UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GÉSSICA SOUZA LACERDA

INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS ENTRE O ENSINAR E O FAZER DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MORADORES E PROFESSORES DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES

CÁCERES-MT
2024

GÉSSICA SOUZA LACERDA

INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS ENTRE O ENSINAR E O FAZER DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MORADORES E PROFESSORES DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dra. Rosane Duarte Rosa Seluchinesk

CÁCERES-MT

2024

© by Géssica Souza Lacerda, 2024.

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

L131i Lacerda, Géssica Souza.

Interações pedagógicas entre o ensinar e o fazer da Educação Ambiental por moradores e professores do assentamento Roseli Nunes / Géssica Souza Lacerda. – Cáceres, 2024.

110 f.; 30 cm. Il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024.

Orientadora: Dra. Rosane Duarte Rosa Seluchinesk.

1. Educação Ambiental. 2. Assentamentos. 3. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Mst). 4. Escola do Campo. 5. Pedagogia Ambiental I. Seluchinesk, R. D. R., Dra. II. Título.

CDU 37.02:502

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037

GÉSSICA SOUZA LACERDA

INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS ENTRE O ENSINAR E O FAZER DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MORADORES E PROFESSORES DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES.

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Dra. Rosane Duarte Rosa Seluchinesk (Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)

_____

Dra. Marilena Loureiro da Silva (Membro Externo –NAEA/UFPA)

_____

Dr. Vilmar Alves Pereira (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

APROVADA EM: ____/____/_____.

Dedico esta dissertação, com muito amor, aos meus pais, Sebastiana e Marcelino, por estarem ao meu lado nos momentos difíceis, nos momentos de aflições e por sempre me apoiarem.

Dedico à minha filha, Sophia, minha menina amada, que, ao longo do mestrado, sempre me acalentava trazendo palavras de conforto, me dando forças para continuar. Ao meu irmão, Fábio Henrique, pelo incentivo. À minha avó, Maria de Lourdes, que sempre orou por mim. Sem o apoio de vocês, nada disso seria possível. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me sustentado ao longo deste mestrado, pois foram momentos de angústias, momentos difíceis, com muitos desafios, mas também com muita fé e, assim, consegui superar.

Aos meus pais, minha fortaleza, minha base, agradeço imensamente por estarem comigo em todos os momento que precisei.

À minha amada filha, Sophia, minha fonte diária de forças, sempre esteve ao meu lado me trazendo conforto com suas palavras carinhosas. Obrigada por compreender todos os momentos que precisei me ausentar de casa para estudar. Obrigada por existir.

Ao meu irmão, expresso minha gratidão, por ter me incentivado a pleitear a vaga de mestrado. Suas palavras motivadoras foram essenciais para que eu conseguisse realizar este sonho.

À minha orientadora, Professora Doutora Rosane Duarte Rosa Seluchinesk, agradeço a atenção, o carinho e a acolhida. Agradeço por ter sido mais que uma orientadora, você foi amiga, parceira, mãe. Obrigada por acreditar em mim, por me aconselhar e me incentivar.

Ao querido professor Doutor Adriano Castorino, pelo carinho e por sempre acreditar na minha capacidade.

Aos docentes do Programa de Mestrado em Educação – Unemat. Todos foram essenciais para minha formação.

Aos membros da banca, por suas contribuições ao meu trabalho. Deixo aqui minha gratidão.

Às minhas colegas e irmãs de orientação, Zeneide, Rosângela e Regiane, agradeço a parceria e o incentivo.

Às amizades que fiz no decorrer do mestrado, em especial, às minhas amigas Marina, Michele, Dayane, Milena, Judite e Ualter. Com vocês a jornada se tornou mais leve. Obrigada por me incentivarem, me apoiarem e me ajudarem. Obrigada pelas boas risadas.

À minha amiga Adriana Marangueli, minha companheira de trabalho e de mestrado. Agradeço a amizade, o carinho e o apoio no decorrer do mestrado.

Agradeço a Cleidimara, minha amiga, que sempre me apoiou em tudo, sempre me encorajou e sempre se colocou à disposição para me ajudar.

À minha amiga Vaneide, irmã, bióloga, psicóloga, mas, além de tudo, uma pessoa de um coração imenso. Obrigada por estar comigo fazendo parte desta realização, que não é só minha, mas é composta por pessoas especiais como você. Obrigada pelas orações, pelos puxões de orelha e também por fazer parte da minha vida.

Aos meus tios, Elizana e Emerson, às minhas primas, Liliane e Maria Eduarda, por sempre se colocarem à disposição para me ajudar. Obrigada por me acolherem na casa de vocês como sobrinha, prima e também como filha. Obrigada pelo carinho, incentivo, apoio e por todas as orações.

À minha prima Márcia Luzia, que, desde a graduação, sempre esteve ao meu lado me apoiando e me incentivando a estudar. No mestrado não foi diferente, seu apoio foi fundamental.

À minha avó, Maria de Lourdes, minha guerreira, exemplo de esposa, de mulher, de mãe, de avó e de bisavó. Obrigada por cuidar tão bem de mim, obrigada pelo carinho.

Aos meus familiares, obrigada pela torcida.

Agradeço a todos os educadores e assentados do Roseli Nunes. Vocês foram essenciais para minha pesquisa. Obrigada pelo carinho com que fui recebida na escola e na casa de cada um de vocês. Gratidão pela confiança.

À Capes, agradeço pela bolsa de estudos.

RESUMO

O presente trabalho pressupõe que a Educação Ambiental deve ser entendida como um processo de construção de valores, de conhecimentos e de competências para uma educação crítica, emancipatória e transformadora do meio ambiente a ser estudado e praticado em todos os espaços e tempos como parte integrante dos saberes humanos. Desse modo, a proposta deste estudo foi analisar esse processo em assentamentos, observando os conceitos e as ações dos sujeitos, neste caso, de professores e de assentados, que vivem no assentamento Roseli Nunes, situado no município de Mirassol do Oeste-MT. Esta pesquisa objetiva analisar como os conteúdos abordados em sala de aula refletem nas práticas e nas atitudes das pessoas que vivem nesse assentamento. A metodologia adotada tem como orientação a pesquisa qualitativa pautada nos fundamentos teóricos que serviram de construção, de análise e de considerações, tais como: Gonçalves (1990), Guimarães (1995, 2012), Freire (1996), Caldart (1997, 2000, 2003, 2012), Gadotti (2000), Chizzotti (2003), Sato (2003), Lewgoy e Arruda (2004), Reigota (2004, 2009), Arroyo (2005, 2012), Loureiro (2006, 2011), Brandão e Borges (2007), Mattos e Castro (2011), Andrade (2014), Souza-Lima e Alencastro (2015), Brofman (2018) e Gallo (2019), entre outros. Com abordagem no materialismo histórico-dialético e nos procedimentos metodológicos da etnografia, foram realizados contatos e, posteriormente, entrevistas semiestruturadas com um grupo representativo, tanto de professores da Escola Estadual Madre Cristina quanto de assentados. Os resultados desta pesquisa indicam que há uma conexão entre os conteúdos abordados em sala de aula e as atitudes e práticas dos assentados. Observamos nos documentos e nas falas dos professores que a escola tem expresso em seu currículo o trabalho com valores, atitudes e habilidades que propiciam a reflexão acerca do cuidado e das práticas no meio ambiente. Para isso, a instituição proporciona aos estudantes um maior reconhecimento da realidade camponesa, contribuindo para o sentimento de pertencimento e, assim, incentivando os educandos para que valorizem e cuidem da natureza, colaborando para o fortalecimento das suas raízes e das suas culturas. Esta proposição defendida pelos professores é reforçada pelos assentados, os quais destacam o papel relevante da escola em suas vidas e na vida dos seus filhos. Neste sentido, foi possível concluir, a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados, que a Escola Madre Cristina tem contribuído para o fortalecimento das reflexões e das práticas de cuidado com o ambiente. Isso denota a existência de uma interlocução dialética entre conhecimentos científicos da escola e os saberes populares dos assentados, que podem ser notados tanto nos discursos quanto nas práticas de uma educação ambiental própria desses sujeitos. Por fim, verifica-se que este estudo, sobre como estes sujeitos, nos seus espaços e tempos, se apropriam da EA para ressignificar suas lutas e práticas, se apresenta como possibilidade de releitura sobre uma pedagogia de educação ambiental para viver na e com a terra.

Palavras-Chave: Educação Ambiental. Assentamentos. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Escola do Campo. Pedagogia Ambiental.

ABSTRACT

This work presupposes that Environmental Education must be understood as a process of building values, knowledge and skills for a critical, emancipatory and transformative education of the environment to be studied and practiced in all spaces and times as an integral part of human knowledge. Therefore, the purpose of this study was to look at this process in settlements, observing the concepts and actions of the subjects, in this case teachers and settlers, who live in the Roseli Nunes settlement, located in the Municipality of Mirassol do Oeste-MT. The research aimed to analyze how the content covered in the classroom reflects on the practices and attitudes of the people who live in this settlement. The adopted methodology is guided by qualitative research based on the theoretical foundations that served as construction, analysis and considerations, such as: Gonçalves (1990), Guimarães (1995, 2012), Freire (1996), Caldart (1997, 2000, 2003, 2012), Gadotti (2000), Chizzotti (2003), Sato (2003), Lewgoy and Arruda (2004), Reigota (2004, 2009), Arroyo (2005, 2012), Loureiro (2006, 2011) , Brandão and Borges (2007), Mattos and Castro (2011), Andrade (2014), Souza-Lima and Alencastro (2015), Brofman (2018) and Gallo (2019), among others. With an approach to historical-dialectic materialism and the methodological procedures of ethnography, contacts and later semi-structured interviews were carried out with a representative group, both of teachers from the Madre Cristina State School and settlers. The results of this research indicate that there is a connection between the content covered in the classroom and the attitudes and practices of the settlers. We observed in the documents and in the teachers' statements that the school has expressed in its curriculum the work with values, attitudes, and skills that encourage reflection on the outlook and practices in the environment. To this end, it provides students with greater recognition of the peasant reality, contributing to the feeling of belonging and thus encouraging students to value and care for nature, contributing to the strengthening of their roots and cultures. This proposition defended by the teachers is reinforced by the settlers who highlight the important role that the school has in their lives and that of their children. In this sense, we were able to conclude, based on the narratives of the interviewed subjects, that the Madre Cristina School has contributed to strengthening reflections and practices of environmental care. This denotes the existence of a dialectical dialogue between the school's scientific knowledge and the popular knowledge of the settlers, which can be noticed both in the speeches and in the practices of an environmental education specific to these subjects. And that the study of how these subjects, in their spaces and times, appropriate EA to give new meaning to their struggles and practices, presents itself as a possibility of reinterpreting an environmental education pedagogy for living on and with the land.

Keywords: Environmental Education. Settlements. Landless Rural Workers Movement (MST). Rural School, Environmental Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Camponês demonstrando seu amor pela terra 19
Figura 2 - Mapa de localização do Assentamento Roseli Nunes 26
Figura 3 - Escola Estadual Madre Cristina 28
Figura 4 - Rio Bugres localizado no assentamento Roseli Nunes-MT 62
Figura 5 -Dona Miraci, moradora do Assentamento Roseli Nunes-MT 76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de publicações por Instituições de Ensino Superior no período de 2013 a 2022 39

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos encontrados de acordo com os descritores..... 38

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ARPA - Associação Regional de Produtores(as) Agroecológicos

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

EA – Educação Ambiental

EC – Educação do Campo

EAC – Educação Ambiental Crítica

FASE - Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MST – Movimento Sem Terra

ONGs - Organizações Não Governamentais

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDAs - Projetos Demonstrativos Agroecológicos

PAA - Programa de Aquisição de Alimento

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

PNMA - Política Nacional do Meio Ambiente

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SEMA - Secretaria Especial do Meio Ambiente

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto dos Reyes Maldonado

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 19

2.1 Da formação à pesquisa: trajetória pessoal-profissional da pesquisadora 19

2.2 O Assentamento Roseli Nunes 25

2.3 Caminhos metodológicos da pesquisa 31

2.4 Educação ambiental em Assentamentos: o estado do conhecimento das produções científicas 36

3 DA PRODUÇÃO À FUNÇÃO SOCIAL DA TERRA: A IMPORTÂNCIA DA REFORMA AGRÁRIA E DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A RESISTÊNCIA CAMPESINA 45

3.1 O processo histórico da Reforma Agrária brasileira: o despontar de novos horizontes sociais e educacionais para o campo 45

3.2 Desenvolvimento, degradação ambiental e sustentabilidade: outra lógica é possível? 48

3.3 Educação para a transformação: a educação do campo e a educação ambiental como formas de resistência campesina 51

4 DA TEORIA À PRÁTICA: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DE ALGUMAS PERCEPÇÕES 57

4.1 O Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Madre Cristina e a realidade do Assentamento 57

4.1.1. Percepções e práticas socioambientais dos professores 62

4.1.2. Percepções e práticas socioambientais dos assentados 76

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 89

REFERÊNCIAS 96

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA 106

ANEXO A – ILUSTRAÇÕES DO ASSENTAMENTO 108

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei 9.795, de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Brasil, 1999), a Educação Ambiental (EA) se refere aos "processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente" (Art. 1º), entendido por Reigota (2004) como um lugar designado ou percebido em que os elementos naturais e sociais estão em relação e em interação dinâmicas. Como bem explica Segura (2001), o meio ambiente não se refere apenas ao ambiente físico, como a terra, o ar, a água etc., mas ao ambiente em que vivemos, como nosso lar, nosso bairro etc.

Reigota (2009), assim como Pereira, Silva e Ramírez-Sánchez (2022), destaca que a EA surgiu no final da década de 60 e início da década de 70, por meio de movimentos ambientalistas, passando, então, a ser destaque de vários estudos em instituições, tais como universidades, organizações culturais e estudantis. Conforme Pereira e Silva (2022), o termo EA foi utilizado pela primeira vez em um encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), em 1948, e ganhou força política a partir das conferências de Estocolmo, na Suécia, em 1972; Belgrado, na Sérvia, em 1975; e Tbilisi, na Geórgia, em 1977, devido a um esforço de agências internacionais, como a Unesco. A EA nasceu como um instrumento para promover uma mudança cultural e comportamental capaz de viabilizar a preservação do meio ambiente (Layrargues, 2004).

Em outras palavras, "tem-se a origem de uma Educação Ambiental do mundo anglo-saxão com preocupações sobre o esgotamento de recursos naturais e com vertente preservacionista-conservacionista" (Pereira; Silva, 2022, p. 94). No Brasil, por sua vez, as discussões sobre EA, na década de 1970, ainda se encontravam incipientes (Guimarães, 1995). Oficialmente, ela apareceu na legislação em 1973, como atribuição da primeira Secretaria Especial do Meio Ambiente – SEMA (Carvalho, 2006). A autora destaca que apenas nas décadas de 1980 e 1990 a EA ganhou força devido a uma maior conscientização ambiental.

No Rio de Janeiro, ocorreu, em 1992, a Conferência da Organização das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, conhecida como Rio-92. Nesse mesmo período, a sociedade civil organizou uma conferência paralela, intitulada Fórum Global, com a participação de Organizações Não Governamentais (ONGs) e movimentos sociais do mundo todo, quando formularam o Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis, definindo o marco político para o projeto-pedagógico da EA (Carvalho, 2006).

Em 1997, houve a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), os quais previram a EA como tema transversal, e, em 1999, a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental, pela lei nº. 9.795. Em 2001, aconteceu a implementação, pelo Ministério da Educação, do programa *Parâmetros em Ação: meio ambiente na escola*. Em 2002, regulamentou-se a lei n.º 9.795, pelo Decreto 4.281 (Carvalho, 2006).

Ainda no contexto da EA, são frequentemente identificados três estágios nos processos educativos, os quais são abordados ao longo desta dissertação, quais sejam: percepção, conscientização e sensibilização. A percepção é compreendida como a tomada de consciência da presença do ser humano, reconhecendo que este faz parte do ambiente e exerce influência sobre ele. Em outras palavras, esse processo faz com que os indivíduos reconheçam que são agentes transformadores da natureza, o que pode, no futuro, impulsionar ações individuais em favor do meio ambiente. Torna-se, assim, uma ferramenta educacional para transmitir mensagens às pessoas, incentivando-as a respeitar e cuidar do meio ambiente como algo essencial para a vida (Barbosa *et al*. 2019).

O termo consciência ambiental, por sua vez, refere-se à habilidade de compreender as interações homem-natureza e os impactos negativos decorrentes dessa interação. Podemos dizer que essa consciência é um processo contínuo de constantes buscas e coletas de informações que permitem a percepção e o conhecimento dos efeitos que as atividades humanas podem exercer no meio ambiente (Barbosa *et al*. 2019). Já a sensibilização ambiental tem o sentido de despertar, nos indivíduos, estímulos e sentimentos sobre o ambiente que os cerca (Barbosa *et al*. 2019).

Isso posto, a EA, obrigatória em todos os níveis da educação básica, deve ser uma ação educativa contínua, que possibilita à comunidade adquirir uma conscientização de sua realidade global (Brasil, 1999). Para Pádua (2002), a EA deve trabalhar o lado racional e sensível da população, buscando sempre benefícios em prol do meio ambiente.

De acordo com Segura (2001), a ideia central, na perspectiva da EA, é de que antes de se aprofundar em tópicos específicos, como o efeito estufa ou a camada de ozônio, é essencial garantir que as pessoas, em particular os estudantes, percebam a importância do meio ambiente e compreendam como estão interligados e que suas ações têm impacto sobre ele. Nesse enredo, Loureiro (2006) afirma que a EA deve sempre buscar seu compromisso com o próximo e com a vida.

Quando falamos em EA na escola, os conteúdos devem abranger todas as áreas do conhecimento, devendo ser abordados e introduzidos em uma linguagem facilitada, com

atividades lúdicas que despertem o interesse e a curiosidade do aluno (Brasil, 1997; 2017). Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs destacam que eles devem ser "integrados ao currículo por meio da transversalidade, pois serão tratados nas diversas áreas do conhecimento, de modo a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental" (Brasil, 1997, p. 36). Assim, torna-se importante aplicar metodologias diferenciadas em cada disciplina.

De acordo com Reigota (2016), os PCNs marcaram a história da EA brasileira e é bem possível que as gerações de educadores e educadoras ambientais tenham sido formadas sob sua influência. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que foi implantado em 2017, reafirmou a proposta dos PCNs, trazendo a EA como abordagem de "temas contemporâneos", preferencialmente de forma "transversal e integradora" (Brasil, 2018, p. 19).

Nessa linha de pensamento, Medeiros *et al.* (2011) veem a escola como um lugar em que os conteúdos devem ser trabalhados na prática, em sintonia com a realidade dos alunos. Czapski (2008) acrescenta uma camada a mais a essa visão, afirmando que a EA deve ser crítica, transformadora e emancipatória, principalmente diante de uma sociedade capitalista marcada pela extração de recursos minerais e pelo desmatamento, o que impacta negativamente a fauna e a flora da região explorada, potencializando os mais diversos problemas ambientais diante da ganância e de práticas consumistas (Mendes; Cavalcante, 2011; Tiriba, 2010).

Diante disso, assumo, nesta dissertação, a abordagem da teoria da Educação Ambiental Crítica (EAC), ao afirmar que esta deve ser considerada como uma ferramenta de transformação e de emancipação dos sujeitos. Nesse viés, Pereira e Silva (2022, p. 96) destacam a EAC como "modo de ser e como instrumento de luta [...] como uma prática social, como instrumento de intervenção na realidade e de existir na natureza", envolvendo todas as dimensões por meio das quais nos relacionamos com o mundo.

Dessa maneira, Kist (2019) complementa ao dizer que a EAC é essencial para promover um diálogo entre crítica ambiental e a Educação do Campo (EC), em que ambas se articulam e dão continuidade às práticas pedagógicas que objetivam uma EA integrada e permanente.

A EAC, assim, está alinhada à Educação Popular, proposta por Freire (1993), a qual busca um esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares. Pereira, Silva e Ramírez-Sánchez (2022) retratam a Educação popular como uma educação que

reconhece os saberes populares e ancestrais, possibilitando políticas de intervenção no mundo, almejando uma educação emancipadora na busca da construção de um mundo mais solidário, tendo um esforço coletivo de luta pela busca de um mundo possível com o qual todos sonhamos. Dito de outra forma, destaca-se que a Educação popular atinge toda a comunidade, levando um pensamento crítico para a população local. Também, buscando alternativas que sensibilizam a população para os problemas ambientais e sociais.

Nessa perspectiva, a Educação Ambiental é uma canção que todos nós devemos aprender a cantar. Não apenas na escola, mas em casa, na comunidade, em todos os lugares. É uma responsabilidade que todos compartilhamos. Ou seja, a EA não é apenas uma lição a ser aprendida, mas uma experiência a ser vivida. É pela interação direta com o meio ambiente que podemos realmente apreciar e respeitar a natureza que nos rodeia.

O *ensinar* e o *fazer*, no título desta dissertação, estão, assim, diretamente ligados a atividades práticas relacionadas à EA, uma vez que ela não se limita à assimilação de informações, mas envolve a aplicação e a incorporação de seus conhecimentos nas ações cotidianas. Nesse sentido, a teoria e a prática estão intrinsecamente entrelaçadas, formando a práxis, conceito proposto por Paulo Freire, que destaca como a reflexão e a ação dos indivíduos sobre o mundo podem transformá-lo (Freire, 1987). A práxis pedagógica e a epistemologia, em sua conjuntura, veem na condição humana um potencial de esperança, de amor, de autenticidade, diálogo e transformação, com capacidade de compreensão e de intervenção do mundo (Fortuna, 2015, p. 65).

Diante dessas colocações, podemos dizer que a EAC faz parte dos assentamentos rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na medida em que suas batalhas e conquistas já podem ser consideradas como o primeiro passo para uma EAC viva (Galvão, 2006). Em outros termos, a EA, no contexto dos assentamentos, vai muito além da conservação do meio ambiente e da sustentabilidade das famílias, pois são pilares que promovem valores e estimulam reflexões no âmbito ambiental.

Neste estudo, usamos o termo assentamento rural, conforme Alves, como sendo:

> (...) um espaço que expressa conteúdos históricos, resultantes de processos políticos e sociais, ou seja, trata-se de um espaço onde materializam as relações sociais. (...) o assentamento rural é o lócus das atividades dos trabalhadores rurais que conquistaram esse espaço e transformaram em um território com uma identidade própria, uma identidade simbólica do MST (Alves, 2006, p. 78).

Nesse contexto, como professora licenciada em Ciências Biológicas, atuando na rede básica de ensino, tenho observado, ao longo de minha experiência, que os conteúdos

relacionados à EA são predominantemente trabalhados apenas pelos professores das áreas de ciências da natureza e ciências humanas, especificamente nas disciplinas de Ciências, Biologia e Geografia. Ademais, percebo uma carência de estudos em relação a como os processos de EA, na perspectiva da educação popular, impactam as atitudes, os modos de vida e as práticas das pessoas.

Desse modo, considerando também um determinado período de vivência no campo e meu especial interesse por essa temática, escolhi o Assentamento Roseli Nunes para conhecer um pouco mais sobre seus movimentos sociais e suas práticas educativas formais e informais (escolares e não escolares) no que tange à EA. Libâneo (2018) caracteriza as práticas formais como aquelas que possuem uma estrutura, organização e planejamento intencional, geralmente trabalhadas no espaço escolar. As práticas de caráter informal, por outro lado, são aquelas que não possuem uma estrutura definida, ocorrem com caráter intencional e envolvem as relações socioculturais e políticas que permeiam a vida individual e grupal.

A pergunta de pesquisa assim proposta para este estudo foi: *Como os conteúdos trabalhados na Escola Estadual Madre Cristina sobre EA se refletem nas atitudes e nas práticas desenvolvidas no assentamento Roseli Nunes-MT*? *E como estes saberes crítico-dialéticos podem ser usados como estratégia de promoção de uma educação popular que visem a transformação para a emancipação e liberdade no ser e fazer da Educação Ambiental*? Nosso objetivo principal foi, portanto, analisar como os conteúdos abordados em sala de aula se refletem dentro do assentamento Roseli Nunes-MT e como esses conteúdos contribuem para a construção deste saber crítico-dialético.

Para alcançar esse objetivo principal, desenvolvemos e traçamos alguns objetivos específicos que possibilitaram o seu êxito. Estes incluíram: analisar o Projeto Político-Pedagógico da escola; observar como a escola aborda o tema EA; discutir sobre as concepções de EA; identificar as práticas dos assentados relacionadas à EA; e, por fim, descrever as práticas relacionadas à EA.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a metodologia adotada seguiu as orientações propostas por Minayo (2001), com abordagem qualitativa pautada nos fundamentos teóricos e abordagem do materialismo histórico-dialético de cunho etnográfico e entrevistas semiestruturadas. Logo após, ocorreram entrevistas direcionadas à equipe gestora e aos professores do ensino fundamental I e II e, por fim, ocorreram as entrevistas com os assentados.

A dissertação está dividida em cinco seções, sendo a primeira intitulada de *Introdução*, a qual apresenta um aporte teórico sobre a EA e a educação popular, destacando sua importância dentro dos assentamentos e do âmbito escolar, para que tenhamos alunos críticos e politizados, que pensem nas nossas e nas próximas gerações.

A segunda seção, denominada *Procedimentos metodológicos da pesquisa*, aborda a trajetória da pesquisadora, o caminho metodológico, o *lócus* e os sujeitos da pesquisa, bem como o estado da arte das produções feitas referentes ao objeto de pesquisa.

Na terceira seção, *Da produção à função social da terra: A importância da Reforma Agrária e da Educação Ambiental para a resistência campesina*, abordamos a importância da reforma agrária e da educação ambiental para a construção do assentamento.

Na quarta seção, *Da teoria à prática: a educação ambiental no contexto do assentamento*, o foco deu-se no documento Político-Pedagógico da Escola Madre Cristina e nas percepções e práticas dos educadores e assentados da Comunidade Roseli Nunes em relação à EA.

Por fim, na quinta seção, apresentamos as *Consideração Finais*, apontando que a escola desenvolve um papel importante dentro do assentamento, no qual, por meio das narrativas, foi destacada a importância de se trabalhar a EA.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O objetivo desta seção é apresentar os percursos da trajetória da pesquisadora, sua aproximação com o objeto de pesquisa e suas motivações, abordando a trajetória pessoal e profissional.

Na sequência, apresenta-se abordagem sobre o Assentamento Roseli Nunes, a Escola Estadual Madre Cristina e os sujeitos da pesquisa. Aborda-se, também, nesta seção, o caminho teórico-metodológico, com pesquisa qualitativa, pautada nos fundamentos teóricos, bem como abordagem metodológica do materialismo histórico e dialético de cunho etnográfico. Ainda, discorre-se sobre as publicações encontradas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

2.1 Da formação à pesquisa: trajetória pessoal-profissional da pesquisadora

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.
Carlos Drummond de Andrade

Figura 1 - Camponês demonstrando seu amor pela terra



Fonte: Acervo da autora (2024)

Para retratar meu percurso como pesquisadora, como mãe e, também, como filha, trago esta epígrafe de Carlos Drummond de Andrade, atestando os vários obstáculos na minha vida, mas que me constituíram, tornando-me a pessoa que sou hoje. A figura retrata o amor, a luta e a frustação do sonho não realizado. Mais sobre isso no decorrer do texto.

Inicialmente, foram tantas pedras, então, falar sobre tudo o que passei não é nada fácil. A mente, já está um pouco cansada, pensativa, ainda me perco nos detalhes de tudo que vivi. Desse modo, quando afirmo que tudo isso constituiu a pessoa que eu sou hoje, pergunto-me: hoje, quem sou eu? Bem, sou a menina que sonha... Sonha em conhecer o mundo, sonha com a efetivação de um cargo, sonha em voar alto... mas será que a palavra "sonhadora" realmente me define? Qual seria a palavra correta para me descrever?

Assim, volto ao poema de Drummond, sobre os obstáculos encontrados na vida. Sou a filha mais velha de um casal, Marcelino e Sebastiana. Meus pais se conheceram e se casaram quando eram muito jovens. Ambos são filhos de camponeses que trabalhavam nas lavouras de uma imensa fazenda localizada no município de Porto Esperidião. Desde muito cedo, meu pai assumiu a responsabilidade de cuidar da família após a perda de seu pai, quando ele tinha apenas quatorze anos. Suas responsabilidades aumentaram ao ter que ajudar a sustentar sua mãe e seus sete irmãos. Ele não era o mais velho dos filhos, mas o mais velho entre os homens, então, assumiu maiores responsabilidades.

Com o compromisso de cuidar da família e de garantir o sustento, os estudos foram deixados de lado. À época, ele conseguiu com muita dificuldade concluir apenas até a segunda série, o equivalente ao terceiro ano do ensino fundamental atualmente. Para ir à escola, era preciso caminhar quilômetros a pé, e como já trabalhava com seu pai desde cedo, tornou-se impossível conciliar as tarefas exaustivas na roça com a escola, levando-o a desistir.

Minha mãe não era muito diferente. Ela também morava na mesma fazenda em que meu pai residia e trabalhava, e não teve a oportunidade de estudar quando criança, pois precisava trabalhar como doméstica desde muito nova para ajudar sua família.

Sebastiana e Marcelino se conheceram e se casaram nessa fazenda. Naquela ocasião, minha mãe tinha apenas quinze anos e meu pai tinha dezenove. A vida, nada fácil, mostrava que a luta estava apenas começando. Agora, com uma esposa para sustentar, meu pai continuou trabalhando na fazenda por alguns anos, mas em busca de melhorias, procurou novos horizontes e mudou-se para Jaciara. Não obtendo sucesso na cidade, retornaram para a fazenda em que antes moravam.

Logo após o retorno, com a descoberta da gravidez, a família começou a crescer. Nasci no dia 15 de fevereiro de 1991, na cidade de Cáceres-MT, para preencher um lar que já era regado com muito amor.

Na fazenda, fiquei até a adolescência. Cresci correndo pelos campos, andando descalça e brincando de pique-esconde. Ainda me lembro de olhar para os lados e ver os

lindos campos verdes e de sentir a brisa no rosto, vinda das árvores robustas que cercavam minha casa. Para tanto, trago Manoel de Barros para dialogar comigo em seu poema *Olhos Parados*, em que o poeta faz uma reflexão da vida, assim, devemos:

> [...] Tirar uma folha de árvore, ir mastigando, sentir os ventos pelo rosto…
> Sentir o sol. Gostar de ver as coisas todas.
> Gostar de estar ali caminhando. Gostar de estar assim esquecido.
> Gostar desse momento. Gostar dessa emoção tão cheia de riquezas íntimas (Barros, 2010, p. 59).

Assim como o autor, também tenho imensa gratidão pela infância, pelas vivências e pelas boas recordações de quando era criança. Por volta dos meus oito anos de idade, nasceu meu irmão, Fábio Henrique, que veio para fortalecer o que já existia dentro daquele lar: amor, gratidão e sonhos. Ainda me lembro do tempo da escola. Estudei em uma Comunidade bem pequena chamada Pedro Neca. Lá, concluí meu ensino fundamental, que ainda era conhecido com a oitava série, e foi lá que surgiu a grande paixão pela docência, pois tinha e tenho grande admiração pelos professores que passaram pela minha vida.

Para estudar, andava cerca de uns dois quilômetros a pé para esperar o ônibus juntamente com alguns colegas. No trajeto, nem percebíamos o quanto era longe, apenas íamos dialogando, brincando e colhendo as flores que encontrávamos nos campos. Os olhinhos brilhavam cheios de imaginação e de sonhos. Esse percurso foi feito por anos, até que, aos quatorze anos de idade, meu pai, buscando dar sempre o melhor para seus filhos, decidiu que eu moraria em Cáceres. Naquele período, não compreendi muito bem, mas hoje percebo que ele só queria que eu tivesse a oportunidade que ele não teve: de estudar e de ter um futuro promissor.

Minha mãe também foi incentivada a estudar. Mesmo com meu irmão pequeno, ela retornou à escola para cursar a quarta série do ensino fundamental. Foi um momento de muita determinação, pois o retorno a uma sala de aula para estudar com crianças que, no máximo, tinham dez anos de idade, foi de muita coragem dela. Apesar de todas as dificuldades encontradas, em meio às tarefas de cuidar da casa, do filho e acompanhar os conteúdos abordados em sala de aula, ela finalizou o ensino fundamental e estudou até o segundo ano do ensino médio, na escola situada em Pedro Neca.

Na cidade de Cáceres, estudei na Escola Estadual União e Força, uma excelente escola, com ótimos professores. Nessa escola, concluí o ensino médio no ano de 2008. Ao final de 2009, prestei o meu primeiro vestibular e veio a surpresa: APROVADA no curso de

Ciências Biológicas na UNEMAT. No decorrer do curso, uma gravidez não planejada mudou o percurso da história.

A gravidez, aos vinte anos de idade, veio como um tornado em minha vida, abalando toda uma estrutura familiar e emocional. O momento foi de solidão, de sentimento de incapacidade e de imaturidade, mas tive que engolir o choro, erguer a cabeça e ser forte. Mas quão forte eu seria? Não sei, apenas fui...as pessoas ao meu redor foram cruéis, me julgaram e me apontaram como a única culpada de uma gravidez. Na oportunidade, não tive coragem para gritar ao mundo o meu sentimento, apenas me resguardei e criei forças para lutar e criar minha filha sozinha. A dedicação aos estudos já não era a mesma, tendo em vista a gravidez turbulenta, o nascimento de uma criança, os julgamentos e uma graduação para prosseguir.

O nascimento da Sophia, minha filha, foi marcado por uma complexidade de sentimentos. Ali, eu senti amor, dor, preocupação e medo, muito medo de não conseguir criar aquela criança. Quando saiu do meu ventre, quando tive o primeiro contato físico, quando olhei para aquele ser tão indefeso, percebi que poderia enfrentar uma multidão de pessoas. A dor sentida naquele corte parecia brasa no meu corpo, pois aquilo ardia e queimava.

Ao meu redor, vozes sussurraram: “bem feito”, “arruma outro”, “merecido sentir dor”, “isso é para você aprender, pensou que arrumar filho era fácil?” Em meio a essas vozes, ainda havia a dor de amamentar, que era semelhante a cutucar uma ferida aberta, como se estivessem me roubando a alma.

“Roubando a alma”, talvez, seja um termo subjetivo, já que não saberia dizer o que seria ter uma alma roubada, mas a dor era tanta, que eu já não saberia mais dizer onde mais sentia dor. Era uma dor física, uma pressão psicológica, acredito que nem consigo verbalizar tudo o que estava passando naquele momento, eu apenas sentia aquela dor imensa. No entanto, eu não podia me abater, precisava ser forte para cuidar daquela criança. Os olhinhos castanhos e cheios de ternura me encorajavam a seguir em frente. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas, Sophia, minha filha, veio para preencher o que faltava em mim, veio para acalentar meu coração, veio para me mostrar que tenho mais força e coragem do que poderia imaginar.

No ano de 2012, enfrentando várias dificuldades financeiras, retornei para a casa dos meus pais, que, naquele momento, já residiam no município de Curvelândia. Meus pais, novamente, na busca por melhorias de estudos para seus filhos, dessa vez, pensando no futuro do meu irmão, deixaram a fazenda que permaneceram por seus longos trinta e poucos anos,

para residir em uma outra fazenda localizada em Curvelândia. Retornei para a casa dos meus pais, com uma bolsa de roupas, aflição e uma filha no colo.

A trajetória não foi fácil, mas consegui concluir a graduação no ano de 2017. No decorrer da graduação, muitos sonhos se perderam, e a menina do sorriso fácil também ficou lá no passado. Tive que aprender a ser mãe, pai, doméstica e, além de tudo, tive que aprender a aprender.

Em 2018, um novo ciclo se inicia em minha vida. Aprovada no seletivo da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), dei início a uma nova jornada como docente da Escola Estadual Boa Esperança. Nesse emprego consegui realizar os meus maiores e melhores sonhos. Sendo professora na rede estadual, consegui convencer minha mãe a concluir o ensino médio. Então, em plena pandemia, minha mãe retoma os estudos na modalidade EJA – Ensino de Jovens e Adultos, estudos estes ofertados, naquele período, por método apostilado. Foi então que minha mãe conseguiu o diploma de conclusão do ensino médio. Motivo de muito orgulho para a nossa família.

Em 2021, surge a proposta de tentar mestrado. Meu irmão, recém-graduado em Matemática, me incentivou a pleitear a vaga. Confesso que sempre pensei que o mestrado não era para mim, que não tinha capacidade suficiente para conseguir ser aprovada em uma seleção com vários concorrentes. Na realidade, as pessoas que estavam ao me redor faziam questão de enfatizar que eu não era capaz. Alimentada por palavras negativas, me sentia cada vez mais desmotivada a tentar.

Apesar de todas as minhas inseguranças, minha aprovação veio. Estar no mestrado me trouxe um turbilhão de sentimentos, mas veio para mostrar que sou capaz. Como disse o professor Dr. Adriano Castorino (2023): *Géssica, se alguém que não te conhecia acreditou em você, por que você não acredita?* O professor falava de minha orientadora, Doutora Rosane, que, mesmo não me conhecendo naquela oportunidade, da seleção de mestrado, confiou e acreditou no meu potencial. Deixo aqui a minha admiração pelo Adriano e pela Rosane, pessoas maravilhosas que, atualmente, fazem parte da minha vida e da minha família.

No ano de 2023, deixei a Escola Estadual Boa Esperança, lugar no qual permaneci por longos cinco anos, para trilhar novos caminhos. Deixar a escola não foi fácil, pois ali conquistei amigos, criei vínculos e ali me tornei uma profissional que superou todas as expectativas, me superando e me reinventando todos os dias. Foi por meio do meu emprego que consegui ajudar meus pais a adquirir a casa em que resido, atualmente, com meu irmão e com minha filha. Ainda, por meio desse meu emprego, consegui dar o melhor para minha

filha e realizei sonhos que nem imaginei que fosse capaz de sonhar. Chorei, fiquei noites sem dormir, senti medo e insegurança, mas, no decorrer, tive a certeza de que optar pela bolsa de estudos foi minha melhor decisão. Hoje, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), busco adquirir novas experiências, novas conquistas e novos sonhos.

A escolha por pesquisar no Assentamento Roseli Nunes ocorreu em razão de minha trajetória no campo, pois sempre residimos em fazendas e sítios. Meu pai, muito trabalhador e sonhador, sempre almejou um pedaço de terra. Em busca da sonhada terra, em determinado momento da vida, ele tentou fazer parte do MST, indo conhecer alguns acampamentos, porém nunca ficou, pois sempre pensava na família. O amor pela família foi maior que o amor pela terra, na realidade, acredito que, à época, por não receber o apoio da minha mãe, ele não foi em busca do seu sonho. Isso, porque ele era o único que trabalhava para sustentar a família, desse modo, sentia medo de deixar tudo para trás.

Atualmente, meus pais continuam trabalhando na fazenda localizada no munícipio de Curvelândia, fazenda esta que não lhes pertence. Mesmo trabalhando, faça sol ou faça chuva, dia após dia, ainda não conseguiram adquirir a tão sonhada terra, mas nunca deixaram de sonhar e de lutar por dias melhores.

Com todas as dificuldades, meus pais conseguiram realizar um dos seus sonhos: ver os filhos bem encaminhados em relação aos estudos. Tanto eu quanto meu irmão fazemos parte do Programa de Pós Graduação em Educação.

Desse modo, pesquisar sobre educação ambiental deve-se à minha formação em Ciências Biológicas e, também, ganha justificativa em promover uma sensibilização sobre questões ambientais, ajudando as pessoas no sentido de compreender a interconexão entre ações humanas e o meio ambiente, pois vivemos em uma sociedade capitalista, que pensa apenas em lucrar, sem pensar o quanto podem prejudicar o ambiente em que estão inseridos.

Diante de todos os relatos, volto à pergunta inicial do texto*: será que a palavra sonhadora realmente me define? Qual seria a palavra correta para me definir?* Acredito que, mais do que sonhadora, me defino como persistente, corajosa, ambiciosa e esperançosa. Ambiciosa, neste contexto, não no sentido capitalista, visto que falo em ambição no sentido de querer um mundo melhor para minha filha, para meus pais, para todos do assentamento Roseli Nunes e para todos aqueles que ambicionam um planeta sustentável, livre de queimadas, de desmatamento, livre de poluição, etc. E esperançosa, do verbo esperançar, como diz Paulo Freire:

> É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 2006, p. 110-111).

Espero ter sempre a esperança do verbo esperançar e, assim, nunca desistir, ou melhor dizendo, conforme a obra de Paulo Freire (1986), *Medo e Ousadia*, fui ousada! E mais ousada ainda por ser uma mulher pobre e negra, inserida em uma sociedade racista, desafiando o sistema por meio dos estudos. A filha do camponês foi para uma universidade, estudou e desafiou o sistema capitalista e racista. Mas eu não nasci negra, desse modo, para falar sobre isso, me baseei no livro *Quando me descobri negra,* trazendo a autora Bianca Santana para dialogar comigo.

Bianca Santana (2023) destaca que se reconhece como negra há pouco mais de dez anos. Ela refere que a ascensão social tinha clareado nossa identidade, mas percebeu que o medo das violências sofridas pelas pessoas negras, no Brasil, foi outra razão para o branqueamento. Assim, para ser sincera, eu não tinha essa dimensão do quão importante era me reconhecer negra. Na realidade, nem sabia que era negra, pois nasci morena, fui registrada como cor morena e sempre chamada de morena pelas pessoas que me cercavam. Faz pouco tempo que me descobri negra, não sei falar quando, exatamente, mas posso dizer que o tempo na graduação e, agora, precisamente, fazendo parte de uma linha de educação e de diversidade, em um mestrado em educação, me fez, cada dia mais, saber a importância de me reconhecer negra. Importância esta que pode ser destacada como a construção de identidade, de reconhecimento das lutas dos povos negros, de empoderamento, de poder assumir os cabelos como são, de poder olhar no espelho e se achar linda, de trabalhar em conjunto para lutar contra o racismo e contra a discriminação. Que eu continue sendo ousada!

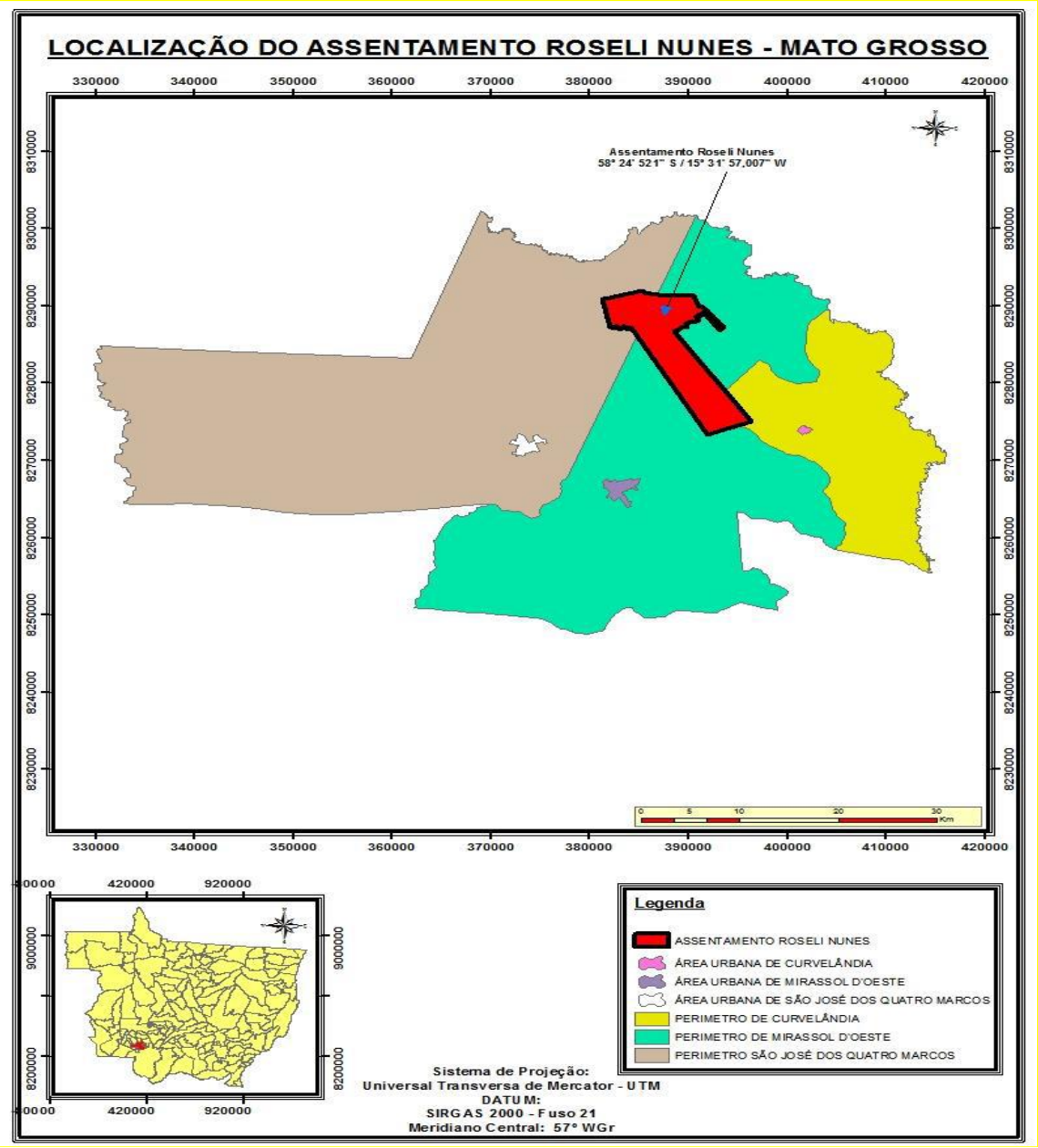
A seguir, na próxima subseção, abordarei sobre o Assentamento Roseli Nunes e sobre a Escola Estadual Madre Cristina, trazendo a sua importância territorial, sua história e a sua localização dentro do Estado de Mato Grosso e as cidades com que faz divisa.

2.2 O Assentamento Roseli Nunes

Esta seção contextualiza a história da luta pela terra, com ênfase no Assentamento Roseli Nunes, território construído a partir do MST, que está localizado a 290 km da capital do estado de Mato Grosso, Cuiabá, pertencente ao município de Mirassol D'Oeste, a uma

distância de aproximadamente 33 km deste. O Assentamento faz divisa com três municípios, a saber, São José dos Quatro Marcos, Mirassol D'Oeste e Curvelândia, como mostra a Figura 2.

Figura 2 - Mapa de localização do Assentamento Roseli Nunes



Fonte: Guedes (2018)

A figura 2 mostra a localização do Assentamento Roseli Nunes. Dentro deste assentamento está localizada a Escola Estadual Madre Cristina. Esse assentamento se origina de muita luta, na sequência, vamos discorrer um pouco sobre esse processo.

Em março de 1997, ocorreu a ocupação da Fazenda Facão, a doze quilômetros da cidade de Cáceres- MT, onde cerca de 200 famílias ficaram acampadas durante seis anos. Em 1998, por meio dos comodatos da Fazenda Santana, localizada em São José dos Quatro

Marcos, bem como da Fazenda Prata, localizada em Mirassol D'Oeste, teve início a territorialização dos assentamentos Florestan Fernandes e Roseli Nunes.[1]

Durante o acampamento, foram muitas lutas e resistências para conquistar o pré-assentamento, na fazenda Prata, localizada no município de Mirassol D' Oeste, em 1998, no qual foi consolidado Assentamento em junho de 2002, uma grande conquista do povo organizado pelo MST.

Segundo Oliveira e Asevedo (2014), nessa fazenda, foram assentadas 331 famílias que vivem, trabalham e dependem da produção de leite, de culturas de arroz, feijão, milho, hortaliças, mandioca, criação de gado e animais de pequeno porte. Outras pessoas trabalham no corte de cana, vendendo sua força de trabalho. As famílias estão organizadas em núcleos, constituídos de treze a vinte famílias cada. Esses núcleos foram constituídos através de muitos diálogos e reuniões, em que cada núcleo tem seu representante, ou melhor, seu coordenador, que leva as propostas e os informa como está o processo das lutas. Diante disso, Caldart destaca que:

> Os sem-terra do MST estão sendo sujeitos de um movimento que acaba pondo em questão o modo de ser da sociedade capitalista atual e a cultura que ela reproduz e consolida. Fazem isto não porque professam ideias revolucionárias e nem porque este seja o conteúdo de cada uma de suas ações tomadas em si mesmas. Contestam a ordem social pelo conjunto (contraditório) do que fazem nas ocupações, nos acampamentos, nos assentamentos, nas marchas, na educação de suas crianças, jovens e adultos; pelo jeito de ser de sua coletividade que projeta valores que não são os mesmos cultivados pelo formato da sociedade atual; fazem isto, sobretudo, pelo processo de humanização que representam, e pelos novos sujeitos que põem em cena na história do país (Caldart, 2000 p. 210).

A autora contesta o sistema capitalista não pelo fato de ideias revolucionárias, nem em razão do conteúdo de cada uma das ações tomadas em si mesmas, mas pelo fato de os valores não serem os mesmos cultivados pelo formato da sociedade atual.

As famílias assentadas passaram por várias situações de acampamentos com casas cobertas de lonas, situações precárias, enfrentando sol, chuva, falta de saneamento básico e evasão do local situado. Em meio a tantas dificuldades, viu-se a necessidade das crianças estudarem. As mães, na maioria das vezes, precisavam sair para levar as crianças para a

[1] A luta dos trabalhadores do campo culminou com a apropriação da tão sonhada terra, que ficou conhecida como Assentamento Roseli Nunes, em memória de Roseli Nunes, carinhosamente conhecida como Rose, uma combatente incansável que nutria o sonho da Reforma Agrária. Tragicamente, Rose nos deixou, sendo vítima de um trágico atropelamento em 31 de março de 1987, durante um protesto em Sarandi, no estado do Rio Grande do Sul. Sua dedicação à causa será eternamente lembrada.

escola, que se localizava longe da região em que residiam. Muitas mulheres que tinham um pouco de estudo passaram a ensinar as crianças moradoras daquele assentamento.

Com a grande demanda, surgiu dentro deste assentamento a Escola Estadual Madre Cristina (EEMC), cujo nome é uma homenagem ao empenho da educadora, psicóloga e estudiosa, Célia Sodré Dória, ou melhor, Madre Cristina, como era conhecida.

Figura 3 - Escola Estadual Madre Cristina



Fonte: Acervo da autora (2023)

Na figura 3, podemos observar a Escola Estadual Madre Cristina, em que o processo educativo é sustentado com base nas matrizes pedagógicas enfatizadas pelo MST, constituindo-se em educação do campo e para o campo.

Segundo Soares e Senra (2019), a EEMC é fruto da resistência e da luta de um grupo de pessoas contrárias ao modelo tradicional de educação e ao domínio do conhecimento concentrado em poucas mãos, conhecido como "latifúndio". Essas pessoas, que estão engajadas na luta pela reforma agrária e são apoiadas pelo MST, se unem e formam um coletivo de educação. Esse coletivo tem como objetivo criar e organizar uma escola itinerante, que não é uma realidade completa em nenhum lugar, mas cujos princípios e características

estão presentes e em funcionamento em diversas localidades. Essa escola itinerante surge como uma alternativa educacional que busca atender às necessidades e realidades específicas das comunidades rurais, promovendo uma educação mais contextualizada e engajada com as demandas locais (Soares; Senra, 2019).

Nesse sentido, a EEMC mantém seus objetivos alinhados com sua proposta pedagógica, que busca oferecer conteúdos que atendam a realidade da comunidade, tendo em vista que a escola possui uma matriz de educação do campo, na qual várias práticas pedagógicas se consolidam com a vivência, buscando valorizar os saberes dos/as assentados/as (Soares; Senra, 2019).

Dessa maneira, a Educação do Campo (EC) identifica uma reflexão pedagógica que nasce das práticas pedagógicas desenvolvidas no campo e pelo sujeito do campo, reafirmando um modelo educativo pautado na humanização e na inserção crítica (Caldart, 2002). Em outros termos, a EC passa a ser um instrumento que se auxilia com a realidade, se contrapondo ao modelo hegemônico e capitalista.

A EEMC, por ser uma escola do/no campo, traz uma proposta pedagógica de uma EA livre de agrotóxicos, uma educação que busca trabalhar a importância da conservação do planeta e o meio em que vivemos (ESCOLA, 2021). Diante disso, buscando dar materialidade à EA, Vignatti e Araújo (2006) afirmam que as práticas pedagógicas, no âmbito do MST, privilegiam o conhecimento, o saber popular, o cotidiano, as experiências, as iniciativas, os diálogos, com o pensamento vigente fora do movimento, ou seja, símbolos, ritos e valores. Nesse sentido, podemos dizer que, a EA se apoia nos princípios da EC, pois ambas possuem marcos legais que visam a construção de uma sociedade sadia, responsável e totalmente justa.

De acordo com Kist (2019, p.165), “tanto a EA como a EC se inserem na perspectiva da Educação Popular, que promove uma Educação Crítica buscando a construção de um ser social, dotado de valores humanos de igualdade, solidariedade e de respeito ao outro”. Conforme a autora, observamos que a EA e a EC visam a emancipação por meios de padrões de sociedade, que buscam justiça ambiental e justiça social.

Segundo Dantas *et. al.* (2020), tanto a EA quanto a EC reivindicam uma organização política e um modelo de educação que estejam alinhados às necessidades dos sujeitos. Ambas se inserem nas diretrizes oficiais de educação e passam a receber contribuições teórico-metodológicas com aproximações pedagógicas que lutam pelo mesmo objetivo: o enfrentamento da problemática socioambiental. Dessa maneira, as práticas pedagógicas, que relacionam a EA com a EC, partem do pressuposto epistemológico de que constituem cada

campo do conhecimento, para que o "Ambiental" e o "Campo" não sejam apenas uma adjetivação de uma educação descompromissada com a transformação do sujeito (Dantas *et. al.*, 2020).

No processo educativo, buscando dar ênfase nas práticas pedagógicas, a EEMC vivencia a Pedagogia do Movimento, ou seja, não se limita apenas ao ensino formal, mas permeia todas as atividades e relações da comunidade escolar, promovendo uma educação que vai além dos conteúdos curriculares. Ainda, desenvolvendo uma abordagem educacional a partir das lutas e das mobilizações dos sem-terra, fortalecendo a identidade em constante movimento (Soares; Senra, 2019).

As teorias de Soares e Senra (2019) dialogam com as ideias de Caldart (2021) ao apontar a pedagogia do MST como uma obra do próprio movimento, uma pedagogia que não se limita apenas à teoria ou à prática, mas é compreendida como práxis, ou seja, uma intencionalidade educativa que surge da reflexão sobre práticas em andamento. Em outros termos, trata-se de uma pedagogia emancipatória, resultado de um processo contínuo de reflexão e de ação transformadora, moldado pela experiência e pela luta dos próprios sujeitos envolvidos. Caldart (2000 p.207) salienta que o sujeito educativo que se busca compreender é "este tudo isto com as relações e a referência de sentido que lhe conformam como mais do que isto. Terra é mais do que terra; escola é mais do que escola; talvez porque o Movimento seja mesmo Movimento".

Desse modo, essa pedagogia está enraizada nas práticas e nos valores do MST, que, historicamente, tem como objetivo formar sujeitos engajados na luta por terra, moradia, educação e justiça social, em que os integrantes do MST são educados e educam uns aos outros no dia a dia (Soares; Senra, 2019). Nesse contexto, a EEMC assume algumas matrizes pedagógicas que desafiam os educadores a pensarem em práticas pedagógicas que vão além das salas de aula, se alinhando com as necessidades e realidades dos estudantes e da comunidade em que estão inseridos (Soares; Senra, 2019).

Diante disso, a EEMC assume algumas matrizes pedagógicas que são vivenciadas pelos sujeitos tanto dentro da escola quanto dentro da comunidade. Essas matrizes são vivenciadas por meio de mobilizações, seminários, imersões e projetos, os quais fortalecem a juventude e as mulheres camponesas. São realizados trabalhos coletivos através das divisões de tarefas e de conteúdos que valorizam a importância da terra e das práticas agrícolas, como o cultivo da horta. Além disso, as vivências se expressam através dos gestos, da religiosidade,

das apresentações de artesanatos, poesias e do respeito ao jeito de viver, em que as decisões são tomadas respeitando a individualidade de cada sujeito (Soares; Senra, 2019).

Essa pedagogia acontece também por meio do cultivo da memória, especialmente nas turmas da EJA, fazendo um convite a pessoas mais velhas para que falem de suas vivências aos mais novos, da místicas, levando os Sem Terrinhas a conhecer o passado, cultivando a memória coletiva, compreendendo o Movimento e construindo uma identidade (Soares; Senra, 2019). Diante de todo o contexto abordado, podemos dizer que as práticas pedagógicas vivenciadas na escola refletem a identidade e os valores dos sujeitos ligados ao MST, tendo como objetivo fortalecer a comunidade em geral.

Nesse sentido, podemos dizer que essas práticas pedagógicas refletem nos sujeitos de tal maneira que os moradores do assentamento Roseli Nunes se nutrem dos princípios da EA por meio das práticas agrícolas, visto que eles preservam a questão de alimentos sem agrotóxicos, preservam as nascentes dos rios, fazem reflorestamento e prezam por um cuidado com o solo e com a água.

Com o intuito de proporcionar uma melhor contextualização da pesquisa, as subseções a seguir abordarão os caminhos metodológicos empregados e oferecerão um panorama das pesquisas anteriores realizadas na área.

2.3 Caminhos metodológicos da pesquisa

A Metodologia adotada nesta pesquisa segue as orientações propostas por Minayo (2001), que define metodologia como um caminho de pensamento e de práticas adotadas ao abordar a realidade de um determinado lugar. Ela engloba as concepções teóricas, as técnicas utilizadas na construção da realidade e a expressão criativa do pesquisador (Minayo, 2001). Nesse contexto, podemos dizer que a metodologia é vista não apenas como um conjunto de técnicas externas, mas como articulação entre conteúdos, pensamentos e existência, em que a interligação entre teoria e método é destacada como inseparável. Neste caso, a metodologia como um conjunto de técnicas deve oferecer ferramentas claras e coerentes para lidar com desafios teóricos na prática da pesquisa (Minayo, 2001).

Isto posto, utilizamos uma metodologia qualitativa pautada nos fundamentos teóricos e em uma abordagem metodológica do materialismo histórico e dialético de cunho etnográfico.

A opção pela pesquisa qualitativa proporcionou experiências significativas e uma compreensão aprofundada no processo de ensino-aprendizagem dentro do assentamento. Segundo Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa significa compartilhar intimamente com as pessoas, fatos e lugares, para extrair desta convivência os significados visíveis e ocultos. Nesse sentido, Minayo (2001) complementa Chizzotti (2003 p. 22) ao dizer que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, preocupando-se com o nível de realidade, "ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". Dessa maneira, o método de pesquisa permitiu-me ter uma conexão mais profunda com os participantes, criando, assim, uma relação de confiança, que facilitou a compreensão do contexto.

Na abordagem do materialismo histórico e dialético, Andrade (2014) ressalta que a EA é fundamentada a partir da produção capitalista e das relações sociais de produção, buscando entender os reais problemas enfrentados pela sociedade atual e sua importância, com o objetivo de oferecer ferramentas de crítica ao sistema opressor e explorador. Nesse contexto, a EA foi desenvolvida a partir da consciência de classe e da organização social com princípios fundamentais para a transformação do ser humano. Esta não se limita à teoria, mas propõe a práxis, pois, segundo Sauvé (2005), essa postura crítica aponta para uma transformação da realidade, assim, da pesquisa emergem projetos de uma ação em uma perspectiva de emancipação e libertação das alienações.

Para a coleta de dados, foi utilizada uma pesquisa pautada no método etnográfico, muito utilizado na antropologia. Os pesquisadores perceberam rapidamente que muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de forma muito mais ampla do que circunscrita ao simples dado objetivo. Isso não significou, inicialmente, o abandono de posicionamentos teóricos funcionalistas e positivistas. A tradição antropológica da pesquisa qualitativa faz com que esta seja conhecida como investigação etnográfica.

A base de uma pesquisa etnográfica é a pesquisa de campo, desse modo, não segue padrões rígidos, mas sim o senso que o pesquisador desenvolve durante o trabalho (Mattos; Castro, 2011). De acordo com Lévi-Strauss (1989), a etnografia consiste na observação e na análise dos grupos humanos de acordo com suas características específicas, buscando a reconstituição, de forma mais fiel possível, da vida de cada um deles.

Pode-se dizer que na EA, a corrente etnográfica, deve se afastar do etnocentrismo, tendo como referência as categorias pautadas nos pensamentos das comunidades ocidentais, propondo uma prática de EA de acordo com a realidade de cada cultura (Souza-Lima; Alencastro, 2015, p. 34).

A coleta de dados também contou com uma entrevista semiestruturada, em que para Lüdke e André (2017, p. 38) relatam que ela "representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados". Neste caso, foi elaborado um roteiro com a proposta da pesquisa, para evitar sair do foco e, de fato, atingir o objetivo proposto.

Minayo (2001, p. 25) define a pesquisa como "um labor artesanal, que, se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular". A autora define esse ritmo como o ciclo da pesquisa, ou seja, um processo de trabalho que começa com um problema ou com uma pergunta e culmina em um produto provisório capaz de originar novas indagações. O ciclo da pesquisa iniciou-se com a fase exploratória, fase esta que se antecede, o que chamamos de projeto de pesquisa. Nessa fase, ocorrem a elaboração do problema de pesquisa e logo após os objetivos (Minayo, 2001).

Após a fase exploratória, ocorreu a elaboração do projeto de pesquisa. O projeto contou com uma problemática, objetivos da pesquisa, justificativa, metodologia, critérios de exclusão, riscos da pesquisa, benefícios da pesquisa, desfecho primário e secundário, fundamentação teórica, cronograma e referências bibliográficas. Vale ressaltar que, por se tratar de uma pesquisa que envolveu seres humanos, este projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa - CEP.

Para efetivação do projeto de pesquisa, nossa investigação se iniciou a partir um estudo de caso, que permitiu um conhecimento mais abrangente do Assentamento Roseli Nunes, já que Marconi e Lakatos (2004) asseveram que o estudo de caso permite um levantamento com mais profundidade de um determinado caso, podendo reunir um maior número de informações. Desse modo, valendo-se de diferentes técnicas de pesquisa, visando aprender sobre uma determinada situação, descrevendo a complexidade de um fato.

A Escola Estadual Madre Cristina está localizada dentro do assentamento Roseli Nunes, lócus da pesquisa, no qual aconteceu o estudo de caso. Nesse sentido, o primeiro contato foi com a diretora, assim, ela conversou um pouco sobre os procedimentos realizados na escola e sobre os projetos desenvolvidos. Após muito diálogo, a diretora fez algumas indicações dos professores que poderiam participar das entrevistas. Ainda, ela me conduziu

até algumas salas, fez minha apresentação aos professores e, assim, foi feito o convite para a participação na pesquisa.

A pesquisa iniciou-se por meio da pesquisa bibliográfica e documental, com leituras de artigos científicos, teses, dissertações e livros, que abordavam as temáticas sobre Educação Ambiental, Educação do Campo e o Movimento Sem Terra, buscando construir uma fundamentação sólida e confiável, possibilitando a construção de novos conhecimentos a partir de uma leitura exploratória do material e buscando sempre fatos que ajudarão a responder o problema de pesquisa.

Em meio aos estudos bibliográficos, realizamos um balanço de produção na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, em que buscamos trabalhos científicos com temáticas relacionadas à pesquisa proposta e que pudessem contribuir para nossos estudos.

De acordo com Gamboa (2006), toda investigação parte de um corpo teórico que deverá ter um método apropriado, com embasamento teórico e revisão bibliográfica adequada, para que o contexto-teórico não se reduza a um texto superficial, sem definições. Gil (2008) afirma, então, que a pesquisa bibliográfica deve ser desenvolvida a partir de um material já elaborado, permitindo ao pesquisador uma vasta cobertura de fenômenos.

Já na pesquisa documental, foram feitas análises do PPP da EEMC. Segundo Gil (2008), a pesquisa documental é muito semelhante à pesquisa bibliográfica. A diferença entre ambas é a natureza das fontes. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica utiliza basicamente as contribuições de diferentes autores sobre determinado tema, enquanto a pesquisa documental utiliza material que ainda não foi analisado ou que ainda pode ser desenvolvido de acordo com os objetivos propostos (Gil, 2008).

Logo após, foram entrevistadas a Diretora e os professores, sendo quatro do ensino fundamental I e quatro do ensino fundamental II. A investigação deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas, bem como com conversas, que foram registradas no caderno de campo. Dos oito professores entrevistados, dois não residem no assentamento. Os demais são todos moradores do assentamento e participaram da luta pela terra. Dentre os moradores, apenas uma das professoras é compradora de lote, porém, já pertence ao lugar há muitos anos. Para a caracterização dos sujeitos utilizamos nomes fictícios, desse modo, os professores foram caracterizados como Educador A, Educador B, Educador C, Educador D, Educador E, Educador F, Educador G e Educador H, seguidos da

disciplina de formação. Em alguns momentos do texto, para fazer referência aos professores, utilizei as siglas PA, PB, PC, PD, PE, PF, PG e PH.

Além das entrevistas com os professores, também foram entrevistados sete assentados. Todos os entrevistados estão desde o período de pré-acampamento até os dias atuais. O contato prévio foi feito por meio de mensagens via Whatsapp, através das indicações de professores ou até mesmo dos assentados. No contato, explanei sobre a temática da pesquisa. Os assentados foram caracterizados como Assentado 1, Assentado 2, Assentado 3, Assentado 4, Assentado 5, Assentado 6 e Assentado 7.

A pesquisa seguiu alguns critérios de exclusão. Foram excluídos da pesquisa os indivíduos que, no momento da coleta de dados, não se enquadraram nos critérios preestabelecidos para a coleta, ou seja, aqueles docentes que não pertenciam ao quadro de docentes do ensino fundamental I e II, da Escola Estadual Madre Cristina, e também famílias que não residiam no assentamento Roseli Nunes. Também, foi preciso excluir da pesquisa famílias com algum membro que nunca tenha pertencido ao quadro de estudantes da Escola Estadual Madre Cristina.

Para a coleta de dados, utilizamos uma entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada é aquela que parte de questionamentos básicos de interesse da pesquisa, oferecendo um campo amplo de interrogativas que vão surgindo através da espontaneidade da conversa (Triviños, 1987). Essa técnica, como coleta de dados, permitiu que os entrevistados ficassem bem à vontade para conversar e responder às perguntas, me permitindo, também, dialogar sobre outros assuntos que não estavam dentro do roteiro.

Vale ressaltar que as perguntas elaboradas não nascem a priori, visto que são resultado de teorias que alimentam o investigador, assim como também de outras informações já recolhidas sobre o fenômeno (Triviños, 1987). De acordo com Spradley (1979), citado em Triviños (1987), toda a descrição minuciosa no processo de desenvolvimento da entrevista é denominada etnográfica, sendo que, para nós, é chamada de entrevista semiestruturada.

Dessa maneira, para que ocorresse uma descrição minuciosa, dentro da corrente etnográfica, alguns instrumentos foram imprescindíveis na pesquisa educacional, tais como: imagens de vídeo, história de vida, questionários, dentre outros, e a observação participante. A pesquisa participante, segundo Brandão e Borges (2007, p.54), apontam que esta deve mostrar “a realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações”. Isso me permitiu uma interação maior com os assentados, assim, permitindo, também, diante da convivência, ter a

chance de conversar e de ouvir os relatos de vida de pessoas que passaram por todo o processo de luta até chegar à conquista da terra.

As entrevistas foram todas gravadas com a utilização de um celular para que não se perdesse nenhuma informação e para que as transcrições ocorressem na íntegra. Para o registro dos dados, foi utilizado também um diário de campo, no qual foram feitas anotações dos detalhes dos participantes da entrevista, descrição das propriedades, bem como características que marcaram a entrevista.

Para ajudar na coleta de dados, foi pedido aos assentados que elaborassem croquis das propriedades, tendo em vista que, segundo Gallo (2019), o croqui é uma ferramenta para criar memória cultural e patrimonial, ou seja, com a ajuda de capturas gráficas, tentamos recordar e valorizar algo que não vamos esquecer. Dessa maneira, os proprietários fizeram croquis do momento da aquisição da propriedade comparando com o momento atual.

Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, no entanto, nos trechos utilizados no corpo da dissertação foram feitas algumas edições, tais como: vícios de linguagem foram retirados, fiz ajustes em alguns trechos, colocando-os entre parênteses. Findadas as transcrições e a seleção do material coletado, iniciei o percurso de análise.

A análise de dados contou com a proposta de método hermenêutico-dialético. Segundo Minayo (2001), nesse método, são utilizados trechos das falas dos atores para uma melhor compreensão, tendo como ponto de partida o interior da fala, e como ponto de chegada a especificidade histórica.

Na próxima subseção, tratamos sobre o balanço de produção, assunto de grande valor por nos ter proporcionado a aproximação da produção científica referente à temática desta pesquisa.

2.4 Educação ambiental em Assentamentos: o estado do conhecimento das produções científicas

O presente levantamento averiguou trabalhos acadêmicos publicados na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível desde 2002, a BDTD é uma plataforma que reúne informações sobre teses e dissertações de diversas universidades de todo o Brasil, constituída e mantida por representantes do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Esse recurso tem como objetivo incentivar a comunidade acadêmica no acesso e na divulgação de seus trabalhos, reunindo em um único lugar materiais de diferentes universidades brasileiras. Desse modo, permitindo utilizar filtros para refinar a pesquisa, tais como data de defesa, instituição, programa de pós-graduação, autor, orientador, tipo de documento, idioma, assunto e área do conhecimento. Essa organização facilita na construção do Estado da Arte, em pesquisas bibliográficas e na busca de referenciais teóricos da área a ser estudada.

Para esta pesquisa, utilizamos o recurso de busca avançada, que nos possibilitou a utilização de mais de um descritor. As palavras-chave escolhidas foram educação ambiental e assentamento, compreendendo o período de 2013 a 2022, e apenas o idioma português.

Ao realizarmos a pesquisa, conforme descrito anteriormente, obtivemos como resultado 92 trabalhos publicados de diferentes universidades, sendo que seis trabalhos estavam duplicados por razões desconhecidas, reduzindo, então, o número para 86 trabalhos. A partir disso, analisamos o título de cada trabalho e identificamos apenas 52% dos trabalhos encontrados que continham os descritores no título e estavam relacionados com a temática proposta, totalizando 45 trabalhos a serem analisados.

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos encontrados de acordo com os descritores

Descritores encontrados nos títulos	Quantidade de trabalhos
Educação ambiental e assentamento	7
Assentamento	26
Educação ambiental	12
Total de trabalhos selecionados	45

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A partir desse resultado, realizamos a leitura dos resumos para identificar se os objetivos e público-alvo dos trabalhos corroboravam com os da nossa pesquisa. Dentre os 45 trabalhos analisados, apenas 10 foram selecionados por se aproximarem do objeto de pesquisa proposto.

Segundo Brofman (2018), as publicações científicas têm por objetivo a divulgação dos trabalhos de pesquisa para a sociedade. Para isso, um dos meios mais rápidos para que essa divulgação aconteça é através das publicações dos trabalhos em revistas eletrônicas e, também, por meio de plataformas de busca científica.

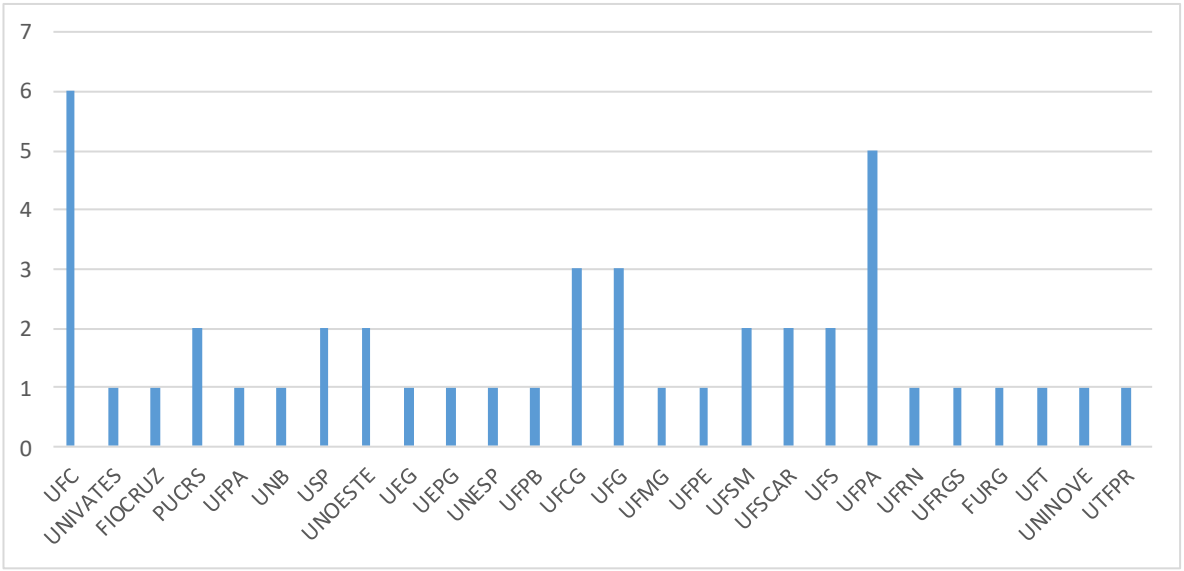
Observa-se que, no ano de 2013, obtivemos oito trabalhos encontrados, sendo o maior número de pesquisas publicadas relacionando a temática da Educação Ambiental e assentamentos no período investigado. Em 2015, 2018 e 2019, houve um declínio dos trabalhos, passando a ser seis o número de publicações. Em 2014, 2016 e 2017, a quantidade de trabalhos publicados passou a ser cinco. Já em 2020 e 2021, houve uma redução ainda maior, contando com apenas duas publicações em cada ano. Em 2022, ainda não houve publicações com o tema abordado[2]. Acreditamos que esse declínio nas publicações pode estar correlacionado à falta de investimentos por parte dos órgãos responsáveis. Segundo o G1 (2021)[3], jornal on-line, "[...] a área de ciência e da tecnologia foi uma das que mais sofreram queda no volume de investimentos no Brasil".

No gráfico 1, abordaremos todas as publicações de cada instituição compreendendo o ano delimitado pela pesquisa.

[2] Até a data da realização da pesquisa (20/07/2022), não havia publicação na plataforma da BDTD utilizando os descritores Educação Ambiental e assentamento.

[3] Com queda de investimento em ciência e tecnologia, o Brasil perdeu talentos para outros países. Disponível em: https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/09/13/com-queda-de-investimento-em-ciencia-e-tecnologia-brasil-perde-talentos-para-outros-paises.ghtml. Acesso em: 22 jul. 2022.

Gráfico 1 – Quantidade de publicações por Instituições de Ensino Superior no período de 2013 a 2022



Fonte: Elaborado pela autora, (2023)

Com base no gráfico 1, observamos que o maior número de publicações sobre a temática Educação Ambiental e assentamento se encontra na Universidade Federal do Ceará (UFC), com seis publicações, sendo quatro teses e duas dissertações. Em segundo lugar, temos a Universidade Federal do Pará (UFPA), com cinco publicações, sendo quatro dissertações e uma tese. Em terceiro lugar, encontramos a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com três publicações, sendo três dissertações em cada.

Ao analisarmos a existência de trabalhos de acordo com a localização da universidade, temos 14 instituições, que estão localizadas nas regiões Sul e Sudeste, sendo sete em cada região. Isso significa que, das 24 universidades com algum trabalho publicado dentro dessa temática, quase 60% estão localizadas nas regiões Sul e Sudeste, seguidas da região Nordeste, com seis universidades, o que corresponde a 25%.

Segundo Brofman (2018), o incentivo às publicações científicas deve ocorrer fazendo com que sejam reconhecidas e disseminadas por todo o país, pois as pesquisas resultam em melhor qualidade de vida para a sociedade.

Foram realizadas leituras de todos os resumos, observando aqueles que apresentavam Educação Ambiental dentro dos assentamentos, enquadrando também os campos metodológicos da escola. Logo abaixo, são apresentados todos os trabalhos selecionados que se encaixam dentro desta pesquisa.

A tese de Gomes (2017), intitulada como *Educação ambiental: saberes e percepções socioambientais dos docentes de uma escola ribeirinha do Assentamento Agroextrativista do Anauerapucu, Santana-AP*, relata que a Educação Ambiental traz consigo desafios na busca de formar cidadãos conscientes e suas implicações estão totalmente correlacionadas com a capacitação da população para o uso adequado dos recursos naturais. Este trabalho contribui com um dos enfoques que queremos investigar, que é a percepção dos professores em relação à EA. Nesse sentido, Gomes (2017, p. 7) reforça que "compreender os saberes e as concepções dos (as) professores (as) sobre educação ambiental contribui para uma visão holística/socioambiental, na formação de educadores ambientais na sociedade".

O estudo de Gomes (2017) corrobora com o trabalho de Pitombeira (2020), na tese cujo título é *Educação do campo: uma análise sobre educação ambiental a partir do projeto pedagógico e da concepção da comunidade escolar*, em que buscou investigar as concepções e as práticas de Educação Ambiental e Educação do Campo em uma escola localizada no assentamento. Nesse sentido, Pitombeira destaca que:

> O estudo em questão contribui para ampliar a compreensão de experiências de grandes significados políticos, educacionais, ambientais, culturais, institucionais e que promovam a transformação social, como é sugerido nesta proposta de ensino, presente nas práticas sociais do MST (Pitombeira, 2020, p. 25).

Nesse contexto, o autor analisou de que forma essa temática poderia contribuir na construção da identidade camponesa, observando que os professores relataram que apresentam dificuldades de trabalhar esses tipos de conteúdo interdisciplinares, por se tratar de uma temática transversal.

Já Córdula (2015), com seu trabalho intitulado como *Educação ambiental e sensibilização para conservação dos recursos naturais em um assentamento agrícola em Lucena-PB*, aborda a Educação Ambiental em espaços não formais, visando a sensibilização da comunidade quanto aos problemas ambientais. Diante disso, Córdula ressalta que:

> Adotando práticas tradicionais de agricultura, que se esgotam ou danificam a estrutura do solo, com uso inadequado de produtos químicos para o controle de pragas e na adubação, causam degradação dos recursos químicos para o controle de pragas e na adubação, causam degradação dos recursos naturais locais e afeta diretamente a qualidade de vida da comunidade. Com a sensibilização destes agricultores, estimulando-os a repensarem suas práticas atuais, irão, ao longo do tempo, promover a sustentabilidade para estas e as próximas gerações (Córdula, 2015, p. 23).

O autor viabiliza uma relação de harmonia entre o homem e a natureza, abordando práticas totalmente sustentáveis para que haja uma melhoria na qualidade de vida da comunidade.

Também, Nóbrega (2017), em sua tese intitulada como *Educação ambiental dialógica no assentamento São Gonçalo – Crateús-CE: a terra como mãe, a ternura no caminhar e novas atitudes no viver*, aborda uma Educação Ambiental de maneira dialógica. Desse modo, sugere a seguinte proposta:

> Buscou, primeiramente, identificar as Representações Sociais de Educação Ambiental na comunidade, mapeá-las e perceber as práticas de Educação Ambiental (EA) adotadas pelas famílias. Em segundo, fazer uma reflexão crítica sobre as práticas de EA na comunidade. Em terceiro, tecer dialogicamente alternativas para a prática da comunidade (Nóbrega, 2017, p. 7).

Neste sentido, a pesquisa tem o intuito de trabalhar uma Educação Ambiental que poderia ser transformada por meio do diálogo e da troca de saberes.

Weber (2013), em sua dissertação, intitulada *Percepções em relação ao ambiente desenvolvidas nos 4º e 5º anos na escola municipal São Francisco, assentamento Alvorada*, destaca a Educação Ambiental como um papel fundamental para formação e transformação da sociedade. Desse modo, parte do objetivo de que:

> A relação ao meio em que os alunos estão inseridos e a inter-relação com os conhecimentos construídos na disciplina de geografia, de acordo com as concepções de educação ambiental, isto é, a bagagem individual que constitui o saber de cada educando no sentido de conhecer e valorizar o meio em que vive, bem como a cultura da sua comunidade e da luta dos seus familiares pela posse da terra e também sobre o educador como mediador entre o conhecimento acadêmico e a experiência processada na relação escola/comunidade (Weber, 2013, p. 18).

Nesse contexto, é necessário que o educador oriente seus alunos sobre a concepção de Educação Ambiental, para que, assim, possa formar crianças que serão agentes detentores da transformação do meio ambiente nessa temática. Assim, destacando a importância do educador de conhecer a realidade do aluno em sua comunidade.

Pautado nesse ideal de contextualização do ensino, Miranda (2019), em sua dissertação intitulada *Trajetórias narrativas em um assentamento do MST: os (des)compassos na concepção de natureza,* traz um estudo sobre a concepção de natureza a partir do Movimento Sem Terra (MST). O trabalho tem como objetivo "compreender as diferentes percepções dos sujeitos sobre a ideia de natureza, a partir da perspectiva do Movimento dos Sem Terra, em um assentamento do RS" (Miranda, 2019, p. 23). A dissertação aborda a

relação homem-natureza e como esses conceitos estão atrelados. Nesse contexto, surgem outros conceitos, como Educação Ambiental e recursos naturais, revelando todo um contexto histórico e social.

Essa perspectiva vai ao encontro do trabalho de Ferreira (2018), que, em sua tese, intitulada *Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação*, destaca as experiências do campo voltadas à agroecologia e as matrizes formativas que podem auxiliar nos problemas ambientais. Nesse sentido, Ferreira ressalta como objetivo:

> Identificar matrizes formativas e práticas de movimentos sociais do campo que possam ser articuladas a atividades de educação ambiental e discutir seu potencial de contribuição para uma abordagem dialógico-crítica de questões socioambientais, tendo em vista somar-se a outros estudos que buscam apontar caminhos na formação de sociedades sustentáveis (Ferreira, 2018, p. 13).

O trabalho buscou evidenciar e destacar as práticas camponesas, dinamizadas pelo MST, identificando os princípios e as práticas sociais do campo.

Assim, Silva (2013), em sua dissertação, *A educação ambiental e a sustentabilidade: abordagem ecorrelacional no assentamento da fazenda angico*, reconhece a Educação Ambiental como um importante mecanismo de interação política, social e econômica, visando uma melhor qualidade de vida para as famílias que estão localizadas no assentamento e buscando um ambiente sustentável em uma perspectiva ecorrelacional. Nesse sentido, Silva destaca:

> Contribuiu com reflexões. Postulou-se a ideia de que, para mudar a sociedade rural vigente, é necessário transformar a base econômica e as relações sociais de produção, visando à constituição de uma sociedade mais justa e igualitária, que surgirá com a da implantação da reforma agrária, concretizada sob a ação e controle dos trabalhadores do campo (Silva, 2013, p. 17).

O autor relata que, para mudar a sociedade, é necessário que sejam impostas relações sociais e bases econômicas para que tenhamos uma sociedade justa e igualitária.

Nesse viés, na dissertação intitulada *Programa nacional de educação ambiental e diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental nas escolas municipais rurais de Piracanjuba/GO*, Lancheros relata que se faz necessário:

> Compreender a importância da implantação e implementação da Educação Ambiental (EA) nas escolas rurais como política pública e como ferramenta

> dinâmica na luta pela proclamação dos direitos das comunidades rurais, onde se trabalham aspectos essenciais da vida como a politização o enraizamento das tradições culturais e o bem-estar ambiental na possibilidade de ter uma vida digna e sustentável ecologicamente (Lancheros, 2018, p. 13).

Como podemos observar, é essencial compreender o processo da Educação Ambiental nas escolas rurais, com o intuito de construir um fortalecimento através das políticas públicas e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental dos sujeitos que estão inseridos na comunidade.

Já Simonato (2013, p. 12), em sua dissertação intitulada *Questões ambientais, socioeconômicas e histórias de vida de assentados/as rurais do assentamento Estrela da Ilha no município de Ilha Solteira – SP*, ressalta o perfil de vida dos assentados que residiam no Assentamento Estrela da Ilha (Ilha Solteira/SP), buscando conhecer suas histórias de vida, perfil socioeconômico e ambiental, com o objetivo de "conhecer o perfil socioeconômico e ambiental, bem como conhecer as histórias de vida dos assentados rurais do Assentamento Estrela da Ilha".

Diante disso, observou-se na comunidade estudada que um dos principais problemas é a questão socioeconômica, além de problemas com a educação e questões ambientais graves.

Desse modo, entendemos que trabalhar acerca da Educação Ambiental com a comunidade e, principalmente, com as crianças, é imprescindível, visto que crianças bem informadas serão adultos que se preocupam com o meio ambiente. Sendo assim, devemos incentivar não somente as crianças, como também os pais e a comunidade, por meio de oficinas e de projetos, mostrando como é necessário cuidar do meio ambiente e de quais maneiras a comunidade pode contribuir na melhora da preservação do meio em que vivem.

A sala de aula deve ser a promotora da experiência Ambiental satisfatória, em que o aluno deve aprender a preservar o planeta, assim, esse aprendizado deve oferecer mecanismos contra a degradação ambiental. O educador deve provocar nos alunos, por meio de atividades em sala de aula, uma percepção do que seja a verdadeira preservação do meio ambiente (Cunha, 2019).

Para Gonçalves e Brasil (2016), os seres humanos necessitam resgatar a condição de cuidar da qualidade ambiental, sendo de extrema importância o convívio da sociedade com a natureza, notadamente na comunidade em que convivemos, que se torna cada vez mais desigual e selvagem. Nesse contexto, observa-se que ainda estamos vivendo em uma sociedade que não dá importância para os valores ambientais de maneira necessária. Assim,

verifica-se o quanto são importantes as pesquisas voltadas para a Educação Ambiental, que objetiva preservar os princípios da comunidade que mora nos assentamentos, respaldando os cuidados da preservação e também da vivência e dos conhecimentos de cada comunidade com a sua localidade.

Logo, no levantamento de dados sobre as pesquisas sobre Educação Ambiental, analisamos que ainda temos poucas pesquisas voltadas para essa área, que poderia ser mais explorada e pesquisada, principalmente com o aumento do desmatamento que ocorre em nosso país.

O trabalho de mapeamento permitiu uma análise das dissertações e teses desenvolvidas com o tema de educação ambiental e assentamento. Diante disso, percebe-se a importância de pesquisas que inserem esta temática, permitindo um olhar crítico de inter-relações. Ainda, esta pesquisa evidenciou que ainda são poucos os trabalhos desenvolvidos sobre Educação Ambiental dentro dos assentamentos.

No entanto, podemos observar que os trabalhos desenvolvidos servem como base de estudos para as demais pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nesse mesmo contexto, visto que o nosso país é enorme e repleto de uma biodiversidade.

Sendo assim, conclui-se que é essencial fazer novos estudos e novas pesquisas, já que a Educação Ambiental é um trabalho árduo de suma importância para o planeta e para todos que nesse meio se inserem. Isso, porque é imprescindível a conscientização das comunidades, no que diz respeito a criar um planeta totalmente sustentável.

Na próxima seção, abordaremos sobre a importância da Reforma Agrária, ou seja, os processos de degradação ambiental e o processo de desenvolvimento. Abordaremos, ainda, o processo de interação homem-natureza e os objetivos desse processo da reforma.

3 DA PRODUÇÃO À FUNÇÃO SOCIAL DA TERRA: A IMPORTÂNCIA DA REFORMA AGRÁRIA E DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A RESISTÊNCIA CAMPESINA

Esta seção tem por objetivo proporcionar uma análise abrangente e interconectada dos temas abordados, destacando a indiscutível importância da educação do campo e da educação ambiental. Dessa forma, desempenhando um papel essencial na conquista de novos horizontes sociais e educacionais para as comunidades rurais brasileiras.

Essas abordagens educacionais não apenas buscam corrigir as desigualdades históricas, sendo que essas iniciativas não visam apenas a promoção da justiça social no meio rural, mas também objetivam capacitar os agricultores para que assumam um papel ativo como agentes de transformação. Certamente, isso os prepara para enfrentar os desafios atuais e, ao mesmo tempo, construir um horizonte mais promissor para o futuro.

3.1 O processo histórico da Reforma Agrária brasileira: o despontar de novos horizontes sociais e educacionais para o campo

A concentração fundiária no Brasil é um problema histórico que tem suas raízes no período colonial, quando grandes extensões de terras foram concedidas a poucos proprietários, muitos deles provenientes da aristocracia rural. Essa estrutura fundiária desigual persistiu ao longo dos anos, resultando em desigualdades sociais e econômicas no campo, em que a maioria dos agricultores e trabalhadores rurais não possui acesso à terra (FERNANDES, 2014).

Segundo Rocha e Cabral (2016), durante o século XX, a urgência de implementar a reforma agrária no Brasil tornou-se cada vez mais evidente devido às pressões e demandas de diversos movimentos sociais e lideranças camponesas. Esses grupos clamavam por uma distribuição mais equitativa de terras e pela melhoria das condições de vida no campo, com o intuito de combater as desigualdades sociais e econômicas existentes.

Em resposta às pressões sociais, o governo brasileiro implementou políticas de reforma agrária em diferentes momentos. Em 1964, o governo João Goulart estabeleceu a Lei de Reforma Agrária, que permitia a desapropriação de terras para fins de redistribuição. No entanto, com o golpe militar de 1964, o processo de reforma agrária foi interrompido, e a repressão aos movimentos sociais no campo se intensificou.

Assim, apenas em 1970, o governo federal criou o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão responsável pela implementação das políticas agrárias no país. O INCRA passou a conduzir o processo de desapropriação de terras e a criação de assentamentos rurais, em que famílias sem-terra recebem lotes de terra para trabalhar e viver de forma digna.

No entanto, para Fernandes (2014), a reforma agrária no Brasil enfrenta diversos desafios. A resistência dos grandes proprietários de terra, muitas vezes apoiados por setores políticos conservadores, dificulta a desapropriação e redistribuição de terras. Além disso, a burocracia governamental e a falta de recursos financeiros têm impacto na lentidão do processo. Outro desafio importante é a garantia de infraestrutura adequada nos assentamentos rurais, como acesso à água potável, energia elétrica, estradas e serviços básicos de saúde e educação. Muitos assentamentos ainda enfrentam dificuldades nesses aspectos, o que compromete a qualidade de vida e o desenvolvimento das famílias assentadas.

Além da distribuição de terras, a reforma agrária também busca promover a autonomia e o desenvolvimento sustentável dos agricultores. Para isso, são implementadas políticas de crédito rural, assistência técnica, fomento à agroecologia e à produção sustentável, objetivando a melhoria das condições de vida e o fortalecimento da agricultura familiar. Nesse contexto, a reforma agrária brasileira vai além de uma questão econômica, abrangendo aspectos sociais, culturais, políticos e ambientais. Busca-se não apenas a justiça no acesso à terra, mas também o valor.

O MST é uma das principais organizações sociais do Brasil e desempenha um papel fundamental na luta pela reforma agrária e pela transformação social no campo. Fundado em 1984, o MST é uma organização de caráter popular e de luta pela terra, que busca garantir o acesso à terra e promover condições de vida dignas para os trabalhadores rurais sem-terra (Ferreira; Brandão, 2011).

Segundo Rocha e Cabral (2016), o MST tem como objetivo central a realização da reforma agrária, buscandoa democratização da posse da terra no país. Para tanto, utiliza como estratégia principal a ocupação de áreas improdutivas, pertencentes a latifúndios e grandes propriedades, com o intuito de pressionar o governo a realizar a desapropriação dessas terras e destiná-las à criação de assentamentos rurais.

Uma das principais características do MST é sua organização em acampamentos e assentamentos. Os acampamentos são ocupações temporárias de áreas de terra, em que famílias sem-terra vivem em condições precárias enquanto aguardam a desapropriação e a

criação dos assentamentos. Já os assentamentos são áreas de terra distribuídas às famílias sem-terra, com o objetivo de proporcionar condições para desenvolver atividades agrícolas e viver de forma digna (Machado, 2019).

Além da luta pela terra, este Movimento também desenvolve uma série de atividades e de ações voltadas para a formação política, para a educação, saúde, cultura e para o fortalecimento da organização dos trabalhadores rurais. A educação é uma das áreas de atuação mais destacadas, com a criação de escolas itinerantes, que oferecem ensino fundamental e médio para crianças, jovens e adultos (Souza; Simonetti, 2014).

Diante disso, Ferreira e Brandão (2011) afirmam que o MST também promove a agroecologia e a produção de alimentos saudáveis, buscando formas sustentáveis de agricultura, em contraposição ao modelo agroindustrial dominante. Dessa forma, o movimento busca não apenas a transformação das condições de vida dos trabalhadores rurais, mas também a construção de um modelo agrícola mais justo e ambientalmente sustentável.

Este Movimento é uma organização social que atua de forma autônoma, não sendo vinculado a partidos políticos. Sua atuação é baseada na mobilização popular, na organização coletiva e na pressão sobre o Estado para garantir os direitos dos trabalhadores rurais. É reconhecido internacionalmente como um importante movimento de luta pela reforma agrária e pelos direitos dos trabalhadores rurais. Ao longo de sua trajetória, tem enfrentado desafios, resistido a repressões e conquistado avanços significativos, contribuindo para a conscientização e para a mobilização de milhares de trabalhadores rurais em todo o país.

O INCRA é uma autarquia federal brasileira, criada no ano de 1970, responsável pela implementação e coordenação das políticas de reforma agrária e de desenvolvimento sustentável no país. Ainda, atua principalmente na promoção da distribuição de terras para fins de reforma agrária, visando combater a concentração fundiária e promover a justiça social no campo (Machado, 2019).

Uma das principais atribuições deste Instituto é realizar a desapropriação de terras consideradas improdutivas ou que estejam em desacordo com a função social da propriedade. A partir dessa desapropriação, o instituto promove a criação de assentamentos rurais, nos quais famílias sem-terra recebem lotes de terra para trabalhar e viver (Silva; Prado, 2017).

O INCRA também é responsável por fornecer assistência técnica, jurídica e social aos assentamentos rurais, com o objetivo de garantir condições adequadas para o desenvolvimento das atividades produtivas e a melhoria da qualidade de vida das famílias

assentadas. Essa assistência engloba desde o apoio na elaboração de projetos produtivos até o acesso a crédito rural, bem como infraestrutura básica, educação e saúde.

Para realizar suas atribuições, o Instituto conta com uma estrutura organizacional composta por superintendências regionais, que atuam nos estados brasileiros, e por unidades técnicas especializadas. A atuação desse instituto é orientada por diretrizes e normas estabelecidas pelo Governo Federal, visando a efetividade das políticas de reforma agrária e desenvolvimento rural sustentável (Silva; Prado, 2017).

Cabe destacar que, segundo Machado (2019), o processo de reforma agrária conduzido enfrenta desafios significativos, como a resistência dos grandes proprietários de terra e a complexidade burocrática. A falta de recursos financeiros também pode afetar a eficiência e a celeridade do processo.

Apesar das dificuldades, o INCRA desempenha um papel importante na promoção da justiça social e na busca por um campo mais equitativo. Por meio de suas ações, busca-se não apenas a redistribuição de terras, mas também o fortalecimento da agricultura familiar, o estímulo à produção sustentável, a melhoria das condições de vida no campo e a valorização dos trabalhadores rurais (Silva; Prado, 2017).

Ainda, as autoras relatam que isso tem sido fundamental para viabilizar a realização da reforma agrária no Brasil, embora a demanda por acesso à terra e por melhores condições no campo continue sendo um desafio complexo. A atuação do instituto é crucial para garantir o cumprimento do direito à terra e para promover a inclusão social e econômica das famílias rurais, contribuindo para um desenvolvimento rural mais justo e sustentável no país.

3.2 Desenvolvimento, degradação ambiental e sustentabilidade: outra lógica é possível?

A Reforma Agrária é um tema complexo e envolve o desenvolvimento, a degradação e a sustentabilidade do setor rural. O principal objetivo desse processo de redistribuição de terras é promover a justiça social e a igualdade de oportunidades no meio rural para que os trabalhadores rurais, antes excluídos do processo produtivo, tenham acesso à terra e aos meios de produção.

Assim, a reforma agrária, se concebida e executada com base em novos paradigmas, pode ser vista como um importante passo para solucionar os conflitos agrários existentes no país. Também, pode ser entendida como a oportunidade de gerar, em um processo de desenvolvimento social, econômico e ambiental, uma nova relação do homem, da sociedade e

do uso da terra com os conceitos de sustentabilidade. Segundo Martins (1997), uma reforma agrária ampla e consequente alavancaria a vida do país, pois criaria válvulas para mudanças econômicas e tecnológicas, além de viabilizar o processo de modernização social e política.

Para isso, é necessário que sejam criados mecanismos de participação social, que a gestão dos territórios reformados seja feita de forma integrada entre os diversos agentes envolvidos e que, ainda, sejam disponibilizados recursos técnicos e financeiros para a manutenção e desenvolvimento das áreas reformadas.

Segundo o artigo 225, da Constituição Federal de 1988, "todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações" (Brasil, 2006, p. 915).

A reforma agrária é um tema que vem sendo debatido há muitos anos, no Brasil, buscando promover a distribuição equitativa de terras, a fim de combater a concentração de terras nas mãos de poucos proprietários e aumentar a produção agrícola do país. Desse modo, por certo, pode ser uma solução para a melhoria da qualidade de vida no campo e para a promoção do desenvolvimento sustentável.

No entanto, a implementação da reforma agrária não é uma tarefa fácil. Ela envolve questões políticas, econômicas e sociais complexas, além de enfrentar oposição de muitos proprietários de terra e do governo.

No âmbito político, a redistribuição de terras desafia diretamente os interesses de poderosos grupos econômicos ligados ao agronegócio, que exercem influência significativa sobre as decisões governamentais. Segundo Roos (2012), o modelo de agronegócio é caracterizado pela agricultura capitalista. Esse modelo prioriza a produção em larga escala de monoculturas destinadas à exportação, em detrimento da produção de alimentos para a população local, resultando na expulsão do campesinato, que, muitas vezes, esses grupos são forçados a deixar suas terras nas mãos de grandes proprietários de terra.

Alentejano (2020) complementa Roos (2012) quando menciona que os movimentos sociais do campo vêm lutando contra um modelo agrário que concentra riqueza e promove devastação ambiental. Em outros termos, a luta é por uma reforma agrária que desconcentre a terra, o poder e a riqueza no campo, para que não haja uma exploração no trabalho com base em violência. Além disso, a territorialização do agronegócio leva à expulsão dos camponeses do campo, gerando miséria, pobreza e violência. Ainda, a produção em larga escala de monoculturas, que causa degradação ambiental, pois, muitas vezes, envolve o uso intensivo

de agrotóxicos e sementes transgênicas, impactando negativamente a biodiversidade e os recursos naturais (Roos, 2012).

Nesse sentido, a crítica ao modelo agrário também se estende à modernização da agricultura, conhecido como Revolução Verde. Esse modelo transforma a agricultura em um processo industrial, afetando negativamente o meio ambiente e a sociedade. Essa modernização levou a uma desvalorização das práticas tradicionais de cultivo de terra, intensificando as práticas de exploração e de destruição do solo (Kist, 2019). Segundo Lazzari e Souza (2017), a Revolução Verde surgiu com a promessa de erradicar a fome e impulsionar o desenvolvimento agrícola, no entanto, acabou gerando mais desigualdade social e exploração da mão de obra.

Lazzari e Souza (2017) ressaltam que a Revolução Verde trouxe vários impactos negativos, visto que a promessa de empregos foi frustrada, pois as máquinas substituíram a mão de obra humana, resultando no desemprego do campo. Além disso, a diversidade de cultivos deu lugar à monocultura, o que reduziu a variedade de alimentos produzidos. Diante disso, acabou favorecendo grandes produtores, tornando-se, assim, um instrumento de perpetuação do sistema capitalista.

Diante desse cenário e da perpetuação capitalista, é importante considerar os impactos socioambientais causados pelos garimpos e pela mineração dentro dos assentamentos. De acordo com Paula, Becker e Martiniano (2017), a mineração deixa danos ambientais irreversíveis. A exploração dentro dos assentamentos gera lucros apenas para as empresas que exploram, e estas não se comprometem com os danos ambientais. A exploração desenfreada dessas atividades gera conflitos territoriais e a violação dos direitos trabalhistas, sem falar na degradação ambiental. Nesse sentido, muitas famílias foram retiradas de suas terras e enfrentaram duras condições de vida na cidade, sem esperança, enquanto a mineração avançava, contaminando águas, solo e ar e alterando a configuração social das cidades do entorno.

Portanto, a luta dos movimentos sociais do campo vai além da busca por uma reforma agrária justa e pela redistribuição de terras, que promove justiça social e desenvolvimento sustentável. Envolve, também, a questão de enfrentar o capitalismo opressor, a exploração predatória dos recursos naturais e o uso nocivo de agrotóxicos, visando construir um modelo agrário mais justo, sustentável e equitativo para todos.

Dando continuidade ao texto, na próxima subseção, aborda-se o processo de transformação da educação do campo e da educação ambiental e sua importância, buscando sempre a valorização da cultura camponesa e o acesso à educação.

3.3 Educação para a transformação: a educação do campo e a educação ambiental como formas de resistência campesina

A educação rural, segundo Amorim e Souza (2017), passou por um processo de evolução até se consolidar como a educação do campo. Inicialmente, a educação voltada para as áreas rurais era concebida de forma geral, sem considerar as particularidades e as necessidades das comunidades camponesas. No entanto, com o tempo, percebeu-se a importância de uma abordagem educacional específica que atendesse às demandas e às realidades do campo brasileiro.

De acordo com Machado (2019), a partir da década de 1970, movimentos sociais, organizações camponesas e intelectuais começaram a reivindicar uma educação mais adequada às comunidades rurais, reconhecendo a importância da valorização do conhecimento local e da cultura camponesa. Essa luta culminou com a criação da educação do campo com uma abordagem diferenciada. A educação do campo surge como uma resposta à desigualdade educacional entre o campo e a cidade. Ela reconhece as particularidades do meio rural, valoriza a identidade camponesa, respeita os saberes e práticas tradicionais e busca promover a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos.

A partir dos anos 1990, com o avanço dos debates sobre educação inclusiva e direitos humanos, a educação do campo ganhou maior visibilidade e apoio. Políticas públicas foram implementadas para promover a educação do campo, como a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a inclusão de diretrizes específicas para a educação do campo nos planos nacionais de educação. Essa abordagem educacional prioriza o ensino contextualizado, ou seja, o conteúdo é relacionado às demandas e às realidades do meio rural, incluindo temas como agroecologia, sustentabilidade, questões agrárias e a preservação do meio ambiente. Além disso, valoriza-se a cultura local, promove-se a inclusão de saberes tradicionais e a formação de educadores comprometidos com a realidade do campo (Amorim; Souza, 2017).

Nesse contexto, o tema agroecologia emerge como como uma alternativa sustentável para os agricultores em contraposição ao modelo capitalista. Ela é apresentada como uma

abordagem que resgata os saberes e a cultura local, promovendo uma agricultura socialmente justa e ecologicamente sustentável. Para efetivar a prática da agroecologia, torna-se fundamental a implementação de política públicas que apoiem e auxiliem os agricultores nesse processo de promover a transição para sistemas agrícolas mais sustentáveis, incentivando a adoção de práticas agroecológicas e garantindo o apoio necessário para que os agricultores possam implementar e manter essas práticas em suas propriedades (Kist, 2019).

Nesse sentido, Rosa e Svartman (2018) destacam a importância da implementação de políticas públicas com enfoque agroecológico, buscando uma ampliação da agroecologia na agricultura brasileira. Nesse contexto, a implementação de políticas públicas, especialmente no Programa de Aquisição de Alimento (PAA) e no Programa de Alimentação Escolar (PNAE), busca romper com o modelo hegemônico do agronegócio, que está intrinsicamente ligado à superação e às determinações capitalistas, que refletem no modo de produção. Assim, o PAA e o PNAE têm como objetivo promover a compra direta de alimentos produzidos pelos agricultores, assentados de reforma agrária e por empreendimentos de economia solidária.

Sendo assim, a economia solidária emerge como uma alternativa concreta e transformadora, rompendo com o modelo hegemônico do agronegócio. Carvalho *et. al*. (2006) apontam a Economia Solidária como uma organização econômica que promove justiça social, solidariedade e sustentabilidade, valorizando o trabalho, o conhecimento acumulado socialmente e a criatividade das pessoas, buscando atender às necessidades materiais e imateriais de forma justa, fraterna e sustentável.

Segundo Carvalho *et. al*. (2006), os princípios da Economia Solidária e os princípios da Agroecologia buscam uma emancipação socioeconômica, segurança alimentar e preservação ambiental. Essa conexão é fundamental para a compreensão da educação solidária na educação do campo. Nesse contexto, a EC, conforme discutido por Souza e Simonetti (2014), emerge como busca para superar as desigualdades educacionais e os desafios enfrentados pelas comunidades rurais, tais como a falta de infraestrutura adequada, a dificuldade de acesso à escola e a evasão escolar.

Para tanto, são implementadas políticas de incentivo à permanência dos estudantes na escola, oferecendo alimentação escolar, transporte, material didático específico e formação continuada aos professores que atuam nessas áreas. A partir dessas ações, a educação do campo tem contribuído para ampliar o acesso à educação de qualidade no meio rural, além de

valorizar a identidade camponesa, fortalecer as comunidades e promover a participação social e política dos agricultores.

É importante ressaltar que a educação do campo não se limita apenas ao espaço escolar, mas busca também promover a educação ao longo da vida, valorizando os espaços de aprendizagem existentes nas comunidades rurais e incentivando a participação das famílias e da comunidade na construção do conhecimento (Amorim; Souza, 2017).

A educação do campo representa um avanço significativo no reconhecimento das particularidades e necessidades das comunidades rurais. Ela busca garantir o direito à educação, valorizar a cultura camponesa e contribuir para o desenvolvimento sustentável do meio rural, representando um novo horizonte educacional para o campo brasileiro.

O PRONERA é uma política pública brasileira criada em 1998, com o objetivo de promover a educação e a formação técnica e profissionalizante nas áreas de reforma agrária e agricultura familiar. O programa busca garantir o acesso à educação de qualidade para os trabalhadores rurais assentados e suas famílias, contribuindo para o desenvolvimento social, econômico e cultural no campo (Santos, 2011).

A coordenação do PRONERA é executada pelo INCRA em parceria com universidades, institutos federais de educação, ciência e tecnologia, movimentos sociais e entidades da sociedade civil. A implementação do programa ocorre por meio de convênios e parcerias, que permitem a oferta de cursos e de atividades educacionais específicas para as comunidades assentadas (Silva; Prado, 2017).

Uma das principais características deste Programa é a valorização dos saberes e das práticas locais. O programa reconhece a importância do conhecimento tradicional e dos modos de vida das comunidades rurais, buscando integrar esse conhecimento aos conteúdos educacionais. Dessa forma, o PRONERA promove uma educação contextualizada, que considera as demandas e as realidades do campo, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos. Os cursos oferecidos abrangem diferentes áreas do conhecimento, como agricultura, agroecologia, administração rural, educação, saúde, entre outros. Esses cursos são ofertados em diversas modalidades, como cursos técnicos, de graduação, pós-graduação e educação de jovens e adultos, de acordo com as necessidades e interesses das comunidades atendidas (Silva; Prado, 2017).

Além da formação educacional, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária também busca promover a inclusão social e econômica das comunidades rurais. O programa incentiva a criação de projetos produtivos e o acesso a crédito rural, visando o

fortalecimento da agricultura familiar e o desenvolvimento sustentável no campo. Também, são realizadas ações de apoio à organização comunitária, à gestão coletiva e ao fortalecimento dos movimentos sociais do campo (Santos, 2011).

Ao longo dos anos, tem contribuído significativamente para a redução das desigualdades educacionais no campo e para a valorização dos trabalhadores rurais assentados. O programa tem ampliado o acesso à educação, fortalecido a identidade camponesa, promovido a formação de lideranças e contribuído para a melhoria das condições de vida no meio rural.

No entanto, é importante destacar que o PRONERA ainda enfrenta desafios, como a necessidade de ampliar sua abrangência e a garantia de recursos adequados para a sua implementação. A continuidade e o fortalecimento desse programa são essenciais para assegurar o direito à educação no campo e para promover o desenvolvimento sustentável e a justiça social nas áreas de reforma agrária e agricultura familiar (Santos, 2011).

Por meio do estudo detalhado do processo histórico da reforma agrária brasileira, bem como do surgimento da educação do campo como uma forma de resistência campesina, podemos concluir que há um caminho promissor para o campo brasileiro. Ao longo dos anos, movimentos sociais, organizações e políticas públicas têm buscado enfrentar as desigualdades sociais e educacionais no campo, promovendo a justiça social e o desenvolvimento sustentável.

A reforma agrária, embora ainda enfrente desafios significativos, representa um instrumento fundamental para a redistribuição de terras, para o acesso à terra e para a melhoria das condições de vida das famílias camponesas. Com a criação de assentamentos rurais e com apoio aos agricultores, a reforma agrária busca não apenas garantir a subsistência, mas também empoderar as comunidades rurais, promovendo a autonomia e a participação ativa dos agricultores na construção de um futuro mais justo.

Nesse contexto, a educação do campo surge como uma resposta necessária e transformadora. Ela reconhece a importância de valorizar os saberes locais, a cultura camponesa e a identidade rural, promovendo uma educação contextualizada, inclusiva e de qualidade. Assim, por meio da educação do campo, os estudantes rurais têm a oportunidade de desenvolver habilidades e conhecimentos que estão diretamente relacionados às suas realidades, podendo se preparar para enfrentar os desafios do campo, tornando-se, assim, agentes de transformação.

Nesse sentido, Costa e Batista (2021) ressalta que, por se tratar de uma educação do campo, é preciso apostar em uma educação contra-hegemônica, embasada em uma perspectiva de currículo que critique as contradições do regime capitalista e as relações de opressão por ele engendradas. Desse modo, buscando discutir e problematizar os modos de vida das populações camponesas. Podemos, então, dizer que o currículo é um instrumento de fomento da hegemonia e dos interesses políticos, pois possibilita a transmissão de conhecimentos, os saberes e as ideologias.

O currículo tem concepções variadas, mas, na educação escolar, atua como um elemento importante do projeto político-pedagógico e da política educacional, definindo o processo de ensino-aprendizagem, determinando quais são os saberes e conhecimentos priorizados na escola (Batista, 2016a). Nesse viés, os currículos das escolas do campo devem valorizar e constituir referenciais políticos e culturais que abordem contextos específicos dos povos do campo, tais como suas lutas, seus trabalhos, tradições e culturas, valorizando as identidades individuais e coletivas (Sá; Pessoa, 2013).

Segundo Costa (2021), o currículo da escola do campo deve contribuir para a formação de uma memória histórica, em que as temáticas devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, com metodologias participativas. Diante disso, podemos dizer que a educação do campo não se limita apenas às salas de aula,mas se estende aos espaços de convivência e à aprendizagem das comunidades rurais. Ela valoriza as práticas agroecológicas, a preservação ambiental e a participação ativa das famílias e da comunidade na construção do conhecimento. Dessa forma, a educação do campo configura-se como uma ferramenta poderosa para a construção de novos horizontes sociais, educacionais e ambientais no campo brasileiro.

Assim, a reforma agrária e a educação do campo representam um caminho de esperança e de transformação para o campo brasileiro. Dessa forma, por meio da redistribuição de terras, do fortalecimento das comunidades rurais e do acesso a uma educação contextualizada, inclusiva e de qualidade, é possível superar as desigualdades e promover a justiça social, valorizando a cultura camponesa e construindo um futuro mais sustentável para as gerações presentes e futuras. É fundamental que essas iniciativas sejam fortalecidas e ampliadas, contando com o apoio dos governos, da sociedade civil e dos próprios camponeses, para que possamos construir um país mais justo e igualitário para todos os brasileiros.

Após essa abordagem mais geral, chegamos mais perto do cenário desta pesquisa: o Assentamento Roseli Nunes.

4 DA TEORIA À PRÁTICA: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DE ALGUMAS PERCEPÇÕES

O objetivo desta seção é descrever as percepções dos professores e dos assentados em relação à EA. Para isso, discorremos, inicialmente, sobre o Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Madre Cristina.

Na sequência, abordamos as percepções dos professores e dos assentados, mencionando os conteúdos abordados em sala de aula e como eles se conectam com o assentamento Roseli Nunes. Na perspectiva dos assentados, analisaremos se realmente ocorre EA dentro do assentamento e de que forma ocorre na prática.

4.1 O Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Madre Cristina e a realidade do Assentamento

Antes de falar sobre o Projeto Político-Pedagógico, é preciso entender, primeiramente, o que é o currículo. Começamos, então, com o seguinte questionamento: *Qual a definição para currículo*? Lopes e Macedo (2011, p.19-20) dizem que [...] não é possível responder "o que é currículo" apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos de sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente". No entanto, Veiga-Neto (2002) descreve o currículo como uma estrutura organizada de conteúdos que serão ensinados ao longo do tempo, seguindo padrões e relações claras entre os diferentes elementos curriculares.

Tomaz Tadeu da Silva (2006) ressalta que o currículo é considerado um produto acabado, finalizado, e não pode deixar de refletir as influências das relações sociais que envolvem em seu processo de construção. Desde sua origem, como macrotexto de política curricular, até sua implementação na sala de aula, passa por diversos estágios intermediários como guias, diretrizes, livros didáticos. O currículo registra os traços das disputas pelo predomínio cultural, das negociações em torno das representações de diferentes grupos e tradições culturais, bem como das lutas entre saberes oficiais e dominantes, de um lado, e saberes subordinados, relegados e desprezados, de outro (Silva, 2006).

A partir dos conceitos sobre currículo, podemos observar que este desempenha um papel fundamental na inserção da EA dentro do contexto educacional. Diante disso, analisaremos o PPP da EEMC, visto que ambos estão diretamente conectados.

Desse modo, por certo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação de qualidade e na garantia do desenvolvimento integral dos estudantes. Para Moacir Gadotti (2000, p. 71), "(...) construir o projeto pedagógico de uma escola é mantê-la em constante estado de reflexão e elaboração numa esclarecida recorrência às questões relevantes de interesse comum e, historicamente, requeridos". Assim, pode-se dizer que o PPP permite que a escola leve em consideração as características da comunidade em que está inserida, compreendendo suas tradições, culturas e os desafios enfrentados pela população local.

O PPP deve atender às necessidades de uma população estudantil diversificada, considerando fatores como origem étnica, cultural e socioeconômica dos estudantes. Isso é importante para garantir que uma escola seja inclusiva e que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de aprendizagem e de desenvolvimento.

Destacamos que, ao fazer a leitura e a análise do PPP da Escola Estadual Madre Cristina, observamos que estava desatualizado, então, a análise foi realizada no documento relacionado ao ano de 2022. Ao fazer a apreciação do documento, observou-se a importância do desenvolvimento de habilidades práticas e sociais, que sejam relevantes para a vida no campo, pois a Escola Estadual "Madre Cristina" descreve uma filosofia fundamentada em princípios básicos como a qualidade de ensino para todos, compromisso com a educação básica do campo, educação voltada para várias dimensões, que cultiva valores humanistas, educação para o trabalho e cooperação, sendo um processo de formação e de transformação humano. O documento descreve o seguinte:

> [...] tem por filosofia a formação integral do sujeito com base nos seguintes princípios: Educação de qualidade social para todos (as); compromisso com a educação básica do campo, que ajude a preparar os sujeitos das transformações sociais; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação que cultiva valores humanistas; educação para o trabalho e a cooperação; educação como processo permanente de formação e transformação humana, tendo em vista o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável, conforme preceituam as diretrizes operacionais para as escolas do campo (Escola, 2022, p. 13).

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, nas Escolas do Campo[4], é garantido em lei o direito a uma educação campesina, que abarque experiências coletivas de trabalho, priorizando a cultura e os modos de vida de quem vive no campo, caracterizando

[4] Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

elementos que contribuam para o aprendizado e para a formação de cidadãos capazes de lutar por maior distribuição de renda, reforma agrária e por uma educação de qualidade.

Por ser uma escola do campo, esta traz consigo a identidade local, valorizando todo o seu processo de luta, ajudando os estudantes a se conectarem com suas raízes e a compreenderem a importância da preservação das tradições locais. Para que isso ocorra, a escola destaca algumas práticas que acontecem dentro do espaço educativo, que são vivenciados pelos educandos e educadores. Como ressalta o PPP:

> Destacamos aqui algumas práticas que acontecem dentro de tempo/espaço educativo e que são vivenciados pelos educandos e educadores: formação política; oficinas; místicas; notícias; memórias; pesquisa; leitura; expressões culturais; produção, seminários, visitas educativas; jornadas pedagógicas; comemorações; sarau, noites de culinária, esporte e lazer. Em todas estas práticas, os alunos participam com interesse e entusiasmo, as místicas são feitas todas as semanas por séries diferentes, com apresentações sobre o cotidiano da escola, do movimento, da comunidade e do mundo e, ao final, canta-se o hino do movimento. As místicas são muito bonitas e de grande importância para a formação sendo um dos pilares que nos levam a reflexões sobre as questões da escola, da comunidade e do mundo em que vivemos (Escola, 2022).

Nascimento (2006, p.869) “ressalta que a educação camponesa se constrói a partir de um movimento sociocultural de humanização”. Em outros termos, por meio da pedagogia de rituais, de gestos, do corpo e das representações, as pessoas do campo tornam-se sujeitos culturais que buscam resgatar a identidade cultural por meio da educação. Em outras palavras, a escola é uma das propulsoras para resgatar e preservar a identidade local. Podemos dizer então, de acordo com Seluchinesk e Castorino (2015), que a escola tem a função de preparar o indivíduo para viver coletivamente, para se tornar um cidadão produtivo, valorizando o seu local de pertencimento.

A Escola Estadual “Madre Cristina” surgiu dentro do acampamento Roseli Nunes, na Fazenda Facão, no ano de 1997. À época, os acampados se organizaram e começaram a discutir meios para que seus filhos pudessem ter acesso à educação. Segundo Caldart (2003, p. 62), “quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele”.

A luta pelo sonho de conquistar um pedaço de terra, de ter um lugar para plantar e dar um lugar melhor para seus filhos é o que supre toda a dor e todo o sofrimento enfrentado durante todo o processo:

> Nesse processo também havia fome e sede, Fome de pão e de terra partilhada, diz o sem-terra, e sede de olhar o verdor da roça. Mas ainda existe outra fome e outra sede: a de ler, escrever e calcular. Ler o mundo com os seus contrastes e com as suas contradições. Escrever a história que está a fazer em conjunto com tantos. Calcular a partilha que começa desde agora (MST, 2001, p. 5).

Dessa forma, pode-se dizer que a luta pela terra prometida e pelas necessidades básicas não se limitava apenas à sobrevivência física, mas também envolvia um desejo profundo por educação, por entendimento de mundo e de justiça social.

A LDB (Brasil, 1996), em seu artigo segundo, menciona que a educação deve ser pautada nos princípios de liberdade, buscando pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para exercer a cidadania e deve qualificá-lo para o trabalho. Por essa razão, a escola busca trabalhar e desenvolver conteúdos significativos para o educando voltados para a realidade do campo. Para Lima (2013), os conhecimentos que se desenvolvem por meio das atividades educacionais e do currículo devem ter origem nas vivências reais dos estudantes e, ao mesmo tempo, devem aprimorar as capacidades e destrezas dos aprendizes para que possam participar de maneira crítica e eficaz como agentes políticos comprometidos com a mudança social nas comunidades rurais.

Diante disso, Sá e Pessoa (2013) concordam com o fato de que os currículos das escolas do campo devem repercutir, valorizar e constituir referenciais políticos e culturais nos processos formativos de que tomam parte os povos do campo, em seus contextos específicos, ou seja, valorizar suas lutas, seus trabalhos e suas tradições culturais.

Nessa perspectiva, Arroyo (2012) aponta que alguns temas são essenciais no currículo das escolas do campo, tais como os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa. Dessa maneira, o currículo da Escola Madre Cristina tem como base as abordagens das Diretrizes Curriculares do Estado de Mato Grosso (DRC/MT) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Considera-se a escola um ambiente em que as práticas educacionais são construídas por meio de situações que englobam uma variedade de aprendizados, capazes de lidar com a complexidade do desenvolvimento humano e sua diversidade. Esse currículo é multidimensional e busca promover a formação política em constante sintonia com a evolução da realidade e o processo de desenvolvimento dos estudantes.

Nesse contexto, o PPP pode incorporar a educação para a sustentabilidade como componente central do currículo. Assim, a Escola Estadual Madre Cristina apresenta uma

proposta de educação ambiental que exclui o uso de pesticidas, focando na valorização e na preservação do meio ambiente e do nosso ecossistema.

> A escola do/no campo traz uma proposta de uma educação Ambiental sem agrotóxico, onde são trabalhados a importância da conservação do planeta e o meio onde vivemos, produção de hortas agroecológicas para uma alimentação saudável e sustentação do trabalho teórico, tornando a educação mais alegre, lúdica, atrativa e consciente (Escola, 2022).

Ainda, ela promove a criação de hortas agroecológicas para incentivar uma alimentação saudável, integrando essa prática com o ensino teórico, tornando o processo educativo mais dinâmico, cativante e consciente (Escola, 2022).

Também, podemos incluir algumas habilidades, tais como agrícolas e educação ambiental, habilidades estas que poderão podem sensibilizar os estudantes sobre a importância de preservação do meio ambiente e que, certamente, influenciarão a vida presente e futura desses estudantes.

De acordo com Pereira e Amaral (2020), o processo de conscientização por meio da EA contribuirá para pensarmos em um projeto político cheio de reconhecimento e de sentido, que, com escutas e diálogos, poderá permitir que tenhamos novas visões e, assim, possamos lidar com valores mais democráticos. Nesse mesmo viés, o autor considera a EA um tema importante na estrutura curricular da educação formal, visto que é fundamental enfatizar a criação ativa de uma rede abrangente de conexões que engloba aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos. Além de considerar o ambiente físico e biológico, é crucial realçar a importância da promoção da cidadania, da liberdade, da democracia, do pluralismo, do projeto de sociedade, da ética, da sustentabilidade e do respeito, bem como a exclusão à discriminação. Em outras palavras, essa abordagem abrange a concepção do meio ambiente em sua totalidade.

A Escola Estadual Madre Cristina conta com parcerias de algumas instituições, tais como a Associação Regional de Produtores(as) Agroecológicos (ARPA), Centro de Tecnologia Alternativa (CTA), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE). Todas as instituições desempenham um papel fundamental dentro do assentamento Roseli Nunes. A ARPA, por exemplo, é uma associação que está presente dentro do assentamento, sendo a horta agroecológica uma das fontes de renda dos moradores, que representa um fortalecimento entre a escola e a comunidade. Desse modo,

trabalhar com os princípios da agroecologia na escola e na comunidade é um elemento essencial que fortalece tanto a instituição de ensino quanto a comunidade local.

Como resultado, os estudantes adquirem habilidades técnicas relacionadas ao cultivo de produtos sob a perspectiva da agroecologia, compartilhando esse conhecimento com suas famílias, que podem aplicá-lo em suas próprias áreas de cultivo. Isso não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também contribui para a melhoria da segurança alimentar e da qualidade de vida da comunidade como um todo. Essa abordagem tem por finalidade incentivar todos os produtores da região para que adotem práticas agrícolas livres de agrotóxicos, por conseguinte, mudanças na produção de alimentos saudáveis para consumo próprio e para a sociedade em geral.

4.1.1. Percepções e práticas socioambientais dos professores

"O educador se eterniza em cada ser que educa."
Paulo Freire

Figura 4 - Rio Bugres localizado no assentamento Roseli Nunes-MT



Fonte: Acervo da autora (2024)

Iniciamos esta subseção com uma epígrafe de Paulo Freire, destacando a importância do educador na formação e no desenvolvimento dos indivíduos. Essa frase sugere que o impacto de um bom educador vai além do conhecimento transmitido em sala de aula e que sua influência perdura na vida dos alunos ao longo do tempo. Em outros termos, perpetua por meio das vidas daqueles que ele educa, contribuindo para a formação de cidadãos mais

conscientes e engajados. Diante disso, Fortunato (2021) ressalta que o papel do professor se eleva como um agente fundamental na formação de cidadãos conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente.

De acordo com Guimarães (1995), o processo de conscientização não se limita a uma mera transferência de valores "verdes" por parte do educador para o educando, como ocorre na abordagem educacional tradicional. Em vez disso, envolve capacitar o educando a questionar de forma crítica os valores enraizados na sociedade, bem como os valores do próprio educador envolvido no processo de conscientização. Isso implica permitir que o educando construa seu próprio conhecimento e critique valores com base em sua realidade. Ainda, isso não significa que o educador deva ser neutro em relação aos seus próprios valores na prática educativa, mas ele deve criar as condições para que o educando avalie criticamente diferentes conjuntos de valores, buscando uma síntese pessoal que poderá trazer como resultado novas atitudes (Guimarães, 1995).

A Educação Ambiental emerge como um imperativo, no contexto contemporâneo, à medida que as preocupações com os desafios ecológicos globais ganham destaque. O professor, como mediador entre o saber e o aluno, exerce um papel de destaque na construção de uma consciência ambiental, promovendo uma reflexão crítica e um engajamento ativo com as temáticas ambientais. Por meio de estratégias pedagógicas inovadoras e contextualizadas, o professor não apenas transmite informações, mas também instiga o pensamento reflexivo, estimula a criatividade e propicia a formação de valores éticos que fundamentam a convivência harmoniosa com o ambiente.

A capacidade do educador em transmitir conhecimentos, valores e práticas relacionadas à sustentabilidade e à preservação do ecossistema é crucial para moldar uma geração capaz de enfrentar as complexas questões ambientais que permeiam nossa sociedade. A relevância dessa abordagem educacional é inegável, uma vez que vivemos em um mundo interconectado, em que as ações humanas têm repercussões diretas no equilíbrio ecológico.

Fortunato (2021) ressalta que o professor deve ser sujeito ativo na hora de desenvolver as atividades ambientais e, ainda, que a EA deve estar presente em todos os níveis educacionais, com o objetivo de atingir todos os estudantes em fase escolar. E é dever das escolas a difusão da EA, conforme a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que “dispõe sobre a Educação Ambiental, instituída pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e dá outras providências”. No Art. 11, complementa dizendo que “a dimensão

ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas" (Brasil, 1999).

No entanto, foi na década de 70, com o surgimento e o crescimento dos movimentos ambientalistas, que a expressão "Educação Ambiental" começou a ser utilizada de forma explícita para qualificar iniciativas promovidas por universidades, escolas e instituições governamentais e não governamentais, que buscam sensibilizar setores da sociedade sobre as questões ambientais.

A Constituição de 1988 também marcou um avanço significativo ao tornar a Educação Ambiental uma obrigação a ser garantida pelos governos em âmbito federal, estadual e municipal. Esse fato demonstra um reconhecimento formal da importância da educação ambiental na formação de cidadãos conscientes e engajados com as questões ambientais. Por isso, é fundamental que continuemos a dar prioridade e a ampliar a abordagem da Educação Ambiental em nossas instituições educativas, visando assegurar um futuro sustentável.

A partir dos resultados obtidos nas entrevistas, foi possível investigar e analisar as concepções acerca da EA, na visão tanto da diretora quanto dos docentes. De modo geral, os entrevistados apresentaram visões semelhantes acerca da Educação Ambiental, sendo estas entendidas como reflexo de suas formações e vivências.

A diretora expressa uma visão abrangente da Educação Ambiental, enfatizando que ela não se limita apenas ao estudo de plantas e animais, mas também inclui a nossa própria vivência e o ambiente em que vivemos, conforme podemos observar no relato abaixo:

> *Então, assim, eu entendo que a educação ambiental é bem ampla, então, ela envolve as famílias, as crianças e principalmente a escola quando desenvolve o seu papel, é muito importante. Por quê? Porque o ambiente não é somente onde tem as plantas, os animais, mas a nossa própria vivência, nossa própria casa. E como nós moramos no projeto de reforma agrária, nós precisamos nos organizar pra gente manter esse ambiente saudável, né? E preservar aquilo que já existe, então é uma demanda grande, um desafio grande, né? Essa questão e quando se torna de educação se torna mais amplo porque aí a escola tem o seu papel [...] (Diretora, 2023).*

Ela destaca a importância da organização e da manutenção de um ambiente saudável, especialmente em um projeto de reforma agrária. A escola desempenha um papel crucial nesse processo, ampliando o escopo da educação para incluir essas questões ambientais. No entanto, isso também apresenta um grande desafio, tendo em vista a amplitude e a complexidade dessas questões. Nesse contexto, podemos dizer que a EA consiste em um processo contínuo de construção de conhecimento e de compreensão da interação entre o

homem e a natureza, buscando formar cidadãos que pensam no planeta, capazes de "compreender que a Terra é um 'ser' único e que agir humano fundamenta-se na ética, sendo pautado no respeito, na cooperação e no amor do homem em relação ao meio ambiente e em relação a si próprio" (Santos; Japiassú, 2009, p. 18).

Sendo assim, Pinhal (2017) complementa que é a importante cuidar da Terra como um espaço comum para todos os indivíduos. Ele ressalta que as soluções para amenizar a crise ecológica devem partir de ações individuais, em que cada pessoa deve ter consciência de suas responsabilidades em cuidar do planeta, evitando problemas futuros para a sociedade. Portanto, cada indivíduo deve contribuir para a preservação do meio ambiente, reconhecendo, assim, a responsabilidade coletiva na proteção da Terra como um espaço compartilhado por todos.

É interessante notar que essa é a percepção da diretora sobre EA, por outro lado, consideramos importante também explorar a percepção dos professores sobre esse assunto, pois eles estão diretamente envolvidos na implementação da EA no currículo e na sala de aula. Quando perguntamos aos professores sobre o que entendem por educação ambiental, seus conceitos e suas práticas, obtivemos respostas diversas. A professora C destacou a EA como uma disciplina que visa à proteção do meio ambiente, buscando a sustentabilidade. Para ela, destaca-se a importância da conscientização dos alunos nesse processo:

> *Educação ambiental, acredito que visa proteger o ambiente, né! Trabalhar essa questão de sustentabilidade, de conscientização dos alunos em relação à água, principalmente, né! que é um recurso muito importante para nós, a não degradação ambiental. Eu acredito que é mais a conscientização dos alunos, né, para preservar e cuidar da natureza, pensar a longo prazo, não só no atual (Professora C – História, 2023).*

Essa visão de EA está alinhada à literatura quando destaca que a EA se refere a práticas ambientalistas que visam o respeita à vida, à diversidade e ao desenvolvimento sustentável, tendo como objetivo principal a conscientização das práticas e ações desenvolvidas no meio ambiente (Coelho; Guedes, 2016). Por sua vez, o professor E ressaltou a importância da EA para a preservação, sobretudo em relação ao cuidado com o solo, de maneira que alimentos saudáveis possam ser produzidos. Em suas palavras:

> *Em relação aos conceitos, a gente gosta muito de citar Ana Primavesi, né! Na questão dos cuidados que a gente tem que ter com o solo, desde a forma de você manejar as coberturas importantes que tem que ter, para que ele continue produtivo e sadio, né! então a gente usa muito essa questão da preservação. A gente vê a natureza como aliada nossa dentro do processo produtivo. A gente não quer só*

> *produzir alimentos para nós, a gente também quer que a natureza também esteja próxima disso e contribuindo para que nossa alimentação seja mais saudável possível e o meio ambiente mais sadio (Professor E- Ciências, 2023).*

Ana Maria Primavesi, citada pelo PE, era agrônoma e considerada percursora da agroecologia no Brasil. O solo era tudo para Primavesi, considerado o principal agente propagador da vitalidade no meio ambiente (Maria Filho, 2020). Já a Professora A, ao discutir a EA, também aponta para a questão da proteção do meio ambiente, que, segundo ela, é algo sagrado:

> *Eu costumo dizer que o meio ambiente é sagrado porque ele é vida, gera vida e pra vida e se é vida, precisa ser cuidado, protegido e fazer o que a gente pode para que continue lindo, maravilhoso, que não é o que muitos seres humanos estão fazendo (Professora A – Pedagogia, 2023).*

Diante disso, Guimarães (1995, p. 31) destaca que o ser humano é natureza e não apenas parte dela, ainda, que essa relação parece se processar de forma bem desequilibrada, de maneira dominadora, por isso, é essencial que haja uma "compreensão, sensibilização e ação sobre esta necessária relação integrada do ser humano com a natureza, adquirindo uma consciência da intervenção humana sobre o ambiente que seja ecologicamente equilibrado". Dessa maneira, diante das narrativas citadas, apesar das diversidades das respostas, observou-se que, assim como a professora de pedagogia, os demais professores, sendo das áreas de ciências da natureza e de ciências humanas, apresentam respostas similares, revelando que todos têm total clareza do que é Educação Ambiental.

Durante as entrevistas realizadas com os professores (as), foram abordados temas e conteúdos em relação à Educação Ambiental (EA). De acordo com Tozzoni-Reis (2006), os temas geradores de processos educativos devem ser usados como um conteúdo problematizador, ou seja, os temas ambientais abordados em sala de aula devem servir como ponto de partida para que haja uma discussão abrangente da crise do modelo civilizatório que estamos vivenciando, crise esta que dá sentido a uma busca de uma sociedade sustentável.

Acerca dos temas, destacaram-se o cuidado com o solo, nascentes, matas ciliares, agroecologia e sistema agroflorestal. O PE descreve a abordagem voltada para o sistema agroflorestal, centrado na matriz da agroecologia. Essa abordagem tem uma forte relação com as questões ambientais, conforme revela o fragmento a seguir:

> *[...]a gente trabalha com sistema agroflorestal. Nós trabalhamos com a matriz voltada para agroecologia que eu acho que tem tudo a ver com a questão ambiental, né! porque o tempo todo a gente discutindo a melhoria de solo, a*

> *diversidade de plantações, que é importante dentro do espaço produtivo, então, acredito que esses conceitos têm muito a ver com a questão ambiental porque quando você fala no sistema agroflorestal você tá falando na agricultura integrada com a floresta, então dessa forma, a gente tem a preocupação de preservar o nosso meio ambiente (Professor E – Ciências, 2023).*

A agroecologia é uma abordagem agrícola que integra práticas ecológicas para promover a sustentabilidade, neste sentido, o PE refere que, na matriz agroecológica, ele trabalha sobre a melhoria do solo e sobre as diversidades das plantações, tendo sempre a preocupação de preservar o meio ambiente.

Para tanto, Caldart (2016) enfatiza a importância de se trabalhar a agroecologia, para que possa confrontar o capital, ou seja, o agronegócio, buscando sempre ajudar na formação da nova geração de camponeses, estudando-as e intercalando-as com teorias e práticas. O PD, por sua vez, destacou sobre a preservação da vegetação, sobre as nascentes e os poluentes:

> *[...]Abordamos assuntos relacionados à preservação da vegetação, do entorno dessas nascentes, né? É porque a não preservação leva a não continuidade desse curso da água. No sentido subterrâneo, também dentro da geografia em si, relacionado a essa questão da preservação e o meio ambiente, né? Nós trabalhamos a questão do clima e os poluentes, né? Que são lançados na atmosfera e que originam a chuva ácida, que logo prejudica a saúde humana, traz problemas respiratórios, traz prejuízos às plantas, às lavouras (Professor D – Geografia, 2023).*

O professor explora questões ambientais mais amplas, como a influência da preservação da vegetação no entorno das nascentes, enfatizando os impactos causados na saúde humana através de gases poluentes lançados na atmosfera, destacando-se os prejuízos nas lavouras causados pela chuva ácida. Dessa forma, Pinto e Mariano (2018) abordam que as questões ambientais devem ser trabalhadas dentro da escola, não só pela contribuição do desenvolvimento do pensamento crítico, mas devido às recomendações produzidas por conferências ambientais, que indicam soluções ambientais consideradas corretas.

Os professores também mencionaram a importância de abordar o meio ambiente, relacionando-os aos projetos existentes na escola, como o dia do Rio Bugre, a semana do Rio Paraguai e a horta. Na narrativa da PA, observa-se que a escola tem vários projetos e que, dentre eles, ela costuma trabalhar o dia do Rio Bugres, a semana do Rio Paraguai e a horta. Em suas palavras:

> *[...]sempre eu procuro muito fazer parte do que acontece na escola, voltado pra esses projetos, no caso que tem o dia do Rio Bugre, a gente vai, visita o rio, leva os alunos, fala do meio ambiente, passa durante a semana falando disso. A semana do rio Paraguai a gente também tem um grupo que faz parte, vai e colhe lixo, conversa,*

> *fala, discute, grava, leva ônibus de alunos, a gente trabalha isso assim, muito sério. Aí cuida da horta, fala da horta, fala da natureza, fala do cuidado o tempo todo, porque aqui é isso (Professora A – Pedagogia, 2023).*

A professora destaca sua participação nos projetos voltados para uma conscientização ativa que acontece na escola, conectando o aprendizado teórico com as experiências reais. De acordo com Sato (2002), há várias formas de trabalhar a temática sobre EA nos currículos escolares, visto que podem ser abordadas como experiências práticas, atividades fora da sala de aula, produções de materiais locais ou qualquer outra atividade que conduza os estudantes a serem reconhecidos como agentes ativos no processo que norteia a política ambientalista. Neste caso, os professores devem propor novas metodologias que favoreçam a implementação da EA, relacionando com exemplos de problemas atualizados. A professora B revela que trabalha com a horta, buscando sempre abordar alguns conceitos. Desse modo, ela pondera:

> *Tem a horta, a gente trabalha de vez em quando. Eu os levo (estudantes) na horta, não é sempre, mas eu tento abordar sempre alguns conceitos de ambiente voltados para o ambiente deles, atividades diárias dos pais, atividade agrícola, que eles praticam na casa deles, porque geralmente eles não trabalham, mas eles veem os pais trabalhando e eles entendem, né? Por mais que eles não façam, eles sabem como fazer, então, eles trazem a troca de experiência [...] (Professora B – Pedagogia, 2023).*

A PB destacou que, sobre os projetos trabalhados na escola, ela costuma trabalhar utilizando a horta como um espaço de aprendizagem pedagógica, buscando sempre contextualizar os conteúdos voltados para o ambiente dos estudantes, com as atividades agrícolas trabalhadas pelos pais, tornando a aprendizagem mais contextualizada e significativa. Assim, Pereira *et al.* (2012) ressaltam que a horta é uma extensão da EA com a educação alimentar e os valores sociais, permitindo que o estudante desenvolva uma sociedade sustentável com atividades voltadas para a conscientização de uma EA. Fortunato (2021) destaca a importância de a escola adotar práticas pedagógicas para orientar os alunos e suas famílias. Para tanto, pode-se optar por práticas que valorizem as questões do meio ambiente no seu próprio lar, considerando a escola como uma extensão desse convívio, conectando todos os segmentos, portanto.

No entanto, apesar de falarem sobre a inclusão de conteúdos de EA, em suas práticas de ensino, os professores relataram uma dificuldade relacionada à falta de material direcionado para uma educação do campo. Diante disso, a PB relata que, para se trabalhar

sobre EA, deve-se fazer um planejamento diferenciado, fugindo, muitas vezes, ao que é abordado no material estruturado:

> *[...] se for fazer um planejamento dentro do material estruturado não tem como fazer isso, então, a gente tem que de vez em quando mudar o plano, fazer uma aula diferenciada e trabalhar estas questões com eles, pra eles ficarem mais antenados sobre educação ambiental, sobre o que é educação do campo, o que ela traz de benefícios para eles, por eles serem filhos de produtores, então, assim, a gente sempre tenta trazer eles um pouquinho pra realidade deles (Professora B – Pedagogia, 2023).*

Observa-se que ela expressa a necessidade de seguir o material disponível/estruturado, o que acaba limitando sua autonomia para trabalhar efetivamente os conteúdos voltados para EA, assim como os conteúdos voltados para uma educação do campo, visto que o assentamento que é proveniente de um projeto de Reforma Agrária.

Fortunato (2016) destaca a importância de trabalhar sobre EA com crianças, concentrando-se não apenas nelas, mas com foco nos pais e na comunidade, para que, com ações ambientalistas, as crianças possam ser educadoras ambientais em seus lares, promovendo, então, uma conscientização por meio das interações familiares. Nesse sentido, é importante que a escola apresente práticas pedagógicas que valorizem as questões do meio ambiente em seu lar, considerando a escola uma extensão desse convívio.

Para que se fortaleça o ensino sobre EA, é essencial que os professores recebam formação adequada. Torales (2013) e Garcia (1999) dizem que a formação de professores, juntamente com outros elementos do contexto educacional, torna-se imprescindível para que haja uma compreensão das questões ambientais, pois, assim, os professores melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, o que poderá intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino.

Paulo Freire (1996) reitera sobre a importância da competência profissional e da generosidade no ato de ensinar. Também, destaca que a confiança que um educador possui em sua autoridade está intrinsecamente ligada à sua competência profissional, tendo como objetivo melhorar a qualidade da educação, seus aspectos políticos e ideológicos, buscando a construção de valores/atitudes para que não haja uma descaracterização das alternativas de práticas pedagógicas.

Diante disso, a Professora B fala sobre as formações recebidas:

> *A gente fez muitas formações sobre educação do campo, até eu tenho uma especialização na UFMT de dentro do assentamento mesmo, eu e mais um grupo de professores que a gente fez uma especialização pela UFMT sobre Educação*

> *Ambiental campesina, voltada para os pequenos produtores. Então, assim, a gente aprendeu muita coisa lá que a gente trouxe pra nossa realidade do dia a dia (Professora B – Pedagogia, 2023).*

De acordo com o relato da professora, houve várias formações sobre EA que propiciaram um aprendizado significativo. Por conseguinte, os docentes levaram para a sala de aula muito do que aprenderam, fortalecendo o currículo escolar e a comunidade em que estão inseridos. Com isso, reafirmamos o pensamento de Garcia (1999), ao dizer que a formação do professor, além de melhorar seu conhecimento, também, melhora a qualidade da educação. A professora F afirma que realizaram várias reuniões e encontros a fim de trabalhar o planejamento escolar:

> *Nós já tivemos vários assim, reuniões, encontros, né! A educação do campo ela preocupa muito, né, porque a escola é do campo, então ela é um dos objetivos da gente tá trabalhando dentro dos planejamentos, do contexto do dia a dia, e a importância da educação ambiental (Professora F - Pedagogia, 2023).*

A PF, em sua narrativa, diz que um dos objetivos da escola do campo é trabalhar o contexto do cotidiano do estudante, sempre abordando a importância da EA. Assim, o MST (2001) ressalta a importância de colocar em prática a pedagogia e sua proposta, tendo como princípio educativo o ato de cuidar, bem como o de fazer da pedagogia de quem ocupa a terra uma arte de lavrar a vida e produzir. Dessa forma, podemos dizer que professor deve levar a sério sua formação, já que "[...] a EA é uma prática pedagógica que não se realiza sozinha, mas nas relações do ambiente escolar, na interação entre diferentes atores, conduzida por um sujeito: os professores" (Guimarães, 2012, p. 124).

Além de terem participado de diversas capacitações e formações, a maioria dos professores entrevistados participou da luta pela terra e reside no assentamento. Como mencionado na seção anterior, as questões relacionadas à política de preservação ambiental desempenham um papel importante na luta pela reforma agrária e pela EA, assim, de acordo com as palavras da professora, é essencialmente uma batalha pela vida.

> *Desde muito antes, que é um dos princípios do movimento sem-terra respeitar a natureza, então quando a gente canta, faz mística, faz dança, apresenta, a gente traz muito presente a questão do respeito ao meio ambiente, que a terra é mãe, terra é vida, a água é tudo de bom, ela é sagrada e se é sagrada tem que ser cuidada, porque gera vida, porque nos garante vida [...] (Professora A – Pedagogia, 2023).*

PF relatou que, apesar das várias capacitações que receberam nessas instituições, um dos princípios do MST é o de respeitar e preservar a terra, desse modo, a luta pela reforma

agrária e pela EA é uma luta diária e contínua. Os princípios educacionais do Movimento são fundamentados em duas categorias: Princípios Filosóficos e Princípios Pedagógicos.

Segundo o MST (1996, p. 4), "Os princípios filosóficos dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e ao que entendemos que seja educação". Essa categoria engloba os valores que orientam a visão de mundo do MST em relação à educação. Já os "princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos" (MST, 1996, p. 4). Esses princípios referem-se às diretrizes e métodos práticos empregados na educação pelo MST, assim, incluem estratégias de ensino, abordagens didáticas, métodos de aprendizagem participativos, contextualização curricular e outros aspectos práticos relacionados ao processo educacional.

De acordo com a professora F, a luta não foi só pela terra e pela moradia, mas uma luta por tudo que ela representa. A PF ressalta que:

> *[...] nessa luta não tem, tipo assim, ah! Eu vou lutar por terra, eu vou lutar por recursos melhores pra gente morar na terra, ou lutar por uma moradia boa, mas nós temos que nos preocupar principalmente com o ambiente que nós estamos, não só o ambiente que nós estamos, mas, assim, a partir de onde nós estamos, a gente se preocupar de cuidar desse ambiente né, de melhorar né, buscar fórmulas, igual a reflorestamento, muitas coisas assim, que a gente necessita, é o necessário, que faz parte do nosso objetivo, do nosso propósito de planejamento, não só aqui na escola, mas na comunidade também né, apesar de muitas vezes, infelizmente, nunca é como a gente gostaria que fosse, nas formações que nós tivemos no nosso acampamento né, se fossem todos aqui, com certeza eu diria que seria bem melhor pra trabalhar essa questão[...] (Professora F – Pedagogia, 2023).*

Observa-se que a professora expressa uma crítica, pois ela afirma que uma das dificuldades é que alguns professores não vivenciaram e não receberam as formações que eles receberam, sendo de um Movimento Sem Terra, movimentando sua bandeira, lutando em prol de um só objetivo. Isso também é uma inquietação da diretora, pois ela afirma que "[...]*é um processo longo, porque como nós temos vários professores interinos, aí fazem uma rotatividade* [...]" (Diretora, 2023).

Essa rotatividade de professores implica na socialização da cultura de vida construída, isto é, de acordo com o PPP (2022) da Escola Estadual Madre Cristina, é por meio desse processo de socialização da cultura da vida, que se constroem, se mantêm e se transformam os saberes, conhecimentos e valores.

Com base no discurso da diretora e da professora, infere-se que é essencial considerar todo o contexto que envolve o Assentamento Roseli Nunes e a Escola Estadual

Madre Cristina, desde o período do acampamento até a conquista do assentamento. Este contexto é caracterizado por uma história de lutas e de desafios. A ausência de conexão com essa trajetória histórica pode resultar na perda da compreensão, das dificuldades e conquistas coletivas, relegando-as apenas à memória. Isso, por sua vez, pode fazer com que os indivíduos percam algo fundamental para fortalecer o senso de coletividade: os valores, os símbolos e o movimento em questão.

Desse modo, observa-se que a escola agrega valores, portanto, devemos considerar que ela é parte integrante no processo de preservação, visto que proporciona um espaço de ensino-aprendizagem favorável para a construção de um pensar coletivo sobre a importância do cuidado com a terra e com a natureza. Nesse viés, verifica-se, com base nas respostas dos professores, se o que é trabalhado sobre EA dentro da Escola Estadual Madre Cristina pode refletir nas ações e nas decisões dos pais dos alunos. Diante dessa questão, os professores afirmam que: *[...]o aluno carrega com ele o que ele aprende, então ele troca, tem aquela troca* [...] (Professora C-História, 2023)

> *[...]quando o aluno aprende essa questão relacionado a preservar né? Logo ele tem essa consciência, vamos supor que quem chegando em sua propriedade, na propriedade dos seus pais, ele vai é transferir aquele conhecimento ou compartilhar, né? Com os pais a princípio para saber um conforto e no sentido de ideias, né!? (Professor D – Geografia, 2023).*

Nas falas do PC e PD, apontam que os alunos colocam em prática dentro da sua propriedade o que aprendem sobre EA. Nesse sentido, observamos que a educação escolar se estende por todo o território do assentamento, indicando que a EA vai além das fronteiras das salas de aula tradicionais. Sendo assim, eles reforçam que a EA deve aproveitar plenamente todo o espaço disponível no assentamento como um meio de ensino e de aprendizado. Dessa forma, Guimarães (1995 p. 30) diz que em "EA é preciso que o educador trabalhe intensamente a integração entre ser humano e ambiente e se conscientize de que o ser humano é natureza e não apenas parte dela".

Por certo, é necessário associar uma atitude reflexiva com teoria e prática, como afirma Loureiro (2012 p.101): "[...] teoria sem prática é exercício racional abstrato sem efeito concreto, prática sem teoria é ativismo que não resulta em processos objetivos de mudanças". Nesse viés, de associar a teoria à prática, o professor de ciências relata:

> *[...] hoje nós temos a horta aqui na escola e o objetivo dela é a gente tá trabalhando o associativismo na escola. Qual é o objetivo principal? É que essas crianças consigam produzir aqui dentro da escola, que eles possam comercializar esse*

> *produto deles aqui mesmo na escola e de forma organizada. Não é uma coisa de forma individual e que essas iniciativas deles consigam fazer lá na casa deles [...] (Professor E – Ciências, 2023).*

O professor relata que a horta é um projeto da escola que tem dado muito certo, fazendo com que os estudantes reflitam sobre várias questões, como plantar sem usar nenhum tipo de agrotóxico, por exemplo. Ainda, aprendem a trabalhar com a terra, mostrando aos estudantes que é possível produzir em um espaço pequeno e comercializar o que produzem de maneira organizada através de um modelo de associação. Como afirma Paulo Freire, citado em Guimarães (1995, p. 32), é necessário ter a *práxis* em Educação ambiental, ou seja, "apenas a ação gera um ativismo sem profundidade, enquanto apenas a reflexão gera uma imobilidade que não cumprirá com a possibilidade transformadora da educação", por isso, a necessidade de se trabalhar tanto a teoria quanto a prática.

Dessa forma, Guimarães (1995) ressalta que, se apenas o educador detiver o conteúdo, não relacionando-o à realidade do estudante, descontextualizará esse conhecimento, afastando-o da realidade concreta, tirando seu significado e criando estudantes alienados.

Segundo Santos e Jacobi (2011), os projetos escolares tem como objetivo principal contribuir na formação de cidadãos críticos e participativos em relação ao ambiente em que estão inseridos, fomentando a reflexão e buscando alternativas para os problemas elencados pela escola, promovendo a conscientização diante das questões socioambientais estudadas, promovendo a produção de conhecimentos resultantes do processo.

Isto posto, perguntei sobre sugestões e/ou propostas de projetos para o desenvolvimento de atividades sobre EA na escola, assim, obtive várias propostas. A PB possui mestrado em Geografia e em seu projeto de pesquisa trabalhou sobre as questões de recuperação de nascentes dentro do assentamento Roseli Nunes. Ela enfatiza que tem vontade de trazer um projeto voltado para a recuperação das nascentes, para que o estudante conheça e valorize o espaço em que vive. PB reforça que:

> *Como sugestão de educação ambiental, ele tem que fazer com que o aluno conheça o espaço dele [...] eu tenho muita vontade de fazer um trabalho com eles voltado para as nascentes, entendeu? porque aqui nós temos... no córrego que eu fiz (pesquisa) é o que passa no fundo da escola aqui, mas ele nasce lá no Jaboti mesmo, outra comunidade chamada Jaboti. Ele nasce lá, ele vem cortando e passa pelo... e ele deságua no Corgão, então ele passa pelo fundo da escola. Esse córrego tinha 60 nascentes. Você sabe quantas eu consegui ter ativas para fazer a minha pesquisa? 25 ativas, assim permanente, que o resto tudo secava. Então, assim, para mim, foi muito difícil fazer essa pesquisa, por que de 60, eu consegui 25 propriedades, 25 nascentes, então, eu queria como sugestão. Eu tenho vontade de trazer esses alunos para reconstrução de nascentes, trazer um projetinho de alguma coisa voltada para isso, sabe [...] (Professora B – Pedagogia, 2023).*

A sugestão da PB é que haja uma conexão direta entre os alunos e o ambiente local através por meio de projetos de recuperação de nascentes, visto que a preservação das nascentes é de extrema importância, pois Pinto *et al.* (2016) afirmam que as nascentes são as fontes primárias de abastecimento dos riachos, córregos, cursos d'água e rios, essenciais para a sobrevivência humana e para a manutenção do meio ambiente ecologicamente equilibrado, visto que a escassez de água, a redução da quantidade e a qualidade da água são problemas que podem ser amenizados por meio da recuperação e da conservação das nascentes, garantindo a qualidade de vida das presentes e futuras gerações. Já o professor E traz como proposta o cuidado com a terra. Assim, ele menciona que:

> *As propostas que a gente tem é isso né, a gente é incentivar eles a mexer na terra, a cuidar da terra, a manejar a terra, não é só a gente ir lá e plantar pensando só no lucro, mas a gente pensar que essa planta que você tá plantando, ela vai no sentido de alimentar a vida, que é a maior preocupação [...] (Professor E – Ciências, 2023).*

Esse professor relatou a importância de mexer com a terra, visando a preocupação de produzir alimentos saudáveis, no comprometimento com a vida, sem pensar no viés capitalista. Nesse sentido, Medeiros *et al.* (2011) ressaltam a importância de incentivar os estudantes a buscar informações sobre EA. Nesse sentido, a escola deve sempre buscar a trabalhar os conceitos para que ocorra a formação de estudantes que adquiram valores por meio de ações práticas e teóricas para que o aluno possa aprender a amar, a respeitar e a praticar ações voltadas à conservação ambiental. Já o PD traz como proposta o cultivo, o manejo, a compostagem e a criação de um aterro sanitário.

> *Nós poderíamos ter, como que eu posso dizer? [...] nós falarmos sobre cultivo, sobre manejo, sobre compostagem, é excelente, é fundamental, mas podemos trazer, ou fazer, ou construir, ou elaborar um projeto, isso é claro que não há demanda, ela perpassa as competências, os alcances da escola, mas que a escola pode estar participando disso, no aterro sanitário, né?! algo que é de extrema importância. E mostraria de uma forma prática para os alunos e na sua efetividade como seria importante a questão da reciclagem. É ter, mostrar um lugar, uma base, uma cooperativa que tivesse essa reciclagem pra eles poderem participar e verem como é isso lá, na prática (Professor D – Geografia, 2023).*

Ainda, ele reforça que é fundamental elaborar um projeto que aborde essas temáticas, porém, não há demanda para isso, ou seja, perpassa as competências da escola, no que se refere à criação de um aterro sanitário para colocar em prática a reciclagem. Seria interessante este projeto, visto que os estudantes teriam uma base de como funciona uma cooperativa, podendo aprender na prática. Castro (2008) aponta que os professores podem envolver os

alunos em projetos práticos relacionados à conscientização ambiental, como a implementação de práticas de reciclagem e coleta seletiva na escola. A participação ativa dos alunos em projetos de intervenção ambiental pode contribuir significativamente para a mudança de comportamento e atitudes em relação ao meio ambiente. Portanto, os professores podem promover a conscientização ambiental entre os alunos por meio de uma abordagem multidisciplinar, práticas educativas inovadoras e envolvimento ativo em projetos práticos relacionados ao meio ambiente.

A professora F refere que estavam com uns projetos relacionados à coleta do lixo, no entanto, diz que a situação é complicada, pois os professores perderam sua autonomia de planejamento. Diante disso, ela ressalta:

> *Nós estávamos com uns projetos aí e tal, sobre coleta do lixo, a seletiva, mas eu falo que nós estamos numa situação tão complexa. Hoje nós temos a SEDUC, que não respeita nem um pouco a autonomia nossa de planejamento, de procedência na educação do campo, então, assim, vem atropelando. Aí tem as DRES, vem um monte de live, cursos, que eles falam formações, né! São formações, ajuda, contribui numa certa parte, mas eu falo que se desse uma abertura pra nós, com tempo, pra gente organizar, preparar, planejar, com certeza, nós teríamos mais resultado, um resultado satisfatório no aprendizado de acordo com a nossa realidade do campo [...] (Professora F – Pedagogia, 2023).*

A professora relata que, devido a tantos cursos e formações impostos pela SEDUC e pelas DREs, acabam sem tempo para preparar, organizar e planejar. Ela informa que são cursos importantes, que até contribuem, em parte, entretanto, teriam mais resultados, se os professores tivessem mais tempo e autonomia para planejar. Dessa maneira, Freire (2015) destaca que é importante que os professores tenham autonomia, pois isso permite que eles sejam sujeitos ativos em sua prática educativa, tomando decisões e agindo de forma consciente e crítica, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Já o professor H traz uma proposta de uma EA para além do espaço escolar.

> *Então, a proposta é essa, se ligar a outros grupos, se ligar ao/à próprio(a) assentado(a), que muitas vezes a escola, por mais que tente, ainda se fecha nesse mundo, né? [...] então, assim, uma das propostas é intensificar esse trabalho de educação ambiental, mas para além (Professora H – Ciências, 2023).*

Nesse sentido, Santos e Andrade (2013) discutem a importância da intensificação da EA, especialmente além do âmbito escolar, como forma de sensibilizar e de conscientizar os indivíduos sobre a importância da preservação e sobre a valorização do meio ambiente para garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações. Com práticas sustentáveis e

interdisciplinares, é possível desenvolver um aprendizado real e transformar a realidade socioambiental de uma comunidade. A escola é um espaço propício para essa finalidade, assim, pode desenvolver atividades de sensibilização que estimulam o educando sobre as suas relações consigo mesmo e com o meio ambiente.

Na próxima subseção, segue análise das percepções e das práticas dos assentados em relação à Educação Ambiental.

4.1.2. Percepções e práticas socioambientais dos assentados

Educação do Campo
A educação do campo do povo agricultor
Precisa de uma enxada, de um lápis e de um trator
Precisa educador pra trocar conhecimento
O maior ensinamento é a vida e seu valor
Dessa história nós somos os sujeitos. Lutamos pela vida pelo que é de direito. As nossas marcas se espalham pelo chão. A nossa escola ela vem do coração (...)
Gilvan dos Santos

Figura 5 -Dona Miraci, moradora do Assentamento Roseli Nunes-MT



Fonte: Acervo da autora (2024)

Iniciamos esta subseção destacando toda a importância da educação do campo com a canção de Gilvan dos Santos, trazendo os habitantes do campo como protagonistas de toda luta, resistência e conquista de um movimento histórico. É notável que tanto a Escola Estadual Madre Cristina quanto o assentamento Roseli Nunes reconhecem a importância de desenvolver alternativas que aprimorem a qualidade de vida no campo, valorizando, assim, a instituição escolar, os educadores, os estudantes e o assentamento, cuja subsistência está intrinsecamente ligada à terra.

Nesse sentido, Pereira (2020) salienta que, ao analisar o percurso histórico, torna-se evidente que a preservação do meio ambiente e dos recursos naturais tem sido um elemento constante na trajetória do MST. Desde os seus primórdios, o MST reconhece o campesinato como o responsável pela proteção das florestas, das sementes, das nascentes, dos rios e da fauna. Portanto, é possível afirmar que, desde o começo, o MST compreende que o território conquistado desempenha um papel fundamental na sociedade e no planeta, não apenas como fonte de produção de alimentos, mas também como guardião da natureza.

Diante de todo o contexto histórico do assentamento Roseli Nunes, analisaremos, por meio das entrevistas e das narrativas, como resultou o processo de ocupação do assentamento Roseli Nunes. Todos os entrevistados participaram do Movimento Sem Terra, estando lá desde o período do pré-acampamento. Eles possuem uma faixa etária entre 35 e 70 anos de idade. A pessoa mais nova participou do movimento juntamente com seu pai, quando, à época, era apenas uma criança.

As entrevistas foram marcadas por memórias, recordações, emoções e por um sentimento de pertencimento. Pertencimento este retratado por Sá (2005, p. 249): “[...] laços pessoais de reconhecimento mútuo e no sentimento de adesão a princípios e visões de mundo comuns, que fazem com que as pessoas se sintam participantes de um espaço-tempo (origem e território) comum”. Em outros termos, as pessoas se sentem conectadas em razão de sua identificação mútua com valores, crenças e experiências semelhantes, compartilhando um espaço e uma história em comum.

As conversas foram longas, em cada palavra ouvida, um aprendizado novo se fazia presente. Ao adentrar a casa de um dos moradores, a bandeira do MST se encontrava hasteada, representando o orgulho de pertencer ao processo de luta. As vozes embargadas, os olhos brilhantes, as mãos calejadas e muito orgulho estampado no rosto (Diário de campo, 2023). Orgulho de ter conquistado a tão sonhada terra prometida. As conversas com os assentados foram bem espontâneas e perduraram por horas. Nesse contexto, “cada um,

camponês/camponesa, educador/educadora, se refere à luta da forma como a viveu, a partir de sua inserção e participação/colaboração com o movimento e com o sonho daquele grupo de pessoas ao qual estava inserido" (Bitencourt, 2014, p. 5).

Em nossas conversas, vários questionamentos foram feitos. Ainda no contexto de ocupação do assentamento, foram levantadas questões das áreas de reserva, sobre as plantas e os animais e se ocorreram orientações a esse respeito. Sobre isso, obtivemos respostas diversas. O assentado 1 diz que, inicialmente, as orientações eram de que as reservas fossem deixadas apenas nas encostas das serras, sendo necessário reservar uma determinada porcentagem de área para preservação. Desse modo, quem desmatou as áreas de reservas precisou fazer o reflorestamento da área. Ele afirma que:

> *No início do assentamento foi dito o seguinte, que as reservas iam ficar no lugar pântano na beira do Bugre (rio) e na encosta das serras, né? Das serras, não tinha nem hoje jeito de deixar reserva, mas aí depois mudou [...] Quem desmatou todinho o lote é obrigado agora, só que não está acontecendo não, é obrigado a reflorestar [...] (Assentada 1, 2023).*

Segundo Miranda e Silva (2017), a falta de fiscalização dos órgãos oficiais de fiscalização ambiental pode contribuir para o desconhecimento da legislação ambiental por parte dos assentados, o que pode resultar em práticas inadequadas de uso da terra e dos recursos naturais, contribuindo para a degradação da base de recursos naturais e para a ineficiência produtiva.

Já a assentada 2 afirma que recebeu orientações para preservar e cuidar da terra, no que diz respeito à agricultura, destacando a importância dessa preservação, com práticas que promovam a saúde do solo, conservação da biodiversidade e minimização dos impactos ambientais. Ela diz, ainda, que *As orientações que nós tivemos foi de preservar e cuidar, cuidar da terra e com variedade de plantações, tanto da roça quanto das frutíferas, quanto das plantas nativas, porque a gente precisa de madeira, né? E até de plantas medicinais* [...] (Assentada 2, 2023).

Cerezoli e Lopes (2012) destacam que os cuidados com a terra, em uma perspectiva agroecológica, têm sido umas principais bandeiras levantadas do MST, entidade que preza por um cuidado com o meio ambiente, livre de agrotóxicos, preocupado com uma alimentação saudável e também com as fontes das águas. No entanto, diante das narrativas, houve controvérsias, pois se observou que, apesar de alguns assentados relatarem que receberam orientações sobre o que fazer com as áreas de reserva, sobre as plantas e os animais, o assentado 7 relata que não teve nenhuma orientação quando chegou ao assentamento. Ainda,

que ocorreu o desmatamento de determinadas áreas, pois a venda da madeira era uma alternativa de sustento. Ele relata que:

> *Não teve (orientação), aqui conforme nós fomos desbravando, eles foram indo (animais), nós roçamos, vendemos o madeiramento para sobreviver. Daqui mesmo nós tirávamos (madeira) para fazer cercas, mais pra trabalhar aqui dentro do que pra vender (Assentada 7, 2023).*

Araújo (2016) frisa que a falta de orientação, bem como falta de conhecimento dos produtores rurais, em relação às leis ambientais e suas obrigações como proprietários rurais, pode levar a problemas ambientais como o desmatamento. Infelizmente, a falta de orientação e de conhecimento sobre as leis geram consequências significativas para o meio ambiente, diante disso, é essencial que haja políticas públicas para promover o incentivo de práticas sustentáveis.

Quando perguntei sobre o uso da madeira, o camponês 5 relatou que, quando chegaram ao assentamento, alguns lotes foram desmatados e outros já se encontravam desmatados. *Não peguei nenhum pé de árvore e usei tudo em troca de diária de serviço. Eu ia lá no vizinho que tinha madeira. Aqui uma parte pegou mato, outra parte, não* (Assentada 5, 2023).

Com base na fala do assentado, utilizamos os croquis, desenhos que se encontram anexos neste trabalho, nos quais podemos observar "o antes e o depois" de algumas propriedades. Os croquis funcionam como técnicas que ativam a memória. Segundo Le Goff (2013, p. 437), "a memória, a qual cresce a história, que, por sua vez, a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro", assim, permitindo ao assentado estabelecer conexões entre um antes e um depois, revisitando memórias importantes que fazem entender o sujeito como pertencente daquele processo histórico. As recordações estão presentes em cada detalhe, por certo, não só em desenhos, mas também em palavras.

Os croquis retratam muito bem o discurso do assentado em relação ao desmatamento. Em um dos desenhos, é evidente que houve uma grande área da mata nativa desmatada. Já nos outros dois desenhos, observa-se que, quando chegaram, a área já se encontrava desmatada, no entanto, todas as propriedades possuem uma pequena área de reserva. Ao analisar os croquis e as pesquisas de campo, verifica-se a questão da arborização. Os quintais são cheios de árvores frutíferas, flores e lavouras, com plantio de mandioca, banana, entre outros.

Muitas áreas foram desmatadas para comercialização da madeira e para formação de pastos, provocando a redução das áreas de preservação e até a extinção de algumas espécies, bem como mudanças climáticas.

Como já abordamos anteriormente, a Escola Estadual Madre Cristina desempenha um papel fundamental dentro do assentamento Roseli Nunes. Ambos (escola e assentados) se conectam por meio dos seus conteúdos, das suas didáticas, das suas responsabilidades, suas realidades e seus ideais, em que todos preservam para uma educação de qualidade. Nesse caso, a escola é uma das propulsoras para que se ocorra uma EA dentro do assentamento, fomentando e instigando os seus estudantes.

De fato, a EA é uma práxis educativa e social, assim, Loureiro (2011) ressalta que esta tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que permitem às pessoas compreender a realidade da vida no contexto ambiental e agir de maneira consciente e responsável como indivíduos e grupos na interação com o ambiente, contribuindo para a "[...] formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si a relação de interdependência e diversidade" (Sato; Passos, 2003, p. 17).

No entanto, Caldart (1997) pondera que não devemos pensar em uma educação que se alimente de UTOPIA, ainda, que de nada adianta lutar por maiores transformações sociais e construir uma nova pedagogia sem pensar em um projeto futuro, que inspire as novas gerações. A educação não deve se restringir apenas a questões práticas, mas também deve nutrir a imaginação das pessoas com a ideia de um mundo ideal, bem como ajudar a construir a convicção de que é possível alcançar esse mundo melhor através da transformação social. Nesse sentido, a Escola Estadual Madre Cristina vem lutando para que haja mudanças significativas dentro do assentamento.

A assentada 4 salienta a importância de se ter professores que fizeram parte do MST, visto que esse educador reconhece sua identidade sem-terra e, assim, é capaz de reconhecer essa identidade no estudante, podendo contribuir nesse aprendizado.

> *[...]a escola tá inserida nisso tudo. Toda vida, desde quando eu estudo, é igual, eu falei pra vocês esse processo, desde os meus nove anos de idade, e como são professores do campo e professores da luta, então, eles vêm incentivando a gente desde pequena nessa luta e como a cuidar da terra, como conseguir uma luta, né? Então, assim, é aquele processo, se o meu pai já era, na época, mais de idade, né? E a gente era mais novo, então, eles vinham ensinando aquilo pra gente, a valorizar aquela terra que o nossos pais estavam lutando pra hoje. Hoje, eu valorizo essa terra que ele tanto lutou e daqui pra frente eu vou passar pros meus filho. Então os professores estão inseridos, totalmente, porque muitas das vezes os pais, né? Era,*

> *estava na luta, era aquela coisa, né? Muita correria, porque foi muito, né, foi muita luta e aí onde os professores incentivavam a gente muito na valorização da nossa terra prometida, que nós tanto sonhamos né? [...] (Assentada 4, 2023).*

Como já vimos na subseção anterior, uma das professoras e a diretora relataram que ter professores que fizeram parte do movimento é essencial para que se continue preservando os saberes e toda a história do assentamento. Diante disso, o Caderno da Educação do MST (1996, p. 8) afirma que "[…] educadores que não conhecem a realidade (seja a próxima, seja a distante) não têm como desenvolver um ensino que a tenha como base! […] quem vive num assentamento não necessariamente conhece a sua realidade".

A assentada 2 diz que um sobrinho morou com ela e com seu esposo. Segundo ela, o menino era observador, gostava de estar junto com eles na roça, gostava de plantar. Ela percebia que as atividades desenvolvidas pelo seu sobrinho, muitas delas, eram aprendidas na escola, visto que ele era bem participativo nas atividades escolares, principalmente em projetos que são desenvolvidos na escola, como o dia da árvore, por exemplo. Então, para ela, ficava perceptível que muitas coisas que seu sobrinho praticava eram conhecimentos que obteve na escola.

> *[...]meu sobrinho quando ele morou conosco, a gente percebia que ele era um menino caladinho de pouco falar, sabe? mas ele era um menino observador, ele era um menino que sempre percebia nele prática, ele gostava de estar conosco lá na roça, sabe?! ele gostava de, se ele achava uma sementinha ele já procurava plantar, sabe?! Então coisas que não só eu, a minha, né? Que ele via em mim, mas também lá da escola, né? Assim, ele não era de comentar, mas ele era também de participar, né? Das atividades lá na escola, por exemplo, dia da árvore, que sempre a escola faz um, né? Uma alguma atividade, né? Voltada pra essa questão. Então os meus sobrinhos também, a gente percebeu que ele sempre trazia algumas coisas que a gente percebia na prática deles, que eles tinham recebido lá na escola (Assentada 2, 2023).*

Fica claro o quanto é importante trabalhar a teoria e a prática, neste caso, devemos pensar em uma educação "[...] sem pré-julgamentos ou preconceitos: liberar o olhar, o cheirar, o ouvir, o tatear, o degustar. Enfim, liberar o sentir mecanizado pela vida em sociedade, para a leitura afetiva que se realiza em dois movimentos contrários – negar a alienação [...]" (Pontuschka, 2006, p. 12). A autora encoraja a observação atenta dos sentidos como uma maneira de se conectar profundamente com a realidade, em que a "leitura afetiva" nos convida a sentir e a experimentar o mundo de maneira mais autêntica, superando a alienação e os preconceitos, dessa maneira, as aulas práticas permitem a conexão com a natureza ao nosso redor. Como relata Caldart (1997), não devemos nos restringir somente à prática, mas

devemos nutrir a imaginação dos estudantes, sempre acreditando que podemos ter um mundo melhor.

Nesse sentido, acreditando que podemos ter um mundo melhor, devemos orientar os estudantes, no sentido de garantir uma qualidade de vida, pensando na saúde, na sustentabilidade, na harmonia entre o ser humano e a natureza, na perpetuação das espécies e na sensibilização dos estudantes em relação ao meio ambiente no qual estão inseridos. Sendo assim, Veiga-Neto (2001, p. 10) afirma que a escola é "[...] a principal instituição capaz, em termos gerais, de promover a socialização e, em termos específicos, de contribuir para uma maior justiça social". Desse modo, podemos observar que a escola vem contribuindo para que haja essa socialização dos conhecimentos aprendidos no lugar em que estão inseridos.

A assentada 4 destaca que foi aluna da Escola Estadual Madre Cristina e que tenta passar para seus filhos o que aprendeu com a escola. Ela revela a importância da relação entre a Educação Ambiental e a sustentabilidade no contexto do assentamento estudado. A entrevistada destaca a conexão entre a produção de alimentos e a preocupação com a saúde e com o bem-estar das famílias. Ela ressalta que é necessário obter o sustento primeiro para a própria mesa e, em seguida, compartilhar com os demais. Esse entendimento reflete uma visão holística da produção agrícola, na qual o cuidado com a natureza e o meio ambiente são essenciais para garantir alimentos saudáveis. Nesse sentido, ela relata que:

> *Então, assim, foi um trabalho muito bonito que eu aprendi como aluna também da escola Madre Cristina, como os meus filhos também trabalham comigo, que é na produção, é daqui de dentro que nós tiramos nosso sustento, primeiro pra nossa mesa e depois nós levamos pra mesa dos próximos, e saudável ainda (Assentada 4, 2023).*

Para Batista (2016b, p. 86), a agricultura familiar fortalece e promove uma reflexão crítica sobre as sociedades opressoras, buscando valorizar uma sociedade "solidária, igualitária, ambientalmente e socialmente sustentável". Diante disso, ela valoriza os modos de vida dos trabalhadores do campo, reforçando um sentimento de pertencimento de um determinado lugar ou de uma comunidade. Nesta perspectiva, há um reconhecimento da importância da agricultura familiar e das comunidades rurais para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Já a camponesa 6 evidencia uma compreensão da importância e do cuidado com a água e a preservação das nascentes, neste contexto, ela ressalta: *[...] é tão gostoso quando eu estava estudando, eles falavam muito negócio de derrubar o mato, porque acaba água, né?![...]* (Assentada 6, 2023).

Ela diz ter consciência de que o desmatamento pode prejudicar o abastecimento de água e que é fundamental conservar os recursos naturais para garantir a disponibilidade desse recurso vital. Essa percepção demonstra uma conscientização ambiental desenvolvida a partir do conhecimento adquirido na escola e da vivência no assentamento. A conscientização, assim, consiste no desenvolvimento crítico da percepção e da compreensão, ou seja, "que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica" (Freire, 1980, p. 26).

Já a assentada 4 aponta que a escola trabalha com a agroecologia, enfatizando o cuidado com a terra e com a natureza:

> *Agroecologia. O cuidado com a terra, o cuidado com a natureza, né? Com as matas, o cuidado com as árvores, não? Eles ensinam tudo isso, desde a produção, tudo. Fortalecimento da terra, não com produtos químico, né? Com a cobertura, com a plantação viva, né? [...] Então é a produção da terra. Eles ensinam tudo. Porque assim lá dentro estão inseridos esses tipos de pessoas, que estão dentro da associação também. Entendeu? Então a maioria dos professores que está dentro da nossa escola ensina isso, porque aqui nós convivemos já com esse trabalho. Então esse trabalho de da agroecologia, de cuidar do meio ambiente, cuidado com a terra, de cuidado com a produção, tá dentro da escola, como vai daqui pra lá, vem de lá pra cá também (Assentada 4,2023).*

A assentada ressalta que a escola ensina desde a produção até formas de fortalecer a terra, evitando o uso de produtos químicos e adotando a cobertura vegetal e a agricultura viva. Essa abordagem da agroecologia é essencial para que os estudantes compreendam a importância de cuidar do meio ambiente e da produção sustentável. Nesse sentido, Ferreira (2019) destaca que a agroecologia vai muito além do cuidado com a terra e com a natureza, ela está relacionada à sustentabilidade da economia, das relações sociais, culturais, políticas e ambientais. A agroecologia proporciona a recuperação da biodiversidade, a segurança alimentar e a sustentabilidade econômica, social, cultural, política e ambiental dos assentamentos. Além disso, a agroecologia tornou-se uma alternativa viável para a produção agrícola e uma vida mais digna para as famílias assentadas.

Observa-se que as respostas foram obtidas por meio da aplicação prática da EA, com uso de temas geradores, que permitem a visualização e a promoção da agricultura familiar como um campo de conhecimento e produção. Os temas geradores aqui propostos são baseados na pedagogia freireana, apontados como teórico-metodológico. Isso desafia a concepção de neutralidade na educação e destaca o potencial político transformador dos estudantes. Segundo Kashiwagi e Bonafini (2021), as escolas rurais, com base em temas

geradores, redefinem os conteúdos, objetivos e abordagens de ensino, visando fomentar a integração dos estudantes em seu ambiente cultural. Isso é feito ao incentivar a criatividade, a ludicidade, a conexão entre escola e família, a cooperação, o exercício da cidadania e à contextualização dos conteúdos de forma a refletir a realidade dos estudantes que vivem no campo.

Dessa forma, devemos "fortalecer a educação do campo como processo de articulação entre os saberes tradicionais e científicos para construção de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da sociedade" (Pereira, 2020, p. 24). Em outras palavras, devemos capacitar os estudantes para que abordem problemas complexos com uma perspectiva crítica, para que desenvolvam habilidades e conhecimentos práticos, que podem ser aplicados para promover mudanças positivas em suas vidas e na sociedade em geral. Trata-se de uma abordagem que reconhece a importância da EA como um veículo para a transformação social e para a construção de cidadãos ativos e conscientes.

Nesse contexto, projetos e orientações sobre EA se fazem necessário. Ao questionarmos sobre a existência de iniciativas neste sentido dentro da Comunidade, a Assentada 2 menciona que ocorrem algumas orientações sobre as questões ambientais, tais como o reflorestamento e a recuperação de nascentes de água. *[...] Então, a gente tem muito estudo sobre essas questão ambientais, sabe?! Do reflorestamento, de recuperar nascente de água que tá secando quando as pessoas desmatam pé na beira do rio, até na beira da nascente, né* (Assentada 2, 2023).

Eles estão estudando maneiras de lidar com problemas ambientais, como a seca das nascentes causada pelo desmatamento e, ainda, como podem contribuir para a preservação do meio ambiente e para a sustentabilidade. Para Marsaro e Souza (2022), o ensino do reflorestamento é de suma importância, visto que o reflorestamento é uma prática de educação ambiental no processo de ensino-aprendizagem e pode ser trabalhado como uma resposta a questões ambientais locais, como a falta de chuvas e o calor excessivo, que impactam a produção agrícola, por exemplo.

Já a assentada 4 destaca a importância da parceria entre a FASE e o assentamento Roseli Nunes, em que essa organização é caracterizada por um profundo comprometimento com as questões ambientais e questões agrícola da comunidade:

> *Nós temos é a nossa parceria com a FASE, né? Que é uma parceria muito forte, muito grande com a gente aqui, que são os cuidados com o meio ambiente, com a terra, o cuidado com a nossa saúde, com a nossa produção, né? Eles buscam muito isso e também com o meio ambiente que nós já trabalhamos agroecologia, então*

> *agroecologia já diz tudo, né? É o cuidado com a natureza. Com a nossa, com a nossa mãe, né? Com a nossa mãe terra, com a nossa luta, com a vida nossa, com nossa plantação[...] (Assentada 4, 2023).*

De acordo com Oliveira e Asevedo (2014), a FASE tem se envolvido na região sudoeste do Mato Grosso como colaboradora dos movimentos sociais envolvidos na batalha pela terra e na proteção dos territórios. Há 14 anos a Fase tem fornecido suporte para o desenvolvimento de iniciativas organizacionais e produtivas no Assentamento Roseli Nunes. Isso inclui a promoção de compartilhamento de experiências, estímulo à troca de sementes tradicionais, a implementação de Projetos Demonstrativos Agroecológicos (PDAs) e viveiros de mudas. Ainda, a organização tem incentivado a auto-organização e a busca pela autonomia financeira das mulheres, além de prestar assessoria em projetos de relacionamento.

A ARPA tem o objetivo de organizar a produção, o beneficiamento e a comercialização agroecológica das famílias assentadas. Por certo, é uma das conquistas significativas para viabilizar a mudança da paisagem no assentamento. A produção ecológica no Assentamento Roseli Nunes tem se tornado uma referência no Mato Grosso, influenciando camponeses assentados e as demais associações existentes em outros assentamentos rurais da região (Oliveira; Asevedo, 2014).

Apesar de ser considerado referência, o assentamento também enfrenta alguns desafios com a questão do agrotóxico que vem das fazendas vizinhas, conforme relata a assentada:

> *[...] é um desafio grande aqui no nosso assentamento porque a gente tem em torno as fazendas, né? De monocultura e as fazendas, eles não têm essa preocupação com variedade de produção, ou é cana ou é soja ou é teca, né? Que tem ali em torno, ou é gado. Então nós somos circulados, né? E ali tem as contaminações dos venenos, né? De a sujeirada, né? Que do que veneno é tóxico, né? Veneno. E isso ali contamina água, contamina o ar, contamina as plantas, né! e a nossa tal luta também a nossa luta não para por aí, sabe? A nossa luta é pra também sensibilizar os monocultores, né? É pra pensar na vida, na vida dos outros, pra não pensar só em lucro, só em acumular capital. Né? A vida é mais importante. Oh, eu gosto sempre de usar essa frase que eu aprendi, o capital ele tem que ser a serviço do ser humano, não ser humano a serviço do capital, né? Então, é nessa lógica que a gente tem que viver, né? E é cuidar da terra, cuidar do alimento saudável, né? Cuidar da água, pra que a gente possa ter saúde, porque a gente tem muita preocupação, por exemplo, e hoje tem muita doença. Aqui no nosso assentamento mesmo tem muitos casos que dá dó, sabe? Pessoa jovem ainda, mãe de família jovem, ainda com filho menor cheio de problema, ou é depressão, ou é obesidade, ou outros vários tipos de problema, né? Então a gente entende e não só entende, a gente tem certeza, porque já foi feito estudo, né, Já foi feita pesquisa, já foi feito estudo, que comprovou, né? É que muitas doenças que hoje acontecem é que são causadas por essas contaminações, e a nossa luta também é por isso, né? Pra isso, pra sensibilizar as pessoas de que a vida, que o ser humano é pra cuidar da vida, pra cuidar, não é pra destruir. E pra gente cuidar da vida é preciso cuidar da terra, preciso cuidar da plantação, né? Precisa cuidar de tudo. E também pra gente ter uma vida*

> *harmoniosa entre o ser humano e a natureza, né? Porque nós necessitamos da natureza pra viver bem, né? E a natureza quer que a gente cuide dela pra que ela possa beneficiar a vida pra nós (Assentada 2, 2023).*

A assentada reforça o que Oliveira e Asevedo retrataram sobre o uso do agrotóxico vindo das fazendas que circunvizinham o assentamento e que acabam contaminando o solo, as águas, o ar e as plantas, afetando o assentamento em geral. Ela ainda destaca que há muitos moradores do assentamento que estão doentes devido à contaminação por agrotóxico.

De acordo com Barbosa (2023), foram coletadas do assentamento Roseli Nunes águas do Rio Bugres, de córregos e da caixa d'água que abastece a escola, nas quais foram encontrados dez tipos de substâncias ativas. As substâncias encontradas colocam em risco a saúde humana, podendo causar distúrbios endócrinos, podendo ser cancerígenos, causar alterações no DNA, ser tóxicos para o sistema reprodutivo, causar doenças neurológicas e até mesmo ser fatal para as abelhas. O mesmo autor, ainda, salienta que só na caixa d'água da escola Madre Cristina foram encontrados quatro tipos de agrotóxicos, contaminando, assim, mais de 400 estudantes.

Em conversa com os entrevistados, observamos que o uso do agrotóxico não acontece apenas nas fazendas que fazem limites com o assentamento, mas também por alguns assentados. Em entrevistas com eles, apenas um deles apontou o uso de agrotóxico. A assentada 6 diz que: *"[...] se não usar, não sai nem o pasto, que a cigarrinha não deixa também, né? Aí, se eu não usar, não tem pasto para o gado"* (Assentada 6, 2023).

Essa assentada considera o agrotóxico como um único método para eliminação da cigarrinha, no entanto, a cartilha para produtores familiares – Defensivos Naturais (2020) apresenta vários métodos para se combater as pragas por meio de métodos alternativos. Os métodos são preparados com substâncias que não prejudicam a saúde humana e nem o meio ambiente. A cartilha traz como sugestão a utilização de biofertilizante líquido, caldas, feromônios e extratos de plantas e óleos. Esses defensivos estimulam o metabolismo das plantas, aumentando a resistência aos ataques das pragas.

Quando questionados se acham importante tratar sobre educação ambiental na escola, obtivemos as seguintes respostas: a assentada 2 diz que é muito importante que as crianças recebam orientação sobre EA, para que sejam agentes críticos que tenham conhecimento e entendimento sobre a segurança alimentar, sobre a sustentabilidade, saúde, ou seja, na harmonia entre homem e natureza.

> *Com certeza, né? É muito importante, porque é orientando as crianças, passando esse conhecimento pra eles é que eles vão tendo entendimento do que é preciso cuidar para garantia de segurança alimentar, para garantia de toda sustentabilidade, né?! e na saúde das pessoas, na harmonia entre o ser humano e a natureza. Pela perpetuação das espécies, tanto nativa e até humana, porque se a gente não cuida com toda problemática que vai acontecendo, se não tiver uma trégua, se não tiver uma conscientização pra essas nossas criançadas, nossos jovens, né? [...] Então é muito importante a conscientização pras criançadas (Assentada 2, 2023).*

Diniz *et al.* (2016) apontam que é preciso repensar a EA como meio de promover uma nova relação do ser humano com a natureza, para que haja mudanças nas atitudes, nos valores éticos e morais, fazendo com que haja comportamentos que estejam ligados à preservação ambiental.

Já o assentado 4 destaca que é importante incentivar os alunos, os filhos e as pessoas jovens desde cedo. Ele sublinha que o aprendizado deve ocorrer na escola desde os anos iniciais, pois as crianças poderão adquirir valores que irão se enraizar na sociedade. Desse modo, ressalta:

> *Isso é importante porque vai incentivando os alunos, os filhos, as pessoas jovens. Que dá vez a pessoa sair num tiver alguma informação na escola, educativo, pra tal coisa, né? E vai chegar no ponto que pra frente não vai conhecer, né? Qual é a norma e vai tá destruindo tudo, né? Assim, né? Passando por cima da lei, né? Que então isso é um ponto que a gente que eu acho que é importante porque a pessoa vai incentivando lá de baixo pra cima, não de cima pra baixo, porque né? Porque aí a pessoa vai se enraizando naquilo. Entendeu? Porque depois tiver grande não tem como mais se enraizar naquele tipo de coisa, né? Então esse é um acho que pra mim não importa, é essa que eu entendo dessa forma, né? (Assentado 3, 2023).*

Rodrigues e Sahebé (2018) argumentam que é importante abordar os contextos da EA desde a educação infantil, pois é nessa fase que as crianças desenvolvem valores que perduram ao longo de suas vidas. Além disso, destaca que a EA na primeira infância contribui para a formação de sujeitos mais justos, solidários, humanos, compreensivos e comprometidos com o meio ambiente.

No âmbito desse contexto, podemos dizer que a inserção da educação ambiental desde cedo permite estimular a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza, promovendo o cuidado da vida na Terra (Rodrigues e Saheb, 2018).

A assentada 4 relata que é muito importante que a escola foque na EA, visto que, para ela, o futuro do planeta depende dos jovens. Assim, ela reforça:

> *Totalmente. É muito importante. É o que mais eu acho que tem que focar né? Que é uma coisa que se você não focar nisso com a juventude, o nosso planeta é o futuro é eles né? Então você tem que preparar eles pra nós ter essa visão a muitos e muitos anos né? (Assentada 4, 2023).*

O envolvimento de jovens em programas de educação ambiental proporciona a oportunidade de desenvolver mudanças psicossociais e construir suas trajetórias de vida pautadas no compromisso social e no exercício da cidadania, estendendo-se para outros ambientes, como a escola, a família e a comunidade.

Portanto, a educação ambiental, conforme demonstrado neste estudo, pode ser utilizada como uma poderosa ferramenta para promover a transformação social e o exercício da cidadania, capacitando os jovens para que se tornem agentes de mudança em suas comunidades e no mundo em geral (Silva *et al.*, 2015). *Então, eu acho importante é a importância da escola investir na educação ambiental porque é isso que o nosso país está precisando* (Assentada 5, 2023).

Nessa perspectiva, ressalta-se, também, a necessidade de políticas públicas efetivas que propiciem melhores condições para a agricultura familiar camponesa, fortalecendo a economia do campo e contribuindo para a sustentabilidade local e global.

Zart (2014) sublinha a importância do campo como um espaço econômico vital, no qual a agricultura camponesa desempenha um papel crucial na produção de alimentos tanto para o autossustento quanto para o consumo urbano. No entanto, o autor também frisa a necessidade de políticas públicas mais eficazes que ofereçam apoio e estímulo à agricultura familiar camponesa, facilitando a organização e a comercialização da produção.

Deste modo, a insuficiência do apoio adequado por parte das políticas públicas é questionada, e são sugeridas medidas para promover ações que possam viabilizar a economia camponesa. Isso indica que, apesar da importância econômica do campo, ainda há desafios expressivos a serem superados para garantir o florescimento da agricultura familiar camponesa. Assim, torna-se fundamental implementar políticas públicas eficazes, capazes de subsidiar e incentivar a atividade agrícola realizada pelas famílias camponesas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, intitulado "Interações Pedagógicas entre o Ensinar e o Fazer da Educação Ambiental por Moradores e Professores do Assentamento Roseli Nunes" desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, surgiu da necessidade de compreender como os processos educativos relacionados à Educação Ambiental (EA) são implementados e vivenciados no contexto de um assentamento rural. A proposta inicial da pesquisa foi explorar de que maneira as interações entre docentes e moradores promovem práticas pedagógicas que integram teoria e prática, contribuindo para a construção de uma consciência ambiental crítica e emancipatória.

Neste caminho, a questão-problema que norteou o desenvolvimento desta pesquisa foi: “Como os conteúdos trabalhados na Escola Estadual Madre Cristina sobre EA se refletem nas atitudes e práticas desenvolvidas no Assentamento Roseli Nunes?”. Para responder ao questionamento apresentado, estabelecemos como objetivo geral analisar a relação entre os conteúdos abordados em sala de aula e as práticas ambientais no assentamento, investigando como esses saberes podem ser utilizados como estratégia para promover uma educação popular crítica e emancipadora. Essa questão foi fundamental para direcionar a pesquisa e focar na articulação entre a teoria pedagógica e as ações concretas de EA no cotidiano dos assentados.

Para atingir o objetivo principal, foram definidos alguns objetivos específicos. O primeiro objetivo específico foi analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Madre Cristina. Essa análise permitiu compreender como a escola planejava e estruturava suas ações em EA, destacando as diretrizes e princípios que orientavam a prática educativa. A seção dedicada a este objetivo abordou a estrutura do PPP e seu alinhamento com os princípios da EA crítica, proporcionando uma visão detalhada das intenções pedagógicas da instituição, conforme observado na quarta seção que possibilitou a visualização destes pontos da teoria à prática.

Outro objetivo específico foi observar como a escola abordava o tema da EA em suas práticas diárias. A pesquisa identificou as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores e como essas eram implementadas nas aulas de Ciências, Biologia. História, Geografia e para as turmas de pedagogia. A subseção correspondente detalhou as metodologias empregadas e a frequência com que os temas ambientais eram introduzidos nas atividades curriculares, evidenciando a integração entre a teoria e a prática educativa.

Um terceiro objetivo específico foi discutir as concepções de EA entre os professores e alunos da escola. Entrevistas e observações revelaram diferentes entendimentos sobre EA, variando desde uma perspectiva conservacionista até uma visão crítica e transformadora. A subseção pertinente apresentou essas concepções, destacando como elas influenciavam as práticas pedagógicas e a interação dos educadores e educandos com o ambiente.

Além disso, a pesquisa teve como objetivo identificar as práticas dos assentados relacionadas à EA. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com moradores do assentamento para compreender como as práticas cotidianas e as tradições locais contribuíam para a educação ambiental. A subseção dedicada a este objetivo descreveu as práticas observadas, como o manejo sustentável da terra e as iniciativas comunitárias de preservação ambiental, evidenciando a aplicação prática dos conhecimentos ambientais adquiridos.

Por fim, o último objetivo específico foi descrever como essas práticas ambientais se refletiam nas ações coletivas do assentamento. A pesquisa analisou a influência das práticas de EA na organização social e nas políticas comunitárias do assentamento Roseli Nunes. A subseção final discutiu a importância dessas práticas para a sustentabilidade local e para a construção de uma identidade coletiva orientada pela consciência ambiental e pela luta pela reforma agrária.

Para além, verifica-se que a primeira seção deste trabalhou buscou apresentar os conceitos iniciais e caminhos pelos quais a pesquisa se desdobraria, buscando situar o leitor de todas as informações necessárias para a compreensão inicial do objeto de estudo. Em complemento, a segunda seção é responsável por discorrer sobre os caminhos metodológicos percorridos antes, durante a após a pesquisa. Para isso, inicia-se apresentando de forma breve o percurso pessoal e profissional que motivou a pesquisadora a propor o presente estudo, perpassando pela caracterização do lócus da pesquisa que neste caso foi o Assentamento Roseli Nunes, abordando também os aspectos metodológicos da pesquisa.

Nossa pesquisa adotou uma abordagem qualitativa fundamentada no materialismo histórico-dialético e nos procedimentos metodológicos da etnografia. A coleta de narrativas dos professores e dos assentados foi fundamental para atingir nosso objetivo de pesquisa, fornecendo insights valiosos sobre as práticas educativas e sua influência no contexto do assentamento. Além disso, a análise do PPP da Escola Estadual Madre Cristina revelou um compromisso institucional com a questão ambiental, promovendo uma educação abrangente que visa desenvolver o senso crítico dos estudantes, capacitando-os para serem agentes transformadores da sociedade.

A terceira seção de nosso estudo contribuiu significativamente para a compreensão dos aspectos conceituais e teóricos subjacentes à pesquisa. Ao explorar o contexto histórico da Reforma Agrária Brasileira e considerar as perspectivas de diversos teóricos, pudemos refletir sobre os potenciais horizontes sociais e educacionais que se desdobram não apenas para, mas também a partir do campo. Essa reflexão levantou questionamentos importantes sobre a lógica dominante que muitas vezes associa o desenvolvimento à degradação ambiental. No entanto, constatamos que é possível vislumbrar outras perspectivas, especialmente por meio de uma educação voltada para a transformação, que integre princípios de sustentabilidade, educação do campo e educação ambiental como formas de resistência e empoderamento da comunidade rural.

A quarta seção do estudo oferece uma análise aprofundada dos dados coletados, proporcionando uma transição fluida da teoria para a prática no contexto da educação ambiental dentro da Escola Estadual Madre Cristina e do Assentamento Roseli Nunes. Ao examinar e discutir a aplicação prática dos conceitos teóricos, com base nas percepções dos professores e dos assentados, somos levados a uma compreensão mais contextualizada de como a educação ambiental é vivenciada e integrada no contexto da educação do campo. Essa análise não apenas destaca as iniciativas bem-sucedidas, mas também identifica desafios e lacunas que podem ser abordados para fortalecer ainda mais a integração da educação ambiental no cotidiano educacional dessas comunidades rurais.

A análise dos dados coletados ao longo desta pesquisa revela que os professores da Escola Estadual Madre Cristina demonstram um sólido entendimento dos princípios da EA e são capazes de colocá-los em prática de maneira eficaz. A EA, conforme observado, é um processo contínuo e desafiador, no qual os educadores se empenham em integrar teoria e prática nas atividades pedagógicas diárias. Esta prática educativa não se limita à transmissão de conhecimentos, mas busca promover uma mudança comportamental e atitudinal nos alunos, fomentando uma cultura de respeito e preservação ambiental.

Os assentados que participaram da pesquisa possuem uma ligação direta com a Escola Estadual Madre Cristina, seja por terem estudado lá ou por terem filhos matriculados na instituição. Esses participantes relataram a significativa influência que a escola exerce em suas vidas e no desenvolvimento do assentamento. Através dos relatos, constatamos que os conhecimentos adquiridos na escola são efetivamente aplicados nas práticas cotidianas dos assentados, seja por meio de iniciativas individuais ou comunitárias. Essas práticas incluem a busca por alimentos saudáveis, o cuidado com a terra sem uso de agrotóxicos, a preservação

de nascentes e o reflorestamento, demonstrando um compromisso com a sustentabilidade e o bem-estar das futuras gerações.

As narrativas dos sujeitos entrevistados evidenciam que a Escola Estadual Madre Cristina desempenha um papel crucial no fortalecimento da EA dentro do Assentamento Roseli Nunes. A instituição proporciona aos estudantes um maior reconhecimento de sua realidade camponesa, o que contribui para um sentimento de pertencimento e valorização da cultura local. Essa conexão fortalece as raízes culturais dos educandos e os incentiva a valorizar e cuidar da natureza. Assim, a relevância do papel da escola no assentamento torna-se evidente, servindo como um exemplo de como a educação popular e crítica pode promover a emancipação através da EA.

Ao incorporar a EA no currículo escolar, a Escola Estadual Madre Cristina incentiva os alunos a refletirem sobre seu papel na preservação do meio ambiente, a compreenderem as implicações de suas ações e a buscarem soluções sustentáveis para os problemas ambientais. Essa abordagem não apenas sensibiliza os estudantes, mas também os capacita a serem agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade em geral. A escola, dessa forma, não apenas transmite conhecimentos teóricos, mas também fomenta uma prática educativa transformadora, alinhada aos princípios da educação popular proposta por Paulo Freire.

Desta forma, é importante destacar que o engajamento dos jovens em programas de educação ambiental não apenas promove mudanças psicossociais significativas, mas também os capacita a moldar seus caminhos de vida com base no compromisso social e no exercício da cidadania. Essas experiências extrapolam os limites do ambiente educacional, influenciando positivamente outros contextos, como a família, a escola e a comunidade. Portanto, conforme evidenciado neste estudo, a educação ambiental emerge como uma ferramenta poderosa para catalisar a transformação social, capacitando os jovens a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades e no mundo em geral (Silva et al., 2015). O depoimento da assentada 5, por exemplo, destaca a importância da escola investir nessa vertente educacional, reforçando a relevância desse enfoque para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos e promover uma consciência socioambiental mais ampla e engajada.

Nesse sentido, a promoção de políticas públicas efetivas é crucial para criar melhores condições para a agricultura familiar camponesa, fortalecendo não apenas a economia local, mas também contribuindo para a sustentabilidade em níveis tanto locais quanto globais. Zart (2014) destaca o campo como um espaço econômico fundamental, onde a agricultura

camponesa desempenha um papel vital na produção de alimentos, tanto para o consumo interno quanto para o urbano. No entanto, para maximizar o potencial desse setor e garantir sua resiliência, é fundamental que as políticas públicas sejam mais eficazes, oferecendo suporte tangível e incentivos que facilitem a organização e comercialização da produção, garantindo assim a viabilidade e o crescimento sustentável da agricultura familiar camponesa.

Neste sentido, é imprescindível reconhecer que, apesar dos avanços significativos alcançados, a implementação eficaz da EA ainda enfrenta desafios consideráveis. A carência de recursos didáticos específicos e o insuficiente suporte institucional para formação continuada dos professores representam obstáculos que precisam ser superados para garantir a sustentabilidade das práticas educativas. Além disso, a integração da EA no currículo de forma transversal requer uma mudança cultural e estrutural na escola, demandando o comprometimento não apenas dos educadores, mas de toda a comunidade escolar e das políticas públicas de educação.

A pesquisa também revela uma discrepância entre a teoria e a prática no âmbito das ações ambientais promovidas pela escola. Embora os professores demonstrem uma sólida compreensão dos princípios da EA, a aplicação desses princípios nas práticas diárias ainda encontra limitações impostas por uma estrutura educacional tradicional que nem sempre valoriza as atividades práticas e interdisciplinares. É fundamental que a escola desenvolva estratégias para envolver todos os atores sociais do assentamento, promovendo uma educação ambiental que ultrapasse os muros da escola e se enraíze na comunidade como um todo.

Além disso, a sustentabilidade das práticas ambientais promovidas pelos assentados está intrinsecamente ligada ao apoio contínuo e à formação de parcerias com outras instituições governamentais, como por exemplo a Universidade do Estado de Mato Grosso, cuja sede fica a aproximadamente 80km de distância. Essas parcerias podem proporcionar os recursos necessários para a implementação de projetos ambientais de maior envergadura, promovendo a troca de conhecimentos e experiências entre a comunidade e os pesquisadores. Dessa forma, a EA pode se tornar um motor de transformação social, econômica e ambiental, contribuindo para a construção de um futuro mais sustentável e justo para todos os habitantes do assentamento Roseli Nunes.

A experiência desta pesquisa reforça a necessidade de um olhar mais crítico e sistemático sobre a implementação da EA nos contextos rurais. Embora a Escola Estadual Madre Cristina tenha desempenhado um papel fundamental no fortalecimento da EA, é evidente que há desafios persistentes que demandam soluções inovadoras e sustentáveis. A

disparidade na capacitação dos professores e a falta de recursos didáticos especializados são obstáculos que precisam ser enfrentados com políticas públicas robustas e investimentos contínuos em formação docente. É crucial que os professores tenham acesso a uma formação continuada que os capacite a integrar a EA de maneira interdisciplinar e prática, promovendo uma mudança efetiva nas atitudes e comportamentos dos alunos.

Além disso, a estrutura curricular tradicional das escolas muitas vezes não favorece a integração da EA de forma transversal. A pesquisa sugere a necessidade de uma reforma curricular que incorpore a EA como um componente central e não apenas como um tema transversal. Isso implicaria em uma reavaliação dos métodos pedagógicos e uma maior valorização das práticas educativas que envolvem a comunidade e o meio ambiente local. A EA deve ser vista como uma prática educativa que vai além da sala de aula, integrando-se à vida cotidiana dos estudantes e da comunidade, promovendo uma educação que seja ao mesmo tempo teórica e prática, crítica e transformadora.

O fortalecimento da EA também passa pela construção de redes de colaboração entre a escola, a comunidade e outras instituições. Parcerias com universidades, organizações não governamentais e outras escolas podem proporcionar o intercâmbio de conhecimentos e experiências, enriquecendo o trabalho educativo e ampliando seu impacto. Projetos colaborativos que envolvam a comunidade em atividades práticas de preservação ambiental podem contribuir para um maior engajamento dos moradores e para a construção de uma cultura de sustentabilidade. Essas iniciativas devem ser planejadas de forma participativa, garantindo que as vozes e necessidades da comunidade sejam ouvidas e atendidas.

Por outro lado, é fundamental reconhecer as limitações da pesquisa e a necessidade de estudos mais abrangentes e detalhados. Ampliar a amostra e envolver uma parcela maior da comunidade pode fornecer uma visão mais completa e precisa dos impactos da EA no assentamento. Futuras pesquisas devem explorar não apenas as percepções e práticas dos moradores, mas também as dinâmicas de poder e os desafios estruturais que influenciam a implementação da EA. Este enfoque pode revelar barreiras ocultas e oferecer valiosas compreensões para a formulação de políticas e práticas mais eficazes.

Esta pesquisa representa uma contribuição significativa para a compreensão do papel da EA dentro do contexto dos assentamentos rurais, especialmente no que diz respeito à influência da Escola Estadual Madre Cristina no Assentamento Roseli Nunes. Ao analisar as práticas educativas e os impactos dessas práticas na vida dos assentados, este estudo permite uma importante reflexão aos educadores, pesquisadores e formuladores de políticas

interessados em promover uma educação ambiental mais eficaz e inclusiva. Através da articulação entre teoria e prática, esta pesquisa destaca a importância da EA como uma importante ferramenta para promover a conscientização, a participação cívica e a transformação social em contextos rurais.

No entanto, é importante ressaltar que esta pesquisa é apenas um passo em direção a uma discussão mais aprofundada da EA nos assentamentos rurais como uma forma de resistência campesina. Muito embora tenhamos diversos estudos que versem sobre a temática, é fundamental destacarmos que ao longo dos anos temos visto uma constante reformulação das políticas públicas nos diversos âmbitos da sociedade, por este motivo, consideramos importante que os debates sejam atualizados.

Para enriquecer ainda mais o debate acadêmico e contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas mais eficazes, é necessário que outros pesquisadores se dediquem a investigar diferentes aspectos dessa temática. Estudos adicionais podem explorar questões como a eficácia das estratégias de ensino, os desafios enfrentados pelos professores, as percepções e práticas dos alunos, e o impacto da EA na sustentabilidade ambiental e no bem-estar social das comunidades rurais. Ao colaborar e compartilhar conhecimentos, os pesquisadores podem ajudar a construir uma base sólida de evidências que sustente a implementação de políticas e programas educacionais mais eficazes e inclusivos.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. A hegemonia do agronegócio e a reconfiguração da luta pela terra e reforma agrária no brasil. **Caderno Prudentino De Geografia**, *4*(42), 251–285, 2020.

ALVES, Flamarion Dutra *et al*. **Os impactos da territorialização dos assentamentos rurais em Candiota-RS.** 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2006.

AMORIM, Franciel Coelho Luz.; SOUZA, Raimunda Áurea Dias. **A educação no contexto da questão agrária brasileira e as políticas do Estado para a educação do/no campo.** Inter-ação, v.42, n.2, p.325-346, 2017. Disponível em: https://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i2.46073. Acesso em: 24 out. 2020.

ANDRADE, A.L.R. A educação ambiental e a dialética materialista: concepções teóricas. **Revista GeoUECE** - Programa de Pós-Graduação em Geografia da UECE Fortaleza/CE, v. 3, nº 4, p. 294-313, jan./jun. 2014. Disponível em: http://seer.uece.br/geouece. Acesso em: 27 set. 2022.

ARAÚJO, A. N., Caires, D. O., AMORIM, Castro, R. R.; HERRERA, J. A. Relação entre desmatamento e percepção ambiental dos produtores rurais no município de Pacajá – Pará. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, octubre-diciembre, 2016.

ARROYO, M. G. **Formação de Educadores do Campo.** Dicionário da Educação do Campo. *In:* CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.).Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BARBOSA, F. M. D. C. P. *et al*. **Percepção ambiental dos alunos do ensino médio no Cefet-MG**. 2019 Disponível em: https://www.senept.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/95/2019/11/1-GT-7_694-700_Barbosa-et-al-Percep%C3%A7%C3%A3o-ambiental.pdf. Acesso em: 05 jan. 2023.

BARBOSA, L. Agrotóxicos colocam em risco produção agrofamiliar em assentamento no Mato Grosso. **Agência Pública**, 2023. Disponível em: https://apublica.org/2023/02/agrotoxicos-colocam-em-risco-producao-agrofamiliar-em-assentamento-no-mato-grosso. Acesso em: 26 dez. 2023.

BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BATISTA, M.S.X. **Da luta as políticas de educação do campo**: concretização da educação e da escola do campo. Imprece, Fortaleza, 2016a.

BATISTA, M.S.X. Educação do campo: da luta dos movimentos às políticas. *In*: FIGUEIREDO, João B.; VERAS, Clédia Inês Matos; LINS, Lucicléa Teixeira (Org.). **Educação Popular e movimentos sociais**: experiências e desafios. Fortaleza: Imprece, 2016b.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Content/history. Acesso em: 22 jul. 2022.

BITENCOURT, L. P. Método (Auto)biográfico na formação de identidades coletivas na Educação do Campo: do individual ao coletivo. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO - SEMIEDU. **Anais...** Cuiabá. UFMT. 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Código Civil e Constituição da República Federativa do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Parecer 36/2001, relatora Edla de Araújo Lira Soares. Processo 23001000329/2001-55. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília:1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de Educação Ambiental. **Os diferentes Matizes da educação ambiental no Brasil: 1997-2007**. –Brasília, DF:MMA, 2008. (Série Desafios da Educação Ambiental). 290p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC, 1997. 128p.

BROFMAN, Paulo Roberto. A importância das publicações científicas. **Revista Telfract**, n. 1, v. 1, 2018. Disponível em: Acesso em: 22 jul. 2022.

CALDART, R. S. A escolar do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

CALDART, R. S. A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo, **23ª Reunião Anual da ANPED**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/te3.PDF Acesso em: 28 set. 2022.

CALDART, R. S. **Educação em Movimento:** Formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 277 p. Disponível em: https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/livro-pedagogia-da-terra-mst.pdf. Acesso em: 27 de set. 2022.

CALDART, R.S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 788 p.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento:** processo histórico e chave metodológica. Porto Alegre: Vozes, 2021.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Por uma Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Vozes, 2002.

CARVALHO, C. D. *et al.* Agroecologia e economia solidária. Congresso Brasileiro de agroecologia**,** Construindo horizontes sustentáveis: **Anais...** Belo Horizonte, CBA, 2006. p. 1-4.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CASTRO, M. A. Reciclagem no contexto escolar: uma proposta de intervenção. *In*: CASTRO, M. A. (Org.). **Educação ambiental**: reflexões e práticas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008, p. 13-29.

CEREZOLI, J.; LOPES, E. C. Agroecologia e educação: a formação das identidades no MST. **Revista Travessias,** v. 6, n. 3, 16. ed. 2012.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *In*. **Revista Portuguesa de Educação**, Com queda de investimento em ciência e tecnologia, Brasil perde talentos para outros países, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf. Acesso em: 04 maio 2023.

COELHO, C. S.; GUEDES, I. C. A formação do pedagogo e o meio ambiente: uma reflexão sobre a inclusão da Educação Ambiental nos cursos de graduação em pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Ambienta**l (RevBEA), 2016; 11(2), 151-163.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. **Educação ambiental e sensibilização para conservação dos recursos naturais em um assentamento agrícola em Lucena-PB**. 2015. 198f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

COSTA, L. M.; BATISTA, M. S. X. O currículo na perspectiva da educação do campo: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-15, 2021.

CUNHA, A.R. do N. A educação ambiental aplicada na educação infantil: um estudo sobre o trabalho realizado em uma escola de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento,** n. 7, v. 3, p. 145-159, 2019.

CZAPSKI, S. **Muitas "EAs": como entender a profusão de novas EAs, desenvolvidas desde os anos 1990?** *In*: BRASIL. Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997 – 2007. Brasília: MMA, 2008.

DANTAS, J. O. *et al.* (2020). A relação da Educação Ambiental com a Educação do Campo: aspectos identificados a partir de publicações em periódicos de Educação Ambiental. **Ambiente & Educação: Revista De Educação Ambiental,** 25(2), 448–480.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária e capitalismo agrário: o debate paradigmático de modelos de desenvolvimento para o campo. **Reforma Agrária**, São Paulo, v. 1, p. 41-54, 2014.

FERREIRA, C. L. R. **Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da Bahia**: entre o descompasso e o desafio de transformação. 2018. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista eletrônica de educação**. N. 09, 2011.

FERREIRA, M. S. Luta pela terra e inserção da Agroecologia no assentamento Terra Vista-BA. **Revista Fitos**, Rio de Janeiro. 2019; 13(Supl.): 49-52. e-ISSN 2446.4775. Disponível em: http://revistafitos.far.fiocruz.br/index.php/revista-fitos/article/view/773. Acesso em: 08 jan. 2024.

FORTUNA, V. A relação teoria e prática na educação em Freire. **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior**, 1(2): 64-72, Out. Dez. 2015.

FORTUNATO, Aluízio. **A Importância da Educação Ambiental nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental**. Editora Dialética (2021).

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra: 2011; 50. ed., 2015.

G1- Jornal Nacional, 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/09/13/com-queda-de-investimento-em-ciencia-e-tecnologia-brasil-perde-talentos-para-outros-paises.ghtml. Acesso em: 22 jul. 2022.

G1-Jornal Nacional Natureza. **Desmatamento na Amazônia é 'perda irreparável', diz especialista em recuperação ambiental.** 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/08/21/desmatamento-na-amazonia-e-perda-irreparavel-diz-especialista-em-recuperacao-ambiental.ghtml. Acesso em: 26 jul. 2022.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GALLO, H.: O croqui como instrumento de conhecimento. Registro de uma experiência internacional em arquitetura e urbanismo. **Arquitextos**, São Paulo, ano 19, n. 224.01, Vitruvius, Disponível em: https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/19.224/7273. Acesso em: 05 maio 2023.

GALVÃO, M. N. C. **Educação ambiental nos assentamentos rurais do MST**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

GAMBOA, S.S. **Pesquisa em Educação:** Métodos e Epistemologias. Campinas, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. K. S. **Educação ambiental**: saberes e percepções socioambientais dos docentes de uma escola ribeirinha do Assentamento Agroextrativista do Anauerapucu, Santana-AP. 2017. 162 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação.

GONÇALVES, D. de L; BRASIL, Davi do Socorro Barros. A importância da educação ambiental enquanto instrumento de sustentabilidade em projetos de assentamento agroextrativistas na Amazônia paraense. **Anais do II Congresso Amazônico de meio ambiente e energia renováveis.** UFRA Campus Belém, 2016.

GONÇALVES, D.R.P. A educação ambiental e o ensino básico in: Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente,4, 1990, Santa Catarina. Florianopólis, **Anais...** Santa Catarina. Florianopólis UFSC, 1990, pp. 125-146.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GUIMARÃES, M. **Formação de educadores ambientais**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KASHIWAGI, H. M.; BONAFINI, L. G. As práticas em educação ambiental nas escolas do campo em comunidades insulares. **Revista Sergipana de Educação Ambiental | REVISEA**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil V.8, N. Especial, 2021.

KIST, Anna Christine Ferreira. **Territórios em resistência:** educação ambiental crítica em escolas do campo: uma análise a partir do curso de extensão escolas sustentáveis e Com-Vida/UFSM. 2019. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências.

LANCHEROS, N. A. **Programa nacional de educação ambiental e diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental nas escolas municipais rurais de Piracanjuba/GO**. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Sociedade) - Câmpus Sudeste - Sede: Morrinhos, Universidade Estadual de Goiás, Morrinhos-GO.

LAYRARGUES, P.P. Para que a Educação Ambiental encontre a educação. *In*: Loureiro, C.F.B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez editora, 2004.

LAZZARI, Francini Meneghini; SOUZA, Andressa Silva. Revolução Verde: impactos sobre os conhecimentos tradicionais. **Anais do 4º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos da sociedade em rede, Santa Maria–RS**. 2017.

LE GOFF, J. **História e memória**. 7. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2013.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Introdução: História e Etnologia. *In*: _____. **Antropologia Estrutural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LEWGOY, Alzira M. B; ARRUDA, Maria P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. **Revista Texto & Contextos**. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. **Revista Inter Ação**, v. 16, n. 1/2, p. 67-90, 2 out. 2018.

LIMA, E. S. Educação do Campo, Currículo e Diversidades Culturais. **Espaço do Currículo**, v.6, n.3, p.608-619, setembro a dezembro de 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, C. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. *In*: LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.). **Educação ambiental:** repensando o espaço da cidadania. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 73-103.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambienta**l. 2. ed. São Paulo: Cortez, 150 p., 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU,2017.

MACHADO, Lucena Cristiane Tractz. Da educação rural à educação do campo: conceptualização e problematização. **XIX Congresso Nacional de Educação** – EDUCERE, 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 4. ed. SP: Atlas, 2004.

MARIA FILHO, J. Escute o solo, as raízes e ouça os ventos de Primavesi. **Revista Brasileira De Nutrição Funcional**; 46(81), 2020.

MARSARO, A. B. R.; SOUZA, C. A. Análise de uma "experiência pedagógica" de reflorestamento, como prática de educação ambiental, no processo de ensino-aprendizagem. **IJERRS** - International Journal of Educational Research and Scientific Studies, v. 4, n. 3, p. 1-19, 2022. Disponível em: https://ijerrs.com/index.php/ijerrs/article/view/238. Acesso em: 10 dez. 2021.

MARTINS, José de Souza. **A questão agrária brasileira e o papel do MST**. *In*: STÉDILE, João Pedro (Org.). A reforma agrária e a luta do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MATTOS, C.L.G., CASTRO, P.A. (Org.) **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from Scielo Books. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf. Acesso em: 28 set. 2022.

MEDEIROS, A.B. *et al.* Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, 2011 Disponível em: https://www.terrabrasilis.org.br/ecotecadigital/pdf/a-importancia-da-educacao-ambiental-na-escola-nas-series-iniciais.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

MENDES, Mariana Fernandes; CAVALCANTE, Leandro Vieira. Noções de educação ambiental nos assentamentos do MST**. Revista Educação ambiental em ação**. ISSN 1678-0701- Volume XXI, Número 79, 2022. Disponível em https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=974. Acesso em: 22 jul. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, G. F. **Trajetórias narrativas em um assentamento do MST**: os (des)compassos na concepção de natureza. 2019. 134f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

MIRANDA, R. S.; SILVA, R. B. (2017). Uso das áreas de reserva legal e de preservação permanente em assentamentos rurais do semiárido. **Retratos de Assentamentos**, 20(1), 139-148.

MST. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Pedagogia do Movimento Sem Terra – Acompanhamento às escolas. **Boletim da Educação**. Porto Alegre, n. 8, jun., 2001.

MST. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Princípios da educação no MST. **Caderno de Educação**. MST, n.8, 1996.

NASCIMENTO, C.G do. Educação e cultura: as escolas do campo em movimento. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 16, n. 11/12, p. 867-883, nov./dez. 2006.

NÓBREGA, Ana Valéria Holanda da. **Educação ambiental dialógica no assentamento São Gonçalo – Crateús-CE**: a terra como mãe, a ternura no caminhar e novas atitudes no viver. 2017, 151f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2017.

OLIVEIRA, Siumara Santos; ASEVEDO, Tayrone Roger Antunes. Do Latifúndio ao Assentamento: Recriando a Agricultura Camponesa no Mato Grosso. **Agriculturas**. V.11, n. 2, p. 21-24. 2014.

PÁDUA, S. M. **Educação ambiental:** conceitos e princípios. (2002). Disponível em: file:///C:/Users/Admin/Downloads/15143-Submiss%C3%A3o-55692-1-10-20210721.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

PAULA, B. A.; BECKER, T.S, MARTINIANO, V.R. Mineração e seus impactos socioambientais: Perspectivas acerca do Projeto Jauru – MT. **VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária**
GT 11 - Mineração, Agroenergia e Conflitos Territoriais.

PEREIRA, V.; SILVA, R. F.; RAMÍREZ-SÁNCHEZ, M. Y. Educação ambiental popular na américa latina e caribe e educação para o desenvolvimento sustentável: incongruências e desafios. **Revista Científica Da Faculdade De Educação E Meio Ambiente**, *13*(1), 92–113, 2022.

PEREIRA, B. F. P. *et al.* Horta escolar: enriquecendo o ambiente estudantil. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 7, n. 1, 2012.

PEREIRA, D. Modo de produção capitalista e meio ambiente. *In*: Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Cadernos de Agroecologia**, v. 1. Plantar árvores, produzir alimentos saudáveis, 2020. p. 10-17. Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente. Disponível em: https://mst.org.br/download/cadernos-de-agroecologia-vol-1-2020/. Acesso em: 26 out. 2023.

PEREIRA, V. A.; AMARAL, M. J. Novas exigências a Educação Ambiental no contexto pós-COVID-19: desafios a redefinição do Projeto Pedagógico. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 5, p. 312-327, 2020.

PINHAL, Leonardo. Laudato Si': Cuidando do Planeta Terra Como Espaço Comum a Todos os Indivíduos. **Dignidade Re-Vista**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 10.

PINTO, A.P; MARIANO, Z. de F. Questões ambientais nos livros didáticos de geografia das escolas municipais e estaduais de Jataí (GO). **Ateliê Geográfico - Goiânia-GO**, v. 12, n. 2, Ago/2018, p. 269-297.

PINTO, D. E. E. *et al*. Educação ambiental: preservação de nascentes. **Anais do 7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária da UFOP.** Ouro Preto, 2016.

PITOMBEIRA, Rafael Soares de Souza. **Educação do campo**: uma análise sobre educação ambiental a partir do projeto pedagógico e da concepção da comunidade escolar. 256 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio e ação pedagógica. ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 14., 2006, Rio Branco, AC. **Anais ...** Rio Branco, AC, 2006.

REIGOTA, M. (2009). Editorial – Educação ambiental brasileira: a contribuição da nova geração de pesquisadores e pesquisadoras. **Interacções**, v. 5, n. 11. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/372. Acesso em: 21 jul. 2022.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social.** São Paulo: Cortez, 2004.

ROCHA, Rosaly Justiniano de Souza. CABRAL, José Pedro Cabrera. Aspectos históricos da Questão Agrária no Brasil. **Revista Produção Acadêmica,** Núcleo de estudos urbanos regionais e agrários/NURBA, v. 2, n.1. 2016.

RODRIGUES, D. G.; SAHEB, D. A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**, 99(253), 573–588, 2018.

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

ROSA, M. P.; SVARTMAN B. P. Agroecologia e políticas públicas: reflexões sobre um cenário em constantes disputas. **Psicologia Política**, v. 18. nº 41. p. 18-41. jan.–abr. 2018.

SÁ, C. F.; PESSOA, A. C. R. G. Currículo e Educação Do Campo: Tensões E Resistências À Nucleação Escolar. **Seminários do GEPEC**, Belo Horizonte, 2013.

SÁ, L. M. Pertencimento. *In*: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

SANTANA, B. **Quando me descobri negra**. São Paulo: Fósforo, 2023.

SANTOS, M. J. Z.; ANDRADE, A. L. P. (2013). Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. **Cadernos PDE**. Versão On-line. ISBN 978-85-8015-076-6.

SANTOS, R. da S. **O ensino e aprendizagem de geografia na formação de educadores do PRONERA em Alagoas (2002 e 2006)**. Monografia de graduação em geografia. Universidade Federal de Alagoas. 2011

SANTOS, V. M. N.; JACOBI, P. R. Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente. **Educação E Pesquisa**, 2011; 37(2), 263–278.

SANTOS; A. P.; JAPIASSÚ, M. C. T. **Ética ambiental:** a atitude humana em debate. Maceió: Edufal, 2009.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2002.

SATO, M.; PASSOS, L. A. Biorregionalismo: identidade histórica e caminhos para a cidadania. *In*: SATO, Michele. **Sentidos pantaneiros**: movimentos do Projeto Mimoso. Cuiabá: KCM, 2003.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. *In*: SATO, Michele; SEGURA, D.S.B. **Educação Ambiental na escola pública**: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001. 214 p.

SEGURA, D.S.B. **Educação Ambiental na escola pública:** da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001. 214 p.

SELUCHINESK, R. D. R.; CASTORINO, A. B. **Uma experiência de Educação Indígena Intercultural no Ensino Superior em Mato Grosso**: o projeto da UNEMAT. In: XXVII Simpósio da ANPAE, 2015, Olinda-PE. Anais do XXVII Simpósio da ANPAE. Olinda-PE: Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, 2015. v. 1. p. 1-234.

SILVA, Manoel Sampaio. **A educação ambiental e a sustentabilidade**: abordagem ecorrelacional no assentamento da fazenda angico. 2013. 190 f. Tese (Doutorado em 2013) - Universidade Estadual do Ceará, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA. Michele Maria da; PRADO, Rosimeire Camargo. Paulo Freire e a Educação do Campo: práticas pedagógicas para uma educação emancipadora. **Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo**, Goiás, 2017.

SIMONATO, Danitielle Cineli. **Questões ambientais, socioeconômicas e histórias de vida de assentados/as rurais do assentamento Estrela da Ilha no município de Ilha Solteira – SP**. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Agrárias) - Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2013.

SOARES, S. M.; SENRA, R. E. F. Da teimosa resistência nasce a Escola Estadual do Campo Madre Cristina. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, 2019, *4*, e5786-e5786.

SOUZA, B. L. SIMONETTI, M.L. **A Educação do campo e a questão agrária**. CAPES, 2014.

SOUZA-LIMA, J. E.; ALENCASTRO, M. S. C. Educação Ambiental: breves considerações epistemológicas. **Revista Meio Ambiente e Sustentabilidade**, v. 8, n. 4, p. 20 - 50, 29 jun. 2015. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/revistameioambiente/index.php/meioAmbiente/article/view/421. Acesso em: 28 set. 2022.

SPRADLEY, J. S. **The ethnographie interview.** New York, Holt, Rinehart and Winston, 1979. 247 p. 2.

TIRIBA, L. Crianças da Natureza. **C**urrículo em movimento – Perspectivas Atuais, **Anais do I Seminário Nacional** Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file. Acesso em 24 jul. 2022.

TORALES, M. A. A inserção da educação ambiental no currículo escolar e o papel dos (as) professores (as): da ação escolar a ação educativa-comunitária como compromisso político ideológico. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.,** v. esp., p.1-15, 2013.

TOZONI-REIS MF de C. Temas ambientais como temas geradores: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educ rev** 2006 Jan;(27):93–110.

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

VEIGA-NETO, A. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos de ensinar e aprender**. *ENDIPe*, 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VEIGA-NETO, A. Novas geometrias para o currículo e processos identitários. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa Moreira; PACHECO, José Augusto; MACEDO, Elizabeth; CASIMIRO, Maria Alice (Orgs.). O currículo e produção de identidades. **Actas do V Colóquio sobre questões curriculares**. Centro de investigação em Psicologia, Universidade do Minho, 02 a 04 de junho de 2002. p. 13-31.

VIGNATTI, M.A.P; ARAUJO, P.R. da R. Pedagogia Ambiental no Movimento dos Trabalhadores rurais sem-terra: Uma trajetória em construção. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**- Ano 8 – n. 17- Jul/dez 2006.

WEBER, Eliane. **Percepções em relação ao ambiente desenvolvidas nos 4º e 5º anos na escola municipal São Francisco, assentamento Alvorada**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Geociências) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

ZART, L. L. Educação Política em Processos Participativos. **Caderno Pedagógico 03**, Campus Universitário Jane Vani, p. 15 - 17, 08 jul. 2014.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

I – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTÃO ESCOLAR

1- O que você entende por Educação Ambiental? Esse assunto é trabalhado na escola? Como?

2- Relate sobre as ações, teóricas e práticas, que estão sendo realizadas em sua escola com relação à Educação Ambiental.

3- Como as ações sobre Educação são preparadas e como acontece a formação de professores para trabalhar com a Educação Ambiental?

4- Você acredita que o que se ensina sobre educação ambiental na escola pode se refletir nas decisões e nas ações dos pais dos alunos? Cite exemplos.

5- Como você avalia este trabalho?

6- Existem planejamentos de continuidade e/ou de trabalhos futuros sobre Educação Ambiental pensados pelos profissionais da escola destinados ao assentamento?

II – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES

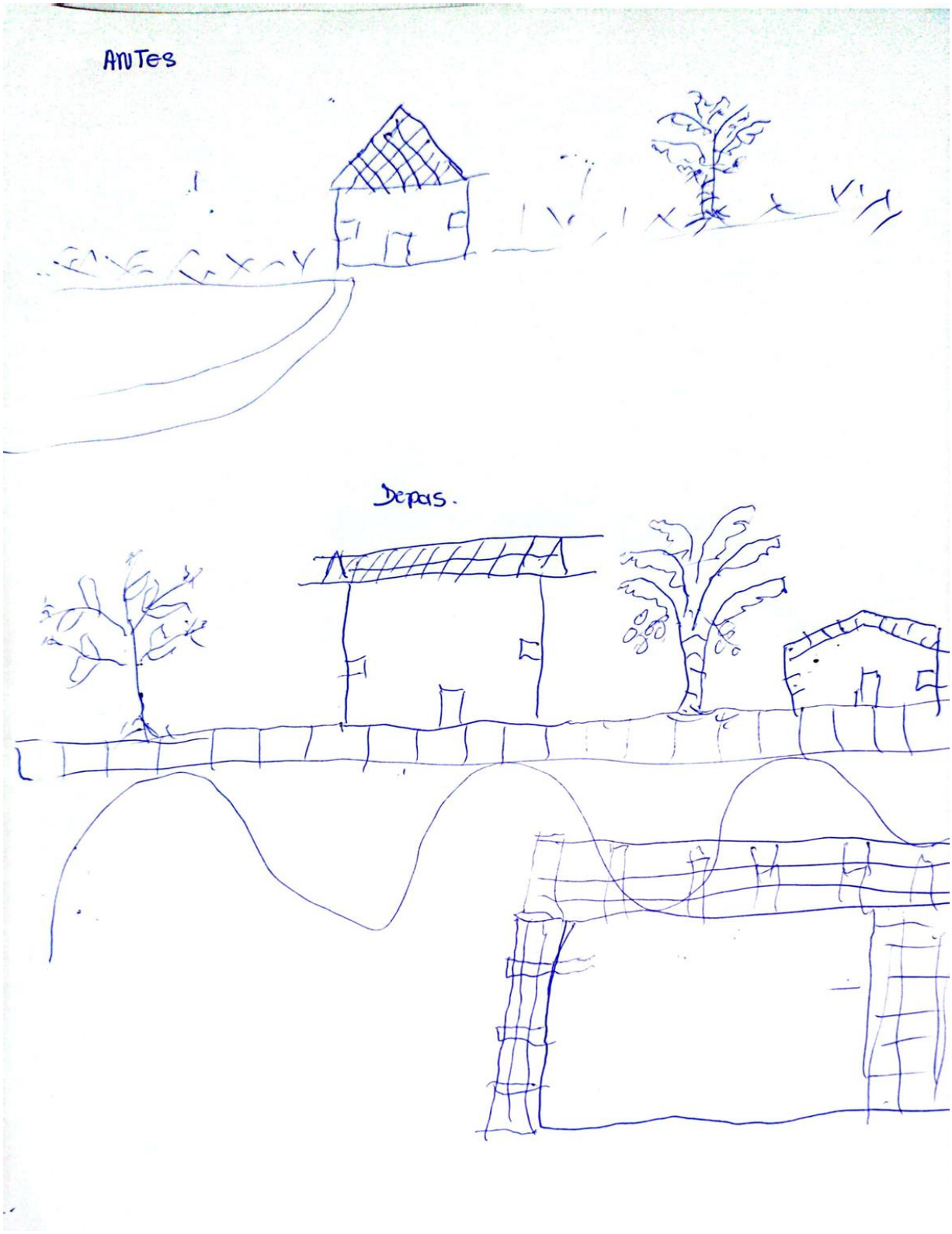
1- Turma que ensina. Quanto tempo de docência. Qual a formação?
2- O que você sabe sobre educação ambiental? Conceitos e Práticas.
3- Há alguma disciplina, conteúdo ou tema abordado na educação ambiental que é trabalhado na sua disciplina ou na escola?
4- Quem você acha que é o responsável para orientar os trabalhos sobre Educação Ambiental na Escola? Por quê?
5- Você foi orientado sobre a necessidade de trabalhar com educação ambiental nas escolas?
6- Se ocorreu essa orientação, quem orientou? Por que e Quando? Quais foram os temas abordados nesta preparação ou formação?
7- Quais são e como você avalia as atividades de Educação Ambiental que ocorrem na sua escola?
8- Você acredita que o que você ensina sobre educação ambiental na escola pode se refletir nas decisões e nas ações dos pais dos alunos? Cite exemplos.
9- Você tem sugestões e/ou propostas para o desenvolvimento de atividades sobre Educação Ambiental na sua escola? Se sim, quais?

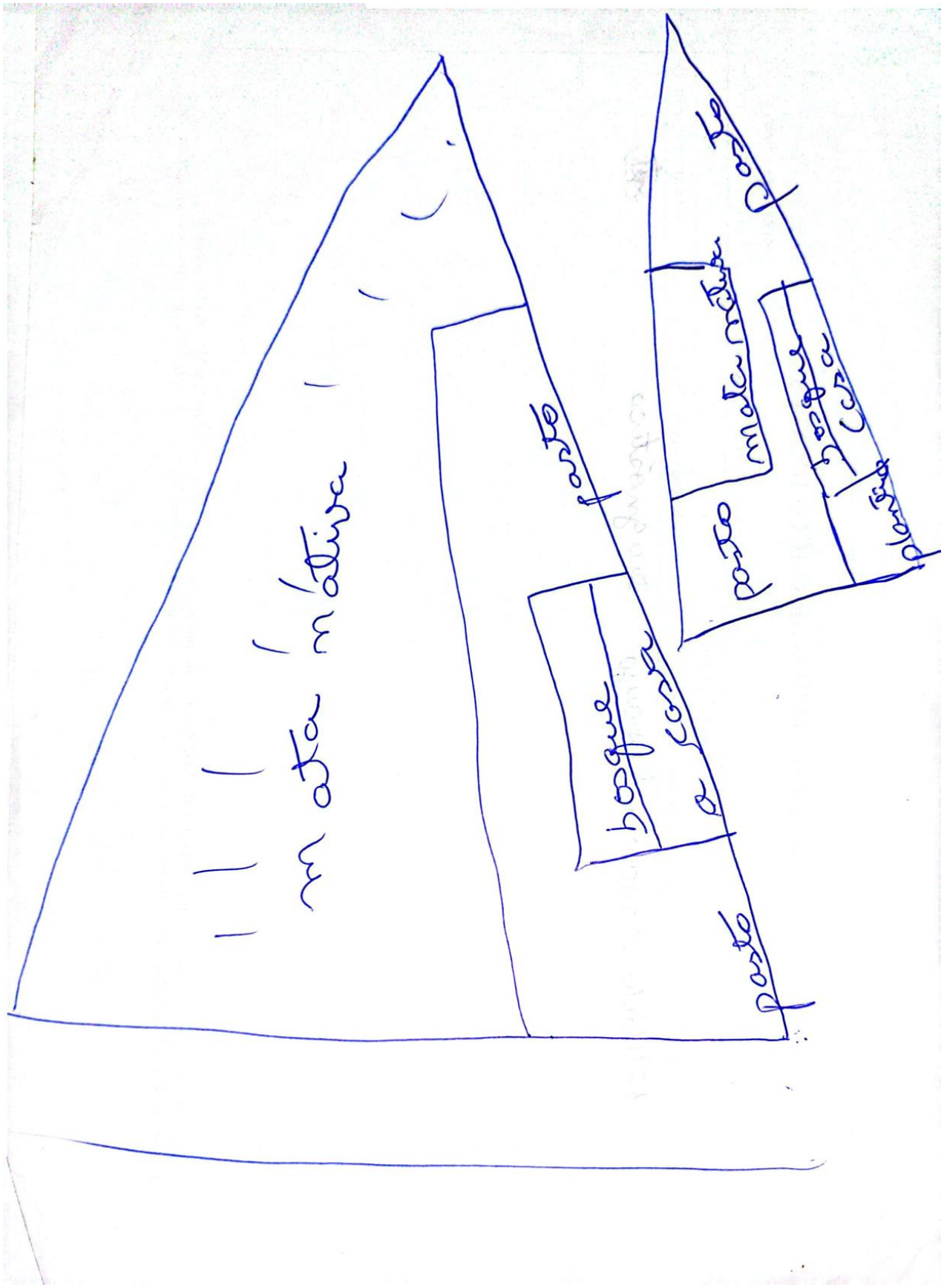
III – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ASSENTADOS

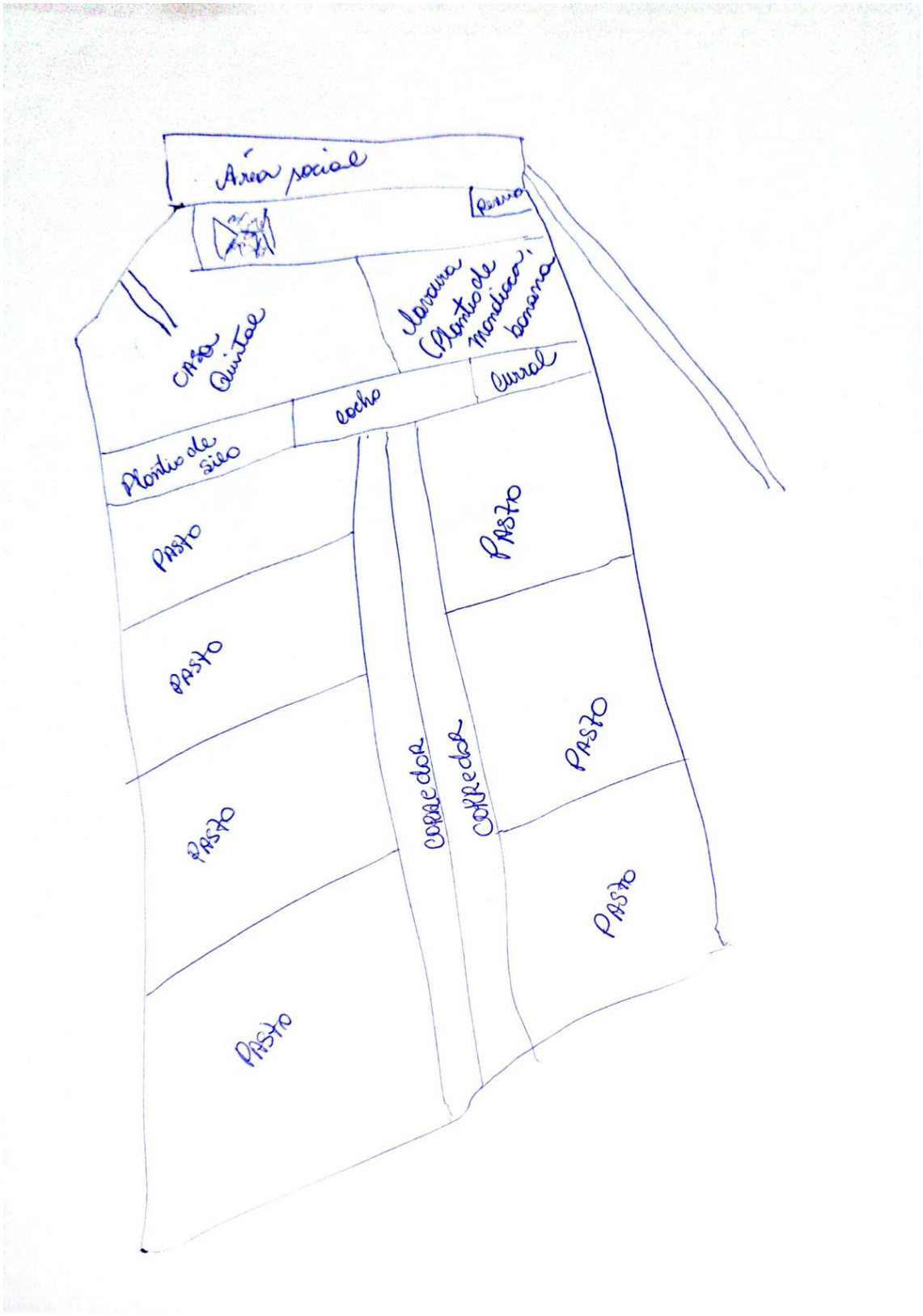
1- Nome da propriedade.
2- Nome do proprietário (Usar só o primeiro nome).
3- Quantas pessoas vivem na propriedade? Tem membros da família frequentando a escola?
4- Quanto tempo reside no Assentamento?
5- Qual a Localização da propriedade?
6- Você conhece a história do assentamento? Relate.
7- Como foi a sua chegada com sua família no assentamento?
8- Como foi o processo de ocupação da propriedade: Construção da casa, abertura da área de cultivo? Construção de estradas, pontes, casa, cercas? Usos da madeira? Usos da água? Usos de fogo? Recomendações sobre as áreas protegidas?

9- Quais foram as orientações sobre o que fazer com a terra? Com a floresta? Com as águas? Com os animais?
10- A escola deu alguma orientação neste sentido a você ou aos seus filhos?
11- Você já ouviu falar em Educação Ambiental? Onde e quem falou? Qual a relação entre os assuntos trabalhados pela educação ambiental e as atividades que vocês realizam na sua propriedade?
12- Você sabe se a escola tem ensinado sobre educação ambiental? Se este assunto é tratado na escola, quais são os temas abordados e o que vocês têm utilizado na propriedade?
13- Você sabe se existe algum projeto ou orientação sobre Educação Ambiental que vem sendo desenvolvido na Comunidade? Quem faz este trabalho?
14- Você acha importante tratar de Educação ambiental na Escola? Por quê?
15- Você considera que algum aprendizado sobre educação ambiental trouxe algum resultado positivo para a sua propriedade? Cite exemplos.

ANEXO A – ILUSTRAÇÕES DO ASSENTAMENTO




materia
poste
bague
poste
bague
poste
poste
bague
plastique


Área social
Reserva
Casa Quintas
Horta
Plantio de medicinais
Plantio de silo
Cocho
Curral
PASTO
PASTO
PASTO
PASTO
PASTO
PASTO
Corredor
Corredor