

PUCRS

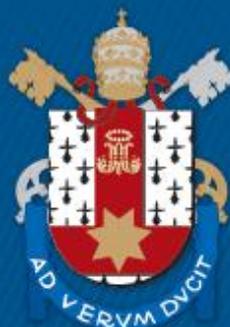
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

HELOÍSA GIRON

APRENDER, VIVER E SENTIR A TERRA: SUBSÍDIOS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Porto Alegre
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

HELOÍSA GIRON

**APRENDER, VIVER E SENTIR A TERRA: SUBSÍDIOS PARA A EDUCAÇÃO
AMBIENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada na
defesa como requisito para a obtenção do título
de Mestre em Educação, pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. José Luis Schifino Ferraro

Porto Alegre

2019

HELOÍSA GIRON

**APRENDER, VIVER E SENTIR A TERRA: SUBSÍDIOS PARA A EDUCAÇÃO
AMBIENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada na
defesa como requisito para a obtenção do título
de Mestre em Educação, pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Edla Eggert - PUCRS

Prof. Dr. José Vicente de Lima Robaina – UFRGS

Porto Alegre

2019

Ficha Catalográfica

G527a Giron, Heloísa

Aprender, viver e sentir a terra : subsídios para a educação ambiental / Heloísa Giron . – 2019.

118 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. José Luis Schifino Ferraro Ferraro.

1. Educação Ambiental. 2. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 3. Educação do Campo. 4. Pedagogia da Terra. 5. Educação Popular. I. Ferraro, José Luis Schifino Ferraro. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Salete Maria Sartori CRB-10/1363

AGRADECIMENTOS

À Mãe Terra e ao Divino Pai.

À minha família. Às minhas avós, Loraine e Teresa, pelo exemplo de força e determinação. À minha mãe, Graziela, meu pai, Felipe, e meu irmão, Jerônimo, pelo apoio emocional, logístico e intelectual.

Às minhas amigas e amigos, pelo carinho e pelos valiosos momentos de descontração; pelas indicações de leitura, empréstimos de livros, discussões teóricas e apoio com o que fosse necessário, inclusive um lar acolhedor em Porto Alegre.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, aos professores e colegas com quem convivi e, especialmente, ao meu orientador, o Prof. José Luis pela parceria e apoio.

Ao MST e aos assentados do Assentamento Nova Estrela, pelo papel que desempenham na sociedade brasileira como lutadores do povo e produtores do alimento. Agradeço especialmente aos meus queridos anfitriões no assentamento pela acolhida calorosa.

Às professoras, educandos e educandas da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, pela disponibilidade e receptividade ao diálogo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

*A terra é boa para fazer xampu, sabonete e também
Lápis, borracha, árvores, cadeiras, portas
E papel, corda e casa e 'ropa'
E a terra é muito colorida
Pássaros e a terra vira energia
Tijolo, 'taboa', cimento, plásticos
Bolas, vela, petróleo
Sapatos, meia, caneta
Ferro, panela, fita
Brinquedos,
Esponjas, flores
Alimenta os bichos
Como a vaca e o boi
Cachorro, girafa, cavalos
Pássaro, pôneis
E que tem 'imbaicho'
Da terra a minhoca
Baratas, mosquitos
Hipopótamo, jacarés
Abelhas que fazem
Mel das flores
As tartarugas
Os elefantes
Que come pastos
As lagartas
As galinhas que
Come também gramas
Que elas mexe a terra
Os caminhões que tem tabuas
Feita de tabuas das árvores
E o mineral da terra que é feito
O petróleo.*

(Educando respondendo à pergunta "O que é a terra?")

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida com a intenção de assemelhar-se ao ato de semear. O semear se dá na relação entre a terra e a ação humana dos semeadores, mediada pelo trabalho e pelas sementes. A *terra fértil* que nutriu e sustentou a pesquisa foi o Assentamento Nova Estrela, localizado no município de Vacaria, Rio Grande do Sul, e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, que funciona em suas terras. Os *semeadores* do processo foram as professoras, educandos e seus familiares e a pesquisadora. O objetivo geral da pesquisa consistiu em entender quais são as percepções sobre educação ambiental praticadas em uma escola do campo, inserida em um assentamento rural. Para os objetivos específicos, a proposta foi identificar as percepções de meio ambiente apresentadas pela comunidade escolar – professoras, educandos e familiares – e investigar como a equipe pedagógica percebe as práticas de educação ambiental que desenvolve. A opção de escrita foi a narrativa, tendo em vista apresentar o conhecimento vinculado ao local onde é concebido. O *semeiar* ou o projeto de pesquisa se deu em práticas de educação ambiental desenvolvidas na escola junto aos educandos e professoras. Para dar conta dos objetivos propostos, foram concebidas atividades agrupadas em verbos-força. O *problematizar* para entender como os educandos percebem a terra, enquanto uma representação do meio ambiente. O *sensibilizar-se* no sentido de promover o reconhecimento de si, dos educandos e professoras, enquanto parte de uma coletividade em luta. O *escutar* como forma de ouvir os vizinhos e familiares, identificando-se como produtores de conhecimento e cultura junto a eles. O *partilhar* enquanto forma de socializar reflexões e ideias, em um movimento de aproximação da comunidade com a escola. As sementes germinadas do semear foram as ideias que emergiram da prática, ideias que podem funcionar como subsídios para a educação ambiental. São elas: o enraizamento das subjetividades no orgânico e na cultura, tendo como um de seus meios de manifestação o trabalho; e a busca de uma atitude de cuidado no viver do humano, no sentido de aproximá-lo de seu modo de ser fundamental.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Educação do Campo. Pedagogia da Terra. Educação Popular.

ABSTRACT

The present research was developed with the intention of resembling the act of sowing. The sowing takes place in the relationship between the earth and the human action of the sowers, mediated by work and seeds. The fertile land that nurtured and supported the research was the Nova Estrela Settlement, located in the municipality of Vacaria, Rio Grande do Sul and the Chico Mendes State School of Elementary Education, which operates on its lands. The seeders of the process were the teachers, students and their families and the researcher. The general objective of the research was to understand what the perceptions about environmental education are practiced in a rural school inserted in a rural settlement. For the specific objectives, the proposal was to identify the environmental perceptions presented by the school community - teachers, students and family members - and to investigate how the pedagogical team perceives the environmental education practices they develop. The writing option was the narrative, aiming to present the knowledge as subordinate to the place where it is conceived. The sowing or the work, was in practices of environmental education developed in the school with the students and teachers. In order to account for the proposed objectives, conceived activities were grouped in “strength verbs”. *Problematization* aimed to understand how students perceived the earth as a representation of the environment. *Raising awareness* had as its goal promote self-recognition of students as part of a collectively group of resistance. *Listening* to neighbors and family members aimed to promote students identification with them as producers of knowledge and culture. *Sharing* reflections and ideas as a way to bring the community closer to the school. The germinated seeds from sowing process were the ideas that emerged from the practice. Ideas that work as subsidies for environmental education. They are: the rooting of the subjectivities in the organic and the cultural background they are into, having as one of its means of manifestation the work; and the search for an attitude of care in human’s life, in the sense of bringing it closer to its fundamental way of being.

Key-words: Environmental Education. Landless Workers Movement (*Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*). Rural Education. Earth/Land Pedagogy. Popular Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa do assentamento, desenhado na parede do salão comunitário. Ao lado de “A”, é possível observar os terrenos destinados às agrovilas, localizados lado a lado, formando a sede do assentamento.

Figura 2: Produção artística de um educando do I Ciclo, em resposta à pergunta “o que é a terra”.

Figura 3: Produção artística de um educando do II Ciclo, respondendo à pergunta “o que é a terra”.

Figura 4: Produção artística de uma educanda do II Ciclo, respondendo à pergunta “o que é a terra”.

Figura 5: Desenhos dos educandos do I Ciclo sobre Chico Mendes.

Figura 6: Imagens da área do assentamento nos anos de 2018 e 2009, respectivamente, onde é possível visualizar o crescimento da plantação de eucaliptos próxima à horta escolar.

Figura 7: Alguns dos trabalhos produzidos pelos educandos e educadoras, expostos no Dia de Campo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CMI – Capitalismo Mundial Integrado
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- COOPAN – Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Santa Rita
- DETRAN – Departamento de Trânsito do Rio Grande do Sul
- EA – Educação Ambiental
- EC – Educação do Campo
- EPI's – Equipamentos de Proteção Individual
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- PANCs – Plantas Alimentícias Não Cultiváveis
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- RE – Regimento Escolar
- RS – Rio Grande do Sul
- UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 TERRA FÉRTIL	17
1.1. O Nova Estrela.....	18
1.2. A Chico Mendes	24
3 SEMEADORAS E SEMEADORES	38
2.1. A pesquisadora-semeadora e os anfitriões.....	38
2.2. Professoras-semeadoras	41
2.3. Educandos-semeadores	57
4 SEMEAR.....	60
3.1. Problematizar: “O que é a terra? ”	62
3.2. Sensibilizar(-se)	76
3.3. Escutar	87
3.4. Partilhar.....	103
5 AS SEMENTES: IDEIAS EM GERMINAÇÃO	109
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	116
APÊNDICE A – Questionário Professoras.....	116
APÊNDICE B - Entrevista Semiestruturada Professoras	118
APÊNDICE C - Apresentação Dia De Campo	119

1 INTRODUÇÃO

Semear é uma ação. Uma ação que inicia antes do trabalho dos semeadores. Inicia com a produção da semente, a qual os semeadores não agem sobre, mas entregam-se à amorosidade da mãe terra. A planta cresce em folhas e ramos, produz suas flores, entrega seu pólen ao vento e rega de energia seus frutos, os envoltórios delicados de seu bem maior: a semente. Coletadas pelos semeadores, elas são entregues à terra fértil – novamente a terra, novamente eles as entregam. Com fé nos caminhos da terra, os semeadores esperam. Esperam com esperança. A esperança do esperar, como diz Freire (2014), a esperança em verbo. Os semeadores reviram a terra, a regam, tudo a partir do cuidado do olhar que remete à ação, ao zelo, que não lhes permite esperar parados.

Quem semeia não o faz sozinho. O ato de semear depende de muitas mãos, sejam elas mãos humanas, de carne e osso, ou mãos metafóricas. As mãos da terra, as mãos da água, as mãos do vento também agem no semear. Os semeadores semeiam a terra e, em troca, a terra semeia os semeadores. Nas palavras do filósofo da terra¹: “o trabalho humano faz a diferença para o mundo e para a própria pessoa”. Um pedaço de terra onde o homem trabalhou é diferente de outro que o homem abandonou. Uma pessoa que trabalha na terra é diferente daquela abandonada por ela. O cuidado é perceptível. Pode ser visto, tanto na terra quanto no trabalhador. Os semeadores, ao semearem, constituem-se semeadores, em um processo contínuo de semearem a si, semeando o mundo.

A presente dissertação foi desenvolvida com a intenção de assemelhar-se ao ato de semear como descrito acima. Como um trabalho artesanal, foi feita à mão, pois são pelas mãos que se materializam os sentimentos profundos do coração. Aqui pulsa o coração da autora e das pessoas com quem ela conviveu. A construção do texto se deu na narrativa das experiências vividas na terra fértil – escola e assentamento – ao lado dos semeadores, os educandos, seus familiares e as professoras da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, opção que foi feita pelo desejo de mostrar o conhecimento vinculado à realidade de onde foi gerado.

O título indica: Aprender, Viver e Sentir a Terra. “Aprender” diz respeito ao meu comprometimento enquanto pesquisadora junto à comunidade pesquisada. Posicionei-me como uma aprendiz, disposta a aprender sobre a terra com eles. “Viver” se refere à relação da comunidade pesquisada com a terra. Eles vivem (n)a terra no seu dia a dia, especialmente no

¹ “Filósofo da terra” é o termo que utilizo para me referir ao SJ. SJ, trabalhador rural, vinculado ao MST. Foi uma das pessoas que me recebeu no assentamento. Falo mais dele em “Os Semeadores”.

trabalho com a agricultura. E “Sentir” demarca minha intenção no redigir desta dissertação. Meu desejo, ao escrever, foi que quem lesse pudesse sentir comigo a experiência vivida de relação com a terra, pautada por uma prática educativa.

Os “Subsídios para a Educação Ambiental”, apontados no subtítulo, emergem no relato da experiência. A opção pela narrativa como forma de escrita leva em conta exatamente isso, pois, na medida em que vão sendo relatadas as vivências junto à comunidade, também se evidenciam as contribuições que esse grupo tem a oferecer à Educação Ambiental (EA). Ainda, essa opção de escrita baseia-se no reconhecimento do papel de modos de vida diversos para a construção de epistemologias também diversas.

Os conhecimentos aqui apresentados só puderam ser concebidos devido ao contexto particular onde foram produzidos, tendo em vista que, na afirmação de “outros sujeitos”, produzem-se “outras pedagogias”, como propõe Arroyo (2014). Os sujeitos “outros” dessa pesquisa foram os educandos, seus familiares e as professoras da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, localizada no Assentamento Nova Estrela, em Vacaria, Rio Grande do Sul. Eles, juntamente comigo, foram “Os Semeadores” desta sementeira.

Como educandos e professoras de uma escola do campo, como assentados ou moradores de um assentamento rural, como trabalhadores que praticam a agricultura familiar de subsistência, eles constituem-se semeadores “outros”. “Outros” na perspectiva que seu modo de ser e atuar enquanto coletividade tem sido sistematicamente definido como marginal dentro de um pensamento colonizador, excluído do “nós”, do modo de ser e atuar hegemônico (ARROYO, 2014).

As práticas de EA construídas e desenvolvidas dentro desse contexto “outro” tem como fonte as singularidades que a “outridade” oferece. Os saberes produzidos nos modos de vida próprios do Nova Estrela e da Chico Mendes são entendidos como contribuições valiosas ao conhecimento pedagógico e, por isso, aqui se procura colocá-los em posição de destaque. Busca-se, com este trabalho, levar um pouco da terra fértil do assentamento para o terreno da academia. Nesse sentido, optou-se por um afastamento de práticas que postulam como objetivo a conscientização, pois se tinha como intenção conhecer o próprio ser/sentir/pensar dos semeadores daquele espaço.

O assentamento e a escola são um espaço também “outro”. Por meio de sua história estão vinculados a uma coletividade em movimento que, no seu modo de operar, afirma a presença de outros sujeitos na constituição do povo brasileiro: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Este, ao organizar os trabalhadores do campo na luta pela terra, apresenta um aspecto cultural de atribuição de sentido ao viver do sem-terra. Nas

vivências das marchas, ocupações, reivindicações, encontros, acampamentos e assentamentos produzem modos de vida e valores particulares (CALDART, 2000).

O Movimento se insere no assentamento na medida em que, há cerca de 30 anos, quem ali se assentava eram seus próprios militantes. As famílias que, atualmente, residem no Nova Estrela, ao manterem espontaneamente a vinculação com o Movimento, são as responsáveis por sustentar vivo o laço assentamento – MST. Na escola, o Movimento teve contribuição na sua fundação, visto que ela é fruto da reivindicação dos assentados há aproximadamente 30 anos. Ali, o laço se mantém por meio da atuação de uma funcionária junto ao Movimento.

Nesse contexto, brotaram os seguintes questionamentos: Como se dariam as práticas de EA em uma escola pública inserida em um assentamento rural vinculado ao MST? Como ocorrem as aproximações entre a Educação do Campo (EC) e EA nesse contexto? De que forma as reivindicações pela terra se articulam com o debate ambiental na realidade em que se encontram os assentados? Qual é o papel atribuído por eles à terra e como esse influencia as práticas de EA? Como as pedagogias e epistemologias que surgem da realidade de opressão/resistência dessa comunidade contribuem para a EA?

Com a intenção de dar conta dos questionamentos apresentados, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa entender quais são as percepções sobre educação ambiental praticadas em uma escola do campo, inserida em um assentamento rural. Para os objetivos específicos, nos propusemos a identificar as percepções de meio ambiente apresentadas pela comunidade escolar – professoras, educandos e familiares – e investigar como a equipe pedagógica percebe as práticas de educação ambiental que desenvolve.

Para dar conta dos objetivos propostos, o projeto de pesquisa consistiu, ele mesmo, em um conjunto de práticas de EA. Apresentada inicialmente como uma estudante que queria fazer um trabalho sobre o meio ambiente na escola, passei do papel de observadora para o de professora. Interagi com os educandos por meio da proposição de atividades que nos permitisse observar e discutir o contexto social e cultural onde eles se encontram. Para as famílias, fui a “prof. Nova”, cuja existência era anunciada por seus filhos como “a prof. que gostava de fazer perguntas”. Na relação com as professoras da escola fui uma colega e visitante.

“O Semear” consistiu das atividades de EA, que foram parte do processo da pesquisa. “Problematizar”, “Sensibilizar(-se)”, “Escutar” e “Partilhar” foram inspirados nos pressupostos da EA, como indicados por Carvalho (2011). Estiveram firmados dentro de uma proposta educativa, objetivando “formar sujeitos capazes de compreender o mundo e agir nele

de forma crítica” (CARVALHO, 2011, p. 75). Levaram em conta que a relação do humano com a natureza é mediada pela leitura que ele faz dela, e essa leitura é influenciada pelo contexto em que ele está situado. Dessa perspectiva, as práticas de EA do “Semear” buscaram colocar em evidência o aspecto ambiental dos modos de ser compartilhados pela comunidade escolar.

A inspiração para a forma como ocorreu o “Semear” também teve a contribuição da proposta metodológica posta em prática na tese de doutoramento de Paula (2005). A pesquisa desenvolvida se deu de forma coletiva – assentados, dirigentes do MST, UFRN e INCRA – na construção do plano de parcelamento do solo de um assentamento. A investigadora observou as percepções de meio ambiente, trabalho e coletividade dos sujeitos de pesquisa, expressas nos conflitos e consensos gerados no processo. Assim, o que ela contemplou durante a pesquisa emergiu de um procedimento de engajamento dos sujeitos para a transformação de sua realidade.

É do “Semear”, como descrito, que se constituíram “As Sementes”. Elas são as “ideias em germinação”, potenciais de transformação encapsulados à espera das condições propícias para seu desenvolvimento. As “sementes” contêm as reflexões que emergiram do processo de pesquisa, formadas no trabalho coletivo da terra fértil e dos semeadores, graças ao processo da sementeira.

O texto está organizado em quatro capítulos, além da Introdução, das Referências Bibliográficas e dos Apêndices. O primeiro capítulo, “A Terra Fértil”, trata do que sustentou e nutriu as experiências relatadas nas páginas que seguem: o assentamento, em “O Nova Estrela”, e a escola, em “A Chico Mendes”. O segundo capítulo, intitulado “Os Semeadores”, é o espaço dedicado para minha apresentação, e dos dirigentes do MST no assentamento, em “A pesquisadora-semeadora e os anfitriões”, as professoras da escola, em “Professoras-semeadoras, e os educandos, em “Educandos-semeadores”. A fim de preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa, nomeio-os fazendo o uso de siglas².

Em “O Semear”, o terceiro capítulo, relato as atividades realizadas ao longo do processo de pesquisa. Agrupo-as em verbos-força, que são “Problematizar”, “Sensibilizar(-se)”, “Escutar” e “Partilhar”. Nessa parte do texto, estão as produções dos educandos em diálogo com os conceitos-base da pesquisa: “o cuidado”, em Boff (1999) e a “potencialidade pedagógica do trabalho”, em Caldart (2000) e Arroyo (2014). O quarto e último capítulo, “As

² DB, SJ, DT são moradores do assento. PR, PMe, PA, PMA e PL são professoras e funcionárias da escola.

Sementes: ideais em germinação”, constitui a conclusão do trabalho, na medida em que retoma as ideias gestadas no decorrer da pesquisa.

2 TERRA FÉRTIL

“Na terra nós temos muitas amizades, muitas pessoas legais, pessoas que ajudam nós, que são muito amigo e... que mais, se divertimo bastante na terra e que a terra é muito especial pra nós, que sem a terra nós não vivemo” (Educanda do II Ciclo, falando sobre o que a terra representa para ela).

A educanda anuncia em sua fala: *“sem a terra nós não vivemo”*. A dependência do ser humano com a terra, que a educanda assinala, pode ser entendida sob pontos de vista distintos. No sentido material, o Planeta Terra proporciona as condições e os recursos necessários à nossa sobrevivência. Ele nos provê com a terra fértil, que é o substrato para a produção da vida e da vida que alimenta mais vida, ou seja, o alimento. No sentido simbólico, a terra é o substrato fértil para o viver em grupo. *“Na terra nós temos muitas amizades”*. É o espaço onde se vive, trabalha e relaciona. Onde modos de vida fazem-se concretos e valores são produzidos e enraizados no viver.

A terra também é essencial para a produção do conhecimento, no sentido que as condições materiais de existência, (re)produzidas no viver em grupo, estão acompanhadas da formação de percepções de mundo. Os diferentes “onde(s)” e “como(s)” produzem distintos sentidos ao viver. É nessa perspectiva que neste capítulo me proponho a apresentar o assentamento e a escola como “A Terra Fértil”, o solo fecundo para a produção das ideias deste trabalho.

Com detalhes, descrevo o desenho mental que fiz dos espaços escola e assentamento, bem como os acontecimentos que marcaram minha passagem por eles. Escrevo dessa forma porque entendo que as reflexões que seguem fazem sentido na medida em que se encontram dentro de um contexto. Ainda, ao tratar das percepções acerca da EA nessa comunidade, procuro destacar que é graças às próprias particularidades dela que se constroem percepções também peculiares. É, de certa forma, uma tentativa de oferecer os aprendizados vinculados com a experiência onde foram gerados.

A experiência é narrada em detalhes porque foi educativa e, em si mesma, produziu aprendizados que podem oferecer subsídios à EA. Apresento o assentamento em “O Nova Estrela” e a escola em “A Chico Mendes”. A construção dessas descrições contou como suas principais referências as impressões da pesquisadora, entrevistas realizadas pelos educandos com suas famílias e conversas casuais com moradores do assentamento.

1.1. O Nova Estrela

“A gente não é neutro. A gente ou ajuda ou estorva. E aqui no assentamento, a maioria ajuda” (DB, moradora do assentamento).

Três horas e meia de viagem. A estrada de chão, quilômetros e quilômetros de pasto. As vacas curiosas. O trigo, a canola, a batata. O barro. A chuva. A cerração. O sol nascendo no horizonte amplo dos Campos de Cima da Serra. As araucárias siamesas. O silêncio, a umidade. As galinhas ciscando, o canto do galo. A fumaça do fogão à lenha. As casas de alvenaria. As flores. O chimarrão oferecido com a mão direita. O assentamento Nova Estrela. Localizado a cerca de 75 quilômetros da área urbana de Vacaria, na Serra Gaúcha, Rio Grande do Sul, localização que, segundo um de “seus filhos”, foi escolhida a dedo pelos governantes da época com a intenção que o empreendimento “desse errado”.

O caminho até o assentamento transcorre numa transição suave da planície de alta altitude dos Campos de Cima da Serra para a encosta montanhosa de um grande rio. O trajeto, quando não é feito de carro, envolve uma jornada de duas horas em um ônibus que, no meio do caminho, faz uma parada de uns minutos na beira da estrada para que o motorista possa “esticar as pernas”. O ônibus deixa quem se dirige ao assentamento em uma encruzilhada, e de lá são mais alguns quilômetros até o destino final, atualmente feitos na carona do carro de algum vizinho, e que, até pouco tempo, eram vencidos no lombo do cavalo.

O terreno do assentamento é “dobrado”, desenhado por vales e montes, cobertos de Mata de Araucária de formação secundária, em estágio médio de regeneração. As araucárias, representantes emblemáticas dessa vegetação, são jovens potenciais dos grandiosos “pinheiros de copa” que prosperavam por lá antes da chegada das serrarias. Muitos desses crescem aos pares, unidos como “gêmeos siameses”, característica que difere do usualmente observado nessa espécie. Das árvores pendem barbas-de-pau e outras espécies de epífitas, os musgos, as samambaias e as orquídeas. A umidade é palpável. Ela enevoa o horizonte nas manhãs geladas de inverno, acumula-se em gotículas pela madrugada e encharca a barra das calças de quem caminha pelo campo. Nos vales, acumula-se em encharcados e banhados, povoados por plantas aquáticas e visitados por aves, como as saracuras.

A ocupação do solo forma um mosaico de formações vegetais. Dividem espaço com a mata, o campo, a lavoura, o pomar e as plantações de eucalipto e pinus. A característica acidentada do relevo, por si só, já convida à produção agrícola em pequena escala e à diversidade de culturas cultivadas. A organização do assentamento em lotes familiares e a

produção para a subsistência adicionam-se aos fatores vinculados à forma de produção agrícola praticada no local. Algumas famílias são produtores certificados de orgânicos, e vendem o que plantam em feiras orgânicas. Elas têm liberdade para escolher como desejam gerir seus lotes, apesar da recomendação do MST primar pela produção agroecológica. Uma das professoras da escola, a PMA, lamenta a não organização dos assentados em cooperativa. De acordo com a DB, alguns compradores condicionam aos agricultores o uso de veneno como requisito para a aquisição da safra, o que dificulta a implementação das recomendações do Movimento.

O cultivo orgânico de frutas como amora, mirtilo, framboesa e uva, que é praticado por algumas das famílias assentadas, foi o motivo central para que esta pesquisa fosse realizada nesse assentamento em particular. Quando entrei em contato com o Setor de Educação do MST à procura de uma escola para trabalhar a educação ambiental, o nome da Chico Mendes foi levantado justamente pelas práticas agrícolas da comunidade.

Os pés de amora começaram a ser plantados por volta do ano de 2004 e proporcionaram um incremento na renda dos assentados. Atualmente, estes também ajudam a ditar a passagem do tempo e as atividades da comunidade. A partir da segunda quinzena de novembro até aproximadamente a primeira quinzena de janeiro é a época da colheita. As amoreiras estão verdes, folheadas e cheias de frutinhas negras. Os frutos são muito delicados para serem colhidos com luva e, por isso, como disse um dos educandos, “é ruim colher amora, tem espinhos”, machuca.

Antes do inverno, o período é o da poda. As amoreiras são convertidas, pelas mãos dos agricultores, em talos espinhados, com aspecto de mortos. No fim do inverno começa a brotação dos ramos e folhas e, junto, se inicia o período da “amarração” dos pés, a preparação dos galhos para o desenvolvimento das flores: delicadas inflorescências com pétalas brancas, que anunciam o período da pré-colheita. As flores são polinizadas, os frutos amadurecem e o ciclo reinicia.

De acordo com os educandos, no assentamento são cultivadas 74 espécies de plantas exóticas. Cito aqui aquelas que tive a oportunidade de observar nas lavouras, ouvir dos relatos dos assentados ou comê-las nas refeições que deliciosamente pude fazer por lá. O feijão temperado com alho, cebola e pimenta, a batata doce e o aipim cozidos na água, o pepino em conserva, a alface e a couve de salada. O milho da polenta ou da canjica. A cúrcuma ralada na hora, que tempera o arroz produzido pela cooperativa de Nova Santa Rita³. A bergamota e a

³ Refere-se à Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Santa Rita (COOPAN), localizada no Assentamento Capela, em Nova Santa Rita (RS).

laranja de sobremesa. Os porongos que enfeitavam o caminho na primeira caminhada que fiz com os educandos pelo assentamento. O amendoim que uma das assentadas vende aos seus vizinhos. A beterraba, a cenoura e o tomate que um dos alunos ilustrou junto à sua família ao buscar responder à pergunta: “O que é a terra?”.

Das plantas nativas, foram listadas 30 espécies que podem ser encontradas no assentamento. Vou dividi-las em duas categorias: as que são utilizadas quando “em pé” e as que são utilizadas quando “no chão”. Das plantas utilizadas quando “em pé” está a araucária, ou o pinheiro, ou o pinheiro de pinha, que tem suas sementes – os pinhões – extraídas para consumo. Também estão inseridas nessa categoria espécies frutíferas, como a pitanga, a guavirova, o guabiju, o guamirim, o ambu, a uvaia, o capoteiro, o araticum, a jabuticaba, a cereja, o araçá e as espécies de “árvores floridas”, como a primavera e o ipê. As plantas utilizadas quando “no chão” são aquelas que os alunos relataram serem úteis para a fabricação de palanques, como o cedro, o angico, o bugre e também a araucária.

As plantações de eucalipto são recentes. Em imagens do *Google Maps*, elas começam a aparecer em 2007. De acordo com uma das professoras, a PL, quando o assentamento era recém-formado, não era permitido o plantio dessas árvores. Ela cita o lançamento de uma música, “Eucalipto”, da dupla sertaneja “Jads e Jadson” como ponto de referência do início do plantio na área. Ela disse que esse era um sucesso na rádio. Transcrevo aqui um pequeno trecho do refrão: “*Eu vou plantar uns eucalipto que é pra ver se eu fico rico e você se apaixonar*”. Talvez a música se aplique para os investidores de grandes empresas estrangeiras de papel e celulose, não tenho certeza a parte da paixão, mas a da riqueza sim. Agora, para um agricultor familiar, com uma área de 26 hectares de difícil acesso disponível, não parece ser esse o caso. A reputação das plantações de eucalipto, assim como as de pinus, não parece ser a mais positiva. Os eucaliptos “*chupam a água*” do solo, rebrotam quando cortados e estragam a terra. E os pinus são uma “*imundícia*” que se “*espalha por tudo*”.

Outro aspecto do assentamento são suas águas. Existe um riacho que cruza o território, em direção a um grande rio nas proximidades. Esse riacho, em certo trecho, transforma-se em uma queda d’água – conhecida como “a cascata” – que é visitada nos dias quentes de verão, mas que, durante o inverno, não costuma atrair muitas pessoas para suas trilhas. Além do rio, a água assume a forma de açudes, locais para a pesca com caniço, geralmente localizados próximos às casas.

Também é possível encontrar água debaixo da terra. A mesma é acessada por meio de poços artesianos, que são a principal fonte de água dos moradores. Há, ainda, outra fonte, que são as nascentes, cuja preservação preocupa a PR, atual diretora da escola. Ela compartilhou

comigo seu medo de ficar sem água no futuro. Daí o seu sentimento de responsabilidade pela preservação das nascentes do assentamento. Segundo ela, muitas estão negligenciadas, deixadas para o “pisoteio” do gado. Ela tem como um projeto futuro fazer com que os professores da escola trabalhem esse tema com seus educandos, para que possam realizar o mapeamento e desenvolver estratégias de preservação dessas nascentes.

O citado grande rio das proximidades, ao emoldurar o assentamento, também margeia a vida dos assentados. Ele já foi atravessado de caíque inúmeras vezes pelos moradores. Antes de existir o assentamento eram nas suas margens que moravam os habitantes daquela região. Através dele fluíram mantimentos vindos da outra margem e toras provenientes da exploração madeireira do seu entorno. Há cerca de 13 anos, o grande rio foi represado e o lago da barragem formou-se ocupando parte da área do assentamento. Segundo moradores, algumas das poucas grandes árvores que haviam sobrevivido ao período das serrarias foram afogadas pelas águas da barragem. O represamento do grande rio alterou o clima local. Segundo relatos, antes do represamento, a geada branqueava os campos em grande parte das manhãs de inverno. Atualmente, a geada deu lugar à neblina, proveniente da evaporação das águas da barragem.

As casas, em sua maioria de alvenaria, estão localizadas nas agrovilas, terrenos de 1 (um) hectare dispostos lado a lado, formando uma espécie de “sede” do assentamento, junto com o salão, a escola, a agroindústria, um campo de futebol e um cemitério. Além das casas, nas agrovilas estão, na maioria dos casos, um açude, um chiqueiro/curral, uma horta, um jardim e um pequeno pomar. A produção se dá nos lotes, que estão preferencialmente localizados nas periferias do assentamento. Algumas famílias optaram por morar junto ao seu lote; outras, por produzir nas agrovilas não habitadas próximas as suas casas (Figura 1).

Figura 1: Mapa do assentamento, desenhado na parede do salão comunitário. Ao lado de “A”, é possível observar os terrenos destinados às agrovilas, localizados lado a lado, formando a sede do assentamento.



As agrovilas são também a casa dos animais domésticos. Não é difícil encontrar ao lado das casas alguns porcos, uma vaca pastando com seu bezerro e, algumas vezes, um cavalo. Ao redor das casas ciscam as galinhas com seus pintinhos e rondam os gatos. Na soleira da porta ficam os cães. Dos animais nativos, os educandos citaram 55 espécies, metade delas correspondendo a espécies de mamíferos. De acordo com os relatos, é comum a caça para consumo de tatus, cutias, catetos, queixadas e javalis⁴. Os felinos encontrados na área são associados às histórias de perigo, em que o humano se sentiu presa, e não predador. Algo semelhante ocorre ao falarem das serpentes. Outras espécies representam riscos aos animais domésticos, como é o caso do graxaim, ou à plantação, como ocorre com o porco do mato. Outros têm uma interação mais indireta no dia a dia, como o bugio, que “*é uma espécie de macaco, quando o tempo está pra chuva ele começa a gritar*”.

No salão acontecem desde atendimentos médicos até missas. É lá que ocorrem a vacinação dos moradores do assentamento, os encontros de mulheres para a produção de medicamentos naturais e os atendimentos de Reiki, coordenados por uma Irmã. É também no salão que são organizados os eventos comunitários da escola, inclusive o Dia do Campo, que será comentado mais adiante no tópico denominado “O Semear”. Na agroindústria são

⁴ Este não constitui uma espécie nativa, mas sim, invasora.

produzidos sucos, geleias, vinagre e molhos. Ela é gerida por uma associação, formada por moradores do assentamento. O suco de uva produzido na agroindústria, a partir de uvas do assentamento, foi meu companheiro durante o período em que estive por lá experienciando o local.

Ali vivem 43 famílias. Todos se conhecem. Os mais novos chamam os mais velhos de “tio” e “tia” e pedem a bênção quando cruzam seus caminhos. Das 43 famílias, segundo a DB, 25 têm “*pertença no movimento*”, o que significa, entre outras coisas, que participam das atividades e contribuem nas demandas do MST. Algumas dessas famílias são as primeiras a terem sido assentadas e estão em sua terceira geração no assentamento. Em algumas dessas “primeiras famílias”, ainda permanecem no assentamento os avós, enquanto que os filhos e netos moram em outros assentamentos ou na cidade. Outras famílias chegaram depois ao assentamento, algumas inclusive comprando os lotes de assentados. Outras ainda, já estavam lá antes do assentamento e acompanharam o período em que, naquelas terras, as araucárias, quando ocas, eram grandes o suficiente para servirem de abrigo para a chuva. Essas famílias assistiram à derrubada dessa vegetação centenária e o surgimento das serrarias que se instalaram por lá.

Das “primeiras famílias” fazem parte aqueles que estiveram presentes na formação do MST. Famílias que ocuparam terras, dormiram em barracas recobertas por lonas pretas, ajudaram a criar os símbolos do movimento, participaram de marchas e resistiram aos confrontos contra forças repressoras do Estado. A sorte ou o destino teve contribuição nas decisões da ocupação das terras do assentamento. Foi por meio de um sorteio, realizado entre as famílias que se encontravam acampadas em Palmeiras das Missões (RS), que se decidiu quem se estalaria neste, então, projeto de assentamento na Serra Gaúcha (MELLO e EULINA, s.d.).

As terras, que foram desapropriadas pelo Estado, pertenciam a um fazendeiro que não foi capaz de quitar suas dívidas, geradas a partir do financiamento do valor da compra daquele local. A ocupação das terras foi anterior à regularização do assentamento. A ocupação se deu em maio de 1989 e a regularização, com o registro do assentamento no INCRA, em 1997. O assentamento faz divisa com outro assentamento e com uma Capela, que estava no local antes da desapropriação das terras. Além do salão e da escola há, logo na entrada do assentamento, uma pequena igreja neopentecostal. Os assentados dispõem de luz elétrica, porém de baixa intensidade, fruto do Programa de Eletrificação Rural “Luz para Todos”. A coleta de lixo ocorre duas vezes por ano. Uma das estratégias dos assentados para lidar com a reduzida

coleta de lixo é a queima dos rejeitos. Outra é o enterro. Já o resíduo orgânico gerado é utilizado para a produção de adubo.

1.2. A Chico Mendes

“A terra é um lugar especial de se vive, pois adoro meus amigos, minhas professoras, meus pais. A terra é muito especial para mim” (Educando do II Ciclo, falando sobre o que a terra representa para ele).

A história do assentamento entrelaça-se com a história da escola que funciona em suas terras, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes. Utilizo como referência principal para contar a história da escola o livro ainda não publicado “Chico Mendes em Histórias”, de autoria de Lusamara de Mello e Maria Eulina Molinari. A primeira, uma filha de assentados, ex-aluna da escola e atual funcionária da instituição; e a segunda, professora da escola há 15 anos.

Esse livro nasceu do desejo da Prof^a. Maria de registrar as histórias que viveu em sua trajetória como professora da escola. A escrita teve início no ano de 2018, impulsionada pela disponibilidade da Prof. Lusamara em embarcar nesse projeto com a Prof. Maria, juntamente com a confirmação da aposentadoria da segunda docente. Na apresentação, as autoras anunciam que intenção têm ao concretizar esse projeto. Dizem que o livro consiste em “relatos e lembranças para que os próximos possam ter noção de suas origens e perceber que nossa escola foi conquistada com luta e organização e permanecerá enquanto estivermos unidos em prol de uma educação libertadora” (MELLO e EULINA, s.d.). O tema da luta e da organização dá o tom para a narrativa que segue.

A criação da escola em si foi resultado da reivindicação coletiva dos, então, recém assentados, que reclamaram o direito à educação pública para seus filhos junto à Delegacia de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. O decreto para construção da escola foi conquistado em julho de 1990, cerca de um ano após a ocupação das terras. O nome da escola, uma decisão coletiva da comunidade, buscou homenagear Chico Mendes, “um grande lutador do povo sindicalista, ecologista que abraçava também a luta dos trabalhadores rurais do MST” (MELLO e EULINA, s.d.).

Nas páginas seguintes, as autoras relatam os 29 anos, desde a construção da escola, dando destaque às professoras que atuaram na instituição, às questões de infraestrutura e aos “projetos extracurriculares” desenvolvidos. Todas as funcionárias que atuaram e/ou atuam na escola são mulheres. A maioria delas foi enviada pela Secretaria de Educação do Estado do

Rio Grande do Sul e não pertencem à comunidade, tampouco, foram escolhidas pelos seus moradores. Essas mulheres desempenharam/desempenham funções que vão muito além daquelas esperadas para uma professora.

Houve períodos em que a escola inteira foi mantida por uma única professora, que se revezava entre ministrar as aulas, preparar a merenda, limpar o espaço e desempenhar as funções administrativas. Algumas vezes, as mães dos educandos a auxiliavam com a merenda e a limpeza. Devido à distância da escola do centro urbano próximo, o deslocamento das professoras envolveu e envolve mudanças intensas em suas vidas. Algumas vinham ao assentamento na segunda-feira de manhã e retornavam para a casa, na cidade, somente na sexta de tarde. Outras mudaram-se para o assentamento.

Com relação às questões de infraestrutura, inicialmente a escola contava com duas salas, utilizadas como salas de aula, biblioteca, cozinha e refeitório e duas “*patentes*”⁵, na parte de fora da escola. No ano 2000, a escola recebeu mais uma sala para a secretaria, uma cozinha com refeitório, dois banheiros e um saguão coberto. Em 2018 houve uma diminuição do espaço físico da escola devido ao desmanche do saguão, de uma sala de aula e da biblioteca. Foi construída uma nova sala de aula, mas perdeu-se o espaço do saguão. Até o início deste ano a escola também contava com um pequeno cômodo que funcionava como quarto para uma das professoras, mas este também foi desmanchado. O acesso à internet foi oferecido para a escola, por meio do Ministério de Educação e Cultura, no ano de 2015. Em 2018, esse acesso não foi disponibilizado.

Em relação aos projetos extracurriculares, Mello e Molinari apontam que, por um período, a escola produziu um jornal chamado de “*O Destaque*”, que era escrito e mimeografado pelos educandos, e distribuído na comunidade, funcionando como um informativo da escola. A ideia do jornal foi proposta por uma das professoras que trabalhou na escola, e teve seguimento enquanto os educandos se dispuseram a produzi-lo. Houve, ainda, a organização de uma Feira de Ciências por um período. Tal atividade foi sugerida e desenvolvida por outra professora que ainda trabalha na escola.

Houve um tempo em que, no local, se realizavam gincanas, que envolviam atividades de resgate da história da comunidade; mais uma atividade vinculada a uma das professoras. Crochê, pintura em tecido e bordado também foram oferecidos por uma professora que voluntariamente ensinava as educandas, que se reuniam na escola para aprender no contraturno. Do exposto no livro, fica a sensação de que são as iniciativas individuais das

⁵ O termo patente é aqui utilizado para se referir ao banheiro. Este consistia em uma casa de madeira, afastada da escola.

professoras as responsáveis pela diversificação das práticas escolares, e que não há um incentivo maior, por parte da Secretaria da Educação, para que isso aconteça.

Inicialmente, a escola atendia da 1ª à 5ª série do ensino fundamental. A abertura das outras séries correspondentes aos anos finais do ensino fundamental foi acontecendo conforme os educandos iam progredindo em seus estudos. O reconhecimento, por parte da Secretaria da Educação do RS, da 8ª série se deu depois dos educandos a terem cursado. A primeira formatura aconteceu em dezembro de 2005. Mello e Molinari destacam o protagonismo dos educandos concluintes na organização da cerimônia de conclusão do ensino fundamental, que englobou, inclusive, a confecção dos convites e a decoração do espaço.

Em 2012, a escola aderiu à organização em Ciclos, o que é tido como um grande avanço, tanto para Mello e Molinari quanto para o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que traz isso em sua redação. Outros avanços destacados no documento são a conquista do transporte escolar, que ocorreu em 2014, e a contratação de uma agente educacional de alimentação escolar, em 2016, mesmo período em que foi implantado o ensino fundamental de nove anos.

Existe outra escola de ensino fundamental em uma comunidade próxima, cuja competência administrativa é municipal, enquanto que, a do assentamento, é estadual. A escola municipal encontra-se com uma estrutura física renovada e ampla, construída há pouco tempo, mas, de acordo com os relatos, está em uma comunidade onde existem “*poucas crianças e muitos velhos*”. Professoras relataram que houve uma movimentação pública para a transferência dos alunos do assentamento para essa escola municipal, mas as famílias fizeram pressão para que seus filhos permanecessem estudando na escola da sua comunidade.

A Escola Chico Mendes é uma escola do campo. Isso é reiterado no PPP, no Regimento Escolar⁶ (RE) da instituição e pelas próprias professoras. Mas o que significa ser uma escola do campo? Essa pergunta pode ser respondida por interlocutores distintos, cada um deles respondendo de acordo com o território que ocupa. O PPP (trata-se do PPP da Escola Chico Mendes), ao tratar da função filosófica da escola, a descreve como:

Uma escola baseada na realidade da comunidade, do município e do estado. Queremos uma escola transformadora com a participação do coletivo /comunidade no processo de tomada de decisões. Que essa escola seja formadora de cidadãos capazes de permanecer na comunidade, fazendo desta uma comunidade com sustentabilidade, atuando frente às mudanças sociais,

⁶ O RE foi elaborado pela Secretaria da Educação do RS como um regimento padrão específico para as escolas do campo do estado e é adotado pela Chico Mendes sem alterações.

ambientais e que seus valores sejam inseridos democraticamente com igualdade, fraternidade e humildade (PPP, 2017).

Trata-se de uma escola do campo, pois pratica a Educação do Campo (EC). Do seu modo, o RE da escola aborda a questão da EC ao tratar de sua filosofia/concepção e objetivos. Tendo como referência a Política Pública de Educação do Campo, diz o RE, que a educação se orienta pelo entendimento do campo como um espaço “produto e produtor de cultura” (RE, 2013, p. 07), com saberes e tempos próprios, distintos daqueles da cidade. É uma educação que objetiva o reconhecimento dos modos de vida próprios do campo, assim como a valorização dos saberes produzidos na relação com a terra e na “reflexão na práxis da vida e da organização social” (Ibidem, p. 08). Também é uma educação emancipatória, atrelada à busca de formas alternativas de viver e produzir, num movimento para a superação de uma sociedade desigual e excludente.

O PPP, ao desejar “que essa escola seja formadora de cidadãos capazes de permanecer na comunidade” (PPP, 2017), dialoga com o RE quando este delimita como um dos objetivos da escola do campo: “a reafirmação do pertencimento como elemento importante de construção da identidade” (RE, 2013, p. 08). Pertencer, segundo o RE, diz respeito a sentir-se parte de uma comunidade, compartilhar saberes e modos de vida. Criar uma identidade do campo nos sujeitos supõe que, ao fazerem-se os sujeitos, fazem-se os agentes de mudança para aquele espaço, fazem-se os produtores de conhecimento enraizados na riqueza de saberes do campo. “Uma volta às raízes, pois escola de campo sem ensinamentos voltados à realidade não cumpre sua função educadora”, dizem Mello e Molinari, ao relatarem as atividades realizadas na horta escolar, nos anos de 2003 e 2004.

A EC se configura como uma proposta alternativa ao modelo de educação que era/é praticado na zona rural. Apesar das mudanças ocorridas ao longo dos períodos históricos do país, a educação rural se insere num panorama de descaso para com as populações do campo: agricultores familiares, ribeirinhos, extrativistas, indígenas, quilombolas, posseiros, meeiros, entre outros. Esse descaso se manifesta na falta de iniciativas do Estado para implementação e manutenção das instituições escolares, como a própria Escola Chico Mendes ilustra em sua história.

Seus espaços, que foram demolidos no início de 2018, permaneceram interditados desde que uma chuva de pedras danificou a cobertura do prédio. Seguida a demolição, esperava-se que não houvesse redução na área da escola, pois as salas seriam reconstruídas. O que aconteceu, de fato, foi a construção de uma sala no espaço que correspondia ao saguão

central do prédio. Enquanto isso, com os livros armazenados em uma biblioteca improvisada no canto de uma sala, as professoras aguardam a retomada das obras.

Mais um reflexo do descaso por parte do poder público presente na história da escola são as inúmeras ameaças de fechamento que ela sofreu, situação que se tornou mais preocupante com a construção da escola municipal citada. Os pais não querem que seus filhos viajem 15 km por dia para ir à escola. A comunidade não quer perder suas professoras. Os assentados querem poder participar no processo de formação escolar de seus filhos e eles sabem que isso se tornaria mais difícil se os educandos fossem enviados para um espaço inserido em outra comunidade.

A questão da falta de professoras na escola também diz respeito ao desinteresse público para com a educação nas áreas rurais. Devido à distância do assentamento, há a necessidade de uma preocupação com o deslocamento dessas professoras. Elas mesmas desenvolveram suas estratégias – estabeleceram residência nas proximidades da escola, hospedaram-se na casa de assentados, construíram um quarto na própria escola – mas, se existisse comprometimento sério por parte do Estado, elas não seriam deixadas desassistidas nesse aspecto.

Outro ponto é a formação de professores no próprio campo. Atualmente, uma das funcionárias da escola é originária daquela comunidade. Ela conclui a graduação em Pedagogia em uma instituição de ensino superior privada, localizada na área urbana. A própria viabilidade de uma escola do campo fica comprometida quando não existem políticas efetivas para que se formem os profissionais que darão continuidade a ela.

Os aspectos citados se relacionam a um ponto mais profundo, que é a questão cultural, ilustrada na seguinte fala: *“Pra que eu vou estudar se moro nesse fundo de campo?”*. O conhecimento que eles trazem enquanto agricultores não é tido como válido. O modelo de ensino que a escola segue é essencialmente urbano. O prosseguimento dos estudos promete grandes sacrifícios e possibilidades incertas de retorno. É provável que o próprio estudo os obrigue a se afastarem do trabalho com a terra, pois na comunidade em que estão inseridos não veem alternativas para implementar o que um diploma poderia oferecer. Então, eu mesma digo: *“para que estudar se mora num fundo de campo?”*.

Estudar faz sentido, se fizer sentido na realidade em que o educando se encontra. É por isso que o movimento por outra educação no campo é diretamente relacionado a movimentos por outro projeto de campo e, essencialmente, de sociedade. Foi a partir da mobilização popular – movimento operário e camponês, sindicatos, organizações de trabalhadores, setores progressistas da Igreja – que se tornou possível pensar em uma EC feita pelo e para os

camponeses, em resposta à educação que era imposta, até então, a essa população. Um evento chave nesse processo foi a mobilização “Por uma Educação do Campo”, coordenada pela CNBB, UNESCO, UNICEF e MST, em 1998 (KOLLING *et al.*, 1999).

A partir de mobilizações sociais como essa, a EC passou a ser integrada na agenda de políticas do Estado. No entanto, é interessante ressaltar que, apesar da implementação das políticas que cito a seguir, a realidade da Escola Chico Mendes denuncia que ainda há um longo caminho a percorrer em direção à valorização da educação do campo. De qualquer forma, apresento algumas políticas públicas elaboradas nas décadas de 1990 e 2000 em relação à EC, a fim de analisar como elas foram integrando em seus textos as demandas apresentadas pela mobilização popular.

Como fruto do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, junto à UnB, a UNESCO e a UNICEF (MORISSAWA, 2001), tem-se o PRONERA, instituído em 1998. Esse programa tem como objetivo ser um mecanismo em “favor da democratização da educação para os trabalhadores/as da reforma agrária, respeitando as particularidades dos sujeitos sociais e, paralelamente, contribuindo para a permanência dos agricultores no campo, tendo o desenvolvimento sustentável como principal resultado desse processo” (SANTOS e SILVA, 2016, p. 138).

Já, em 2002, por meio da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, foram instituídas as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”. Nesse documento,

[...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 01).

O PROCAMPO foi criado em 2007 e se propõe a discutir a formação de professores para atuarem em escolas do campo. A partir de parcerias com instituições públicas de ensino superior, este viabiliza a formação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo. A formação de educadores se dá por área do conhecimento, ao invés de disciplinas isoladas, e os cursos são estruturados dentro da proposta da Pedagogia da Alternância⁷. De acordo com Santos e Silva (2016, p. 141),

⁷ A Pedagogia da Alternância consiste em uma proposta educativa em que a formação do sujeito ocorre em dois tempos alternados entre si: o tempo escola e o tempo comunidade. No tempo escola, os alunos permanecem na

[...] a formação específica dos educadores/as do campo pode significar garantias de práticas coerentes com os valores e princípios da educação do campo, reconhecendo as relações sociais que ali se estabelecem e tantos outros aspectos que apontam o território campestre, não como extensão da cidade, e sim de valorização das formas de vida, desejos e trajetórias.

O documento mais recente, que estabelece as “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008), comenta que o “deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade” (BRASIL, 2008, p.01), o que demonstra um reconhecimento da importância de escolas como a Chico Mendes, inseridas na comunidade de onde vem os educandos.

No Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que trata da política de educação do campo e do PRONERA, a escola do campo é definida como “*aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo*” (BRASIL, 2010, p.1). Desse modo, utiliza como critérios para a definição de uma escola como “do campo” o local onde se encontra e a população que atende. Sobre o segundo, o documento define população do campo como

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, p.1).

A Chico Mendes está localizada na área de um assentamento rural, o Nova Estrela e atende filhas e filhos de assentados da reforma agrária e agricultores familiares. Portanto, atende às exigências do documento para ser nomeada uma escola do campo. Dentre os cinco princípios da educação do campo dispostos no documento, figura o

Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares

instituição escolar, onde estudam, além das disciplinas básicas, temáticas relativas a agricultura, ao cooperativismo, entre outros. No tempo comunidade, os alunos retornam a sua localidade de origem e participam das atividades da sua base social, além de realizar tarefas delegadas pela escola (CALDART *et al.*, 2014).

como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho (BRASIL, 2010, p. 1).

Nesse sentido, o decreto sinaliza a necessidade em tratar do ambiente onde está enraizada a escola, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento justo e sustentável, visto como interligado às esferas social e econômica.

Ainda no mesmo documento, é decretada a integração do PRONERA na política de educação do campo. Os efeitos dessa integração, dentro do contexto do Nova Estrela, são observados na trajetória profissional dos filhos de SJ e DB. Ao apropriarem-se de seu direito à educação, por meio do programa, dois de seus filhos ingressaram na universidade, nos cursos de Direito e Geografia.

O PRONACAMPO foi instituído em 2013, por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Ele busca assegurar a qualidade da educação no campo, em relação à gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica e infraestrutura física e tecnológica. O grande destaque desse programa está em oferecer apoio financeiro e técnico para que as políticas públicas para a EC sejam viabilizadas. Entretanto, na elaboração do PRONACAMPO, os movimentos sociais e sindicais tiveram seu protagonismo restringido, de modo que os recursos financeiros são disputados com iniciativas do agronegócio (SANTOS e SILVA, 2016).

A partir da apresentação das repercussões da mobilização popular nas ações do Estado, percebe-se que a EC se configura como uma resposta dos trabalhadores do campo, representados pelos movimentos sociais e sindicatos, à forma como a educação rural foi conduzida no país. De acordo com Molina e Freitas (2011, p. 19), a EC

[...] vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade de construção de um outro projeto de sociedade e de Nação.

A EC e a educação rural representam concepções de educação praticadas em diferentes momentos históricos e correspondem a modelos de desenvolvimento distintos. A educação rural está relacionada à capacitação técnica dos trabalhadores do campo, a fim de que possam ser implementados modos de produção baseados na produtividade e geração de

lucro. Está relacionada ao agronegócio, à concentração de terras e à produção em larga escala. A EC, por sua vez, relaciona-se à valorização dos saberes, valores e modos de vida dos povos do campo. A EC vincula-se à reforma agrária, à promoção de territórios de vida e dignidade aos moradores do campo (VENDRAMINI, 2007).

Além de ser uma escola do campo e, dessa forma, procurar praticar a EC como apresentada acima, a Escola Chico Mendes também carrega em sua caracterização, enquanto instituição, aspectos da educação como tratada pelo do MST. Esse movimento esteve diretamente envolvido nas discussões “Por uma educação do Campo” (KOLLING, 1998). No entanto, a “ocupação da escola” pelo Movimento não esteve desde seu princípio associada à ocupação da terra. Os caminhos percorridos para que o Movimento inserisse a questão da educação em suas pautas foram sinuosos.

Por “ocupação da escola”, Caldart (2000) entende que ela ocorre em duas dimensões. A primeira é na consciência da necessidade de aprender, de estar disposto a aprender, a conhecer mais, que se desdobra na preocupação de lutar por escolas por parte dos militantes do Movimento. E a segunda é a ocupação da escola propriamente dita, que diz respeito à inserção da realidade dos assentados e acampados nas práticas escolares. Dentre os desafios para a ocupação da escola está a representação que os assentados fazem dessa instituição.

Na herança cultural que carregam enquanto trabalhadores e trabalhadoras do campo, os sem-terra também trazem dentro de si aquela representação tradicional de uma escola irremediavelmente comprometida com concepções e valores urbanos e dominantes na sociedade capitalista e que funcionam como instrumento da própria negação do mundo rural, contradizendo no imaginário aquilo que vivenciam no processo de luta (CALDART, 2000, p. 140).

Para explicar a inserção da escola nas pautas do movimento, Caldart (2000) aponta cinco circunstâncias. A primeira é o próprio contexto social objetivo onde se deu a formação do MST. Contexto rural de descaso com a educação pública dos trabalhadores e trabalhadoras. A segunda é a preocupação das famílias sem-terra com a educação dos seus filhos, uma herança da percepção de que o estudo oferecido pela escola pode possibilitar um futuro melhor. A terceira foi a iniciativa das mães e professoras com a educação das crianças, em três dimensões principais: organização de atividades educacionais, pressão para a mobilização dos assentados na reivindicação por escolas, e preocupação das professoras com uma educação diferente, que educasse as crianças para o que elas estavam vivendo.

A terceira circunstância é um desdobramento da quarta, que diz respeito a uma característica própria do MST: a presença das famílias inteiras nos acampamentos. As crianças estavam presentes nos acampamentos porque toda a família é chamada a fazer parte da luta pela terra. E a quinta é o perfil das pessoas que ajudaram a organizar o MST e que se tornaram suas principais lideranças, pois estas compartilhavam da ideia da valorização do estudo para a transformação da realidade.

A educação foi assim sendo inserida dentro do MST, inicialmente na luta por escolas para os filhos dos sem-terra. Essa é a situação que se apresenta no Nova Estrela. Logo que foram assentados, contataram a Delegacia de Educação e, seis meses depois se iniciou a construção da escola. É interessante que nos depoimentos das famílias, que a escola ou a possibilidade de melhores condições para os filhos, aparece como um dos fatores para o estabelecimento de suas moradias naquele espaço.

A posição do Movimento não é em prol da formação de “escolas do MST” nos assentamentos, mas há uma pressão para que o Estado forneça educação para todo o povo. Portanto, o MST não constrói ou gerencia escolas nos assentamentos, mas reivindica que elas sejam providas pelos órgãos públicos. Isso gera uma situação em que a “ocupação” da escola por parte dos assentados não ocorre com o enfrentamento, mas com a negociação de interesses. “No caso das escolas dos assentamentos e acampamentos, que são públicas, isto quer dizer também que é preciso aprender a construir um novo tipo de relação com o Estado, que pode não ser exatamente a mesma que permitiu sua chegada na terra” (CALDART, 2000, p. 140).

Ao que parece, houve um período em que o movimento – na figura dos assentados vinculados ao MST – “ocupava” a Escola Chico Mendes com maior representatividade. A bandeira do Movimento era hasteada junto à bandeira do Brasil. Também, uma ex-aluna relata que a história do MST era tratada na escola, através de instrumentos como gincanas com a comunidade.

Atualmente, o MST, enquanto organização, se mostra presente na escola por meio da figura de PL, uma funcionária vinculada ao MST. Ela é representante da região serrana dentro do coletivo de educação do Movimento, parte do Setor de Educação. A inclusão, dentro da organização do MST, de instâncias interessadas em discutir a educação é outra forma, além da reivindicação por escolas, de atuação do Movimento nesse setor.

A criação de um Setor de Educação vem da realização de que a escola, juntamente com o próprio viver como parte de uma coletividade em movimento, pode auxiliar na formação dos sem-terra, enquanto sujeitos em luta. Ele surgiu inicialmente compartilhando a

responsabilidade que as mães e professoras da base tomaram para si com a educação das crianças nos assentamentos e acampamentos.

Com o objetivo de que as decisões do Movimento não ocorram de “cima para baixo”, na organização do Setor de Educação constam os núcleos de base. Esses são grupos de assentados responsáveis pelos diversos aspectos da vida do assentamento – produção, saúde, agroecologia –, incluindo a educação. Porém, Caldart (2000) adverte que, mesmo com essa organização existem desafios para a presença do Movimento na escola.

Se a relação entre escola e comunidade (local) já costuma ser complicada, tanto mais quando esta comunidade integra uma coletividade nacional, e ainda com esta peculiaridade da mistura entre características de organização social e de movimento de massas (que pode implicar, por exemplo, naquela diferença de posição entre o MST e determinado assentamento em particular, o que torna mais complexo o jeito de promover a relação entre escola, comunidade e MST). É uma subversão da ordem e da tradição que costuma ir muito além do que conseguem compreender (e aceitar) algumas das secretarias de educação ou alguns dos municípios aos quais estas escolas necessariamente se vinculam. Igualmente para os professores que se colocam como funcionários do Estado, a presença do Movimento na escola é algo que não podem admitir. De novo os Sem Terra querendo virar o mundo de ponta-cabeça! (CALDART, 2000, p. 164).

A resistência à presença do movimento na escola também se relaciona com o medo que provoca nos professores o “virar o mundo de ponta-cabeça”. Se para um professor, por exemplo, seu trabalho na escola do campo culmina na aprovação de um aluno no Ensino Médio na cidade, esse professor está preocupado em formar seu educando para que ele tenha os conhecimentos necessários para essa aprovação. Nesse sentido, utilizar o tempo da escola com propostas que não digam respeito ao que aquele educando será requerido em testes da escola urbana, como, por exemplo, a construção da identidade de assentado, é um obstáculo ao trabalho do professor.

Educar tendo em mente “virar o mundo de ponta-cabeça” é assustador, pois enquanto esse mundo não vira, o que os educandos fazem? É mais seguro educar para o mundo que já existe do que para aquele que se quer construir. As professoras da Escola Chico Mendes manifestaram sua preocupação com o futuro dos educandos. Algumas delas acreditam que o melhor que o futuro pode oferecer a eles é um trabalho na cidade e, por isso, constroem suas aulas nesse sentido. Isoladas da coletividade, elas encontram dificuldade em ver saídas, fora do que já está posto.

O MST tem sua força na organização coletiva. Sua grande riqueza é ser um movimento nacional, mas que em sua base é comunitário. Ele permanece vivo, em

movimento, graças à atuação das pessoas que estão na sua base. O foco de atuação das equipes diretivas são as ocupações de terra, os encontros, marchas, lutas e acampamentos e assentamentos novos. Os assentamentos antigos - sua organização, produção, educação, etc. – são mantidos vinculados ao Movimento pelos próprios assentados.

Essa forma de ação, por um lado, incentiva a autonomia e possibilita que os sujeitos tomem frente na construção da sua realidade. Por outro lado, quando ocorre um distanciamento da base com o Movimento, a tendência para a retomada da situação anterior à formação do assentamento encontra poucos contrapontos. A Escola aninha-se com as propostas e valores urbanos de educação. Os assentados vendem seus lotes. Aqueles que antes eram arrendatários, agora, arrendam áreas do assentamento.

O assentamento envolve aprendizados distintos da ocupação e do acampamento. São aprendizados relacionados ao sentido pedagógico do cotidiano da organização que auxiliam na formação identitária de uma coletividade em luta. Um aprendizado muito importante à educação ambiental produzido no assentamento é o que possibilita a passagem de uma ética do indivíduo para uma ética comunitária ou ética do coletivo, que toma lugar na necessidade de organizar-se como uma coletividade para a manutenção do próprio assentamento.

Guimarães (1995) fala de uma ética planetária, ao defender que, para a superação da crise ambiental, é necessário que a consciência individual seja aliada a uma consciência coletiva. No estabelecimento de um assentamento apresentam-se vivências que permitem às pessoas perceberem como necessitam umas das outras para sobreviverem, uma ética comunitária. Para a passagem dessa a uma ética planetária, todos os seres vivos precisam estar embarcados no sentimento de responsabilização pela vida e bem-estar um dos outros.

Além dos seres vivos, precisa haver um sentido de que tudo o que há no planeta, seja vivo ou não-vivo, depende de mim e eu dependo deles. De certa forma, o trabalho na agricultura possibilita uma vivência dessa co-responsabilização. O ser humano escolhe o que planta, revira e prepara a terra ao mesmo tempo em que a semente, o Sol, a água, o ar e a terra fazem seu trabalho.

A dimensão educativa do trabalho na terra é destacada quando Caldart (2000) trata de uma das pedagogias do movimento, a “pedagogia da terra”. Além do sentido da dependência e responsabilidade que o ser humano tem com o planeta e todos que dele são fruto, a terra ensina sobre paciência, persistência e resistência. Segunda a autora, “esta é, talvez, a matriz educativa historicamente mais antiga que o MST põe em movimento na formação dos sem-terra: a que mistura o cultivo do ser humano com o cultivo da terra, com o trabalho e a produção” (CALDART, 2000, p. 222).

O aprendizado no viver, com a terra, com o trabalho, na mobilização social são contribuições que os movimentos sociais trazem para as teorias pedagógicas (CALDART, 2000). Eles expõem a potencialidade pedagógica da realidade, de uma vida vivida no presente. Além disso, propõem que a vida se dá no Movimento, em movimento. Se os assentados param, o assentamento para. Se as professoras se acomodam, a escola do campo deixa de ser escola do campo. É preciso movimento para manter viva a utopia de um novo projeto de campo e de sociedade.

A dimensão da vida em movimento é mais fácil de ser percebida no contexto da luta e do acampamento, onde tudo é incerto. No assentamento, o próprio assentar-se vem associado ao perigo do esquecimento da impermanência da vida. Nele entram em conflito o que foi construído nas experiências anteriores do movimento – o movimento, a coletividade, a identidade de lutador do povo – com a forma de produção, modo de vida, valores e relações sociais aprendidos antes de se tornar um sem-terra.

Em outras palavras, quando os sem-terra chegam no assentamento são pressionados a escolher entre buscar o ‘extraordinário’ ou aqueles instantâneos de mudança vividos no tempo da ocupação e do acampamento, se torne o seu cotidiano (mais estável) de vida no campo, ou tentar voltar a ter aquele modo camponês de vida que tinha (ou sonhava ter) antes da entrada no MST (CALDART, 2000, p. 123).

No Nova Estrela, junto a essa tendência ao esfriamento da luta e volta para os antigos valores, percebo a presença de famílias sem nenhuma vinculação ao MST. Famílias que compraram suas terras e ali querem buscar construir sua vida de acordo com o que acreditam ser possível. É importante olhar o assentamento como um lugar social em movimento e, no caso do Nova Estrela, com 30 anos de história.

Os assentamentos são diferentes entre si. Trata-se de uma fração de território ocupada pelo MST, mas os próprios assentados opinam sobre a aplicação do que é decidido pelo Movimento, dependendo, sempre, das pessoas e da capacidade de mobilização das lideranças. Uma das preocupações, ou a preocupação principal do MST, é a organização da produção na forma da cooperação agrícola. Com a organização da produção, desdobra-se a discussão sobre o campo como um todo, como o isolamento do camponês e o rompimento do trabalho na lógica do assalariamento ou do trabalho somente familiar.

Nesse sentido, Caldart (2000) associa o uso de agrotóxicos na produção com as escolhas que os assentados têm entre fazer o assentamento render a qualquer custo ou manterem-se alinhados aos princípios do Movimento. Atualmente, existe uma preocupação

por parte do Movimento com a produção agroecológica, inserida nas pautas da Reforma Agrária Popular⁸. No entanto, as preocupações no nível de organização do MST são implementadas na base, na medida em que quem compõe a base decide implementá-las. O mesmo ocorre com a educação, sem a vinculação com a base ela perde vida, pois, “se o próprio assentamento não se vincular com a luta maior do Movimento, estará em risco o seu destino como espaço em que os sem-terra estavam buscando construir uma vida com mais dignidade” (CALDART, 2000, p. 169).

⁸ De acordo com a página do Movimento, esta norteia-se na construção de um novo modelo de desenvolvimento agrícola, em contraponto ao agronegócio. Isso envolve a distribuição de terras, mas também modelos de produção cooperativos e pautados nos princípios da agroecologia. Fonte: <http://www.mst.org.br/2016/09/26/o-papel-da-reforma-agraria-popular-no-brasil.html>. Acesso em: 10 nov. 2018.

3 SEMEADORAS E SEMEADORES

“Eu já penso que eles têm que ser, eu já falei algumas vezes pra eles, que eu analiso eles como se eles fossem uma corrente, cada um é um elo, e se eles não tiverem juntos, cada um, grudado no outro, em parceria, o que acontece com a corrente? Ela se perde, aí ela perde valores, aí ela se perde, o efeito da corrente que a união deles poderia fazer. E que todo mundo faz parte de um prol comum, né, pra fazer alguma coisa maior” (PA, professora da escola).

Os semeadores, as semeadoras. Os semeadores que estão assentados. As semeadoras que estão professoras. Os pequenos semeadores que estão educandos na escola. A semeadora que está pesquisadora: eu. Fomos semeadores neste trabalho, na medida que ser humano é ser a semear. Ser a construir o mundo. Que ao construir sua casa, constrói o mundo. Ao dar a sua aula, está a construir o mundo. Ao escrever uma dissertação, escreve o mundo. A cada respiração, inspira o mundo e exala um mundo um pouco diferente. Produz o mundo porque produz cultura, produz hábitos, valores, costumes, faz escolhas entre infinitas possibilidades, manifestando diferentes formas de ser/estar nesses mundos.

Neste capítulo, tenho a intenção de apresentar, do meu lugar de fala, as pessoas que são as responsáveis pelas linhas preenchidas de histórias e reflexões que seguem nas próximas páginas. Falo de mim enquanto pesquisadora e do casal de dirigentes do MST no assentamento, que foram meus anfitriões durante todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa. Falo das professoras/educadoras da escola e falo dos educandos.

2.1. A pesquisadora-semeadora e os anfitriões

Enquanto pesquisadora-semeadora, acredito que a minha chegada ao assentamento pode ser traçada tendo por base a relação que estabeleci com a “natureza” em diferente etapas da minha vida. Escolhi estudar biologia porque desde muito nova me sinto confortável, ou mais que isso, me sinto “contente”, em meio às plantas, aos animais, aos morros, lagos, rios e riachos. Cresci em um bairro na região rural de Caxias do Sul e, enquanto as manhãs eram dedicadas ao estudo, durante as tardes me deleitava criando mundos de fantasia no resquício de mata que existia nas imediações da minha casa, ou pulando a cerca para “nadar” no banhado no terreno do vizinho.

O momento seguinte dessa trajetória diz respeito à decisão em buscar a área da educação para dar voz ao desejo que tinha em estar junto às pessoas. Sentia o desejo de ouvir e contar histórias, de olhar nos olhos daqueles que são meus pares, ao habitarmos juntos,

nesse tempo e espaço, este Planeta. Desse querer, também veio a decisão de ingressar em um programa de pós-graduação. Inicialmente, estava interessada em compreender as interlocuções entre o contexto econômico, social e cultural em que se insere um indivíduo e a forma como ele interage com o meio ambiente. Perguntava-me – e ainda me pergunto – como a relação do ser humano com a água muda, por exemplo, ao se comparar uma pessoa que conhece a fonte de onde brota a água que bebe, de outra que desconhece o caminho percorrido por esta.

Com a mente curiosa, efervescente das discussões e leituras desdobradas das aulas, esses questionamentos iniciais foram ganhando outras nuances. A ênfase aos contextos econômicos, sociais e culturais deu lugar a indivíduos habitantes de áreas urbanas e habitantes de áreas rurais como elementos centrais de minha problematização. E aqui se insere o terceiro ponto dessa trajetória, que diz respeito à representatividade social do MST como movimento social de massa no campo. Por ter o MST como referência de movimento social rural, com demandas populares para a Reforma Agrária e dignificação da vida do povo brasileiro, entrei em contato com seu Setor de Educação, em busca de sugestões de espaços onde poderia encontrar parceiros para responder ao problema de pesquisa anteriormente mencionado.

Por uma indicação de uma integrante do Setor de Educação do Movimento, tomei conhecimento do Assentamento Nova Estrela, representado dentro do Movimento, pelas figuras do SJ e da DB. Fui informada que nesse local era feito um trabalho com a agroecologia e que ali havia uma escola de ensino fundamental, cujo nome de imediato me encantou, onde eu poderia dar segmento à pesquisa. O primeiro contato que fiz com o assentamento foi por meio da DB. Foi ela quem me explicou como chegar até a escola, tanto indicando a direção das estradas traçadas na terra, quanto naquelas construídas nas relações entre os humanos. Também foi ela que possibilitou meu primeiro contato com a escola, sendo a primeira a me acolher naquele espaço.

Juntamente com seu companheiro, o SJ, ofereceu sua casa para que eu almoçasse e dormisse, quando quisesse passar mais tempo no assentamento. Essa foi uma necessidade, visto a distância entre a escola e minha casa. Com a DB comi as comidas mais deliciosas. A comida de verdade. Comida fresca, onde até os temperos eram plantados e colhidos por ela. Com ela aprendi que a alimentação é um ato político, no sentido que temos a possibilidade de escolher o que comemos. Os almoços em sua casa eram sempre um momento de grande alegria. Junto com a comida deliciosa, sentávamos juntos e conversávamos.

Senti meu coração aquecido pela hospitalidade de DB e SJ. Eles ofereceram um quarto em sua casa, refeições e um espaço ao redor do fogão à lenha. Em nossas conversas,

DB e SJ me possibilitavam uma verdadeira análise de conjuntura da situação política do país, sob o ponto de vista de alguém que integra tanto a base, quanto o setor diretivo de um movimento social. E sempre havia uma história mais impressionante do que a outra. Uma viagem de semanas com um pré-candidato à presidência, um acampamento, uma reivindicação em órgão público pleiteando verbas para educação, por seus direitos. Eles são verdadeiros exemplos de cidadãos engajados, conhecedores de seus direitos e conscientes do valor de sua cultura.

Cidadãos “de verdade” porque têm conhecimento e exercem seus direitos e deveres. Por isso, pessoas coerentes, que veem o mundo com olhos comprometidos, que tem senso de comunidade e se reconhecem como atores neste mundo: agem transformando a realidade onde se encontram. Durante nosso convívio, percebi que estavam sempre fazendo algo para tornar as suas vidas melhores. E não apenas as suas vidas, mas a qualidade de vida da comunidade, seja pegando três ônibus para ir em uma reunião do coletivo de agroecologia do Movimento, passando um mês longe de casa militando ou andando pelo assentamento medindo a quantidade de luz utilizada pelos assentados, tudo o que fosse necessário.

Com eles aprendi o que são ações afirmativas. Ao afirmarem o seu direito de existir e viver da forma que consideram digna, afirmam seu posicionamento político, sua ideologia e contribuem com a construção do projeto de Brasil que defendem. E mais do que tudo, afirmando-se sem negar a nada e a ninguém. Com amor, com o respeito, afirmam seu direito de serem respeitados e de serem tratados como cidadãos deste país. Para isso, contam com o suporte que o Movimento dá às ações individuais contra a correnteza neoliberal.

Essa vinculação com o Movimento também aparece nos rumos que seguiram seus seis filhos. Sua filha mais nova estuda Direito em Curitiba, como bolsista do PRONERA, outro estudou Medicina em Cuba e trabalha no hospital onde nasceu, no interior do estado. Outro é fortemente envolvido com a parte diretiva/executiva do Movimento. Com eles aprendi sobre o funcionamento do MST, suas divisões e como funcionam seus setores e sua relação com os assentamentos.

O SJ escolhi chamar “filósofo da terra”. Pego emprestado o apelido de filósofo que ele diz ter ganho de uma companheira, e insiro o “da terra” para reforçar que o que ele fala traz consigo a sabedoria do chão onde ele pisa, dos locais onde ele já dormiu, do que ele já comeu, dos “sois e frios” que ele já sentiu em sua pele. Compartilhava com ele e a DB as atividades que propunha na escola. Eles gentilmente ofereciam suas sugestões e interpretações, vindas de ângulos que eu não visualizaria sem o auxílio deles.

E como se todos os presentes que esses dois seres humanos me ofereceram com sua companhia, seu exemplo, seus ensinamentos e sua hospitalidade já não fossem o suficiente, ainda voltava para casa carregada de garrafas de suco de uva. Eles abasteciam meu coração de esperança e minha alma de entusiasmo; acredito que nunca poderei retribuir a altura o impacto que eles tiveram na minha vida. Minha total admiração e respeito, se isso significa algo, é o que eu posso oferecer. Do meu local, tentarei fazer a luta que me cabe, levando a integridade, a clareza de ideias e a força deles como exemplo.

2.2. Professoras-semeadoras

Na escola atuam quatro professoras – uma exercendo o cargo de diretora – e uma agente educacional de alimentação escolar. Das cinco funcionárias, três moram no assentamento, uma hospeda-se na casa de uma assentada durante a semana e outra mora no assentamento vizinho. Duas das três funcionárias que moram no assentamento mudaram-se para lá quando assumiram na escola. A outra delas é filha de assentados e constituiu sua família no assentamento em que cresceu.

Opto por relatar suas histórias de vida separadamente, ao invés de construir este texto com generalizações. Utilizo essa estratégia por duas razões. A primeira por considerar que o número reduzido de professoras convida a uma abordagem mais intimista. E a segunda porque percebo uma ligação entre *o que* acontece na escola com *quem* está na escola. Parece que as atividades pedagógicas desenvolvidas nesse espaço estão impregnadas das visões de mundo, trajetórias e personalidade das professoras. Dizendo de outra forma, essa escola do campo parece constituir-se por meio de um trabalho manual. Embora uma expressão metafórica, manual é no sentido daquilo que é feito realmente com as mãos, na medida em que o trabalho pedagógico assume a identidade daquelas que ali trabalham, da mesma forma que o artesanato leva em si um pouco da alma da artesã.

Visto essa relação íntima entre o trabalho pedagógico e quem o faz, escolho, ao trazer aspectos de suas trajetórias de vidas, retratar as professoras enquanto seres integrais. Falo do local onde moram e de suas contribuições éticas e estéticas ao espaço escolar. Também, dou destaque as suas falas, que expõem suas concepções de educação e de meio ambiente, destacando os sentimentos e vínculos que criamos por meio desta pesquisa.

Outra opção que faço é olhar suas atuações docentes como a alternativa coerente para aquele local, visto que são elas que se dispuseram a estar ali. Em outras palavras, não comparo o que elas fazem ou deixam de fazer com alguma realidade inventada. Elas são as

professoras que estão ali, são elas que enfrentam as dificuldades diárias – sejam de infraestrutura, mobilidade, financeiras etc. – de atuar em uma escola do campo, são elas que entendem em seus ossos, em sua pele, o que é atuar naquele espaço. Busco aprender com elas o que sua experiência profissional tem a ensinar e, em troca, partilho o que aprendo dos espaços que ocupo. Não as comparo com professoras em outros contextos, até porque se elas estivessem em outra escola, talvez, fossem professoras diferentes.

Além das conversas e de nossa convivência na escola, faço uso na construção desse texto das produções das professoras, provenientes de dois materiais. Um é o questionário para “elaboração de perfil”. Nele constavam questões fechadas sobre a formação acadêmica e a trajetória profissional delas e questões abertas sobre as relações da escola com o MST, bem como sobre as iniciativas de educação ambiental promovidas na escola (Apêndice 1). E o outro são as reflexões que fizemos a partir de uma entrevista semiestruturada, realizada com todo o grupo de docentes (Apêndice 2).

A artesã-semeadora PR está como diretora da escola. Ela é concursada do município e cedida para o Estado. Sua jornada de trabalho durante o ano de 2018 foi de 40 horas semanais na escola do assentamento, mais 20 horas semanais em uma escola na cidade de Vacaria. Diariamente fez o caminho de 1h30min do assentamento para Vacaria, percorrendo estradas de chão à noite, sozinha em seu carro. Ela justifica a jornada com a promessa de aposentar-se com uma renda mensal maior. É licenciada em Pedagogia e especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares.

PR atua na escola desde 2012. Nesse ano, ela foi responsável pelas aulas de português e inglês da escola. Em 2013, também assumiu o I Ciclo, trabalhando na alfabetização desses educandos. Passou a desempenhar o cargo de diretoria em 2015, quando a outra diretora se aposentou. Dentre os motivos que a levaram a ingressar na escola estão, inicialmente, sua transferência para a instituição. Atualmente, adicionou-se a isso o fato de ela morar próxima à escola. PR mora a um “atravessar de rua” de distância de onde trabalha.

Ela mora no assentamento junto de seu companheiro e sua neta, que é educanda na escola. Afirma não possuir relação com o MST, mas conhecer sua proposta educativa, no que diz respeito “*aos cuidados com a terra e tirar dela seu próprio sustento*”, ao incentivo à produção orgânica e à permanência no campo, e no pressuposto da “*igualdade para todos*”. Também destaca o caráter de luta coletiva do movimento ao afirmar que em suas práticas pedagógicas o MST entende que os assentados “*no espaço que conquistaram, vivam em união*”. No que tange à relação entre a escola e o assentamento, PR diz:

O que que eu penso é que a escola é um ponto de referência. Aqui ela tá, não só por ela estar em cima de uma área de assentamento, mas é o povo e é a realidade daqui. Os nossos alunos, os que vem pra cá, do assentamento ela tá toda ligada as famílias, são assentados, com o movimento em si, respeitando a escola no particular, eles respeitam, né e nós também temos que respeitar o local deles, a identidade desse local.

O respeito entre escola e comunidade está relacionado à situação da escola ser mantida pelo Estado, apesar de estar numa área de assentamento. PR afirma:

Por ela estar numa área de assentamento, ela não é comandada por eles, ela é uma escola estadual, e ela tem a sua, quer dizer, nós somos funcionárias da CRE, nós fazemos de acordo com a CRE, ainda não é aquela coisa assim, tipo o salão, ele é comunitário. Ela é da comunidade, mas pertence ao Estado e daí é como que a gente traz o ensinamento.

Mesmo sendo uma escola estadual e, tendo em vista que as professoras são funcionárias do Estado, PR comenta que

[...] nós, em alguns momentos, a gente já foi em um curso, a gente já tivemos oportunidade que tem as representantes da educação, nós já tivemos bastante oportunidade de estar com eles representando e a CRE nos liberar. Entende? Pra tá com o movimento. E nós estamos em um momento agora em que a gente não é liberada pra estar trabalhando com o pessoal do movimento.

Nesse sentido, parece que uma dinâmica de tensionamento se configura na relação entre Estado e assentamento/MST. Existe uma fidelidade com a Secretaria de Educação do RS no quanto que ela permite que as professoras se envolvam nas pautas da comunidade e nas atividades do MST, visto que é esse órgão que mantém a escola. E existe um comprometimento com a comunidade, já que a escola necessita dos educandos que residem nesse local. Como coloca PR, “[...] o pessoal do assentamento nos cobra assim, eu já digo que uma fidelidade aqui né, porque se nós estamos aqui e nós estamos é... ganhando daqui, estamos ou contratadas, ou nomeadas, que nem eu, eu tenho que defender o local onde eu estou né”.

Na sua experiência como professora de uma escola urbana e diretora de uma escola do campo, PR percebe diferenças entre esses dois espaços, principalmente no que diz respeito ao comportamento dos alunos.

As crianças daqui eles são diferentes sabe? Por exemplo, assim, às vezes eles tem uma agressividade, às vezes eles não sabem responder o professor

porque também eles não sabem... tu tem que falar uma linguagem mais clara pra eles, assim não, como é que eu posso dizer, uma linguagem mais simples, se tu falar assim, já muito, eles não entendem o que tu quer saber, o que tu quer saber deles, porque eles tem uma simplicidade, se tu for procurando toda aquela simplicidade deles tu tem muito o que aprender, e é muito diferente gente, das escolas, não não passam, olha, tu chega um ponto assim, ontem eu vinha dizendo pra PL, aqui nós não temos droga, aqui nós não temos prostituição, não tem criança que bebe, não tem criança que pula em professor. Na escola que eu to dando aula de noite lá, um dia tem briga, o outro não tem e no outro tem, né. Ontem mesmo teve uma batida dentro, um guri soqueou outro dentro da minha sala de aula, coisa que nunca nas minhas aulas, sempre dava na minha folga e eu dizia tomara que nunca aconteça, ontem aconteceu. Num outro eles pegaram uma faca, num outro, ele sangrou o dedo quase assim de nervoso porque ele tava com a droga dentro do calçado.

Apesar de PR morar no assentamento, ela não parece se considerar uma assentada, no sentido de que não participou dos movimentos de conquista daquele território, mas expressa gratidão aos assentados, pois foram eles que possibilitaram a existência da escola em que ela trabalha e o local onde ela mora. Ela parece se colocar como uma representante, ou mais, como uma defensora dos interesses da escola, num esforço de mediação entre as forças tensionantes do Estado, assentamento e MST que mencionei anteriormente.

Pessoas tão aqui na verdade, eu to aqui, a PA está aqui, a PMe está aqui. A PL é filha daqui. Mas nós estamos aqui na nossa terra, porque outros lutaram pra ter essa terra, não foi nós. Não foi nós que fomos pra luta, nós estamos, nos apropriamos de alguma coisa em que a luta veio deles, porque foi eles que ficaram acampados aqui. Foi eles que ganharam primeiro, nós chegamos e já estava pronto né. Eu cheguei e já tinha uma casa lá, daí nós ajeitamos, organizando essa casa. A PMe, o sogro dela comprou de um assentado. De um assentado que foi embora, já tinha a casinha, quer dizer, nós não fomos pras barracas que nem eles, então a luta foi deles, e cabe a nós que nos inserimos, que viemos pra essa comunidade aqui, respeita-los e valorizar. Tanto desde o pequeno quanto ao grande né. Existem sim, como eu te disse, em toda a comunidade, existe o que é certo e o que é errado, mas isso não é diferente né, não é aqui.

Quando se trata especificamente da educação ambiental, PR afirma sentir-se responsável pelos recursos hídricos do assentamento e coloca-se como parte da comunidade nos esforços para a preservação das mesmas. Diz: “*eu me preocupo muito com cada nascente. Eu tenho um medo de ficar sem água que..., nossa. Eu mesma não tenho água aí dentro dessa nossa propriedade*”. Ela comenta que tem a intenção de construir um projeto sobre a preservação das nascentes para ser entregue à promotoria do município de Vacaria, que disponibilizaria recursos financeiros para a realização do trabalho. A própria Secretaria de

Educação do RS, em seu setor responsável pelas escolas do campo, apoia iniciativas nesse sentido.

Eu vou trazer a folha que a nossa orientadora de campo também solicitou que seja voltado pro meio ambiente e eu penso muito nessas nascentes gente. Nessas nascentes porque tu fala fala, tem que ir fazer um chamamento, orientar, se tu vai, que nem eu tava dizendo, se nós vamos naquela nascente ali, tu pode chamar aquele pessoal ali de cima pra olhar, pra cuidarem daquele pocinho que tem ali na beira da estrada, é uma nascente! Tem aqui embaixo, tem água aqui, tem água né, as vezes eles não têm essa orientação, quer dizer, eles não tão nem aí, nós pegamo a água dali e vamos deixar essas outras secar e eu me preocupo e eu acho que isso aí tem que ser olhado.

Associado com sua preocupação em garantir a água do local onde vive, PR considera que trabalhar com as nascentes do assentamento pode também ter consequências na permanência dos educandos na comunidade. Esse projeto pode incentivá-los a identificarem-se ao local onde vivem, enquanto protetores.

Eu penso assim que tu também tem que, se a gente apurar com esse projeto, fazer, colocar em prática, colocar no papel, fazer, fotografar, levar pra comunidade, lá fora, não ficar assim só na conversa, tu transforma essas crianças em protetores desse lugar, porque senão eles estão sendo assim, o que eu vejo, eles muito, parece que eles querem encarar aquele papel de assentado, de gente braba, de gente que tem que mostrar medo, não, eles tem que serem protetores desse lugar aqui. É isso o que eu penso que tem que ser.

Outras questões referentes ao meio ambiente citadas por PR são o desmatamento, o plantio de eucaliptos e a caça de animais. Segundo ela, as práticas de EA promovidas na escola, atualmente, estão ligadas à manutenção de uma horta sem o uso de agrotóxicos, mutirões de limpeza periódica do lixo e plantio de árvores frutíferas e nativas.

PMe e PA estão professoras na escola. Ambas passaram a integrar a equipe no ano de 2014, como contratadas do Estado. Ambas declaram não possuir nenhum tipo de relação com o MST. Elas, cada uma ao seu modo, assumem o papel de artesãs-semeadoras; além de exercerem suas atribuições enquanto professoras, dedicam-se, literalmente, ao artesanato e a ensinar a arte de produzir beleza com as mãos para seus educandos. PMe exhibe orgulhosa as almofadas de fuxico que confeccionou; os olhos de PA brilham ao mostrar os desenhos e pinturas que cria.

PMe é licenciada em Pedagogia e está concluindo uma segunda graduação em Matemática. Quando ingressou na escola era responsável por ministrar as disciplinas de

história, geografia e religião. Entre o fim de 2017 e o início de 2018 esteve afastada da escola por problemas de saúde. Quando retornou à escola, em 2018, estava atuando com o I Ciclo, como professora do Ensino Fundamental I. Pude acompanhar a amorosidade com que os educandos receberam a professora depois do período de afastamento.

Aponta que ingressou na escola, pois, ao se formar, conseguiu o contrato que sempre havia desejado. Antes de atuar como professora exerceu a função de responsável pela limpeza em uma escola localizada na comunidade de Barro Preto. Pude entender, um pouco, o significado que PMe dá à profissão de docente, quando ela fez questão em me tratar por Prof. Heloísa, mesmo quando estávamos fora da escola. Com esse tratamento, tive a sensação de que ser chamada de professora era algo especial; que professora é mais do que uma profissão, é muito mais que um título, é um indicativo de um determinado lugar de protagonismo na sociedade. Em tempos de desvalorização progressiva da profissão docente, atitudes como a da PMe são um bálsamo para o coração.

Amorosidade parece ser a palavra central para tratar da atuação docente de PMe. Nos momentos em que tivemos a oportunidade de conversar, ela ressaltou o carinho que sente pelos educandos da escola. Deu destaque às suas ações para promover uma relação de respeito dos educandos com seu próprio corpo – os incentivando a escovar os dentes após o lanche – e dos educandos com outros educandos e com as professoras – desencorajando o uso de palavrões e encorajando palavras como “por favor” e “obrigada”.

PMe mora no assentamento onde a escola está localizada. Ela se mudou quando ingressou na instituição. A família dela é de uma comunidade próxima ao assentamento – Barro Preto – e, por muitos anos, trabalhou no setor administrativo de uma madeireira das proximidades. Afirmo conhecer a proposta educativa do MST. Comenta que ela “*visa educar para morar no meio rural e ter sua sobrevivência retirada da própria terra, ou seja, a sustentabilidade garantida da terra*”.

Nas discussões sobre a vinculação entre a escola e o assentamento, no que diz respeito à história de luta e conquista da terra, PMe se manifesta dizendo:

Eu acho que independente do que foi essa luta né, se teve tropeço, se teve... eu acho né que nada foi irregular, nada foi fora da lei. É a história deles, é a história da família. Então assim, a gente diz, eu sempre digo pra eles que eles não são mais acampado, porque eles já tem a terra deles, eles já ganharam a terra deles, eles tão na terra deles e eles tão produzindo, tão vivendo. Agora eles tão, eles são donos né, não tem que ter mais aquela mentalidade que eu sou um... que eu ainda sou um lutador pela terra, entende? Agora eles tão aqui, eles têm que lutar pelo pedacinho que cada um tem né.

Ela comenta que os meios pelos quais as famílias assentadas adquiriram aquelas terras não as tornam diferentes de outros moradores do campo. Disso decorre, principalmente, porque eles produzem naquela terra.

Porque agora eles já conquistaram o sonho deles né, que é a terra. Então cada um tem que fazer sua parte que é o que a maioria tá fazendo né. Um tem pomar de amora, outro tem uva. Eles tão vivendo, agora eu acho que eles tão assim como se nós tivéssemos comprado um pedaço de terra e tamos produzindo em cima né. Porque a maioria do pessoal aqui, tirando a DT [moradora do assentamento], é tudo que vieram, que conquistaram esse pedaço de terra. E... mas eu não acho que eles sejam diferentes nem um pouquinho de outros que moram nas comunidades, que adquiriram as terras por outros meios, ou por herança ou porque compraram, né. Só que a história deles tem que ser contada né.

Apesar de não os considerar diferentes por sua trajetória de conquista da terra, acredita que essa história deva ser contada. No entanto, defende a diferença entre os assentados e outros grupos sociais ao indicar que *“a cultura deles é muito simples, é muito humilde, então tu não pode falar com eles no mesmo grau que tu fala com uma outra família que foi criada diferente”*.

Dentre as questões ambientais que considera que deveriam ser abordados em práticas de EA, aponta como sendo mais grave *“o lixo jogado na natureza”*. Também cita a derrubada de árvores, a poluição das fontes de água e a *“falta de informação quanto à conservação”*. Em relação ao que é executado na escola diz que *“sempre tentamos passar para os alunos que eles devem preservar o meio ambiente como: não jogar lixo na natureza, não derrubar as árvores ao redor das fontes de água, falamos das diversas formas de contaminar a terra e o ar”*.

Ela percebe *“que tem alunos que já levam pra casa o que eles aprendem aqui, tipo fazer um jardim, a gente vê que os alunos fazem em casa, fazer uma horta, a gente até incentiva, mas daí depende de cada família”*. Relata que a escola desempenha seu papel informando os educandos do que deve ser feito para a preservação ambiental, mas que não tem controle de como essa informação é recebida pelas famílias. *“Porque tu tenta passar, as vezes como chega em casa não sei”*.

Por sua vez, PA cursou o Ensino Médio na modalidade Magistério e é graduada em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda. Além de atuar como professora, ela auxilia sua família no campo com a produção. Além disso, tem uma empresa de transporte escolar. O que a motivou a atuar na escola foi a proximidade em relação à sua casa. Ela mora no

Assentamento Nova Batalha, assentamento vizinho daquele onde está a escola. Quando foi contratada, assumiu a turma do I Ciclo. Atualmente, PA é responsável pelas disciplinas da área de linguagens (português e inglês), as humanidades (história e geografia) e educação física para o II e o III Ciclo. No período em que PMe esteve afastada, PA também assumiu o I Ciclo.

A artesã-semeadora PA entende que, na relação entre escola e assentamento, algumas vezes a comunidade poderia ser mais participativa. Ela destaca que considera importante que os familiares prestigiem os educandos, ao participarem das festividades e comemorações organizadas pela escola – dia das mães, dia dos pais, entre outros. Outra forma de participação da comunidade que ela valoriza é estar presente nas palestras promovidas por outras instituições, no espaço da escola. Ela cita como exemplo um encontro que havia sido recentemente realizado pelo Departamento de Trânsito do Rio Grande do Sul (DETRAN).

Ela reconhece que as práticas de EA promovidas na escola são desenvolvidas em determinadas épocas do ano, por meio de projetos ambientais. Ela considera como temas importantes a serem tratados na escola: o descarte correto de recipientes tóxicos, o uso dos EPI's (Equipamentos de Proteção Individual) para a agricultura e a pecuária, a valorização e preservação dos mananciais e a conscientização da preservação das árvores em geral. Em relação à questão ambiental do assentamento, ela diz:

Eu acho que quanto a isso é, até bem pouco tempo era muito tranquilo, o pessoal tinha bastante a consciência de que a terra como, deve ser usada né pra... o princípio de vim pra cá era a sobrevivência né, sobreviver e sobreviver com qualidade de vida, não se utilizava o veneno e tal, então com isso aí já fortalecia bastante esse... essa e daí também a concordância de que só ia ser aberto, tirando árvore e tal pra que fosse ser usado também pra isso né, pra que derrubar por derrubar? A gente precisa de árvore, precisa de tudo, então, mas agora, agora a gente já vê que com a mídia e o capitalismo chegando, a gente vê que também, dentro do assentamento e envolve a escola, de famílias tarem arrendando, coisa que os princípios também...

A artesã-semeadora PMA atua na instituição há 15 anos e as histórias vividas nesse período, literalmente, “dão um livro”. Ela ingressou na escola em 2003. Nesse período ela já estava aposentada, mas aceitou um contrato do Estado para complementar sua renda. Como a PMA trabalhava de segunda-feira a quinta-feira, e a maioria das minhas visitas ao assentamento aconteceram na sexta-feira, meu tempo de convivência com ela foi reduzido em relação ao das outras professoras. Relato aqui trechos das conversas que tivemos e utilizo

como referência para falar um pouco de sua trajetória, o livro citado anteriormente: “Chico Mendes em Histórias”.

Ela não mora no assentamento. Nos dias em que trabalha na escola, hospeda-se na casa de uma assentada, a DT. Houve um período em que ela dormia na escola, em uma peça nos fundos. Esse cômodo foi demolido no início de 2018, juntamente com partes da escola que estavam interditadas. Foi alegado que uma professora não poderia se instalar na escola, principalmente devido ao uso da cozinha.

Como PMA manteve sua residência em Vacaria, as questões da locomoção renderam “causos” curiosos. Logo quando começou a trabalhar na escola, PMA vinha para o assentamento com o “ônibus de linha”. Ele a deixava no assentamento vizinho e o trecho final até a escola era feito a cavalo. Mello e Molinari contam que “a PMA, por não ter o hábito de andar a cavalo, acabou tendo alguns problemas de saúde e foi operada da apendicite, parte do ofício e do sacrifício!”. Para facilitar a locomoção das professoras, o passo seguinte foi a compra de um carro. Mello e Molinari prosseguem:

[...] com as dificuldades de locomoção as professoras viram a necessidade de ter um veículo próprio, para diminuir um pouco o sacrifício compraram um Corcel branco para terem autonomia e irem e voltarem para Vacaria, como o carro já era usado e a situação das estradas nem sempre estavam boas as vezes levavam até 5 horas para chegar em casa! Mesmo assim a PMA ainda levava algumas alunas para passar o final de semana em Vacaria.

Durante o ano de 2018, foi responsável pelas disciplinas de Ciências e Matemática para o II e o III Ciclo. Durante os anos de 2009 e 2010, a escola foi mantida por ela e pela sua irmã – que era a diretora. Nesse período, todas as disciplinas estiveram sob sua responsabilidade. PMA é licenciada em Matemática. Em nossas conversas, ela contou que, quando era mais nova, costumava levar os alunos para caminhadas, onde ensinava matemática utilizando o que via pelo caminho. Um tronco caído se tornava material para explicar o conceito de raio, por exemplo.

Ela fala com muito orgulho sobre os educandos que agora trabalham na cidade e concluíram o Ensino Superior. Diz que muitas vezes ministrou aulas particulares de matemática gratuitas para eles porque, quando ingressavam no Ensino Médio, não conseguiam acompanhar o andamento das aulas. Ela considera a matemática difícil de ser ensinada, mas muito importante de ser aprendida. Algumas vezes, apontou uma falta de motivação para aprender por parte dos educandos, principalmente em relação à matemática. Considera que essa falta de motivação se deve por que os alunos acreditam que não precisam

estudar, visto o local onde moram e a profissão que exercem/exercerão. Segundo ela, a cada geração que passa, a falta de motivação/apatia se torna mais forte.

Em relação às Ciências, diz que a melhor parte são as experiências. Acredita que um dos pontos a serem debatidos na escola é a questão da sexualidade. Percebe a necessidade de debater sobre aspectos referentes à educação sexual, como: métodos contraceptivos, escolha de parceiro e planejamento familiar. Preocupa-se com as meninas e diz que gostaria que elas não fossem pressionadas a casarem-se quando ingressam na adolescência. Gostaria que elas pudessem ter mais tempo para se conhecerem e se dedicarem aos seus projetos pessoais. Outro ponto que considera importante de ser tratado com os alunos diz respeito ao consumo de álcool e drogas que, segundo ela, se exacerba quando os educandos começam a frequentar o Ensino Médio na cidade de Esmeralda.

Segundo PMa, “*a gente aprende de tudo e sempre aprende*”. Talvez por isso, ou quem sabe pelo seu desejo de que as meninas tivessem outras oportunidades além do casamento, houve um período em que:

A professora PMa, no turno contrário as aulas, ensinava as meninas a fazer crochê, pintura em tecido, bordado em geral, dava o material e não cobrava nada, as meninas apenas tinham que se dedicar e querer aprender, assumiu também a horta escolar, os alunos dispostos e junto com os pais organizaram e mantinham a horta sempre com produção para o consumo da escola, de dois em dois alunos faziam seus canteiros e identificavam pois cada um queria provar que podia fazer melhor que os outros, cada atividade era uma festa, foi feito uma composteira coletiva e um espantalho para espantar os pássaros, anos bastante produtivos. Uma volta às raízes, pois escola do campo, que sem ensinamentos voltados a realidade não cumpre sua função educadora (MELLO E EULINA, s.d.).

Em uma de nossas conversas, enquanto caminhávamos pelo assentamento observando o pôr-do-sol, PMa anunciou que se aposentaria definitivamente em 2018. Ela disse que iria sentir saudades da escola e do assentamento e que “*se dá bem com todos*”. Admirando a vista, disse que, antes de ser professora na Escola Chico Mendes, participava de um grupo de pintores. Muitas vezes ela pensou em pintar o cenário que admirávamos; talvez, aposentada, ela volte a fazer isso.

A trajetória profissional e a experiência de vida de PMa mesclam-se aos desafios e alegrias vividos em uma escola do campo. Ela é, então, uma “*professora do campo*”. Uma mulher que dedicou sua vida a ensinar os números aos filhos e filhas de trabalhadores rurais. Mais do que isso, uma mulher que contribuiu para a formação humana de gerações de crianças daquela comunidade. Como relata uma de suas ex-alunas:

Lembro que a PMa ficava horas e horas nos dando conselhos, que pra mim hoje vejo que foi muito produtivo [...]. Foram muitíssimos momentos bons que não tenho palavras para descrever todos, mas quero deixar registrado que a PMa foi uma ótima professora e deixou muitas marcas, que hoje eu como mulher e mãe me serve de exemplo.

A professora-semeadora que mais recentemente ingressou na instituição é a PL, como funcionária. Desde 2016, ela atua no cargo de agente educacional de alimentação escolar. Antes disso, PL foi educanda na escola. Ela fez parte da primeira turma a concluir o Ensino Fundamental, isso lá em 2005. PMa foi sua professora, agora é sua colega. Sob o olhar de educanda, ela acompanhou diferentes “períodos” da escola. Agora, como funcionária, ela carrega consigo essas vivências.

PL é filha de assentados, de uma daquelas “primeiras famílias” que mencionei em “Terra Fértil”. Ela mora no assentamento, em uma agrovila, junto com seu companheiro e suas duas filhas, que são educandas na escola. Ela declara possuir relação com o MST, como representante da região serrana do coletivo de educação. Também participa do coletivo de agroecologia do Movimento. Aponta como motivos que a levaram a ingressar na escola a proximidade da sua residência, sua atuação junto ao MST e o pertencimento a uma família assentada.

Em relação à proposta educativa do MST, ela diz:

Acredito que seja uma educação para a liberdade, consciência social e ambiental, onde todos têm os mesmos direitos e oportunidades, onde a capacitação seja capaz de transformar o meio através do diálogo com a natureza e os seres, conjuntamente construindo caminhos para produzir, viver e multiplicar.

A sua inserção no MST, de certo modo, está vinculada à própria história de sua família. Falando de seu pai, diz que “*ele passou por todo o processo de acampamento, de assentamento, tomou as tundas dele*”. Atualmente, ela conta que ele não se sente confortável falando sobre o Movimento e desencoraja a participação de PL. Ela, por sua vez, contrapõe dizendo:

Não pai, não é ser usada, eu dou meu tempo, as vezes perco dinheiro, mas o que eu adquiro como conhecimento, isso ninguém vai me tirar. É uma defesa que eu tenho, não me preocupo em ser hostilizada, em ser, às vezes, tem lugares, assim né, que fazem chacota, então não me preocupo com isso, já superei, mas tem que ter muita ajuda pra isso.

Ela acredita que a escola, juntamente com as famílias, é responsável por contar a história do assentamento e que essa atuação pode, inclusive, dar ferramentas para os educandos lidarem com o preconceito que sofrem por morarem naquele espaço.

Até o próprio negócio do preconceito de ser assentado. Eles nunca vão se defender, não vão ter uma postura de dizer “sou assentado sim, e não sou pior e não sou melhor de que ninguém” não vão dizer isso, porque eles também se sentem, eles não conhecem, a maioria deles. Esse é um trabalho que a gente tem que começar a autocrítica né, de ver o que a gente, muitas vezes a gente se preocupa em dá uma moral, uma coisa, mas não instrui, não conversa, não faz eles pensa, “será que eu tenho que deixar todo mundo falar assim comigo ou não? Será que eu sou assim ou não?” Que que é ser um assentado?

O fato de os educandos não conhecerem a história do assentamento, que também é sua história pessoal, pode levá-los a não reconhecerem a luta que envolveu a conquista de direitos dos quais eles usufruem hoje, a própria educação, por exemplo. Ela problematiza que quando era educanda da escola sentia que a abordagem utilizada ao tratar da história do assentamento poderia ter sido mais sutil. *“Na minha época era demais. Acho que tu tem que... tu vai pegar amor por uma coisa, por uma história, por um determinado, se tu conhecer, se tu tiver acesso, se tu tiver conversa, o que vem de, tudo o que é imposto, vai ter uma rejeição”*. Como sugestão, propõe:

Acho que esse papel é a gente que tem que fazer dentro da escola, começar dos pequenininhos, não impondo, mas fazer em atividades, um passeio, que nem naquele dia da DT, dando a oportunidade das pessoas conhecerem, escutando as outras pessoas, não num livro de história, isso ai nunca vai ter num livro de história, dificilmente. Livro pelo governo do estado, nunca vai ser uma matéria a ser estudada, muito pelo contrário.

No que diz respeito à relação da escola com a comunidade, acredita que *“já foi muito mais forte, isso é verdade, já foi muito mais forte”*. No entanto, aponta que, quando os familiares são chamados para defender a permanência da escola, a mobilização é geral. Convida as colegas à reflexão sobre as atividades que propõem enquanto educadoras, no que tange a relevância destas aos olhos da comunidade.

Porque se tu chamar pra uma reunião que ah tá diz que vão fechar a escola, os pai vem, ele se apavoram e vem, então quer dizer que eles se preocupam em manter a escola aberta e daí se numa eventualidade, uma festividade eles não vem, porque que eles não tão vindo? A gente tem que fazer um balanço, não tão satisfeito com o nosso trabalho? Tamo exigindo pouco? Tamo

exigindo demais? Tamo exigindo errado? Acho que a gente tem que ter um sentimento de autocrítica.

Sobre as práticas de EA executadas na escola, diz “*minha intenção começa com a conscientização, com referência ao modo de vida de acordo com nossa realidade transmitindo experiências vividas, conversando sobre ações que geram reações, multiplicando as ideias e os saberes*”.

Dentre os problemas ambientais observados no assentamento e na escola, PL cita “*a distorção de teoria e prática, muito se sabe, mas pouco se faz, a preocupação com o que deixar e como deixar para o futuro, a forma de transmissão dos conhecimentos muitas vezes não chega como deveria ao interlocutor, passando sem se perceber as dificuldades*”. Das distorções entre teoria e prática, PL cita o arrendamento das terras do assentamento para o plantio de cultivos transgênicos, fazendo o uso de agrotóxicos.

Dentro do assentamento a ideia não era arrendar terra né, porque terra é pra sobreviver, pra gente usufruir dela, cuidando e não... e já tamo arrendando pra plantar soja, a soja é transgênica, pra dar a soja primeiro pra preparar a terra tu já mete veneno, planta e daí todo o ciclo dela depende de agrotóxico, então aqui dentro do assentamento já tem isso, mas isso faz muito pouco tempo. Claro que sempre tinha aqueles espertinhos que tu dizia né, “não usa, não usa” “eu não uso, eu não uso”, mas a gente sabia que pagavam um ou outro pra ir e usar.

Ela aponta que a prática do arrendamento foi se estabelecendo à medida que os moradores foram envelhecendo e deixando de trabalhar na terra.

Aí o pessoal vai se aposentando, perde o interesse em plantar e vai lá e arrenda, mas como vão ter aqueles que vão deixar simplesmente vir o mato. [...] mas a lógica assim, se eu não quero mais trabalhar, tem um monte de gente lá no acampamento que quer um lote. [...] ta se aposentou e tal, mas pra que arrendar? A soja dá, magine com terra dobrada, que vai dar a soja? A soja só vai dar bem se for em grande quantidade, em grande escala. Vai dar bem pros grandão, pros pequeno nunca vai dar lucro trabalhar com monocultura e a gente conversa com as pessoas. Uns quantos ali tinha essa mentalidade ai de arrendar e tal, ai a gente vai e fala vamo pedir pra tirarem, querem terra pra que se não vão trabalhar, só pra arrendar, isso é muito feio!

Outra das distorções que PL aponta é a derrubada indiscriminada da vegetação nativa e o plantio de espécies como o Eucalipto.

Em relação à derrubada de árvores e coisas assim, todo mundo tinha noção que se derruba pra que, se tu não vai ocupar pra abrir, se tu não tem capacidade de produzir em tudo aquilo, deixa ali, tá ocupando como um poteiro, como preservação, como área verde que tinha que ter e tem dentro do assentamento, mas ia lá e derrubava tudo e fazia lenha e vendia né, também são coisas que não, que a gente sabe que não, não é que não teje certo.

Muitas das vezes que conversei com a PL foram na cozinha, acompanhando o seu trabalho. Com ela, estabeleço a menor diferença de idade, mas percebo um mundo de aprendizados a serem compartilhados. Ela acompanhou aos educandos e a mim, na primeira caminhada que fizemos juntos no assentamento. Apresentou-nos às Plantas Alimentícias Não Cultiváveis (PANCs) e relatou histórias dos seus vizinhos. Ela, juntamente com a PMe, nos levou (os educandos e eu) para conversar com uma das vizinhas da escola, a DT.

Vi a horta da escola ganhando vida no trabalho de suas mãos e braços. Vi as atividades desse projeto ganhando vida no trabalho de suas ideias e ações. Até então, PL foi responsável pela alimentação dos educandos e a limpeza da escola. Com a aposentadoria de PMa, a diretora da escola anunciou para a comunidade, no Dia do Campo, a possibilidade de PL passar a ser professora na escola em 2019.

Levando em conta as falas de todas as professoras-semeadoras a respeito da EA e do meio ambiente, observo que os temas sugeridos podem ser relacionados à realidade dos educandos. Elas comentam sobre as nascentes do assentamento, assim como as árvores que são ali derrubadas. Galvão (2006) analisa as práticas de EA em sete assentamentos vinculados ao MST, no estado da Paraíba, e as concepções de EA dentre estudantes do curso de História para Educadores do Campo. Afirma que é na luta e conquista pela terra que a EA é vivida nesses assentamentos, de modo que esta configura-se como uma prática vinculada ao dia a dia dos assentados e é, até certo ponto, não percebida por eles.

Quando os professores foram questionados acerca da EA, eles trouxeram os temas da preservação do meio ambiente, destinação adequada dos resíduos sólidos e o uso consciente da água, dentro de uma perspectiva conservacionista. Nesta pesquisa, é interessante observar que, apesar das falas dos professores apresentarem um direcionamento em que a ação humana representa primariamente danos ao ambiente, as práticas em EA nos assentamentos estão ligadas justamente à interferência do homem na natureza, através do uso da terra para práticas agrícolas (GALVÃO, 2006).

Do mesmo modo, convivem no imaginário das professoras da Chico Mendes esses dois posicionamentos. Por um lado, a presença humana danifica as nascentes, mas por outro, é

também essa presença a responsável pela preservação destas. Dentre as professoras, PL aponta para a dimensão social da EA, ao inseri-la como capaz de garantir um modo de vida que esteja de acordo com a realidade vivida.

Este parece ser o posicionamento do MST a respeito da EA. Kulesza (2008) argumenta que, devido às relações entre latifúndio, monocultura e degradação ambiental, o MST buscou a implementação de uma agricultura sustentável dentro do contexto dos assentamentos. Dessa forma, foi por meio das discussões sobre o modo de vida que a EA foi inserida no currículo das escolas mantidas pelo Movimento. Essa EA caracteriza-se como crítica e transformadora, devido à proposta educativa do Movimento apresentar essas características. No entanto, o autor destaca que existem dificuldades nesse processo de inserção da questão ambiental na pauta do movimento, pois:

Em primeiro lugar, devido à complexidade científica das questões ecológicas, é bastante plausível que elas sejam encaminhadas de modo autoritário, solapando assim a vocação libertária da pedagogia do MST. Segundo, algumas dessas propostas não resolvem imediatamente o problema da produção, prejudicando a própria crença dos sem-terra no ambientalismo (KULESZA, 2008, p. 295).

Devido ao exposto, de acordo com Kulesza (2008), a EA praticada nos assentamentos tem dificuldade de escapar do discurso romântico, pois estes estão em áreas degradadas, onde as intervenções demoram a apresentarem resultado. Destaca que, mesmo com suas atividades partindo de temas geradores oriundos da realidade dos educandos, as Ciências da Natureza tendem a assumir um caráter autoritário na “transmissão” de seus conhecimentos.

Segtowich (2007, p. 102), ao entrevistar egressos do curso de Pedagogia da Terra da UFP que atuam como professores em acampamentos e assentamentos, chegou à conclusão que os alunos-professores:

Revelam que as representações sociais de Educação Ambiental e meio ambiente ainda estão assentadas sobre as vertentes naturalista e conservadora, porém, revelam indício de um movimento de transição de referencial teórico e diferentes formas de entender a realidade, o que leva a uma possível ruptura paradigmática.

Corroborando com as conclusões apresentadas por Kulesza (2008) acerca da possível romantização do discurso ambiental, ainda Segtowich (2007, p. 102) aponta que esses educadores:

Demonstram apropriação do discurso pedagógico, que se evidencia quando afirmam que contemplam nas suas aulas as questões socioambientais, promovendo a contextualização dos conceitos ao relacioná-los com o cotidiano. No entanto, suas práticas se mostram reféns de uma prática conservadora por estar focada no indivíduo e na transformação do seu comportamento, porém na tentativa de ruptura demonstram grande influência da realidade dos seus locais de origem (assentamentos ou acampamentos) nas atividades desenvolvidas e em suas falas.

Aí percebem-se contradições inerentes a sujeitos históricos em construção. Se, por um lado, esses educadores reproduzem o discurso naturalista e a EA focada na mudança de comportamentos individuais, eles também reconhecem que é necessário contextualizar conhecimento técnico-científico à realidade concreta. Sendo assim, a análise de um tema complexo como as representações de EA e meio ambiente necessita de um tratamento metodológico que leve em conta as múltiplas dimensões relacionadas a percepções construídas pelos sujeitos de pesquisa.

De certo modo, as professoras reconhecem sua atuação na EA quando revitalizam os jardins da escola e, nesse sentido, aproximam-se de uma prática que leva em conta o ser humano enquanto um ser da natureza. Também fazem isso ao considerar que a derrubada de mata nativa seja feita, mas somente se a área for utilizada para a agricultura. Por outro lado, nas recomendações dadas aos educandos, priorizam aquelas que deem conta de uma EA conservacionista desvinculada do contexto, como “não destrua as matas”, “não jogue lixo”.

Essas recomendações são válidas, mas é importante que estejam contextualizadas, que emergem como resultado de um trabalho tendo como base a realidade imediata. Por exemplo, ao invés do “não destrua as matas” poderia ser realizado um levantamento das áreas com cobertura nativa no assentamento. Após isso, uma discussão entre escola e comunidade poderia ser feita, a fim de definir quais destas precisam ser derrubadas para o uso agrícola e quais precisam ser mantidas, tendo em vista a presença de nascentes.

Para contextualizar o “não jogue lixo”, os educandos poderiam fazer uma caminhada pelo assentamento, recolhendo todo o lixo jogado que encontrassem. Eles poderiam tomar nota do local onde encontraram o resíduo para discutir como ele foi parar naquele lugar. Depois, o material coletado poderia ser triado quanto a sua composição – metal, papel, plástico etc. Posteriormente, um relatório sobre a questão do lixo descartado inadequadamente poderia ser entregue à comunidade, a fim de que fossem discutidas medidas preventivas.

Santos (2008) investigou como ocorrem as relações de saberes na escola do campo de uma comunidade pesqueira em Rio Grande/RS. Ao contrário dos outros trabalhos, a escola

não está vinculada ao MST, porém esta pesquisa traz reflexões acerca da construção de saberes ambientais dentro do contexto da escola do campo. O autor afirma que:

O conhecimento expresso na escola não está no conteúdo escolar e nem na realidade do educando, mas nas relações entre eles. Portanto, o conhecimento significativo configura-se como uma resultante da relação qualitativa entre os saberes das crianças conquistados na experiência vivida e os saberes expressos pela ação educativa pretendida no ambiente escolar (SANTOS, 2008, p. 127).

Santos (2008) ainda conclui que, a partir de enunciações, é possível perceber a produção de significados sobre a vida do educando com suas relações sociais, de forma que estas parecem ser o ponto de partida e de chegada nas relações de saberes. Porém, com essa afirmação, o autor não está querendo dizer que:

Para a EA, o conhecimento construído tende a voltar para o mesmo ponto de chegada, não é um movimento cíclico, mas um movimento de superação, por isso a utilização do termo construção, pois parte de um saber para a concretização de outro, novo, inédito ou mais elaborado, para cada sujeito. A escola é um espaço capaz de provocar a compreensão em cada educando de sua existência e de sua realidade através de novos signos, como a palavra e a escrita, gerando situações que desacomodam os sujeitos para percepção ativa das suas relações com o mundo. Então, não é uma relação em si, mas para si, para ser mais, não é mais apenas EA, mas EA Transformadora (SANTOS, 2008, p. 132).

2.3. Educandos-semeadores

Junto às cinco professoras, 25 crianças e jovens – 13 meninas e 12 meninos – integravam a escola como educandos, no ano de 2018. Eles estavam divididos em três Ciclos de Formação. De acordo com o RE, o currículo da escola do campo, em Ciclos de Formação, tem duração de nove anos. Essa organização curricular “define a forma da escola organizar o tempo e o conhecimento, harmonizados com o processo de desenvolvimento humano e com a finalidade de uma educação de qualidade social, garantindo a aprendizagem dos educandos na escola” (RE, 2013, p. 16). Quando o RE indica que os Ciclos de Formação estão “harmonizados com o processo de desenvolvimento humano” refere-se à divisão de acordo com as “fases de desenvolvimento do educando” (RE, 2013, p. 17), sendo elas, a Infância, a Pré-Adolescência e a Adolescência. Cada Ciclo de Formação corresponde a uma dessas fases e tem duração de três anos ininterruptos.

Durante as visitas, passava as tardes com os educandos do I Ciclo. Eles me recebiam com abraços e me presenteavam com flores, desenhos e rochas. Marcou o costume que tinham em “contar as novidades” – uma vaca que deu cria, um animal que caçaram – e o entusiasmo com que recebiam o que era proposto por mim. Com muita alegria e brilho nos olhos, fazíamos os “passeios” pelo assentamento, onde eles apontavam as “coisas bonitas” que viam no caminho. Eram períodos cheios de perguntas, em que a curiosidade parecia que transbordava.

Segundo o RE, o I Ciclo de Formação corresponde à Infância. Em 2018, sete educandos – 4 meninos e 3 meninas –, entre 6 e 8 anos de idade, formavam esse ciclo, também chamado de Ciclo da Alfabetização. “O planejamento pedagógico dos três anos iniciais do Ensino Fundamental deve assegurar a alfabetização e o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão” (RE, 2013, p. 17). Pressupõe que afeto, ludicidade e cognição estejam integrados no processo de ensino-aprendizagem. Cabe à educadora proporcionar experiências com as mais variadas linguagens – literatura, artes etc. – e oferecer condições para que os educandos possam criar, raciocinar, manusear e explorar os materiais oferecidos. Os educandos eram atendidos por uma professora – pela PA durante o primeiro semestre e, após, pela PMe.

Já as minhas manhãs no assentamento eram divididas entre o II e o III Ciclo. Nas visitas, passava a manhã inteira com uma turma ou com a outra, ou dividia o tempo entre as duas. PA era responsável pelas Linguagens e Ciências Humanas e PMA pelas Ciências da Natureza e Matemática, tanto para o II Ciclo, quanto para o III.

Os educandos do II Ciclo, de maneira geral, adoravam conversar. Eles tinham uma disposição constante para responder aos questionamentos, mas não se sentiam tão à vontade quanto os seus colegas do I Ciclo para fazer perguntas. Na produção dos textos, pareciam se expressar com facilidade. Também acolhiam as atividades propostas de “coração aberto”.

O II Ciclo de Formação corresponde à Pré-Adolescência. Em 2018, oito educandos – 4 meninas e 4 meninos –, entre 9 e 11 anos de idade, formavam esse ciclo. Pressupõe-se que o aprendizado ocorra em uma perspectiva interdisciplinar, por meio do estabelecimento de quatro grandes áreas do conhecimento – Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Destaca o RE que “cabe aos educadores adotarem estratégias de trabalho pedagógico que favoreçam a constituição de grupos, onde se desenvolvam a cooperação, a participação, a formação de opiniões próprias e a solidariedade” (RE, 2013, p. 18).

Os educandos do III Ciclo, em sua maioria, senão todos, trabalham com seus familiares na agricultura e no cuidado da casa. Em nossas conversas, falamos sobre o trabalho no campo e os saberes associados a ele. Mostravam-se dispostos a conversar, mas poucas vezes foram eles que iniciaram o diálogo. Conseguimos discutir sobre o assentamento, a família, o trabalho e o estudo, isso após quebrarmos uma barreira inicial que considero ser de vergonha/desconfiança.

O III Ciclo de Formação corresponde à Adolescência. Em 2018, dez jovens – 6 meninas e 4 meninos –, entre 12 e 14 anos de idade, formavam esse ciclo. De acordo com o RE, o planejamento pedagógico nesse ciclo deve estar associado ao aprendizado interdisciplinar das áreas do conhecimento e deve considerar os “saberes da terra, a agroecologia e o desenvolvimento sustentável” (RE, 2013 p. 18). Sugere que as estratégias pedagógicas que as professoras utilizam devem oportunizar aos educandos experiências para “construir sistemas e teorias, efetuar operações, pensar em termos abstratos, formular hipóteses e testá-las sistematicamente” (RE, 2013, p. 18).

Como mencionado anteriormente, interagi com os educandos enquanto Prof. Heloísa, por meio da proposição e realização de atividades, as quais tiveram como objetivo geral dar conta do problema de pesquisa: “Quais são as percepções sobre educação ambiental praticadas em uma escola do campo inserida em um assentamento rural? ”. Desse modo, trago suas falas e produções textuais/artísticas, na medida em que vou descrevendo o que foi sendo feito, em “O Semear”.

4 SEMEAR

“Porque o certo não existe, assim como a verdade. A verdade tem várias faces, então tentar mostrar pras crianças que elas vejam que cada um tem uma verdade, tem um jeito de ver, um ângulo de ver, mas não um só” (PL, funcionária da escola).

De certo modo, todos os seres vivos semeiam. As plantas, com o auxílio do vento, da água e dos animais, semeiam a sua espécie e propagam sua descendência. Assim também fazem os animais, incluindo o homem. A vida precisa semear a si. Se assim o fizer, garantirá a perpetuação de sua espécie. Caso contrário, a vida acabará. O mesmo se dá para as ideias. Elas precisam ser semeadas. Se as ideias não forem semeadas, elas encontrarão o mesmo destino que encontra o ser vivo que não semeia a si.

Há quem diga que as ideias precisam ser impostas, que as mentes, como terrenos baldios, devam ser colonizadas. Mas também há quem diga que cada mente é um ecossistema e cada ideia nova que chega, acomoda-se à dinâmica complexa que ali existe. Quando as pessoas se dispõem a semear ideias em conjunto, cada qual semeia e se deixa semear de acordo com a disposição do “seu ecossistema interno”.

O semear de ideias é espontâneo. Mesmo que não se queira, mesmo que não se perceba, sempre se está a semear. Em um trabalho pedagógico se almeja definir o que está sendo semeado. Como não é possível saber o que irá brotar daquela semente, procura-se intervir naquilo que é passível de intervenção: o que e como se semeia. Muitas vezes, enquanto pensamos estar semeando trigo, plantamos aveia. Outras vezes, achamos que só havia sementes de um cultivar, mas quando elas brotam crescem três espécies diferentes. Isso faz parte. O semear é aprimorado com a prática.

Tive como intenção inicial estar na escola como uma observadora, visto que o problema de pesquisa estava em entender como se davam as ações de educação ambiental praticadas naquele espaço. No entanto, essa inserção se deu como uma observadora participante. Procurei mostrar abertamente o que estava fazendo, como estava fazendo e por que fazia daquela forma⁹.

⁹ Uma das formas de mostrar o que estava fazendo foi redigir textos para entregar às professoras e aos dirigentes do MST no assentamento. Neles constavam questões que haviam chamado minha atenção e reflexões suscitadas nas visitas à escola. Estes eram intitulados “Diários de Campo”. Foram entregues nas cinco primeiras visitas ao assentamento.

No decorrer da pesquisa fui assumindo os papéis de visitante e professora quinzenal¹⁰. Visitante, pois, ao chegar à escola, conversava com as professoras e elas me mostravam as atividades que haviam feito no decorrer das semanas anteriores. Também quando observava as aulas, elas me incluíam nas atividades e iam me contando sobre sua prática. E professora quinzenal, pois, quando propunha atividades com os educandos, as professoras me ofereciam plena liberdade no agir. E, ainda, porque os educandos me chamavam de Prof. Heloísa e comentavam com seus familiares que havia chegado na escola uma nova professora.

A sequência de atividades que apresento foi sendo constituída ao longo da inserção na escola. A contribuição dos educandos e das professoras nas atividades se deu na nossa convivência. Às vezes uma conversa, um comentário durante uma tarefa; outras uma iniciativa espontânea, ou uma proposição conjunta. Desse modo, algumas atividades foram empreendimentos das professoras, outras foram propostas da pesquisadora, inspiradas em autores, os quais cito ao descrevê-las.

A seguir, apresento os “esforços de sementeira” a respeito da sua contribuição no fomento às reflexões em relação ao problema de pesquisa, e descrevo como foram gentilmente acolhidas pelas professoras e educandos. Agrupo-as de acordo com dois aspectos: a intencionalidade pedagógica na sua proposição e os aprendizados, que escaparam à intenção inicial, possibilitados na medida em que foram sendo acolhidos pela escola. Utilizo verbos-força como palavras que dão nome ao agrupamento de atividades propostas.

¹⁰ Procurei manter uma frequência quinzenal de visitas à escola. Por conta de feriados e compromissos pessoais, algumas vezes a distância entre uma visita e outra foi mais longa do que o esperado.

3.1. Problematizar: “O que é a terra?”

“Um lugar muito especial para mim. Eu imaginei eu e o meu pai plantando aveia. A terra é uma coisa muito boa de viver para mim, sem ela não tem aonde plantar aveia e outros tipos de alimentos: como o feijão, o ‘arroz’, milho e alface para ‘nois’ comer. [...] E nós temos que respeitar. Uma vez eu e o meu irmão plantamos plantas e eu aprendi que tem que afogar a terra” (Educação do II Ciclo respondendo à pergunta “O que é a terra”).

Com o intuito de conhecer as percepções dos educandos em relação ao meio ambiente, propus problematizar o que eles entendem por terra. O termo “terra” foi o substituto de “meio ambiente” durante o processo de pesquisa. Essa escolha levou em conta as definições que a expressão “meio ambiente” carrega, que estão associadas aos discursos do que viria a ser o “ecologicamente correto”, e/ou se aproximam daquilo que seria cientificamente fundamentado. A troca foi uma tentativa de escapar desses discursos, a fim de me aproximar da realidade imediata dos educandos.

Ainda, a escolha do termo “terra” levou em conta dois elementos de aproximação a essa realidade. O primeiro foi o trabalho das famílias dos educandos com a agricultura. Enquanto agricultores, eles interagem com o ambiente intervindo diretamente nele ao trabalharem com a terra. Seu dia a dia é preenchido por tarefas que envolvem a manutenção das áreas de plantio, a exemplo do “afogar a terra”, descrito na epígrafe deste texto. E, por esse ângulo, a terra pode carregar um simbolismo rico, profundamente enraizado no cotidiano dos educandos.

Woortmann (1990), ao pesquisar os colonos no Sul e sítiantes no Nordeste do Brasil, estabeleceu que terra, família e trabalho são categorias comuns às sociedades camponesas em geral e que essas categorias são indissociáveis na análise de um *ethos* camponês. Assim, o significado atribuído à terra por um agricultor é diferente daquele atribuído por um trabalhador urbano assalariado. Por exemplo, o autor ressalta que, dentro da lógica camponesa, uma pessoa não se torna dona da terra ao comprá-la, mas conquista o direito possuir a terra por meio do trabalho, ao estabelecer uma relação de reciprocidade com ela.

A terra é constitutiva do sujeito que se configura como camponês, o que implica diretamente na prática ambiental educativa. Se a EA apresentada for muito dissonante ao sentido que a terra assume para esse grupo, ela não vai ter um caráter dialógico, mas destrutivo, e poderá ser rejeitada. Já uma educação que traga, sim, elementos contraditórios à realidade do sujeito, mas com o caráter de reflexão sobre a ação e de diálogo, pode contribuir na relação do sujeito com o ambiente.

O segundo elemento foi a localização da escola dentro de uma área de assentamento. Dentro das pautas do MST, a terra ganha outra dimensão. Ela é componente de reivindicação social. O sem-terra denuncia as discrepâncias presentes na estrutura fundiária brasileira, por meio da luta pela terra. Ela é percebida em sua função social e sua distribuição é o tema central na implementação do projeto de país que a militância do MST defende. Vale destacar que não é necessariamente porque as famílias estão no assentamento que elas estejam vinculadas ao Movimento, ou que compartilhem de seus valores. No entanto, o projeto de assentamento esteve em sua formação inicial vinculado ao MST e, por isso, atualmente, algumas famílias assentadas ainda mantêm essa vinculação.

A terra, dentro do contexto do Movimento, além disso, é o gancho onde a luta por vida, trabalho e dignidade humana se une às ações em favor de um ambiente saudável e um desenvolvimento não-predatório. Vignatti (2005), ao analisar a trajetória ambiental do MST de 1984 a 2004, conclui que a temática ambiental passou a ser integrada à pauta do Movimento à medida que esta passou a figurar-se como importante na compreensão das contradições socioambientais do sistema econômico vigente, como pode ser percebido na extensão do agronegócio ocorrida na década de 1990. Para essa autora, o agronegócio é entendido como modelo de produção que expulsa os trabalhadores do campo da mesma forma que agride os recursos naturais, uma junção dos danos ambientais e sociais sofridos no campo por meio do amadurecimento do capitalismo.

Ciandrini (2010), por meio de análise documental do próprio Movimento, verifica que houve uma evolução no tratamento das questões ambientais. Em um recorte de pouco mais de 10 anos, a temática ambiental foi ganhando espaço nesses documentos, inicialmente justificado pelo bem-estar gerado por um ambiente preservado, desdobrando-se nos últimos anos na defesa da agroecologia e no combate ao agronegócio, uso de agrotóxicos e sementes transgênicas.

Ainda, destaca que, além de um enfoque ambiental na produção, os documentos ressaltam a importância de incluir um olhar ambiental na educação. Ela conclui que “a inserção de valores ambientais em sua natureza, de forma melhor articulada, foi se dando à medida que se apresentaram como requisito necessário para um debate ideológico maior, de reestruturação das sociedades como um todo” (CIANDRINI, 2010, p. 79).

No que diz respeito à EA, especificamente, a autora traz dois pontos em relação à sua inserção dentro do Movimento. O primeiro é que ela, dentro da dinâmica de organização do MST, integra-se em dois setores: o Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente – assumindo um enfoque na produção e comercialização, estando mais ligada aos

conhecimentos técnicos associados à agroecologia – e o Setor de Educação. Quando vinculada ao setor educacional, “a educação ambiental que se constrói no MST é a educação do campo assumindo a Dimensão Ambiental” (VIGNATTI, 2005, p. 97), ou seja, a EA assume os princípios da EC, porém com um enfoque ambiental. Isso significa dizer que a EA – assim como a EC – assume um caráter popular, crítico e emancipatório (VIGNATTI, 2005).

Outro cuidado tomado durante o trabalho na Chico Mendes foi não explicitar se “terra” se referia ao Planeta Terra ou ao solo onde se planta, ou a terra dentro das lutas pela Reforma Agrária ou ao que quer que fosse. Essa não-delimitação foi feita com o intuito de permitir que emergissem diferentes definições sobre a terra, as quais os educandos cultivam, seja enquanto indivíduos ou partes de uma coletividade. Em outras palavras, seria a oportunidade de perceber como estes se constituem sujeitos-da-terra e como se expressam reafirmando esse agenciamento. Também foi destacado aos educandos e às professoras que não havia uma “resposta correta” às perguntas apresentadas nas problematizações. Considerei fazer essa colocação, tendo em vista que é usual, no contexto escolar, trabalhar com uma abordagem afeita a interpretações dicotômicas que delimitam o que é certo e errado.

As problematizações foram realizadas em “rodas de conversa”¹¹, para cada um dos ciclos separadamente. Das discussões, os educandos produziram materiais que dessem conta de responder à pergunta “o que é a terra”. O III Ciclo construiu textos, individualmente. O II Ciclo construiu textos, também individuais e se expressou por meio de desenhos. Os desenhos do I Ciclo foram apresentados para a pesquisadora, em uma roda de conversa. Para a confecção dos textos e dos desenhos, assim como na condução das rodas de conversa, os educandos contaram com a participação de uma das professoras da escola. Essa se dispôs a problematizar o tema com os educandos e auxiliá-los nas questões gramaticais dos textos.

Um educando do II Ciclo escreve sobre a terra exaltando sua beleza, representada na diversidade de cores das espécies vegetais que fazem parte da sua paisagem cotidiana.

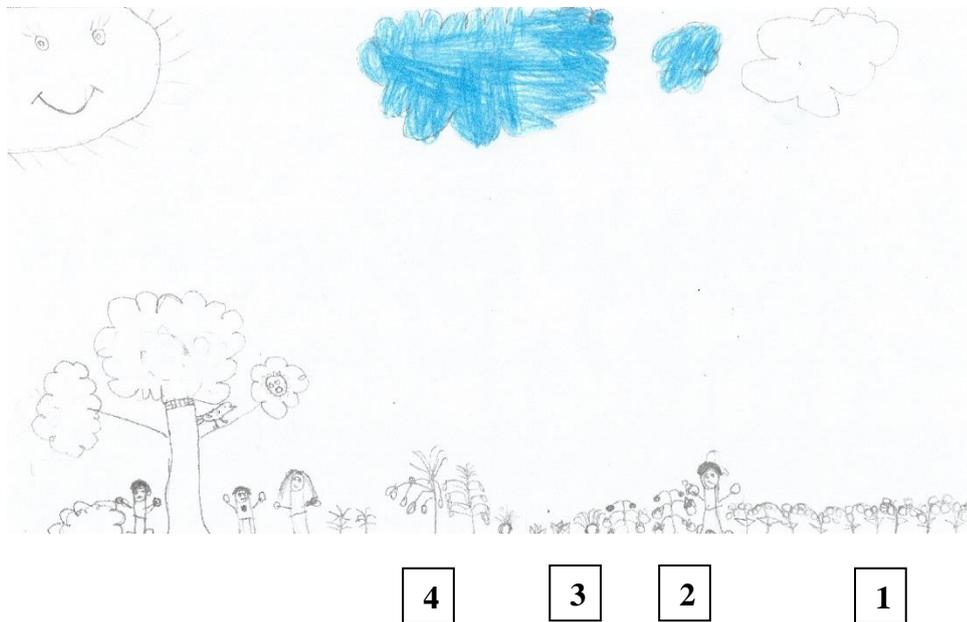
A terra é um lugar muito bonito. Eu vejo a terra como a natureza e as árvores são coloridas. Eu já vi uma árvore com flores laranja, mas os meus colegas enxergam coisas diferentes, mas a natureza é muito colorida. As flores vermelhas, as flores rosas, tem flores brancas, flores amarelas e flores roxas. E essas borboletas no nosso caminho elas são coloridas. Eu vejo as plantas verdes muito verdes e eu também vi uma árvore verde e laranja como o caqui, é diferente e meio alaranjado com um pouquinho de verde e eu vou dizer que a vergamota ela vem da flor que a abelha que rega os

¹¹ As rodas de conversa aconteceram em círculos. Algumas vezes foram realizadas dentro de sala de aula, outras ao ar livre. Nelas, todos os participantes que tivessem interesse, podiam posicionar-se em relação aos temas que eram discutidos. No que diz respeito às problematizações sobre o que é a terra, a pergunta inicial foi lançada por mim e cada um dos participantes da roda apresentou sua resposta.

gominhos da flor mesmo que a vergamota dá uma colheita muito boa e o kiwi também dá uma colheita boa e o caqui também dá. Ah, tem mais uma coisa o eucalipto tem verde e amarelo.

Ao buscar exemplos para ilustrar as cores que enxerga, o educando faz uso das espécies vegetais que sua família interage por meio do trabalho, inclusive apontando que estas “dão uma colheita boa”. O trabalho com a terra, possibilitado durante a colheita, por exemplo, aparece no desenho de outro educando – este do I Ciclo (Figura 2).

Figura 2: Produção artística de um educando do I Ciclo, em resposta à pergunta “o que é a terra”.



Chamam a atenção os detalhes que ele utiliza para representar a lavoura. Os diferentes vegetais podem ser facilmente reconhecidos, observando-se a forma como ele desenhou as folhas e frutos dentro do arranjo morfológico de cada espécie. Em “1”, ele representa uma série de plantas similares que correspondem ao “pomar de amora”. Em “2”, estão dois pés de tomates, com os frutos pendendo nas extremidades dos galhos. Em “3”, estão as cenouras, crescendo abaixo da terra, e em “4”, a plantação de milho. Próximo à plantação existe uma árvore com um pássaro pousado em seu galho.

O educando representa em seu desenho a diversidade da produção agrícola familiar para a subsistência: a amora, o tomate, a cenoura e o milho, lado a lado. Também insere os membros de sua família dentro do contexto do trabalho campo. Entre as amoras e os tomates, está seu pai, colhendo tomates. Próximos à árvore, estão sua mãe, ele e seu irmão, auxiliando o pai na lavoura. Todos interagindo/se relacionando com a terra, com os braços para cima e um sorriso no rosto.

Ainda, para além da simples identificação das espécies locais – onde está implícita a construção do conceito de diversidade –, percebe-se a noção de relação que o estudante consegue desenvolver por estar inserido naquele meio. O pássaro que usa a árvore para abrigar-se estabelece com ela um tipo de relação, bem como as pessoas representadas no desenho, que estão inseridas nessa realidade, não estando à parte dela. Esses exemplos nos dão uma ideia, expressada em seu desenho, de interdependência percebida pelo estudante ao falar da terra.

Boff (1999) indica que, na cultura greco-romana, a terra assume três representações. Ela é Gaia/Tellus, ou a “grande mãe”, Deméter/Ceres ou sua parte cultivável/cultivada e Héstia/Vesta ou onde construímos nossos lares. Nas produções dos educandos podem ser percebidas essas mesmas dimensões. A Terra é a “grande mãe”, a provedora de tudo o que necessitamos. Ela é Deméter, a lavoura, o pomar, e ela também é onde está nossa moradia e nossa família.

A dimensão da terra enquanto o local onde se dá o desenrolar da vida – no sentido que é nela que se mora, trabalha, diverte e constrói relações – pode ser percebido no texto de uma educanda do II Ciclo.

A terra eu vejo que tem árvores que dá vento para nós respirar e a flor é um perfume. A terra é muito interessante. A terra é boa para morar, ela tem frutas saudáveis pra nós se alimentar e tem muitos animais para brincar e também tem uns animais que mordem. A terra tem água. Tem grama para os animais comer, a terra tem coisas que a gente aprende, tem chuva para fazer crescer as plantas e o sol também faz crescer o pinheiro que dá os pinhões. O carro da de a gente passear, tem a vida para viver e respeitar aos amigos e os mais velhos e é isso!

Em seu texto, ela fala sobre os aprendizados que a terra proporciona – “*tem chuva pra fazer crescer as plantas*” – e sobre pessoas com as quais ela divide esse espaço (os amigos e os “mais velhos”). Aqui também aparece outra nuance da dimensão da terra enquanto local da vida, em que ela representa o campo como sinônimo de terra. Essa percepção é reforçada pelos textos abaixo. O primeiro é de autoria de uma educanda do II Ciclo e o seguinte, de uma adolescente do III Ciclo.

Eu gosto de viver aqui na terra porque eu posso fazer um piquenique e brincar. Eu acho a terra muito colorida. A gente tem que cuidar para não jogar lixo nas águas e no chão. Para mim eu acho legal eu amo a terra. A gente tem que ter amor pela terra e os animais e árvores. Eu gosto de passear para a natureza. Na terra tem várias casas coloridas e bonitas e várias pessoas. Na terra eu gosto de brincar com meus amigos. A pessoas têm que ter amor com a terra cuidar para não jogar lixo nos rios. Aqui na

terra é bem calmo porque não tem muitos carros. Os seres humanos têm 'argums' que não cuida mas 'argums' cuida. Aqui na terra a gente tem muitos amigos.

A terra é um lugar onde plantamos todo os alimentos, sem ela não seríamos ninguém, pois não teríamos onde viver. A natureza nos proporciona vários tipos de alimentos tantos vegetais quanto animais. Enquanto os moradores rurais têm uma alimentação saudável os da cidade se entopem com comidas recheadas de conservantes e agrotóxicos.

A percepção da terra, enquanto o campo, vem ligada à definição da cidade tal qual seu oposto. O campo é adjetivado positivamente como um espaço calmo e bonito. Um destaque é dado à qualidade da alimentação nesses dois espaços. Apesar de alguns dos educandos afirmarem que suas famílias utilizam agrotóxicos na produção, nos textos eles consideram seu alimento menos contaminado do que aquele adquirido nos supermercados pelas populações urbanas.

A questão do alimento também é destacada quando os educandos entrevistam seus familiares, a fim de conhecer os motivos que os trouxeram ao assentamento. Algumas famílias apontam que foi a necessidade de plantar o alimento para si e sua família que os levaram até esse espaço. Isso é destacado quando a educanda aponta que “*a natureza nos proporciona vários tipos de alimentos tantos vegetais quanto animais*”.

A terra aparece como a provedora, tanto do alimento, como mencionado acima, quanto das matérias-primas necessárias à produção de basicamente tudo o que eles conseguem se lembrar. A produção textual de um educando do II Ciclo exemplifica essa dimensão.

A terra é boa para planta árvores – frutos. Se não tivesse terra não ia ter casa, caminhão, fazer cadeiras, os papeis, o petróleo, os plásticos, comer a grama e os bovinos ficam gordos e as pessoas vende e ganha dinheiro. E a terra é muito importante para nós caminhar e respirar e para alguns remédios, para fazer lápis, borracha, apontador, para fazer energia, para fazer xampu e sabonete. A terra faz perfumes, comidas, proteína. A terra é um lugar de 'oro'.

Os desenhos dos educandos corroboram a dimensão de uma terra provedora, ao ilustrar as árvores carregadas com os mais diversos frutos, como pode ser observado abaixo. O material apresenta, ladeando as margens da folha, uma videira carregada de uvas, e uma árvore que parece ser uma macieira (Figura 3). Ambas culturas são cultivadas na região onde se encontra o assentamento.

Figura 3: Produção artística de educando do II Ciclo respondendo à pergunta “o que é a terra”.



Ainda, no desenho desse educando, a terra é representada por sua biodiversidade. Além das plantas cultiváveis, ele traz duas espécies de mamíferos, um grupo de aves e uma borboleta. Assim, acumulamos dimensões à terra. A terra é a beleza da natureza, é o local onde se trabalha e se vive, é aquela que prove e é a biodiversidade, representada por espécies vegetais cultiváveis e animais nativas.

São os educandos do III Ciclo que adicionam uma dimensão além das citadas anteriormente: terra como o nome de nosso planeta. Escreve uma educanda, “*a Terra é o terceiro planeta do sistema solar e o único conhecido que apresenta condições que permite a existência de vida inteligente. Ela também é uma superfície de solo terrestre em que nasce e crescem os vegetais*”. Em seu texto, ela aponta a dupla significação de terra enquanto Planeta Terra e solo fértil. Também uma educanda do II Ciclo ilustra isso (Figura 4).

Figura 4: Produção artística de uma educanda do II Ciclo respondendo à pergunta “o que é a terra”.



Em seu desenho, ela representa o Planeta Terra, dando destaque ao continente americano. A presença do globo terrestre parece ser um lembrete de que Terra é também o nome que utilizamos para designar a estrela azulada onde a humanidade vive. Em primeiro plano ela traz uma casa, indicando a dimensão já mencionada da terra enquanto local onde a vida acontece, expresso aqui como onde está a moradia. Às flores, pode ser atribuída a dimensão da beleza, e à árvore com frutos, a da terra como provedora. O que, ainda, é perceptível nessa representação é a ideia de pertencimento expressa pela representação do planeta e de sua casa. A terra como lugar onde moramos, onde estabelecemos relações de convivência. É possível perceber a compreensão daquilo que é parte (a casa, o lar) e do todo (o planeta).

Desenhado a lápis, está uma menina utilizando um regador, indicando outro aspecto da terra enquanto local de vida: a de que as pessoas são sujeitos atuantes na terra. Nesse caso, a menina está cuidando da terra. O cuidado também é indicado no texto de um dos educandos do III Ciclo.

A terra é um planeta que tem que ter muito cuidado com ela porque senão nós não vamos ter uma terra saudável para nós plantarmos os alimentos para à nossa sobrevivência. Nós não podemos jogar lixo no meio ambiente porque vai estar prejudicando nós e as águas dos rios e toda a natureza que nos rodeia. É da terra que nós tiramos o nosso sustento e da nossa família, e também de outras famílias. Podemos trazer um crescimento para nossa localidade fazendo com que a terra nos de retorno sobre todo o investimento, cuidado e preservação da mesma. Exemplo disso era o que o Chico Mendes tentava fazer em vida, extrair da terra tudo aquilo que a natureza possa proporcionar. Todos nós devemos cuidar da natureza, não jogar lixo, não desmatar, não destruir a natureza. Eu posso modificar o futuro do nosso planeta como ajudar as outras pessoas a separar as garrafas de agrotóxico para não prejudicar o nosso planeta e para podermos ter uma terra melhor para poder plantar muitas coisas nessa terra.

Ele aponta que o cuidado é necessário para a manutenção de uma terra saudável, onde o plantio de alimentos seja possível. Identifica a terra como onde “se tira o nosso sustento e da nossa família”, ou seja, como o local onde se dá – e a partir do qual se mantém – a vida. Aqui ele também traz que os sujeitos podem atuar na terra de forma negativa, prejudicando o meio ambiente e, conseqüentemente, as pessoas que trabalham com a agricultura. Com o cuidado com a terra, por outro lado, é possível trazer benefícios para a comunidade onde o sujeito se insere.

A dimensão da terra como local onde se desenrola a vida está presente nas produções dos educandos dos três ciclos. Essa dimensão é representada ora pelo trabalho, ora pela moradia, ora pelos laços familiares e de amizade, ora pelos próprios educandos atuando junto ao ambiente. A menção à beleza, carinho e felicidade associados à terra, assim como à biodiversidade é exaltada nos textos e desenhos dos educandos dos dois primeiros Ciclos de Aprendizagem. Os textos do III Ciclo adicionam a dimensão da terra enquanto o Planeta Terra e trazem recomendações acerca de comportamentos não desejáveis (“*não jogar lixo*”, “*não desmatar*”, “*não destruir a natureza*”).

Em relação à temática do trabalho – entendido como ação transformadora do homem sob a natureza –, Vargas (2007) analisa como na Pedagogia do Movimento este se relaciona ao conceito de metabolismo sociedade-natureza, tratado por Foster (2005), baseado nos escritos de Marx. Segundo Vargas (2007), no contexto do campo, a ampliação do agronegócio, a partir da metade dos anos 1990, devido ao incremento de políticas neoliberais, resulta em uma falha metabólica na relação dos seres humanos com o meio ambiente. Ou seja, por meio do processo de alienação do indivíduo em relação à capacidade transformadora do trabalho, estabelece-se um desequilíbrio entre os processos naturais e as demandas sociais de uso da natureza. Dessa forma, uma relação insustentável é criada entre o homem e o meio ambiente.

No entanto, Vargas (2007) defende que, a partir dos movimentos por uma EC e da luta dos movimentos sociais – com enfoque no MST – para a superação das contradições criadas pelo sistema capitalista, estabelecem-se resistências a esse cenário, de forma que os sujeitos identificados como sem-terra, ao analisarem e agirem criticamente dentro desse sistema, propõem formas de criar uma alternativa de sustentabilidade historicamente e socialmente situada. Assim sendo, o autor preocupou-se em analisar as possibilidades de estabelecimento de uma EA Crítica ou Transformadora dentro do contexto da EC.

Vargas (2007, p. 29) afirma que:

Não se trata, portanto, de compreender como a Educação Ambiental pode contribuir para esta transformação, mas como esta transformação posta já em movimento pode contribuir para a constituição de uma Educação Ambiental que se mostre efetivamente Transformadora, que assuma a garantia e conquista dos direitos e a capacidade de intervenção popular nas decisões de interesse coletivo como condicionantes políticos de mudança nas relações sociedade-natureza.

Logo, ele entende que a EA Crítica se dá no panorama da EC se ela está conectada aos princípios próprios desse tipo de educação e das lutas dos movimentos sociais. O autor analisa os documentos produzidos pelo MST acerca da educação e os compara às falas de entrevistados em um assentamento rural no Rio de Janeiro. Ele percebe que há aproximações entre o que ambas fontes proferem, principalmente em relação ao trabalho em uma proposta agroecológica (VARGAS, 2007).

Nesse sentido, o autor sinaliza a potencialidade transformadora das práticas pedagógicas construídas a partir do trabalho dos educandos e suas famílias. No caso dos assentados, que atuam como agricultores familiares, isso poderia ser feito tomando como tema a produção agroecológica, que agrega em si uma alternativa ao descompasso entre as “necessidades” de produção e consumo, socialmente estabelecidas, e os processos naturais. Assim, por meio do trabalho com agricultura baseada em princípios agroecológicos, os sujeitos tomam parte tanto em processos sociais e econômicos, quanto ecológicos de transformação de paradigmas.

A vinculação de terra com o campo, como o oposto da cidade, está presente nas produções dos educandos de todos os ciclos e também nas falas da professora. Para iniciar uma conversa com os educandos do II Ciclo, PA diz: *“Turma, o que é terra pra vocês? Como vocês enxergam a terra? Como vocês enxergam a terra da localidade onde vocês moram?”*. Em seguida, um dos educandos responde: *“eu enxergo um lugar muito bonito porque tem flores colorida e chove. Aqui é muito legal e não que nem a cidade, que lá tem que pagar bastante pra poder ter a comida, aqui dá de planta e molha que dá bastante coisa para comer”*.

Os questionamentos da professora prosseguem oferecendo aos educandos a escolha entre *“morar na cidade ou no sítio”*. Os educandos sinalizam que preferem morar no sítio. Justificam sua escolha afirmando que o sítio *“é um lugar calmo, tem bastante amigos, dá pra fazer bastante coisas que na cidade não tem lugar pra fazer. Andar de bicicleta, meio que andar por aí. Porque na cidade tem muito carro, pode cair”*. Outro educando justifica sua escolha ao se referir à disponibilidade de água, moradia, alimento e segurança no ambiente em que ele vive.

Eu não, porque aqui tem, dá de fazer buraco pra pegar água. Lá tem que pagar aluguel pra morar nas casas, se não quiser comprar a casa. E também aqui se quiser plantar dá, dá de plantar bastante coisas, não é que nem lá na cidade que tem bastante só asfalto. E tem cavalos aqui e lá na cidade não tem muitos também. E lá na cidade tem bandido e daí tem uns que matam a gente.

PL dá seguimento à conversa concentrando-se na questão da segurança. Ela pergunta se existem “bandidos” no sítio. Dois educandos respondem que sim,

[...] mas são menos que na cidade, porque na cidade, tipo, ela é um lugar que, como é que eu posso dizer, que eu acho que tem mais pessoas que aqui. Então, por isso eu acho que tem mais dinheiro nos bancos e então por isso que tem mais bandido na cidade” e também “aqui é um lugar pequeno que os ladrão não podem viver aqui porque não tem banco pra assaltar, um lugar menos perigoso, aqui não tem coisa de gente viver com droga.

A professora não dá seguimento a essa discussão sobre a violência, mas direciona a conversa perguntando aos educandos como eles demonstram “*amor pela terra*” e o que eles estão fazendo “*pra cuidar da nossa natureza*”. Eles dizem que fazem isso não jogando lixo nos rios, nas hortas, no colégio e nos campos. Também o cuidado se manifesta com os animais, pois “*se não cuidar eles podem ficar machucados*” e ao não cortarem as árvores, pois “*se tu cortar uma árvore e tá perto de uma cachoeira assim, a cachoeira se desmancha porque é muito sol e as árvores protegem do sol ao redor das cachoeiras*”.

Percebe-se aqui que a noção desenvolvida em torno da terra se manifesta como cuidado. A terra, ao ser percebida como espaço de relações naturais, permite que os educandos ampliem sua visão sobre a inter-relação dos seres vivos que a habitam. Isso remete a um senso de comunidade no sentido biológico do termo, além de fazer com que seja mais do que uma constatação, algo impregnado de importância exatamente para a manutenção do que é natural, associado às questões que envolvem subsistência de populações e, portanto, de um sistema de relações.

A dimensão do cuidado com a Terra pode ser expressa em diferentes níveis. Pode-se pensar no cuidado de nosso planeta como um todo. Aplicado à realidade imediata, ele pode ser traduzido como aquele com o próprio nicho ecológico.

O cuidado com a Terra representa o global. O cuidado com o próprio nicho representa o local. O ser humano tem os pés no chão (local) e a cabeça aberta para o infinito (global). O coração une chão e infinito, abismo e estrelas, local e global. A lógica do coração é a capacidade de encontrar a justa medida e construir o equilíbrio dinâmico (BOFF, 1999, p. 135).

O equilíbrio dinâmico a que Boff (1999) se refere diz respeito ao funcionar da natureza e pode ser observado em nossos corpos, nas relações ecológicas entre espécies, nos ciclos biogeoquímicos. A natureza não é estática, mas funciona se modificando a cada

instante, em busca do equilíbrio. O equilíbrio permanente nunca é atingido pela vida, pois ele significa a morte, a falta do movimento. É na própria ação em favor da manutenção do equilíbrio instante a instante que o viver é expresso.

O cuidado também se manifesta na relação com o outro e na forma como nos posicionamos frente à sociedade. Ao lutar por uma vida digna, movimentos como o MST estão se colocando em uma postura de quem cuida.

Qual é o móvel último subjacente aos movimentos dos sem-terra, dos sem-teto, dos privados de direitos sociais, dos meninos e meninas de rua, dos idosos, dos povos da floresta, entre outros, senão o cuidado com a vida humana? É o cuidado e o enternecimento pela inalienável dignidade da vida que move as pessoas e os movimentos a protestar, a resistir e a mobilizar-se para mudar a história. Os profetas antigos e modernos nos mostram a coexistência destas duas atitudes presentes no cuidado político: a dureza na denúncia dos opressores e o enternecimento no consolo das vítimas (BOFF, 1999, p. 141).

Em outro nível, o cuidado pode, ainda, ser identificado na forma como nos relacionamos com nosso corpo. Ele é uma parcela do Universo na qual agimos diretamente sobre. “Corpo é um ecossistema vivo que se articula com outros sistemas mais abrangentes. Pertencemos à espécie *homo*, que pertence ao sistema Terra, que pertence ao sistema galáctico e ao sistema cósmico” (BOFF, 1999, p. 143).

Dando continuidade ao relato, o movimento seguinte, por parte de PL, é perguntar o que as árvores e os animais interferem na vida dos seres humanos. Os educandos afirmam que “*uns dão de comer, outros não*”, “*uns são amigos nossos*” e que eles ajudam a “*decorar*” e “*limpar a natureza*”. Por limpar, um educando comenta “*que daí tem bastante brejos assim, eles comem*” e uma educanda complementa explicando que “*se morrer algum animal e o outro animal é carnívoro, eles comem esse animal e daí também não fica tipo cheirando ruim*”.

Ao serem questionados se eles acham que seus familiares e vizinhos pensam da mesma forma, os educandos respondem que “*cada um tem uma consciência diferente*”. Nisso, PL direciona a conversa para as consequências do “não cuidado” com a terra, ressaltando que é ela quem fornece o alimento. Um educando afirma que a terra viraria um deserto sem o cuidado e que isso vem ocorrendo em partes do globo. A conversa encerra com o seguinte diálogo:

[PL] *E quem será que fez isso?*

[educando] *O ser humano.*

[PL] *Então, o ser humano é bom ou é ruim?*

[educando] *É ruim.*

[PL] *Mas a gente não cuida da natureza?*

[educando] *Uns ser humanos são ruins e os outros não.*

Nas produções dos educandos, a terra se mostra como algo externo à humanidade, ainda que em íntima relação – local de moradia, provedora, parceira na manutenção do viver pelo trabalho. Porém, o ser humano pode ser percebido como a própria Terra. Como Boff (1999, p. 72) diz, “somos a própria Terra que na sua evolução chegou ao estágio de sentimento, de compreensão, de vontade, de responsabilidade e de veneração. Numa palavra: somos a Terra no seu momento de autorrealização e autoconsciência”.

Um dos argumentos que o autor utiliza para justificar essa percepção é que somos formados com as mesmas substâncias que compõem todo o universo. Ele insere a vida humana dentro dos seguintes ‘atos’ do ‘teatro universal’: cósmico (expansão do universo), químico (elementos químicos compartilhados), biológico (evolução dos seres vivos), humano (evolução da espécie humana) e planetário (globalização, superação das diferenças culturais, casa comum).

Afirmar que o ser humano é Terra significa reconhecer que a carregamos em nossos corpos. Essa percepção retoma a consciência de unidade, de pertença, de enraizamento. Somos uma espécie deste planeta, existimos e permanecemos graças a ele. “Ter esquecido nossa união com a Terra deu origem ao antropocentrismo, na ilusão de que, pelo fato de pensarmos a Terra, podermos com justa razão colocar-nos sobre ela para dominá-la e para dispor dela ao nosso bel-prazer” (BOFF, 1999, p. 76).

Sentir-se terra é reconhecer-se como filha ou filho dela, vivendo seus ritmos e conservando a admiração e mistério sobre ela. Também é senti-la com todos os sentidos, senti-la no lugar onde vivemos, conectar-se à concretude de estar vivo. É sentir-se rodeado(a) de irmãos e irmãs humanos e não-humanos.

O ser humano precisa refazer essa experiência espiritual de fusão orgânica com a Terra, a fim de recuperar suas raízes e experimentar sua própria identidade radical. Ele precisa ressuscitar também a memória política do feminino para que a dimensão da *anima* entre na elaboração de políticas com mais equidade entre os sexos e com maior capacidade de integração (BOFF, 1999, p. 78).

A identidade radical do humano, a sua essência, é o básico: estamos organicamente ligados à Terra. Estamos ligados pelo alimento, pelo ar, pelo chão que pisamos, pelo solo.

Estamos ligados pela estrutura de cada uma de nossas células, que são manifestações da história evolutiva da vida neste planeta. Parece óbvio, mas não é. A ultraidentificação do sujeito humano com sua capacidade de pensar(-se) de algum modo sobressaiu ao básico.

Antes de *sapiens*, aqueles “que sabem”, somos *homo*, “feitos de húmus, que significa terra fértil” (BOFF, 1999, p. 46). No encontro entre os saberes de agricultores, a EC, a Pedagogia do Movimento e a EA saltam aos olhos a necessidade de resgate da raiz orgânica do *Homo sapiens*. Um resgate que se dá no nível dos sentidos e dos sentimentos, por meio de experiências concretas de pertença de que tudo também é Terra.

3.2. Sensibilizar(-se)

O Nova Estrela é um projeto de assentamento que está sendo implementado há aproximadamente 30 anos ou, usando outra forma de medir o tempo, há três gerações. Nesse período, pessoas foram embora e outras chegaram. Para alguns, a conquista da terra arrefeceu o calor da luta. Para outros, intensificou a vontade de lutar. A questão é que, se não são feitos esforços no sentido contrário, é fácil um sem-terra deixar de ser um Sem Terra¹² quando se torna um “com-terra”. Como afirma Caldart (2000, p. 326):

Se um assentado esquecer que um dia foi acampado, e neste exemplo fica claro que este esquecimento pode não ser intelectual, se também esquecer que muitas pessoas perderam sua vida pela terra em que hoje ele produz seu alimento, ele certamente deixará de ser um Sem Terra.

Ouvi relatos de familiares de educandos dizendo que as crianças no assentamento haviam se esquecido da luta por trás dos direitos que usufruem, que elas acreditavam que as coisas vinham “*de mão beijada*”. Ouvi das professoras, tanto que consideravam importante que se trabalhasse a história do assentamento na escola, quanto que os assentados não precisavam mais se identificar como lutadores do povo, porque já haviam conquistado suas terras. Dos educandos, ouvi o silêncio preenchido por olhares entrecruzados, quando lhes perguntei se sabiam o que é a Reforma Agrária.

Quer sejam os moradores do assentamento ligados ao MST, quer eles tenham adquirido seu lote ao comprar as terras de um assentado ou decidido desvincular-se do Movimento, é inegável que a história do assentamento está entrelaçada à história do MST. E a história do MST, por sua vez, é vinculada à história do povo brasileiro. Uma história que precisa ser contada e recontada tantas vezes quanto houver ouvidos dispostos a ouvir, pois alguém que ignora a (sua) história pode estar fadado a uma realidade um tanto quanto perigosa, tornando-se massa de manobra ou repetindo erros do passado. É preciso aprender como a história e o aprendizado começa pela sua valorização, o que nos remete à importância da própria história nos processos de (re)construção identitária, como por exemplo, a construção da Identidade Sem Terra.

¹² “Sem Terra, com letras maiúsculas e sem hífen, é o nome próprio que identifica os sem-terra do MST. A expressão “sem-terra” indica a categoria social de trabalhadores e trabalhadoras do campo que não têm terra e que passam a requerê-la como direito. Trata-se de um vocábulo recente nos dicionários de língua portuguesa, uma das conquistas culturais da luta pela terra no Brasil. Mas em seu nome, os Sem Terra, mantêm a grafia original de seu nascimento como sujeitos que criaram o MST” (CALDART, 2000, p. 223).

Justifico a forma enfática que utilizo ao destacar o perigo em ignorar sua história, tomando como exemplo uma situação narrada por uma professora-semeadora.

Porque eu penso assim ó, essa história, por exemplo, a palavra assentados. Lá pro pessoal de fora é como se fosse uns invasores, uns bandidos. Enquanto que a gente vê muita gente assim, logo os vizinhos ali do outro assentamento, eles também são assentados e eles não se valorizam. Que que é um assentado? Eu até quando vim pra cá, pra assumir junto com as outras professoras, nossa, lá na cidade, até por outras diretoras foi dito “Você vai lá pra aquela escola? Você vai lá pra aquele lugar?”, né... uma diretora me disse assim: “Tu vai chamar a atenção dos alunos com aqueles pais? Eles vão te matar. ” Como se eles fossem bandido. E eu disse: “Vou!” e na reunião que eu fiz primeira, eu disse que eu estava aqui pra ensinar e pra ajudar os filhos deles e ajudar eles. Mas eu vejo assim, eles são discriminados por aí... discriminados.

Em sua fala, a professora-semeadora afirma que os assentados são discriminados. Apresenta uma situação em que foi advertida por colegas de trabalho sobre o suposto comportamento agressivo dos moradores de um assentamento. Diz que eles são adjetivados como bandidos e invasores. Ela expõe uma visão recorrente na sociedade brasileira. Tão recorrente que foi até sugerida ao Senado, por meio do Portal E-Cidadania¹³, a criação de um projeto de lei criminalizando as ações de ocupação de terra de movimentos como o MST, caracterizando-as como atos de terrorismo¹⁴.

Nesse contexto, mesmo que os educandos e suas famílias não sejam vinculados ao Movimento, eles carregam sua herança, ao habitarem um território da Reforma Agrária. Outra professora-semeadora ressalta que conhecer a história do assentamento a ajudou a afirmar sua identidade enquanto filha de assentados, frente a um cenário de discriminação e ignorância.

E a gente fala às vezes com as crianças, eu pessoalmente fiz a faculdade, terminei de fazer faz um ano, eu lá quando eu comecei, eu tinha um pouco de vergonha, tipo, eu não saía, tinha muito aquela coisa de um ficar em casa, eu no começo, eu não dizia que eu era assentada, não assumia minha identidade. Aí depois que eu comecei a sair, fui estudar, fui ver que eu não tava sozinha no mundo, aí eu comecei a assumir. Quando tocavam de me apresentar num curso alguma coisa assim, não, “sou filha de assentado, não sou assentado, sou filha de assentado, moro num assentamento”, daí vinha aquilo “Oh, o que que é assentamento? ” Se eu não soubesse como é que ia dizer né. “Não, um assentamento é, aconteceu um assentamento vindo de uma luta de acampados em assentamento e explica todo né, só que se tu não tem esse conhecimento tu acaba se retraindo. E a gente tem que fazer essa

¹³ Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania>>. Acesso em: 01 fev. 2019

¹⁴ SUGESTÃO nº 2 de 2018, com 521.017 votos demonstrando apoio à sugestão. Informações disponíveis em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/132591>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

ponte sim com as crianças. Não pra diminuir, nem pra exaltar, mas que pra numa situação que aconteça de eles se sentirem assim de dizer, “e daí que eu sou assentado? Qual é a diferença minha pra tua? Somos iguais” em territórios diferentes, em lugares diferentes, em situações financeiras diferentes, mas é assim que funciona. É a minha opinião. Eu acho que como escola a gente tá deixando a desejar, porque uma vez foi muito imposto, era demais, era demais até.

Logo no início de sua fala, quando diz “*ai depois que eu comecei a sair, fui estudar, fui ver que eu não tava sozinha no mundo, ai eu comecei a assumir*”, a professora-semeadora sinaliza a importância de saber-se parte de uma coletividade para a afirmação de si. O Nova Estrela não é o único assentamento do país, os assentados não são o único grupo discriminado no Brasil. “*Hay muchas hormigas y pocos vaqueiros*”, como afirma o rapper porto-riquenho Residente. No sistema econômico em que nos encontramos enquanto sociedade ocidental, a massa de formigas/oprimidos é imensa em número e diversidade.

Outro ponto que ela destaca é sua percepção da responsabilidade da escola em oferecer as ferramentas para que os educandos possam se reconhecer e se afirmar a partir de suas diferenças. Atualmente, ela acredita que a escola está deixando a desejar.

Se as crianças têm esse conhecimento, acho que tu viu, eles não tem esse conhecimento. Não vamo ser hipócrita e dizer que eles têm porque eles não tem né. Daí se tu perguntar, pergunta pra eles o que é latifundiário, eles não sabem! Nem o mais grande, nem o mais pequeno, ele não sabe o que é latifúndio, se perguntar da história do MST, eles conhecem muito pouco, as minhas [filhas] mesmo, escrevendo um pouco, com elas eu converso, mas nunca conto, daí elas me pedem, mas a história assim do vô e da vô elas conhecem, tipo se tu perguntar do envolvimento com o MST, elas sabem um pouco porque elas tão saindo, mas se botar eles juntos aqui, eles não conhecem.

No entanto, como ela destaca no fim de sua primeira fala (“*uma vez foi muito imposto, era demais, era demais até*”), a escola não pode impor para os educandos que eles se afirmem como assentados. O desvelar da injusta estrutura fundiária brasileira toma tempo e envolve respeito e amorosidade para com os envolvidos que, de certo modo, são todos os brasileiros e brasileiras.

O próprio MST fornece alguns caminhos nesse sentido. Um deles é o que Caldart (2000) chama de “pedagogia da história”. Nela, existe uma intencionalidade em valorizar a história e entendê-la na sua potencialidade pedagógica. Essa pedagogia anseia pelo enraizamento da subjetividade na história, pois entende que “saber-se enraizado em um

passado significa ter mais força; na verdade, é condição para pretender algum tipo de transformação” (CALDART, 2000, p. 234).

Se o enraizamento em um passado traz força, o desenraizamento gera o resultado contrário. Estar enraizado não significa estar congelado em uma forma de pensar, sentir e agir. Significa reconhecer os ensinamentos e a riqueza de onde se veio e, a partir daí, lançar ramos para outras realidades. Boff (1999) afirma que a história e a utopia são dois lados da mesma moeda, um sendo o motor para o futuro (utopia) e o outro a base do passado (história). São elas que permitem o movimento no presente de forma consciente e intencional. Sem elas, a humanidade torna-se vazia daquilo que a torna humana: a capacidade de intervenção no mundo.

Por esse ângulo, configura-se muito perigoso ignorar sua história, porque essa ignorância congela o indivíduo e/ou a coletividade. Congela, pois se sem história não há utopia e sem utopia não há movimento, não há intervenção criadora de mundo(s). Relaciono o sentimento de congelamento à situação frequentemente narrada pelas professoras, da apatia percebida nos educandos, principalmente naqueles do III Ciclo.

Uma das coisas assim que eu notei nas outras turmas que a gente deu aula é que muitas vezes eles dizem assim “ah porque eu vou ir ali estudar, se eu vou ficar morando aqui nesse fundo de campo, eu vou tá morando aqui, eu não vou precisar pra nada, não vou usar nunca”. Mas é que nem eu dizia, as oportunidades podem surgir, não é porque você está morando num assentamento, morando no campo que de repente tu não vai precisar de um conhecimento pra qualquer coisa. Ou de repente fazer alguma coisa nova, agregar algo em cima do que você tá fazendo, ou em cima daquele conhecimento que você adquiriu.

Outra professora diz que eles “acham que o mundo é só o assentamento” e que eles precisam sair de lá para darem valor ao que sabem. Essa parece ser uma das faces perversas da opressão, a negação de si, por meio da negação de sua história e de sua cultura. Ela se mostra desumanizante. Ela leva as pessoas a acreditarem que são menos e por isso, a negarem sua vocação ontológica por “ser mais” (FREIRE, 1987).

Retomando os possíveis “antídotos” à ação desumanizadora da opressão, presentes na fala de uma das professoras-semeadoras, temos, então, a inserção em uma coletividade – não se sentir sozinho no mundo – e o conhecimento de sua história. Lembrando, ainda, que ela sugere que as ações na escola nesse sentido devam distanciar-se da imposição. No presente panorama, considero relevante extrair ensinamentos de uma das atividades inseridas na “pedagogia da história” citada anteriormente: a mística.

A mística diz respeito ao mistério, aquilo que se vive, se sente, mas dificilmente se explica. No contexto do Movimento, podem lhe ser atribuídos três sentidos: a formação de valores que sustentem a opção pela luta, o cultivo da memória do povo e a autorrepresentação, por meio da produção cultural. Com a mística são evocados símbolos e promovidas intervenções culturais que buscam vincular a subjetividade à sua história, não tanto pela racionalidade, mas pela via da sensibilidade (CALDART, 2000).

Caldart (2000) ainda aponta que, no acampamento, a escola assume o papel de auxiliar os educandos a compreenderem a situação em que se encontram, mas que esse sentido pode se perder no contexto do assentamento.

De modo geral, uma das tarefas que os pais costumam delegar à escola é que ela ajude as crianças a compreender o que estão vivendo ali, e por que estão nesse lugar [acampamento], preocupação pedagógica que nem sempre é recuperada depois no assentamento, especialmente naqueles onde o vínculo com o Movimento se torna frágil. Aliás, é justamente ali, no assentamento, onde talvez o sonho de muitos sem-terra já tenha voltado à meia-luz do cotidiano, que a escola poderia ter um papel muito importante no enraizamento histórico das novas gerações, simplesmente se incluísse em sua tarefa de socialização a dimensão do cultivo da memória coletiva das famílias e de seu Movimento (CALDART, 2000, p.241).

As atividades agrupadas em “sensibilizar” foram desenhadas no sentido de contribuir com a tarefa de inserir o “cultivo da memória coletiva das famílias e de seu Movimento” na escola. Escolhi o termo “sensibilizar”, pois busquei a comunicação pela via da emoção. As atividades tiveram o sentido da vinculação dos educandos com a sua história. Procurei dar protagonismo à narrativa, à informação com sentimento. Uma das formas de fazer isso foi pegando emprestada a história de vida de Chico Mendes.

Trabalhar a história de Chico Mendes proporcionou trabalhar a história das famílias, da escola e do assentamento. Das famílias, pois Chico era um lutador povo, um seringueiro que batalhava pela comunidade de extrativistas à qual pertencia, da mesma forma que as famílias são lutadoras do povo, ao resistirem no campo, praticando a agricultura familiar em um território da Reforma Agrária. Da escola, pois ela carrega o nome dele como o seu. E do assentamento, pois a escolha do nome Chico Mendes para a escola foi uma dentre as decisões coletivas tomadas pelas “primeiras famílias” de lá.

Chico Mendes também permitiu que, por meio da sua história de vida, enxergássemos as interlocuções entre a preservação da Amazônia e a manutenção do modo de vida das comunidades extrativistas. E, dessa forma, pudéssemos começar a delinear as bases para a percepção do assentado como um guardião da sóciobiodiversidade do assentamento. Assim,

“sensibilizar” teve a intenção de assemelhar-se com a mística, no sentido do enraizamento na sua história por meio do reconhecimento de si na trajetória de vida de um personagem da luta pela soberania do povo brasileiro e defesa da Floresta Amazônica.

As atividades envolveram a apresentação do documentário “*Chico Mendes: cartas da floresta*” – da TV Câmara, dirigido por Dulce Queiroz – seguida de problematização. Conversamos sobre o local onde Chico vivia, sobre as características da floresta amazônica e dos grupos humanos que lá vivem. Falamos sobre sua luta e sua morte. Falamos da seringueira, suas características, a história de seu uso no Brasil e o modo tradicional de extração do látex.

Assistimos ao episódio sobre a seringueira do programa “*Um pé de que?*”, apresentado por Regina Casé, criado e produzido pela Pindorama Filmes e exibido no Canal Futura. Ouvimos e refletimos sobre a letra da música “*Cuando los ángeles lloran*”, da banda mexicana Maná, uma canção escrita em homenagem a Chico Mendes. Conversamos sobre as similaridades entre o modo de vida de Chico e a vida no assentamento. Produzimos desenhos sobre o que aprendemos com a vida dele.

Logo quando cheguei à escola, pedi a umas das professoras se os educandos haviam escrito os textos referentes à pergunta “O que é a terra”. Então, ela me disse que “*ninguém fez a atividade sobre a terra, porque eles são desmotivados*”. Essa resposta gerou uma tristeza em mim, sentimento que me impeliu a compartilhar os motivos profundos que me levavam até a escola.

Senti necessidade de contar para os educandos e professoras o que fazia me locomover até o assentamento: o sentimento de admiração que tenho por eles. De início, eles pareceram um pouco confusos. Isso me levou a utilizar como exemplo, para explicar esse sentimento, um personagem presente no episódio apresentado de “*Um pé de que?*”.

Regina Casé acompanha a rotina de Seu Aragão, um seringueiro. Grande parte do programa é dedicado a ele. Ele conta sobre a forma como extrai o látex, as ferramentas que utiliza e os caminhos que abre pela floresta à procura das seringueiras. Eu perguntei para os educandos se Seu Aragão sabia “muito ou pouco” sobre a seringueira. Eles me responderam que “*pouco*”, ao que eu argumentei: “*Como assim, pouco? Não foi ele quem falou praticamente o vídeo inteiro?*”. Como eles concordaram comigo, direcionei a conversa para a vida deles.

“*Vocês sabem mais do que eu sobre a amora? E sobre o feijão?*”, eu perguntei. A intenção dessa pergunta foi auxiliá-los a reconhecerem-se como produtores de conhecimento e de cultura. Não que estivesse propondo uma competição de quem “sabe” mais. Mas,

percebo que os saberes que carrego desfrutam de um “status de verdade” maior do que os deles, pois usufruo da validação por um diploma de ensino superior. Essa provocação foi no sentido de questionar justamente essa hierarquização dos saberes, em face de uma validação institucionalizada.

Eles responderam que sim, sabiam mais sobre essas plantas do que eu. No que prossegui propondo o seguinte cenário: se eu tivesse que plantar meu próprio alimento, meu diploma de bióloga não me seria de grande serventia, enquanto que a experiência deles enquanto agricultores possibilitaria que eles se mantivessem. Não só possibilitaria, em um cenário hipotético, como de fato possibilita. Eles plantam seu próprio alimento, eles mantêm suas famílias saudáveis com os saberes e o trabalho da/na terra. Como podem os conhecimentos essenciais tal e qual os da produção do alimento serem tão desvalorizados?

Assim justifiquei a admiração que sinto por eles. Parecia que eles não acreditavam que eu pudesse estar lá porque queria ouvi-los. Pareceu que eles não acreditavam que são detentores de saberes que são vitais, como o conhecimento sobre o cultivo do alimento. Mais do que a desvalorização dos conhecimentos “tradicionais” pela sociedade, existe uma desvalorização que os próprios sujeitos fazem de si mesmos e de sua cultura. Essa ação contra si mesmo pode ser entendida como uma internalização da cultura opressora.

Freire (1987), em *A Pedagogia do Oprimido*, menciona que é condição para a ação em direção à superação da opressão que os oprimidos se reconheçam “hospedeiros” dos opressores. Ou seja, que aquele que sofre a opressão pode carregar em si a figura de opressor como seu “testemunho de humanidade” (Ibidem, p. 32) e fazer do opressor um modelo identitário. E, desse modo, viver em sua existência essa dualidade, relacionada a um fatalismo em relação à situação concreta de opressão em que se encontra e uma atração pelos valores e modo de vida do opressor.

A libertação começa a ocorrer na própria luta pela libertação, no reconhecimento da realidade opressora e no trabalho para transformá-la. Não é “contra” o opressor que os oprimidos lutam, mas com a realidade que aprisiona ambos. Isso não pode partir do opressor, pois este tende a prescrever comportamentos e “toda a prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra” (Ibidem, p. 34). O opressor não liberta os oprimidos, mas luta com eles na superação da situação opressora.

Tendo em vista o exposto, as atividades e discussões do “sensibilizar(-se)” também tiveram como alicerces o resgate da memória coletiva dos assentados, o reconhecimento de si enquanto detentores de conhecimentos vitais à humanidade e a identificação com as histórias

de vida de outros “lutadores do povo”. A seguir, prossigo com o relato do que foi conversado quando assistimos aos documentários sobre Chico Mendes e a seringueira.

Antes de assistirmos aos vídeos, perguntei aos educandos se eles sabiam quem era Chico Mendes. Eles me responderam que ele era “*uma pessoa que queria proteger a floresta*” e que havia sido morto por esse querer. Quando conversamos sobre o que os chamou mais atenção no documentário, eles contaram que foi a forma como os seringueiros abriam as “estradas” e cortavam as árvores para extrair o látex, o quanto o homem trabalhava (até de madrugada) e o “lampião” que ele usava na cabeça para enxergar na floresta de noite. Justamente o que eles identificam na sua realidade.

Disseram que se identificavam com Chico Mendes porque “*a gente também vive na natureza*”. Em um texto produzido por uma educanda, em parceria com uma das professoras, Chico foi usado como exemplo de sujeito atuante em sua realidade.

A terra é um planeta que nós devemos cuidar e proteger, não jogando lixo nos rios, lagos, sangas e também na terra para que não haja contaminação e que venha trazer doenças a nós seres humanos. Pra isso não acontecer devemos cuidar para que nossas família tenham aonde morar aonde plantar e as próximas gerações terem como sobreviver nesse planeta que está sendo destruído pelo próprio homem. Nós enquanto jovens alunos temos a obrigação de fazer alguma coisa para que essa triste realidade em que vivemos. É nesse momento que percebo a importância de estudar e de levar adiante todo conhecimento adquirido e praticado dentro da escola. Percebo que posso fazer a diferença em mudar essa realidade só depende de nós, em arregaçar as mangas e fazer o mesmo papel que Chico Mendes tentou fazer em vida. Devemos aconselhar a proteger a planeta. Temos que aprender a não jogar lixo na terra, não podemos desmatar a terra e cuidar de tudo ao nosso redor.

Nos desenhos que os educandos do I Ciclo desenvolveram sobre o Chico Mendes, ele veio acompanhado de uma seringueira e aparecia extraíndo o látex (Figura 5).

Figura 5: Desenhos dos educandos do I Ciclo sobre a figura de Chico Mendes.



Em uma iniciativa de uma das professoras, os educandos entrevistaram um senhor que conheceu Chico Mendes e atualmente reside no assentamento. Ele é pai de uma educanda e morou no Acre, numa cidade próxima a Xapuri – cidade onde Chico Mendes viveu e morreu. Os educandos e a professora produziram um vídeo em que esse pai conta sobre a vida no Acre, sua vinda ao assentamento e sobre o que se falava de Chico Mendes onde ele morava.

Segundo o pai entrevistado, a atuação de Chico Mendes no Acre consistia em “defender a ecologia”, ao tentar preservar a seringueira, a castanheira e copaíba.

Então, gente, o Chico Mendes foi uma peça chave no Acre, ele foi o homem defensor da natureza e que continua na nossa memória né. Um grande ecologista da época, que defendia a nossa natureza, que se não fosse ele, hoje não existia mais a castanha do pará. Porque a castanha do pará ela é muito rica em madeira, ela é muito rica em madeira né e também a castanha, ela é gostosa de comer. E dá muita tábuá a castanheira, a seringueira não produz isso, mas produz a lâmina, que seria, vamos supor próprio pra caixaria, pra fazer caixaria e esses negócios. E então, hoje, ainda existe a seringueira natural e a castanheira por causa dessa luta do ecologista Chico Mendes e outras pessoas que também trabalhou junto com ele.

Ele apresenta os interesses contraditórios que cercam a Floresta Amazônica. Por parte dos “fazendeiros”, ela pode ser derrubada para exploração madeireira. Para os “agricultores”, ela precisa estar em pé, para que se possa realizar o extrativismo. O pai, além de associar Chico Mendes à defesa da floresta, coloca-o junto ao povo, por enxergar que os grandes responsáveis pelo desmatamento são os “fazendeiros”.

Ele era um ser humano dedicado à natureza, dedicado aos pobres, ao povo que vamos supor, agricultor né, esses negócio aí e ele se dedica aí, dava seu sangue, que nem ele deu o sangue pelos pobres né. Porque ele corria atrás da preservação mas era porque o agricultor derrubava vamos supor 20, 30% da mata que ele tinha, mas era pelo menos 50, 100% que o fazendeiro derrubava da área dele né. Então ele lutava pra não acontecer isso. Porque daí hoje não existia, não ia mais existir mata, nem castanheira, nem seringueira na região né, do Acre.

Em sua fala, o pai entrevistado aponta que Chico foi assassinado por um grande fazendeiro da região, “que fazia grandes desmatação aí, de 500, 600 alqueires de mato de uma vez e derrubando a castanheira e a seringueira”. Este acreditava que com a morte de Chico Mendes, os esforços pela preservação da floresta seriam interrompidos, o que o pai afirma não ser o caso. Mesmo assim, ele percebe que atualmente o desmatamento é maior do que era há 30 anos, quando Mendes estava vivo.

Toda a mata, a preservação já é menos. Hoje o povo derruba mais a mata né. Porque não tem tanto cobrança, vamos supor, de sindicalista, que nem ele, o Chico Mendes, era um grande sindicalista né, e daí ele corria atrás de preservar, e corria atrás de projetos que beneficiassem o agricultor né com menos abertura de área, e o fazendeiro não tinha esse negócio né, ele corria, ele tinha um motosserra pra cima aí da onde entrava 20, 30 homem derrubando e no final da derrubada, eram 500, 600 alqueire de mato que caia né, daí só formava pecuária.

Novamente, nesse trecho de fala, o pai associa as lutas ambiental e social, ao afirmar que Chico Mendes era um sindicalista que trabalhava em prol de projetos que beneficiassem o pequeno agricultor e, conseqüentemente, a floresta. O entrevistado também comenta sobre as condições de trabalho próximas à escravidão às quais eram submetidos os assalariados de grandes fazendeiros da região, no período em que Chico estava vivo. Ele diz que atualmente a situação melhorou e cita a obrigatoriedade do fornecimento de condições mínimas de moradia como um dos motivos.

Não, agora não. Agora já tá mais diferente porque veio mudando. Hoje até os fazendeiros não tem mais trabalho escravo né. Na nossa região né o fazendeiro ele é obrigado a fazer casa com banheiro, luz, tudo, pra pessoa não, vamos supor, não ir fazer as necessidades dele no mato né, que nem antigamente. Antigamente eles dormia na rede, no meio do mato aí e ia derrubar, mas hoje não existe mais essas coisas.

A história de vida de Chico Mendes acabou se tornando o cerne do processo de semeadura. Ela permitiu que direcionássemos as atividades para o que as famílias assentadas se dispusessem a nos ensinar; aquilo que os educandos, as professoras e eu poderíamos aprender sobre a terra, sobre a manutenção da vida. Nos relatos de preconceitos trazidos pelas professoras e na aparente desmotivação dos educandos, apresentou-se a faceta desumanizadora das pedagogias da subalternização, heranças da empreitada colonizadora (ARROYO, 2014).

Na “pedagogia da história” e na mística se apresentaram algumas das lições que as coletividades em movimentos têm a nos oferecer: o caráter humanizador da resistência em face à opressão e o potencial pedagógico do trabalho, do meio de reprodução material da vida, nas formas de pensar a terra e o ser humano (ARROYO, 2014). Lições que podem gerar reflexões no campo da EA, como a relevância em considerar o trabalho para compreender a forma como os sujeitos se conectam ao meio natural que os envolve. Ou a importância de pensar como as recomendações “ambientalmente corretas” inserem-se num contexto em que as condições básicas de vida – alimento, moradia – não são/foram asseguradas.

3.3. Escutar

O “escutar” foi delineado como um desdobramento do “sensibilizar(-se)”. As atividades aqui foram direcionadas, principalmente, ao resgate da memória coletiva dos assentados. “Escutar” diz respeito à forma como foi proposto esse resgate. Os educandos muniram-se de papel e caneta e foram até as casas de familiares e conhecidos para escutá-los contar sobre suas vidas no assentamento.

Eles tinham como missão descobrir como havia acontecido a escolha do nome da escola e o que havia motivado as famílias com quem conversavam a morar no assentamento. Aos educandos do III Ciclo propus que eles fossem até as casas dos vizinhos e voltassem para a escola para compartilharmos as respostas. Em relação ao nome da escola, eles descobriram, ao conversar com duas famílias assentadas que *“Chico Mendes foi um sonhador que defendia muito a agroecologia, por isso ele foi morto ele defendia a natureza, por isso colocaram o nome da escola Chico Mendes por ele ser um ícone da natureza”*, que ele *“era um homem sindicalista que foi assassinado por defender a Reforma Agrária”* e *“um herói da natureza”*.

Já, aos educandos do II Ciclo, propus que eles conversassem com seus familiares em casa e que, em uma próxima visita ao assentamento, nós socializaríamos o que eles pesquisaram. Eles entregaram um material escrito individualmente. Com poucas variações nas respostas, contaram que Chico Mendes era *“um cuidador da natureza”*, ou um grande ambientalista e ecologista, que também *“lutava pelos Sem Terra e pelo povo camponês”*, enquanto um sindicalista. Sobre a escola escreveram que ela *“foi inaugurada em 1990, em 1º de junho, 2 anos após a morte do Chico Mendes”*.

Um grupo de educandas do III Ciclo entrevistou a DB e o SJ, descritos como os anfitriões em “Os Semeadores”. Elas relataram como motivos para a vinda deles ao assentamento a sua condição de sem-terra e trabalhadores rurais vivendo “como escravos”, associada ao desejo de que seus filhos pudessem estudar.

Primeiro porque não tinham terra e tinham seus filhos porque aqui era muito melhor e aí surgiu o movimento chamado MST e porque eles vieram pra cá porque lá onde eles moravam eles eram como escravos e que aqui tinha a oportunidade de dar estudos pros seus filhos. Faz 29 anos que SJ e DB moram aqui no assentamento.

O acesso dos filhos à escola também foi citado como um dos motivos que levaram a avó de três educandos do III Ciclo, a DT, a mudar-se para o assentamento. Antes, ela morava com sua família próximo ao assentamento, mas ainda assim era difícil para seus filhos

chegarem na escola. Também o desejo de plantar para sustentar a família e a falta de energia elétrica na moradia anterior foram citados.

Aonde que eles moravam não tinha luz e não tinha como eles vim para a escola era muito longe para vim para o colégio tinha que vim de cavalo de cargueiro.

Ela falou que ela gosta de morar aqui porque é um lugar que ela pode plantar vários tipos de plantas. E quase todos os filhos dela estudaram aqui na escola Chico Mendes e continuam morando aqui no assentamento até hoje.

Ela falou que foi as necessidade de luz e escola para os seus filhos e para achar trabalho por isso que ela veio morar aqui com seu marido e filhos.

Os netos de DT comentaram que, quando seu pai e seus tios estavam na escola, a borracha era a tampa do remédio do gado, o caderno era o saco de pão e a mochila era o saco de batata.

Em um outro caso, uma educanda do II Ciclo justifica: “*Os meus avós vieram morar aqui porque eles casaram e quiseram ter uma terra e faz 28 anos que moram aqui*”. Mesmo que o tempo citado corresponda ao período em que as famílias foram assentadas, o relato da educanda sobre os entrevistados não relaciona a Reforma Agrária ou o MST com a vinda de seus familiares ao assentamento.

Uma educanda menciona a questão da terra e do trabalho, associados ao plantio dos alimentos, mas também não faz menção à Reforma Agrária ou ao Movimento. “*Meu avô veio morar aqui porque tem mais terra e mais trabalho e porque aqui as pessoas plantam, não compram comida. Eles moram aqui há 27 anos*”. Já este educando cita seu entrevistado como um beneficiado pela Reforma Agrária. “*Meu pai morava com os meus avós. Eles tinham pouca terra. Então ele foi beneficiado pela reforma agrária neste assentamento Nova Estrela. Minha mãe é natural desta região e meu pai mora há 13 anos no assentamento*”.

Dois relatos tratam da venda de lotes por parte dos assentados.

O meu pai veio passear e daí um amigo do meu pai pergunto se o pai queria comprar terra e daí nós compramos e daí faz 5 anos que nós moramos aqui.

Moro há 67 anos, veio com os seus pais quando era criança. Foi comprar a terra onde toda a família morava com o passar dos anos, na vida adulta montei a minha família e comprei essa terra que já era de assentado. Viemos morar aqui por ser um lugar bonito e bom de morar.

Um dos educandos aponta a beleza do local como o motivo que trouxe seus pais até o assentamento. *“Porque aqui é um lugar bonito, calmo e legal. Moram aqui há um ano”*.

Também as professoras fizeram parte do processo de resgate da memória das famílias assentadas. PA, ao entrevistar o pai de uma educanda que conheceu Chico Mendes, perguntou o que levou o entrevistado a vir para o Rio Grande do Sul, que é *“totalmente o extremo”* do Acre. Ele indicou como motivo principal o tipo de produção agrícola que ele pode fazer no assentamento. Essa produção não tem como objetivo a venda, mas fornecer um estilo de vida mais *“natural”* para si e sua família.

A minha opinião, os meus filhos que mora no Acre me perguntam, o que que eu vim fazer aqui no Rio Grande do Sul. Eu vim aqui porque eu gosto do Rio Grande do Sul, por causa da produção que é diferenciada. O Acre só produz carne e banana e nós não só vivemos de carne, nós vivemos de frutas, legumes, vamos supor, repolho, beterraba, cenoura, é variedade de cultura que lá não existe, não produz. Não produz ou o povo ainda não achou o jeito de produzir. A terra é fértil, só não produz esses tipo de coisa, e eu, no meu dia a dia, ele gira em torno de verdura pra mim. Gosto muito de carne, mas se eu tiver 60% de verdura, pode ser só 1% de carne, o resto, vamos supor, o feijão com arroz e eu consigo sobreviver. A minha vida que eu desejo é eu viver meio natural. Eu plantar, eu colher e eu comer, portanto, não vim no Rio Grande do Sul pra plantar e pra vender, vim pra produzir pra mim comer e tratar da minha família.

Em relação à escolha do nome da escola, ele apontou que *“muitas escolas levou o nome de Chico Mendes né, pela honra de ser, vamos supor, um grande ecologista”*, associada à repercussão do seu assassinato.

A professora PL sugeriu que os educandos fossem visitar a DT, uma senhora vizinha de porta da escola, para que ela lhes contasse sobre sua vida. Na casa de DT, as professoras PL, PMe, os educandos do II Ciclo e eu nos sentamos na grama do quintal, enquanto ela falava apoiada em uma grade de madeira, na varanda. Ela é uma senhora negra, por volta dos seus oitenta anos de idade que, conforme nos contou, nasceu em Santa Catarina, mas morava na margem rio-grandense do Rio Pelotas desde criança.

Ao longo de sua vida, ela acompanhou as modificações da área onde atualmente está o assentamento. Na história transcrita abaixo, DT apresenta as condições da região na sua infância.

Não tinha nada de...isso tudo era matão. Pinheiro, cada pinheirão que nossa. Aqui nessa estradinha que tinha aí que ia lá que morava na Baraúna que tinha o açude aí. Nós ia por aí assim. Minha mãe me levava eu que era pequena. Eu já era meio grandinha e tinha Zenaide, minha irmã, essa que

quebrou a perna. Daí nós caminhava por esses mato ai. Pra ir lá pra Baraúna, daí nós passava por Lageado né. No meio do mato, era tudo carreirinho, taquaral e pinheiro, cada pinheiro, tava contando pra elas né, agora não tem nem vestígio. Nós ia indo e com uma negrinha chorando e chorando e nós carregado já vinha vindo de lá pra cá, era quase de noite, aqui antes de sair nessa estrada que vai o leão não é que berra, perto de nós. Mas só que eu não vi, mas minha diz que viu, diz que viu três gritos assim, uuu uuu, parece que arrepiou os cabelo. Aí diz que ela mandou eu meter o pé na frente, não deixo pra trás né e eu com umas coisa nas costas, tinha que comprar lá né, não tinha armazém, não tinha em lugar nenhum, lá na Baraúna, atravessar lá, tinha que atravessar o rio. Daí ela coitada carregada com uma negrinha que choro e choro acho que, não sei se queria mamar, o que que queria. E o bicho daí acompanho assim pelo mato e nós fomo pra estrada e diz que volta e meia parece que ouvia o gritinho dele né. E ela mandava eu me apura, daí não me contasse, daí amolece as pernas e começa a chorar. Aí era matão tudo. Depois foi entrando serraria aí na Baraúna, ali né, encima né, tinha serraria, ali perto do Seu Aristide, ali do Breno né, não via o paredão que tem aí aqui da Saúna ali também. Aquela ali era mais antiga ainda ali pra baixo dali onde tem um bueirão não vê que tem umas coisas de ferro ali pra esses lados não sei se você viu já.

O local era coberto por mata fechada, possivelmente floresta primária, nunca cortada. A locomoção acontecia a pé, nos “carreiros”. Os animais selvagens, como o “leão”¹⁵, representavam risco à vida. Se houvesse a necessidade de comprar algo, era necessário deslocar-se para a vila mais próxima.

As serrarias atraíram “*bastante gente de fora*” e também geraram a abertura de estradas, que possibilitaram a chegada de carros, o que significou “*condução de pegar carona pra fazer compra daí já melhorou né e daí descia por aí ela*”. Por outro lado, as serrarias foram responsáveis pela dizimação dos grandiosos pinheiros da memória de DT. Quando da formação do assentamento, restava muito pouco da cobertura vegetal original. Ela diz: “*já tinha derrubado tudo quando eles [os assentados] vieram. Era só potreiro de criar cabrito*”.

A araucária, além de crescer no solo da região, povoa as memórias das professoras. PMe relembra seu tio falecido, atingido por um pinheiro, enquanto o cortava. PL relembra que, em sua infância, podia entrar dentro do oco de um pinheiro apodrecido.

Lá na lavoura que agora é tua né, lá no chato, lá em cima, não sei se tu chegou a caminhar por lá. No chato eu era do tamanho da [minha filha] assim, eu acho. Nós ia cortar rama de mandioca com a DT [assentada]. Eu ia com a DT por tudo. Caiu um pinheiro lá, eu entrava dentro do oco do pinheiro e ainda ficava alto assim de mim do tamanho da [minha filha]. Ai, me maravilhava.

¹⁵ Acredito que ela esteja se referindo ao leão-baio, mamífero carnívoro que recebe o nome científico de *Puma concolor*.

Os pinheiros foram derrubados para fazer tábuas, de acordo com a DT. Atualmente, as araucárias que se enxergam pelo assentamento foram plantadas e já estão produzindo pinhões. Para a produção das tábuas foram plantadas árvores do gênero *Pinus* sp., “*esse americano aí*”. Espécie que, segundo a PL e a DT, “*estraga tudo a terra, não dá nada embaixo*” e “*seca o que de planta que tem meio perto, aquelas que tem perto não aguenta*”.

A PL aponta que o Eucalipto tem efeito semelhante, ao se referir sobre a influência que uma plantação dessa espécie teve na horta da escola. “*Igual a essas coisa ali perto da horta. Ali na horta do canto em diante não dá pra plantar mais. Semeei uma aveia pra fazer recuperação ali na horta e morreu tudo. Tudo aquela aveia seca e só faz sombra*”. Um educando complementa explicando que “*os eucaliptos pega mais água pra ele*”. Enquanto que DT exemplifica o fenômeno, fazendo uso de uma situação que observa no assentamento. “*Ele suga a água, aí eu não sei né, tem um pessoal ali que tem bastante água, diz ali os poços dali da DA [assentada] de onde é um monte de poçarada, diz que está bem fraca as água*”.

PL afirma que o plantio de eucalipto era proibido no assentamento. A prática começou a ser difundida há cerca de oito anos (Figura 6).

Figura 6: Imagens da área nos anos de 2018 e 2009, respectivamente, onde é possível visualizar o crescimento da plantação de eucaliptos próxima a horta escolar.



Fonte: Google Earth.

DT dá continuidade ao seu relato, nos contando sobre o que ela comia em sua infância. “*Nós comia canjica com carne de porco, com costela, feijoada. No meu tempo, não tinha luz, não tinha geladeira. A gente guardava toda carne charqueada ou senão frita cozida na banha*”. A forma de conservação da carne, citada por ela, surpreende as professoras e os educandos, que dizem adorar o charque e a carne armazenada na banha.

Para a preparação do charque DT diz que “*tinha que salgar bem de não dar de comer de tanto sal, por causa dos mosquitos. Se não largava varejo, aí ia cortar e estava cheio de imundice e só jogar fora né. Tem que ficar branco de tanto salga*”. Para a carne na banha,

PMe diz que “*cozinhavam bem e depois pegava aquela carne enterravam dentro da lata com banha, era assim que eles conservavam a carne*”. Ela recorda que “*a mãe e o pai, a gente ia lá, eles tiravam lá de dentro da banha aquela carne e colocava dentro da panela pingando banha. Mas que delícia*”.

Sobre a canjica, DT lembra da sua fabricação. Era necessário “*socar*” os grãos de milho com um pilão grande e pesado. Ela associa o desgaste na articulação do ombro, diagnosticado pelo médico, com o esforço que fazia utilizando esse pilão.

Eu acho que machuquei meu braço de tanto socar milho pra fazer canjica. Deus que me perdoe, mas desgraça agora não posso usar mais nem pra bater um bolo, essas coisas bate na batedeira, mas, eu não sei, bater um pouco já começa pensar meu ombro. Daí o meu médico disse que eu tenho desgaste aqui, acho que é de ficar socando canjica, mas eu disse pra ele achar madeira lá em baixo tudo né pra fazer o pilão pra soca canjica, só que eu vou botar vocês soca canjica daí esse eu não vou nem fazer.

Mesmo com o esforço envolvido, PL diz que não vale a pena comprar a canjica pronta, “*nos pacotinhos*”. A canjica quebrada no pilão, segundo elas, engrossa mais o caldo e é deliciosa de comer com açúcar e leite. PMe recorda da sua infância e diz que “*a mãe e o pai criaram nós assim: com canjica e com polenta*”.

Um educando pergunta qual a diferença entre a canjica e a quirera. PL responde que “*a quirera é bem fininha*” e DT complementa, “*a canjica é a que quebra e sai a casquinha*”. Outro educando pergunta como era feita a quirera. A DT sugere às professoras que levem os educandos ao “*moinho véio*”, onde a quirera para os pintinhos é quebrada.

A menção de um alimento sempre traz uma memória sobre a sua produção. Assim foi com o charque e com a canjica. O mesmo acontece com a quirera. PL recorda uma de suas tarefas na infância: moer o milho para os pintinhos. “*Era, pegava uma madeira bem pesada e a rodeavam até... ai, que sofrimento eu quando via galinha de pinto lá na minha mãe eu ficava: “Ah não! Vou ter que vir com o baldinho fazer aqui com a DT”*”. Enquanto DT e as professoras recordam, um dos educandos exclama: “*Ah prof., eu acho que eu já vi [um moinho]! No dia da festa dos agricultores tinha*”.

Eu pergunto se a família de DT plantava o trigo para o pão. Ela diz que, no começo, sim. Em uma manifestação relacionada com o meio de produção de vida de sua família, um educando pergunta como se planta o trigo. Ao receber a resposta, ele complementa dizendo que é parecido com o que se faz com a aveia. DT e PMe seguem conversando sobre a produção da farinha de trigo. Como no caso da canjica, elas concordam que era uma atividade

trabalhosa, mas que o resultado era mais saboroso do que o observado nos produtos comprados no mercado atualmente.

Falar de alimentos, além da citada evocação das memórias sobre sua produção, repercute em lembranças sobre suas famílias. PMe recorda do pão feito por sua avó, utilizando um tipo de farinha que a DT se refere como “rolão”. *“A falecida vovó fazia pão pros de casa com aquela farinha a última primeiro aquela que sai bem escuro né”*. PMe continua contando que suas tias e seu pai não esquecem do sabor do pão e das roscas feitas com a farinha rolão. Elas dizem que, quando o trigo é moído e peneirado, saem três tipos de farinha: a farinha de primeira, que é a *“bem branquinha”*, a de segunda e a de terceira, que é o rolão.

No assentamento, houve uma experiência de plantio de arroz, a exemplo da iniciativa do Assentamento Capela, em Nova Santa Rita. DT diz que *“ninguém mais quer plantar porque tem que tá maiando e quem não quer levar pra cidade tem que socar no pilão e daí já custa que nossa, então é mais fácil vender um saco de feijão e comprar em arroz que dava mais”*. PL diz que quando criança trabalhava com seu pai no plantio de arroz. Este era feito em parceria com outros assentados, em uma *“sociedade”*.

A gente ia lá e cortava com a foicinha e nós pegava e levava umas tabuinhas assim e daí botava de em pé na carroça aqui e daí ficava lá até cai tudo. Daí o pai ressabiou tanto do arroz assim que nós plantava, colhia o arroz bom, daí o pai levava num moinho e trocava por um parboilizado. E hoje eu mando vim arroz orgânico lá de Porto Alegre.

Referente ao processo de separação de sementes da planta de arroz, DT indica que ela e sua família faziam diferente do que PL relatava. *“Nós trazia um cesto né e batia na beirada do cesto até encher bastante, meio quase cesto né, caía aqueles graúdo também né. Daí a gente chocalhava e saia tudo as sementinha pelos buraco em cima de um pano”*.

Assim como com o trigo, um educando pergunta como é plantado o arroz. PL diz que era semeado e capinado, mas que depois eles passaram a utilizar uma máquina chamada saraquá. O mesmo educando questiona se *“é a semente aquela que a gente come, aquele arroz?”*. PL diz que não, porque o arroz que comemos é o tratado, descascado. Ela diz que é *“uma sementinha com uma casquinha amarela”* e confirma a suposição do educando de que parece com o trigo. O arroz e o trigo pertencem à mesma família na classificação biológica – *Poaceae* –, algo que o educando deduziu de sua observação empírica.

Ao falar da mandioca, lembra que nos primeiros anos do assentamento, até que os assentados conseguissem estabelecer a sua produção, eles recebiam auxílio do Estado. Como

sua família não tinha acesso aos produtos que eles recebiam e eles ainda não estavam colhendo o que plantaram, eles trocavam um produto por outro.

Logo que eles [os assentados] vieram pra cá, aí nós ia fazer “brique” aqui né. Aí nós tinha coisa crioula bastante né e daí eles não tinham. Nos primeiros anos o governo sustentava eles, primeiro ano de cesta básica. Aí eles de vez em quando aparecia lá com litro de azeite, pacote de massa comprada pra nós trocar e subia carregado de batata-doce, mandioca e feijão.

Além da questão da alimentação, os educandos ficaram curiosos sobre como era a casa da família de DT. Ela nos contou que a primeira casa que eles construíram, quando chegaram na região, era feita com paredes de xaxim e telhado de taquaras.

A primeira casa nós quando viemo de Santa Catarina não tinha madeira, madeira tinha, mas não tinha serraria pra serrar naquele tempo, daí meu pai fez uma casa de xaxim. Ele tirava as folhas da taquara assim tudo em roda, tirava tudo a capoeirada dai minha mãe instalava a taquara né depois botava tudo em cima [no teto] e botava outra parte em cima e amarrava e daí ia arrumando em cima todas cavadinhas, que nem tabuinha né.

Perguntamos se passava água nesse telhado trançado, e ela confirmou que sim. Mesmo assim, PL supôs que deveria ser melhor do que as telhas de Brasilit que ela tem em casa. Além da passagem da água, DT afirmou, baseada em uma experiência que viveu, que a taquara é altamente inflamável.

Uma vez o compadre tava brincando aí e não é que ateou fogo na casa? Saiu pra fora com a taquara acesa e encosto assim, mas pego fogo, sofremo que nossa pra apaga. Ainda que era bem apertada as taquara, daí bem firme, daí não acendio muito, mas foi feito um grito pro vizinho, daí tinha o falecido meu tio aquele... foram lá ajudar a apagar daí o poço era bem pertinho da casa. Acho que ia queimar toda casa.

Sem mangueira, puxando a água do poço com baldes, eles conseguiram salvar a casa graças à ajuda dos vizinhos. Como o acesso à água era pelo poço, os banhos também eram outros. DT conta que eles utilizavam as gamelas para tomar banho. Gamelas talhadas em madeira de cedro, de todos os tamanhos e para as mais diversas utilidades. “Era pra salgar a carne, era pra lavar os pés [...] fazia gamelinha tudo bonitinha nossa bem ajeitadinho, pra fazer prato né, com aquelas orelhinha pra pegar”.

Em sua primeira casa, a família não tinha acesso à luz elétrica. Eles usavam lampião a querosene. Quando este faltava, a solução era colocar “banha num prato com um pavio,

assim, em cima, e botava banha daí acendia aí". Uma criança identificou-se com esse recurso, indicando que sua mãe já havia lhe contado sobre isso. PMe complementa dizendo que havia fartura de banha, então, era possível queimá-la assim. DT concorda, mas diz que *"criava muito daquelas banhinha preta e saltava tudo aquilo e daí não era bom"*.

"E a gente não dava falta de luz porque nunca tinha luz". A iluminação era boa o suficiente, porque era iluminação disponível. Hoje em dia, ela própria, quando falta luz elétrica em casa, acende todas as velas que consegue, mas se sente no escuro. Naquela época, para se distrair durante a noite, sua família jogava baralho e um jogo com grãos de milho que ela chama de "buzo".

Cortava os milhos, tirava o miolinho né, e daí fazia sete grão, sete grão preto e não sei se era um, branco e daí jogava. Chacoalhava assim e daí jogava pra ver quem é que virava mais, ficava com os preto pra cima e daí ia contando né, os outros gruminho fazendo monte né cada um pegava o quanto ele queria e ganhava era um pontinho e nós contava pra ver como é que ia.

Uma das dúvidas dos educandos foi sobre como eram feitas as peças do vestuário da família de DT. Eles perguntaram sobre o boné, as roupas e os tênis.

Ah as roupas tinha que comprar pra fazer. Comprava os tecidos no armazém. Eles traziam pra vender lá onde nós ia, riscado pra todo mundo, pra meninada, pra fazer camisa, blusa, tudo de uma cor só. E as calça pra gurizada, também de brim, tudo igual, saia a gurizada tudo com roupa de riscado. Dai não servia mais e ia passando pros irmão mais pequeno né. Quando chegava perto do natal e do primeiro do ano tudo ficava faceiro que cada um ganhava a mudinha de roupa.

DT nos disse que não existia boné, mas que trançavam chapéus com palha de trigo. Sobre os tênis, um educando sugeriu que eles não existiam, pelo menos no contexto onde a família da nossa "entrevistada" se encontrava. DT confirmou. Disse que *"mais era pé no chão, chinelo de dedo"*. Um educando disse que sua mãe falou de um tamanco *"que pegava tipo um correio de vaca e depois amarrava assim tipo um cadarço"*. Para DT, eles eram desconfortáveis e caíam do pé. Depois, foi a vez da alpargata, para ela *"quando passou pra alpargata, alpargata daí já era mais melhor né"*. PL disse que esse tipo de calçado era considerado *"chique né, quando um tinha andava se achando"*.

Como parte de um encontro de três gerações – a de DT, a minha, de PL e PMe e a dos educandos – passamos a comparar a relação que cada um estabelece com os calçados. Para DT, ter um chinelo de dedo, independente do modelo que fosse, era bom o suficiente. Para PL

e PMe, existia uma possibilidade de escolha entre modelos, porém restrita. Já a geração dos educandos, vê-se em frente a uma quantidade potencialmente ilimitada de cores, marcas e modelos, mas dificilmente está satisfeita com o que tem.

Outra iniciativa por parte das professoras-semeadoras no sentido de tratar da história do assentamento foi a redação do livro “Chico Mendes em Histórias”. Esse é um projeto, há tempo idealizado por duas professoras, com o objetivo de registrar a trajetória da escola. Foi a confirmação da aposentadoria de PMa que a impulsionou na concretização do projeto. Nele são narradas situações vividas por educadoras e educandos nos, então, 28 anos da escola.

As professoras também citaram, algumas vezes, a pesquisa sócio-antropológica que fizeram há cerca de quatro anos atrás. Não tive acesso à pesquisa, mas elas contaram que entrevistaram as famílias dos educandos e fizeram um levantamento sobre as ervas medicinais que eles utilizam. Iniciativas assim permitem que a escola faça a essencial aproximação com a comunidade. São portas por onde a realidade imediata dos educandos consegue transpor os muros que cercam a escola. Muros não de concreto, mas feitos de currículos padronizados, impenetráveis ao que esteja fora do estipulado.

No entanto, são necessárias mais portas. Ou mais, talvez o próprio muro devesse ser derrubado. O que significa que quatro anos é muito tempo. A vida, o trabalho, os dilemas da comunidade devem ser sempre o ponto de partida para a ação educativa. Na verdade, mesmo que não se perceba, as professoras e os educandos trazem todos os dias sua realidade para a escola, na forma de visões de mundo, conhecimentos, valores. Cabe reconhecer o potencial pedagógico nela inscrita.

Uma forma de fazer isso é proporcionando a discussão permanente/diária sobre essa “realidade”, pois, cada vez que é posta em foco, ela revela novos aspectos. Outra maneira é colocando o conhecimento construído na escola a serviço da transformação da realidade, ações que podem ser postas em prática conjuntamente. Não como um projeto específico, mas como a forma de funcionar da própria escola. E se em todas as reuniões pedagógicas fosse destinado um tempo para discutir questões referentes ao assentamento e estratégias para abordá-las na escola? E se os pais fossem convidados com regularidade a expor o que esperam da escola? E se as aflições e anseios dos educandos fossem ouvidos diariamente e formassem a base para as práticas educativas?

Essas perguntas funcionam como sugestões, algumas ideias que podem ser postas em prática. No entanto, o próprio reconhecimento do potencial pedagógico presente na vida dos educandos e professoras pode fazer surgir outras maneiras, até mesmo mais criativas e singulares, de um educar “enraizado”. Um educar feito pelos sujeitos integrantes do processo

no/para o contexto em que eles se inserem. O enraizamento diz respeito a uma prática situada e contextualizada, que finca raízes à procura da água e dos nutrientes do solo em que se encontra e, aterrada ali, projeta seus ramos em direção do Sol.

É importante ressaltar que esse enraizamento não significa estagnação. Assim como o desenvolvimento de uma planta, o educar é dinâmico. As flores espalham e recebem pólen de outras plantas. Os frutos carregam as sementes para longe da planta mãe. A troca de saberes entre plantas/práticas educativas fornece o material para que o novo se forme. No entanto, as raízes permanecem firmes. Não é delas a função de crescer no ar, no vazio. Descobrir o terreno epistemológico onde enraizar o fazer educativo é uma tarefa que demanda curiosidade e comprometimento com sua prática.

Ao mesmo tempo em que parece difícil – e talvez algumas vezes seja mesmo – não é necessariamente sofrido. Para um semeador da educação, arrisco a dizer que seja até prazeroso. Pode ser considerada uma forma de transformar o trabalho do educador, por exemplo, em uma experiência de descobertas diárias. A cada aula, a cada atividade existe a possibilidade de adentrar-se cada vez mais no terreno/realidade, numa procura dos nutrientes únicos daquele local.

No contexto da Escola Chico Mendes, um educar enraizado pode manifestar-se no movimento intencional no sentido do reconhecimento dos saberes, símbolos, valores, modos de se relacionar, de comer, de se vestir, de relação com o ambiente, nutridos naquela comunidade. Para os educandos, dizer que Chico Mendes era um ambientalista ou ecologista talvez não signifique muito. Onde eles já ouviram esses termos? Que exemplos concretos e imediatos eles relacionam a esses papéis? É possível que a denominação “cuidador da natureza” possa dizer mais para eles, por conectar-se com mais facilidade às suas realidades imediatas.

O mesmo vale para outros termos, como sindicalista, “povo camponês”, “Sem Terra”, latifúndio, reforma agrária. Termos que dizem muito sobre o assentamento quando se escreve sobre ele, mas que podem não significar nada para as crianças e jovens que vivem lá. Essa não é uma defesa para que esses vocábulos deixem de ser utilizados. Ao contrário, que eles façam parte da vida da escola, mas não como folhas secas ao vento, que eles sejam enraizados, façam sentido, possam ser relacionados a conceitos conhecidos dos educandos, que eles encontrem correspondência nas suas vidas.

Logo, isso corresponde a uma questão identitária. Como produzir uma identidade se esses termos não são constantemente (re)significados? Assim, mesmo que eles façam parte das práticas as quais esses educandos são partícipes, eles devem compreendê-los a partir de

formas de representação. A representatividade é importante para a produção da identidade de subjetividades no assentamento. Acredito que a escola também se constitua como esfera para debater formas de representação e construção da identidade Sem Terra.

A professora-semeadora PL disse algo semelhante enquanto conversávamos sobre as extensas discussões virtuais do período eleitoral de 2018. Algumas destas, serviam-se de palavras como comunismo e fascismo para justificar seu posicionamento, o que nos fez refletir sobre o quanto realmente sabíamos sobre esses “ismos”.

Aí tu pergunta pras crianças aqui também, são palavras que a gente devia explicar, que que é comunismo? Se nós somos todos iguais, se no final nós vamos feder tudo igual, daí o que que seria o comunismo? Outras formas, daí, tipo o fascismo né, explicar isso aí pra eles, pra que eles, quando eles vejam situações, eles se coloquem, a empatia, aquela coisa de tu se colocar no lugar do outro.

Arroyo (2014), em *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, traz à pauta as pedagogias do Sul, forjadas no contexto de uma América Latina colonizada. Ele aponta como elas são ignoradas na história oficial das teorias pedagógicas, até mesmo por aqueles comprometidos com práticas de caráter progressista. Salienta a necessidade de superar o “pensamento pedagógico abissal”, aquele que forma os incultos de um lado e os cultos do outro, os selvagens de um lado e os civilizados de outro, ao pensar que epistemologias legitimam essas pedagogias.

No sentido da construção de um “pensamento pedagógico pós-abissal” busca suporte nas experiências pedagógicas dos coletivos populares em movimento. Estes, ao colocarem-se em movimento, desvelam as pedagogias que os colocaram na posição de subordinados, ao excluí-los da história de produção intelectual e cultural do país. Essa exclusão se dá com a destruição das formas de vida particulares desses grupos.

Homogeneizando, submetendo e destruindo toda outra forma de viver, tentam homogeneizar toda forma de pensar, de produção de conhecimentos, culturas, identidades. As pedagogias mais pedagógicas nesses processos de despojo de seus saberes e de seu lugar na produção cultural e intelectual passaram e continuam passando pelo despojo das formas ancestrais de fazer, produzir a vida em sua materialidade. Por aí inferiorizam, despojam seu lugar na produção de cultura, saberes, valores, identidades. Os desenraizam de seu chão cultural, identitário e os segregam em territórios que pretendem sem lei, sem cultura, sem saberes e sem valores. Sem identidades próprias (ARROYO, 2014, p. 73 e 74).

Ao mesmo tempo em que expõem as pedagogias da subalternização, os grupos populares organizados afirmam-se como sujeitos produtores de conhecimento e cultura, em suas lutas por terra, moradia e trabalho, na materialidade do viver. Dessa forma, ocupam os “latifúndios do saber”, trazendo outros conhecimentos, critérios de validação, pedagogias e didáticas. Arroyo (2014) agrupa essas “outras pedagogias” em dois grupos: as de resistências à dominação e as de libertação/emancipação.

Afirma que a cultura da resistência é parte constituinte da cultura popular latino-americana, como exemplo das resistências à destruição material do viver. A resistência e os movimentos por emancipação da situação opressora se dão no presente, no reconhecimento de que “a luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana” (ARROYO, 2014, p. 81). A luta pela vida estando enraizada no “perene da condição humana”: terra, lugar, comida, identidade, trabalho, moradia, sobrevivência, diversidade.

O resgate do real vivido, da produção do viver, também resgata os saberes e cultura associados a esse viver.

A agricultura camponesa, ao se defender frente à destruição do agronegócio, defende o trabalho produtor da vida, da soberania alimentar, da moradia digna, e tudo o que daí decorre: os valores, as representações de mundo e de si mesmos, a cultura, as artes, o conviver, a sociabilidade, os modos de pensar, de ler o mundo (ARROYO, 2014, p. 87).

Nesse sentido, os movimentos sociais resgatam o caráter formador do trabalho. Eles defendem que sejam reconhecidas nas escolas essas outras pedagogias. O protagonismo que a escola dá ao artesanato exemplifica esse reconhecimento. Os educandos representam a si mesmos e à sua realidade por meio do trabalho manual criativo. Produção intelectual, cultural e material são feitas simultaneamente no artesanato, assim como ocorre na agricultura.

A professora-semeadora P^{Ma} tratou disso quando sugeriu que eu conversasse com os educandos sobre o trabalho deles, se a minha intenção era abordar as percepções de natureza deles. Uma prática proposta nesse sentido foi a listagem de espécies animais e vegetais encontradas no assentamento. Os educandos foram convidados a construírem, junto com seus familiares, essa lista de espécies, dividida entre espaços de mata, campo, lavoura, horta e pomar.

O material produzido pelos educandos e seus familiares pôde ser utilizado como recurso pedagógico. No momento da listagem, um dos objetivos foi que eles visualizassem o quanto aprendem com a terra e a agricultura, no sentido da apropriação de seus lugares como produtores de conhecimento. No entanto, o potencial pedagógico desses textos não acaba

aqui. A diversidade de espécies vegetais listadas, por exemplo, poderia ser ponto de partida para um trabalho de pesquisa sobre o uso de frutos da Mata Atlântica na alimentação. Dois educandos do II Ciclo destacam as árvores com frutos comestíveis em seus textos.

Entre muitas árvores tem a guaviroveira, pitangueira, ovaeira, guamirim, capoteiro. Essas citadas todas dão frutos para a alimentação. Pitangueira dá pitanga. Araticum dá frutos tamanho médio, cor amarela. Guamirim uma frutinha pequena preta e muito gostosa. Guavirova pequena amarela muito gostosa, tamanho da arvorezinha em torno de 20 metros.

Uma planta que não foi citada pelos educandos, a goiaba-serrana, foi tratada como um exemplo de uso de plantas nativas na agricultura. Apresentei a iniciativa de plantio de pomares dessa espécie, na região serrana de Santa Catarina, e dos esforços para aumento dos frutos em programas de melhoramento genético em uma universidade do sul do país.

Os próprios conceitos de espécies nativas e exóticas puderam ser discutidos e exemplificados por meio das listas. Junto a esses conceitos inseri o debate sobre a origem das espécies descritas pelos educandos como presentes na lavoura – majoritariamente exóticas – e como elas passaram a fazer parte da cultura alimentar do povo brasileiro.

Outros conhecimentos associados ao trabalho com a terra são o período de plantio das espécies e o uso dado ao que é plantado, onde é possível, por exemplo, inserir a discussão sobre as variações de incidência solar ao longo do ano e sua influência no desenvolvimento vegetal.

Trigo dá pra fazer pão e farinha e o período que elas são plantadas é inverno. Milho fazer farinha, quirera pra dar pros animais, período primavera. Feijão período de plantar primavera e pra o uso dele comer. Soja período primavera dá pra fazer azeite, salsicha, maionese, sorvete, barras de cereal e produtos congelados, farelo. Arroz, período primavera, comer. Cana de açúcar período inverno, uso fazer açúcar e álcool etanol e melado.

As formas de descrever os animais da região também revelam a relação que os educandos estabelecem com eles. Algo que parece ser íntimo e cotidiano. O lagarto é o animal que come os ovos das galinhas, o porco do mato pisoteia as lavouras.

Tem muitos pássaros como saracura, nanbu, bem-te-vi. São aves que também servem para a alimentação. Também tem o bugio, é uma espécie de macaco, quando o tempo está pra chuva ele começa a gritar e o javali é um tipo de porco com dentes para fora e são bem grandes e pontudos. Existem vários tipos de cobra como a coral, jiboia, urutu, cascavel, sucuri, são

cobras que podem tirar a vida de muitas pessoas e o lagarto come ovos de galinha e o tatu é um bicho que faz sua casa dentro da terra. A alimentação do tamanduá é insetos e ele tem suas unhas compridas.

Macaco bicho comprido selvagem e fica pulando de árvore em árvore. Porco do mato muito brabo e pisoteia lavouras, tamanho médio. Onça pintado braba e carnívora, tamanho médio. Leão brabo, feroz, tamanho grande. Tamanduá tamanho médio garras grande, boca gigante. Graxaim tipo um cachorro, mas menor come galinhas, dentes iguais de cachorro. Jaguatirica tamanho de um gato pintado, muito rápida. Cutia rápida tamanho pequeno um roedor. Capivara tamanho médio um roedor e gosta de nadar.

O que aparece implícito, mesmo que explicitamente citados – e que pode ser explorado –, são conceitos em Ecologia. Relações de alimentação (fluxo de energia e matéria) aparecem quando os educandos se referem a quem se alimenta de quem. Ainda, o lugar onde uma espécie vive, o que faz, em uma dimensão etológica como o macaco que “*fica pulando de árvore em árvore*” indica não apenas uma identificação de onde esse animal vive no interior de uma comunidade em um ecossistema específico, mas também aponta a construção de um conceito muito caro à ecologia: o de nicho ecológico. Para além disso, poderia ser realizada, inclusive, uma abordagem evolutiva principalmente no que diz respeito à variabilidade: o tamanho pequeno ou grande do roedor em relação ao seu hábito e função na natureza. Muitas são as possibilidades.

Algo que parece tão simples, como é o escutar, é capaz de revelar a riqueza de saberes contida no cotidiano das famílias do assentamento. A produção do charque, da quirera e da canjica. O sabor da farinha rolão. As técnicas de plantio e colheita do arroz. A construção de casas em xaxim e de telhados com taquaras trançadas. O “buzo” com os grãos de milho. Os frutos comestíveis da Mata Atlântica. As épocas de plantio do trigo, do arroz, do feijão e do milho. Coisas que podem parecer óbvias para alguns moradores da região, mas que possivelmente são inéditas para pessoas inseridas em outros contextos.

O estar enraizado diz respeito a isso, reconhecer aquilo que há de singular no local onde se está. Esse reconhecimento se dá na medida em que se percebe que é justamente graças a essas singularidades que são construídos saberes, modos de vida e pedagogias, também singulares. Nesse movimento, as pessoas inseridas no local e, por isso, portadoras dos saberes, modos de vida e pedagogias podem, também, reconhecer a si mesmas enquanto produtoras (não produtos) de uma realidade singular.

O que está em jogo é o deslocamento da lógica que preconiza um pensamento como o verdadeiro e os outros como falsos, ou um modo de vida como o adequado e os outros como

inadequados. A alternativa que se apresenta vai no sentido do abandono do dualismo em direção à abertura para a multiplicidade de saberes e modos de vida. A colonização do outro perde significado quando se deixa de encaixar os povos em cultos ou incultos, civilizados ou selvagens.

Ao direcionar-se para a lógica da multiplicidade, abandona-se também a necessidade de pregar e destruir o que não se encaixa no pensamento hegemônico. Dentro do sistema de valores do Capitalismo Mundial Integrado (CMI) o que não gera lucro é considerado obstáculo ao “desenvolvimento” (GUATTARI, 2011). Assim, aplainam-se terrenos, mentes e grupos humanos. Devastam-se formações vegetais, cobrem-se de lama tóxica cidades em “países emergentes”.

Nesse sentido, o cultivo e o “gosto” pela multiplicidade compõem-se como linhas de fugas. Escapes à avalanche homogeneizadora da natureza, das relações sociais e das subjetividades. Assim, “longe de buscar um consenso cretinizante e infantilizante, a questão será, no futuro, a de cultivar o dissenso e a produção singular de existência” (GUATTARI, 2011, p. 33).

A natureza é múltipla. Em espécies de seres vivos, nichos ecológicos, ecossistemas, relevo, clima. O planeta Terra é tudo, menos homogêneo. Até existe espaço para certa uniformidade, mas também existe espaço para a abundância aparentemente caótica. A transformação de vastas áreas em planícies desérticas corresponde à desertificação das formas de ser e significar o mundo. As alternativas a esse cenário árido são múltiplas, e nenhuma delas é a melhor, senão todas elas juntas.

Por toda parte se formulam ânsias por uma nova aliança de paz perene com as demais espécies e com a Terra. Esse novo contrato social se assenta na participação respeitosa do maior número possível, na valorização das diferenças, na acolhida das complementaridades e na convergência construída a partir da diversidade de culturas, de modos de produção, de tradições e de sentidos de vida (BOFF, 1999, p. 26).

3.4. Partilhar

Partilhar foi o verbo que escolhi para representar as atividades realizadas no Dia do Campo, evento promovido pela escola onde os educandos e as professoras partilham com a comunidade do assentamento os trabalhos que realizaram ao longo do ano. Essa atividade vem sendo realizada na escola desde 2014. Em sua primeira edição, contou com a presença de educandos de outras escolas do campo. Em 2017, o tema trabalhado foi: “Qualidade de vida, sustentabilidade e agroecologia”. No ano de 2018, o tema escolhido para o Dia do Campo foram os “30 anos da morte de Chico Mendes”, tendo em vista que em dezembro desse ano completariam os trinta anos de sua morte.

A escolha do tema ocorreu em uma reunião pedagógica, da qual pude participar. Também nessa reunião foi redigido o projeto do Dia do Campo, que foi enviado à Secretaria de Educação do Estado. No projeto constava uma pequena justificativa da escolha do tema e as atividades que seriam feitas em preparação ao dia. Foi decidido que as professoras preparariam um teatro sobre a vida de Chico e ensaiariam uma música em sua homenagem. Ainda, seriam feitas caminhadas com os alunos para visitar as nascentes do assentamento e a professora de ciências construiria um filtro com rochas e demonstraria sua eficácia para a comunidade. Eu fiquei responsável por apresentar as atividades realizadas na escola, em decorrência do projeto de pesquisa desenvolvido para o mestrado.

No sábado em que o Dia do Campo ficou marcado, foram expostas, no salão da comunidade, peças de artesanato produzidas pelos educandos e pelas professoras. Duas paredes estavam decoradas com animais costurados em feltro, porta-livros e porta-celulares em patchwork, pinturas em porongos, nos frutos do cipó pente-de-macaco (*Pithecoctenium crucigerum*), em troncos de árvores, entre outros (Figura 7). Estavam presentes cerca de cinquenta familiares dos educandos. Eles assistiram ao desenrolar das atividades sentados, em bancos, no centro do salão.

Figura 7: Alguns dos trabalhos produzidos pelos educandos e educadoras, expostos no Dia de Campo.



A “mestra de cerimônias” do evento foi a diretora da escola. Ela saudou aos familiares e introduziu cada uma das atividades. Às professoras, coube apresentar, junto aos alunos, o que haviam planejado. O teatro não pode ser apresentado, pois o educando que interpretaria o Chico Mendes não estava presente. Ao invés disso, os educandos dublaram e dançaram com a canção “*Louvor a Chico Mendes*”, interpretada pela cantora Simone. O funcionamento dos filtros foi demonstrado enquanto os presentes comiam salgadinhos caseiros e tomavam chá. A professora das séries iniciais do ensino fundamental encerrou as atividades com a música “*Vamos construir*”, dos artistas Sandy e Júnior. Demos as mãos e cantamos juntos.

Propus-me a apresentar o trabalho de pesquisa desenvolvido junto à escola para a comunidade, com a intenção da partilha das reflexões emergentes da prática. A apresentação foi feita na forma de exposição de *slides* (Apêndice 3). Iniciei a fala expondo o problema de pesquisa que me levou até aquela comunidade. Em seguida, descrevi brevemente as atividades realizadas. Após, compartilhei as reflexões dividindo-as em dois blocos: o assentamento e a escola.

Em “o assentamento”, o enfoque foi na apresentação da ideia dos assentados enquanto “Guardiões do Território”, ou seja, guardiões do patrimônio biológico e cultural do assentamento. Guardiões porque, por meio do seu viver naquele espaço, guardam e reproduzem saberes e práticas singulares. Saberes ilustrados na diversidade de espécies animais e vegetais enumeradas pelos educandos, e nas histórias compartilhadas pelas famílias. Práticas que se desenham na forma de plantar, na forma de conviver e também na forma de comer. Saberes e práticas coletivas, compartilhadas, que ressaltam a importância em assumir o papel de Guardiões no coletivo, já que uma pessoa sozinha não consegue guardar e

reproduzir o que se construiu no todo; uma identidade coletiva e atrelada a um espaço específico.

A identidade de “Guardiões do Território” relaciona-se à concepção do cuidado como parte essencial do modo de ser do humano, pois pelo cuidado é que ele se faz humano. Além do cuidado, Boff (1999) apresenta uma segunda forma de “ser-no-mundo”¹⁶: o trabalho. Trabalho e cuidado são atitudes complementares, mas, atualmente, se encontram em uma relação de desequilíbrio.

O trabalho se dá na intervenção na natureza, a fim de tornar a vida daquele que intervém mais cômoda. Todos os animais trabalham, mas o ser humano faz isso de forma “consciente”, pois o trabalho assume o caráter de projeto. “Foi pelo trabalho que os seres humanos formaram a cultura como modelação de si mesmos e da natureza” (BOFF, 1999, p. 94). Envolve a objetificação da realidade, a exacerbação desse modo-de-ser que gerou o antropocentrismo.

O modo-de-ser cuidado não é oposto ao modo-de-ser trabalho. Com ele, a relação deixa de ser de sujeição e passa a ser de convivência. A relação não se dá entre sujeito-objeto, mas entre sujeito-sujeito. “Cuidar das coisas implica ter intimidade, senti-las dentro, acolhe-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com, auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele” (BOFF, 1999, p. 96). Manifestar o modo-de-ser cuidado não significa deixar de trabalhar, mas impor os limites ao trabalho, que em sua manifestação separada do cuidado gera a dominação, obsessão pela eficácia e uma racionalidade fria.

O que nossa civilização precisa é superar a ditadura do modo-de-ser-trabalho-produção-dominação. Ela nos mantém reféns de uma lógica que hoje se mostra destrutiva da Terra e de seus recursos, das relações entre os povos, das interações entre capital e trabalho, da espiritualidade e de nosso sentido de pertença a um destino comum (BOFF, 1999, p. 102).

A identificação como um guardião convida para a vinculação entre os modos-de-ser trabalho e cuidado. A *agrobusiness* parece ser um bom exemplo de um modo de ser-no-mundo exclusivamente trabalho. O valor da terra é medido pelas toneladas produzidas por hectare e pouco importa que espécies crescem naquele território ou que comunidades o chamavam de lar. A agricultura familiar, responsável por produzir grande parte do alimento dos brasileiros, parece atuar em uma lógica de maior harmonia entre o trabalho e o cuidado. A

¹⁶ “Significa uma forma de ex-istir e de co-existir, de estar presente, de navegar pela realidade e de relacionar-se com todas as coisas do mundo” (BOFF, 1999, p. 92).

terra é a casa da família, a oportunidade de melhores condições de vida para os filhos, o sustento.

Em “a escola”, a ênfase foi na definição da mesma enquanto núcleo de desenvolvimento do assentamento. Ela foi identificada como um espaço de geração de emprego, de atração e manutenção da permanência das famílias no local. Em um entrelaçamento com o que foi pensado em relação ao assentamento, foi levantado o questionamento acerca do tipo de cidadão que a escola pretende formar, tendo em vista o contexto e história em que ela se insere. Nesse sentido, foi posto em pauta como seriam as práticas de uma escola disposta a formar “Guardiões do Território”.

Um dos pontos a ser discutido dentro da proposta de formação de “Guardiões do Território” é a necessidade da construção de valores que sustentem a atitude de manifestação do cuidado no seu lugar no mundo.

O decisivo não são os fatos. Mas o que os fatos produzem de significações em nós, enriquecendo-nos e transformando-nos. Aqui surge a dimensão de valor, daquilo que conta, pesa e definitivamente nos interessa. O valor transforma os fatos em símbolos e em sacramentos. Deixam de ser fatos simplesmente ocorridos e passados, mas se tornam portadores de evocação, de significação e de memória (BOFF, 1999, p. 122).

Trata-se do fomento a uma atitude de sentir a terra com cuidado. De acordo com Boff (1999, p. 33), “a atitude é uma fonte, gera muitos atos que expressam a atitude de fundo”. O cuidado em si, segundo o autor, não é uma atitude que deva ser construída, mas sim resgatada, já que cuidado e terra estão na raiz do humano. A educação, se vista como cultura, pode executar o papel da “reconciliação” do humano com a natureza, ponto central para assumir o modo de ser-no-mundo cuidado.

A dicotomia natureza-cultura ao ser substituída pela inserção do homem como um ser natural, como uma expressão consciente da vida, inclui a cultura – que é uma criação humana – como parte da natureza. Desse modo, a proteção de “guardiões” tanto da diversidade cultural quanto ambiental do assentamento entrelaçam-se, de forma que não são mais vistas separadamente (BRANDÃO, 2011).

A reconciliação ou o reestabelecimento do sentido de pertença da humanidade na natureza se justifica no compartilhar do mesmo planeta e das mesmas partículas formadoras, o que coloca como um só a humanidade, os seres vivos, os planetas e as estrelas. Assim sendo, “não somos intrusos no mundo ou uma fração da Natureza rebelde a ela. Somos a própria

múltipla e infinita experiência do mundo natural realizada como uma forma especial de vida: a vida humana” (BRANDÃO, 2011, p. 17).

A cultura – e a educação enquanto manifestação cultural – inserem-se na natureza, nas características particulares do ser humano que são, elas próprias, heranças da história da Terra. Os animais vivem no “absoluto presente”, enquanto o animal-homem carrega um passado e projeta o futuro. Nós possuímos uma consciência reflexiva, “que sabe que sabe”, enquanto os animais possuem uma consciência reflexa. Nós transformamos o mundo em que vivemos enquanto os animais vivem com o que tem, com o que o mundo os disponibiliza (BRANDÃO, 2011). Os animais estão imersos no seu mundo, presos a ele, limitados por ele, enquanto que o ser humano tem a possibilidade de emergir de seu mundo, de agir sobre ele, conscientemente (FREIRE, 1987).

Em nossa necessidade de transformar o mundo, de significar a nós mesmos e de atribuir sentimentos, sentidos e noção de processo a nós e ao mundo, é que se expressa a cultura.

Nós precisamos transformar o nosso ambiente natural e, depois, até mesmo a nós próprios, porque somos lentos em adaptar o corpo e a vida aos padrões da Natureza. Nós e nossos corpos feitos de argila e de sangue, feitos de minerais, de matéria orgânica e também do gesto de amor dos pais e do sopro do espírito, somos, como o mundo onde vivemos, a Natureza. Os panos com que nos cobrimos, transformando o algodão ou o pelo dos carneiros, a comida que antes de comermos, semeamos, zelamos, colhemos e colocamos sobre o fogo que aprendemos a acender, são porções do todo da natureza transformada não apenas em coisas de utilidade, mas em seres de sentimento, de sentido, de significado e de sociabilidade. Logo, em um momento de cultura (BRANDÃO, 2011, p. 20).

O alimento, transformado em refeição, é um exemplo da atribuição de sentido a algo natural, como com a farinha “rolão”, relatada por DT e PMe. É o trigo, uma planta, que transformada pelo ser humano se converte em farinha, mas não uma farinha qualquer, é a farinha que a avó fazia pão, a farinha cujo gosto não é esquecido. Esse é só um exemplo do patrimônio cultural e biológico da comunidade do assentamento, um exemplo da cultura manifestada no cotidiano, cuja continuidade pode buscar contribuições na educação.

Como seres reflexivos, atribuímos significados a tudo que percebemos. Criamos sentidos, criamos mundos, formas de viver, pensar e sentir. O modo de ser-no-mundo trabalho é mais uma das criações humanas. Ao significar a natureza como objeto externo a ser dominado e domesticado, criamos um mundo de exploração. Também aprendemos e

ensinamos significados e assim propagamos mundos. Ali reside o poder da educação, no reconhecimento de nossa habilidade criadora, enquanto espécie.

É nesse cenário que proponho a escola como espaço formador de “guardiões”. Nela podem ser vividas experiências criadoras de sentidos para a terra, a água e os saberes das famílias assentadas. Nas interações proporcionadas pelo espaço escolar, pode ser construído o sentimento de pertença, de enraizamento. O modo de ser-no-mundo cuidado pode assentar-se, lado a lado ao trabalho, trazendo consigo uma nova etapa na história da humanidade.

O encerramento da fala da minha apresentação no Dia do Campo foi feito com a exposição do episódio “Agroecologia é vida”, da web série documental “Viva sem veneno”¹⁷. Essa ação teve como objetivo mostrar iniciativas de desenvolvimento enraizados na valorização da diversidade biológica e cultural local. No episódio, são apresentados dois assentamentos onde os moradores produzem seguindo os princípios da agroecologia. Ao final do vídeo, um dos moradores do assentamento expressou sua identificação com a produção agroecológica, inclusive relatando seu trabalho para a preservação das sementes crioulas de milho da região. Foram entregues, pela escola, como lembranças do Dia do Campo, sacolas de pano e chaveiros produzidos pelas professoras.

¹⁷ A campanha *Viva Sem Veneno* é uma articulação nacional unindo pessoas, entidades e organizações nessa luta pela vida e contra o uso dos agrotóxicos – venenos que já deixaram de ser utilizados em boa parte do mundo e que podem causar diversas doenças. Disponível em: <<https://www.vivasemveneno.com.br/>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

5 AS SEMENTES: IDEIAS EM GERMINAÇÃO

Ao longo do texto, foram abordadas questões referentes à terra fértil, aos semeadores e as semeadoras, além do próprio semear, mas um ponto ficou por ser dito. O que são as sementes, afinal? O que, de fato, se quis plantar? A opção por tratar das sementes nesse ponto do trabalho está relacionada com a própria forma como elas foram se mostrando no decorrer da pesquisa. É como se tivéssemos as sementes, mas não soubéssemos, ao certo, quais delas iriam germinar. As sementes, aqui, são as ideias. São as ideias como pequenas cápsulas que armazenam potenciais de crescimento de algo novo, de transformação.

Das ideias que cada um de nós tinha sobre o meio ambiente, a educação ambiental, a escola, o assentamento e a vida em si, foram se formando as sementes, das quais germinaram novas ideias, adubadas pelos nutrientes da terra fértil e bem cuidadas pelo trabalho dos semeadores. Aqui trato dessas sementes germinadas, das ideias brotadas nesta experiência de partilha de saberes.

No que diz respeito ao enraizamento das subjetividades e das práticas educativas em seu solo real, entende-se que este enraizamento corresponde à busca consciente em fixar raízes à procura dos nutrientes que o ambiente onde se está tem a oferecer. A partir dele, o crescimento e a eventual propagação a outras realidades acontece de forma sustentada e nutrida. O enraizamento promove um crescimento que é sustentável, pois tem como base as condições imediatas do momento presente.

No entanto, reconhecer as potencialidades de um local não é por si só indicativo de uma relação sustentável entre as subjetividades e o meio. Um exemplo são as serrarias que se estabeleceram, no passado, na região do assentamento. A potencialidade do meio reconhecida por aqueles que as construíram foi a madeira que as árvores poderiam oferecer quando derrubadas. E, por isso, dizimaram toda a mata que conseguiram. Isso não é um exemplo de enraizamento, pois aí o que se estabeleceu foi uma relação de predação e exploração. Além do reconhecimento dos nutrientes únicos do solo onde se fixa, é preciso mais uma coisa para enraizar-se de fato: o cuidado.

O cuidado é o elemento que impede chegar ao extremo da exploração. Por meio dele, acontece o enraizamento capaz de dar sustento ao crescimento. Pelo cuidado, aquilo com que se interage deixa de ser algo externo que possa e deva ser dizimado, para tornar-se parte daquilo que constitui o que a subjetividade é. Quando a planta está enraizada, ela não só consome os nutrientes da terra, mas se torna parte daquela terra; ou seja, os nutrientes que

capta passam a ser parte dela e a sua própria sobrevivência fica subordinada ao bem-estar do que a rodeia e sustenta.

Isso é o que chamo, aqui, de “enraizamento no orgânico”. É esse reconhecimento de si como a própria natureza, justificado pelo compartilhamento de moléculas que temos com o Universo todo. É o que os educandos trazem em suas produções, ao definirem a terra como a provedora, a Deméter. Antes de tudo, o enraizamento no orgânico convida a admitir o básico. A humanidade precisa da terra para viver, pois é ela que provê esse básico: o alimento, o ar, a água e um chão para se pisar.

As vivências na Chico Mendes e no Nova Estrela apontaram que a EA pode contribuir com o enraizamento no orgânico, ao promover momentos em que as subjetividades possam viver a organicidade do humano. Um desses momentos pode ser a alimentação. No alimento e no ritual da alimentação – sentar-se ao redor da mesa, cozinhar para pessoas queridas – se dá a convergência dos esforços provedores da terra e da intervenção que a humanidade faz ao produzir cultura por meio de seu ser-no-mundo.

O alimento é um evocador de memórias e está intimamente ligado às relações que os indivíduos estabelecem com o grupo ao qual pertencem. É como a farinha “*rolão*” descrita por DT. É o trigo transformado em algo mais, em farinha, que é ingrediente para a produção do pão da “*vovó*”. É a carne armazenada na banha que o pai e a mãe fritam para receberem os filhos. No contexto do assentamento, o alimento traz consigo o reconhecimento do elo que conecta o que a terra e a humanidade produzem, o orgânico e a cultura.

Outro momento que pode ser entendido como promotor desse enraizamento no orgânico é o trabalho na agricultura. Este também está relacionado ao alimento, pois consiste em sua produção, mas adiciona elementos que não estão englobados no ato de alimentar-se. Considerando o trabalho como a maneira que a humanidade intervém no mundo para tornar sua vida mais cômoda, entende-se que ele, ao produzir uma forma de viver e uma rotina, também produz cultura.

O trabalho com a agricultura, de acordo com a experiência vivida no Nova Estrela, produz justamente esse sentido de enraizamento no orgânico. A terra é a lavoura. Ela não é uma floresta ou um parque distante. Ela é a realidade local, ela está aí, o tempo todo. Os educandos escreveram/desenharam a terra tratando-a como o local de vida, ou seja, de moradia, de lazer e de trabalho. Trata-se de uma relação que, no caso da agricultura, da forma como eles a praticam – familiar de subsistência –, é pautada no cuidado.

Além de acontecer no orgânico, o enraizamento se dá na cultura. Aliado à procura dos nutrientes materiais da realidade local, precisa acontecer a busca pelas potencialidades

compartilhadas pelo grupo social em que se insere, na forma de costumes, valores, saberes e modos de vida. Essa é a lição trazida pelo “Escutar”. Ouvir os vizinhos, os familiares, os “*mais antigos*” nos deu a chance de (re)conhecer as histórias de vida dessas pessoas e, ali buscar os sentidos que elas dão ao viver, os quais podemos incorporar em nossas vidas, enriquecendo nossa relação com o mundo que nos cerca.

O enraizamento na cultura pode ser entendido como esse sentimento de compartilhamento de histórias de vida, valores e saberes com o outro. Uma percepção que gera o sentimento de pertença em uma coletividade. O coletivo alimenta de esperança os corações que vivem contra a corrente. Sua importância não pode ser subestimada. É esse sentimento de pertença que auxilia a PL a falar com tranquilidade que mora num assentamento, apesar dos olhares reprobatórios que pode vir a receber. Ela sabe que não está sozinha.

O mesmo vale para a Chico Mendes. Como uma escola do campo, ela sobrevive contra a corrente. Porém, ela não está sozinha. O cultivo de laços com outras escolas do campo, por meio de convites para que elas prestigiem o Dia de Campo ou participações em formações, por exemplo, enriquece e dá forças para as professoras e os educandos. Também a vinculação íntima com a própria comunidade do assentamento fornece a força necessária para seguir. Naquele espaço existem muitas histórias de resistência e superação, que merecem um lugar especial no coração de cada educando e de cada professora.

Outro desdobramento do estar enraizado em sua cultura é a percepção de si enquanto produtor de conhecimento. O “Sensibilizar(-se)”, ao pegar como exemplo a vida de Chico Mendes, trouxe esse aprendizado. Ele é uma figura central para as lutas populares e ambientais no Brasil. Grande parte da representatividade que carrega provém da forma como ele se posicionou como guardião do modo de vida, dos saberes e dos valores de sua comunidade de origem. Os educandos e as professoras podem se reconhecer na figura de Chico, pois também são detentores de saberes únicos, próprios de sua realidade de agricultores.

No sentido do enraizamento na cultura, a EA pode contribuir ao acolher a realidade da forma como ela é, se debruçando no seu estudo comprometido. A partir daí pode tratar os conhecimentos em diálogo com a realidade, a serviço dela e de seu contínuo transformar. Esse movimento convida ao abandono do papel da EA em receitar “comportamentos corretos” para sua acolhida, tal e qual um processo de fomento às sensibilidades ambientais.

As professoras-semeadores identificam a EA em suas práticas na manutenção da horta, no plantio de espécies vegetais e na preocupação com o bem-estar natural do

assentamento e dos assentados – proteção das nascentes, descarte adequado de resíduos e refreamento do desmatamento. Além disso, a EA está manifestada em seu trabalho nas formas sutis do enraizamento. Ao seu modo, cada uma delas revela as raízes arraigadas ao solo onde atuam. No sentido orgânico, na forma como valorizam o alimento produzido no “campo”, por exemplo. No sentido cultural, nas formas de se relacionar e viver que compartilham com seus educandos.

Como apontam os educandos, a terra é bonita e colorida. Nela somos felizes, nela temos amigos e nos divertimos. A EA pode direcionar-se à valorização da dimensão estética e emotiva que as subjetividades carregam na relação com o meio. No caso do assentamento, essas dimensões são percebidas na forma como os educandos associam a terra com o local onde se vive e trabalha. Em outros contextos, elas podem assumir outras representações, mas a beleza e o sentimento estarão lá.

Ao iniciar um trabalho de EA, faz-se necessário dedicar tempo a entender que representações os educandos têm do que é tratado. Um dos modos de direcionar esse tempo pode ser na busca dos modos próprios de enraizamento no orgânico e na cultura praticados no local onde se atua. Se o cuidado é o *ethos* fundamental do humano, ele estará em todo o canto.

A EA é um processo contínuo e de longo prazo. Restringi-la a uma prática que engessa os modos de vida dentro de padrões de certo e errado apaga a riqueza que carrega. Deixar de lado a dicotomia, em busca da valorização da diversidade de modos de ser, ressignifica as práticas em EA. Na raiz do humano está o cuidado e o amor com a Terra. Ele manifesta-se em infinitas formas. Cabe encontrá-lo e colocá-lo em evidência.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002.
- _____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 07/04/2019.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008** que estabelece as “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 17/06/2017.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *et al.* **Escola em movimento**: Instituto de Educação Josué de Castro. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2014.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- CIANDRINI, Fernanda. **A natureza do/no MST**. 2010. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Fundação Universidade do Rio Grande, Rio Grande.
- ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CHICO MENDES. **Projeto Político Pedagógico**. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GALVÃO, Maria Neuma Clemente. **Educação ambiental nos assentamentos rurais do MST**. 2006. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 2011.
- GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papyrus Editora, 1995.

KOLLING, Edgar Jorge; Ir. Nery; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Reforma Agrária e educação ambiental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 222, p. 295-311, maio/ago. 2008.

MELLO, Lusamara; **MOLINARI**, Maria Eulina. **Chico Mendes em histórias**. s.d.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v.24, n.85, p.17-31, 2011.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

OLIVEIRA, João César Abreu de. **Meio ambiente e educação ambiental no MST: representações sociais no Assentamento 10 de Abril no município do Crato-Ceará**. 2008. 167f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

PAULA, Hiramisis Paiva de. **Educação e sustentabilidade: assentamento Maria da Paz**. 2005. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

RIO GRANDE DO SUL. **Regimento Padrão do Ensino Fundamental Escolas do Campo RS**. 2013.

SANTOS, Felipe Alonso. **Relações de saberes e relações intersubjetivas: contribuições da educação ambiental na construção de conhecimentos significativos na sala de aula da escola do campo**. 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

SANTOS, Ramofly B.; SILVA, Marizete A. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v.10, nº 2, p. 135-144, 2016.

SEGTOVICH, Patrícia de Nazaré dos Reis. **Formação de educadores do campo: contribuições para pensar a Educação Ambiental**. 2007. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Pará, Belém.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA. Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 60-93, 2006.

VARGAS, Luiz Americo Araujo. **A questão agrária e o meio ambiente: trabalho e educação na luta pela terra e pela sustentabilidade**. 2007. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago, 2007.

VIGNATTI, Marcilei Andrea Pezenatto. **De “coisa de pequeno burguês” para um debate relevante:** a trajetória ambiental do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – 1984/2004. 2005. 121f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Gestão Ambiental) – Universidade católica de Brasília, Brasília.

WOORTMANN, Klaas. **“Com Parente Não se Neguceia”:** o Campesinato como Ordem Moral. Anuário Antropológico/87. Brasília: Editora Universidade de Brasília/Tempo Brasileiro, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Professoras

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Este questionário faz parte de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida pela pesquisadora Heloísa Giron no curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob orientação do Prof. Dr. José Luis Schifino Ferraro. O presente instrumento tem por objetivo coletar informações que permitam traçar o perfil da equipe pedagógica que atua nesta instituição. Os participantes não serão identificados nominalmente, tampouco serão fornecidos dados que possam, de alguma forma, identificá-los ou constrangê-los.

I – IDENTIFICAÇÃO GERAL

1. Gênero: Feminino Masculino

2. Onde você nasceu?

3. Procedência Urbana ou Rural?

4. Faixa Etária: 18-35 35-55 55-75 mais de 75

5. Você atua somente nesta instituição? Sim Não. Onde? _____

6. Você possui alguma relação com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)? Não Sim Se sim, qual? _____

II – FORMAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA

7. Em que tipo de estabelecimento você cursou o Ensino Médio?

Todo na escola pública Todo na escola particular

Maior parte na escola pública Maior parte na escola particular

8. O Ensino Médio/ 2º Grau/ Colegial/ Médio Integrado foi cursado em qual espaço?

Urbano Rural

9. Você é formado ou está cursando o Ensino Superior?

Não Sim

Se sim, qual? Em qual Instituição? _____ Ano de conclusão: _____

10. Você tem Especialização, Mestrado ou Doutorado?

Não Sim

Se sim, qual? Em qual Instituição? _____ Ano de conclusão: _____

11. Está cursando no momento alguma pós-graduação em nível de especialização, mestrado ou doutorado?

Não Sim

Se sim, qual? Em qual Instituição? _____

III. SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA

12. Distância da sua residência à escola:

Moro no assentamento onde está localizada a escola

Moro no centro urbano mais próximo

Moro em uma região de zona rural próxima ao assentamento

Moro em um centro urbano distante da escola

13. Tempo de atuação na escola:

<1 ano 1-5 anos 5-10 anos >10 anos

14. O que inicialmente motivou seu ingresso na escola? (é possível marcar mais de um item).

Moro próximo à escola

Atuo junto ao MST

Pertencço a uma família acampada ou assentada

Fui transferida/alocada para esta escola

Nunca pensei a respeito do que me motivou

Aquilo que um dia motivou meu ingresso, hoje já não motiva mais, como _____

Outros _____

15. Comente sobre as práticas de educação ambiental executadas na escola.

16. Aponte, no mínimo 3 e no máximo 5, “problemas ambientais” observados na escola e/ou no assentamento, que você considera importantes de serem tratados em práticas de Educação Ambiental.

17. Você conhece a proposta educativa do MST? Se sim, comente sobre.

OBRIGADA PELA ATENÇÃO!

APÊNDICE B - Entrevista Semiestruturada Professoras

TEMA 1 Relação escola x assentamento.

TEMA 2 A realidade ambiental do assentamento.

TEMA 3 O sujeito que se espera formar nessa escola.

TEMA 4 A relação da escola com o MST.

APÊNDICE C - Apresentação Dia De Campo



Como os educandos, educadores e familiares de uma **escola do campo** inserida em um **assentamento rural** percebem o **meio ambiente**?




ALGUMAS IDEIAS – O ASSENTAMENTO

- fortalecimento da comunidade pela história coletiva compartilhada.
- Patrimônio cultural e biológico.
- **GUARDIÕES DO TERRITÓRIO**
- momento de perseguição e insegurança.




O QUE FOI FEITO

- Atividades: “O que é a Terra?”
- Caminhadas
- Rodas de conversa
- Apresentação de documentários
- Entrevistas (história da escola e história do assentamento)
- Questionários
- Observação participante




ALGUMAS IDEIAS – A ESCOLA

- Escola como espaço de emprego.
- Educação no campo/famílias atraídas pela escola/desenvolvimento.
- Nome da escola como representação da história da comunidade.

Que tipo de cidadão a escola quer formar, tendo em vista seu contexto e história?




ALGUMAS IDEIAS – O ASSENTAMENTO

- **CONHECIMENTO:** 74 plantas exóticas e 30 nativas.
21 animais exóticos e 57 nativos.
- desenvolvimento no campo e agroecologia
- conhecer as espécies, desenvolver o local.
- diversificar produção, valorizar as riquezas locais, unir-se em coletivos/cooperativas
- agrotóxico é **VENENOSO**.
- riqueza alimentar, alimentação como ato político.





Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br