outro lote, [de] quem tem criação. Em época da seca, que nós vamos entrar agora, aí o pessoal não tem como limpar o lote, aí a vegetação seca e fica facinho pra queimadas. (Orquídea).

Em relação ao agrotóxico, os docentes afirmaram que o fato de os grandes agricultores da região o utilizar em uma grande quantidade, as plantações dos pequenos agricultores são contaminadas, prejudicando a qualidade de seus produtos orgânicos, além de, também, contaminarem as nascentes no entorno da escola e, principalmente, prejudicar a saúde dos moradores, como expõem os excertos a seguir:

*o maior índice de problema de rim do Sul de Minas é aqui [...], por quê? Porque a água vem do subsolo e a parte dela que aparece na superfície é contaminada pelos **agrotóxicos dos produtores de maior do mundo** [...]. Então ele aplica tanto agrotóxico, mas tanto agrotóxico, que a gente sentia o cheiro lá da escola, que tá [há] quilômetros da fazenda dele, entendeu? Principalmente, na questão água. (Girassol).*

*Afeta na coleta de água, por exemplo, que muitas nascentes já foram identificadas como contaminadas [...]. O agronegócio do café, ele prejudica a nossa produção orgânica também, que pra você fazer uma certificação orgânica você precisa que o seu território esteja livre totalmente de agrotóxico, então é feito um processo de análise do solo, mas se você tem um vizinho que planta com **agrotóxico**, provavelmente, sua lavoura será atingida também e isso atrapalha na certificação dos nossos produtores. (Lírio).*

Podemos perceber nas falas dos professores que a utilização do agrotóxico não prejudica apenas a sua própria lavoura, mas também as plantações que estão perto, prejudicando a certificação dos produtos orgânicos que o movimento do MST busca em suas plantações. Outro fator importante é que, além de contaminar o solo, a água e os animais que vivem naquela região, o agrotóxico prejudica diretamente os moradores com a pulverização dos produtos, por ser levado pelo ar até a escola do campo do movimento.

4.3 Compreensões dos professores sobre a temática ambiental e processo educativo

Nesta sessão apresentaremos a análise dos dados que nos possibilita compreender as relações apresentadas pelos professores quanto à temática ambiental e o processo educativo.

Solicitamos aos docentes que nos relatassem quais eram os problemas ambientais que deveriam ser levados para discussão em uma escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e por quê. Na Tabela 4 agrupamos, de maneira sistematizada, as principais respostas delas.

Tabela 4: Principais problemas ambientais que deveriam ser levados para discussão em escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

PRINCIPAIS PROBLEMAS AMBIENTAIS ENFRENTADOS	QUANTIDADE DE PROFESSORES
LIXO	1
DESMATAMENTO	2
CONTRABANDO DE ANIMAIS	1
QUESTÕES AGRÍCOLAS COMO AGROECOLOGIA E PERMACULTURA	2
ÁGUA	1
SANEAMENTO BÁSICO	1
QUESTÕES DO COTIDIANO	2

Fonte: os autores.

Os professores citaram mais de um problema ambiental a ser levado à escola do campo, para discussão, sendo eles: o lixo, o desmatamento, o contrabando de animais, a água, o saneamento básico e as questões do cotidiano dos estudantes. Conforme observado na ponderação realizada pelos docentes, todas essas questões estão ligadas ao cotidiano de quem mora na região, ou seja, trata-se de uma perspectiva da pedagogia popular.

Tavares e Mari (2017) nos auxiliam ao relatarem que o movimento busca não apenas alfabetizar seus membros, mas também formá-los para a necessidade do movimento, de modo que a educação não seja somente a educação para o campo ou do campo,

é um momento histórico que tem o MST como principal agente desta iniciativa, juntamente com outros movimentos sociais, como, por exemplo o Movimento dos Atingidos por Barragens, ou seja, é preciso letrar os integrantes para a identificação com as demandas do movimento, fazer com que as informações expostas por meio da alfabetização possam fazer sentido em sua prática cotidiana. (TAVARES; MARI, 2017, p. 87).

Caldart e colaboradores (2015) complementam que é preciso considerar a relação específica com a terra que a realidade possa potencializar, de forma a garantir que os estudantes possam ter experiências de trabalho na agricultura, sempre buscando a não exploração ou domínio da natureza, ou seja, com uma intencionalidade de trabalhar assuntos relacionados ao cotidiano.

Como indica o professor Girassol, *“esses conteúdos que estão ligados com o dia a dia e com a saúde de cada um ali. São os primeiros que devem ser trabalhados”*.

As questões ligadas ao contrabando de animais são vistas pela falta de informações, sendo papel dos professores realizarem essa conscientização, assim destacado na fala da docente Orquídea:

o contrabando. Como a gente fala de passarinhos, por exemplo, eu tenho crianças que assim que já conseguiram capturar veado, sabe? Veadozinho, então, “ah, bonitinho, vamos pegar pra criar”, vai saber da mãe, e desequilibra totalmente. Então, tem que conscientizar de que não pode fazer isso. Deixa lá no ambiente, onde ela tá.

Dessa forma, a professora complementa sua fala com algo que nos chamou a atenção: *“é saber que na natureza a gente não tira nada, não mexe, como diz o outro, só tira foto”*. Concluímos, assim, que devemos contemplar a natureza e não explorá-la de forma indevida e inconsciente. A professora ainda justifica sua fala:

mantendo cada coisinha no seu lugar se mantém o equilíbrio, se mantém a água, se mantém o verde, se mantém o ar puro, e pelo contrário, em vez de você tirar uma madeira para comercializar, você tem mais é que plantar mais e cercar as nascentes, proteger contra os animais. Então é cultura, precisa todo mundo entender o benefício da natureza. Se você tirar, quais são as causas? E vai ter só prejuízo. (Orquídea).

Corroborando com a fala da docente, o capitalismo envolve todas essas questões que precisam ser trabalhadas nas escolas do campo. Conforme Layrargues (2013), uma das situações pedagógicas que deve ser promovida por uma EA, na perspectiva crítica, deve ser a de “trabalhar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais ante as relações de exploração,

opressão e dominação próprias da modernidade capitalista” (p.64). Isso também é destacado na fala do professor Lírio:

do consumo, não tem como eu desvincular hoje o que acontece no mundo, com a grande produção de mercadorias que acontece, e isso demanda recursos naturais. Então, a gente fazia discussão com as crianças do uso consciente dos recursos, que alguns são finitos e outros não. Mas como que cada população, inclusive o Sem Terra, pode contribuir pra que a gente mude esse modelo? Toda a discussão que o movimento faz sobre a questão ambiental de fundo tem a lógica de produção camponesa de um lado e a lógica produção de agronegócio de outro. É sempre importante a gente fazer essa divisão, porque é assim que a gente vai disputar a sociedade, [...] falando o que contribui para a preservação da natureza.

Assim, entramos no debate das questões agrícolas incluindo o agronegócio e a permacultura, citados pelos docentes não apenas nesta pergunta, mas também em outras. Isso nos remete à importância de entender o entorno da escola e levar o cotidiano dos alunos para dentro da sala de aula. Uma consideração que dialoga com essa ideia é trazida por Loureiro e Layrargues (2013), quando tratam sobre a pedagogia popular e a educação crítica de Paulo Freire, destacando que o ato de conhecer não deve se voltar à transmissão de conhecimento, mas deve ser uma contínua reflexão das condições de vida. Conforme justificativa realizada pelo docente Lírio:

as discussões dentro da própria escola, ela também é permeada pelo debate da agroecologia, da permacultura. São coisas que tem que estar no currículo dos estudantes da educação do campo e que de fato fale sobre o meio ambiente. A agroecologia não fala só de uma produção orgânica, mas de uma outra relação do ser humano com a natureza, uma outra relação do ser humano com seus pares, esses são elementos que a gente trabalha dentro da escola também.

Além das questões que foram levantadas, os docentes relataram que cada região tem suas peculiaridades e os problemas ambientais mudam de acordo com espaço em que se encontra. Assim, cada acampamento e assentamento possui realidades distintas, como afirma o professor:

cada escola do campo, dependendo da sua região, deve enfrentar os problemas dali, diferentes também. Uma escola do campo do sul da Bahia enfrenta uma outra realidade, muitas vezes, por exemplo, ligada à monocultura do eucalipto, que está próxima às áreas secando as nascentes. A nossa aqui está ligada ao agronegócio do café, principalmente, e essa utilização exagerada de agrotóxico é um café irrigado pelos grandes fazendeiros, até então um uso da água absurda. (Lírio).

As falas dos professores vai ao encontro do que Tavares e Mari (2017) destacam em seus trabalhos, ao alegarem que o MST, ao apostar na EA, busca impactar a população em

geral, com práticas inovadoras e contestamento da realidade imposta. Isso leva a entender que educar não é apenas uma transposição didática, mas que acrescenta experiências e os saberes de domínios escolares, estabelecendo, assim, uma relação com o trabalho realizado pelos indivíduos no cotidiano e na cultura local.

Considerando os problemas ambientais que os professores relataram que deveriam ser levados para a sala, pedimos que descrevessem uma atividade educativa que elas desenvolveram na escola associada ao MST, a fim de estimulá-los a refletirem sobre suas vivências relacionadas com a temática ambiental na escola do campo.

Conforme as ponderações feitas pelos professores, todos, de alguma forma, trabalharam a temática ambiental, a partir de desenvolvimento de projetos voltados à manutenção da escola, que as permitiam acompanhar por aulas práticas ou por aulas pontuais durante o ano letivo.

Dessa forma, podemos apontar que o atual cenário social da Educação Ambiental pode ser utilizado como uma transformação da realidade dos estudantes. Como indica Loureiro (2002), ela pode ser utilizada com a finalidade de construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes, possibilitando a percepção da realidade individual e coletiva.

A docente Orquídea, que trabalha com a disciplina de Ciências, Agroecologia, Sistema Cultivo e Sistema de Criação, em uma de suas aulas teve o apoio do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) para a construção de uma fossa séptica na escola do campo e na casa do caseiro da escola, localizada no mesmo lote, além de construírem em algumas casas dos acampados e assentados:

nós fizemos a prática, por exemplo, da construção da fossa séptica. Na verdade, nós chamamos o Senar e o Senar veio fazer a atividade com os adultos [...]. Foi construído duas na escola, uma na casa do caseiro e uma pra escola mesmo, foi construído em outras áreas também no movimento, e que as crianças também participaram, visualizaram. Tem o [projeto] do viveiro também, que é o que tá em pé lá no nosso assentamento e as crianças também visitaram, ajudaram a encher saquinhos e pôr sementes e plantar [...], na reunião de pais a gente trouxe as mudas do viveiro para a escolinha pra poder também os pais levarem muda pra tá embelezando o lote.

Tal fato se aproxima do pensamento exposto de Loureiro (2005) e Carvalho (2006) em que há tendência comportamentalista, nela existem ações que visam a preservação e conservação da natureza como algo suficiente para que os problemas ambientais sejam contornados. Carvalho (2006) relata que essas compreensões podem chegar em práticas pedagógicas.

Já a docente Tulipa, que leciona a disciplina de Códigos, Linguagem e suas Tecnologias, relata que pode trabalhar a temática ambiental por meio de projetos envolvendo a escola, como o da construção da fossa séptica, também relatado pela docente Orquídea. Em parceria com os discentes da Universidade Federal de Alfenas, trabalhou a prática de compostagem, além de propor estudos textuais voltados à temática ambiental:

a gente trabalhou com projetos [...], fossa séptica, e eles fizeram essa fossa e funcionou perfeitamente. E trabalhou com esterco, esses esterco com restos de alimentos, com restos de legumes. Também foi uma equipe lá de Alfenas, da UNIFAL também, para estar trabalhando isso com eles [...]. Então o que eu fazia era dar textos relacionados ao meio ambiente, às causas sobre os desmatamentos, sobre venenos jogados nos cafezais que iam pra água e contaminam o meio ambiente.

Podemos observar na fala da docente Tulipa que os professores trabalhavam em equipe nos projetos. Todos eles, além das atividades em sala de aula, participavam das aulas práticas. Existia a interação da escola com a comunidade e ainda recebiam a ajuda de outras instituições, uma parceria com outros órgãos de suma importância na construção das aulas para os alunos.

Campos e Cavalari (2017) corroboram ao explicar que a temática ambiental possui uma grande importância para a formação humana, sendo um tema interdisciplinar que auxilia para uma compreensão crítica e emancipatória. Entretanto, os docentes devem estar preparados para trabalhá-la dessa forma e os cursos de licenciatura devem servir como auxílio na formação desses educadores.

O docente Girassol, responsável por lecionar a disciplina de Matemática, procurava trabalhar o cotidiano dos alunos, em suas aulas, sempre que surgia a oportunidade de o ligar ao conteúdo programado:

eu trabalhei com eles os inimigos naturais do mosquito. O sapo, tem gente que mata sapo, mata lagartixa na parede, isso é tudo inimigo natural, eles consomem as larvas, consomem os insetos [...]. Na questão da temperatura, a gente estava trabalhando essa matéria de matemática normal, nem estava pensando em fazer isso não [...], mas estava muito quente, estava muito incômodo, aí eu peguei os alunos e tirei eles da sala e levei eles para debaixo de uma árvore e falei pra eles: qual a diferença de temperatura entre um lugar e outro? Porque a árvore, a própria árvore vai absorver a radiação solar então, por isso, ela vai segurar grande parte dela e você não vai recebê-la diretamente, vai ser indireta e em uma quantidade menor, então, por isso a diferença de temperatura. Fala-se muito do oxigênio que ela produz, mas não sobre a questão do controle térmico que ela cria, em relação com a construção de concreto, que nunca vai conseguir absorver o mesmo nível que uma árvore, então seria um exemplo.

Por fim, o docente Lírio, que leciona as disciplinas de História, Geografia e Ensino Religioso, relatou que busca criar debates reflexivos entre os estudantes, em suas aulas:

nós trabalhamos um documentário na época da semana do meio ambiente, chama “Nas terras do bem virá”. Mas também outros, comparando a agricultura camponesa com a agricultura convencional. Então, a gente passou dois vídeos curtos pros estudantes e, depois, fizemos um debate que no fundo estava essas questões que eu te falei. O que era um modelo de agricultura, o que ele causa para o meio ambiente e qual modelo nós defendemos, e o que ele causa também no meio ambiente. E para os estudantes fica claro qual modelo defender, por mais que alguns agricultores ainda utilizem um pouco [de agrotóxicos] em suas lavouras e outros conseguiram fazer a transição totalmente para a agroecologia. Então, gera debates muito bons, as pessoas que ainda defendem o modelo convencional cada vez mais estão se questionando e dentro da escola aconteceu isso. As pessoas passaram a se questionar também de que forma estava trabalhando e no documentário mostrava a produção orgânica também em outros assentamentos do país. Então eles foram vendo que dá para fazer, que às vezes seu vizinho falando, o movimento falando, mas quando você vê um vídeo acontecendo em outras regiões incentiva a pensar o questionamento, essa foi uma das atividades que a gente fez.

A utilização de mídias, como o documentário que o docente utilizou, pode colaborar com os professores no trabalho educativo. Para elucidar melhor, Franco (2004, p. 35) afirma que “as mídias audiovisuais, sejam elas tradicionais ou interativas, têm um papel fundamental como veículos catalisadores para a construção do conhecimento”. A utilização de mídias na educação são apresentadas, também, por autores como Christofolletti (2009) e Coelho e Viana (2010).

Quase todos os docentes acreditam que existem diferenças em se trabalhar com a temática ambiental envolvendo problemas ambientais nas escolas do MST das demais escolas.

Na tentativa de entender o que distingue o trabalho educativo envolvendo problemas ambientais em uma escola do MST da mesma atividade em uma outra escola, foi questionado se havia diferenças e quais seriam. Os docentes relataram que é mais fácil trabalhar em uma escola do campo, pois os alunos estão mais próximos da natureza e, por isso, conhecem alguns problemas ambientais comuns em sua realidade, podendo ter uma maior troca nos diálogos. Nas outras escolas isso é diferente, normalmente, o conteúdo fica na esfera teórica, como explica a docente:

*pela experiência que eu tenho em trabalhar em escola da cidade, quando você fala de meio ambiente, quando você trata, fica muito nos livros [...]. Vai muito pro lúdico pra eles imaginarem, ou levar um filme. Então, fica muito acho, na teoria. Já quando a gente fala com as crianças no campo, lá a gente tem local pra ir. Mesmo as crianças, a gente consegue **conversar mais**, eles trazem os exemplos, eles vivenciam isso, então eles falam do final de semana que foram pescar, então você consegue abranger um assunto ou outro [...], você consegue **trocar** mais, [por] que*

os alunos vivenciam mais. Então a gente consegue sair no pátio e ver o quintal onde tem uma árvore que a gente pode [ter aulas práticas]. Mas complicado é quem tá [na] cidade, que pra sair você tem que ter mais um trabalho de autorização dos pais, de ir lá pra roça, e o transporte? E com as crianças ali não, lógico que a gente tem autorização dos pais pra sair ali na redondeza, mas a pedagogia da educação do MST é ter o momento comunidade, então é a gente fazer os trabalhos lá no lote de um aluno ou de um coleguinha. (Orquídea).

Além dos docentes indicarem que depende dos alunos com quem iriam trabalhar, destacaram que aqueles que frequentam escolas não ligadas ao campo, quase não possuem contato com a natureza, enquanto que os alunos que moram no campo estão, constantemente, em contato com essas questões:

eu acho que tem a ver com o sujeito que você está lidando, porque você está lidando com pessoa que está totalmente ligada à natureza, porque o trabalho, a matéria prima dela é a natureza. Hoje a gente ainda mora em uma cidade pequena aqui, mas em algumas cidades grandes, os alunos da cidade não tem nenhuma relação com o campo, e existem várias histórias aí que vira até piada depois, que as crianças não conhecem uma galinha, não conhece o que é uma vaca, não sabe que o leite sai da vaca, então você falar de meio ambiente pra uma criança que está totalmente trancada dentro dos apartamentos, não tem nenhuma relação com o meio ambiente, com o mato, com a roça. É diferente de você tratar com uma criança ou com um adulto que já mora ali, que acorda de manhã vendo os passarinhos cantar, tira seu leite. Então, primeiro parte do sujeito, um sujeito que quando você fala com ele, ele já sabe que relação ele tem com a natureza, então, eu acho que é mais fácil, na verdade, de trabalhar, porque você pode dar exemplos concretos, do dia a dia da criança, do adulto, que na cidade. Como eu falei, não tem relação com a natureza, vão ter relação só em vídeo e foto, mas não vou falar nunca, mas não tem o costume de ir em uma cachoeira, de sair pra ir pro mato, inclusive tem receio de sair pra esse lugares acha que vai ter bicho, cobra e tal, então a gente pode tratar os problemas ambientais de uma escola do campo de forma mais aberta, com exemplos concretos, com a realidade da criança, do adulto e é isso. (Lírio).

Novamente, nas falas do docente percebemos a importância dos conteúdos estudados estarem ligados ao dia a dia dos estudantes, a fim de aproveitar o entorno da escola para que ocorra uma aproximação dos discentes com as disciplinas abordadas. Nesse sentido, o professor apresenta, ainda, considerações que indicam que, para que essa educação ambiental ocorra de forma crítica e emancipatória, é necessário um processo educativo nas escolas do campo. Segundo ele, as crianças e os adultos que vivem no campo não nascem, evidentemente, sabendo a necessidade de preservar a natureza. Essa conscientização deve ser construída nas escolas do campo com crianças e adultos que não tiveram a oportunidade de entrar em contato com esse conhecimento:

isso são coisas que ainda o sujeito tem que aprender, realmente [...]. Não é porque mora na roça também que ele faz o descarte adequado do lixo dele né. Isso são coisas que as crianças, já vi muito, muitas ainda não têm a consciência de como tratar o próprio lixo, papel de bala, chiclete, joga em torno de casa, mas são coisas

que a gente tem que começar com os pequenos ainda. Eu também acho que, com os adultos também, com certeza, mas as crianças nossas têm que começar a ter esse exemplo já, e saber tratar seu próprio lixo, que não pode sujar em torno da própria casa, na roça. Não vou romantizar e dizer: “porque já nasceu na roça que é uma criança que já tem toda a consciência ambiental”. Por isso que o trabalho é constante e deve ocorrer também nas escolas do campo. (Lírio).

Ou seja, a relação ser humano e natureza depende da Educação Ambiental que é realizada. Com esses e outros exemplos, vemos a importância e a necessidade que a educação seja no e do campo. O MST, em sua trajetória, promove, por meio de Políticas Públicas, lutas que assegurem que a educação seja dessa forma. Sendo assim, a Educação do Campo foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu Artigo 28, assegurando que a educação seja feita de forma distinta, por conta de suas características de diversidade sociocultural e adaptação de organização de metodologias e curriculares (CALDART et al, 2012). Dessa forma, as características da Educação do Campo são inquietações que promovem as relações da comunidade com a terra, tendo considerações de um contexto socioambiental diferenciado.

Em suma, o docente relata que para que ocorra uma Educação Ambiental crítica, emancipatória, de qualidade e com seu conteúdo trabalhado de maneira transversal é necessário uma articulação entre os professores, não ficar apenas na escola, mas expandir para o entorno dela, como afirma o professor Lírio:

eu acho que a gente se articula melhor enquanto professor, mesmo para planejar isso, mas sempre vinculando, por exemplo, as atividades que já acontecem dentro do movimento ao dia a dia da escola. Porque a gente tem seminário de agroecologia, produção orgânica de café, de como fazer um herbicida natural, então os alunos participavam disso também. E é isso, eu vejo que o grande modo do século XXI é a gente saber de como vamos formar os cidadãos, pessoas que tenham essa consciência ambiental e, como eu falei, eu acho que não tem a ver só com seus gestos individuais, mas a sociedade como um todo. E a gente pode criar uma ilha aqui dentro do movimento, nossas áreas serem lugares maravilhosos de viver, sem veneno, plantado com fauna e flora, mas ao redor tá tudo destruído. Então, por isso uma luta do MST sempre foi a luta da transformação da sociedade, além da transformação das nossas áreas também, que a gente já mora, e esse é o nosso papel para a sociedade, e é o que a gente tem falado e as escolas do movimento tentam trabalhar isso. a gente estava implantando e começando, e não conseguimos efetivar pelo limite que a gente tem em relação ao estado, é uma escola do estado ainda, se fosse a escola do movimento talvez funcionaria de forma até melhor. (Lírio).

Nesse sentido, Sorrentino (1998) corrobora que um dos grandes desafios propostos para os educadores ambientais, além de estimular os alunos a terem uma visão global e crítica sobre tais questões e uma perspectiva interdisciplinar que envolva o resgate e a construção de

novos saberes, seria o resgate e a construção valores que subjazem saberes como confiança, respeito mútuo, responsabilidade, solidariedade, iniciativa e compromisso.

A docente Tulipa indica que “*a diferença que tem das outras escolas é que lá na escola do campo eles tinham aula teórica na sala e tinham aula prática com os professores, que davam aula sobre o meio ambiente*”.

Em contrapartida, foi relatado a dificuldade em trabalhar com questões ligadas aos problemas ambientais, pela forma como as escolas estão organizadas. Nesse sentido, não há diferenças nos conteúdos que devem ser trabalhados, segundo relatou o professor Girassol,

na prática, eu não vi diferença nenhuma entre as duas escolas, na prática. O trabalho que você vai fazer, eu não vi diferença, porque o Governo interfere muito, o planejamento que você tem que fazer ele não pode ser diferente, porque, por exemplo, um aluno de sexto ano com as turmas que eu trabalho aqui tinha o mesmo conteúdo dos alunos de sexto ano lá, então eu não poderia adaptar o conteúdo para o MST, porque senão o aluno não formava. Se eu não colocasse aquele conteúdo no meu diário eletrônico [...], tá fugindo do conteúdo que eu sou obrigado a trabalhar, tem uma carga horária obrigatória. Então, na prática, não existe diferença. Quem conseguiria trabalhar um pouco mais essa diferença é na aula de Ciências, então ela podia adaptar, mas, por exemplo, matemática, eu posso entrar na questão de fazer uma análise quantitativa de alguma coisa, quantidade de água, qual a quantidade de alguma coisa, então enumerar essas coisas a matemática faz muito bem.

O docente complementa justificando que “*a educação ambiental em si não tá dentro do meu conteúdo, então isso é muito complicado*”. Questões como essas são respondidas no trabalho realizado por Araújo e França (2013), que apontam que os licenciados vêem a EA apenas como ramo das Ciências Ambientais, levando a entender que a Educação Ambiental é da área de Ciências e Biologia, causando assim um distanciamento dela de outras áreas do conhecimento.

Benetti (1998) também nos indica em seu trabalho que os professores da educação básica possuem dificuldades em fazer as relações com a temática ambiental e sua área de trabalho. Araújo (2008) complementa que os professores possuem pouca informação sobre a temática ambiental durante a suas formações como docentes. Quando esse contexto se relaciona à educação do campo, tais dificuldades podem ser as mesmas ou apresentar características distintas.

Assim, a potencialidade da temática ambiental nas escolas está associada à interpretação feita pela visão dos professores sobre o assunto, com apoio em suas particularidades educativas, sociais, ambientais e no contexto em que se está inserido (Sauvé, 2001).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) contribuíram ao relatar que cada área do conhecimento deve trabalhar a temática ambiental dentro da especificidade de sua área:

cada professor, dentro da especificidade de sua área, deve adequar o tratamento dos conteúdos, para contemplar o tema Meio Ambiente [...]. Essa adequação pressupõe um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, para haver explicitação dos valores que se quer transmitir e coerência entre estes e os experimentados na vivência escolar, buscando desenvolver a capacidade de todos para intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. (BRASIL, 1997, p.193).

Nesse sentido, é de responsabilidade do professor a intervenção necessária para que o aluno possa pensar e desenvolver o senso crítico e analítico em relação às mudanças que ocorrem na sociedade.

Desse modo, para que exista um êxito na proposta prática pedagógica, devem ser consideradas as vivências dos professores desde o início de seus processos educativos, tendo, assim, a EA como uma necessidade. Além disso, deve-se desenvolvê-la com base na troca e em parceria entre educadores e educandos, para que haja melhores resultados na atuação de transformações sociais. Pois, a EA expõe uma nova dimensão que deve ser incluída ao processo educativo, proporcionando discussões sobre as questões ambientais, com transformações de conhecimento, atitudes e valores para uma nova realidade a ser formada (JUNIOR; SATO, 2006).

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De uma para outra, as pessoas que se encontram, conversam, dialogam, deixam passar de si mesmos à outra algo de suas palavras, de suas idéias, de seus saberes, de suas sensibilidades. Querendo ou não (mas é melhor estar querendo) estamos, no conviver com outros e com o mundo, nos ensinando e aprendendo. (Carlos Brandão).

Procuramos neste momento retomar algumas das principais ideias desenvolvidas ao longo do trabalho, com o intuito de sintetizá-las de tal forma que possa contribuir para a área do Ensino de Ciências, da Educação Ambiental e para as Escolas do Campo.

Neste trabalho, analisamos movimentos de articulação entre a Educação Ambiental e a escola de um movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Evidenciamos como ocorre o processo educativo nas falas dos professores entrevistados, contextualizando seus dizeres e percebendo o quanto as demandas dos atores educacionais são fundamentais para a construção do processo educativo.

A partir da análise realizada, entendemos que o discurso realizado pelos professores da escola do Campo é também um discurso de luta que vai ao encontro do lema proposto pelo MST que é “Ocupar, resistir e produzir”, a partir dessas lutas foi proposta e realizada a abertura da escola dos assentamentos, no entanto nesta escola pesquisada devido às divergências políticas do governo com o movimento ela foi fechada temporariamente, mesmo com todo o movimento realizado pelos professores e colaboradores para que a escola continuasse em funcionamento.

Com relação as compreensões dos professores que atuam na escola acerca dos principais problemas ambientais e as suas causas enfrentadas na região do assentamento percebeu-se que há predominância de que a presença humana desequilibra o meio natural, e que, portanto, os problemas ambientais citados pelos professores como o desmatamento, produção de lixo e utilização de agrotóxico, é devido a falta de consciência dos seres humanos, e que a natureza deve ser preservada, mas para isso a população deve ser educada para uma mudança de comportamento, em relação do ser humano e natureza.

Nessa perspectiva, temos a educação ambiental como práticas educativas, que buscam discutir a crise ambiental na atualidade, decorrente da relação do ser humano com a natureza. Crise ambiental, que de acordo com Leff (2006, p.15) é ocasionada pela “própria desarticulação do mundo ao qual conduz a coisificação do ser a superexploração da natureza”.

Dessa forma, os professores concordam que os problemas ambientais e suas causas devem ser levados para a discussão em uma escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais

Sem Terra, porém eles possuem dificuldade para trabalhar os temas na escola por falta de formação, apoio do Estado e estrutura na escola. Os professores que fazem parte do movimento no Setor de Educação por conhecer mais a pedagogia do MST acabam por ter mais facilidade em trabalhar com esses temas e principalmente na disciplina de Ciências Naturais.

Tudo isso nos mostra que os professores ao trabalharem com a temática ambiental acabam por desenvolvê-las como atividades pontuais e extraclasse com parceiros do movimento e que depois é levada para o restante dos alunos e participantes do movimento que não puderam participar das aulas e cursos.

O ambiente escolar permite reflexões sobre os problemas ambientais, porém é fundamental que os professores proporcionem o questionamento, o debate, a investigação e a aprendizagem coletiva objetivando à compreensão do ambiente.

No entanto sabemos que a temática ambiental é um tema interdisciplinar e deveria ser trabalhado em todas as disciplinas, assim como Campos e Cavalari (2017) destaca a importância do tema para a formação humana, como um tema interdisciplinar auxiliando para a compreensão crítica e emancipatória, mas para que essa formação dos alunos ocorra os professores devem estar preparados para trabalhar a temática.

Entendemos, que a formação inicial de professores é de grande importância e a formação continuada também, dessa forma os cursos de formação continuada que o Setor de Educação do MST promove deve ser mais explorada por esses professores. Durante a análise dos excertos e das leituras realizadas, é possível perceber que a educação deve ser feita no contexto do cotidiano dos alunos, na realidade em que estão inseridos.

Por fim, podemos perceber na pesquisa que a Educação Ambiental realizada nesta escola do MST não se difere de uma escola urbana, elas enfrentam problemas que podemos perceber ao longo do trabalho realizado.

Neste trabalho de pesquisa, aprendeu-se sobre as compreensões dos professores de uma escola do Campo acerca da Educação Ambiental e do Processo Educativo e verificou-se que essas possuem influências em suas práticas pedagógicas, e que o contexto pode influenciar no processo de ensino e aprendizagem.

Logo, compreende-se que a vida está em um constante movimento, com um longo caminho que está sendo trilhado, apesar dos encontros e desencontros, luzes e sombras, flores e espinhos, atalhos e trilhas com perigos, mas apesar das barreiras que MST enfrentam, eles sempre procuram enfrentar com força e garra, com possibilidades concretas de formar um mundo melhor com respeito a todas pessoas e ao meio ambiente.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papius, 1995.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de quilombo, terras indígenas, babaçuais livres, castanhais do povo, faxinais e fundos de pasto**: terras tradicionalmente ocupadas. Manaus: PPGSCA-UFAM, 2006.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Antropologia dos Archivos da Amazônia**. Manaus: Casa 8; Fundação Universidade do Amazonas, 2008.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-38.
- ARAÚJO, M. L. F. Tecendo conexões entre a trajetória formativa de professores de biologia e a prática docente a partir da educação ambiental. 192f. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2008.
- ARAÚJO, M.L.F.; FRANÇA, T.L. Concepções de Educação Ambiental de professores de biologia em formação nas universidades públicas federais do Recife. **Educar em Revista**, n. 50, p. 237-252, 2013.
- ÁVILA, R. V. A viabilidade econômica da reforma agrária em Minas Gerais. 1999. **Monografia**. Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Ciências Econômicas. Belo Horizonte, 1999. Disponível em: gipaf.cnptia.embrapa.br/publicacoes/artigos-e-trabalhos/avila99.pdf. Acesso em 13/10/2008.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edição 70, 2017.
- BELO, M. S. S.; PIGNATI, W.; DORES, E. G. C.; MOREIRA, J. C.; PERES, F. Uso de agrotóxicos na produção de soja do estado de Mato Grosso: um estudo preliminar de riscos ocupacionais e ambientais. **Rev.bras.saúde ocup**.vol.37, n.125, 2012.
- BENETTI, B. A temática ambiental e a perspectiva do professor de ciências.. 168 f. **Dissertação** (Mestrado) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.
- Bornheim, G. Filosofia e Política Ecológica. **Revista Filosófica Brasileira**. V.1, p. 16 - 24, 1985.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Meio Ambiente**. Brasília, 1997.
- CAMPOS, D. B; CAVALARI, R. M. F; Educação Ambiental e formação de professores enquanto “sujeitos ecológicos”: processos de formação humana, empoderamento e

emancipação. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, nº 1, v. 34, p. 92-107, 2017.

CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo. (Orgs)**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDAT, R. S; STEDILE, M. E; DAROS D. **Caminhos para Transformação da Escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão popular, p. 115 – 138. 2015.

CALDAT, R. D.S; SCHAWAAB, B. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: **Caderno de Educação**, n.13, Edição Especial. São Paulo, 2005. (Publicado originalmente em Fundep/DER e MST/RS, 1990).

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. Por Uma Educação do Campo, 2 ed. Brasília: Incra/MDA. 2001.

CARVALHO, L. M. A Educação Ambiental e a Formação de Professores. In: Oficina Panorama de Educação Ambiental no Brasil, 2000, Brasília. **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação**, v. 1, p. 55-64, 2000.

CARVALHO, I. C. de M. As transformações na esfera pública e a ação ecológica: educação e política em tempos de educação e política em tempos de crise da modernidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 309, 2006.

CARVALHO, I.C.M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo, Cortez, 2012.

CHIZZOTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, 16 (2), p. 221-236, 2003.

COELHO, R. M. F.; VIANA, M. C. V. A utilização de filmes em sala de aula: um breve estudo no instituto de ciências exatas e biológicas da UFOP. **Revista da Educação Matemática da UFOP**, vol I, 2010.

COROZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. Ed Rio de Janeiro: DP&A, 2007. P. 105-1131

COCA, E. L, F. Identidade dos camponeses assentados no território Cantuquiriguaçu, Paraná-Brasil. **Revista Mercator**, Fortaleza, v. 14, n. 1, p. 77-88, jan./abr. 2015.

COUTO, M. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia de bolso, 2015.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHRISTOFOLETTI, R.; SELIGMAN, L. Tecnologias, Mídia e Educação: percursos teóricos entre a sociedade da informação e a sociedade do conhecimento. **Estudos em Comunicação**, v. 6, p. 189-199, 2009.

DALMAGRO, Sandra. **A escola no contexto das lutas do MST**. Tese (Doutorado em Educação), Florianópolis, SC: UFSC, 2011

FLORESTA, L. **Escolas dos acampamentos/assentamentos do MST: Uma pedagogia para revolução?**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.

FRANCO, M. Você sabe o que foi o I. N. C.E.? In: SETTON, M. da G. J. (org) **A Cultura da Mídia na Escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume: 2004).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, E.; LORENZETTI, L.. Investigação em educação ambiental na América Latina: mapeando tendências. **Educação em revista**, v. 25, n. 3, p. 191-211, 2009.

GROPO, L. A. BARBOSA. S. A. M. **Metodologia em Educação Sociocomunitária**. Jundiaí, 1ª ed, p. 15-44, 2016.

HIGUCHI, M. I.G; JUNIOR, W. M. Educação Ambiental e movimentos sociais: espaços paralelos ou compartilhados? **Pesquisa em Educação Ambiental**, v.4, n.2, p. 165-174, 2009.

HOGA, D. J. Ecologia humana e as ciências sociais. In **Jornada Brasileira de Ecologia Humana**, 2 Anais. Campinas: UNICAMP, 1981

IN CRA **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária**. Disponível em < <http://www.incra.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/74-aceso-a-informacao/ai-institucional/12084-competencias> > Acesso em 15 ago. 2018.

JACOBI, Pedro et al. Educação ambiental e cidadania. **Educação, meio ambiente e cidadania**. São Paulo: SMA/CEAM, 1998.

JUNIOR, A. F. S; NETTO, M. B. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. nº. 3, p. 45-60, 2011.

JUNIOR, S. B. O.; SATO, M. Educação ambiental e etnoconhecimento: parceiros para a conservação da diversidade de aves pantaneiras. **Ambiente e Educação**, v. 11, p. 125-137. 2006.

KNIJNIK, G. **Etnomatemática e educação nos movimentos dos Sem Terra**. In Silva

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A; **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político – ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra –

hegemônica. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. **Rev. Contemporânea de Educação**, nº 14. Ago/Dez. 2012.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B. (org.). **Pensamento Complexo, Dialética, e Educação Ambiental**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 72-103.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan.-mar. 2014.

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1473-1494, set.-dez. 2005;

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFF, E. **Saber ambiental: Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 4 ed. São Paulo: Editora Vozes, 2005.

LOPES, M. L. F. P.; SILVA, L. F.; SANTOS, J. R. A temática ambiental e o processo educativo: significados elaborados por licenciandos de Física, Química, Ciências Biológicas e Matemática. **Alexandria Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, 2019.

LOPES, J. J. M. Peneirando a chuva: pressupostos para uma prática etnográfica. Juiz de Fora, 1998. **Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de geografia**. UFJF, Minas Gerais, 1998.

LOPES, V.G. **Linguagem do corpo e Movimento**. Curitiba, PR, 2006.

LOUREIRO, C.F.B. et al. **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. Ed. 2, São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. F. L.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, 1996.

LUCAS, K. S. Trajetória de luta, conquista da terra e vida coletiva no assentamento rural Primeiro do Sul – Campo do Meio (MG). 2011. **Relatório de pesquisa de Iniciação Científica** - PIBIC/CNPq. Universidade Federal de Alfenas, 2011.

LUCAS, K. S; VALE, A. R. Assentamento Primeiro do Sul: passado de luta, presente de resistência e futuro de incertezas. **Geografia Ensino e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 07-22, 2014.

MACHADO, A. M. B. Educação Ambiental para Desenvolvimento Sustentável em Assentamentos Rurais: Contribuições de um estudo de representações sociais. **Cadernos de Ciência e Tecnologia**. v. 15, n. 1, p. 125-133, 1998.

MST. **Dossiê MST Escola**, ITERRA, 2005.

MOREIRA, J. C.; PERES, F.; SIMÕES, A. C.; DORES, E. C.; VIEIRA, S. N.; STRUSMANN, C. MOTT, T. Contaminação de águas superficiais e de chuva por agrotóxicos em uma região do estado do Mato Grosso. **Ciência & Saúde Coletiva**, 17(6):1557-1568, 2012.

OLIVEIRA, MÁRCIO E. **Educação ambiental: uma abordagem possível**. Brasília: IBAMA, 2000.

OLIVEIRA, C. J; SANTOS, C. A. Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária. **Por uma educação do campo** / organizadora Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Inera; MDA, p. 15-18, 2008.

PALMA, D. C. A. **Agrotóxicos em leite humano de mães residentes em Lucas do Rio Verde – MT**. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2011.

PELICIONI, Maria Cecília Focesi. Fundamentos históricos e filosóficos da Educação Ambiental. **Biológico**, São Paulo, v. 62, n. 2, p. 303-306, jul./dez. 2000.

QUEIROZ, J. B. P. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista Nera**, n. 18, p. 37-46, 2011.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

REIGOTA, Marcos. A formação de especialistas em educação ambiental: notas para a discussão. In: **Simpósio comemorativo aos 10 anos do curso de educação Ambiental e recursos hídricos**, 2005. São Carlos. *Anais...* São Carlos: USP, 2005.

REIGOTA, Marcos. Cidadania e Educação Ambiental. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 20, p. 61-69, 2008.

RIZZINI, Irma, CASTRO, Mônica Rabello de, SARTOR, Carla Daniel. *Pesquisando...: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 146 p. 146, 1999

SANTOS, W. L. P.; LEVINSON, R. A dimensão política da Educação Ambiental em Investigações de Revistas Brasileiras de Ensino de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 2, p.199-213, 2014.

SAUVÉ, L. **Éducation et environnement à l'école secondaire: modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement développés** par. Montreal, Québec: Les Éditions Logiques, 2001.

SAUVÉ, L.. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e pesquisa** , v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005.

SILVA, L. O; COSTA, A. P. L; ALMEIDA, E. A. Educação Ambiental: o despertar de uma proposta crítica para a formação do sujeito ecológico. **Revista Holos**. v.1, p. 110-123, mar. 2012.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro:DP&A, 2002. p. 119-141.

SILVA, A. A; TEIXEIRA, D.R. A proposta educacional do MST e a construção da educação do campo. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. v.2, p. 13-28, 2012.

STEDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária no Brasil: Programas de reforma agrária: 1946-2003**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SORRENTINO, M. Educação Ambiental e Universidade. In NEPAM. **A temática ambiental e a pluralidade do ciclo de seminários do NEPAM**. Campinas: NEPAM, p 271-327, 1998. (Textos NEPAM, Série Divulgação Acadêmica, 4).

TAVARES, P. D. V. B; MARI, C. C. Políticas e Educação ambiental: o MST como agente potencializador da Educação do Campo. **Revista Educação e Sociologia**, v. 4, p. 80-96, 2017.

TORALES, M.A. A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar a ação educativo-comunitária como compromisso político-ideológico. **Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**, v. especial, 2013.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. -175p.

VENDRAMINI, C. R. A Experiência Coletiva como fonte de aprendizagem nas lutas do MST no Brasil. **Revista Lusófona de Educação**, n. 6, 2005

WINDELBAND, W **Historia general de la filosofia**. Barcelona: El Ateneo, 1970.

WHITAKER, DULCE A. **Ideologia e práticas culturais: o controle ideológico de trabalhadores da cana**. Tese (Doutorado em sociologia) USP, São Paulo, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Anuência Institucional

Eu, _____,
responsável pela Escola do campo anexo da Escola, estou ciente, de acordo, e autorizo a execução da pesquisa intitulada PERCEPÇÕES SOBRE A TEMÁTICA AMBIENTAL E O PROCESSO EDUCATIVO DE PROFESSORES QUE ATUAM EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO SUL DE MINHAS GERAIS, coordenada pela pesquisadora FABIANA MARA DE OLIVEIRA, mestranda em Educação em Ciências do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal de Itajubá-MG, matriculada sob o número 2018.100.215.

Declaro conhecer e cumprir a Resolução 466/2012 do CNS; afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo e sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança/bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

Itajubá, _____ de _____ de _____

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa PERCEPÇÕES SOBRE A TEMÁTICA AMBIENTAL E O PROCESSO EDUCATIVO DE PROFESSORES QUE ATUAM EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO SUL DE MINAS GERAIS, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador (a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: “Percepções sobre a temática ambiental e o processo educativo de professores que atuam em uma escola do campo no sul de Minas Gerais”.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Fabiana Mara de Oliveira.

CONTATO: fabianamaradeoliveira@hotmail.com

PESQUISADOR PARTICIPANTE: Luciano Fernandes Silva

CONTATO: lufesilv@gmail.com

PESQUISADOR PARTICIPANTE: Janaina Roberta dos Santos

CONTATO: jrsantos200@gmail.com

OBJETIVOS: Identificar e analisar compreensões dos professores de ciências de uma escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra sobre a relação entre a temática ambiental e a educação em ciências.

JUSTIFICATIVA: As escolas que se localizam no campo possuem um papel e uma responsabilidade fundamental. Desse modo é importante que ocorra uma discussão ampla em vários aspectos junto às pessoas que moram no campo, entre eles o das políticas públicas, para

que a educação feita na escola não seja de forma isolada e sim assimilada e compreendida na proporção transformadora. Assim os conteúdos de trabalho, atividade no campo, sustentabilidade e cidadania são temas fundamentais que devem aparecer nos Projetos Pedagógicos dessas Escolas, articulando com a realidade do contexto em que estão inseridas (Queiros, 2011). Pires (2012) reforça que a Educação do Campo ultrapassa a educação escolar formal, a educação deve conversar com o contexto que os alunos estão inseridos.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Durante o estudo serão realizadas coletas de dados por meio de entrevistas que buscam caracterizar as atividades na escola do campo com a temática ambiental e levantamento de dados documental.

RISCOS E DESCONFORTOS: Este estudo oferece risco mínimo de constrangimento ao responder as questões, sendo tais riscos minimizados pela não obrigatoriedade de identificação e participação na pesquisa, assim como a garantia pelo pesquisador de promoção de ambientes privativos e seguros para as entrevistas e o encaminhamento à profissionais para aporte emocional.

BENEFÍCIOS: A participação nesta pesquisa virá beneficiar o estudo e o aprofundamento das questões da pesquisa, assim como possibilitar a reflexão dos participantes da pesquisa em relação à temática proposta.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Não haverá nenhum gasto com sua participação. Os procedimentos serão totalmente gratuitos, não recebendo nenhuma cobrança com o que será realizado. Você também não receberá nenhum pagamento com sua participação.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Os dados pessoais dos participantes serão mantidos em sigilo, bem como os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do estudo, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

Eu, _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado (a) pelo pesquisador (a) FABIANA MARA DE OLIVEIRA dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEP-UNIFEI/MG, com endereço na Universidade Federal de Itajubá, Avenida BPS, 1303, Pinherinho, Itajubá-MG, Cep - 37500-903, Fone: (35) 3629-1101, E-mail: posgrad@unifei.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Itajubá, _____ de _____ de _____.

(Nome do pesquisador) (Assinatura)

(Nome do participante) (Assinatura)

APÊNDICE C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMPREENSÕES SOBRE A TEMÁTICA AMBIENTAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DE UMA ESCOLA DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO

Pesquisador: FABIANA MARA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 97685418.7.0000.5094

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.031.367

Apresentação do Projeto:

Projeto apresentado de forma clara e objetiva.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo apresentado de forma clara e objetiva.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram previstos os riscos mínimos do projeto bem como as ações para minimizar os riscos. Também foram apresentados os benefícios do projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Foram apresentados todos os termos obrigatórios como autorização da instituição onde será feita a pesquisa, TCLE, folha de rosto preenchida e assinada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos foram apresentados

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma

Considerações Finais a critério do CEP:**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	02/11/2018 17:30:27		Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_de_Pesquisa.pdf	02/11/2018 17:20:45	FABIANA MARA DE OLIVEIRA	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto de Pesquisa .pdf	02/11/2018 17:19:59	FABIANA MARA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_Livre_Esclarecido.pdf	02/11/2018 17:09:35	FABIANA MARA DE OLIVEIRA	Aceito
Recurso do Parecer	recurso.pdf	26/09/2018 18:06:51		Aceito
Outros	Roteiro de entrevista.pdf	26/09/2018 18:06:09	FABIANA MARA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Roteiro questionario.pdf	26/09/2018 18:05:42	FABIANA MARA DE OLIVEIRA	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Recurso.pdf	26/09/2018 18:04:23	FABIANA MARA DE	Aceito

			OLIVEIRA	
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1206558.pdf	05/09/2018 10:02:36		Aceito
Outros	Termo_institucional.pdf	05/09/2018 09:57:31	FABIANA MARA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	05/09/2018 09:55:19	FABIANA MARA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	05/09/2018 09:34:00	FABIANA MARA DE OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	05/09/2018 09:33:33	FABIANA MARA DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	05/09/2018 09:32:48	FABIANA MARA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	05/09/2018 09:28:50	FABIANA MARA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ITAJUBA, 22 de Novembro de 2018

Assinado por:

Leonardo José Rennó Siqueira

(Coordenador(a))

APÊNDICE D - Roteiro de questionário

1) Qual é a sua formação na graduação? Em qual instituição se formou?

2) Você possui alguma especialização ou curso de pós graduação? Qual?

3) Quanto tempo você possui de magistério e em quais escolas você leciona atualmente?

4) Como se iniciou o percurso de trabalho em uma escola do campo?

5) Quais são as principais dificuldades que você encontra ao trabalhar na escola do assentamento?

6) Você identifica alguma diferença da escola do assentamento para uma escola da área urbana?

() Sim () Não

Se sim, quais são as diferenças?

7) Você acredita que a escola do assentamento deveria ter uma abordagem diferente da escola urbana?

() Sim. Por quê e qual tipo de abordagem seria essa?

() Não. Por quê?

8) Você acredita que o material utilizado em uma escola do assentamento deveria ter uma aproximação com a realidade dos assentados?

() Sim. Por quê?

() Não. Por quê?

9) Você trabalha com temas ligados a questão ambiental?

() Sim. Por que?

Cite alguns exemplos de temas trabalhados por você em suas aulas:

() Não. Por quê?

10) Em relação à temática ambiental, enumere de 1 a 10 quais são os temas que você considera mais importante para se trabalhar em uma escola do campo (sendo 1 mais importante e 10 menos importante):

- () Água
- () Solo
- () Ar
- () Alimento
- () Agrotóxico
- () Animais
- () Reciclagem
- () Reflorestamento
- () Poluição Ambiental
- () Agroecologia
- () outro(s). Qual (is)

APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista

- 1) Na sua opinião o que se configura como um problema ambiental?
- 2) Quais são na sua opinião as principais causas dos problemas ambientais?
- 3) Quais são os principais problemas ambientais enfrentados na região da escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra?
- 4) Os problemas ambientais destacados afetam o dia a dia dos moradores da região do assentamento? Se sim, de que forma?
- 5) Que problemas ambientais deveriam ser levados para a discussão em escolas do MTRST? Por quê?
- 6) Descreva uma atividade educativa que você tenha desenvolvido na escola associada ao MTRST relacionada com a discussão de um problema ambiental.
- 7) A trabalho educativo envolvendo problemas ambientais em uma escola do MTRST é diferente da mesma atividade em uma outra escola? Se sim, me explique como e quais são estas diferenças.

APÊNDICE F - Roteiro de Entrevista

Como ocorre o funcionamento da escola do campo e como ela foi fundada?