



**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

LÉO JAIME FERREIRA VELOSO

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POSSIBILIDADE DE EFETIVAÇÃO DA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: uma experiência de intervenção na
Escola Municipal Rui Barbosa no Assentamento Palmeiral - Vietnã,
Esperantinópolis - MA**

Amargosa/Bahia
2019

LÉO JAIME FERREIRA VELOSO

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POSSIBILIDADE DE EFETIVAÇÃO DA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: uma experiência de intervenção na
Escola Municipal Rui Barbosa no Assentamento Palmeiral - Vietnã,
Esperantinópolis - MA**

Relatório de Pesquisa apresentado ao Mestrado Profissional em Educação do Campo do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tatiana Ribeiro Velloso

Amargosa/Bahia
2019

V443e

Veloso, Léo Jaime Ferreira.

A Educação do Campo como possibilidade de efetivação da educação ambiental: uma experiência de intervenção na Escola Municipal Rui Barbosa no Assentamento Palmeiral - Vietnã, Esperantinópolis, MA. / Léo Jaime Ferreira Veloso. - Amargosa, BA, 2019.

111 fls.; il.color.; 30 cm.

Orientadora: Prof. Dr. Tatiana Ribeiro Velloso.

Relatório científico (Mestrado Profissional em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. - UFRB - Amargosa, BA. 2019.

Bibliografia: f. 107-111.

1. Educação do Campo. 2. Educação ambiental. 3. Movimentos sociais.

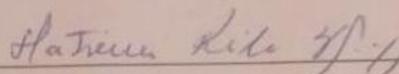
I. Velloso, Tatiana Ribeiro. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

III. Título.

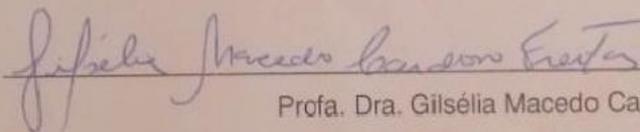
CDD - 379

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

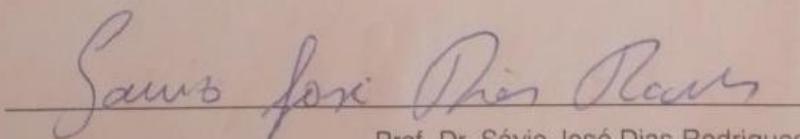
COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
LÉO JAIME FERREIRA VELOSO



Profa. Dra. Tatiana Ribeiro Velloso (Orientadora)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB



Profa. Dra. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB



Prof. Dr. Sávio José Dias Rodrigues
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Dissertação homologada pelo Colegiado do Curso de Mestrado Profissional em
Educação do Campo em/...../....., conferindo o grau de Mestre em
educação do Campo

A Deus, meu onipotente.

A meus filhos Kaléo, Lauanna
Beatriz e Luis Davi, pelo imenso
amor que me proporcionam.

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar por me dar saúde, garra e determinação e a oportunidade de viver esse momento ímpar.

Aos meus pais Francisco Noel e Eliene pela força, incentivo e insistência em toda a minha vida.

A minha esposa Hélia pela paciência e apoio ao longo dessa caminhada.

A meus filhos por me darem a oportunidade de conhecer o sabor do amor paterno.

Aos meus irmãos Leonardo e Leonel por me darem apoio, confiança e amizade nos momentos de dificuldades.

A todos os meus amigos minhas amigas, em especial, Aldenes Junior, Zico, e Cirlane.

A Associação em Áreas de assentamento no Estado do Maranhão - ASSEMA por ter me mostrado um caminho diferenciado de educação.

Ao STTR (Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Esperantinópolis) pelas orientações e apoio durante o curso.

A minha orientadora Tatiana Ribeiro Velloso pelo auxílio e paciência ao longo deste trabalho.

A turma V do curso de Mestrado em educação do Campo pelo companheirismo e amizade, em especial Helson, Odair e Ivanete e Marcos.

A todos e todas da coordenação do curso, em especial ao professor Fábio Josué.

Aos professores que contribuíram significativamente no processo de ensino aprendizagem.

A Prefeitura Municipal de Esperantinópolis, em especial ao secretário municipal de educação, Raimundo Corrêa, pelo suporte pedagógico ao longo do curso.

A todos os meus familiares e amigos da comunidade de Bom Princípio pela força e apoio incondicional ao longo dessa caminhada.

“Só uma sociedade bem informada a respeito da riqueza, do valor e da importância da biodiversidade é capaz de preservá-la. Informada, a sociedade saberá o que fazer e o que não fazer. Saberá impedir que aconteçam coisas que ameacem a biodiversidade. Saberá transformá-la em um tema decisivo na política”.

Washington Novaes

RESUMO

O estudo tem como objetivo de compreender como a Escola Municipal Rui Barbosa vem trabalhando a temática ambiental e os principais elementos causadores da devastação do meio ambiente no Assentamento Palmeiral-Vietnã, no município de Esperantinópolis - MA, bem como os conflitos pela posse da terra no Médio-Mearim e a luta pelo direito às políticas públicas, dentre elas, a Educação do Campo nas suas ações pedagógicas na relação do ambiente escolar com o assentamento. Neste contexto, entende-se que as ações predatórias da natureza se intensificaram no campo, principalmente, com a monocultura do agronegócio, afetando diretamente, milhares de famílias camponesas que vivem da produção familiar, especialmente no século passado. No intuito de conhecer como se estabelece essas relações e contradições no campo, sentiu-se a necessidade de compreender o papel dos movimentos sociais camponeses no Médio-Mearim maranhense e, particularmente, o trabalho desenvolvido pela Escola Municipal Rui Barbosa, no projeto de assentamento Palmeiral-Vietnã. Além disso, buscou-se no contexto da temática discutida, trazer a discussão sobre educação do campo como alternativa para o desenvolvimento de um trabalho mais voltado a realidade do assentamento. Para tanto, como percurso metodológico além do estudo de referenciais bibliográficos abordando temas relacionados à luta pela terra, Movimentos Sociais do Campo, Educação do Campo e Meio Ambiente, foi realizado trabalho de campo, dando ênfase às entrevistas semiestruturadas o corpo docente, discente da escola, lideranças comunitárias e sindicais e gestores municipais de educação e de meio ambiente. Assim, constatou-se a grave crise ambiental dentro do assentamento, ocasionada pela ação predatória do ser humano ao longo dos anos. No intuito de mobilizar a comunidade escolar rumo à construção de alternativas para a contenção das atividades humanas relacionadas as agressões contra a biodiversidade local, a pesquisa apresentou como proposta de intervenção a partir da construção coletiva de um viveiro de mudas para reflorestamento e frutíferas que teve como culminância a recuperação de uma área degradada às margens do rio Mearim, dentro do assentamento e a distribuição das mudas frutíferas nas comunidades de abrangência da escola, bem como um espaço de formação pedagógica da comunidade escolar na relação com o assentamento. A partir da reflexão coletiva da experiência, os envolvidos no processo puderam compreender a importância da

escola em trazer a discussão da realidade local como tema norteador a ser trabalhado em sala de aula. Neste sentido, a Educação do Campo caracteriza-se como alternativa de inclusão social dos camponeses na busca pelo conhecimento sistematizado capaz de formar cidadãos críticos em condições de intervir e transformar sua realidade social.

Palavras-chave: Escola. Educação do Campo. Meio Ambiente. Movimentos Sociais do Campo. Assentamento Rural.

ABSTRACT

The study aims to understand how the Rui Barbosa Municipal School has been working on environmental issues and the main elements causing environmental devastation in the Palmeiral-Vietnã Settlement, in the municipality of Esperantinópolis - MA, as well as the conflicts over land ownership in the Middle-Mearim and the fight for the right to public policies, among them, the Field Education in its pedagogical actions in relation to the school environment and the settlement. In this context, it is understood that the predatory actions of nature have intensified in the countryside, mainly with the monoculture of agribusiness, directly affecting thousands of peasant families who live off family production, especially in the last century. In order to understand how these relations and contradictions are established in the countryside, it was felt necessary to understand the role of peasant social movements in the Maranhão mid-Mearim and, particularly, the work developed by the Rui Barbosa Municipal School, in the Palmeiral-Vietnã settlement project. In addition, it was sought in the context of the theme discussed, to bring the discussion on education in the field as an alternative for the development of a work more focused on the reality of the settlement. To this end, as a methodological journey, in addition to the study of bibliographic references addressing themes related to the struggle for land, Social Movements of the Field, Field Education and Environment, field work was carried out, emphasizing semi-structured interviews with the teaching staff, school students, community and union leaders and municipal education and environment managers. Thus, the serious environmental crisis within the settlement, caused by the predatory action of human beings over the years, was verified. In order to mobilize the school community towards the construction of alternatives for the containment of human activities related to aggressions against local biodiversity, the research presented as a proposal for intervention from the collective construction of a nursery of seedlings for reforestation and fruit trees that culminated in the recovery of a degraded area on the banks of the Mearim River, within the settlement and the distribution of fruit trees in the communities covered by the school, as well as a space for educational training of the school community in relation to the settlement. From the collective reflection of the experience, those involved in the process could understand the importance of the school in bringing the discussion of the local reality as a guiding theme to be worked on in the classroom. In this sense, Educação do

Campo is characterized as an alternative of social inclusion of peasants in the search for systematic knowledge capable of training critical citizens in conditions to intervene and transform their social reality.

Keywords: School. Field Education. Environment. Field Social Movements. Rural Settlement.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Percentual dos não aprovados dos anos iniciais por município no Brasil - 2016.....	27
FIGURA 2 - Taxa de distorção idade-série dos anos iniciais por município no Brasil - 2017.....	28
FIGURA 3 - Condições de acesso à infraestrutura de rede de energia, sala de leitura, banda larga de internet e existência de aparelho de TV nas escolas situadas na zona urbana e rural no Brasil - 2014.....	30
FIGURA 4 - Território Rural do Médio Mearim Maranhense e municípios vizinhos à Esperantinópolis, no estado do Maranhão.....	39
FIGURA 5 - Localização geográfica do município de Esperantinópolis no estado do Maranhão.....	40
FIGURA 6 - Colégio Municipal Pio XII: a primeira escola do município de Esperantinópolis - MA - 1955.....	41
FIGURA 7- Sede do município de Esperantinópolis, no estado do Maranhão, na atualidade com a Igreja de Nossa Senhora do Rosário de Fátima ao fundo.....	42
FIGURA 8 - Rio Mearim, Povoado Palmeiral, no Assentamento Palmeiral - Vietnã em Esperantinópolis - MA.....	43
FIGURA 9 - Fachada do Colégio Municipal Francisco Jovita: a maior escola do município de Esperantinópolis com cerca de 700 estudantes - 2019.....	44
FIGURA 10 - Manifestações culturais no município de Esperantinópolis: a Dança do Pote como patrimônio da cultura local.....	45
FIGURA 11 - Raimundo Correa: poeta do município de Esperantinópolis ao lado de uma das praticantes da dança do pote.....	45
FIGURA 12 - Augusto Vieira e sua esposa Joana Vieira: os primeiros moradores da comunidade de Bom Princípio - Esperantinópolis - MA.....	52
FIGURA 13 - Vista de parte da comunidade de Bom Princípio, em Esperantinópolis, com vegetação caracterizada, principalmente, pelos babaçuai.	53
FIGURA 14 - Amêndoa do babaçu: matéria prima na produção de óleo, azeite, sabão, dentre outros.....	54
FIGURA 15 - Portal de entrada da comunidade de Bom Princípio, em Esperantinópolis - MA.....	55
FIGURA 16 - Escola Municipal Rui Barbosa na atualidade no município de	

Esperantinópolis - MA.....	59
FIGURA 17 - Seminário sobre Educação do Campo na Escola Municipal Rui Barbosa.....	63
FIGURA 18 - Término do Seminário comunitário sobre Educação do Campo.....	65
FIGURA 19 - Discentes da Escola Municipal Rui Barbosa a caminho da execução das atividades do projeto na comunidade ribeirinha de Porto do Utensílio.....	77
FIGURA 20 - Momento de formação teórico-pedagógica no pátio da Escola Municipal Rui Barbosa.....	79
FIGURA 21 - Cartilha produzida pelo STTR de Esperantinópolis sobre o viveiro de mudas produzido pela instituição.....	80
FIGURA 22 - Momento de formação teórico-pedagógica na Escola Municipal Rui Barbosa sobre como produzir um viveiro de mudas.....	82
FIGURA 23 - Área do viveiro de mudas, dentro da comunidade.....	83
FIGURA 24 - Sementes de Caesalpinaceae (canafístula), árvore nativa comum no assentamento, especialmente, nas margens do rio Mearim.....	85
FIGURA 25 - Preparo do adubo para o preenchimento dos saquinhos.....	87
FIGURA 26 - Estudantes enchendo os recipientes com adubos para o plantio das mudas.....	87
FIGURA 27 - Estudantes no término da etapa de organização dos recipientes para o plantio das mudas.....	88
FIGURA 28 - A semeadura: Estudante plantando sementes nos recipientes no local do viveiro.....	89
FIGURA 29 - Mudas prontas para o transplante para um local permanente.....	90
FIGURA 30 - Estudante doando uma muda de jaca (<i>Artocarpus heterophyllus</i>) para uma residente na Comunidade de Porto do Utensílio, Esperantinópolis-MA.	91
FIGURA 31 - Família de Porto do Utensílio, Esperantinópolis, recebendo mudas de jaca (<i>Artocarpus heterophyllus</i>) e jambo (<i>Syzygium jambos</i>) de um estudante integrante do projeto.....	92
FIGURA 32 - Motorista escolar do município de Esperantinópolis contribuindo com o projeto do viveiro de mudas.....	94
FIGURA 33 - Discente plantando açaí (<i>Euterpe oleracea</i>) às margens do rio Mearim na comunidade de Porto do Utensílio.....	95

FIGURA 34 - Discente plantando um pé de ipê-amarelo (<i>Handroanthus albus</i>) com o rio Mearim ao fundo, Comunidade de Porto do Utensílio.....	96
FIGURA 35 - Ipê-rosa (<i>Handroanthus heptaphyllus</i>), plantado como ação do desenvolvimento do projeto de intervenção, na Comunidade de Porto do Utensílio.....	96
FIGURA 36 - Discente plantando um pé de açaí (<i>Euterpe oleracea</i>) em uma área desmatada em Porto do Utensílio, referente ao projeto de intervenção.....	97
FIGURA 37 - Momento avaliativo do projeto de intervenção às margens do rio Mearim.....	99

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB dos anos iniciais da Escola Municipal Rui Barbosa - 2009 a 2017.....	60
QUADRO 2 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB dos anos finais da Escola Municipal Rui Barbosa - 2009 a 2017.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM - Associação de Pais e Mestres

ASSEMA - Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão

ATTR - Associação de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

COLUN - Colégio Universitário

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENERA - Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GTRA - Grupo de Trabalho sobre Reforma Agrária

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MIQCB - Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

PA - Projeto de Assentamento

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PPP - Projeto político Pedagógico

PROCAP - Programa de Capacitação para Professores

PROCERA - Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

STTR - Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	24
2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO SOCIAL: BREVE HISTÓRICO	26
3 O MUNICÍPIO DE ESPERANTINÓPOLIS, MARANHÃO: DO CENTRO DO BOI À CIDADE DA ESPERANÇA	39
3.1 O processo histórico de constituição do assentamento Palmeiral-Vietnã	46
3.2 Um olhar sobre a comunidade de Bom Princípio.....	511
3.3 Escola Municipal Rui Barbosa: uma escola “no” campo	555
4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEGAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL RUI BARBOSA	622
4.1 Meio ambiente em discussão: como a Escola Municipal Rui Barbosa trabalha a temática em sala de aula	70
5 VIVEIRO DE MUDAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	777
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	1044
REFERÊNCIAS	1077

1 INTRODUÇÃO

A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital

Roseli Caldart

Quando se faz uma investigação histórica da educação ofertada aos povos que vivem no campo brasileiro, é observado um processo de exclusão dos camponeses do acesso a esse bem comum, marcado por um profundo e ideológico sistema caracterizado pela inferiorização daqueles que vivem no campo, frente ao suposto desenvolvimento intelectual presente no meio urbano. Os camponeses excluídos configuram aqueles marginalizados do processo de desenvolvimento social ao longo dos séculos, acarretando assim, na formação de um padrão de sociedade caracterizado, principalmente pela concentração fundiária no campo, privilegiando grupos hegemônicos que usufruíram (e ainda usufruem) deste patamar para retirar dos camponeses o acesso a terra e, conseqüentemente, às políticas públicas de inclusão social.

Nesse contexto, é notório as disparidades existentes entre campo e cidade, construída, historicamente, a partir dessa desigualdade de oportunidades que se configurou, até os dias atuais, em um campo marcado pela pobreza, exploração e analfabetismo.

É observado que em quase cinco séculos, a partir da chegada dos portugueses no Brasil, até a década de 1990, o modelo ofertado de educação aos camponeses foi marcado pela aquisição apenas de conhecimentos básicos para sua exploração de mão de obra, ou seja, historicamente a educação no meio rural baseou-se no modelo de desenvolvimento elitista, visando os homens e as mulheres do campo como inferiores e incapazes de obterem o conhecimento sistematizado. Com a consolidação desses grupos hegemônicos, a educação que, de fato, chegou aos camponeses esteve intrinsecamente atrelada aos interesses do setor agrícola que buscava, de forma incessante, atender as demandas de uma burguesia que

visava, a partir da mecanização da agricultura, acelerar o processo de industrialização do campo brasileiro.

A oferta educacional oferecida aos camponeses sempre se deu nesses moldes, onde os mesmos recebiam uma educação sistematizada de acordo com a realidade da cidade, induzindo assim, a uma migração em busca de melhores condições de vida. Nessa perspectiva, os camponeses foram historicamente classificados como analfabetos completos ou funcionais, cabendo ao sistema público de ensino apenas oferecer uma educação compensatória, caracterizado pela oferta do conhecimento básico, não compensando aos governantes, investir em uma educação que os tirasse desse patamar. A educação veio inicialmente no processo de colonização e de exploração; e depois para “qualificar” mão de obra para o sistema de exploração, e o capitalismo no campo intensificou estas relações.

A partir das últimas décadas do século XX, os camponeses vêm se atentando ao descaso com o meio rural, aonde as políticas públicas quase não chegam e, quando chegam, são em baixa quantidade e qualidade, embasadas em um viés ideológico, que não visa oportunizar aos mesmos um espaço de desenvolvimento democrático e igualitário. Neste sentido, o acesso a educação no meio rural garante apenas o ensino básico, voltado à instrução necessária para o trabalho no sistema vigente de organização dos meios de produção.

É observado que, no campo, existem dois projetos de educação em constante disputa. De um lado, os donos dos meios de produção que usufruem do poder financeiro para explorar e obter lucros às custas do trabalho precarizado dos camponeses. Estes, por sua vez, controlam o sistema político e, assim, moldam a educação de acordo com seus interesses e ambições. Do outro lado, os camponeses com um modo de vida baseado na economia familiar, e que, ao mesmo tempo, sofrem por não ter o acesso à terra, submetendo-se aos interesses do latifúndio. Para esses, a educação, quando oferecida, não permite uma perspectiva de ascensão pessoal, social e econômica, conformando-lhe apenas com a oferta de um conhecimento elementar, distorcido da realidade social onde se encontra o estabelecimento de ensino.

Com essas características, a Educação Rural persistiu durante décadas na perspectiva de qualificar a mão de obra para o sistema de emprego rural, sem, entretanto, modificar as condições estruturais do campo. Vale ressaltar que, mesmo com o propósito de permanência dos camponeses no campo, por conta da

exploração de sua mão de obra, a Educação Rural sempre esteve vinculada aos pressupostos teóricos das escolas urbanas, com uma oferta de espaços físicos precários e com ensino ineficaz para a ascensão da vida no campo.

Em oposição a esta visão construída ao longo da história sobre a oferta educacional aos camponeses, nasce, a partir da organização de movimentos sociais camponeses, um projeto contra hegemônico de educação. Constituiu-se, portanto, a necessidade de uma educação emancipatória que torne os camponeses conscientes de sua condição de exploração, com consciência política e de classe, pois somente assim é que se pode enfraquecer o atual modelo educacional imposto a estes sujeitos do campo. É importante compreender que na busca por uma educação emancipatória, é necessário transformar a realidade social vivida e é através dessa transformação que se pode trabalhar na escola a consolidação de um novo modelo de relações sociais de trabalho.

Para enfrentar esse modelo educacional, configurado historicamente nessa perspectiva excludente e mercantilista, é necessário que se compreenda a realidade que se vive no campo para que se possa adquirir os conhecimentos necessários na discussão dentro do ambiente escolar. Para que os sujeitos do campo possam, de fato, construir uma educação que dignifique a vida camponesa, é necessário que as escolas do campo construam sua identidade própria, com um compromisso de todos na formação de cidadãos críticos. Ela deve estar de acordo com a realidade e necessidades dos sujeitos que vivem no/do campo. A escola é o espaço de integração entre a sociedade e os meios de produção.

Assim, a proposta de Educação do Campo, é construída pelos movimentos sociais de diversos segmentos, como elemento fundamental para contribuir diretamente com a formação humana, social e política dos povos do campo. Constitui-se como uma luta social pelo acesso à educação por parte dos camponeses, sistematizada e organizada pelos mesmos, expressando a legítima pressão de uma classe historicamente oprimida, assumindo uma dimensão de pressão coletiva por políticas públicas, entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira, isso sem deixar a luta pelo acesso a educação em cada local e/ou situação particular dos grupos sociais que a compõem. Materializa-se em formar consciência coletiva nos cidadãos pelo direito que combina educação com a luta pela reforma agrária, direito ao trabalho, à cultura,

à soberania alimentar, ao território. Isso explica sua relação de origem com os movimentos sociais.

Uma das preocupações pertinentes na atualidade é a forma como tem se intensificado a destruição do meio ambiente, resultado do avanço do capital, sobretudo no campo que, nas últimas décadas do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, tem sofrido um preocupante processo de desertificação. Os camponeses, desprovidos do acesso à terra são os mais prejudicados nesse processo de destruição dos nossos recursos naturais. Neste sentido o movimento “Por Uma Educação do Campo” dá visibilidade à essa discussão, pois a luta pelo acesso a terra e por políticas públicas efetivas que contribua para a permanência dos camponeses em suas comunidades está diretamente relacionada com subsídios que garantam a preservação da biodiversidade dentro dos acampamentos e assentamentos. Contrapõe-se a inércia das escolas rurais em não trazer essa discussão para o interior das instituições de ensino e procurar soluções efetivas para a contenção dos danos causados pelo modelo de produção agroexportador intensificado na atualidade.

As modificações feitas pela ação humana na natureza ao longo da história da humanidade tem sido alvo de grandes discussões na atualidade, face à grave situação em que se encontra o planeta terra. É notório que essas transformações se intensificaram no século XX em proporções inimagináveis, causadas, exclusivamente, pela ambição humana em acumular capital e, assim, alimentar um sistema opressor de dominação que, ideologicamente, faz uma política de competição entre os seres, dividindo-os em classes sociais antagônicas que vivem em um ambiente de disputas pela posse de bens de consumo e de dominação.

O Maranhão é considerado um dos estados brasileiro com maior biodiversidade em função de ter uma localização geográfica privilegiada por ser um espaço de transição entre a Amazônia, Cerrado e Caatinga, com fauna e flora característica de cada bioma. Em meio a essa diversidade de biomas, a Mata dos Cocais ganha espaço privilegiado, sendo uma vegetação característica do estado. O problema do desmatamento, das queimadas e do uso de agrotóxicos tem intensificado na destruição das florestas do estado.

Essa política desastrosa se intensificou nas décadas de 1970 e 1980 do século passado, quando, por iniciativas do governo em estimular a pecuária, garantindo créditos fundiários a juros baixos e vendas de terras a baixos custos,

garantiu um verdadeiro desastre ambiental, atingindo, principalmente, os babaçuais. Além do aumento da devastação do meio ambiente, essa política também causou grandes conflitos no campo maranhense entre fazendeiros e camponeses das comunidades tradicionais. Esses camponeses não queriam apenas a posse da terra, mas condições para permanecerem nela com qualidade de vida, reivindicando por políticas públicas de saúde, educação, moradias e a luta constante pela preservação do meio ambiente local.

No município de Esperantinópolis, região do Médio-Mearim maranhense, essa situação não foi diferente. Houve muitos conflitos, mortes de camponeses, opressão e negação dos direitos humanos. Muitas famílias foram expulsas de suas casas e tiveram que fugir para outras regiões do estado ou para outras unidades da federação. Em meio a muitas lutas também houve conquistas que, somente se deram com a união dos camponeses em organizações não governamentais. Uma destas conquistas foi o Assentamento Palmeiral-Vietnã, que deu a posse da terra a 180 famílias das comunidades de Palmeiral, Bom Princípio, Centro do Coroatá e Lagoinha.

Um dos grandes problemas na atualidade dentro do assentamento Palmeiral-Vietnã, deve-se ao grave processo de destruição da biodiversidade local, que afeta diretamente na qualidade de vida da população das comunidades. Os babaçuais, que durante muito tempo foram fontes de riquezas naturais, culturais e econômicas, hoje está cedendo espaço para pastagens, causando um desequilíbrio ambiental sem precedentes na natureza.

A pesquisa é resultado de indagações individuais e coletivas partindo da realidade vivenciada no interior dessa escola sobre se, de fato, o papel social dessa instituição tem contemplado com eficiência a discussão e mobilização coletiva por ações que viabilizem em resultados satisfatórios sobre a preservação da biodiversidade local.

O rio Mearim, principal rio maranhense, atravessa o assentamento Palmeiral-Vietnã, dando fertilidade ao solo e enriquecimento de sua fauna e flora. Fonte de riquezas naturais, culturais e econômicas, esse rio tem sofrido, nas últimas décadas, um desastroso processo de assoreamento que vem causando diversas consequências negativas para a manutenção de seu curso. O desmatamento de suas margens, associado à práticas de queimadas e uso de agrotóxicos de forma descontrolada na agricultura familiar e a prática intensa da pecuária são

apontados como as principais causas de destruição do rio e de seus afluentes, causado, sobretudo, pela falta de uma discussão eficaz na busca por meios de contenção das práticas cotidianas das famílias dentro do assentamento Palmeiral-Vietnã.

Neste sentido, quando é analisado o cotidiano pedagógico na escola Municipal Rui Barbosa, uma das escolas dentro do assentamento, percebe-se que a temática não é debatida no intuito de construir práticas que contribuam para a preservação do bioma. Dessa forma, a pesquisa parte da seguinte indagação: por que a Escola Municipal Rui Barbosa não se preocupa em discutir a temática ambiental local como tema norteador a ser trabalhado em sala de aula?

A presente pesquisa foi elaborada no intuito de compreender como a Escola Municipal Rui Barbosa vem trabalhando a temática ambiental e os principais elementos causadores da devastação do meio ambiente no Assentamento Palmeiral-Vietnã, bem como os conflitos pela posse da terra no Médio-Mearim e a luta pelo direito às políticas públicas, dentre elas, a Educação do Campo nas suas ações pedagógicas na relação do ambiente escolar com o assentamento. Para tanto, os objetivos específicos foram: proporcionar a reflexão sobre a história de luta e a constituição da Educação do Campo como política pública de Estado; contextualizar a realidade do município de Esperantinópolis no estado do Maranhão nos aspectos históricos de ocupação, estabelecimento e constituição do território de abrangência da pesquisa; relacionar a questão ambiental e Educação do Campo na Escola Municipal Rui Barbosa, a partir da análise da fundação social da escola e das práticas pedagógicas voltadas ao meio ambiente, assim como os princípios da Educação do campo dentro da escola; e, a partir de uma análise crítico-reflexiva sobre a prática pedagógica presente no interior da instituição, construir coletivamente uma proposta de intervenção, junto à comunidade escolar.

Neste sentido, a pesquisa se apoia na possibilidade de, através dos princípios da Educação do Campo, mobilizar a comunidade escolar para encontrarem alternativas que possa contribuir na construção de um assentamento que respeite e preserve os recursos naturais existentes, a partir de espaços formativos e de intervenção na realidade.

Assim, a pesquisa visa contribuir de forma participativa, a compreender os elementos locais que influenciam e norteiam a metodologia de trabalho desta escola, com sugestões práticas de atividades pedagógicas de intervenção que possam

contribuir, juntos aos movimentos sociais do campo de base local e regional para a construção coletiva de um plano de ação capaz de trazer a reflexão sobre os efeitos da ação humana na biodiversidade do assentamento. Neste sentido, o trabalho buscou adentrar na comunidade escolar e, de forma democrática e participativa, encontrar elementos norteadores que possam inserir a escola, de forma abrangente, nessa discussão.

Nesse viés, a pesquisa buscou como percurso metodológico adentrar no interior dessa instituição de ensino e conhecer as práticas pedagógicas atuais, e em que as mesmas se aproximam ou distanciam dos elementos constitutivos da Educação do Campo. Uma vez compreendida a realidade da escola, o trabalho procurou elaborar, de forma coletiva, uma proposta de intervenção com o propósito de contribuir diretamente com a temática abordada, a fim de dar um impacto positivo no sentido da mobilização e sensibilização de todos os sujeitos envolvidos no processo sobre a função social da escola e como a mesma pode ser determinante na luta pela preservação do meio ambiente.

O presente trabalho, desenvolvido em forma de relatório de pesquisa, foi desenvolvido em quatro capítulos para melhor compreensão do assunto. O primeiro aborda um pouco da história de luta e constituição da Educação do Campo como política pública de Estado. Assim, foi feita uma análise histórica crítica baseada em referências norteadoras da temática. O segundo capítulo faz uma aproximação com o campo da pesquisa, focando a discussão no espaço geográfico onde se elaborou o trabalho. O terceiro capítulo aponta a discussão sobre a questão ambiental e Educação do Campo na Escola Municipal Rui Barbosa, fazendo uma análise da função social da escola e das práticas pedagógicas voltadas ao meio ambiente, assim como os princípios da Educação do Campo dentro do estabelecimento de ensino. O quarto capítulo aborda a atividade prática construída coletivamente como proposta de intervenção. Nessa atividade foram apresentados os passos dados durante todo o processo, com registros fotográficos e relatos dos envolvidos no processo.

Por fim, nas considerações finais, faz-se uma análise crítica da ação humana sobre o meio ambiente e do papel das escolas do campo, em especial a Escola Municipal Rui Barbosa, na discussão dessa temática, assim como uma análise dos resultados obtidos a partir da proposta de intervenção.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa tem a abordagem metodológica qualitativa, utilizando-se da observação da realidade, discussão em grupos específicos e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados. Portanto, foi necessário o estabelecimento de diálogos com lideranças comunitárias, educadores, discentes e os responsáveis pela gestão escolar. Buscou-se, também registros, através de mídias digitais (fotos, áudios e vídeos), apontando o andamento das atividades realizadas. Foi feito o uso de pesquisa bibliográfica, que discutiu a importância do meio ambiente, bem como as que se aprofundam nos elementos constitutivos da Educação do Campo.

Este percurso possibilitou a reflexão sobre os aspectos constitutivos que permeiam o ensino aprendizagem no interior da Escola Municipal Rui Barbosa, buscando uma análise crítica sobre a relação da mesma com o meio social onde está inserida, abordando, de forma pontual, como a questão ambiental tem sido abordada no interior dessa escola.

Neste sentido, a pesquisa foi organizada em três principais linhas norteadoras: aspectos teóricos, históricos e práticos. Nos aspectos teóricos, buscou-se através de leituras bibliográficas, contextualizar os elementos principais da pesquisa: a educação ofertada ao homem e a mulher do campo e as transformações históricas provocadas pela ação humana ao meio ambiente. A pesquisa também se aproximou, teoricamente, de leituras relacionadas à proposta de intervenção. Assim, buscou-se leituras de obras relacionadas ao modelo educacional de educação historicamente ofertado nas escolas rurais. Em contrapartida, buscou-se referências que propiciaram um melhor entendimento sobre a construção de uma proposta de educação contra hegemônica a anteriormente praticada, denominada Educação do Campo, analisando o contexto histórico de constituição e execução prática, assim como o processo de resistência do Estado em sua implementação. A pesquisa de aproximou, também, autores e autoras que trazem a discussão sobre a questão ambiental, desde o contexto histórico, até os dias atuais, focando no papel das instituições públicas de ensino nessa discussão

Para a compreensão do segundo aspecto, o foco foi voltado para conhecer o contexto histórico de constituição do espaço físico de realização da pesquisa. Assim, as atividades fixaram-se em conhecer a história do município, do assentamento, da

comunidade e da escola pesquisada. Para isso, como instrumento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas gravadas e digitadas com moradores, através de rodas de conversas, reuniões locais, registros fotográficos, memorial fotográfico e relatos de experiência. Nessa busca, também tive que procurar os órgãos públicos do município, bem como os movimentos sociais de base local, onde pude identificar os elementos principais de construção da realidade estudada.

O terceiro e último aspecto foi voltado para o desenvolvimento de uma atividade prática de intervenção. Neste sentido, a comunidade escolar foi mobilizada a construir coletivamente um viveiro de mudas para reflorestamento e de natureza frutífera para distribuição no espaço estudado. Nessa etapa da pesquisa, o uso de registros fotográficos foi feito de forma constante, mostrando os passos dados no desenvolvimento de cada etapa das atividades executadas. Também foram realizadas entrevistas gravadas e escritas com aqueles que, direta e indiretamente, fizeram parte da articulação, onde puderam ressaltar o resultado da proposta de intervenção bem como as perspectivas geradas a partir de sua execução.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO SOCIAL: BREVE HISTÓRICO

Ao longo de mais de quinhentos anos de Brasil, é observado que, desde o início, o acesso à educação sempre foi negado aos camponeses que, por sua vez, tinha que contentar-se com as “migalhas” na oferta da mesma, mesmo sabendo que é um direito universal garantido por leis nacionais e internacionais que legitimam o acesso a uma educação pública, participativa e igualitária.

Na prática, quando este acesso se tornou realidade foi oferecido uma educação alienadora, caracterizada pelo discurso preconceituoso de superioridade da vida urbana, incentivando, ideologicamente, a migração dos camponeses para as cidades em busca de melhor qualidade de vida, além de conformar com ínfimos investimentos no campo. Partindo desse pressuposto, Gadotti aponta o tipo de ensino que foi implantado nas escolas rurais e, em contrapartida, as transformações necessárias em cada sujeito para a desconstrução da identidade alheia e reconstrução de sua própria identidade, em que

o diálogo proposto pelas elites é vertical, forma o educando-massa, impossibilitando-o de se manifestar. Neste suposto diálogo, ao educando cabe apenas escutar e obedecer. Para passar da consciência ingênua a consciência crítica, é necessário um longo percurso, no qual o educando rejeita a hospedagem do opressor dentro de si, que faz com que ele se considere ignorante e incapaz. É o caminho de sua autoafirmação enquanto sujeito. (GADOTTI, 1996, p.84)

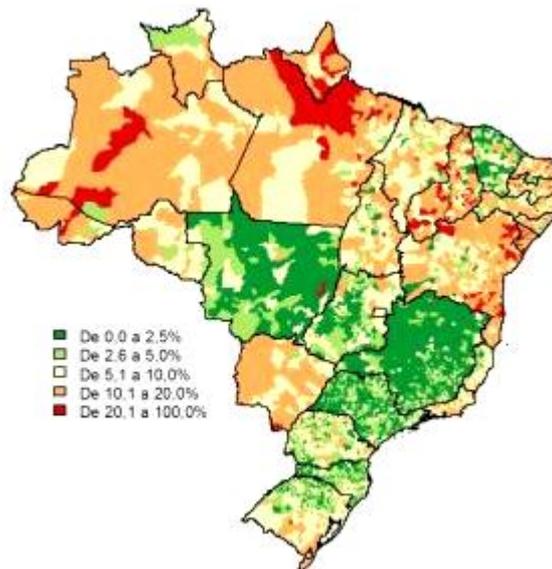
Na prática, esse modelo educacional é completamente dissociado da realidade social vivida pelos sujeitos que a constroem, formando pessoas apenas para a mão-de-obra no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a manutenção do capitalismo excludente liderado pelo imperialismo estadunidense. Segundo Haddad (2012, p. 216), “a educação escolar é parte constitutiva na formação de pessoas, assim como auxilia na promoção de outros direitos”.

Isso mostra a força e o poder que tem a educação na transformação e emancipação humana. Uma sociedade em que o acesso à educação de qualidade é direito igualitário para todos, tem como consequência a inserção de políticas públicas que consolidam a igualdade social de direitos, ocasionando melhor qualidade de vida à população. No Brasil, o sistema educacional exclui grande parte da população, pois as

políticas educacionais permanecem absolutamente insuficientes para reverter às consequências perversas das condições de desigualdades em que vive a população brasileira, dada à baixa qualidade da educação e a distribuição desigual dos insumos educacionais previstos nas políticas públicas. Essa dinâmica se reproduz regionalmente, nos municípios, nos bairros e até dentro de uma mesma escola (HADDAD, 2012, p.220).

A melhor forma de compreender é quando são analisadas as regiões brasileiras de modo específico e comparativo. As regiões Norte e Nordeste, aonde a educação pública não chega a todos e, quando chega, não tem a mesma qualidade, abarca os piores índices da Educação Básica no país, enquanto as regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul, aonde as políticas educacionais são organizadas a atender uma maior demanda da sociedade, conseqüentemente consegue ter melhores índices educacionais, conforme mostra na Figura 1.

Figura 1 - Percentual dos não aprovados dos anos iniciais por município no Brasil - 2016



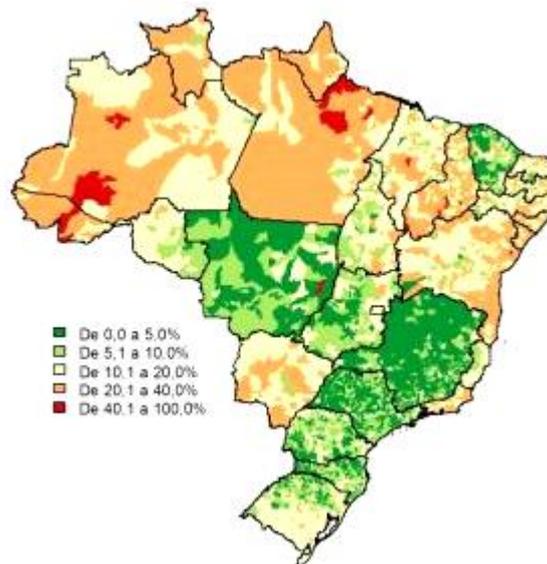
Fonte: INEP (2017).

A Figura 1 reforça a ineficiência governamental em investir em uma educação de qualidade aos camponeses, uma vez que, é observado que os estados como maiores quantidades de habitantes localizados no campo (Regiões Norte e Nordeste) são aqueles que apresentam maiores índices de reprovação e abandono, expressados na figura nas cores vermelho, laranja e amarelo. Em contrapartida, os estados onde a população é de maioria urbana (Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste), é observado um efeito contrário: os índices de reprovação e abandono são considerados pequenos, assim expressados na figura com os percentuais nas cores

em verde. Os motivos para tamanha distorção se iniciam desde os investimentos em infraestrutura que garante escolas de qualidade, com todo um suporte de pesquisa, acentos adequados e alimentação escolar digna aos discentes urbanos, que garantem sua permanência na escola. Em contramão, não disponibiliza os investimentos necessários para que os camponeses possam usufruir desse bem comum, tendo que estudar, muitas vezes, em escolas de taipas, galpões ou escolas com estrutura antiga, oferecendo dificuldades a quem se obriga a frequentar esse tipo de ambiente e em carteiras quebradas que os obrigam a sentarem até mesmo no chão.

Os motivos para tamanha discrepância nos dados educacionais em nível nacional também são reforçados nos dados do mapa da figura 2, mostrando que nos estados em que há uma grande concentração de escolas urbanas, os discentes estão basicamente na série adequada a sua idade, enquanto que, as péssimas condições já citadas apontam para um grande índice de reprovação, ocasionando números de discentes atrasados com relação à série adequada para sua idade.

Figura 2 - Taxa de distorção idade-série dos anos iniciais por município no Brasil - 2017



Fonte: INEP (2017)

Os dados expressam que nas regiões Norte e Nordeste, com uma grande parte da população ainda residente no campo, têm os maiores índices de alunos com distorção idade/série. Na figura tais índices estão expressos nas cores em vermelho, laranja e amarelo. Por outro lado, os dados apontados mostram que nas regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul, os índices são considerados pequenos neste

quesito. De acordo com a figura, as cores em verde revelam um alto patamar de estudantes nas séries adequadas à sua idade.

Os dados apontados reafirmam a ideia de que se vive em um país com dois projetos antagônicos de educação. Para um, todas as garantias de direitos, com investimentos em todas as esferas. Para o outro, o abismo da decadência de investimentos refletidos nos péssimos índices gerados, acarretando no fracasso escolar dessas instituições. Neste sentido, os dados expõem as faces de um projeto excludente de educação destinado aos camponeses brasileiros, apontando, assim, a necessidade de uma nova configuração educacional para esse público. Neste sentido, Mollina e Freitas (2011) fazem uma análise expondo as contradições entre o projeto hegemônico e contra hegemônico de educação.

A Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de Nação (MOLLINA e FREITAS, 2011, p. 19).

É observada a necessidade, em caráter de urgência, de uma ruptura desse sistema tradicional de ensino, aqui designado como Educação Rural. Nesse viés, a Educação do Campo nasce como alternativa capaz de contrapor ao sistema na busca por uma educação que dignifique os camponeses, dando-lhes condições de acesso ao ensino público de qualidade, com perspectivas de formação continuada rumo ao níveis mais elevados de ensino e, assim, transformar o campo em um espaço reconhecido por também desempenhar um papel fundamental na formação da sociedade brasileira.

A Figura 3 apresenta dados sobre as condições de infraestrutura entre as escolas situadas na zona rural e urbana do Brasil. Essas condições expressam desigualdades na infraestrutura resultantes de um antagonismo educacional histórico constituído no Brasil ao longo dos séculos.

Figura 3 - Condições de acesso à infraestrutura de rede de energia, sala de leitura, banda larga de internet e existência de aparelho de TV nas escolas situadas na zona urbana e rural no Brasil - 2014.



Fonte: INEP (2014).

Os dados remetem as diferenças de acesso à infraestrutura entre as escolas situadas na zona rural em relação as da zona urbana. Isso reflete a distorção na oferta de condições dignas de ensino no campo.

Os povos do campo sempre foram vistos pela minoria da população (a elite) como seres onde a formação acadêmica necessária restringia-se apenas à oferta do ensino básico desenvolvido, na prática, sem nenhum tipo de rigorosidade rumo à produção do conhecimento sistematizado. Assim, não teria necessidade de investir em educação de qualidade aos mesmos. Bastava apenas uma instrução necessária para que os mesmos pudessem vir para as cidades e serem explorados na mão de obra fabril. E assim, a vida dos camponeses seguia sem que nenhuma medida de intervenção fosse tomada no sentido de solucionar ou melhorar esse sistema de exclusão.

É observado, historicamente que, mesmo Brasil sendo um país rural, as leis educacionais, outrora aprovadas, não colocava o ensino à população rural como prioridade. Apenas em 1996, com a aprovação da nova LDB, o ensino básico aos povos do campo pode ser garantido de forma explícita. Dessa forma, a nova lei regulariza o sistema de ensino nacional baseando-se na Constituição Federal de 1988. Assim, afirma o artigo 28 da LDB:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 21).

A lei garante da oferta do ensino, no entanto, é importante reforçar a maneira como esse ensino, de fato, chegou ao campo e a que interesse ideológico o mesmo está voltado.

Outro fator importante na década de 1990 que influenciou nas organizações sociais a se mobilizarem na luta por políticas públicas no campo foi a segunda fase da revolução verde. Dando continuidade à sua primeira fase no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, do século XX, marcada por inovações tecnológicas na agricultura com o objetivo de aumento na produção de bens alimentícios e de consumo, causou sérios danos biodiversidade. Suas técnicas de mecanização da agricultura, produção de sementes oriundas de melhoramento genético, aliado à produção de agrotóxicos, injetou no campo uma nova fase de acúmulo de capital, gerando uma série de conflitos com as famílias tradicionais residentes no campo brasileiro. Neste sentido, essa segunda fase ampliou ainda mais o acúmulo de terras, a destruição do meio ambiente e, conseqüentemente, a expropriação dos meios de produção e exploração acirrada dos camponeses que permanecem no campo. Dessa forma, Taffarel afirma que a

[...] segunda fase da Revolução Verde vai de 1990 a 1999. Nessa fase houve a busca do aumento da produtividade como forma de superar a crise na agricultura, dar respostas econômicas aos agricultores, diminuir os problemas com a devastação ambiental, conter o êxodo rural, entre outras conseqüências. Essa fase aumentou a modernização do campo, o lucro das empresas e o endividamento dos agricultores, começou a exigir maior especialização e profissionalização e uma maior integração da produção com a agroindústria e com as empresas de exportação. A agricultura brasileira, no mercado globalizado, foi colocada na concorrência do mercado mundial de alimentos, e o uso maciço de agrotóxicos criou novos desequilíbrios no ambiente (TAFAREL, 2010, p.46).

O avanço do capitalismo no campo nesse período incluiu o Brasil entre os maiores produtores e exportadores mundiais de alimentos sem que, de fato, erradicasse a fome e a miséria. Pelo contrário, a disputa entre a elite do agronegócio e camponeses apenas intensificou a disputa pelo controle dos meios de produção.

Nesse período, o acúmulo de terras, muitas vezes adquirido por vias ilícitas, aumentou a concentração fundiária no meio rural, acarretando na expulsão dos camponeses de suas terras rumo às periferias dos espaços urbanos.

Essa disputa pelo controle dos meios de produção refletiu diretamente na educação a ser repassada aos camponeses. Nesse período, a mesma apenas ideologizava a falsa promessa de desenvolvimento a partir do modelo agroexportador implantado a partir da efetivação da mecanização da agricultura, cabendo à escola rural fortalecer esses conceitos, ensinando aos camponeses apenas as formas de melhor adequação dos mesmos a essas novas técnicas de produção. Partindo desse pressuposto, Freire ressalta o antagonismo referente aos projetos de produção e da importância da escola no papel de alienar ou construir uma nova perspectiva de educação:

do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista "pela metade". As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra. Seria demasiado ingênuo, até angelical de nossa parte, esperar que a "bancada ruralista" aceitasse quieta e concordante a discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, político e ético da maior importância para o próprio desenvolvimento nacional. Isso é tarefa para educadoras e educadores progressistas cumprir, dentro e fora das escolas (FREIRE, 1996, p. 38-39).

Partindo desse pressuposto, o que seria cabível naquele momento seria a construção popular de educação que rompesse essa visão ideológica voltada aos interesses do capital. Neste sentido, os camponeses excluídos da oferta de políticas públicas efetivas, organizarem-se em movimentos sociais de camponeses, para discutir, reivindicar e criar uma proposta pedagógica educacional antagônica àquela tradicional que não atende as demandas dos camponeses. Uma educação que vivencie as experiências da realidade com suas especificidades. Neste sentido, Taffarel faz uma relação entre educação e aspectos culturais:

para entender a forma como as pessoas pensam e se educam é preciso compreender como elas produzem a sua existência e as suas relações sociais. Quer dizer, como elas trabalham para produzir os seus alimentos, se vestir, se proteger, se organizar, pois a forma como se produzem e distribuem as coisas para a sobrevivência dos seres humanos tem estreita relação com as formas de pensar, conhecer e compreender o mundo (TAFAREL, 2010, p.18).

Vale também ressaltar que, nesse período, houve um grave avanço do desmatamento, queimadas e o uso de agrotóxicos que modificaram significativamente a vida no planeta, afetando diretamente àqueles que, de forma sustentável, sempre garantiram o alimento orgânico às suas famílias e, em um espaço curto de tempo viram as grandes modificações que, em ritmo acelerado, consumiu grande parte do patrimônio natural brasileiro. Assim, tiveram que se adaptar a essa nova e cruel forma de trabalhar com a natureza. Para Caldart, o modo de produção agroexportador tem função ideológica para além da produção e acumulação de capital. Neste sentido, a autora ressalta esse posicionamento hegemônico e as formas de resistência adotadas pelos camponeses, em que

o agronegócio, representação econômica e política do capital no campo, tem feito também uma ofensiva de disputa ideológica na sociedade: “sim, dizem os ‘empresários’ do campo, é preciso acabar com o latifúndio improdutivo, mas através do agronegócio, da modernização da agricultura, do campo e não da Reforma Agrária e dos Movimentos Sociais atrasados que ainda lutam por ela: é o agronegócio que vai resolver os problemas da produção de alimentos, de trazer mais divisas ao país...” Mas por via das dúvidas, os grandes proprietários não têm ficado somente neste plano de luta: alegando que precisam de mais “tranquilidade para trabalhar” (explorar o trabalho), têm promovido cada vez mais investidas de criminalização dos Movimentos Sociais, ainda que nesse contexto de enfraquecimento do polo do trabalho, dos trabalhadores, suas lutas sejam hoje muito mais de resistência do que de enfrentamento direto ao capital. Perigoso será se alguns setores da sociedade passarem a escutar os Movimentos Sociais dando-se conta que a defesa do meio ambiente, por exemplo, exige o combate à lógica de produção de alimentos própria do agronegócio. Maior perigo ainda se as organizações ou os Movimentos Sociais aprofundarem sua atuação sobre as contradições do modelo atual, agora mais visíveis pela crise mundial do capitalismo. (CALDART, 2009. P. 48)

A análise feita pela autora propõe a união em torno do fortalecimento da luta rumo à preservação dos conhecimentos tradicionais dos camponeses, bem como a permanência destes em seu espaço de sobrevivência e execução de suas atividades tradicionais. Também afirma o posicionamento tendencioso da elite rural em usar todas as formas de controle sobre os camponeses, assim reforçando domínio ideológico da educação, caracterizado pelo enfraquecimento da identidade camponesa em comparação a vida social nas áreas urbanas.

Com perspectivas de mudanças, em 1997, as organizações sociais do campo, lideradas pelo MST, realizaram o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária - ENERA em Luziânia, Goiás. Esta foi a base nacional para a construção de uma nova forma de pensar a educação oferecida aos povos do

campo. No ano seguinte nasce o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, “um programa que visa oferecer educação para os trabalhadores do campo em áreas de assentamento e reforma agrária” (ROCHA, 2007, p. 35). Uma proposta educacional que tem como desafio principal, enfrentar o poder ideológico estabelecido pela educação rural ao qual haviam sido submetidos os (as) trabalhadores (as) do campo. Dessa forma, Melo (2011, p. 33-34) faz uma breve distinção entre educação do campo e educação rural,

como há uma diferenciação entre campo e rural, vista anteriormente, também entendemos que há uma distinção entre educação rural - responsável por formar o aluno em um agricultor voltado para um modo de ser - e educação no campo ou educação no meio rural - responsável por levar ensino, recursos e/ou técnicas ao campo que não sejam necessariamente rurais -, sendo necessário descobrir ao longo da análise qual tipo de educação a escola oferece e em que medida isso influencia na produção do espaço, ou seja, na atual configuração do campo (MELO, 2011, p. 33-34).

Neste sentido, a Educação do Campo nasce para construir a ideia de que um modelo de educação pode sim ser construído pelos trabalhadores e para os trabalhadores do campo, onde os sujeitos sociais são temas norteadores a serem trabalhados em sala de aula, conforme ressalta Molina e Jesus (2004, p. 17-18), que

a Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele.

Essa nova forma de pensar a educação é contrária aos interesses capitalistas, contrapondo-se ao sistema domesticador vigente, assim como afirma Caldart, quando define que a “educação do campo nasceu como crítica a realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (CALDART, 2009, p.39). Uma das principais características antagônicas da educação do campo em relação ao modelo tradicional alienador é o foco emancipatório da mesma, formando cidadãos críticos, capazes de intervir e contribuir na transformação da sociedade, fazendo dos

envolvidos no processo educativo, sujeitos da sua própria história. Molina e Jesus (2004, p. 27-28) afirmam ainda que

a educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que, por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

É nesse sentido que a educação do campo tenta, a partir de uma organização coletiva de base, além de formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho, também formar pessoas com visão de mundo que valorize a realidade social vivida. Foi durante muito tempo ideologicamente colocado para as pessoas a ideia de que o campo é sinônimo de atraso e as pessoas que nele vivem deviam mudar-se para a cidade para melhorar sua condição de vida. O fato é que o campo é um espaço tão digno de vida quanto qualquer outro espaço, porém, precisa ser credibilizado por todos, principalmente pelos que nele residem.

A terra, como elemento fundamental na vida do campo, assim como outros recursos naturais, são elementos que devem ser utilizados com responsabilidade. Compete às escolas do campo, discutir junto às comunidades, como preservar os recursos naturais e, assim, garantir o futuro das próximas gerações. Apenas através da educação voltada à realidade dos sujeitos do campo é capaz de unir o desenvolvimento sustentável, com respeito e preservação dos recursos naturais e alimentar a esperança de transformação das pessoas em geral, disseminando a ideia de que o campo também é um espaço de produção de saberes.

É uma disputa desigual, pois no cenário do neoliberalismo o camponês seria apenas um agregado do latifúndio, ou seja, usaria a terra para execução de suas atividades tradicionais, pagando, em forma de arrendamento, uma determinada quantidade daquilo que foi produzido. Outra solução seria adequar-se à mecanização do campo, vendendo sua mão de obra de trabalho a baixo custo, para garantir o sustento de sua família. Assim, na década de 1990 a ampliação do latifúndio tomou proporções incomparáveis, influenciados, inclusive pelas esferas governamentais. Oliveira (2007, p. 133-134) relata que

estas grandes extensões de terras estão concentradas nas mãos de inúmeros grupos econômicos porque no Brasil, ela funciona, ora como reserva de valor, ora como reserva patrimonial. Ou seja, como instrumento de garantia para o acesso ao sistema de financiamentos bancários, ou ao sistema de políticas de incentivos governamentais. Assim, o Brasil tem uma estrutura fundiária violentamente concentrada e, um desenvolvimento capitalista que gera um enorme conjunto de miseráveis. Os dados disponíveis na década de 90 revelavam que havia no Brasil, mais de 32 milhões de brasileiros abaixo da linha da miséria absoluta, ou seja, quase 7 milhões de famílias (18% do total) classificadas como indigentes. E mais, 38% das famílias, ou seja, mais 14 milhões foram classificadas como pobres. A lógica contraditória tem sido uma só, o desenvolvimento capitalista que concentra a terra, ao mesmo tempo, empurra uma parcela cada vez maior da população para as áreas urbanas, gerando nas mesmas, uma massa cada vez maior de pobres e miseráveis. Mas, ao mesmo tempo, esta exclusão atinge também o próprio campo. Certamente, a maioria dos filhos dos camponeses com superfície inferior a 10 hectares jamais terão condição de se tornarem camponeses nas terras dos pais, a eles caberá apenas um caminho: a estrada. A estrada que os levará à cidade, ou a estrada que os levará à luta pela reconquista da terra.

É através desse avanço do capitalismo que é possível compreender os motivos que levou, na década de 1990, as organizações camponesas se organizaram com maior ênfase em defesa do direito a terra e à permanência nela com condições de sustentabilidade e qualidade digna de vida.

Sendo assim, é necessário compreender que o campo é um espaço de grande importância para a agricultura familiar brasileira. Por mãos calejadas dos camponeses saem o alimento das famílias brasileiras, seja no campo, seja na cidade. E a grande vantagem do campesinato é que o meio ambiente fornece os meios necessários para a produção de alimentos e o camponês usufrui da natureza de forma sustentável.

A escola, como espaço de formação intelectual e social de cidadãos e cidadãs capazes de contribuir na transformação da sociedade, tem um papel indispensável nessa discussão. Na prática a influência dos sistemas de ensino não são adequados às realidades vivenciadas pelos educandos, assim como afirma Loureiro (2009, p. 45),

[...] os temas geradores são a expressão das questões, simbolismos e conflitos existentes na região em que se está trabalhando, sendo reconhecidos como tais pelo conjunto dos atores sociais envolvidos no processo pedagógico, podendo servir como elemento sensibilizador, mobilizador e aglutinador das forças sociais que atuam na área de abrangência.

O processo de ensinar e aprender exige comprometimento de todos que fazem parte do processo educativo. Neste sentido, quando a educação está distorcida da realidade onde está inserida a escola, a aprendizagem tende a não ter um rendimento favorável rumo à produção do conhecimento sistematizado. Por outro lado, um processo educativo que vislumbra outras realidades, atrelando a elas qualidades e perspectivas de superioridade, o processo educativo idealiza uma proposta de migração para a realidade estudada. Neste sentido, não adianta um professor de uma escola em um determinado assentamento de reforma agrária planejar uma aula sobre a questão ambiental e, ao selecionar o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, o mesmo aborda a chuva ácida nos Estados Unidos e Europa ou a poluição do ar da China. Será se essa aula teria o mesmo aprendizado se o conteúdo abordado fosse sobre o uso de agrotóxicos, o desmatamento, queimadas ou mesmo o uso de sementes transgênicas dentro do assentamento? É nesse contexto que Freire (1985) fortalece a ideia de uma educação que aproveite os elementos presentes na realidade de cada escola.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (FREIRE, 1985, p. 9).

Nesse sentido, é possível afirmar que a produtividade teria outro sentido, pois, os educandos saberiam discutir a situação vendo que eles vivenciam a mesma, assim como reforça Loureiro (2009, p. 46) que

o nosso acompanhamento de programas educativos junto a escolas e comunidades atesta que, quando o tema é apresentado "de fora para dentro" sem considerar as múltiplas compreensões e interesses a seu respeito, há como resultado pouco envolvimento do público-alvo e praticamente nenhum desdobramento das ações realizadas.

O processo de ensino-aprendizagem só terá um verdadeiro sentido transformador, quando o egoísmo financeiro for colocado em segundo plano e a palavra educação for colocada como sinônimo de igualdade, justiça, liberdade e, por

fim, de emancipação. Somente quando a sociedade se der conta que o progresso só acontecerá quando a prática pedagógica tiver moldada em uma nova forma ideológica, um novo agir, uma educação do e para o campo, com oportunidades iguais de direitos, é que existirá um a sociedade, acima de tudo, justa.

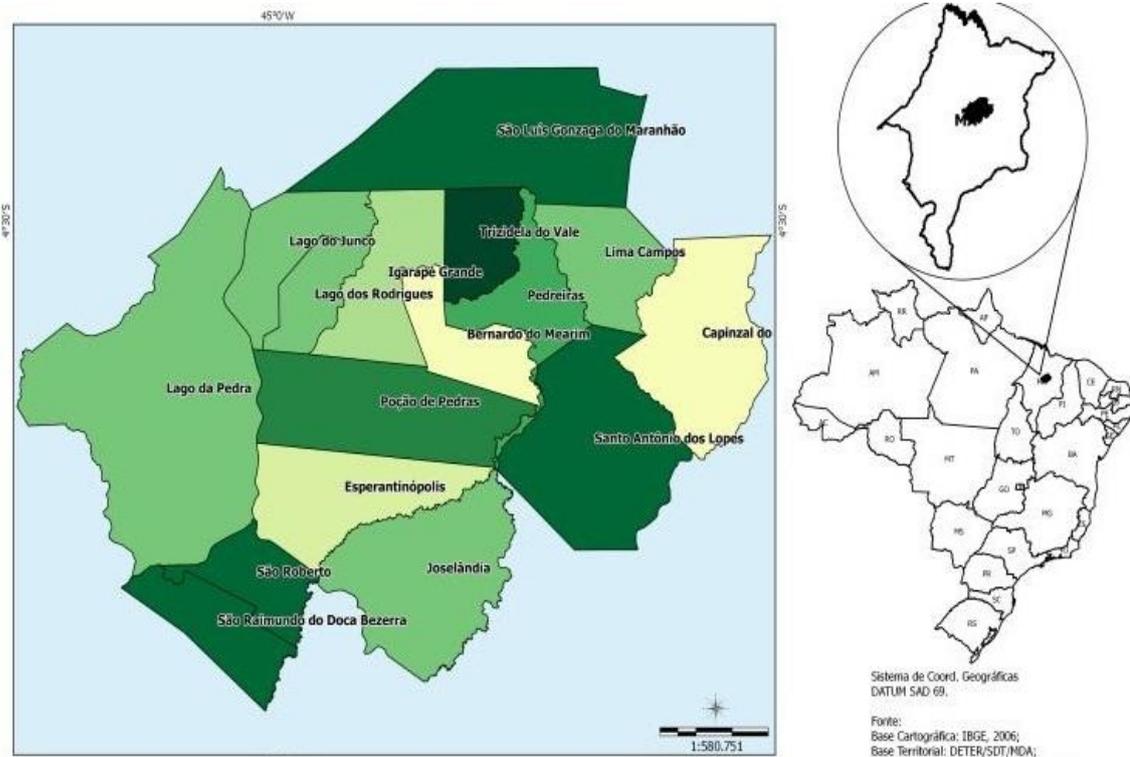
Trazendo a discussão para a realidade local, onde está sendo desenvolvida a pesquisa, é possível confirmar que, de fato, o campo é caracterizado pelo sistema público de ensino, como espaço onde o ensino aprendizagem deve restringir-se ao básico necessário à formação e capacitação de mão de obra para o mercado de trabalho assalariado. Nesse sentido, é notória a necessidade de intervenção, trazendo a discussão sobre Educação do Campo para o interior das instituições e, assim, modificar a forma de pensar e agir dos camponeses, através de uma reflexão crítica sobre a real função da educação. Partindo desse pressuposto, a pesquisa é focada em conhecer uma área geográfica específica a fim de conhecer sua história, cultura e como é desenvolvido o trabalho pedagógico nos estabelecimentos de ensino desta área, dando ênfase a uma escola em particular como objeto de análise. Dessa forma, a pesquisa volta-se a conhecer o município de Esperantinópolis, estado do Maranhão.

3 O MUNICÍPIO DE ESPERANTINÓPOLIS, MARANHÃO: DO CENTRO DO BOI À CIDADE DA ESPERANÇA

O município de Esperantinópolis tem seu nome associado à junção das palavras Esperança (SPES) de origem no latim, e Polis (no grego “politikos”). Assim, em tradução livre, o nome do município significa “Cidade da Esperança”. O nome foi aderido em alusão a Boa Esperança, antigo nome da comunidade antes de sua emancipação política.

O município de Esperantinópolis faz fronteira com os municípios de Poção de Pedras, São Roberto, e Lago da Pedra todos com limites terrestres (Figura 4). Toda a fronteira de Esperantinópolis com o município de Joselândia é feita pelas águas do rio Mearim, uma importante fonte econômica, social, cultural e turística para ambos os municípios.

Figura 4 - Território Rural do Médio Mearim Maranhense e municípios vizinhos à Esperantinópolis, no estado do Maranhão



Fonte: MDA (2015)

A Figura 5 mostra a localização do município de Esperantinópolis no estado do Maranhão, localizado na mesorregião centro maranhense, dentro da microrregião do Médio-Mearim, a aproximadamente 350 quilômetros de São Luís, capital do

estado do Maranhão. Abrange uma área de 481 km², com uma população de aproximadamente 18.456 habitantes e densidade demográfica de 38,37 habitantes/km², (IBGE 2010).

Figura 5 - Localização geográfica do município de Esperantinópolis no estado do Maranhão.



Fonte: Wikipédia (2019)

Segundo entrevista com um dos primeiros moradores do município de Esperantinópolis, o surgimento do município se deu quando um caçador chamado Candido Mendes saiu do município de Barra do Corda a procura de terras férteis para nelas produzir e dar o sustento à sua família. Ao encontrar uma grande lagoa dentro da mata virgem, resolveu que às suas margens seria sua nova morada. Então retornou para buscar sua família. Ali nascia um pequeno povoado no município de Barra do Corda, chamado por Cândido Mendes de “Centro do Boi”. Depois de alguns anos, incentivados pelo ciclo do algodão e do arroz nas terras férteis do município, iniciou-se uma grande migração de nordestinos dos outros estados, refugiados da seca que aterrorizava o sertão. Ao encontrarem boas condições de solo e de clima adequado para a produção agrícola, muitas famílias fincaram suas moradias ali e o pequeno Centro do Boi cresceu rapidamente e, agora chamado por todos de Boa Esperança, essa comunidade tornou-se uma das mais prósperas do município de Barra do Corda. No ano de 1954, a comunidade de Boa Esperança conseguiu emancipar-se do município de Barra do Corda, através da lei nº 1.139, de 27 de abril do mesmo ano. Com a emancipação política efetivada, o município passou a chamar-se Esperantinópolis, nome escolhido pelo deputado Jéfferson Rodrigues Moreira, autor do projeto de emancipação.

Figura 6 - Colégio Municipal Pio XII: a primeira escola do município de Esperantinópolis - MA - 1955



Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Cultura (1955)

Segundo o IBGE (2010), o município de Esperantinópolis tem 18.452 habitantes, sendo 10.035 residindo no espaço urbano e 8.417 habitantes vivendo no campo em comunidades de pequeno, médio e grande porte como Palmeiral, Bom Princípio, Giquiri, Verdum, Sumaúma, Centro do Coroatá, Centrão, São José, Bela Vista, Centro do Meio, Potó, dentre outras, totalizando mais de quarenta comunidades.

Figura 7 - Sede do município de Esperantinópolis, no estado do Maranhão, na atualidade com a Igreja de Nossa Senhora do Rosário de Fátima ao fundo



Fonte: Secretaria Municipal de Cultura (2019)

A economia é baseada na agricultura familiar, na pesca e na produção extrativista do babaçu. O comércio também contribui muito para a economia do município por ser um dos mais movimentados da região, atendendo consumidores tanto internos como de outros municípios como Poção de Pedras, São Raimundo do Doca Bezerra, Joselândia, Igarapé Grande e São Roberto.

Segundo Correia Filho (2011, p. 21),

o município de Esperantinópolis pertence à bacia hidrográfica do rio Mearim o qual drena sua área. O Mearim é um rio genuinamente maranhense, nasce nas encostas da serra da Menina, próximo à Fortaleza dos Nogueiras, numa altitude de 650 metros, sob a denominação de ribeirão Água Boa. Nessa mesma região, existem outros cursos de água formadores dos rios Grajaú, Parnaíba e Tocantins. O rio Mearim assume, durante longo trajeto, direção sudoeste-nordeste, até a proximidade de Esperantinópolis.

Nesse ponto, após receber o afluente, Flores, direciona-se para norte, permanecendo mais ou menos nesse rumo até desembocar na baía de São Marcos, onde se bifurca em dois braços contornando a Ilha dos Caranguejos, depois de percorrer mais de 930 km.

O turismo também é uma importante fonte renda para o município, principalmente nos balneários localizados às margens do Rio Mearim em muitas comunidades (Figura 8).

Figura 8 - Rio Mearim, Povoado Palmeiral, no Assentamento Palmeiral-Vietnã em Esperantinópolis - MA



Fonte: Arquivo pessoal

A questão fundiária no município tem prevalecido à presença dos camponeses no acesso a terra, uma vez que, segundo um diretor do STTR local (2019), “70 % das terras do município estão nas mãos dos camponeses”. Esta realidade é mediante ao processo da reforma agrária no município, em que existem quatro assentamentos no município: Palmeiral-Vietnã e Cipó-Canaã conquistados via INCRA; e Serraria e Força Unida, adquiridos através do ITERMA. Nesses assentamentos, a luta pela desapropriação das terras deu-se com maior incidência de conflitos no assentamento Palmeiral-Vietnã, com momentos de conflitos que quase resultaram em mortes tanto de camponeses quanto do latifundiário dono da propriedade em disputa. Nas demais áreas em disputa, o processo de

desapropriação aconteceu de forma pacífica, com intermédio do STTR e ASSEMA junto aos órgãos federal e estadual.

Educacionalmente, em Esperantinópolis tem mais de quarenta escolas municipais espalhadas pela sede e comunidades, atendendo os níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Também há dois colégios da rede estadual responsáveis pelo desenvolvimento pedagógico do Ensino Médio. Com três concursos realizados pela prefeitura municipal nas últimas décadas a maioria do corpo docente do município é de professores efetivos.

Figura 9 - Fachada do Colégio Municipal Francisco Jovita: a maior escola do município de Esperantinópolis com cerca de 700 estudantes - 2019



Fonte: Arquivo pessoal

Dentre as manifestações culturais mais importantes dentro do município, destaca-se a Dança do Pote (Figuras 10 e 11), com foco na sede, a Dança da Mangaba na comunidade de Centro do Coroatá, Dança do Lili em Bom Princípio e a Dança do Maneiro Pau na comunidade de Lagoa Danta. Também é comum danças de quadrilhas em períodos juninos.

Figura 10 - Manifestações culturais no município de Esperantinópolis: a Dança do Pote como patrimônio da cultura local



Fonte: Secretaria Municipal de Cultura

Figura 11 - Raimundo Correa: poeta do município de Esperantinópolis ao lado de uma das praticantes da dança do pote



Fonte: Secretaria Municipal de Cultura

3.1 O processo histórico de constituição do assentamento Palmeiral-Vietnã

O assentamento de Palmeiral-Vietnã abrange uma área ocupada originalmente pelas comunidades de Palmeiral, Centro do Coroatá, Bom Princípio, Macaúba, Lagoinha. Nos anos 70 do século passado essa imensa área territorial foi adquirida, em parte por vias ilegais, pelo fazendeiro Chico Mendes que usufruía da renda que centenas de famílias pagavam para poder plantar e colher em suas terras. Com o passar dos anos as opressões foi se intensificando com o aumento da quantidade de produtos para o pagamento da renda, obrigando os camponeses a terem que intensificar ainda mais o labor para poder suprir o sustento de suas famílias. Dessa forma, a solução era a luta pela reforma agrária, afirmada nas palavras de Sampaio (2013, p. 94), em que

se há uma “questão agrária”, só há um meio de resolvê-la: alterando essa estrutura mediante uma reforma agrária. Isto consiste fundamentalmente na destruição do poder das forças que hoje dominam o mundo rural e impõem uma dinâmica agrícola perversa; e em sua substituição por outras forças aptas a imprimir uma dinâmica econômica e ambientalmente mais equilibrada e socialmente mais justa. Substituir os poderes existentes no campo por novos poderes constitui a essência mesma dos processos de reforma agrária.

Sampaio (2013) ressalta a importância da quebra do padrão tradicional de política fundiária e o incentivo à mobilização coletiva na luta por uma política de distribuição de terras com a aplicação de suas respectivas políticas públicas que possa fixar os camponeses em seu espaço de direito. Dessa forma, a luta pela conquista do assentamento perpassa pelo enfrentamento ao poderio econômico e político dos fazendeiros.

Partindo desse pressuposto, uma das formas de resistência e enfrentamento com o fazendeiro era a coleta e quebra do coco babaçu, importante fonte de renda, que acrescenta, também, alimentos à rotina diária para as famílias. Dessa forma, outra disputa ali também se acirrava pelo livre acesso às palmeiras que se encontravam em posse do fazendeiro. Assim, era rotineira a luta das quebradeiras de coco babaçu pelo acesso aos babaçuais localizados em suas terras. Uma quebradeira de coco babaçu do município de Esperantinópolis ressalta que,

nesse período, vivemos humilhadas pelo dono da terra. Uma vez os vaqueiros dele me acharam no mato quebrando coco. Estávamos eu, minha

irmã e uma vizinha. Eles levaram nosso coco quebrado e ainda tomaram nossos machados. Quando saíram, disseram que se vissem a gente de novo roubando coco, iam botar os cachorros na gente. (Quebradeira de coco, comunidade de Bom Princípio).

A situação foi se contornando em um conflito social para essas famílias. Com o surgimento da ASSEMA em 1989 as experiências dos conflitos pela terra em outros municípios eram relatadas nas reuniões do sindicato com os moradores das comunidades. Assim, uma das lideranças de Esperantinópolis que fez parte desse processo aponta que

a luta de Esperantinópolis não nasceu em Esperantinópolis. Ela foi importada da luta em Lago do Junco, nas comunidades de Centro do Aguiar e Ludovico, Também veio das Comunidades de São Luís Gonzaga do Maranhão e de São José dos Mouras em Lima Campos. Os sindicatos desses municípios sempre faziam convites aos outros sindicatos para o engajamento na luta. No caso de Esperantinópolis o sindicato resolveu entrar na luta. No meio dos conflitos nós do sindicato ficávamos nos perguntando por que não entrar na luta já que todos os outros sindicatos estão apoiando os conflitos? A partir daí nós fomos procurar no município aquelas áreas que não eram produtivas. (Liderança sindical, comunidade de Potó).

Já no primeiro ano da década de 1990 as mobilizações do Sindicato dos Trabalhadores Rurais juntamente com a recém-criada ASSEMA resultaram na união das famílias das comunidades de Palmeiral e Centro do Coroatá com a adesão, posteriormente, de Bom Princípio para a intensificação da luta pela desapropriação das terras junto ao INCRA e o seu devido destino à reforma agrária.

No bojo do conflito, o proprietário do latifúndio tentou uma emboscada para matar os líderes que reivindicavam a desapropriação. No entanto, a experiência e união dos (as) trabalhadores (as) mostraram o poder da unidade, assim como ressalta uma das lideranças locais, em que

uma vez o fazendeiro Chico Gomes, dono da terra, nos convidou para uma reunião no colégio da comunidade de Mangueira. O convite era apenas para as lideranças de cada comunidade. Nós, que estávamos em quatro pessoas, decidimos que não íamos sozinhos. Assim, convidamos todos os homens de nossas comunidades para a reunião. Fomos todos a pé para lá. Quando a gente olhou, vimos o carro dele chegando. Quando parou, desceu um e puxou uma lona e a gente viu que o carro estava cheio de policiais armados. Nesse momento saiu uma turma de homens de dentro da escola com facas, foices e facões. Acuados, resolveram sair em fuga. Se tivéssemos ido apenas os que foram convidados, hoje estaríamos todos mortos (Liderança sindical de Bom Princípio).

Na região, os camponeses também contavam com o apoio do advogado Elias Elói de Sousa que, segundo relato de uma liderança, “garantia a proteção na justiça, caso a gente fosse para cadeia”. Em respostas às retaliações impostas pelos jagunços espalhados pela propriedade, era comum aos trabalhadores matarem gados do fazendeiro para alimentar suas famílias. Ações desse tipo intensificavam o conflito, fortalecendo, ainda mais, a tensão vivida naquele espaço. Em meio às perdas, fracassos e desistências, a disposição de muitos homens e mulheres fez com que o conflito fosse tomando proporções alarmantes ao ponto do INCRA visitar a região para fazer análises técnicas da viabilidade de desapropriação da área. Dessa forma, em 1994, o latifúndio foi desapropriado e destinado às famílias que se fizeram firmes na luta. Assim, foram assentadas 180 famílias nas cinco comunidades, com três reservas legais destinadas à preservação ambiental. O nome “Palmeiral-Vietnã”, segundo um líder sindical surgiu a partir de uma sugestão de um técnico do INCRA,

devido aos conflitos internos existentes entre as famílias das comunidades, ora entre Palmeiral e Coroatá, Ora Coroatá e Bom Princípio. Por isso foi colocado um nome de guerra no assentamento pelos sucessivos desentendimentos. Será Palmeiral porque foi onde se deu a reunião e Vietnã porque estavam em conflitos (Liderança sindical, comunidade de Centro do Coroatá, Esperantinópolis).

O surgimento do assentamento ascendeu a esperança de dias melhores a essas famílias. Agora o próximo passo seria a reivindicação por políticas públicas de infraestrutura para o desenvolvimento do assentamento. Porém as dificuldades encontradas não eram poucas. Em Bom Princípio, por exemplo, a dificuldade maior girava em torno da luta diária pelo o acesso à água. Assim, uma liderança local relata os acontecimentos que resultou na conquista de tal bem,

uma vez, o supervisor de projetos de estratégias de políticas públicas do INCRA veio aqui na comunidade fazer um estudo da realidade do assentamento. Quando chegou à tardinha eu o chamei para tomar banho. Ao chegar ao açude de água barrenta e mal cheirosa ele ficou estarecido quando eu disse que aquela era a única água que tinha em toda a comunidade. Ele olhou e disse que ia viabilizar com urgência a aquisição de um poço artesiano. Após um mês e meio a gente conseguiu a perfuração do poço. (Liderança local, comunidade de Bom Princípio).

A perfuração de poços artesianos se tornou, com o passar do tempo, realidade em todas as comunidades do assentamento.

Outra dificuldade encontrada foi a falta de estradas para o escoamento da produção. Logo no início no assentamento, após a legalização das associações de trabalhadores e trabalhadoras rurais, teve a política de crédito do PROCERA, um programa de crédito pra assentados, via INCRA, com aquisição de animais e plantios de frutas, dos mais variados tipo. No início, as famílias puderam perceber a viabilidade da produção, uma vez que são comuns os relatos de grandes safras de bananas, abacaxis, cajus, dentre outros, porém, o período de maior produção dava-se no chamado “inverno amazônico” com intensas chuvas entre janeiro a maio de cada ano.

O capítulo triste da história da conquista do nosso assentamento foi o fracasso dos projetos de produção dentro dos lotes. Foram financiados muitos projetos de plantação das mais diversas frutas. Por exemplo, a produção de banana nos lotes ficou toda perdida porque o período de maior produção era o período de chuvas e, nessa época, a gente não tinha acesso às estradas. Veio a terra, veio o financiamento mais não veio as políticas de infraestrutura para melhorar o assentamento. (liderança local, comunidade de Centro do Coroatá).

Dessa forma, sem estradas, não tinha como sair com a produção para abastecer os mercados das comunidades e, menos ainda, chegar às cidades da região. A situação de falta de uma política completa de reforma agrária é reforçada nas palavras de Moura (2016, p. 203), que

entre esse processo de mediação do Estado que se concretiza o fenômeno do pré-assentamento: se constitui um momento em que as famílias conquistam a terra, mas não tem o assentamento legalizado, permanecendo, portanto, em situação crítica, de ausência de água, energia, créditos, assistência técnica etc. Já não há mais a esperança da conquista, pois a terra já pode ser trabalhada; entretanto, não há o sabor da vitória: é um momento de vácuo político por parte do Estado, e de grande dificuldade para as organizações sociais, uma vez que as famílias já estão em parcelas individuais, mas as conquistas ainda precisam fundamentalmente de ações coletivas. Sem existência jurídica definida, esta situação é configurada pelo acesso à terra requeria consubstanciado pelas próprias famílias acampadas, sem qualquer legalidade perante o Estado. Portanto, as famílias permanecem sem acesso às políticas públicas de reforma agrária.

Essas dificuldades causaram grandes desânimos ao ponto de muitas famílias desistirem do processo de produção e, conseqüentemente, se endividarem por não conseguirem quitar seus empréstimos. As estradas adequadas dentro do assentamento somente vieram se tornar realidade a partir dos anos 2000 até os dias

atuais. Nesse período, muitas famílias desistiram do assentamento enquanto outras foram se enquadrando à política legal para a transição da posse das terras.

Dentro da pauta de políticas públicas para o assentamento, estava à discussão pelo acesso à escola pública de qualidade. Assim, os movimentos de base local e estadual começaram uma discussão em buscas de estratégias para a inclusão dos (as) assentados (as) em projetos voltados aos princípios da Educação de campo. Nesse sentido, Santos (2019, p. 47) coloca a importância da parceria firmada com a Universidade Federal do Maranhão - UFMA, em que

uma das universidades parceiras dos movimentos sociais é a Universidade Federal do Maranhão, que desde 1999, por meio do Grupo de Trabalho sobre Reforma Agrária (GTRA), e após o III Fórum Universidade e Reforma Agrária, iniciou a inserção dos projetos do PRONERA na UFMA. Começou juntamente com os movimentos sociais supracitados, traçando propostas de trabalho que visam à erradicação do analfabetismo no estado do Maranhão, promovendo a escolarização em nível fundamental e também a capacitação pedagógica para os educadores da Reforma Agrária.

Assim, os princípios da Educação do Campo, disseminadas nas reuniões da ASSEMA com as associações possibilitaram na qualificação de dezenas de jovens em nível Fundamental, Médio e Ensino Superior através do PRONERA resultante da tríade UFMA/MST/ASSEMA. Sobre a temática, um professor da Escola Municipal Rui Barbosa, em Bom Princípio, formado nos princípios da Educação do Campo, ressalta o quão importante foi para a sua vida a formação ofertada pelo PRONERA, com a afirmação de que

fiz meu ensino fundamental aqui mesmo em duas etapas: estudei até a 4ª série e fiquei muitos anos parado porque aqui não tinha as séries finais do Ensino Fundamental. Quando concluí o Ensino Fundamental, chegou à possibilidade, através da ASSEMA, de cursar o Ensino Médio em Nível de Magistério lá em Peritoró. Passei Três anos me qualificando e, no ano que saí fui aprovado em concurso público para professor aqui na comunidade. Além de me garantir uma renda melhor e sustentar minha família com mais qualidade, me tornei um professor com outra visão de mundo. Aprendi a valorizar mais minha realidade e pude ver que todos sabem algo que o outro não sabe, por isso a gente precisa um do outro (Educador, comunidade de Bom Princípio).

No assentamento Palmeiral-Vietnã existe 11 educadores que cursaram Pedagogia da Terra no Campus de Bacabal da UFMA, entre os anos de 2010 e 2015. A maioria desses, hoje é atuante em suas escolas e fazem o diferencial ao propor um novo projeto de educação que trate a realidade social vivida pelos

camponeses, como elemento indispensável na produção do conhecimento crítico, transformador e emancipatório.

Uma das lideranças mais ativas ao longo desse processo histórico do assentamento ressalta que sem o apoio dos movimentos sociais, em especial, a ASSEMA, talvez o sonho pela propriedade da terra à agricultura familiar não tivesse se tornado realidade.

Hoje, basicamente tudo o que temos em nossa comunidade, é resultado da luta dos assentados. Sem esse assentamento, nossa situação atual seria ainda pior. Nesse sentido a ASSEMA teve um papel fundamental. Todo o apoio que sua equipe técnica nos deu contribuiu significativamente para a produção do conhecimento e aprofundar aquilo que a gente já sabia (Liderança local de Bom Princípio).

É notória a expansão das melhorias nas comunidades, a partir da criação do assentamento, bem como a participação ativa dos movimentos sociais do campo na luta pelo passe da terra e promoção de políticas públicas de qualidade de vida. Assim a ASSEMA contribuiu, com seus parceiros locais, para que essa luta se fortaleça e propicie, ainda em mais conquistas às famílias. Na atualidade o assentamento possui mais de 600 famílias distribuídas nas comunidades de Palmeiral, Centro do Coroatá, Lagoinha II, Macaúba e Bom Princípio, tendo esta última, foco central no desenvolvimento desta pesquisa.

3.2 Um olhar sobre a comunidade de Bom Princípio

A comunidade de Bom Princípio foi fundada por volta de 1920, com a chegada do senhor Augusto Vieira e sua família, vindos refugiados da seca avassaladora que expulsou milhares de famílias dos outros estados nordestinos, e que, encontraram aqui no Maranhão, condições de permanência na terra para que pudessem dar maior qualidade de vida a seus filhos.

Com o passar dos anos, várias outras famílias também chegaram e ali cresceu uma importante comunidade do município de Barra do Corda, com tradições culturais que influenciam até os dias atuais, desde as comidas típicas, modo de vestir, até nas danças e manifestações religiosas.

Figura 12 - Augusto Vieira e sua esposa Joana Vieira: os primeiros moradores da comunidade de Bom Princípio - Esperantinópolis - MA



Fonte: Arquivo pessoal

Apesar de ser uma comunidade de médio porte, as terras nas proximidades da comunidade pertenciam a poucas pessoas, destinando aqueles que não usufruíam desse bem a trabalharem de forma arrendatária para o dono do latifúndio. Naquele momento, não se tinha uma perspectiva maior de organização coletiva no intuito de transformar essa situação. Corroborando com Machado (2016, p. 102),

a questão central, nas problemáticas da questão agrária, no Brasil, é a necessidade de mudanças estruturais, a começar pelo Estado que dá sustentabilidade às reproduções hegemônicas no tempo e no espaço. Já entendemos que, para o nosso interesse de classe trabalhadora, o modelo de democracia representativa está falido, só poderá existir mudança de baixo para cima, revirando o passado para entender o presente e o futuro, porque na nossa condição de dependência atual, ou repensamos nossas práticas ou seremos dizimados em escala global.

Partindo dessa reflexão, a comunidade, já aliada a alguns movimentos sociais de base local, iniciou um levante rumo à solução para a questão fundiária na região. Dessa forma, em 1994 construiu-se de forma coletiva, através de muita luta organizada, o projeto de assentamento Palmeiral-Vietnã através da desapropriação

de um latifúndio que distribuiu terras às famílias de varias comunidades. Assim, 180 famílias foram assentadas. Em 2004, surgiu um novo assentamento na comunidade, denominado de “Assentamento Força Unida”, que, além da posse de terras, trouxe outras políticas públicas com mais 22 famílias assentadas da comunidade.

Figura 13 - Vista de parte da comunidade de Bom Princípio, em Esperantinópolis, com vegetação caracterizada, principalmente pelos babaçuais



Fonte: arquivo pessoal

Economicamente, a comunidade tem como base principal de geração de renda, a agricultura familiar. Na terra, produzem os alimentos necessários para o sustento de suas famílias. Assim, dentre os principais alimentos cultivados pelos moradores da comunidade destaca-se o arroz, milho, feijão mandioca e fava. O extrativismo do coco babaçu também é importante fonte de renda para as famílias. Do babaçu tudo se aproveita: suas palhas são utilizadas na confecção de cestos para o labor diário na roça. Também é utilizado na cobertura de casas, algo muito comum nas comunidades do interior do Maranhão. No fruto está a maior riqueza da palmeira do babaçu. Dele, as cascas são muito utilizadas na fabricação de carvão. Também na casca encontra-se uma massa que, após retirada de modo artesanal, é utilizada na alimentação das famílias através de mingaus, doces e pudins. As amêndoas encontradas nesses frutos são utilizadas para a produção de azeites, sabão, sabonetes, entre outros (Figura 14).

Figura 14 - Amêndoa do babaçu: matéria prima na produção de óleo, azeite, sabão, dentre outros



Fonte: MIQCB (2017)

Dessa forma, a economia gerada na extração do babaçu tem impacto direto na organização econômica das famílias da comunidade. Outra fonte importante de geração de renda na comunidade é a pesca artesanal nas águas do rio Mearim, importante rio maranhense que passa bem próximo à comunidade. A venda e consumo de peixes advindos desse rio tem participação efetiva no sustento das famílias.

Na atualidade a comunidade possui aproximadamente 250 famílias em um total aproximado de 1200 pessoas de maioria composta por crianças e jovens. Hoje percebe-se um grande avanço na geração de renda das famílias. Um exemplo caro deste avanço é observado quando se compara os estilos de moradias que, em um curto espaço de tempo, foi modificado de casas cobertas de palhas, com paredes de madeiras cobertas por barro para construções modernas de moradias de tijolos com cimento.

Figura 15 - Portal de entrada da comunidade de Bom Princípio, em Esperantinópolis - MA



Fonte: Arquivo pessoal

Na política partidária, a comunidade ocupa 02 (duas) das 11 (onze) cadeiras da Câmara Municipal de vereadores do município de Esperantinópolis, gerando assim uma determinada força capaz de reivindicar por políticas públicas no âmbito da gestão municipal.

3.3 Escola Municipal Rui Barbosa: uma escola “no” campo

Desde o surgimento da comunidade, na primeira metade do século XX, é observado um grande espaço de tempo até a construção de uma unidade escolar. Isso se deve à precariedade de investimentos em infraestrutura do governo municipal, causado, principalmente, pela enorme distância da comunidade à sede do município, de aproximadamente 150 quilômetros de distância. Com isso, o aumento rápido da população, foi diagnosticado a necessidade de educar os filhos dos trabalhadores que moravam na comunidade. Preocupado, o senhor Fulgêncio Batista, um dos representantes da comunidade, trouxe o professor Francisco Dantas para lecionar no povoado, porém, não havia condições, já que sequer existia escola.

Assim, em 1954, quando Bom Princípio já pertencia ao recém-emancipado município de Esperantinópolis, algumas lideranças comunitárias procuraram a prefeitura e exigiram a construção de um prédio escolar onde seus filhos pudessem estudar com mais qualidade. Com a ajuda de mão de obra da própria comunidade foi erguida a primeira parte da Escola Municipal Rui Barbosa com apenas duas salas de aula. A outra parte da escola foi construída em 1968 por Olímpio Carneiro Leite, o terceiro prefeito eleito do município. Nesse período, segundo Taffarel (2010),

No Brasil, a chamada “Educação Rural” foi concebida considerando o campo como lugar do inferior e do atraso. Nesse processo, a educação das pessoas que vivem no campo foi tomada como algo menor e sem importância.

Refletindo a citação, trazendo-a a realidade da escola, percebe-se o descaso da Educação Rural, pois, nesse período, a Escola Municipal Rui Barbosa só dispunha a 4ª série do Ensino Fundamental como o mais alto nível de ensino, com níveis de adequação de infraestrutura precários e má formação dos professores.

A partir de 1997, com a aprovação da LDB, as séries finais do Ensino Fundamental foram inseridas como oferta de ensino. Em 2000, o prefeito Chico Jovita construiu mais duas salas e adequou as já existentes para melhor funcionamento do trabalho pedagógico. Neste sentido, Taffarel (2010) reforça os princípios básicos de funcionamento de escola do campo:

Junto com a ampliação, é fundamental a localização das escolas. Uma escola instalada na própria localidade em que as pessoas vivem ou trabalham, composta por professores qualificados, possibilita uma melhor organização do trabalho pedagógico da escola, uma melhor relação com a comunidade e uma proposta educativa que corresponda às necessidades da comunidade. Também é preciso garantir uma estrutura digna, com condições de trabalho, e que possibilite recursos didáticos aos professores e materiais para os alunos. É preciso também ampliar o número de professores, realizar concursos públicos e aumentar salários. A ampliação do número de professores precisa estar articulada a uma política de valorização do magistério. Assim, é preciso proporcionar a abertura de programas de formação/qualificação, promovendo um fortalecimento da identidade dos professores. Isto pode ser feito através de uma política que proporcione a qualificação dos professores, e que estes entendam as demandas do campo e contribuam para o seu desenvolvimento, ou seja, que não tenham que migrar para a zona urbana.

Neste sentido, é observado que ainda há uma distância significativa entre a escola que temos para aquela que queremos. Mesmo com mudanças ao longo das décadas, ainda não supre determinados itens citados pela autora.

Durante muitos anos, a escola atendeu apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental. Nessa época cinco professores trabalhavam na escola. Eram eles: Dona Laura, Dona Eunides, Dona Laudilina, Dona Iraci e o senhor José Cavalcante. Além de professores, eles também eram responsáveis pela limpeza e merenda dos alunos, bem como fazer determinados reparos no prédio escolar. Além de lecionar, as professoras também cuidavam da limpeza da escola. Como não havia uma formação adequada aos professores e, como eles não tinham conhecimento dos parâmetros curriculares da época, já que todos eles só tinham apenas a 4ª série, na escola eram trabalhadas apenas as disciplinas de Português e Matemática, ou seja, a regra básica do aluno era ter o domínio da leitura e escrita e conhecer as quatro operações matemáticas fundamentais. Dessa forma, Taffarel (2010) reforça os baixos níveis de escolaridade dos professores:

Outro problema sério, além do nível de formação, diz respeito ao tipo de formação que esses professores recebem. Nos momentos em que os professores são formados, ou nas poucas vezes em que estes participam de cursos de aprofundamento, a base teórica desenvolvida não tem a densidade suficiente para que os professores entendam a realidade atual na sua essência, percebam as contradições da sociedade capitalista e principalmente disponham de “ferramentas” teóricas suficientes para intervir na realidade, transformando-a e transformando também a sua prática pedagógica.

Portanto, não havia nenhum questionamento da realidade sofrida dos povos do campo e as formas de transformá-la e adequá-la às suas necessidades. Pelo contrário, a escola tinha como função exclusiva apenas promover o ensino básico para diminuir os altos índices de analfabetismo na comunidade, assim como instruir seus alunos apenas para ter uma vida melhor na cidade.

Com o passar dos anos, com muitas transformações sociais, a escola transforma-se também sem perceber que ambas são diretamente influenciadas uma pela outra. Hoje, com os grandes avanços nas políticas educacionais, percebe-se avanços significativos, tanto na quantidade de alunos atendidos, como na qualidade da oferta de ensino, bem como melhor qualificação dos professores e melhorias nas condições de trabalho.

Na atualidade a maioria dos professores que ali trabalham, já possui ou estão cursando nível superior em diferentes áreas. Um dos motivos do aumento da qualificação dos professores da nossa escola foram os avanços alcançados com a aprovação da Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional (LDBEM), aprovada em Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que garante a qualificação dos profissionais de educação, conforme ressalta o artigo 62º:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se -á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p.22).

Com base na LDB, em 1998 a Prefeitura Municipal de Esperantinópolis iniciou um programa de formação de professores chamado PROCAP, que qualificaram muitos professores em nível de magistério. Em 2003 Foi aberto o primeiro polo da Universidade Estadual do Maranhão no município, formando educadores em Letras, Geografia e História. Com essa política de qualificação profissional, vários professores da Escola Municipal Rui Barbosa foram atendidos e, em pouco tempo, os resultados começaram a aparecer. Vale destacar que um dos grandes resultados dessas políticas de melhorias na qualidade da educação nos fins dos anos 90 e início dos anos 2000 reflete-se na atualidade, quando se observa que das 15 vagas para professores (as) destinadas à escola no último concurso público realizado pela Prefeitura Municipal de Esperantinópolis, 13 foram ocupadas por professores formados na própria escola, afirmando, assim, resultados positivos de formação profissional ao longo dos anos.

Atualmente o espaço físico da escola é composto da seguinte forma: 04 (quatro) salas de aula, 01 (uma) secretaria, 01(uma) sala de leitura, 01 (uma) cantina, 01 (um) pátio, 02 (dois) banheiros e 01 (uma) sala de informática inacabada. No ano de 1996, com a implementação da LDB, a escola passou a atender todo o ensino fundamental. Desde então, a mesma passou a funcionar com o corpo docente completo e com zeladores e vigias.

Figura 16 - Escola Municipal Rui Barbosa na atualidade no município de Esperantinópolis - MA



Fonte: Arquivo pessoal

A escola funciona nos três turnos com os seguintes horários: matutino: das 07h15min às 11h30min horas; vespertino: das 13h00min às 17h15min horas e noturno: das 18h00min às 22h00min horas. Dessa forma, abrange desde a educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, sendo anexado o ensino médio pelo Centro de Ensino Antônio Correa, localizado na sede do município, atendendo de primeiro ao terceiro ano, além de (03) três turmas da EJA: (02 duas) de 1º ao 5º ano e 01 (uma) de 6º ao 9º ano. A escola é composta também por programas educacionais como: PETI, Programa Mais Educação, Programa Mais Cultura e o PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

A escola conta com aproximadamente 250 estudantes, com 11 professores efetivos, 16 professores contratados, um supervisor escolar, 03 agentes administrativos, um diretor geral, 04 vigias, 06 merendeiras e nove zeladoras. Com a criação a APM, a escola passou a contar com recursos próprios para o desempenho de suas atividades pedagógicas e melhor adequação do seu espaço físico, tais como a compra de materiais de uso diário dos professores e alunos, produtos de higiene e limpeza e materiais de uso permanente como data show, impressora, TV, DVD, armários, dentre outros. Com recursos oriundos de repasses do MEC como o PDDE Escolas do campo e PDDE acessibilidade, foram adquiridos materiais de

esporte e lazer, bem como a adequação da escola para educandos com necessidades especiais.

Hoje, determinadas dificuldades foram superadas ou amenizadas como distorção idade/série e diminuição significativa do índice de evasão e repetência. Tais melhorias também tiveram influências de programas sociais viabilizados pelos pelo governo federal. Porém, observa-se uma situação quanto aos índices do IDEB, que ao longo dos processos de avaliação tem sofrido alguns retrocessos, conforme mostram os dados no Quadro 1.

Quadro 1 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB dos anos iniciais da Escola Municipal Rui Barbosa - 2009 a 2017

ANO	META	VALOR
2009	-	2,8
2011	3,1	3,4
2013	3,3	2,6
2015	3,6	-
2017	3,9	4,2

Fonte: INEP (2017)

É possível observar no Quadro 1 que a Escola Municipal Rui Barbosa tem os valores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB nos anos iniciais superiores as metas estabelecidas nos anos de 2011 e 2017. No ano de 2013 o valor foi abaixo da meta estabelecida, e no ano de 2015 não foi aferido este índice na escola. No Quadro apresenta outra realidade do IDEB nos anos finais da Escola Municipal Rui Barbosa.

Quadro 2 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB dos anos finais da Escola Municipal Rui Barbosa - 2009 a 2017

ANO	META	VALOR
2009	-	2,7
2011	2,8	-
2013	3,1	-
2015	3,4	-
2017	3,7	3,1

Fonte: INEP (2017)

Os Quadros 1 e 2 retratam a situação em que atualmente se encontra a escola, apontando avanços e, também, alguns retrocessos. Quando a análise é restringida aos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se que em 2009 e 2011 os índices tiveram acima da meta estabelecida. Em 2013, o índice caiu de

forma preocupante, piorando ainda mais na avaliação feita em 2015 quando a média dos participantes sequer atendeu os requisitos necessários para ter seu desempenho calculado. Em 2017, ano da última avaliação, os índices voltaram aos padrões estabelecidos como meta outras avaliações, voltando a estar acima da meta estabelecida.

Quando a análise parte para as séries finais do Ensino Fundamental, a situação se torna ainda mais preocupante, pois, apenas em 2009 o índice esteve em conformidade com a meta. Nas avaliações de 2011, 2013 e 2015, o índice não atenderam aos requisitos necessários para que o desempenho pudesse ser calculado. Em 2017, ano da última avaliação. Com os requisitos de cálculos atendidos, os números foram divulgados mostrando um pequeno avanço em relação às outras avaliações, porém, vale ressaltar que o índice divulgado está bem abaixo da meta estabelecida.

Os índices mencionados possibilitam a reflexão sobre as possíveis causas de tamanha baixa, cabendo uma análise crítica e minuciosa sobre que ações a comunidade escolar precisa desenvolver para que os índices mencionados possam ser satisfatórios ao ponto de elevar a escola rumo ao cumprimento de sua função.

Nas discussões realizadas nas reuniões de pais e mestres, de educadores (as) e demais profissionais, essas questões são colocadas com ênfase, pois se há maiores investimentos no acesso à educação, em recursos pedagógicos e qualificação dos professores da escola, como se explica o fato de índices tão abaixo das metas estabelecidas? Como pode tantos adolescentes terminarem o Ensino Fundamental sem ter domínio do mínimo necessário para seu engajamento no ensino médio? Partindo dessas indagações, pretende-se aprofundar uma discussão mais abrangente na busca por um processo educativo eficaz, que possa sanar tamanha distorção e, assim, a escola possa trilhar o caminho do desenvolvimento cognitivo em seus educandos, tornando-os sujeitos críticos, com capacidade de discutir criticamente e buscar transformação social de modo a contribuir para o desenvolvimento da comunidade, do município, estado e até mesmo do país.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL RUI BARBOSA

Em meio a muitas conquistas ocorridas ao longo do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, é notório que uma parcela significativa dos camponeses a comunidade de Bom Princípio e região, destacando, principalmente, a juventude que tiveram formação na Escola Municipal Rui Barbosa migrou para as cidades da região ou mesmo de outros estados em busca de melhores oportunidades de geração de renda. Ressaltando a função social da escola, ARROYO, CALDART, MOLINA (2011) apontam o caminho a ser seguido para que essa função, de fato, seja contemplada no interior das instituições de ensino:

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo.

Quando a reflexão da citação nos remete as escolas localizadas no campo, percebe-se que a escola tem grande influência nesse processo migratório, uma vez que a estrutura pedagógica tradicional que norteia o ensino-aprendizagem obedece a padrões ideológicos que favorecem a vida na cidade.

Dessa forma, a escola, ao mesmo tempo em que alfabetiza seus alunos, também, os induz à expulsão da comunidade rumo aos grandes centros urbanos do Sul, Sudeste, Centro-Oeste e, até mesmo à capital do estado do Maranhão. Essa migração acontece de forma cada vez mais precoce, uma vez que, segundo CAMARANO E ABRAMOVAY (1997). “Na década de 1960, predominavam as migrações na faixa etária de 40 a 49 anos. A cada década, a concentração etária das migrações foi caindo, para atingir, nos anos 1990, sobretudo o grupo entre 15 e 19 anos”. Partindo dessa afirmação, percebe-se a ausência de uma educação para além do ato de aprender a ler e escrever. Uma educação que forme pessoas, que valorize sua cultura, desvinculada de supremacia regional de superioridade *versus* inferioridade como acontece na atualidade na realidade brasileira.

A partir da necessidade de contenção e transformações nas formas de ensinar e aprender, a Educação do Campo surge como alternativa de mudanças desses paradigmas. Dessa forma, é urgente a necessidade de implementação

desses princípios para a permanência dos camponeses dentro das comunidades do campo.

Nesse sentido, na atualidade, a Escola Municipal Rui Barbosa conta com três profissionais que foram formados pelo PRONERA em diferentes projetos desenvolvidos pela UFMA ao longo das duas últimas décadas. Assim, quando os professores e demais profissionais são instigados à discussão sobre Educação do campo, percebe-se, ainda, uma discussão muito tímida. Neste sentido, os relatos desses profissionais apontam à necessidade de formação continuada para que toda a comunidade escolar possa conhecer os princípios que norteiam esse modelo contra hegemônico de desenvolvimento da prática pedagógica nas escolas do campo.

Nos dias 27 e 28 de setembro de 2017, um grupo de jovens da comunidade, em parceria com STTR de Esperantinópolis, e três professores formados em Pedagogia da Terra, realizaram um grande seminário sobre Educação do Campo na escola.

Figura 17 - Seminário sobre Educação do Campo na Escola Municipal Rui Barbosa



Fonte: Arquivo do STTR de Esperantinópolis

O objetivo maior da formação era conhecer a realidade da escola e as demandas necessárias para a implementação dos princípios da Educação do Campo.

Foi observado que ainda é pequena a discussão sobre esse modelo popular de educação. Também foi constatado que muitos dos professores nem conhecem, de fato, o que é Educação do Campo, conforme relatos que seguem:

A Educação do Campo tem sido muito discutida nos dias atuais. É uma nova forma de ver o campo com outro olhar. Conheço muito pouco sobre essa temática mais tenho muita vontade de me aprofundar e me qualificar nessa área e poder contribuir ainda mais em sala de aula (Professor I).

Tenho visto falar de Educação do Campo porque tenho alguns amigos aqui da escola que estudam nesse modelo de educação. Ainda não me aprofundei no assunto. Preciso conhecer pra poder aderir a essa nova forma de ensinar e aprender (Professora II).

Percebo que os poucos professores que trabalham aqui que tem formação em educação do campo tem uma prática pedagógica diferenciada. Vejo o jeito que eles trabalham e acho muito interessante. Eles vinculam muito a realidade local com os temas a serem trabalhados em sala de aula e, a meu ver, contribui muito para o aprendizado (Professora III).

Com a universalização e reconhecimento da Educação do Campo como política de Estado pelo Ministério da Educação, algumas editoras vinculadas ao PNLD já produzem livros com os princípios da Educação do Campo e os distribuem às secretarias municipais de educação dos municípios. Dessa forma, algumas coleções de livros com esse viés chegaram ao município de Esperantinópolis, com destaque à Coleção Girassol da editora FTD, e que através dessa coleção muitos professores puderam ter acesso aos princípios e fundamentos que norteiam essa proposta de ensino-aprendizagem. Uma professora da escola ressalta como foi essa experiência com esse novo material:

Ano passado minha turma recebeu livros da Coleção Girassol. No começo fiquei preocupada, pois esse primeiro contato não era apenas dos alunos, era meu também. Fiquei preocupada, com medo de não saber ministrar minhas aulas de acordo com anos anteriores. Depois, ao entrar em contato direto com os livros, vi que não é tão difícil assim. Percebi que eles têm uma grande vinculação com o dia a dia das comunidades do campo (Professora IV).

Ao indagar a gestão da escola sobre a temática, a diretora geral da escola ressalta que:

Não conheço com clareza sobre esse assunto. Sou formada em letras, porém, sem nenhuma vinculação direta com o campo. O pouco que conheço é através de algumas leituras e desses professores que trabalham aqui na escola que são formados nesses princípios. Mesmo sem conhecer a fundo a temática, sei da importância dessa educação diferenciada na construção de uma comunidade mais valorizada. Trabalhar com uma educação que discuta nossa realidade é um passo a mais para que nossos jovens e adultos não sejam expulsos de nossa comunidade para viver em favelas nas periferias da cidade grande (Diretora geral)

Indagados sobre demandas por parte da escola sobre a efetivação da Educação do Campo como prática permanente e contínua, as respostas foram unânimes em relação à formação continuada para toda a comunidade escolar. Assim, relatam alguns professores e professoras:

Tenho muita vontade de conhecer melhor a Educação do Campo e, assim, poder mudar ou melhorar minha prática em sala de aula. Sei da importância desses princípios assim como também sei que uma educação criada pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo para educar eles próprios só tem a contribuir para o aprendizado de todos, inclusive eu (Professora III).

É necessário que tenhamos uma formação sobre essa temática, pois vivemos em uma escola no campo e nada melhor do que trabalhar com os princípios que discutam essa relação teoria e prática. Precisamos cobrar do poder público que viabilize, de forma imediata, formação continuada nessa temática (Professor I).

Figura 18 - Término do Seminário comunitário sobre Educação do Campo



Fonte: Arquivo do STTR de Esperantinópolis

Ao término do seminário, ficou acordado entre toda a comunidade escolar, o compromisso da gestão em procurar o poder público municipal, através da

Secretaria Municipal de Educação, para a promoção de formação específica em Educação do Campo para a comunidade escolar. Para isso, foi feito um documento pelos presentes, solicitando que o município faça essa capacitação aos educadores de todas as escolas do campo de Esperantinópolis.

Após a concretude do documento, o mesmo foi levado para a discussão em uma reunião municipal da Secretaria Municipal de Educação. Após uma ampla defesa por parte da equipe encaminhada a discutir essas demandas, ficou acertada a promoção de uma capacitação, dividida em duas etapas, para toda a rede pública municipal de educação no ano letivo de 2018. Animado com a ideia, o secretário municipal de educação relata a importância da experiência de Educação do Campo para a contemporaneidade:

Não sou formado nos princípios da Educação do Campo até porque minha formação acadêmica se deu nas décadas de 60 e 70 e a discussão sobre essa temática é algo mais recente. É plausível esse modelo de educação, uma vez que, por esse método, os alunos farão uma relação direta da teoria com a prática. É como, por exemplo, uma quebradeira de coco babaçu que mesmo sem nenhuma formação escolar na área de Química, consegue extrair o azeite de coco babaçu após um grande processo de evaporação via fervura. Na academia o que esse aluno vê é apenas a teoria sem nenhuma relação direta com a realidade que ele vive. Essa junção daquilo que eu já sei com aquilo que ainda posso aprender enriquece de forma eficaz o aprendizado de todos que trabalham a educação (Secretário municipal de educação).

Após uma ampla discussão sobre a temática, a Secretaria Municipal de Educação firmou acordo em estabelecer alguns ensaios de Educação do Campo em algumas escolas do município, afim de, em um futuro muito próximo, a educação nesses princípios, possa ser disseminada a todas as escolas do campo.

É notório que, para se ter um modelo de educação que realmente volte a formar cidadãos críticos e intervencionistas na sociedade, é necessário que o ato de ensinar e aprender não fiquem restritos aos muros da escola. É necessário que todos da comunidade participem do processo de ensino aprendizagem dos alunos que estudam nesse estabelecimento de ensino.

Uma das grandes dificuldades relatadas pelos profissionais que atuam nesta instituição é a ausência de um Projeto Político Pedagógico que atendas as reais necessidades da escola. Com aproximadamente 250 alunos, a Escola Municipal Rui Barbosa é a segunda maior localizada no campo esperantinopense. Por esse motivo, é pertinente a preocupação e indagação sobre a ausência da mesma em

não dispor de um Projeto Político Pedagógico próprio. De acordo com Caderno de Orientações Pedagógicas, desenvolvido pelo Programa Escola Digna do Governo do estado do Maranhão, voltado à gestão escolar, o Projeto Político Pedagógico é de suma importância para a autonomia de cada escola. De acordo com o documento:

Ele deve estabelecer as intenções e estratégias para o processo pedagógico a ser desenvolvido na escola. É uma ação pedagógica e política, que envolve todos os membros do corpo escolar. Nesse sentido, como ação pedagógica deve partir de um objetivo geral e de um conjunto de objetivos específicos que visam alcançar metas, sobretudo, que venham elevar o desempenho escolar dos/as estudantes em determinada área de conhecimento, causando mudanças conceituais e comportamentais nestes, e cumprindo com a função social da escola.

A escola apenas dispõe de um projeto feito em âmbito municipal que, assim como é discutido entre os especialistas da área, não atende às demandas da comunidade escolar, uma vez que cada escola tem sua identidade própria. Não é pelo fato de ser localizada no campo que todas têm a mesma realidade, principalmente em Esperantinópolis que possui mais de trinta escolas de características campesinas.

No intuito de conhecer as causas da ausência do chamado “PPP”, algumas indagações foram direcionadas àqueles que fazem parte da comunidade escolar. Questionando-se sobre o que a gestão sabe previamente a respeito do PPP, a gestora adjunta ressalta que

É de extrema importância que escola disponha de um projeto de tamanha necessidade quanto o Projeto Político Pedagógico, pois o mesmo dá o real direcionamento no caminho do sucesso escolar. Com esse projeto em mãos, a escola possui uma ferramenta a mais para articular os passos a serem dados rumo à produção do conhecimento e, assim, cumprir sua função social (Diretora adjunta).

A gestora adjunta ainda ressalta que já assumiu o compromisso da gestão recentemente e vê essa construção do PPP como um desafio frente às dificuldades de sua elaboração.

Tenho vários desafios junto à diretora geral desta escola e o supervisor escolar, pois teremos que ser ousadas no sentido de lutar e sensibilizar a comunidade escolar para efetivação de conquistas de direitos. O PPP é um desses. Quero contar com a ajuda de todos em sua elaboração. Para mim será muito gratificante enquanto profissional e cidadã, saber que contribui para a melhoria do funcionamento e da aprendizagem dos alunos (Diretora adjunta).

Ao indagar a alguns pais sobre o conhecimento prévio do significado do PPP para a escola, a resposta foi praticamente unânime no desconhecimento da sigla e de sua importância para a escola.

Alguns professores questionados sobre o tema relataram que em 2009 alguns alunos do curso de magistério do II Projeto de Formação de Educadores e Educadoras em Áreas de Assentamento e de reforma Agrária no Estado do Maranhão PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA iniciaram uma discussão no interior da escola, rumo à elaboração de um PPP para a mesma, porém encontraram muitas dificuldades. Assim, um professor relata que:

Tivemos resistência em muitos segmentos da comunidade escolar. De início, ao ser discutido o tema em reunião com os pais, pelo fato de os mesmos não conhecerem a função e importância desse projeto, não mostraram interesse em participar da elaboração. A maior prova disso pode ser observada nas reuniões posteriores para o aprofundamento dessa discussão com um número insignificante de pais que se reduziram ao ponto de serem marcadas reuniões e não aparecer nenhum pai. Outro fator determinante nesse fracasso foi o desestímulo por parte dos professores. Nem todos conheciam os pressupostos do PPP e, os que conheciam, não demonstraram interesse em abraçar a causa. Dentre as explicações para esse desestímulo, pode-se observar a falta de amor à profissão em virtude de a maioria dos professores serem contratados, ou seja, não ter uma profissão segura e não receberem um salário digno à altura de sua árdua jornada de trabalho (Professor V).

Na atualidade, é notória a necessidade de discussão sobre a elaboração deste PPP para a Escola Municipal Rui Barbosa, uma vez que é pertinente a procura de soluções cabíveis para que o ensino/aprendizagem se dê de forma mais abrangente.

No entanto, os desafios relatados pelos professores que tentaram elaborar este PPP em 2009 ainda estão muito presentes. A única melhoria é que, hoje, o quadro é formado por professores efetivos e quase todos possuem curso de nível superior. É permanente a luta pela participação dos pais no dia a dia de seus filhos dentro da escola. É necessária uma tomada de consciência de que todos devem ser responsáveis pela educação dentro da nossa comunidade.

Outra questão pertinente é o viés que esse PPP deve tomar. Uma escola no campo que visa à busca por uma educação transformadora deve refletir sobre que tipo de educação a mesma deve disponibilizar para seu público alvo. Neste sentido, a escola tem que ter um posicionamento claro sobre sua permanência com a prática da Educação Rural ou a adesão de norteamento rumo aos princípios formativos da

Educação do campo. Pensar na elaboração de um PPP significa delimitar uma tendência pedagógica a ser seguida, Assim, elaborar um projeto como este significa ter um foco específico nas gerações de pessoas que serão formadas. TAFFAREL (2009) coloca essa questão para a reflexão coletiva sobre esse processo de elaboração:

Para articularmos uma proposta de Projeto Político-Pedagógico, temos que ter clara a proposição de educação, a teoria pedagógica e de sociedade que defendemos e queremos construir. Neste sentido, pensar o trabalho pedagógico da escola, o Projeto Político-Pedagógico, significa pensar a pedagogia do trabalho, tendo como referência inicial, ponto de partida, o trabalho do campo. Significa pensar, especialmente para a Educação do Campo, o caráter pedagógico dos processos de mudança na base técnica da produção no campo.

Neste sentido, há uma determinada resistência quanto à predisposição dos professores em aderir aos princípios da Educação do Campo na elaboração do PPP.

Outro entrave que reflete nitidamente na qualidade da educação oferecida por esta instituição de ensino é a ausência da família na escola. Em 2016, foi feito um grande projeto de inserção dos pais nas atividades pedagógicas nesse ambiente escolar. Assim, foram feitas palestras, rodas de conversa, visitas nos pais nas salas de aula para a compreensão da necessidade dessa parceria que precisa ser firmada não apenas através de projetos, mais como política local efetiva. Já em 2017 foi observada, a partir da diminuição de pais nas reuniões promovidas gestão escolar, um novo distanciamento da família junto à escola. Dessa forma, existe a necessidade de mecanismos que promovam uma atratividade para que toda a comunidade possa sentir a escola como patrimônio coletivo, onde todos têm direitos e também deveres a serem cumpridos em busca de uma educação que, de fato, concretize a educação como elemento transformador e emancipatório.

De forma mais abrangente, Taffarel (2009) ressalta os elementos fundamentais para a tomada atitudinal rumo à educação que se almeja. Para ela:

A educação é um dos pontos fundamentais desse processo de transição de uma organização à outra. Isso porque os trabalhadores precisam ter o conhecimento profundo acerca das ciências que lhes permitam produzir os meios de sua existência; precisam conhecer a história e as suas possibilidades enquanto sujeitos dela; precisam se apropriar e desenvolver suas capacidades artísticas, estéticas, esportivas, lúdicas, expressivas, rítmicas, que lhes permitam formar uma subjetividade humanizada.

A elaboração de um PPP articulado aos princípios da Educação do Campo possibilita, dentre outros elementos, a possibilidade do aprofundamento das discussões em âmbito local como temas norteadores em sala de aula. Dessa forma, a discussão sobre a temática ambiental ganha mais visibilidade e, conseqüentemente, maior preocupação e mobilização da comunidade escolar rumo à tomada de decisão pela preservação da biodiversidade do assentamento.

4.1 Meio ambiente em discussão: como a Escola Municipal Rui Barbosa trabalha a temática em sala de aula

Quando se faz uma breve análise ambiental acerca da realidade local do Assentamento Palmeiral-Vietnã é notável que a quantidade de florestas nativas se tornou escassa e, em consequência, fauna e flora foram (e ainda estão) gradativamente entrando em processo extinção. Uma prática muito comum nesse processo de degradação é a substituição da floresta nativa por pastos destinados à criação de bovinos, ação cotidiana dentro do assentamento e em todo o município de Esperantinópolis. Os camponeses também observam essas mudanças que ocorre dentro do assentamento, pois, segundo SILVA, COMIN, CANELLAS (2016):

A capacidade perceptiva dos agricultores consiste da observação das transformações ocorridas na paisagem ao longo do tempo, no conhecimento dos sinais de que a natureza de que a natureza emite como resultados dessas mudanças e pela prática social realizada através do seu trabalho, ora individual ora coletivo. A capacidade de observação dos agricultores deve ser aproveitada nos processos de investigação dos agroecossistemas e subsidiar a discussão em torno do redesenho de sistemas de produção mais sustentáveis.

A partir da afirmação é possível os próprios camponeses observarem que o desmatamento e a prática de queimadas descontroladas fez com que até mesmo as reservas legais demarcadas durante o processo de legalização do assentamento estejam destruídas, principalmente devido às intensas queimadas ocorridas no período de limpeza das roças para a agricultura.

Outro problema sério está relacionado ao mau uso dos igarapés que passam nas comunidades do assentamento. Muitas famílias, mesmo de forma inconsciente, jogam resíduos domésticos em seus leitos, provocando na época chuvosa, denominado no Maranhão de “inverno amazônico”, alagamentos nas ruas, causando

danos e perdas de bens pessoais. Com essa prática, os animais aquáticos estão cada vez mais raros, e o que antes era um bem usado por toda a população das comunidades, hoje está se transformando em apenas um canal de transporte de lixo para o rio Mearim.

O grande acúmulo de lixo tornou-se preocupação mundial e no Assentamento não é diferente. Muitas famílias fazem o uso de fogo para a incineração de seus resíduos, causando, com isso, outro tipo de poluição: a do ar. Outras despejam seus dejetos nas saídas da comunidade, causando sérias consequências ao bem estar da população. As matas ciliares que deveriam estar presentes nas suas margens estão, rapidamente, sendo devastadas, provocando o processo de erosão. Assim, MOTA, ALMEIDA; ALENCAR; CURI (2009) destacam as consequências de tais ações sobre o meio ambiente.

O descarte dos resíduos tem se tornado um problema mundial quanto ao prejuízo e poluição do meio ambiente, caso estes sejam descartados sem nenhum tratamento, onde se pode afetar tanto o solo, a água e/ou o ar. A poluição do solo pode alterar suas características físico-químicas, que representa uma séria ameaça à saúde pública tornando-se o ambiente propício ao desenvolvimento de transmissores de doenças. A poluição da água pode alterar as características do ambiente aquático, através da percolação do líquido gerado pela decomposição da matéria orgânica presente no lixo, associado com as águas pluviais e nascentes existentes nos locais de descarga dos resíduos. Enquanto que a poluição do ar pode provocar a formação de gases naturais na massa de lixo, pela decomposição dos resíduos com e sem a presença de oxigênio no meio, originando riscos de migração de gás, explosões e até de doenças respiratórias, se em contato direto com os mesmos.

Sabe-se que os problemas ambientais afetam muitos lugares, como também à realidade local, assim como relata um campesino da comunidade de Bom Princípio. Ele demonstrou preocupação com o que está acontecendo com o meio ambiente, principalmente com o rio Mearim, que corta todo o assentamento. Indagado, o mesmo relata que desde a sua chegada na comunidade em 1962 até os dias atuais, houve grandes transformações:

Desde quando eu cheguei aqui até hoje tenho visto o rio cada vez mais baixo. O porão, que antes quase ninguém conseguia tocá-lo agora, em muitos lugares, até crianças conseguem tocar. Hoje uma criança atravessa ele caminhando. Se, em algum momento, as margens do rio fossem reflorestadas e as pessoas não as desmatassem mais, acredito que ele voltaria ao normal (Liderança 1).

A produção agrícola da época de sua chegada era farta, pois as terras eram de boa qualidade devido à grande quantidade de matas virgens. Isso ajudava a proteger o solo mantendo sempre fértil para o trabalho da roça, mas isso com passar do tempo foi acabando e a produção rendendo menos. Assim, essa liderança relata que:

A produção daquela época era bem mais que hoje, pois existia ainda umas partes de matas ainda intocadas; ainda tinha terrenos férteis. Dessa forma dava para produzir muitos alimentos, o suficiente para o sustento das famílias da comunidade. Hoje é bem diferente. Além do desmatamento e do uso descontrolado do fogo, os venenos utilizados nas roças estão deixando as terras fracas" (Liderança1).

Alguns projetos de ensaios de produção sem prejuízos ao meio ambiente foram implantados no assentamento. Dessa forma, uma liderança local da comunidade de Centro do Coroatá relata sobre uma dessas experiências:

A ASSEMA trouxe um programa para agente trabalhar com a roça crua. Nesse sistema, a gente não queimava a roça e nem usava agrotóxicos. Como os próprios técnicos sabiam que as roças cruas não tinham a mesma produtividade da roça do toco (com uso de queimadas), a ASSEMA pagava uma compensação em dinheiro para o auxílio da renda das famílias que estavam na execução do projeto. Para mim foi uma experiência muito grande e satisfatória (Liderança 2).

Esse modelo de trabalho com a terra seria eficaz se os camponeses tivessem paciência com essa inovadora metodologia de trabalho, pois, ao contrário das tradicionais roças queimadas, esse método requer tempo, porque seu desenvolvimento é lento e pouco produtivo no primeiro momento, por causa do seu sistema de trabalho: no primeiro ano com o método de limpar a vegetação e colocá-las em fileiras, repetindo todas as vezes que necessário, as plantas cortadas virariam adubos orgânicos e deixariam as terras muito mais férteis para cultivo e, com passar dos anos é que a produção de alimentos traria uma produção mais compatível com o sistema tradicional, devido o local estar adubado com os galhos e folhas das plantas que se decompõem durante o passar dos anos.

Pelo longo espaço de tempo até a chegada dos resultados desejados, esse modelo não teve muita aceitação nas comunidades. Faltou a sensibilização de todos os envolvidos nesse projeto, pois é tarefa de mostrar a todos que esse modelo seria muito eficaz com o passar dos anos, porque ao contrário das roças queimadas que

no primeiro produz muito alimentos e com o passar dos anos a terra vai ficando fraca por causa das queimadas e, assim, há a necessidade buscar outras áreas para a produção. Já no sistema agroecológico, a tendência é de sempre produzir no mesmo espaço, sem ter necessidade de desmatar outras áreas da propriedade para tal fim.

A escola tem a função de garantir situações em que os alunos possam atuar de forma crítica, concreta e eficiente, convivendo num ambiente acolhedor e democrático. Os professores têm grande importância nesse processo, pois são eles que convivem diariamente com os estudantes. Como esta escola está localizada dentro de um assentamento, onde desde a gestão, professores e estudantes estão diretamente ligados à terra, é necessária uma contextualização entre a temática. Guimarães (2004) explicita que o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula no sentido de fazer da escola um espaço de discussão sobre a realidade:

Senti a necessidade de re-significar a educação ambiental como “crítica”, por compreender ser necessário diferenciar uma ação educativa que seja capaz de contribuir com a transformação de uma realidade que, historicamente, se coloca em uma grave crise socioambiental. Isso porque acredito que vem se consolidando perante a sociedade uma perspectiva de educação ambiental que reflete uma compreensão e uma postura educacional e de mundo, subsidiada por um referencial paradigmático e compromissos ideológicos, que se manifestam hegemonicamente na constituição da sociedade atual.

Nesse sentido, a escola pode contribuir na preservação do meio ambiente da comunidade onde está inserida e deve desempenhar um papel muito importante na formação de sujeitos para que viabilize essa sensibilização. Dessa forma, uma liderança comunitária da comunidade de Bom Princípio faz uma breve análise do papel dessa instituição.

A escola é uma das principais entidades que têm que lutar por isso. O papel da escola nessa discussão sobre o meio ambiente é de sensibilizar a sociedade sobre essa situação em que nosso meio ambiente se encontra. Ela é indispensável nessa discussão e não pode deixar de cumprir sua função (Liderança 3).

A escola como elemento de discussão preponderante dentro da comunidade tem a incumbência de sensibilizar os alunos, pais, funcionários, professores, direção e toda a comunidade sobre essa situação, procurando meios de amenizar os efeitos da ação humana sobre a temática em discussão. Neste sentido, Caldart aponta os

caminhos para uma escola que aborda aos princípios da Educação como prática pedagógica:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2011, p.110).

Assim, tem-se a necessidade de colocar a escola no seio dessa discussão para que a mesma possa trazer, com eficiência, sua contribuição enquanto instituição social. Se não forem tomadas nenhum tipo de atitude que possa conter a velocidade da degradação ambiental na atualidade, tanto na comunidade como a nível regional, a até mesmo mundial, nossas gerações irão sofrer por causas das nossas ações ambientais descontroladas. Diante dessa preocupação uma professora da Escola Municipal Rui Barbosa, de Bom Princípio ressalta seu posicionamento acerca da temática:

Nós, enquanto educadores, temos uma importante missão relacionada à destruição de nossa fauna e flora local. Nós temos que nos desprender de temas ambientais longínquos e dar mais valor ao que está acontecendo ao nosso redor. Nossos alunos têm que, desde cedo, aprender que nós seres humanos somos os principais responsáveis pelo o que está acontecendo nos dias atuais e que cada um fazendo sua parte, a situação tende a obter melhorias (professor I).

Assim, é necessário construir propostas de educação voltadas para a preservação ambiental, principalmente em uma área de assentamento rural. Ainda no aprofundamento sobre a temática no interior do estabelecimento de ensino, foram entrevistados outros dois professores, com objetivo de esclarecer como a escola da comunidade tem trabalhados conteúdos que venham a contribuir na sensibilização dos sujeitos em ações referentes ao meio ambiente.

Nesse sentido, a temática é motivo de preocupação pertinente apontada durante a entrevista, diante das ações exorbitantes do ser humano no contexto atual da sociedade. Eles ressaltaram a importância da família e da escola no papel de conscientização dos sujeitos da comunidade já a partir das séries iniciais. Segundo os professores.

Cabe a cada cidadão, a escola, a família em conscientizar a criança desde cedo, para repensar suas atitudes, porque se os pais são importantes nesse

processo, a escola como motor dessas transformações tem o dever formar sujeitos para ajudar na preservação do meio ambiente (Professor 2).

A escola, a família, e qualquer outra instituição devem, desde cedo, mobilizar os alunos a se tornarem agentes de transformação do meio ambiente. Mobilizados e conscientes os mesmos crescerão e terão um pensamento crítico capaz de intervir e transformar essas absurdas práticas de executadas na atualidade (Professor 3).

Portanto, a escola tem um papel importante na formação de sujeitos politizados, para que tenham uma visão de mundo, olhando para os problemas da comunidade com uma visão crítica e sendo capazes de resolvê-los. Neste sentido, Gadotti ressalta a importância da educação voltada à realidade de seus estudantes:

A educação problematizadora é fundada sobre a criatividade e estima uma ação e reflexão autênticas sobre a realidade e responde, assim, à vocação dos homens que só são autênticos quando se comprometem na transformação da realidade. Devido a essa relação dialética, a “educação para a libertação se constitui como um ato de saber, um ato de conhecer e um método de transformar a realidade que se procura conhecer (GADOTTI, 1996, p.721).

Desde cedo à escola tem que trabalhar conteúdos com as crianças que venha a esclarecer a elas sobre as questões ambientais e outros problemas da realidade. Ela é indispensável nessa discussão, pois, é nesta instituição que os sujeitos adquirem conhecimentos capazes de intervir na sociedade, principalmente nos dias atuais onde o individualismo social é elemento predominante.

O papel do educador da escola deve estar pautado em conteúdos que mostrem a realidade atual da sociedade, com o objetivo de discutir as mazelas que fazem parte da realidade da sua comunidade, pois muitas pessoas têm uma visão de que os problemas só acontecem em lugares distantes que passam na televisão. Cabe à escola e todas as esferas envolvidas na educação, criar meios de repassar conteúdos acerca da educação ambiental no sentido de esclarecer aos sujeitos da comunidade escolar que os problemas sobre a natureza existem também na sua realidade.

Partindo desta reflexão acerca da discussão sobre a preservação da biodiversidade do assentamento Palmeiral-Vietnã, um público alvo da Escola Municipal Rui Barbosa articulou uma proposta prática de intervenção a ser desenvolvido nas comunidades de abrangência, no intuito de fortalecer a discussão

e reflexão crítica sobre as ações humanas que contribuem para a destruição do meio ambiente local.

5 VIVEIRO DE MUDAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A partir da análise sobre a realidade teórica e prática do trabalho pedagógico desenvolvido na Escola Municipal Rui Barbosa, a pesquisa voltou-se para a execução de uma atividade prática, no intuito de trazer a discussão de forma mais efetiva para dentro da escola, dando visibilidade à causa e apontando espaços onde a mesma pode adentrar no sentido de contribuir para a manutenção da biodiversidade local, dando melhor qualidade de vida aos camponeses das comunidades e maior sensibilização quanto à sua função social.

Figura 19 - Discentes da Escola Municipal Rui Barbosa a caminho da execução das atividades do projeto na comunidade ribeirinha de Porto do Utensílio. Foto de 25 de junho de 2019



Fonte: Arquivo pessoal

Quando se foi idealizado a pesquisa abordando a temática ambiental, uma das primeiras indagações se deu sobre que atividade prática pudesse, de fato, gerar impactos positivos que levassem os estudantes a refletirem sobre a situação de calamidade em que se encontra o meio ambiente em sentido geral, trazendo a ênfase da discussão para a realidade do Assentamento Palmeiral-Vietnã. Dentre diversas opiniões intra e extraescolar sobre determinadas possibilidades de propostas de intervenção, a produção coletiva de um viveiro de mudas conseguiu estabelecer-se como a mais viável para o momento. Para a efetivação da proposta, teve-se que traçar passos a serem dados para que a proposta surtisse os efeitos esperados.

O primeiro passo para a construção do viveiro de mudas foi a promoção de uma articulação que pudesse viabilizar um processo de formação para auxiliar no desenvolvimento de cada etapa do processo. De início, a mobilização se concentrou em conquistar os estudantes das séries inseridas a compreenderem a importância da parte teórica para a efetivação da parte prática.

Desde o início, quando esses estudantes foram informados da execução desse viveiro, a expectativa era, em grande parte, de colocarem as mãos na terra e construir logo o viveiro. Depois de muitas conversas e esclarecimentos foi possível organizar duas etapas de formação teórica: no primeiro momento, a formação se baseou em exibição de vídeos com amostras de experiências de um grupo de jovens que se mobilizou na construção de viveiro comunitário. Os relatos de experiências foram muito importantes para a sensibilização para esse trabalho pedagógico/ambiental. Após a exibição dos vídeos, o segundo momento foi de reflexão em um debate coletivo sobre os princípios de sustentabilidade ambiental e como a ação humana tem devastado, ao longo das gerações, o meio ambiente, dando ênfase à realidade ambiental local.

Figura 20 - Momento de formação teórico-pedagógica no pátio da Escola Municipal Rui Barbosa em 28 de fevereiro de 2019.



Fonte: Arquivo pessoal

Este segundo momento foi marcado pela presença dos diretores do STTR de Esperantinópolis, que fizeram um seminário ressaltando a importância da temática sobre a preservação do meio ambiente, visto que desenvolveu um projeto municipal nesse mesmo viés no período compreendido entre 2000 e 2003. Os diretores do STTR problematizaram a atuação do sindicato, através de uma experiência piloto de implantação de um sistema de produção de mudas que reflorestou muitas áreas degradadas em todo o município, com foco, nas comunidades às margens do rio Mearim. Esse projeto foi conquistado através de uma parceria com o Ministério do Meio Ambiente - MMA e contou com parcerias locais como a Prefeitura Municipal de Esperantinópolis, a ASSEMA, ATTR's grupos de jovens, grupos de mulheres, dentre outros. Segundo um técnico agrícola que fez parte desse projeto piloto, hoje atual secretário municipal de meio ambiente, a experiência alavancou a discussão naquele momento, em que

muitos balneários da região foram construídos utilizando parte dessas mudas. Conversamos com muitos proprietários de terras localizadas às margens do rio Mearim e fizemos todo um trabalho de sensibilização sobre a preservação e aproveitamento das riquezas produzidas pelo sem a necessidade de destruí-lo (Secretário Municipal de Meio Ambiente de Esperantinópolis).

Durante o período de execução do projeto, era muito comum a promoção de palestras nas comunidades, seminários internos, caminhadas pro meio ambiente, bem como feiras de exposição dos alimentos produzidos no decorrer do projeto. Hoje o STTR do município realiza anualmente a Feira Municipal da Agricultura Familiar e nesse evento é comum ver produtos comercializados que são resultados obtidos a partir da experiência.

Figura 21 - Cartilha produzida pelo STTR de Esperantinópolis sobre o viveiro de mudas produzido pela instituição. Foto de 10 de junho de 2018



Fonte: Arquivo do STTR de Esperantinópolis

Esse viveiro produziu mais de 100 mil mudas sendo que 60 mil delas foram destinadas ao reflorestamento das margens do rio Mearim. As outras 40 mil foram distribuídas para as famílias das comunidades participantes do projeto. Dessa forma, relata um dos integrantes da direção do STTR,

a experiência que tivemos com a atividade de construção do viveiro, nos possibilitou um grande aprendizado sobre a produção de mudas para reflorestar nossas florestas que foram destruídas pela ação humana. Com essa atividade, podemos levar a discussão em todos os cantos do município e, assim contribuir para que possamos sensibilizarmos de que, caso uma solução concreta não seja feita, nossa fauna e flora podem desaparecer em um curto período de tempo (Diretor do STTR de Esperantinópolis).

Um estudante relatou que sua família foi atendida por esse projeto executado pelo sindicato e o resultado é visível até nos dias atuais, em que

meus pais também eram envolvidos nesse projeto. Não pude acompanhar porque eu ainda não era nascido. Hoje eles me mostram árvores nativas como sumaúma, ipê amarelo e rosa, jatobá e cedro que não tinham mais em abundância em nossa região e, graças ao projeto, nas terras da minha família tem muitas dessas árvores. Em nossa terra também tem muitas árvores frutíferas como açaí, laranja, limão enxertado, manga e ingá que, segundo minha mãe, foram cultivadas através do projeto do sindicato (estudante do 7º ano).

É possível verificar através do depoimento do estudante, que outros integrantes do projeto começaram a associar as árvores nativas e frutíferas das propriedades de suas famílias ao projeto do STTR. Assim, a discussão tomou proporções avaliativas e abrangentes sobre os resultados obtidos e como a experiência atual pode também contribuir para o fortalecimento de nossa consciência ambiental e econômica das famílias. Assim, a produção de frutas na comunidade, por exemplo, contribui para a alimentação e comércio no interior das famílias, fortalecendo economicamente com a disponibilização de recursos para outras finalidades domésticas. Dessa forma, Queiroz (2003) aponta meios para o uso dos recursos naturais sem a necessidade de exploração predatória.

Afinal, como sustentam os ambientalistas, uma das medidas necessárias para a conservação da biodiversidade está em garantir que soluções economicamente viáveis sejam desenvolvidas com o objetivo de reduzir o consumo predatório dos recursos ainda disponíveis, deter a poluição e conservar os hábitos naturais.

Neste sentido, a discussão se adentrou de forma a levar o público alvo a uma reflexão sobre a importância do uso sustentável da natureza, usufruindo dela sem causar nenhum tipo de agressão ambiental.

Figura 22 - Momento de formação teórico-pedagógica na Escola Municipal Rui Barbosa sobre como produzir um viveiro de mudas. Foto de 15 de março de 2019



Fonte: Arquivo pessoal

A experiência prática relatada pelos membros da diretoria do STTR, bem como a discussão teórica sobre o manejo, período apropriado de plantação bem como técnicas de germinação, dentre outros, foi muito importante para a continuidade da proposta. Dessa forma, Oliveira (2016) reforça os cuidados nas técnicas de construção do viveiro:

Ao montar um viveiro de mudas, a fase de planejamento é muito importante. As instalações necessárias e a quantidade de mudas que se projeta produzir dependerão do objetivo do viveirista ou mesmo da comunidade envolvida na sua construção. VIVEIRO é o ambiente/local onde germinam e se desenvolvem todo tipo de planta. É nele que as mudas serão cuidadas até adquirir idade e tamanho suficientes para serem levadas ao local definitivo, onde serão plantadas. Os viveiros contam com diferentes tipos de infraestrutura, que vão depender do seu tamanho e de suas características.

Assim, todos começaram a compreender a proposta e como esse momento teórico exerce importância na execução das atividades de organização e construção do viveiro de mudas.

A partir da discussão sobre as principais técnicas a serem adotadas para a produção das mudas, o passo foi de consistir em procurar uma área que tivesse os critérios básicos para a construção do viveiro, tais como terra fértil, acesso à água,

proximidade à comunidade, inclinação do terreno para uma boa drenagem da área, dentre outras. Uma dificuldade, de imediata encontrada, foi o fato de não encontrarmos um local adequado com fonte de água próxima. Assim, tivemos que instalar o viveiro em uma área menor, com água canalizada.

Figura 23 - Área do viveiro de mudas, dentro da comunidade em 20 de março de 2019.



Fonte: Arquivo pessoal

Com um clima de transição entre equatorial e tropical, essa região geográfica do Médio Mearim tem temperaturas altas durante todo o ano. Nesse sentido, foi necessário criar uma cobertura à base de palhas de palmeiras de babaçu para que as mudas não viessem a morrer. É importante esclarecer que o corte das palhas de babaçu foi feito em consonância com a lei municipal N.º 255/99 que autoriza o corte e reaproveitamento de sua matéria-prima em espaços com grande quantidade de árvores nativa.

Outro elemento que merece destaque é que esse viveiro tem característica temporária, ou seja, é apenas uma experiência de como uma escola pode contribuir nessa discussão e, em momento algum da execução do projeto, teve vinculação com o mercado de compra e venda de mudas. Caso fosse um viveiro permanente, de características vinculadas à comercialização, teria que ter uma regulamentação

do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento - MAPA, como ressalta com Oliveira:

É importante lembrar que no caso de instalação de viveiros permanentes todos os procedimentos com relação à produção e à comercialização de sementes e mudas devem obedecer à Lei no 10.711, de 5 de agosto de 2003, regulamentada pelo Decreto no 5.153, de 23 de julho de 2004, publicados no Diário Oficial da União (OLIVEIRA, 2016, p.12).

Dessa forma, é reforçada a afirmação da não necessidade de regulamentação para a legalização do viveiro, haja vista o caráter temporário e experimental. Entretanto, como experiência pedagógica. Nessa perspectiva, LUCENA (2012) ressalta a função da educação nessa perspectiva.

A educação é um ato político e que, para ser identificada como um ato educativo na perspectiva ambiental necessita mais de uma mudança qualitativa da escola do que de informações eficientes. Isto será possível com uma maior ênfase nos aspectos éticos e políticos da questão ambiental.

Após seleção da área do viveiro, a próxima etapa foi da seleção das sementes. É uma das etapas mais complexas do projeto de intervenção. Assim, as sementes deveriam ser colhidas dentro da própria comunidade e em comunidades vizinhas e passar por outros processos conservação para o plantio. Assim foram feitos mutirões e em parceria com os pais e/ou responsáveis para encontrar certa quantidade de sementes. Entretanto, nem todas as espécies tem o ciclo de fecundação igual, o que ocasionou em algumas tentativas frustradas por não conseguir encontrar as sementes, resultando na falta de algumas das espécies que estavam planejadas. Já um elemento positivo dessa etapa consistiu na ajuda de muitas famílias que dispunham de sementes nativas e doaram para a execução do projeto. Dessa forma, uma residente na comunidade de Porto do Utensilio, às margens do rio Mearim, mãe de uma discente incluída no projeto ressalta a sua tradição de colher sementes nativas:

Sempre que vou pescar ou lavar roupas no rio, fico sempre observando a enorme quantidade de sementes que, muitas vezes ficam perdidas porque germinam debaixo da árvore de onde caiu e não se desenvolvem por falta de luz solar. Eu sempre colho parte dessas sementes e semeio elas em partes da beira do rio que estão descobertas. Uma das mais comuns aqui nessa região é o paliteiro, que também serve de alimento para os peixes. São as sementes dessas árvores que doei ao projeto. Também doei

sementes de “ingá braba” uma das mais comuns por aqui (Camponesa de Porto do Utensílio).

Observa-se que, mesmo sem muita discussão e efetivação de políticas públicas de incentivo à preservação do ambiente local, muitas famílias tem essa sensibilização e cuidam da natureza sem oferecê-la maiores riscos de destruição, contribuído, assim, para a manutenção do bioma. Dessa forma, OLIVEIRA, M. C., ET AL (2016), aponta alguns critérios a serem observados durante o processo de seleção das sementes para a organização do viveiro de mudas:

Para uma semente poder germinar, é necessária a contribuição de vários fatores internos (condições da própria semente) e externos (condições do meio ambiente). Os fatores internos são, por exemplo: as sementes devem estar maduras, inteiras, possuir reservas nutritivas e não ser muito velhas. No meio ambiente, as sementes precisam encontrar níveis adequados de oxigênio, temperatura, umidade e, às vezes, luminosidade.

A partir dessas contribuições, as sementes foram colhidas e semeadas, de forma coletiva, nos recipientes.

Figura 24 - sementes de Caesalpinaceae (cana fístula), árvore nativa comum no assentamento, especialmente, nas margens do rio Mearim: Foto de 15 de março de 2019



Fonte: Arquivo pessoal

Dentre as sementes nativas colhidas que foram utilizadas para reflorestar parte da margem do rio Mearim que banha o assentamento, destacam-se as seguintes: *Caesalpinaceae* (cana fístula), *Anadenanthera Macrocarpa* (Benth), Brenam, *Mimosaceae* (angico preto), *Guazuma ulmifolia* Lamk, *Sterculiaceae* (mutamba), *Triplaris surinamensis* Cham, *Polygonaceae* (pajauzinho), e *Tabebuia* sp, *Bignoniaceae* (Ipê amarelo) além de Paliteiro, imbaúba e ingá braba.

Para atender a demanda do projeto em relação à produção de mudas de árvores frutíferas para a inserção nas propriedades oriundas da desapropriação do assentamento, bem como nos quintais das casas dentro da comunidade, foram selecionadas sementes de jaca, caju, acerola, açaí, cupuaçu, cajá, manga, laranja, limão, tangerina, graviola, coco, jambo, dentre outros.

Após a organização do espaço do viveiro e organização das sementes, o plantio ocorreu de acordo com o planejado, obedecendo, de forma criteriosa, a organização das sementes, de acordo com sua espécie, tais como profundidade, quantidade de água e os tipos de fertilizantes naturais.

Baseado nas orientações adquiridas no processo de formação teórica foram fixados os tipos de adubos em quatro formas: exerceo bovino lavado, palha de arroz em decomposição, areia fina da margem do rio Mearim e restos de caules apodrecidos de palmeiras de babaçu. Com cada tipo com seus nutrientes peculiares, foi feito o processo de fusão dos tipos de adubos, acrescentando determinadas quantidades de um tipo para um tipo específico de semente. Vale ressaltar a qualidade orgânica dos tipos de adubos utilizados nessa atividade. Todos adquiridos, de forma coletiva, na própria comunidade. Dessa forma, não houve a necessidade de incrementação de nenhum tipo de adubo industrializado, bem como nenhum tipo substância que estivesse fora dos padrões agroecológicos.

Figura 25 - Preparo do adubo para o preenchimento dos saquinhos. Foto de 22 de março de 2019.



Fonte: Arquivo pessoal

Uma vez o adubo adequado para o plantio, o próximo passo consistiu em colocar os adubos nos saquinhos para poder iniciar o processo de semeadura.

Nessa atividade de organização do adubo, os estudantes foram indagados à reflexão sobre a importância da atividade para o desenvolvimento do viveiro. Assim, puderam compreender os processos manuais de quantidade e qualidade dos substratos naturais utilizados no processo de organização do adubo.

Figura 26 - Estudantes enchendo os recipientes com adubos para o plantio das mudas. Foto de 22 de março de 2019.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 27 - Estudantes no término da etapa de organização dos recipientes para o plantio das mudas. Foto de 23 de março de 2019.



Fonte: arquivo pessoal

Durante essa etapa do projeto, foi possível observar que muitos estudantes já possuem conhecimentos prévios sobre a temática abordada. Em diversos momentos da etapa, pode-se perceber que, pelo fato de todos serem camponeses, em algum momento do dia a dia de sua família, já fizeram alguma atividade desse tipo. No campo é comum as famílias produzirem seus próprios alimentos, desde canteiros para a produção de hortaliças até plantações de leguminosas e as chamadas “culturas anuais” (arroz (*Oryza sativa* L.), feijão (*Vigna unguiculata*), fava (*Vicia faba*), amendoim (*Arachis hypogaea* L.) e milho (*Zea mays*). Assim, os relatos como os que serão expostos a seguir, mostram o grau de intimidade dos estudantes com a terra:

Desde criancinha, meus pais me ensinaram a plantar pequenos canteiros no quintal de casa. Lá em casa sempre tem coentro, cebola de palha, pimentão e tomatinhos de canteiro. Minha mãe falou que aprendeu com a mãe dela e agora tá repassando pra mim esse conhecimento. Dessa forma, a gente já economiza nas despesas de casa pois, ao invés de comprar, tem vezes que a gente faz é vender nossos produtos (Estudante do 6º ano).

A gente aprende muito cedo como lidar com a terra. Eu, com seis anos já saía com minha mãe por esses matos procurando palmeiras de babaçu apodrecidas para tirarmos o estrume e colocar no canteiro lá de casa. Meu pai também me ensinou como fazer a mistura certa para as plantas não morrerem. Se colocarmos o estrume muito forte, as hortaliças ficam amareladas e morrem (Estudante do 7º ano).

O que se pode observar nos relatos é a intimidade entre os estudantes envolvidos no projeto, com a terra e, ao mesmo tempo, um distanciamento da escola em não abordar projetos com essa temática em sala de aula. Essa situação ainda é reflexo do tradicionalismo urbanocêntrico injetado no interior de nossas instituições de ensino e que ainda perduram em muitas realidades camponesas na atualidade, refletindo, ainda, segundo Taffarel (2010), em ideais pedagógicos da elite:

A concepção pedagógica que sempre foi dominante nas práticas da chamada “educação rural”, como já estudamos, tem seu alicerce numa visão instrumentalizadora da educação, em que é suficiente para o povo do campo uma alfabetização funcional, pautada num projeto de reprodução do capital.

Figura 28 - A sementeira: Estudante plantando sementes nos recipientes no local do viveiro. Foto de 25 de março de 2019.



Fonte: Arquivo pessoal

Com o processo de plantio finalizado, foi dividido em grupos onde, em cada dia, teria uma equipe responsável para aguar as plantas e, assim, acompanhar o processo de germinação e crescimento das mudas. Nesse momento todos foram indagados às atividades de cunho teórico realizadas antes dessa parte prática. Dessa forma, puderam relacionar a interação necessária para a conquista dos resultados esperados.

Após um extenso período entre a sementeira e a chegada do momento de transplantar as mudas dos recipientes para um local permanente, os estudantes se motivaram ainda mais com a perspectiva do ato de culminância do projeto. Após

alguns meses de extensa agenda voltada às atividades do viveiro, as mudas já tinham condições de serem transplantadas sem que sofressem nenhuma reação negativa quanto a seu desenvolvimento.

Figura 29 - Mudas prontas para o transplante para um local permanente. Foto de 20 de junho de 2019



Fonte: arquivo pessoal

Conforme o planejado, a culminância do projeto aconteceu em duas etapas: a primeira consistiu em fazer a distribuição das mudas de árvores frutíferas nas comunidades de abrangência da escola. Na segunda, houve a extensão para uma área às margens do rio Mearim, vítima de um processo de degradação ambiental, para inserção das mudas dedicadas ao processo de reflorestamento.

No momento de distribuição das mudas aos camponeses da comunidade, percebeu-se a alegria não somente daqueles que estavam recebendo uma muda frutífera como, também, daqueles que se dedicaram para que esse dia pudesse de concretizar. Uma estudante envolvida no projeto relata a sensação vivida nesse momento:

Quando iniciamos a discussão, eu imaginava que iríamos demorar a estar aqui distribuindo essas mudas para as famílias. Vejo muita alegria nas pessoas que recebem. Uma senhora aqui me pediu um pé de açaí e outro de jambo. Disse que não conhece jambo e agora vai ter a oportunidade de cultivar em sei quintal. O bom mesmo foi ouvir os agradecimentos em cada casa por onde passamos (Estudante do 8º ano).

Nesse contexto, a caminhada para a execução do projeto de intervenção teve continuidade. Em cada casa, em cada rua, em cada olhar dos sujeitos

envolvidos no processo, percebia-se a animação e força de vontade em todos que direta e indiretamente se relacionou com projeto.

Figura 30 - Estudante doando uma muda de jaca (*Artocarpus heterophyllus*) para uma residente na Comunidade de Porto do Utensílio, Esperantinópolis-MA. Foto de 25 de junho de 2019.



Fonte: arquivo pessoal

Figura 31 - Família de Porto do Utensílio, Esperantinópolis, recebendo mudas de jaca (*Artocarpus heterophyllus*) e jambo (*Syzygium jambos*) de um estudante integrante do projeto. Foto de 25 de junho de 2019.



Fonte: Arquivo pessoal

O reconhecimento por parte da comunidade é outro elemento importante. Foi comum ouvir relatos de camponeses, que tem todo um histórico de vida atrelado ao labor campesino, ressaltando a importância da iniciativa. Assim, Taffarel (2010) afirma a importância da relação escola e comunidade:

Muitas vezes a comunidade ou as famílias são chamadas somente para resolver problemas: dos filhos, da infraestrutura da escola, enfim, somente para ajudar a escola quando ela precisa. O envolvimento dos pais e a sua presença constante na escola é imprescindível para o avanço do projeto e da organização do trabalho pedagógico na direção que pretendemos. A escola deve se tornar um centro de referência, cumprindo o papel de “elevar o patamar cultural da comunidade”, isto é, socializando ferramentas para que as pessoas possam ler e transformar o mundo de forma crítica e aprendam a produzir e socializar conhecimentos necessários para a qualificação da vida em todas as dimensões.

É notória a necessidade presencial da família junto à escola, pois, o processo de ensinar e aprender estão para além dos muros da escola. Todos têm que se sentirem responsáveis pela educação da comunidade, pois, as gerações futuras dependem desta geração atual no sentido de construção de uma escola pública interligada com a realidade em âmbito local, capaz de trazer elementos do cotidiano da comunidade como tema norteador a ser desenvolvido como atividade pedagógica em sala de aula.

Partindo desse pressuposto, a distribuição das mudas frutíferas caracterizou-se, na opinião de alguns camponeses, como gratificante para a comunidade escolar. Assim, descreve algumas pessoas que receberam uma planta frutífera:

Tenho quase 70 anos de idade e agradeço muito pela iniciativa da escola. Pedi logo três pés de açaí porque gosto do sabor dessa fruta. Também aceitei um pé de jaca. Não sei se chegarei a provar dessas frutas mais ficarão para meus netos e bisnetos. A escola fazendo um trabalho desse tipo ajuda essas crianças e adolescentes de hoje a pensarem no futuro e incentivarem as pessoas sempre ter suas terras cheias de plantas para o alimento das famílias (Residente da comunidade de Porto do Utensílio).

Fico muito feliz em receber algumas mudas. Vou plantar em meu quintal e Deus vai abençoar para que, em um período próximo, já possamos está colhendo. Minha filha fez parte desse projeto e sempre que chegava em casa, vindo da escola, ficava sempre falando sobre como andava o trabalho do viveiro. Isso mostra a preocupação e o interesse dela dentro do projeto. Eu fico feliz em saber que a escola está fazendo um trabalho bonito como esse (Residente na comunidade de Bom Princípio).

É uma alegria receber vocês em minha casa. Esse trabalho é muito bonito porque mostra que vocês estão preocupados com o planeta. Quando eu cheguei aqui, vindo do Ceará em 1968, aqui tinha muita fartura no inverno, só que no verão era muito seco e muitas frutas que a gente plantava acabavam morrendo. Hoje, como já temo água encanada em cada casa, fica mais fácil das plantas crescerem e colocarem seus frutos. Só tenho a agradecer pela muda que vocês me presentearam (Residente de Bom Princípio).

Após a distribuição das mudas frutíferas, as articulações iniciaram para a viabilização do segundo momento da culminância do projeto de intervenção. Ocorreram dificuldades principalmente com deslocamento até o local planejado, de levar as mudas de árvores nativas para as margens do rio, pois além de pesadas e em quantidade significativa, o local escolhido para a atividade de reflorestamento ficava a quase quatro quilômetros da comunidade. Entretanto, houve o apoio do motorista do ônibus escolar para a execução da atividade, que não mediu esforços para ajudar, tanto no transporte como nos cuidados com os estudantes.

A coletividade foi elemento preponderante para durante todo o processo de constituição da experiência do viveiro de mudas. Todos se disponibilizaram a ajudar. As comunidades envolvidas abraçaram a causa com muito respeito e gratidão, reforçando laços de parceria na relação escola e comunidade.

Figura 32 - Motorista escolar do município de Esperantinópolis contribuindo com o projeto do viveiro de mudas. Foto 25 de junho de 2019



Fonte: Arquivo pessoal

Chegando ao local, os estudantes foram indagados a observarem o local, identificando, de imediato, os elementos que pudessem caracterizar a área como degradada. Após alguns relatos de observação, as indagações partiram para

apontar os possíveis responsáveis. Assim, foi possível ouvir muitos relatos, dentre os quais alguns merecem destaque:

É muito triste ver um rio tão bonito desses se encontrar nessa situação. Meus pais dizem que antes esse rio era completamente preservado. A água era transparente. Dava para ver até os peixes no fundo. Hoje a gente vê que as pessoas que tem suas terras perto do rio nem se importam em preservar e são as primeiras a praticar queimadas nas matas ao seu redor (Estudante do 6º ano).

Ano passado aqui nessa região teve um incêndio que durou mais de três dias. Muitos animais morreram porque não tiveram tempo de escapar. Meu pai achou duas preguiças queimadas próximo à margem do rio. O que agente percebe é que pessoas acham que esse rio vai durar para sempre. Acham que ele nunca vai morrer e continuam fazendo esse tipo de ação. Outra coisa que eu observo é que aqui tem quatro meses do ano em que é proibida a pesca por conta do período de fecundação dos peixes, mesmo assim, as pessoas continuam pescando como se não soubessem de suas obrigações (Estudante 8º ano).

Em meio a tantos relatos de observações prévias, e de esclarecimentos e orientações, foi iniciado o processo de plantação das mudas em um local permanente.

Figura 33 - Discente plantando açai (*Euterpe oleracea*) às margens do rio Mearim na comunidade de Porto do Utensílio. Foto de 25 de junho de 2019



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 34 - Discente plantando um pé de ipê-amarelo (*Handroanthus albus*) com o rio Mearim ao fundo, Comunidade de Porto do Utensílio. Foto de 25 de junho de 2019



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 35 - Ipê-rosa (*Handroanthus heptaphyllus*), plantado como ação do desenvolvimento do projeto de intervenção, na Comunidade de Porto do Utensílio. Foto de 25 de junho de 2019



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 36 - Discente plantando um pé de açaí (*Euterpe oleracea*) em uma área desmatada em Porto do Utensílio, referente ao projeto de intervenção. Foto de 25 de junho de 2019



Fonte: Arquivo pessoal

Após o plantio das mudas, todos foram convidados a fazerem uma reflexão sobre a atividade desenvolvida. Assim avaliamos todas as etapas de construção do viveiro (seminários temáticos, preparo do terreno, seleção do adubo, seleção das sementes, plantio, acompanhamento, distribuição e reflorestamento). Dessa forma, a avaliação deu-se sobre os impactos causados com a execução do projeto, bem como indagações sobre o papel interventor da escola no sentido de contribuir com a realidade de seus estudantes.

Nesse momento dialogado, todos tiveram o espaço de fazer uma avaliação geral do projeto, colocando os pontos positivos e negativos ao longo de seu período

de execução. Como aspectos positivos, foram apontados a coletividade em torno da causa, bem como o aprendizado pessoal adquirido por cada estudante envolvido. Relacionaram a Educação do campo como algo desafiador, porém, necessário para a construção de uma nova visão do papel da escola. Os mesmos também ressaltaram, como ponto positivo, a forma como a comunidade se mobilizou nas etapas de desenvolvimento, ajudando a todo momento em sua execução. Os aspectos negativos foram apontados referentes, principalmente às condições climáticas, que em alguns momentos atrapalharam no desenvolvimento das atividades. Ressaltaram o período chuvoso da região (janeiro a maio) que, este ano, foi de maior intensidade. Também avaliaram como negativo o fato de nem todos da escola estarem inseridos no projeto.

Ao término da atividade reflexivo/avaliativa os mesmos consideraram, em linhas gerais, positivo a experiência de intervenção. Dessa forma, o projeto injetou uma visão mais ampla da identidade camponesa, trazendo a Educação do Campo para o centro do debate dentro da escola, corroborando com Caldart (2009) quando relaciona a Educação do Campo como um processo de resistência dos camponeses frente ao projeto hegemônico tradicional:

A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital.

Após todo esse período de execução do projeto que se iniciou com uma discussão prévia no interior da Escola Municipal Rui Barbosa, ainda em 2018 e que chega ao término com esse momento de distribuição de mudas à comunidade e de reflorestamento de uma área foco, chega o momento de uma avaliação dos conhecimentos adquiridos ao longo desse período. Esse momento analítico, coletivo e dialético, permitiu que cada integrante do processo pudesse dar seu ponto de vista, ressaltando aquilo que foi considerado como ponto positivo assim como, também, os pontos negativos das atividades executadas e as perspectivas futuras de continuidade de ações intra e extra escolares envolvendo a temática em questão.

Figura 37 - Momento avaliativo do projeto de intervenção às margens do rio Mearim. Foto de 25 de junho de 2019.



Fonte: Arquivo pessoal

Após a algumas provocações acerca da temática, pode-se ter um prévio diagnóstico sobre os possíveis resultados adquiridos ao longo do projeto. Indagados sobre a importância das atividades executadas, alguns (as) discentes ressaltaram o quão proveitoso foi esse momento de aprendizagem. Seguem alguns relatos:

Eu nasci aqui na Lagoa Danta, próximo ao Bom Princípio e sempre fui muito ligada à natureza, mais não tinha a mínima noção dos problemas que nosso meio ambiente local vem sofrendo. Foi depois que iniciamos esse projeto, junto com os professores, que eu pude entender que todos nós temos que fazer nossa parte. A distribuição das mudas me fez sentir útil, me fez sentir que estou fazendo a minha parte (estudante do 7º ano).

Esse projeto me mostrou que todos temos que ter um pouco mais de responsabilidade com o planeta. Aprendi também nas palestras que não podemos esquecer dos problemas de nossa comunidade. Muitas vezes, na escola, só falam sobre meio ambiente quando está próximo do dia da árvore e não discutem sobre o nosso dia a dia como a derrubada das palmeiras de babaçu, por exemplo. Nesse projeto aprendi que devemos lutar para transformar nossa vida para melhor sem precisar destruir o meio ambiente (Discente do 6º ano).

Uma lembrança que nunca vou esquecer será da alegria de uma senhora que recebeu uma muda para plantar em sua casa. Ela ficou muito feliz. Não falou muita coisa. Apenas agradeceu, mais sua fisionomia era de muita animação. Nesse momento vi que a gente estava indo no rumo certo. Esse projeto me ajudou a entender melhor sobre a importância de cuidar do

nosso planeta. Vi nos vídeos e fotos mostrados pelo pessoal do sindicato como eles já ajudaram nossa região com produção de mudas. Não fizemos muitas mudas como o sindicato fez, mas, o pouco que fizemos foi o suficiente para mostrar que podemos ajudar (Estudante do 7º ano).

Não podemos deixar esse projeto morrer. Mesmo em pouco tempo, esse projeto nos ajudou a entender que devemos ser mais responsáveis com o meio ambiente. Antes eu não me importava com isso. Agora, estou mais interessado em discutir sobre esse assunto. Nossa região tem muitos animais e florestas e não podemos deixar que tudo se acabe tão rápido. Por isso que temos que continuar e produzir mais mudas e reflorestar outras áreas destruídas em nossa região. Devemos também procurar ajuda dentro e fora da comunidade. A prefeitura também que fazer sua parte (Estudante do 8º ano).

As avaliações reforçam a importância do projeto e os impactos que foram gerados dentro da comunidade. Foi comum, durante a execução das etapas das atividades ouvir relatos de estudantes que, em casa, entraram em conflito com seus responsáveis por determinados tipos de ações executadas no dia a dia como a caça predatória a animais silvestres de nossa região como tatu, peba, paca, nambu, juriti, capivara, dentre outros. O uso de agrotóxicos e queimadas também foram motivos de atritos dentro das famílias. Quando os estudantes, bem como os demais camponeses envolvidos no projeto conseguem enxergar a realidade ao ponto de propor ações de sensibilização via conversa em casa e em outros espaços sobre a prática tradicional usada na atualidade, percebe-se que o objetivo central da proposta foi contemplado que é, direta e indiretamente, promover a sensibilização ambiental e mudanças de práticas diárias de destruição da fauna e flora local, bem como o objetivo de trazer a escola, de fato, para dentro da comunidade, discutindo os problemas locais e como a mesma pode ser elemento fundamental nessa transformação que se almeja.

Os professores envolvidos no projeto também ressaltam aquilo que puderam filtrar como importante e indispensável para uma formação mais eficaz junto aos nossos estudantes. Segundo um deles, a lição maior que se pode tirar após a conclusão das atividades é aquilo que ainda está por vir:

As ações realizadas ao longo do projeto nos fazem pensar além. Esse foi apenas o começo de uma luta diária. Não podemos parar. Nossa missão agora é muito maior. Temos o objetivo de mobilizar toda a comunidade escolar para não deixarmos morrer essa chama que se acendeu. Devemos promover mais formação sobre a temática e mais atividades devem ser realizadas por esse estabelecimento de ensino que é nossa escola. Ela não pode deixar de cumprir sua função social que é formar cidadão e cidadãs

críticos capazes de, através da educação, transformar nossa sociedade (Professor de Matemática do 6º e 7º ano da Escola Municipal Rui Barbosa).

Outros fatores de contribuição, através do momento avaliativo, também foram levantados por outros docentes. Dessa forma, uma professora ressalta o que pode observar como resultado concreto:

O projeto expôs uma deficiência da escola quanto o desenvolvimento de seu papel fundamental que é de formar pessoas pensantes com o poder de transformação. Assim, percebe-se que, para a escola cumprir seu papel, todos temos que agir. Projetos desse tipo devem ser pensados e desenvolvidos rotineiramente, não apenas por sua prática em si, mas, pelo legado e a autorreflexão deixada na cabeça de cada um e cada uma que tirou parte de seu tempo, às vezes até fins de semana para se doar à sua execução. E não somente com a temática ambiental. Uma escola está inserida numa sociedade cheia de doenças (problemas ambientais, racismo, feminicídio, êxodo rural, etc.). Se ela não se preocupar em procurar o remédio necessário para cada tipo, ela não é eficaz ao ponto de cumprir sua função social. O que não pode desconsiderar é que a busca por esses remédios é coletiva. Todos têm a obrigação social de se doar, ao mínimo que for, para que se possa ter a garantia. Outro fator determinante, a meu ver, foi a apropriação do projeto com os princípios da Educação do Campo. Meu conhecimento era apenas parcial, pois já havia assistido palestras na escola e em outros espaços sobre o tempo. Está inserida nesse processo me fez perceber essa vinculação da escola com a realidade onde a mesma está localizada garante maior conhecimento e aproximação de uma busca coletiva por mudanças. (Professora de História e Geografia do 6º ano da Escola Municipal Rui Barbosa)

A Secretaria Municipal de Educação de Esperantinópolis (SEMED) que auxiliou pedagogicamente o projeto, também se posicionou diante de sua execução e de sua importância diante da conjuntura atual. Dessa forma, ressalta o secretário municipal de educação do município:

Nas circunstâncias da crise em que nos encontramos, com a urbanização desordenada, produção de lixo sem destino certo do que sobra do consumo cada vez mais acelerado, resultado das migrações, como a escola acha-se no conviver com essa realidade? É a pergunta que nos fazemos. E as respostas vêm na tentativa do esclarecimento que pergunta, debate, espera respostas, oferece alternativas. Há uma desorientação que confunde os caminhos, mas, há sim a esperança de que haja uma dialética da história em que a escola possa contribuir, protagonizando experiências. Nesse sentido, é louvável a iniciativa da escola em desenvolver alternativas que possam mostrar e desvendar esses caminhos para possamos seguir. A escola em questão, apresenta um norte, um rumo a ser seguido. O projeto que foi dividido entre teoria e prática tende a injetar nos participantes outra visão de mundo e, auxiliado à educação do campo, a eficiência dos resultados tende a ser maior, uma vez que, quando o aluno discute na escola os conteúdos curriculares relacionando-os à sua realidade, a possibilidade de aprendizagem é significativamente maior (Secretário Municipal de Educação de Esperantinópolis).

O secretário Municipal de Meio Ambiente do município também deu sua contribuição ao projeto, com a afirmação de que

um projeto desse tipo expõe o potencial que a escola tem em transformar a realidade. Desde o início, quando fui informado da proposta, dei apoio incondicional, doando, inclusive, algumas sementes de frutas e árvores nativas que sempre disponho em meu sítio. Sou técnico agrícola com vasta experiência e produção de mudas, uma vez que participei do projeto desenvolvido pelo STTR do município no início do século XXI. Assim, também me propus a ajudar na discussão sobre a temática em questão. Iniciativas desse tipo nos mostram que a escola não pode se eximir de sua função e que todos devem ter iniciativas coletivas para que a escola possa ter eficácia na formação dos cidadãos na atualidade (Secretário Municipal de Meio Ambiente de Esperantinópolis).

As falas dos secretários municipais mostram que o município ~~em si~~, apoia uma intervenção nas escolas de iniciativas que visem uma transformação social e que levem a discussão para toda a sociedade. O que é observado em muitas falas, é que há um certo comodismo em todos os setores do ambiente escolar em desempenhar iniciativas que tragam os temas sociais atuais como elemento preponderante de discussão o interior das instituições de ensino. É notório que não há iniciativas nesse viés em levar a escola para a comunidade e, nessa parceria, buscar alternativas urgentes e eficazes para as situações-problema que, infelizmente, é estão entranhadas em nossa realidade, cabendo, assim, uma reflexão minuciosa e coletiva sobre o cidadão e cidadã que estamos formando e que consequências a curto, médio e longo prazo trará à nossa sociedade.

Ao término da atividade prática, a reflexão se volta aos impactos relacionados à execução do viveiro de mudas. É notória a interação entre os camponeses envolvidos no projeto. Os mesmos puderam experienciar elementos até então desconhecidos ou não discutidos na escola ou mesmo em outros espaços. Neste sentido, CALDART (2002), coloca a necessidade da luta pela efetivação da Educação do Campo como política pública de valorização da identidade camponesa:

Defendemos com tanta insistência a necessidade de política e projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento por uma educação do campo.

A atividade despertou na comunidade escolar a curiosidade em conhecer uma forma diferente de trabalhar a educação nas comunidades camponesas. Uma educação que respeite o camponês por sua identidade construída historicamente e que, por séculos, foi desrespeitada e reconfigurada com elementos de inferioridade, para atender os interesses de uma elite instalada nesse país.

A atividade, também, lançou o desafio de colocar em pauta de discussão a temática ambiental local como tema norteador a ser trabalhado na escola e fora dela, trazendo elementos causadores da destruição da biodiversidade, bem como a função da escola enquanto instituição social, em mobilizar a comunidade escolar na busca por alternativas que despertem em todos um sentimento de pertencimento à natureza e busca por sua preservação.

É necessário que se tenha uma discussão mais abrangente dentro das escolas dos assentamentos e acampamentos e demais comunidades camponesas a nível de pais, sobre a importância da escola na busca pela permanência dos camponeses em suas comunidades, com políticas públicas que supram suas necessidades enquanto cidadãos e cidadãs de direito. Com a conquista da escola como espaço de formação crítica, a comunidade escolar tende a mobilizar-se rumo à construção de uma outra visão do camponês e, conseqüentemente, um outro olhar sobre o campo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola cumpre um importante papel social, pois, é o ambiente que tem a responsabilidade de oferecer uma educação sistematizada, com a função de desenvolver ações concretas e eficientes que venham possibilitar ao educando uma formação voltada para os princípios de respeito, sendo, portanto, necessário começar desde cedo os trabalhos que viabilizem esses objetivos.

Para que os princípios da educação do Campo possam ser efetivados é necessária à mobilização da classe trabalhadora em se opor-se à educação tradicional imposta historicamente e transformar a escola de acordo com a necessidade coletiva da comunidade. Esse modelo deve ser elaborado tendo como ponto de partida, o trabalho, pois a escola precisa entender que o homem almeja formar e contribuir na construção de novos sujeitos sociais. Com isso, cabe a todos e, principalmente, aos professores e alunos pensar em um projeto que atenda às necessidades dos camponeses em acessar a riqueza imaterial produzida e sistematizada pela humanidade, que é o conhecimento.

Ao analisar a experiência de observação da realidade concreta do processo educativo ofertado pela Escola Municipal Rui Barbosa é possível ressaltar as conquistas históricas da comunidade, rumo ao acesso à educação, desde o processo de construção do prédio escolar até o acesso aos níveis de Ensino Fundamental completo e Ensino Médio, bem como a qualificação profissional que foi configurada como essencial no desenvolvimento das práticas pedagógicas atuais. É observado ainda, que as práticas tradicionais urbanocêntricas de educação impera veementemente como política educacional no interior da escola. Tal ação ideológica resulta na expulsão de um grande número de famílias rumo aos grandes centros urbanos espalhados pelo Brasil bem como a manutenção da visão do povo do campo como sinônimo de atrasado e culpado pelas mazelas que assolam nosso país.

Também é observado que as experiências práticas de Educação do Campo no interior desta instituição injetaram um ideário de um novo e ousado modelo de educação que traz a vida do homem e da mulher do campo como tema norteador a ser trabalhado em sala de aula. Por fim, é notória a abertura política municipal para a discussão, elaboração e efetivação desta educação diferenciada, cabendo a todos os sujeitos que vivem na comunidade de Bom Princípio e demais comunidades do

assentamento, se sentirem responsáveis por esse processo de construção. Somente com a coletividade campesina será possível promover um mundo mais justo onde a educação, bem como outras políticas públicas, possa ser um bem coletivo e não apenas de acesso a alguns.

É também observada que a Educação Ambiental é uma área de extrema importância, face às graves agressões provocadas pela ação humana ao meio ambiente na atualidade. A experiência da construção coletiva de um viveiro de mudas, trabalhando na escola a teoria e também a prática de sua produção, proporcionou uma discussão mais abrangente e contínua no interior da instituição e, também, dentro das famílias das comunidades envolvidas no projeto.

Pode-se observar que, quando a escola aborda uma determinada temática de discussão local, os estudantes, bem como toda a comunidade escolar tende a se identificar com maior interesse por sua execução em busca dos resultados almejados. Dessa forma, é notório que o objetivo central da proposta de intervenção foi alcançado que era de trazer uma discussão, outrora geral, para um ambiente mais próximo da vivência daqueles que fazem a escola. Projetos desse tipo proporciona nos participantes uma responsabilidade maior com as questões relacionadas à realidade social e, assim, contribuem para a construção de alternativas coletivas que aproximam a escola da comunidade e fazem dessa parceria um meio para juntos construir uma escola mais democrática e eficaz na promoção de um ensino público, gratuito e de qualidade, que possa romper as barreiras da exclusão tendenciosa direcionada, historicamente, aos camponeses.

Ainda faltam muitos investimentos para que, de fato, as políticas voltadas à preservação ambiental, possam surtir os efeitos esperados. Neste sentido é primordial a função da escola em desempenhar seu papel de agente transformador e multiplicador de conhecimentos que possam contribuir na luta por uma sociedade menos egoísta e individualista para que possamos ter um mundo mais justo e solidário. Assim, torna-se possível disseminar essa discussão dentro do espaço escolar bem como em outros espaços dentro da comunidade. Dessa forma, o presente trabalho serve de incentivo à sociedade local para uma discussão mais abrangente e atual, fomentando a necessidade de uma solução viável e urgente para os problemas ambientais através de reivindicações do poder público e mobilizações da comunidade escolar em promover um trabalho mais voltado à realidade, abraçado aos princípios que norteiam a Educação do Campo, bem como

contribuir com os movimentos sociais do campo em transformar as comunidades em espaços de produção de saberes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2016 Notas Estatísticas**. Brasília-DF, Fevereiro de 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em 05/08/2018

BRASIL, **Decreto nº 5153 de 23 de julho de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5153.htm> Acesso em 23 de junho de 2018.

BRASIL, **Decreto nº 8.972 de 23 de janeiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/Decreto/D8972.htm> Acesso em 02 de julho de 2018.

BRASIL, **Instrução Normativa MAPA nº 56 de 8 de dezembro de 2011**. Disponível em: <http://www.ipef.br/tecsementes/IN56-2011.pdf>> Acesso em 27 de junho de 2018.

BRASIL. Lei nº 12.651, de 28 de maio de 2012. **Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 102, 28 mai. 2012. Seção I, p. 1-8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011/2014/2012/lei/l12651.htm> Acesso em 02 de julho de 2018

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Formação de agentes populares de educação ambiental na agricultura familiar**: Volume 7 – **Ações para a sustentabilidade no campo**. Brasília, 2015

Brasil urbano X Brasil rural. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/brasil-urbano-x-brasil-rural.html>> Acesso em 07 de agosto de 2018.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. educ. saúde [online]. 2009, vol.7, n.1, pp.35-64.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre educação do campo. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Luziânia, Goiás, 2012. Disponível em Acesso em 19 de mar. de 2017.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. In: Por uma educação do campo. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CAMARANO, A. A.; ABRAMOVAY, R. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos cinquenta anos**. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 15, n. 2, p. 45-66, jul./dez. 1998. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0621.pdf> Acesso em 20 de julho de 2018

CAVALCANTE, Matuzalem. FERNANDES, Bernardo Mançano. **Territorialização do agronegócio e concentração fundiária**. Revista NERA. Presidente Prudente Ano 11, nº. 13 pp. 16-25 Jul.-dez./2008. Disponível em <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Territorializa%C3%A7%C3%A3o%20do%20agroneg%C3%B3cio%20e%20concentra%C3%A7%C3%A3o%20fundi%C3%A1ria%20-%20Matuzalem%20Cavalcante,%20Bernardo%20Man%C3%A7ano%20Fernandes.pdf>. Acesso em 08 de agosto de 2019.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS. 2000. Disponível em: Acesso em: 28 jul. 2019.

CORREIA FILHO, Francisco Lages Projeto **Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea, estado do Maranhão: relatório diagnóstico do município de Esperantinópolis** Teresina: CPRM - Serviço Geológico do Brasil, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção Leitura).

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA** In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156 p

HADDAD, Sérgio. Direito à educação. In CALDART, Roseli Salete (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCENA, Vanderlene Brasil; SOARES Zilmar Timóteo. **A FUNÇÃO DA ESCOLA NA DEFESA DO MEIO AMBIENTE**. Revista UNI, n. 2. p.137-150, janeiro/julho de 2012. Disponível em < **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**> acesso em: 08 de março de 2018.

MACHADO, Gleciene Cezário dos Santos. **AGRONEGÓCIO COMO FATOR CONDICIONANTE DA REDEFINIÇÃO DA HEGEMONIA NO TEMPO E NO ESPAÇO** In: BAIDES Beatriz Casado ET al. **Residência agrária da UnB. Residência agrária: experiências de agroecologia e cultura no campo**. 1 ed. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

MARANHÃO. Governo do Estado. Escola Digna: **caderno de orientações pedagógicas - gestão escolar**. Secretaria de Estado da Educação. São Luís, 2017. 97f.

MELO, Silas Nogueira de. **Educação do Campo e educação rural: distinção necessária para a compreensão da realidade geográfica**. Rio Claro, 2011. 58 f.

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

MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (ORG). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004.

MOURA, Luiz Henrique Gomes de. **Questão agrária e hegemonia: o pré-assentamento como campo de batalha entre a alienação e a emancipação**. In. MICHELOTTI, Fernando. ZARREF, Luiz (org). **Caderno de agroecologia**. Santa Maria: Editora e gráfica Caxias, 2016.

MOTA, José Carlos; ALMEIDA, Mércia Melo de; ALENCAR, Vladimir Costa de; CURI, Wilson Fadlo. **CARACTERÍSTICAS E IMPACTOS AMBIENTAIS CAUSADOS PELOS RESÍDUOS SÓLIDOS: UMA VISÃO CONCEITUAL**. Congresso Internacional de Meio Ambiente Subterrâneo, 2009. Disponível em: <https://aguassubterraneas.abas.org/asubterraneas/article/viewFile/21942/14313> Acesso em: 01 AGO. 2019.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007, 184p.

Disponível em <

http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/Livro_ari.pdf> Acesso em 25 nov. 2017

OLIVEIRA, M. C.; OGATA, R. S.; ANDRADE, G. A.; SANTOS, D. S.; SOUZA, R. M.; GUIMARÃES, T. G.; SILVA JÚNIOR, M. C.; PEREIRA, D. J. S.; RIBEIRO, J. F. **Manual de viveiro e produção de mudas: espécies arbóreas nativas do Cerrado**. Brasília: Editora Rede de Sementes do Cerrado, 2016. 124 p.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Meio Ambiente e Formação de Professores**. São Paulo, 7^o ed. Cortez, 2010.

QUEIROZ, F. A. **Meio ambiente e comércio internacional: relação sustentável ou opostos inconciliáveis?** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS), Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

ROCHA, Edineide Soares da. **RECUPERAÇÃO DO SOLO E OS IMPACTOS CAUSADOS PELO AGRONEGÓCIO NO ACAMPAMENTO 8 DE MARÇO – PLANALTINA/DF** In: BAIDES Beatriz Casado et al. Residência agrária da UnB. **Residência agrária: experiências de agroecologia e cultura no campo**. 1 ed. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

SANTILLI, Juliana. **Agrobiodiversidade e direito dos agricultores**. São Paulo: Peirópolis, 2009.

SAMPAIO, Plínio de Arruda. **A QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA E A LUTA PELO SOCIALISMO** In: STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil: debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000**. Expressão Popular. São Paulo, 2013. 242 p

SANTOS, Dayna Mara Sanches. **Formação de educadores do campo no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): um estudo sobre o curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)**. Amargosa, BA, 2019. 112 f.

SCREMIN-DIAS, Edna. [ET AL]. **Produção de mudas de espécies florestais nativas**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2006. 59 p.

SILVA, Nivia Regina da. COMIN, Jucinei José, Canellas, Luciano Pasqualoto. **Contribuições metodológicas na avaliação da qualidade do solo em assentamentos rurais.** In: MICHELOTTI, Fernando. ZARREF, Luiz (org). **Caderno de agroecologia.** Santa Maria: Editora e gráfica Caxias, 2016

STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil: debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000.** Expressão Popular. São Paulo, 2013. 242 p.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulk; SANTOS, Cláudio de Lira Júnior; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cadernos Didáticos Sobre Educação do Campo.** Salvador-BA: UFBA, 2009.