

TEIA: ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM UM PROJETO DE EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL

Luciana Resende Allain¹
Luiz Carlos Felizardo Junior²
Cristiane Fernanda Xavier³
Giovana Carine Leite⁴

RESUMO: O presente trabalho apresenta os pressupostos teórico-metodológicos do Projeto TEIA, ancorado na Pedagogia de Projetos e em oficinas pedagógicas, e os resultados alcançados por ações integradas de ensino, pesquisa e extensão. Além de buscar compreender como as crianças e adolescentes do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) concebem a relação homem-natureza, buscou-se proporcionar aos graduandos da universidade vivências de âmbito formativo diferenciadas, do ponto de vista político-pedagógico. O projeto estimulou nos atores envolvidos reflexões mais profundas sobre a questão ambiental, articulando-a com fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. Dentre os resultados obtidos, destaca-se a forte presença da identidade coletiva dos sem-terra na relação que as crianças e adolescentes estabelecem com o ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação socioambiental. Pedagogia de projetos. MST.

“Teia”: the relationship among education, research and extension in a project of socio-environmental education

ABSTRACT: This paper describes the theoretical and methodological assumptions of the Project TEIA – based on the Pedagogy of Projects and on pedagogical workshops - and the results achieved by integrated actions of teaching/research and extension programs. Apart from seeking to understand how children and teenagers in the MST (Movement of the Landless People in Brazil) environment conceive the relationship between man and nature, we sought to provide to the university graduates formative-oriented experiences, particularly differentiated in terms of political and pedagogical standpoints. This project spurred on the involved actors toward a deeper reflection on the environmental issue, linking it with political, social, economical and cultural factors. The results show, for example, the strong presence of the collective identity of the Landless in the relation which children and teenagers establish with the environment.

KEYWORDS: Socio-environmental education. Education projects. MST.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, bióloga, professora na Universidade Federal de Alfenas (luciana.allain@unifal-mg.edu.br).

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, membro do grupo de pesquisa Juventude e Educação na Cidade, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (felizardojr@hotmail.com).

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, professora assistente da Universidade Federal de Alfenas (cristianefx@yahoo.com.br).

⁴ Graduada em Ciências Biológicas com ênfase em Gestão Ambiental pela Pontifícia Universidade Católica – Minas Gerais, educadora do Centro Educacional UNIMAPE, Alfenas (giovancarine@yahoo.com.br).

INTRODUÇÃO

O Projeto TEIA: Tecendo Múltiplos Olhares e Práticas Socioambientais nasceu da confluência de dois campos de interesses distintos: uma demanda apresentada à coordenação do Programa de Extensão Semeando Saúde por atividades educativas com as crianças do assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) Primeiro do Sul, em Minas Gerais, e do interesse de profissionais do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) em desenvolver um projeto de educação socioambiental na região sul de Minas Gerais.

Com vistas a atender tanto a demanda quanto o desejo profissional, no ano de 2010, iniciaram-se os trabalhos de educação socioambiental com 22 crianças e adolescentes entre 5 e 15 anos, em idade escolar correspondente ao ensino fundamental. O projeto desenvolveu-se numa perspectiva de interface entre os níveis da prática de ensino articulada à investigação, integrando ações de extensão e pesquisa. Além disso, envolveu sete graduandos do curso de Ciências Biológicas, dentre os quais seis cursavam a modalidade licenciatura, o que nos permitiu fomentar ações de formação pedagógica aos licenciandos.

Nesse sentido, as ações do projeto visavam tanto oferecer contribuições de âmbito formativo no desenvolvimento de posturas ambientalmente responsáveis comprometidas com uma sociedade sustentável, quanto oportunizar, a jovens estudantes da graduação, conhecer outras realidades da prática educativa e, a partir do trabalho pedagógico realizado, desenvolver processos reflexivos sobre o ensino e a intervenção na realidade.

Sua realização deu-se em duas frentes de atuação que se complementam, isto é, por meio de oficinas de intervenção baseadas em atividades lúdico-formativas e levantamento e análise das percepções e aprendizagens experimentadas pelos graduandos do curso de Ciências Biológicas, que emergiriam durante o desenvolvimento do projeto na sua relação com o processo de formação docente inicial, seus desafios e perspectivas.

Nesse relato apresentamos, inicialmente, a forma como foi concebida a relação entre produção de conhecimento e intervenção na realidade e as bases teórico-metodológicas que sustentam essa concepção, bem como a relação com a educação socioambiental. Na segunda parte do texto, descrevemos a execução das oficinas desenvolvidas, ressaltando aspectos do processo educativo desenvolvido com as crianças do assentamento do MST Primeiro do Sul/ MG. Finalizamos tecendo algumas considerações sobre a relação entre produção de conhecimento e intervenção na realidade com base nos resultados do projeto e mudanças de concepções apresentadas pelos estudantes da graduação.

Por que educação socioambiental?

Sabe-se que, em geral, a abordagem ambiental na mídia e, mesmo nas escolas, restringe-se a uma análise que provoca por um lado, uma mistura de desespero, impotência, culpa e frustração

sustentados por um discurso alarmista, catastrófico; por outro lado, uma análise simplista e superficial destas questões, marcada por um ativismo esvaziado em si mesmo, uma vez que não se detém numa compreensão mais aprofundada acerca dos interesses e demais fatores envolvidos. Essa visão ingênua da educação ambiental não reconhece a influência dos fatores culturais, sociais, econômicos e históricos na construção de significados sobre o meio ambiente.

Segundo Dias (2003), a educação ambiental é um processo dinâmico pelo qual as pessoas aprendem sobre o ambiente, a dependência dos organismos vivos dos recursos naturais, como são afetados e como se promove a sua sustentabilidade. O autor evidencia também que se devem levar em consideração os aspectos sociais, políticos, econômicos, científicos, tecnológicos, culturais, ecológicos e éticos, em que o indivíduo possa adquirir conhecimentos, valores, comportamentos e habilidades práticas para participar continuamente na solução de problemas ambientais como forma de melhoria da qualidade de vida.

Corroborando com a perspectiva acima, consideramos ser apropriada a abordagem de temas ambientais na perspectiva reflexiva pela possibilidade de resignificá-los. Entendemos por resignificar, a possibilidade de múltiplas interpretações de sujeitos que estão inseridos numa condição histórica e ideológica específica. Isso é necessário porque a discussão em torno desses assuntos encerra-se em sua qualificação como problemas ambientais globais. Mas, contraditoriamente, atitudes que apontam para um saber lidar com estas questões, ou mesmo que vislumbram suas soluções, parecem estar fora do alcance da maioria das pessoas. Acreditamos que, quando passível de problematização, de debate e reflexão crítica, temas socioambientais podem ser resignificados e, a partir daí, até mesmo suscitar mudanças de posturas, atitudes, comportamentos e valores.

Problematizar o modo como cada indivíduo ou segmento concebe a natureza e o meio ambiente pode contribuir para uma percepção mais crítica da realidade ambiental, na qual os elementos culturais e naturais possam ser vistos como indissociáveis, uma vez que não há como descolar o ambiente do sujeito e, conseqüentemente, de suas condições de vida. Assim, este projeto buscou ampliar as reflexões, buscando considerar sua complexidade, em especial na relação que os sujeitos estabelecem com o ambiente, originando nosso interesse em atuar junto a famílias de assentados do MST. Procurou construir um conhecimento conjunto com esses sujeitos sociais, que permitisse problematizar suas representações acerca da natureza e do meio ambiente, com vistas a desenvolverem uma postura crítica ante a relação “ser humano/natureza”. Em relação ao público-alvo deste projeto, há que se destacar que as crianças e adolescentes do assentamento frequentam as escolas da zona urbana de Campo do Meio, fato que supomos poder interferir, sobremaneira, nesta relação.

Por esses motivos, pretendeu-se desenvolver um projeto de reflexão colaborativa entre os diversos atores envolvidos (professores da universidade e professores colaboradores, crianças e adolescentes, alunos dos cursos de graduação em Ciências Biológicas), baseando-se para tanto na proposição teórico-metodológica dos projetos de trabalho, em uma perspectiva reflexiva de formação de educadores.

Articulação ensino-pesquisa-extensão: produção de conhecimento e os aspectos teórico-metodológicos da intervenção na realidade

Um dos objetivos do projeto TEIA é oportunizar a formação de educadores que tomem a experiência vivenciada como objeto de problematização e investigação constante. Também nos interessa oferecer oportunidades para que possam dialogar com diferentes públicos em espaços educativos diversos. Portanto, o projeto, embora ancorado nas ações de extensão, articula-se de maneira integrada à formação dos acadêmicos nele envolvidos.

Sabe-se que as atividades de extensão são consideradas de menor valor no meio acadêmico, quando comparadas a atividades de pesquisa. Nesse debate, já histórico, alguns ressaltam que estas duas atividades são incompatíveis por suas especificidades e por estarem situadas em domínios diferentes do conhecimento, outros alegam a dificuldade em articulá-las. Neste relato de experiência, adotamos uma perspectiva que busca articular estas duas dimensões basilares da Universidade, em integração com os processos de ensino.

O reconhecimento de que cabe à Universidade, por um lado, disseminar para a sociedade o conhecimento produzido em seu interior e, por outro, (re) construir permanentemente esse conhecimento à luz das questões postas pela sociedade, por meio dos segmentos aos quais os profissionais e estudantes ligados à Universidade atuam, foram os motivadores principais da elaboração desta ação.

Acreditamos que pesquisa, ensino e extensão configuram dimensões distintas do processo de construção do conhecimento – porém, são inseparáveis, pois a prática questiona nossos pressupostos teóricos e a teoria questiona nossa prática, gerando um ensino compartilhado e mais comprometido com a realidade pesquisada, marcado constantemente por um processo de interação, de construção, desconstrução e reconstrução (FELIZARDO JR., 2009).

No cotidiano da execução do projeto TEIA, atuamos no sentido de aliar teoria e prática, em uma relação dialógica entre a Universidade e a sociedade, estimulando o diálogo, as trocas e as reflexões coletivas em torno da temática socioambiental, buscando construir uma compreensão mais contextualizada, porque mais aproximada da realidade vivenciada. Para tanto, as ações foram desenvolvidas tendo como base metodológica a Pedagogia de Projetos (HERNÁNDEZ, 1998).

A concepção que orienta a pedagogia de projetos está ancorada na valorização da diversidade de saberes, rotas e relações presentes na realidade em que a educação e seus sujeitos estão inseridos. O projeto, em nossa perspectiva, representa uma maneira de sistematização de ideias que permite acompanhar a dinâmica de mudança destas. Por isso, ele reforça uma interação do vivido com o planejado, do velho com o novo, em um processo de auto-organização, na medida em que, por si só, apresenta-se como *feedback* para novas reflexões.

Portanto, a opção metodológica pela Pedagogia de Projetos, assim como pelas oficinas pedagógicas, rompe com a ideia de ações educativas prontas e acabadas, muitas vezes sem significado pedagógico. Ao contrário, as ações envolvem uma série de atividades que perpassam a formação tanto das crianças e adolescentes que vivenciam as oficinas pedagógicas quanto dos

graduandos que as executam. A sistematização do conhecimento produzido coletivamente tratado tanto nos diálogos de mediação feitos pelos professores durante o desenvolvimento das ações, quanto nas reuniões subsequentes, é geradora de conhecimentos e orientações das próximas ações.

A nosso ver, aí reside nosso interesse de pesquisa, as dinâmicas e oficinas potencializam o desenvolvimento profissional dos graduandos, uma vez que, neste projeto, elas possibilitam: a vivência de uma práxis pedagógica; a mobilização do educador para lidar com os desafios inerentes a essa prática; a capacidade de problematizar a realidade a partir do instrumental teórico disponível e das reflexões que ocorrem no calor da ação educativa; a construção de uma síntese das experiências vivenciadas coletivamente, identificando as questões que permanecem sem resposta e apontando avanços quanto a novas atitudes que podem ser incorporadas no cotidiano dos sujeitos; o fomento a uma postura investigativa sobre a prática pedagógica, baseada no movimento de ação-reflexão-ação (SCHÖN, 1991), colaborando para a construção de uma identidade profissional docente fortalecida.

Nesse sentido, a criação de espaços de conversação é essencial para a consolidação de acordos e consensos coletivos que são negociados nas discussões, mesmo sabendo que são parciais e provisórios. Assim, os aspectos teórico-conceituais nunca ficam desvinculados das dimensões vivenciais suscitadas pelas oficinas, numa tentativa de aliar teoria e prática e ação e reflexão, para uma intervenção subsequente mais pertinente (GIOVANETTI; DOS SANTOS, 2009).

Metodologia de ação: as oficinas lúdicas formativas e o diário de bordo

Para viabilizar esse processo de reflexão e torná-lo mais sistemático e sistematizável, propusemos a confecção de um diário de campo para o registro dos principais episódios vivenciados pelos graduandos durante as intervenções. Além de favorecer um distanciamento necessário ao exame autocrítico dos alunos, esse diário é utilizado como instrumento de coleta de dados de pesquisa, favorecendo uma perspectiva de formação pautada no professor-pesquisador e fortalecendo o vínculo entre ensino, pesquisa e extensão universitários. Para investigar os saberes subjetivos e profissionais que os acadêmicos vão construindo ao longo deste processo, estes foram orientados a construir cada qual o seu diário de campo ou diário de bordo, cuja escrita em forma narrativa permite uma análise de conteúdo.

Inspiradas na ideia dos diários de aula apresentadas por Zabalza (1994), no qual estes diários são compreendidos como uma das estratégias para se promover associação entre escrita e atividade reflexiva, permitindo ao sujeito uma observação mais profunda dos acontecimentos da prática. Em nosso trabalho, estimulamos a “reflexão distanciada” (ASTOLFI, 1991) por meio do registro e socialização dos diários de aula, por nós batizados de “diários de bordo”.

Zabalza (1994) conceitua o diário de aula como um conjunto de narrações que refletem as perspectivas do professor, nas dimensões objetiva e subjetiva, sobre os processos mais significativos da sua ação. A sua realização possibilita uma perspectiva diacrônica das situações vividas pelo professor e, portanto, da sua evolução e desenvolvimento profissional num determinado período de tempo. O desenvolvimento profissional do professor, neste caso o

professor em formação, torna-se perceptível por meio do registro dos pensamentos e sentimentos que este experimenta durante o processo de ensino e das atividades envolvidas na sua preparação. Além do próprio desenvolvimento profissional, os diários cumprem o papel de instrumento de registro das experiências vivenciadas, tornando-se ricas fontes de dados para a sistematização e análise da percepção socioambiental do público-alvo, pesquisa que está em andamento.

As ações de extensão do projeto se desenvolveram por meio de quatro etapas, conduzidas de maneira integrada e contínua: 1) diagnóstico das demandas socioambientais da realidade atendida; 2) planejamento das ações que intervenham especificamente nas demandas levantadas; 3) desenvolvimento das ações de intervenção; 4) avaliação.

Para a etapa do diagnóstico usamos estratégias pedagógicas que estimulam a livre expressão, a imaginação e a criatividade dos participantes, de modo que se sentissem à vontade para expor suas ideias e sentimentos em relação à temática ambiental.

O planejamento das ações refere-se ao momento em que nos reunimos na universidade para analisarmos os dados levantados no diagnóstico e, a partir deles, definirmos as estratégias metodológicas pertinentes ao trabalho.

O desenvolvimento das ações de intervenção, por sua vez, envolveu a realização de oficinas pedagógicas. A opção pela realização de oficinas como estratégia metodológica se deve em função delas se constituírem um espaço de experimentação real de novos padrões de relacionamento entre os sujeitos e deles com o meio, permitindo a problematização dos seus papéis sociais e da coletividade, no que tange as questões socioambientais. Associadas às dinâmicas de grupo, as oficinas oferecem condições para a construção de uma consciência coletiva, permitindo a revisão de valores, atitudes e normas da cultura, até então aceitos e interiorizados acriticamente.

A nosso ver, essas estratégias constituem um método de investigação e, ao mesmo tempo, de intervenção na realidade, já que: permitem a livre expressão dos sujeitos e a consequente valorização das suas experiências do dia-a-dia; quase sempre são consideradas sem importância ou vistas como um lugar-comum (como fonte de conhecimento válido); demandam um esforço de reflexão sistemática sobre as vivências socioambientais dos sujeitos individuais e de suas implicações na coletividade; buscam estratégias pedagógicas que valorizam diversas formas de expressão do sujeito, como o desenho, a dramatização e os jogos, que muitas vezes cumprem com maior eficácia a tarefa de comunicar a realidade subjetiva; colocam ao grupo, e não apenas ao educador, a coresponsabilidade pelo sucesso das vivências e pela qualidade do processo, permitindo relações mais horizontalizadas entre alunos e educadores; exigem um planejamento com objetivos claros, que seja minucioso e, ao mesmo tempo aberto e flexível, em função da necessidade de se compatibilizar o dinamismo da participação dos sujeitos e as estratégias e recursos metodológicos; entendem a avaliação como um processo de aprendizagem recursivo, contínuo e coletivo, na medida em que se avalia a qualidade das mudanças ocorridas no interior do grupo, e não a quantidade de informações acumuladas.

As oficinas de intervenção foram desenvolvidas por meio de dinâmicas, confecção de cartazes, maquetes, caminhadas interpretativas no entorno, elaboração de textos curtos, dramatizações e debates.

As atividades foram desenvolvidas em espaços e momentos diferenciados, a saber: semanalmente, a equipe se reunia na UNIFAL para monitorar o processo, avaliando e planejando as intervenções que, por sua vez, eram realizadas mensalmente por meio de visitas ao Assentamento Primeiro do Sul, localizado em Campo do Meio, MG⁵.

Antes do início dos trabalhos, foram realizados três encontros com as lideranças do Assentamento e com sua equipe pedagógica. Nestes encontros, as propostas foram apresentadas e negociadas coletivamente. O trabalho com crianças foi considerado de extrema importância, visto que este segmento não havia, até então, participado de ações extensionistas. Além disso, apresentava-se como um grupo carente de atividades formativas específicas para esta faixa etária. A questão socioambiental também foi avaliada pelas lideranças e equipe pedagógica como de grande relevância, em função da necessidade de estimular nas novas gerações de sem terra posturas ambientalmente sustentáveis. As lideranças relataram que muitas famílias integrantes do Assentamento não passaram pela experiência de viver em Acampamentos do MST, onde, segundo eles, se dá um intenso processo de formação e conscientização política. Diante disso, sugeriram que as atividades desenvolvidas estivessem ancoradas na preocupação com a formação política das crianças.

As intervenções propriamente ditas iniciaram-se em agosto, visto que a colheita de café neste Assentamento estendeu-se, no ano de 2010, até o mês de julho, atividade em que todos participam dela, inclusive as crianças.

A seguir, apresentaremos cada oficina separadamente, de modo que o leitor possa acompanhar o percurso que o grupo realizou.

1ª Oficina: confecção de cartazes

O objetivo dessa oficina foi avaliar a concepção que as crianças do Assentamento têm sobre meio ambiente e natureza. As crianças deveriam confeccionar dois cartazes, cada um representando as ideias do grupo sobre natureza (no primeiro cartaz) e meio ambiente (no segundo cartaz). Para a realização desta oficina recorreremos às artes plásticas, propondo a confecção de desenhos, pinturas e/ou colagens, utilizando materiais alternativos, como tintas naturais e recursos disponíveis no ambiente, como terra, carvão, algodão, folhas, sementes e frutos, entre outros. A confecção das tintas foi realizada no local, com as crianças e com a utilização de materiais diferentes e de fácil acesso, como: café, beterraba, açafraão, cenoura, espinafre e papel crepom azul, resultando em pigmentos de tonalidades variadas.

Depois de confeccionadas as tintas, as crianças foram divididas em grupos de quatro e agrupadas por idade. Foram formados cinco grupos com crianças e jovens entre 5 e 15 anos. Para cada grupo, havia dois graduandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UNIFAL, que tinham como papel orientar, mediar e registrar o desenvolvimento da oficina; registros considerados de fundamental importância para a interpretação das

⁵ O Assentamento existe há, aproximadamente, 13 anos, e lá residem 44 famílias. As crianças atendidas pelo projeto, em sua maioria, estudam na escola localizada na zona urbana de Campo do Meio. Em conversas informais com as crianças, algumas delas se declararam vítimas de preconceito por parte dos colegas, por pertencerem ao MST.

produções das crianças e para a análise das concepções e ideias implícitas nestas produções.

Formados os grupos, foram distribuídas duas cartolinas e materiais como lápis, esponja, pincéis e cola para que iniciassem os trabalhos. As crianças foram orientadas a conversar entre si e negociar o que estaria presente nas produções, de modo que as opiniões do grupo pudessem ser representadas, e não as concepções individuais dos integrantes. Além disso, elas deveriam conversar sobre suas percepções de natureza e meio ambiente antes de realizarem as duas produções, assim poderiam ter clareza sobre as diferenças e semelhanças entre os dois cartazes.

Depois de negociada a representação dos dois conceitos, as crianças deveriam desenhar essas representações para, então, fazer uso dos materiais disponíveis: tintas naturais, giz de cera, cola, gravuras e materiais encontrados no ambiente. Por meio deste expediente, pretendíamos garantir que a atividade não se reduzisse apenas à confecção dos cartazes como um fim em si mesmo, mas que este produto fosse fruto de uma negociação coletiva sobre os significados conceituais ali representados. Finalizado o trabalho, as produções das crianças foram expostas em um varal, de modo que todos puderam tomar conhecimento dos cartazes de cada grupo.

Em um momento posterior, sem a presença das crianças, as produções foram analisadas pelos professores e alunos da universidade e as representações dos conceitos de natureza e ambiente foram agrupadas em tipologias, com base em referenciais teóricos do campo da educação ambiental. Como parâmetros de análise, foram observadas se as produções das crianças aproximavam-se ou distanciavam-se das seguintes categorias de análise, retiradas do trabalho de Naves e colaboradores (2009):

- Globalizante: visão do ambiente que pressupõe o Homem como parte da natureza, interagindo, modificando-a e integrando-se a ela.
- Pessimista: associa o ambiente apenas aos problemas ambientais, como a degradação, poluição, queimadas, aquecimento global etc.
- Naturalista: associa o meio ambiente a uma natureza intocada e distante, na qual os espaços urbanos ou transformados pelo homem não fazem parte.
- De recurso (utilitarista): visão do meio ambiente como fonte de recursos disponíveis para a utilização humana.

Constatamos que praticamente todos os grupos apresentaram uma visão Naturalista de Natureza e Pessimista de Meio Ambiente. Alguns trechos retirados dos “diários de bordo” dos graduandos ilustram nossas percepções:

Quando produziram o cartaz “natureza” o que se viu, na grande maioria, foi uma paisagem intocada, cheia de árvores, animais e, muitas vezes, sem a presença do homem ou, quando ele existia, não a destruía. Já para o cartaz “meio ambiente”, o cenário foi bastante diferente; havia a presença do homem desmatando a natureza, queimadas e muita destruição. Isso pode ser visto em algumas falas das crianças como:

“Meio ambiente é desmatamento”; “Desenha o lixo jogado aqui, um carro soltando fumaça”; “Desenha uma lata de lixo caída”; “Na natureza tem mais mato, floresta”; “Tá faltando um negócio [...] passarinho morrendo com fogo, capivara correndo, um monte de bicho correndo”. Quando perguntados se o Assentamento é meio ambiente ou natureza, responderam: “É os dois”; “o Assentamento é meio ambiente, porque aqui tem casa, carro e na natureza não”; “meio ambiente tem mais casa e natureza tem menos casa” (Diário de bordo, graduando P).

É notável, tanto nas falas das crianças quanto nas suas representações de Meio Ambiente e Natureza, a construção de um ideário em torno do MST como sendo um grupo que se preocupa em preservar a Natureza, pois não a agridem com agrotóxicos ou com um uso desenfreado e indiscriminado dos recursos naturais, como destacado no trecho abaixo: extraído do

O homem é visto como agente transformador e dominador da Natureza, para eles “onde tem menos casas a Natureza aparece mais”. Além disso, eles disseram que o homem não faz parte da Natureza, pois ela é, por si só, sustentável. Que existem “homens que a destroem e outros que a usam para plantação”. Fica explícito a ligação das crianças moradoras do assentamento e a sua ligação com o uso da terra. Para elas, uma plantação pode pertencer à Natureza ou ao Meio Ambiente. Neste (meio ambiente), “a plantação possui agrotóxicos e ninguém cuida; na Natureza, o plantio é usado para a alimentação e também possui alguma utilidade como na construção de casas, telhados, lenha para fazer fogo etc.” (Diário de bordo, graduando B).

Neste trecho, fica explícito que os conceitos de Natureza e Meio Ambiente se mostram antagônicos. Outra análise que se pode depreender do “diário de bordo” do Graduando B refere-se ao tipo de relação que o homem estabelece com seu espaço, ou seja, o tipo de relação que o homem tem com o lugar onde vive pode fazer deste lugar “Natureza” ou “Meio Ambiente”. As falas das crianças nos dão pistas sobre a identidade que constroem como integrantes de um movimento social que tem como bandeira a luta pela terra e a preservação da natureza. Para eles, a relação que o homem do campo estabelece com a natureza é harmônica, pois pressupõe apenas a subsistência do homem, o que pode ser corroborado pela relação presente na fala de uma das crianças participantes do projeto: “(quanto) mais casa, menos Natureza”.

2ª Oficina: caminhada pelo Assentamento

Nesta oficina, as crianças e adolescentes deveriam eleger um ambiente bonito e outro feio do Assentamento. O objetivo dessa oficina foi avaliar que tipos de elementos as crianças destacariam para caracterizar esses ambientes, nos dando pistas sobre o modo como lidam com o espaço onde vivem. Para tanto, elas foram organizadas em grupos aleatórios e convidadas a realizar uma caminhada até os lugares escolhidos. Lá, registraram em foto as características que faziam do local escolhido um lugar feio ou bonito. Com este expediente, pretendíamos explorar como as crianças e

adolescentes lidavam com o seu território. Ressalta-se que, para além de uma compreensão estática deste conceito, entendemo-lo como um espaço “definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (SOUZA, 1995, p. 78). Neste sentido, cabe vê-lo como um espaço simbólico de mobilidade e disputa. Interessava-nos observar se essas relações seriam apontadas pelas crianças e adolescentes.

Após a caminhada, confeccionaram uma carta para um leitor imaginário, descrevendo os locais escolhidos e justificando porque o consideravam feio ou bonito. Por meio deste expediente, pretendíamos verificar se os mesmos elementos apareciam nas falas, fotos e no texto da carta.

O lugar escolhido por unanimidade como o mais bonito foi o Empoçado, corpo d’água que as crianças costumam frequentar aos domingos, em momentos de lazer. Em geral, a justificativa para a escolha deste lugar aparece relacionada às relações sociais propiciadas pelo local e à biodiversidade presente ali. Algumas falas das crianças revelam este aspecto:

O adolescente denominado B, diz: “Beira d’água paisagem bonita, mais coisas pra fazer, dá pra brincar na água”. As graduandas então questionam os adolescentes quanto aos motivos pelos quais eles acham aquele local bonito. Sendo assim, o adolescente B diz: “A água é mais limpa, por isso é mais bonito”, e a adolescente J confirma: “Aqui é limpo, pode até nadar”. “O lugar aonde a gente quer ir tem areia, floresta e água”, “Eu acho as pedras desse lugar bonitas” (Diário de bordo, graduando P).

O lugar mais feio escolhido foi um casarão abandonado no próprio Assentamento e uma área de mata queimada. Nossa hipótese é de que a ação humana é considerada “feia”, e não o lugar em si, uma vez que as falas das crianças revelam como o lugar era “bonito” e tornou-se “feio” pela ação do homem.

“O lugar que pegou fogo ficou feio, queimou pasto e café do pai da Isabela. Quando esquenta muito pega fogo sozinho”; “Tirando a beira d’água é tudo feio, eles ficam colocando fogo, estragando tudo”; “O fogo destrói, deixa tudo que é bonito feio”; “antes era cheio de mato, era bonito, o mais feio é ver os animais morrendo”; “Colocaram fogo de maldade e ignorância”; “Queimou o cafezal das pessoas” (Diário de bordo, graduando P).

Neste trecho, é possível perceber que os elementos que compõem o espaço não o caracterizam como feio ou bonito *a priori*, mas novamente fica explícita a importância da relação que se estabelece entre o homem e o espaço. Esta relação, a nosso ver, está no cerne do conceito de territorialidade, assim expresso por Souza (1995 apud VALVERDE, 2004, p.121):

[...] pressupõe uma flexibilização da visão de território. Aqui, o território será um campo de forças, uma teia ou uma rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre nós (o grupo, os membros da coletividade ou ‘comunidade’, os insiders) e os ‘outros’ (os de fora, os estranhos, os outsiders).

Neste contexto, o abandono do Casarão e o ato criminoso do incêndio ao cafezal foram utilizados pelas crianças como qualificadores dos lugares mais feios. Nota-se que o ato humano nestes casos teve maior relevância que os elementos presentes no espaço, conforme reforça a fala: “colocaram

fogo de maldade e ignorância”.

Parece evidente que, tanto na escolha do lugar mais belo quanto do lugar mais feio, as relações humanas que se estabelecem nestes espaços também operam como definidoras do critério de escolha.

3ª Oficina: confecção de maquetes

O objetivo dessa oficina foi averiguar se nossas hipóteses se confirmavam (a escolha do lugar mais bonito tinha relação com a presença de elementos naturais/biodiversidade e com as relações sociais lá estabelecidas, como lazer). Os grupos foram divididos por idade e as crianças foram convidadas a fazer uma maquete com massa de farinha de trigo caseira, usando tinta guache para pintá-la, além de materiais do próprio Assentamento.

Confirmou-se a hipótese levantada de que o Empoçado torna-se um lugar bonito devido a relações sociais/de lazer e também por sua biodiversidade, como pode ser observado nos trechos a seguir:

Quando perguntadas o porquê do local ser bonito, algumas das respostas: “O empoçado tem água, areia”; “Tem conchinhas na areia”; “Uma árvore, é bonito, tem flor, tem fruta”; “Bicho é bonito”; “Um peixe”; “Flor é bonito”; “Faz um sol do lado da água [na maquete]”; “Traz pedras para colocar [na maquete]”. Crianças pegam flores e folhas para colocar na maquete, dizendo que veem tudo que tem na maquete no Empoçado [...]. Na terceira hipótese que diz sobre as relações sociais serem um fator de escolha do local, esta também pode ser confirmada pelas falas das crianças, que estão a seguir: “Lá no lugar bonito tem umas balsas do meu tio”; “O sol, bate sol na gente. Faz calor pra gente nadar”; “Põe gente nadando [na maquete]” (Diário de bordo, graduando M).

Em outro trecho do seu diário de bordo, o graduando M registrou:

Sobre a hipótese do local ter sido escolhido pela sua diversidade, algumas falas nos levam a crer que este também é um fator determinante para a escolha. Crianças pintam cuidadosamente a grama que fizeram de massinha e dizem quais bichos havia lá: “Tem passarinho”, “Tem onça”, “Uma cobra!”, “Tem flor rosa, azul, verde”.

Adiante, o graduando M acrescenta:

Existe outro ponto que não foi abordado por nós como hipótese, porém acredito ser relevante para a análise da atividade. No assentamento não existem locais que proporcionem lazer, como: parque, piscinas, locais para jogos, entre outros. Portanto, o Empoçado cumpre o papel de local de lazer e diversão.

Interessante destacar, neste trecho, a iniciativa do graduando em compreender aspectos ligados

ao fazer docente, evidenciando um esforço de ação-reflexão-ação, conforme objetivos do Projeto.

4ª Oficina: dinâmica de ordenação dos cartazes

Esta oficina consistiu em colocar um barbante com uma imagem de paisagem bucólica (visão naturalista) de um lado e no outro extremo uma paisagem degradada (visão pessimista). As crianças teriam que ordenar os cartazes confeccionados por eles na primeira oficina, de acordo com as imagens das paisagens.

O objetivo dessa dinâmica foi averiguar como eles ordenavam os cartazes, possibilitando confirmar ou não nossas hipóteses (de que eles apresentaram uma visão naturalista da Natureza e uma visão pessimista do Meio Ambiente). Outra hipótese que pretendíamos verificar relacionava-se às diferentes visões de Natureza e Meio Ambiente apresentadas por crianças de faixas etárias distintas. Por esse motivo, organizamos as crianças por grupos conforme suas idades. Os cartazes foram ordenados da seguinte forma:

1º Grupo (até 8 anos): classificaram os cartazes de acordo com os elementos que mais apareciam, sendo que os cartazes apresentaram a seguinte disposição: do que tinha menos plantas e animais em direção ao que tinha mais plantas e animais. Essa foi uma das falas das crianças: “esse tem mais planta e bicho, então tem que ficar perto desse”.

2º Grupo (acima de 12 anos): usaram os cartazes para classificar a ideia de preservação e destruição. Eles foram expostos do mais preservado para o mais destruído gradualmente. Havia o movimento de destruição à medida que os cartazes eram ordenados. “Tem um homem na paisagem da queimada”, disse uma das crianças.

3º Grupo (de 9 a 12 anos): fizeram a classificação de maneira processual em que “a natureza foi sendo destruída pelo homem para construir as cidades”; “aqui tinha plantas e bichos, o homem veio, colocou fogo e depois que o fogo apagou ele começou a construir as casas” (Diário de bordo, graduando J).

As crianças agrupadas por idade utilizaram critérios diferenciados para a organização dos cartazes, muito embora estes critérios permaneçam orientados por uma visão naturalista de Natureza e pessimista de Meio Ambiente, independentemente da faixa etária dos grupos. No primeiro grupo, composto por crianças até 8 anos, a ordenação se deu opondo-se Meio Ambiente e Natureza em função da biodiversidade: “Natureza apresenta mais bichos e plantas que Meio Ambiente”. No segundo grupo, de crianças acima de 12 anos, a oposição entre Natureza e Meio Ambiente se deu em relação à ação do Homem: Natureza sem a presença do Homem e Meio Ambiente com presença da ação humana: casas, carros, fogo. No terceiro grupo, as crianças de 9 a 12 anos fizeram a distinção entre Natureza e Meio Ambiente na medida em que ordenavam os cartazes pelo modo como o Homem ocupa o espaço em que vive: do meio rural (mais próximo da ideia de Natureza) para o meio urbano (próximo da ideia de Meio Ambiente): “a natureza foi sendo destruída pelo homem para construir as cidades”.

5ª Oficina: dramatização

Planejamos uma intervenção em que as crianças deveriam elaborar um roteiro para uma dramatização na qual estivessem presentes localidades que, durante todo o Projeto, apareceram de maneira significativa em suas falas. Nosso objetivo era investigar que tipo de relação elas estabeleciam com os seguintes espaços: a zona urbana de Campo do Meio; o Acampamento da Usina, distante 5km do Assentamento; e o Empoçado, lugar eleito como mais bonito do Assentamento. Ao negociarem os locais que apareceriam no roteiro da dramatização, eles elegeram a escola que frequentam e a *Lan House* do Valtinho – ambas na cidade de Campo do Meio –, o Empoçado, o Assentamento e o Acampamento. Eles confeccionaram os cenários pintando em papel *kraft* os elementos que julgavam dever estar presentes em cada um dos espaços: na cidade de Campo do Meio havia casas, carros, ônibus e motos; no Assentamento havia árvores, água, peixes, jacaré, poucas pessoas, três casas e o bar. Também apareceram na elaboração do roteiro a cidade de Alfenas, distante 100km do Assentamento, e a cidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos. Optamos por transcrever na íntegra o roteiro elaborado pelas crianças, extraídos do diário de bordo do graduando L, para que o leitor possa acompanhar nossa análise.

Era uma vez uma escola, com muitas crianças. Um dia, a diretora entrou brava e quis expulsar os meninos do Assentamento, porque eram muito bagunceiros. A professora tentou acalmar a diretora e disse que os meninos queriam fazer uma festa para ela, deixando-a boazinha e fazendo-a mudar de ideia (Cena 1)

Os meninos estavam jogando videogame no Valtinho, mas acabou o dinheiro, assim o Valtinho chamou a polícia, como não podia prendê-los, os pais foram chamados e estes pagaram a fiança. Os meninos ficaram proibidos de voltar na *Lan House* (Cena 2).

Os meninos entraram escondidos na *Lan House*, mas foram vistos pelo Valtinho, assim eles roubaram um jipe e foram para o Assentamento. A polícia os perseguiu e eles subiram numa árvore, uma mangueira, e jogaram manga na polícia, que foi embora (Cena 3).

Os meninos pegaram o jipe e foram para o Empoçado, pois a polícia ainda os perseguia, inclusive de helicóptero e atirando contra eles. Os meninos entraram no barco, colocaram o jipe dentro e fugiram para Alfenas. No meio da perseguição os meninos atiraram com uma bazuca e explodiram o helicóptero da Polícia Florestal. Quando chegaram em Alfenas, entraram numa loja e se disfarçaram de velhinhos, assim os policiais de Campos Gerais não os encontraram. Em seguida, os meninos disfarçados foram para Nova Iorque (Cena 4).

Já velhos, os meninos voltaram para o Brasil, mas três ficaram nos Estados Unidos, sendo que a menina estava rica, ia se casar e continuava nova. Quando chegaram ao Acampamento, havia homens maus que roubavam animais ameaçados de extinção; os meninos chamaram a polícia, que os

reconheceu e os prendeu, já rendidos. Os meninos que estavam em Nova Iorque pagaram a fiança. Após serem soltos retornaram para Nova Iorque, roubaram armas, foram presos por alguns dias e depois foram libertados. E assim viveram ricos e felizes para sempre (Cena 5).

O sentimento de pertencer a um grupo excluído socialmente e perseguido pelos seus opressores foi extremamente notável nesta atividade. Embora se considerem defensores do ambiente, sentem-se oprimidos por qualquer “autoridade”, seja a Diretora da escola, o dono da *Lan House* na cidade ou a Polícia Militar e Florestal.

Esta atividade nos deu pistas sobre a identidade construída em torno do Movimento dos Sem Terra, revelando-nos uma identidade estigmatizada, ou seja, onde quer que estejam, assumem o lugar de oprimidos. Assim como nas demais oficinas pedagógicas, novamente neste episódio a opressão marca a forma como se dá a relação humana nos mais diferentes espaços. A salvação aparece em um lugar desconhecido, Nova Iorque, onde as regras que marcam a opressão vivida nos espaços onde convivem já não valem mais.

Entendemos que é neste contexto que se opera outra luta dos Sem Terra para além da luta contra o latifúndio. Ao denunciar as condições desumanas vividas por uma maioria, consequência inevitável de uma estrutura social injusta e desigual que atinge as camadas populares, em detrimento de uma minoria que detém em suas mãos poder, riqueza e posses e, ao reivindicar a redistribuição das terras a fim de torná-las socialmente produtivas, os Sem Terra assumem também a tarefa de lutar pela dignidade e pela ampliação dos horizontes dos seus integrantes, numa perspectiva de garantia de direitos associada à construção de identidades pessoais e coletivas capazes de expressar uma escolha por outro projeto de sociedade.

Isso significa lutar para que a “salvação” não seja percebida como possível apenas em um lugar desconhecido. Tarefa difícil, posto que demanda uma atuação em um contexto social marcado pela cotidiana degeneração de valores humanos como solidariedade, lealdade, companheirismo, bem-estar coletivo e indignação diante das injustiças (CALDART, 2003).

Em termos socioambientais, a vivência deste projeto permite-nos inferir que se soma a esta tarefa a necessidade de romper com dicotomias que pouco favorece a compreensão da estreita relação entre Natureza e Meio Ambiente. Vale investir em processos formativos que se ocupem de construir saberes sobre esta relação numa perspectiva “globalizante”, a fim de que o Homem se perceba como parte da natureza, interagindo, modificando-a e integrando-se a ela; processos os quais ajudam a pensar e repensar a própria educação e a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as crianças e adolescentes do MST, a vivência lúdico-formativa das ações relativas às questões socioambientais permitiu a eles perceberem que a educação não se restringe ao que acontece na escola, assumindo o próprio espaço em que vivem – um papel formativo de suma importância.

Embora ainda não tenhamos finalizado o projeto, até o momento podemos constatar, por depoimentos dos participantes (crianças e adolescentes, professores e graduandos), a importância do projeto no estímulo a reflexões mais profundas sobre a questão ambiental, articulando-as a fatores políticos, sociais, econômicos e culturais.

A questão da identidade coletiva dessas crianças, construída em torno de uma imagem estigmatizada do MST, por exemplo, foi um dos aspectos que nos chamou mais atenção enquanto elemento indissociável da relação que estabelecem com o ambiente.

Do ponto de vista da formação dos graduandos envolvidos no projeto TEIA, foi possível constatar que o contato com sujeitos integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra possibilitou desmitificar estereótipos ligados a este público, muitas vezes considerados como oportunistas, criminosos, baderneiros, miseráveis, dentre outros rótulos.

Outro aspecto importante do projeto foi oportunizar uma vivência de situações reais de ensino em um espaço pedagógico não formal. Para os graduandos, a possibilidade de desenvolver um trabalho pedagógico significativo com este público apareceu como um diferencial na sua formação como educadores.

Além disso, destacamos, como aspecto positivo, a vivência de um projeto articulado de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitou o fortalecimento e a integração dos pilares da Universidade. De forma relacional e sistêmica, enquanto se reconhecia a realidade do Assentamento Primeiro do Sul, seus sujeitos, necessidades e interesses, as oficinas de intervenção estavam sendo realizadas e analisadas; ao mesmo tempo, dava-se o levantamento e análise das percepções e aprendizagens experimentadas pelos graduandos dos cursos de Ciências Biológicas na sua relação com o processo de formação docente inicial, seus desafios e perspectivas.

O conjunto dos aspectos acima sintetiza toda a complexidade que envolve a questão socioambiental, uma vez que sua execução potencializou reflexões tanto sobre a formação para a docência quanto sobre os desafios postos para a formação de comportamentos ambientalmente responsáveis e sustentáveis em contextos educativos não escolarizados.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos seguintes graduandos de Ciências Biológicas da UNIFAL que participaram das ações de planejamento e avaliação, execução e coleta de dados do projeto TEIA:

Lucas Lacerda, Paulyene Vieira Nogueira, Bruno Roberto Ribeiro, Jeâni Kelle Landre Rosa, Marcela Fernandes V. Silva, Marina Isidoro Silva e Amanda Francisco Vieira.

REFERÊNCIAS

ASTOLFI, J. ; PETERFALVI, B.; VÉRIN, A. **Compétences methodologiques en sciences expérimentales**. Paris: INRP, 1991. 175p.

CALDART, R. S. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p.50-59, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://curriculossemfronteiras.org>>. Acesso em: 16 mar. 2011.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2003.

NAVES, R. P. et al. Percepção Ambiental dos funcionários da Universidade Federal de Lavras. In: Congresso de Extensão, 4., e Fórum Regional de Extensão, 1., 2009, Lavras. **Anais...** Lavras: UFLA, 2009. Disponível em: <<http://www.conex.ufla.br>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FELIZARDO JUNIOR, L. C. Um olhar avaliativo sobre o processo de formação/capacitação de educadores/agente sociais. In: SANTOS, G. L. dos; FELIZARDO JUNIOR, L. C.; UDE, W. (Orgs.). **Escola, violência e redes sociais**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2009, p. 64-77.

GIOVANETTI, M. A. G. C.; SANTOS, G. L. Orientações pedagógicas: bases teórico-conceituais da formação. In: CUNHA, E. da P. (Org.). **Caderno do Formador**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2009, p.17-27.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. London: Temple Smith, 1991.

VALVERDE, R. R. H. F. Transformações no conceito de território: competição e mobilidade na cidade. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 15, p. 119-126, 2004.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Codex: Porto Editora, 1994 (Coleção Ciências da Educação).

Submetido em 28 de março de 2011

Aprovado em 6 de maio de 2011