

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

**O ENSINO DE PERMACULTURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
CIRCULAÇÃO DE SENTIDOS ENTRE CIÊNCIA E EXPERIÊNCIA**

MARILIA CARLA DE MELLO GAIA

BELO HORIZONTE

2015

Marilia Carla de Mello Gaia

**O ENSINO DE PERMACULTURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
CIRCULAÇÃO DE SENTIDOS ENTRE CIÊNCIA E EXPERIÊNCIA**

Texto da Defesa de Tese de Doutorado apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de doutora. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Linha de pesquisa: Educação e Ciências

Orientadora: Prof^ª. Maria Emília Caixeta C. Lima

Co-orientadora: Prof^ª. Andréa Horta Machado

Belo Horizonte

2015

G137e
T Gaia, Marília Carla de Mello, 1980-
O ensino de permacultura na educação do campo : circulação de sentidos entre ciência e experiência / Marília Carla de Mello Gaia. - Belo Horizonte, 2015. 201 f., enc.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Maria Emília Caixeta de Castro Lima.
Bibliografia: f. 181-199.
Apêndices: f. 200-201.

1. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação rural -- Teses. 4. Permacultura -- Teses. 5. Ciência -- Estudo e ensino -- Teses. 6. Aprendizagem experimental -- Teses. 7. Sociologia do conhecimento -- Teses. 8. Camponeses -- Narrativas pessoais.
I. Título. II. Lima, Maria Emília Caixeta de Castro. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Tese intitulada “*O Ensino de Permacultura na Educação do Campo: circulação de sentidos entre ciência e experiência*” de autoria da doutoranda Marília Carla de Mello Gaia avaliada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª. Maria Emília Caixeta de Castro Lima – FaE-UFMG – orientadora

Maria Isabel Antunes Rocha – FaE-UFMG

Prof. Helder Figueiredo e Paula – COLTEC-UFMG

Prof. Joao Wanderley Geraldi – UNICAMP

Profª. Júnia Freguglia Garcia – UFES

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2015

Ao Pedro,
que possa *tremar de indignação* enquanto ainda existirem
sem-terra,
sem-teto,
sem-trabalho,
sem-comida,
sem-escola...
e que faça de sua vida sua parcela na transformação necessária.
Amo você, meu pequeno!!!

AGRADECIMENTOS

Pego emprestado os Cantares da Educação do Campo do MST e outras belas músicas sempre presentes nos espaços educativos dos e das Sem Terra para *compor* parte dos meus agradecimentos...

Ao Criador que fez a *Natureza, fez os campos e florestas, fez os bichos, fez o mar. Fez por fim, então, a rebeldia que nos dá a garantia, que nos leva a lutar pela Terra* (Canção da Terra – Pedro Munhoz).

À minha família, meu suporte e inspiração, mãe, pai, irmã, sobrinhos e sobrinhas, sogro, sogra, cunhadas, cunhados, tios e tias, madrinhas e padrinhos, agregados – *Mais um dia vai amanhecer, logo o sol já vai nascer. Se prepara para poder trabalhar, “somos pobres, temos que lutar”* (Novo amanhecer – Marcos Santos);

Ao Pedrinho, pela minha ausência e impaciência, por meus erros e acertos, pelo seu amor, rebeldia e alegria - *Vai correndo pelos campos do lugar, se esconde bem atrás da bananeira, como é bom ter um tempinho pra brincar. Pode ser um indiozinho, pinta a cara de carvão. Se a mamãe chama, obedece; antes que a noite escurece, tem que fazer a lição. Soletrando liberdade na escola, aprendendo um novo jeito pro país. Escrevendo pelas linhas da esperança, pois criança é pra brincar e ser feliz.* (Soletrando liberdade – Zé Pinto);

Ao Antoniel, calma e tensão, amor e construção, sonhos criados e compartilhados, organização e desordem, meu acabamento e incompletude - *Em cada canto uma esperança de se plantar, criar raiz (...). E a gente vai, ergue a bandeira vai, ergue a bandeira vai, não podemos desistir* (Terra Esperança – Irineu Albernaz); *Cada passo que andar essa história vai nos dar, novo tempo pra colher, aprender e ensinar* (Passos do Saber);

Às minhas orientadoras, acolhedoras de sonhos, a medida certa do ensinar-aprender, Maria Emília Caixeta de Castro Lima e Andréa Horta Machado - *Já que você me sorriu, vamos fazer parceria, você pega o violão que eu escrevo a poesia, pra falar de educação nessa nossa cantoria. Que Paulo Freire [e o Bakhtin] nos ilumine de lá da onde ele deve estar com sua pedagogia. Aqui na terra vamos lutando por ela, aprendendo nessa guerra, soletrar cidadania* (Pra vida continuar – Zé Pinto);

Às educadoras e aos educadores do MST, em especial àquelas e aqueles que eu tive o prazer de assistir suas aulas nestes últimos anos e me mostraram essa tal Educação do Campo: Betinha (MST-MG), Bêbé (MST-MG), Eliane Cristina (MST-MG), Bianca (MST-MG), Denis (MST-RJ), Tchesco (MST-RJ), Luis Schons (MST-PR) - *Na nossa escola, nós somos os sujeitos; lutamos pela vida e pelo que é de direito. As nossas marcas se espalham pelo chão, a nossa escola ela vem do coração* (A Educação do Campo – Gilvan Santos)

Aos colegas-cúmplices de trabalho do Curso de Ciências Biológicas do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, pelos aprendizados e desafios, em especial, Danielle Marciano, Fabiana Alves, Karen Paglia, Marina Alvim, Rodrigo Itaboray, Ricardo Latini, Francisco Vieira, Débora Naves, Maria Esther Macedo, Valdemir da Silva, Ayran Albino, Letícia Braga, Ricardo Dias, Hudson Santos, Lúcia Leiga e Ana Luiza Castanheira; e também ao Fábio Augusto Silva, agora em outras bandas - *Quem é tem interesse em participar, quem é que se prontifica para ensinar? Tá lançado o desafio e o refrão vamos cantar: "Sempre é tempo de aprender, sempre é tempo de ensinar"* (Sempre é tempo de aprender – Zé Pinto);

A todos os colegas-amigos de trabalho no Colégio Metodista Izabela Hendrix, em seu fazer-saber-ensinar diário, especial, Romula Dias, Cristiane Bargas, Maria Inez Hoffmann, Fernanda Goodwin, Andréa Battaglia, Oziel de Souza, Cristiano Heráclito, Flaviane Luz, Ana Carolina Caetano, Graciete Oliveira, Cristina Travassos, Célia Goodwin - *Jovens e adultos, papel e lápis na mão, unificando educação e produção, num gesto lindo de aprender e ensinar, se educando com palavra e com ação* (Sempre é tempo de aprender – Zé Pinto);

À amiga-professora-chefa-sonhadora-inspiradora Márcia Nogueira Amorim, que me mostra que a *Escola da Ponte* sou eu quem faço, todos os dias, aonde estou – *Quantos saberes vêm do viver, quanta alegria nos trás o saber. Educar é saber amar, uma sociedade poder transformar* (Passos do Saber);

Às educadoras da Escola Cenário Baby, que desde 2012, de janeiro e janeiro, foram presença, insistência, cuidado e amor ao meu pequeno – *Pra começar, quando vi o sol raiar, vi que soletrar a vida é bem mais que o B A Bá, é só contar, subtrair ou somar, dividir felicidade pra vida multiplicar* (Pra vida continuar – Zé Pinto);

Às turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo que eu tive o prazer de ensinar e aprender entre os anos de 2009 e 2015 – *Não vou sair do campo pra poder ir pra escola, Educação do Campo é direito e não esmola. O povo camponês, o homem e a mulher, o negro*

quilombola com seu canto de afoxé, Ticuna, Caeté, castanheiros, seringueiros, pescadores e posseiros com certeza estão de pé

Aos educandos e educandas que fazem o meu ser-professora na Educação Básica e no Ensino Superior - *Educar com o sujeito que chegou para aprender, desafiando limites, compartilhando o saber. Resgatar nossa cultura, soletrar soberania e ver presente no povo a nossa pedagogia* (Pedagogia da Terra);

Às minhas amigas e amigos, irmãs/irmãos de coração e sonhos, Dani Marciano, Fá Silveira, Janine, Arlindo, Rô, Lívia, Bianca, Grazi, Flavinha, Paulo Enrique, Dana, Déco, Ênio, Helenice, Carine, Soninha, Cris Francelina, Vanderlei, Cida Dias, Tânia Halley – *E no entretanto o sonho se faz canto quando com coragem a luta é fé. (...) E no entretanto o sonho se faz canto quando a gente planta faz florir. (...) E no entretanto o sonho se faz canto quando a esperança é o tesouro. (...) E no entretanto o sonho se faz canto quando a esperança é uma verdade* (Sonhar não cansa – Vânia Bastos);

Aos colegas de trabalho no LeCampo, professores e bolsistas, pelo desafio da construção da Educação do Campo na academia: Fátima, Isabel, Gil, Pablo, Penha, Wagner, Marina, Cristiene, Nayara, Ana Paula, Bruno, Josi, Franciane, Conde, Juliana, Neuraci, Tânia, Luciane, Lane, Maria José, Andréa, etc. - *A educação do campo, do povo agricultor, precisa de uma enxada, de um lápis, de um trator. Precisa educador pra trocar conhecimento, o maior ensinamento é a vida e seu valor* (A Educação do Campo – Gilvan Santos);

Aos colegas de estudos e de esforço de compreensão no doutorado, Tânia, Célio, Luis e Júnia, e também as esposas que se fizeram presentes na minha vida em momentos especiais, Débora e Raíssa - *Já que você decidiu, dê as mãos, vamos simhora. Porque pela estrada afora, vamos juntar muita gente, pois no campo vai florir uma educação decente* (Pra vida continuar – Zé Pinto);

Aos militantes do MST, em especial do Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente, de ontem e de hoje, companheiros e companheiras de uma sociedade necessária - *Cultura e produção, sujeitos da cultura, a nossa agricultura pro bem da população. Construir uma nação, construir soberania pra viver o novo dia com mais humanização* (Não vou sair do campo – Gilvan Santos);

À toda e todo Sem Terra - *Seguimos ocupando terra, derrubando cercas, conquistando o chão. Que chore o latifundiário pra sorrir os filhos de quem colhe o pão. E a luta por*

Reforma Agrária a gente até para se tiver, enfim, coragem a burguesia agrária de ensinar seus filhos a comer capim (Assim já ninguém chora mais – Zé Pinto)

Às professoras e aos professores que se dispõem a partilhar diariamente os conhecimentos e saberes e aceitaram fazer a avaliação desta minha narrativa militante-pedagógica – Maria Isabel Antunes Rocha, João Wanderley Geraldi, Helder Figueiredo e Paula, Júnia Freguglia Garcia, Penha Souza Silva e Vândiner Ribeiro – *Eu quero uma escola do campo que tenha a ver com a vida, com a gente, querida e organizada, e conduzida coletivamente. Eu quero uma escola do campo que não tenha cercas, que não tenha muros, onde iremos aprender a sermos construtores do futuro. Eu quero uma escola do campo onde o saber não seja limitado, que a gente possa ver o todo e possa compreender os lados.* (Construtores do Futuro – Gilvan Santos);

Aos funcionários e funcionárias da FaE-UFMG, em especial da Secretaria da Pós, Financeiro e Biblioteca, pela atenção e contribuição nesta construção;

À CAPES, pela bolsa de estudos que oportunizou às condições materiais de estar no doutorado;

Aos compositores/as, cantores/as e artistas da luta pela terra, por me *emprestarem* sua poesia de vida nesta *composição*.

*Um sistema social está profundamente doente
quando um camponês trabalha a terra pensando que,
se ele é camponês, é porque não era inteligente o bastante
para tornar-se professor.*
Simone Weil

*Estou aqui por quê?
É pelo MST!*

RESUMO

Nessa tese investigo a tensão entre os conhecimentos de ciências naturais e os saberes da experiência que emergem da vida no campo. Procurei compreender modos de aproximação dos discursos da ciência e da experiência e extrair lições para a minha prática como docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo na habilitação em Ciências da Vida e da Natureza, bem como para as minhas demais atividades de professora e militante no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Para tanto, refiz o percurso de vários outros autores e autoras que trabalham com a Investigação Narrativa. Narrei um conjunto de aulas de Permacultura de um curso para trabalhadores do campo ministradas por um outro militante do MST, aqui denominado Francisco. Em função da complexidade da discussão e da singularidade do sujeito dessa pesquisa, busquei diferentes autores para me ajudar a narrar, pensar e analisar a versão da aula que apresento no texto. Coloco em diálogo a experiência dele com a que emerge do meu próprio trabalho. Fiz um esforço de construir um diálogo entre ciência e experiência. Tomando a distinção elaborada por Michel Foucault entre *conhecimento* e *saberes* e a caracterização dos modos de *pensamentos paradigmático* e *narrativo* de Jerome Bruner estabeleci um recorte entre os saberes da experiência e o conhecimento científico presentes igualmente no campo e na academia. A narrativa das aulas de Permacultura foi então analisada pela circulação de sentidos da ciência e da experiência entre culturas diferentes. Utilizei Carlo Ginzburg e Mikhail Bakhtin como referências para discutir a *circularidade cultural*. A partir da discussão sobre linguagem, alteridade e dialogia/diálogo desenvolvida por Bakhtin e Paulo Freire em diferentes momentos e contextos, bem como por outros autores que neles se inspiraram, como João Wanderley Geraldi, discuto algumas particularidades da aula de Francisco. Boaventura de Sousa Santos também se faz presente na análise da narrativa por ressaltar a necessidade de inclusão de outras vozes/saberes na partilha de significados do mundo. Os saberes que emergem da experiência da vida de Francisco remetem histórias vividas, ouvidas e compartilhadas, de diferentes modos e lugares, ao longo de sua aula. O modo narrativo e o lógico-científico atravessam esse mesmo sujeito, com uma maior intensidade na narratividade, o que trouxe muitos elementos para compreender como os saberes da experiência funcionam e como compõem na sala de aula do campo. Ao invés de dar exemplos para ensinar, Francisco conta histórias. Mas não são histórias desconexas e fragmentadas. São escolhidas no rico acervo de suas experiências vividas, contribuindo para passar uma moral, um ensinamento, deixar um conselho. Sem prescrever, Francisco remete sempre sua fala aos princípios permaculturais. O central na aula dele não é uma teoria sobre a vida do assentado e da Permacultura na vida dele. A teoria está presente, embora a aula dele esteja orientada essencialmente por um fazer prático, comprometido com a singularidade de cada realidade específica, sem deixar de lado a sua identidade de *Sem Terra*, militante e agricultor. A aula de Francisco se caracteriza como *acontecimento* aberto, como *narrativa* de experiências e como exercício de *dialogia* e *alteridade*. Destaca-se no conjunto das aulas a *centralidade da prática*, o caráter *singular* e *particular* de suas histórias e a *dimensão coletiva do sujeito*. Por meio da voz de Francisco flagro alguns conselhos que ele dá e, então, extraio alguns ensinamentos para o meu trabalho na Educação do Campo e como militante.

Palavras-chave: Saberes. Conhecimentos. MST. Narrativa. Dialogia. Alteridade.

ABSTRACT

In this thesis I investigate the tension between the natural science knowledge and the experience know-how that emerges from life in the field. I tried to understand the ways to approximate the science and experience speeches and extract lessons for my practice as a teacher in the Field Education Degree in Life and Natural Science Entitlement, as well as for my other activities as a teacher and a militant in the Landless Workers' Movement (MST). Therefore, I retraced the path of many authors that worked with the Narrative Inquiry. I narrated a set of Permaculture classes in a course for field workers ministered by another MST militant, here called Francisco. Because of the complexity of the discussion and singularity of this research subject, I sought different authors to help me narrate, think and analyze the class version which I present in the text. I open a dialogue about his experience with the one that emerges from my own work. I did my best to create a dialogue between science and experience. Considering the distinction elaborated by Michel Foucault between *knowledge* and *know-how* and the characterization of the ways of *paradigmatic thoughts* and *narrative* of Jerome Bruner, I established a cutout between the experience know-how and the scientific knowledge which are equally present in the field and in the academy. The Permaculture class narrative was then analyzed through the circulation of science senses and experience among difficult cultures. I used Carlo Ginzburg and Mikhail Bakhtin as references to discuss the *cultural circularity*. From the discussion about language, alterity and dialogue developed by Bakhtin and Paulo Freire in different moments and contexts, as well as other authors that inspired themselves in them, such as João Wanderley Geraldi, I discussed some class particularities with Francisco. Boaventura de Sousa Santos also makes himself present in the narrative analyzes by highlighting the need to include the other voices/know-how in the sharing of the world's meaning. The know-how which emerges from Francisco's life experience refers to lived, heard and shared histories, from different places and forms, throughout his class. The narrative way and scientific-logical cross this same subject, with a greater intensity in the narrative, which brought many elements for the understanding how the know-how from experience work, and how they appear in a classroom in the field. Instead of giving examples to teach, Francisco tells histories. But they are not disconnected or fragmented histories. They were chosen from the rich collection of his life's experiences, contributing to share a moral, a teaching, to leave an advice. Without prescribing, Francisco always refers to the permacultural principles in his speech. The main point in his class is not the theory about the settled's life and the Permaculture in his life. The theory is present although his class is essentially oriented by practice, compromised with the singularity of each specific reality, without putting aside his *Landless*, militant and agricultural identity. Francisco's class is characterized by an open *happening*, as experiences *narratives* and *dialogue* and *alterity* exercises. In the set of classes the *centrality of practice*, the *singular* and *particular* character of his histories and the *collective dimension* of the subject, were the highlighted points. Through Francisco's voice I capture some advice given by him and then extract some lessons for my work in the Field Education as a militant.

Key-words: Know-how. Knowledge. MST. Narrative. Dialogue. Alterity

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AESCA-MG – Associação Estadual de Cooperação Agrícola de Minas Gerais
- BH - Belo Horizonte
- CEB's - Comunidades Eclesiais de Base
- CEFET-RP – Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba, atual Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais
- CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- CPT - Comissão Pastoral da Terra
- CPqRR - Centro de Pesquisas René Rachou da Fiocruz-MG
- CEAGRO - Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia
- CEFORMA - Centro de Formação Maria Olinda
- CEUNIH - Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix
- CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CVN - Ciências da Vida e da Natureza
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EA - Escola de Agroecologia
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- ENERA - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
- ENFF - Escola Nacional Florestan Fernandes
- EPSJV - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fiocruz-RJ
- FaE/UFMG - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
- FIEI - Formação Intercultural de Educadores Indígenas
- Gepec - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada
- IFPR - Instituto Federal do Paraná
- INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- IPEMA - Instituto de Permacultura da Mata Atlântica
- LabEC - Laboratório de Educação para a Cidadania
- LeCampo - Licenciatura em Educação do Campo
- MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário
- MPA – Movimento dos Pequenos agricultores
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NB's – Núcleos de Base

OGU - Orçamento Geral da União

ONG's – Organizações não Governamentais

PAA - Programa de Aquisição de Alimentos

PDA – Plano de Desenvolvimento de Assentamentos

PDC – *Permaculture Design Course*

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PTerra - Pedagogia da Terra

SPCMA - Setor de Produção Cooperação e Meio Ambiente do MST

TE - Tempo Escola

TC - Tempo Comunidade

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UFPR - Universidade federal do Paraná

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 PARA ENTENDER E ME FAZER ENTENDER | 16 |
| 1.1 APRESENTAÇÃO GERAL DO TEXTO..... | 16 |
| 1.2 INTRODUÇÃO ÀS INQUIETAÇÕES QUE MOTIVARAM ESTA PESQUISA E REVISÃO DA LITERATURA | 24 |
| 1.3 AONDE QUEREMOS CHEGAR – AFINANDO OBJETIVOS..... | 31 |
| 2 CAMINHOS PERCORRIDOS – REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO.33 | |
| 2.1 DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA AO ITINERÁRIO METODOLÓGICO .. | 33 |
| 2.1.1 AS CONSTRUÇÕES NARRATIVAS E SUAS ANÁLISES..... | 39 |
| 2.1.2 INVESTIGAÇÃO NARRATIVA: AS NARRATIVAS NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E DO OUTRO..... | 44 |
| 2.2 À LUZ DAS TEORIAS OU HÁ LUZ NAS TEORIAS..... | 49 |
| 2.2.1 SABERES E CONHECIMENTOS..... | 49 |
| 2.2.2 SABERES DA EXPERIÊNCIA E CONHECIMENTO CIENTÍFICO..... | 55 |
| 2.2.2.1 CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O PENSAMENTO PARADIGMÁTICO NOS MARCOS DA MODERNIDADE..... | 57 |
| 2.2.2.2 SABERES DA EXPERIÊNCIA E A NARRATIVA COMO MODO DE CONHECER O MUNDO..... | 61 |
| 2.2.3 FRONTEIRAS E CIRCULAÇÃO CULTURAL ENTRE CAMPOS DIFERENTES..... | 65 |
| 2.2.3.1 ALTERIDADE E DIALOGIA NA CIRCULAÇÃO EM TORNO DE FRONTEIRAS CULTURAIS | 69 |
| 3 OS SUJEITOS E SEU (DES)ENCONTRO..... | 76 |
| 3.1 SUJEITO COLETIVO MST E A IDENTIDADE SEM TERRA | 76 |
| 3.2 NOVELA DE FORMAÇÃO: MEUS CAMINHOS..... | 79 |
| 3.3 PERCURSO PROFISSIONAL-MILITANTE DO EDUCADOR: OS CAMINHOS DO OUTRO | 95 |
| 3.4 (DES)ENCONTRO DE EDUCADORES E SEUS MUNDOS: ENTRE O EU E O OUTRO .. | 102 |
| 4. PANO DE FUNDO | 111 |
| 4.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO - SABERES DOS POVOS DO CAMPO E O SEU PARADIGMA DE EDUCAÇÃO | 111 |
| 4.1.1 A ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO..... | 120 |
| 4.1.2 DOIS CENÁRIOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO | 122 |

| | |
|---|------------|
| 4.1.2.1 <i>CURSO TECNÓLOGO EM AGROECOLOGIA</i> | 123 |
| 4.1.2.2 <i>CURSO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO</i> | 124 |
| 4.2 ENSINO DE CIÊNCIAS NO CAMPO COMO EMPREENHIMENTO SOCIAL E CULTURAL | 126 |
| 4.3 AGROECOLOGIA E PERMACULTURA – OUTROS PARADIGMAS DE PRODUÇÃO, CONSUMO, PENSAMENTO E VIDA..... | 130 |
| 5. SOBRE O OBSERVADO, O VIVIDO E O EXPERIMENTADO: REFLEXÕES E MAIS HISTÓRIAS | 142 |
| 5.1 TEMPO E ESPAÇO DA AULA DE PERMACULTURA..... | 142 |
| 5.2 NARRANDO COM O PROFESSOR A AULA DE PERMACULTURA: MUITAS VOZES, MUITAS HISTÓRIAS..... | 143 |
| 5.3 CIRCULAÇÃO DE SENTIDOS E MOVIMENTAÇÕES NOS LIMIARES CULTURAIS.... | 159 |
| 5.3.1 <i>A AULA COMO ACONTECIMENTO</i> | 160 |
| 5.3.2 <i>A AULA COMO NARRATIVA</i> | 162 |
| 5.3.3 <i>A PRÁTICA COMO CENTRALIDADE DA AULA</i> | 166 |
| 5.3.4 <i>A AULA COMO EXERCÍCIO DE DIALOGIA E DE ALTERIDADE</i> | 170 |
| 5.3.5 <i>O SINGULAR E O PARTICULAR NA AULA</i> | 172 |
| 5.3.6 <i>A DIMENSÃO COLETIVA DO SUJEITO NA AULA</i> | 174 |
| 6. LIÇÕES QUE FICAM, LIÇÕES QUE VÃO... | 177 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 181 |
| APÊNDICE | 200 |

1 PARA ENTENDER E ME FAZER ENTENDER

Se quer seguir-me, narro-lhe: não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições. Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me. Surpreendo-me, porém, um tanto à-parte de todos, penetrando conhecimento que os outros ainda ignoram.

João Guimarães Rosa (1962, p. 77)

1.1 APRESENTAÇÃO GERAL DO TEXTO

Essa tese teve como objeto investigar a tensão entre os conhecimentos de ciências naturais e os saberes da experiência que emergem da vida no campo. Por meio das histórias contadas e ouvidas, procurei compreender modos de aproximação dos discursos da ciência e da experiência, e por isso mesmo entre sujeitos, no ensino de Permacultura nos cursos de educação para os sujeitos do campo. Assim, a partir daí extrair lições para a minha prática como docente no curso de Ciências da Vida e da Natureza na Licenciatura em Educação do Campo, bem como para as demais atividades como professora e militante no MST. Utilizei, essencialmente, a narrativa de um conjunto de aulas como modo de produção dos dados.

Nesta pesquisa refaço o percurso de vários outros autores e autoras que trabalham com a Investigação Narrativa (LIMA, 2005; VARANI; FERREIRA; PRADO, 2007; CRUZ, 2012; CARCAIOLI, 2014; CAMPOS, 2014, etc.). A concepção da narrativa como estratégia de pesquisa busca resgatar o nexos entre o mundo da vida e o mundo da teoria, já que contar histórias é a forma mais comum de comunicação entre os humanos. Quem vive conta, quem conta vive e entre contadores e ouvintes o mundo vai se fazendo inteligível.

Assim como em outras pesquisas acadêmicas que tomam experiências como objetos empíricos, o objetivo e os percursos reflexivos, de ordem teórico-metodológica, sofreram diversas mudanças no decorrer do processo. Os temas centrais foram estabelecidos desde o início, em função da minha trajetória e motivações pessoais, antes mesmo da entrada no doutorado: MST, Permacultura, Educação do Campo. Entretanto, a opção pela Investigação Narrativa e consequente escrita desta tese no gênero narrativo só se deu com o início dos trabalhos de campo e a partir de um primeiro olhar sobre os dados.

A primeira motivação para a construção desta pesquisa vem do meu compromisso político com a luta pela terra e por uma Educação do Campo em função da minha inserção no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) de Minas Gerais. Atuo no Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente (SPCMA) do MST desde 2004. Contribuo em diversas frentes, principalmente na assistência técnica social, produtiva e ambiental às famílias assentadas e em processos educativos (em cursos formais e informais, de escolarização e de formação técnica) para/com os sujeitos dos acampamentos e assentamentos organizados pelo MST. Essa inserção está relacionada também à minha trajetória acadêmica de aproximação científica com as questões do campo a partir de diferentes enfoques - saúde, matriz produtiva e educação - durante a graduação, especialização, mestrado e doutorado. Dessa forma, assumo o meu papel de narradora, militante, professora, pesquisadora e educanda.

Face minha curiosidade e interesse pelo tema, a escolha da Permacultura foi proposital. Essa se aponta como um referente comum entre distintos domínios, tendo por definição a discussão e proposição de uma forma de manejo e cuidado da vida que alia os saberes das comunidades do campo (saberes da experiência) aos conhecimentos das comunidades científicas (conhecimento científico e tecnológico) no intuito de transformar os assentamentos humanos em locais sustentáveis ou suficientes para a vida.

A Educação do Campo também se configura como um referente comum entre esses domínios, pois, tem como um dos seus pilares a indissociação entre *conhecimento tradicional e o técnico-científico* (MENEZES-NETO, 2011, p. 31).

Como professora que sou, frequento espaços de ensino formal e não formal, dentro e fora do MST, e direcionar o meu doutoramento para a área de Educação me permitiu aliar em uma mesma pesquisa temas de interesse com minha atuação profissional e militante.

Esta pesquisa, conforme Lima, Geraldi e Geraldi (no prelo), me oportunizou aprender a pesquisar e, pesquisando, aprender mais sobre o meu exercício como docente e sobre minha vida militante.

Foi tomando a distinção elaborada por Foucault entre conhecimento e saberes, que estabeleci discutir a tensão na circulação de sentidos que se estabelecem entre saberes e conhecimentos, com base nas narrativas de sujeitos que emergem desses dois campos: o da experiência e o da ciência.

Não vou me limitar ao ato de contar uma história (ou muitas histórias); meu desafio consiste em compartilhar experiências narradas e contribuir para a reflexão de outros sobre suas próprias experiências, para que, assim, esses sujeitos possam (re)criar novas experiências

e outras histórias. *Cada história é o ensejo de uma nova história, que desencadeia uma outra, que traz uma quarta, etc.; essa dinâmica ilimitada da memória é a constituição do relato, com cada texto chamando e suscitando outros textos* (GAGNEBIN, 1994, p. 13).

A narrativa tem sido a forma mais comum e recorrente de partilha quando se fala de *saberes da experiência*. Se a experiência é o que *nos passa*, o que *nos acontece* (LARROSA, 2002), uma possibilidade de compartilhar o que nos passa é por meio de histórias. Mas, a história que eu apresento neste trabalho não é uma história qualquer e, provavelmente, não é a mais importante que você já ouviu/leu. É a história da minha interação como professora com o professor Francisco¹ que eu encontrei no percurso desta tese durante uma aula de Permacultura, bem como com os estudantes participantes da aula².

Narro o percurso de vida, escolarização e trabalho do educador Francisco que teve sua aula observada, bem como meu percurso como professora, pesquisadora e militante ao observar as aulas de Francisco. Esses percursos são parte dos dados sobre os quais me debruço. Ambos somos militantes do MST, com caminhadas e inserções distintas, configurando assim jeitos de ser educador muito distintos. Apesar de nossa ligação com o MST e comprometimento com sua luta, *a diferença que permeia o ato de pesquisa* foi posta e Francisco passou a ser o meu *outro*, se tornou um *estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo [...]*. Colocar este sujeito no lugar de **objeto de estudo** instaura entre o sujeito cognoscente e o sujeito a conhecer uma relação de alteridade fundamental que emerge de uma diferença de lugar na construção do saber (AMORIM, 2001, p. 31, grifo da autora). Contudo, não considero Francisco um *objeto de estudo*. Nas Ciências Humanas investigamos gente e seus discursos. *Gentes*, como diria Paulo Freire. Não posso, nem devo coisificá-lo.

Se o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros (...) e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes (BENJAMIN, 1994, p. 201), parto da experiência da professora que sou, como representante da academia, mas também militante do MST, frente à narrativa da experiência de Francisco, formado nos movimentos sociais. Então, como pesquisadora valho-me das histórias desses dois sujeitos para extrair aprendizados.

¹ Nome fictício.

² Minha interação com esses estudantes não compõe o foco desta pesquisa.

Se o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros (...) e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes (BENJAMIN, 1994, p. 201), parto da experiência da professora que sou, como representante da academia, mas também militante do MST, frente à narrativa da experiência de Francisco, formado nos movimentos sociais. Então, como pesquisadora valho-me das histórias de nós dois para extrair aprendizados.

Francisco e eu somos, então, conforme Bakhtin (2010a) os heróis desta trama. Para Bakhtin, mesmo quando *o herói é autobiográfico, ele não coincide com o autor, porque o autor, para construir esse personagem, deve tornar-se outro em relação a si mesmo, encontrar-se em extralocalidade, em exotopia* (GEGe, 2009, p. 54). Tenho aqui, então, autora e heróis nesta história-tese.

Sobre este gênero de pesquisa e escrita narrativa e a reflexão sobre a própria prática, Cruz (2012) afirma que:

Existe um debate recorrente nos meios acadêmicos sobre a produção do conhecimento científico e sobre o que significa ou não fazer pesquisa. A distância entre o pesquisador e seu objeto costuma ser uma recomendação de praxe para resguardar o caráter de cientificidade e se constituir como conhecimento generalizável e confiável. (CRUZ, 2012, p. 59).

A escolha da investigação narrativa, no entanto, é condizente com a pesquisa nas Ciências Humanas, uma vez que faz emergir as experiências dos sujeitos da história, suas vivências, a polifonia da vida humana. A pesquisa em Ciências Humanas pode ser *entendida enquanto texto que se produz sempre como intertexto*, uma vez que *pesquisador e sujeito da pesquisa estão em condição de intersubjetividade onde, necessariamente, não há eu que não se constitua na relação com um tu* (AMORIM, 2001, p. 89 – grifos da autora).

Através da polêmica e da discussão de ideias, o gênero científico participa de uma relação alteritária do tipo dialógico. Nas ciências naturais e matemáticas entretanto, essa relação restringe-se ao processo de pesquisa, mas não concerne ao conteúdo objetual propriamente dito uma vez que o objeto dessas ciências é um objeto mudo. Bakhtin formula o objeto das ciências humanas como sendo de outra natureza: tal objeto coloca o problema específico da transmissão da palavra do *outro*. Tal como nas disciplinas filosóficas, aqui, o locutor e sua palavra constituem o objeto fundamental do conhecimento. Para estas disciplinas, o texto representa uma realidade imediata, única, aliás, suscetível de engendra-las. Ali onde não há

texto não há objeto de estudo e de pensamento. (AMORIM, 2001, p 187)

Nas Ciências Humanas, o texto teórico pode se localizar na intercessão entre o gênero científico e o gênero literário, construindo a escrita mais aproximada do texto literário do que aquelas típicas nas experimentações e nos cálculos (AMORIM, 2001, p. 196).

Narro como pesquisadora, este texto da tese. Na voz da pesquisadora há a minha voz de professora e a voz de Francisco, meu herói e personagem que oferece material de análise. E esses dois personagens (Francisco e eu), que enquanto sujeitos históricos têm suas próprias relações e compartilhadas, são colocados em relação pela pesquisadora. Então, esta é uma narrativa de muitas vozes: a da pesquisadora-narradora, a da professora, a de Francisco, a das minhas orientadoras e a dos teóricos que selecionamos para dialogar e fornecem o aporte metodológico e teórico desta tese. Conforme Amorim (2006, p. 105), *quando, em uma obra qualquer, se ouvem vozes, ouvem-se também, com elas, mundos: cada um com o espaço e o tempo que lhe são próprios*. E, ao ler e fazer suas interpretações e significações deste texto, a voz de cada leitor molda um pouco mais o que aqui está sendo narrado e refletido.

Narrar sempre implica um outro (ou outros/as) que irá(irão) ‘escutar’ o fato narrado. Gagnebin (1994, p. 10), inspirada em Walter Benjamin, afirma que *a experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte*³. Para Benjamin (1994, p. 210), *a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado*. De acordo com Boaventura de Souza Santos (1997, p. 121), a situação mais promissora em termos de possibilidade de inclusão de outras vozes e culturas é *aquela que representa o círculo mais amplo de reciprocidade (...), a versão que vai mais longe no reconhecimento do outro*, e assim geram zonas de contato mais promissoras.

Então, aqui, narro tanto para a academia no gênero tese, quanto para os sujeitos do campo, camponeses e camponesas, construtores diários de experiências e narrativas. Narro para as professoras e professores do campo e da cidade, incluindo aquelas/es que são formadoras/es de professores/as e de outros profissionais, buscando dar visibilidade sobre as muitas movimentações nas fronteiras dos saberes/conhecimentos em diálogo e em disputa. Narro para mim, para que, como professora, possa compreender melhor aquilo que me passa e transformar as minhas próximas experiências em sala de aula. De acordo com Lima (2005),

³ O sentido, aqui, de ser “comum” remete não ao fato narrado ou a seus sentidos, mas ao mundo mais amplo dos sistemas de referências antropológico-culturais, e cabe ao narrador atravessar distâncias quando elas existem para se fazer compreender pelo ouvinte, e a este cabe um deslocamento de seu lugar próprio para o lugar do narrador.

também narramos para nós mesmo como exercício de exotopia e compreensão, categorias que assumem centralidade na discussão do sujeito bakhtiniano.

Dialogo com todos estes leitores. Poderiam e poderão ser outros, em outro momento ou o texto estando em outras mãos, mas é a estes que, a princípio, estas palavras se dirigem. Assim, este é um texto dialógico, conforme Bakhtin, uma vez que possui falante (autora e co-autor) e ouvinte (leitores), um *eu* e um *outro*, a serem considerados na enunciação (BENTES *et al.*, 2013).

Assim, ao longo deste texto narrativo serão apresentadas algumas histórias que nos contam um pouco sobre o percurso da construção do objeto de pesquisa, dos sujeitos colocados em relação em função do desenvolvimento deste trabalho, dos dados e da análise dos mesmos. Tais histórias, à luz do referencial teórico, trazem alguns apontamentos/desdobramentos da pesquisa que pretendem contribuir para a compreensão da relação entre conhecimentos e saberes da experiência, dos modos desta relação, extrair lições ou conselhos que iluminam o que se narrou, mas também apontam para caminhos de experiências futuras na Educação do Campo.

Essas várias histórias se unem de alguma forma, mesmo com composições diferentes, pois, dizem respeito a sujeitos envolvidos, na e pela linguagem, na circulação de sentidos no limiar dos saberes e conhecimentos. Essa circulação cultural está sendo entendida como esforço de compreensão, conforme Bakhtin (2006 e 2010a).

Ser pesquisadora e figurar também como um dos sujeitos pesquisados, por vezes, trouxe confusões na forma de pensar, apresentar e analisar os dados. A polifonia do texto concorre para uma polissemia que poderá, por vezes, ser flagrada na superfície textual diante da própria dificuldade encontrada de separar/distanciar o dito do dizer, em um trabalho escrito a muitas mãos e vozes. Por vezes utilizo da primeira pessoa do singular para falar daquilo que me compete como sujeito único. Fui eu quem assistiu às aulas, fui eu também professora de Permacultura em outros momentos, etc. Mas, penso com os outros, a partir deles e para além. Nesse caso, uso a terceira pessoa do plural. Então, destaco que esta é uma narrativa polifônica, à luz das ideias de Bakhtin, pois, convivem muitas vozes nesta história, não sendo a minha como narradora a voz central, *pois todas as vozes presentes no texto dialogam em pé de igualdade* (GEGe, 2009, p. 91). Para Amorim (2001, p. 107), *o texto polifônico ou dialógico é um conceito bakhtiniano que permite examinar a questão da alteridade enquanto presença de um outro discurso no interior do discurso.*

Escrever algumas partes na primeira pessoa do singular vem como opção para negar a suposta neutralidade e o distanciamento dito necessário à escrita científica. Ainda assim,

nesse caso, o excedente de visão à experiência narrada (da professora) continua sendo fornecido por mim como pesquisadora, pois, tal excedente vem a partir do referencial teórico utilizado e das análises dos dados da pesquisa que foram desenvolvidas.

É no excedente de visão entre autor e personagem que se constroem de forma tensa as subjetividades. O eu e o nós se emaranharam nas ideias e falas. A pesquisadora sabe mais (tem o excedente de visão) do que aquela professora que fui, ensinando Permacultura. Mas, a pesquisadora constrói o seu discurso na tensão com o meu discurso de professora, por meio de uma relação de alteridade, e enquanto pesquisadora perco muito do que sei como professora, precisamente porque introduzo um foco, um recorte na experiência. No vértice de um triângulo, como pesquisadora, vejo também o outro personagem, Francisco, que me serviu como espelho. Olhar para Francisco e sua prática me permitiu ver e rever a história dele e a minha, a prática dele como permacultor e a minha como professora de Permacultura, e para ambos na condição de professores-militantes do MST.

Conforme Bakhtin (2010a), o autor tem um excedente de visão específico em relação ao todo da obra e de suas personagens. Neste caso, como pesquisadora sou a autora, e posso oferecer um acabamento à minha experiência de ensino-aprendizagem como professora, acrescentando teorias, reflexões e até conselhos a partir das experiências narradas. *O autor é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este é o transgrediente a cada elemento particular desta* (GEGe, 2009, p. 19).

Paulo Freire nos indica que compreender a realidade e transformá-la exige um distanciamento do vivido para constituí-lo como objeto de/em ‘ad-miração’ (FREIRE, 2005; FALKEMBACH, 2010) ou, conforme Bakhtin (2010a), estabelecer uma posição de exotopia – afastamento e retorno à realidade. E este é o pretendido nesta narrativa: distanciar a professora do objeto vivenciado, entrando em ação a pesquisadora para narrar, analisar e dar conselhos.

Desta forma, o presente texto está assim organizado:

O capítulo 1 - ***Para entender e me fazer entender*** -, além da apresentação do texto que aqui se lê, apresento uma introdução às inquietações que motivaram esta pesquisa e uma revisão de literatura sobre saberes e conhecimentos no MST. Na sequência apresento os objetivos do trabalho.

Já o capítulo 2 – ***Caminhos Percorridos: Referencial Teórico-Metodológico*** – contém o percurso feito para chegar até a ‘escolha’ da escrita e da concepção da pesquisa no gênero narrativo. Os autores e as ideias que dão base à construção deste trabalho aparecem neste capítulo.

Como me propus a olhar a circulação entre saberes e conhecimentos no ensino de Permacultura, uma forma de compreender melhor a minha atuação na academia, minha ferramenta de análise inicia com a distinção entre saberes e conhecimentos, com base em Michel Foucault, com recorte aos saberes da experiência e ao conhecimento científico - ambos presentes nas duas culturas que estou observando (campo e academia). Discuto a importância de olhar: (i) o que difere e o que aproxima saberes e conhecimentos; (ii) como suas fronteiras se estabelecem e se ligam. Para tanto, introduzo os conceitos de linguagem, dialogia e alteridade a partir, principalmente, de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, ao recorrer a autores que neles se inspiraram.

No capítulo 3 – *Os sujeitos e seu (des)encontro* - apresento os meus caminhos e os caminhos de Francisco no MST, na Permacultura e na docência, bem como o encontro de nossos caminhos.

O capítulo 4 - *Pano de Fundo* - discute a Educação do Campo, incluindo a caracterização dos dois cursos cenários desta tese, e a Agroecologia e a Permacultura, de essencial entendimento para compreender a possibilidade de movimentação nas fronteiras culturais entre saberes da experiência e conhecimento técnico-científico. E se a discussão gira em torno de aula de Permacultura não há como não falar do ensino de ciências neste contexto, como perspectiva de empreendimento social e cultural.

O capítulo 5 - *Sobre o observado, o vivido e o experimentado: reflexões e mais histórias* – contém a narrativa das aulas de Permacultura de Francisco, base central dos dados, bem como as categorias de análise que emergiram neste processo de discutir a circulação de sentidos nos limiares culturais entre saberes da experiência e conhecimentos técnico-científicos.

Na sequência, o capítulo 6 – **Lições que ficam, lições que vão** – possui os sentidos/lições que surgiram a partir da experiência narrada. Lima (2005) e Cruz (2012) tiram lições das experiências narradas no contexto dos sentidos do trabalho docente e da gestão educacional. Aqui as lições são para a professora e a militante que sou, a partir dos aprendizados do desenvolvimento desta pesquisa. Minhas lições talvez sirvam para tantos outros com os quais compartilho o espaço da Educação do Campo.

Ao longo da tese apresento, então, várias histórias que cujos fios de união vou trançando, mesmo com composições diferentes, pois dizem respeito a sujeitos envolvidos, na e pela linguagem, na circulação de sentidos no limiar dos saberes e conhecimentos, cada qual partindo de um lado original. Essa circulação cultural não está sendo entendida como aculturação, mas como dialogia, como esforço de compreensão, conforme Bakhtin (2006 e

2010a). Do convívio dialógico entre duas posições, ambas saem modificadas. Na aculturação a que estamos acostumados face às condições sociais da existência, apenas um dos lados sai modificado. Por isso prefiro pensar na circulação entre saberes e conhecimentos do que na aculturação de um segmento social pelas imposições das posições hegemônicas.

Assim como Freire (2001), convoco educadores/as e educandos/as, leitores/as e escritores/as, a *um processo de reinvenção contínua do texto no contexto cultural e histórico* que lhes é próprio. Aqui convido você, meu leitor/a, a contextualizar este texto no seu contexto.

1.2 INTRODUÇÃO ÀS INQUIETAÇÕES QUE MOTIVARAM ESTA PESQUISA E REVISÃO DA LITERATURA

Paulo Freire afirmava que a educação é um ato fundamentalmente político e deve possibilitar ao sujeito ‘escrever’ e ‘reescrever’ o seu mundo, ou seja, transformá-lo, por meio de uma prática consciente, fundamentada nas práticas educativas emancipadoras (FREIRE, 2005).

No contexto da Educação do Campo - em que o protagonismo e a construção do conhecimento como prática social são valorizados - é fundamental destacar que concepção de educação se busca para os povos do campo e como esta pode ser construída. Tal concepção articula-se com os projetos sociais e econômicos dos sujeitos do campo, alinhados com o MST, de modo a criar conexões entre formação e produção, educação e compromisso político. Uma concepção de educação e de escola que considere em seus processos educativos o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que seja capaz de reconhecer e legitimar os saberes construídos a partir das experiências de vida.

A Educação do Campo considera a necessidade de se por em relação diversas formas de saberes, de modo que os sujeitos envolvidos qualifiquem suas práxis. Neste aspecto, levar em consideração as particularidades do mundo social no percurso de formação do sujeito é uma forma de contribuir para que os educandos/as possam se movimentar nas fronteiras culturais construídas a partir de suas experiências (aquelas próprias dos modos de produzir a vida no campo) até ao que Aikenhead (2009) denomina de subcultura acadêmica; e também no sentido inverso, da academia promover o diálogo com outros modos de pensar e produzir a vida no campo. Acreditamos na possibilidade dessa aproximação e na necessidade de

construir conhecimentos acerca do cruzamento de fronteiras que marcam a cultura ou subcultura acadêmica e os saberes do campo mais próximos da experiência⁴.

Conforme Aikenhead (2009), o ensino deve levar em consideração o mundo cultural multidimensional do estudante, ou seja, a existência de um envolvimento/contato com diversas subculturas (a subcultura dos seus colegas, a subcultura da sua família, a subcultura da ciência, a subcultura da ciência escolar, entre outras). Deste modo, os estudantes protagonizam um cruzamento de fronteiras culturais ao entrar em contato com outros modos de vida e interpretação de mundo, pessoas, conceitos, aprendizados, aproximando-se de outras subculturas, como por exemplo, a subcultura científica.

Um dos grandes desafios enfrentados pelos militantes na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) no momento de criação da Licenciatura em Educação do Campo - LECampo, chamado naquela época de Pedagogia da Terra ou simplesmente PTerra⁵, foi a resistência interna devido a não experiência anterior na Educação do Campo e a falta de pesquisas que pudessem orientar a construção desse curso. De fato, a UFMG não tinha nenhuma experiência em ofertar cursos para um público que vive no campo. Inclusive, o curso de Ciências Agrárias do Campus Montes Claros já havia sido fechado.

Mesmo depois que o curso experimental transformou-se em um curso regular da Universidade muitos desafios permanecem, como é o caso da proposta da alternância entre tempos educativos. Em diversos momentos que trabalhei no LeCampo ou acompanhei discussões do PTerra como militante do MST surgiram questões sobre a articulação entre os espaços pedagógicos de ensino-aprendizagem – Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC)? Como aproximar esses dois universos em termos de diálogos entre saberes?

Podemos falar da rígida separação entre os saberes hegemônicos, representados pela academia, e os saberes que emergem da prática ou da experiência com a lida no campo, chamados por alguns de leigos ou populares. Independentemente do nome, são saberes ignorados pelos primeiros, que não os tomam como outros numa relação alteritária de posições equipolentes. Via de regra, a circulação dos saberes ocorre de forma mais frequente

⁴ Alguns autores discutem a experiência a partir das práticas do fazer e do pensar, como é o caso de Michel de Certeau em *A Invenção do Cotidiano* em suas artes de fazer; morar, cozinhar (2000; 2002). Não trabalharemos com estas obras nesta tese.

⁵ Esta primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo, iniciada em 2005, foi realizada em parceria da UFMG com o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – e não se caracterizava como um curso regular da Universidade, mas com um projeto específico de formação em nível superior para o público de assentamentos rurais, a partir de uma demanda apresentada pelo MST à UFMG em 2003. Esta turma era composta, então, por sujeitos oriundos do MST e outros movimentos sociais de luta pela terra de Minas Gerais, São Paulo e Bahia.

e visível entre aqueles que pertencem a uma mesma racionalidade, que residem de um mesmo lado da fronteira, porque são dotados de comensurabilidade que lhes é concedida pelo reconhecimento de sua relevância e autoridade. Os saberes do campo são considerados como desqualificados ou mesmo inexistentes pela racionalidade científica. A ausência dos diferentes saberes que estão fora da racionalidade técnica e científica, de acordo com Santos (2007a), é uma decorrência do não compartilhamento de um sentido único e universal, imposto e legitimado pela racionalidade científica. São fronteiras que se interpõem entre diferentes culturas, que foram sendo construídas discursivamente pelo pensamento moderno ocidental ao longo de séculos. Se de um mesmo lado da fronteira a troca é proporcionada pela capacidade de diálogo e negociação de sentidos, entre lados fronteiriços vê-se uma dificuldade enorme e até mesmo impossibilidade de diálogo pela incomensurabilidade entre culturas ou subculturas. Lima e Geraldi (em fase de elaboração) vêm trabalhando na construção de referenciais teóricos das compreensões, analisando o campo da dialogia como possibilidade de cruzamento cultural entre o conhecimento científico e saberes dos trabalhadores do campo.

Minha expectativa e de minhas orientadoras, como sujeitos históricos e ideologicamente engajados, é a de que é importante criar intencionalmente pontes entre mundos tão distanciados e hierarquizados. Algumas delas já estão sendo erguidas, haja vista a criação desses cursos de Licenciaturas do Campo e Indígena e no emblemático discurso do MST na seção de abertura do curso de Pedagogia da Terra na UFMG em que a palavra de ordem era *o latifúndio do saber nós vamos ocupar*. Com certeza temos muito o que aprender a partir dos espaços de formação do MST que tem se desafiado a construir outros modos de ensinar e aprender.

No MST, os sujeitos se formam a partir do intenso diálogo, como exercício político de construção coletiva de práticas discursivas. A história do MST contempla experiências de formação política em que diversos atores sociais externos e internos são convidados a participar dos processos de formação. Para se fazer entender, os sujeitos acionam modos diversos de explicar e entender, de compreender e interpretar. São lugares de intercâmbio de conhecimentos e saberes. Segundo Santos (2006), esse é o modo possível de construir deslocamentos de uma ciência autoritária, esclarecedora da ignorância e monopolizadora de verdades universais, para circunscrevê-la como uma das formas de produzir conhecimento sobre o mundo.

O que tem sido chamado de ignorância ou ignorante são, de fato, ausências e ausentes, saberes e sujeitos excluídos dos diálogos ditos legitimadores (SANTOS, 2006). Essas

ausências que não foram ainda penetradas ou conhecidas pelo pensamento moderno ocidental, podem trazer luz para os diálogos fechados entre aqueles que compartilham o mesmo ambiente cultural. Bakhtin (2006) toma como desafio compreender a origem do fosso existente entre o mundo da vida e o mundo da cultura, tal como concebida pelas ciências. Procuramos olhar para lugares onde há um esforço explícito e deliberado de encontro entre a experiência (marcada pelo vivido e compartilhado entre gerações) e a ciência (marcada pelos sistemas discursivos das construções teóricas).

Desta forma, nossa investigação sobre os modos de circulação dos conhecimentos científico-tecnológicos e os saberes da experiência pode fornecer pistas aos processos da Educação do Campo em nível superior no âmbito da Permacultura, de modo a promover o cruzamento de fronteiras entre os cursos de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Vida e da Natureza.

Mas, por que a Permacultura?

A Permacultura preconiza uma redefinição da relação ser humano-natureza, dos processos de produção, consumo e sobrevivência, possibilitando uma aproximação de distintos saberes. Faz parte das discussões em alguns assentamentos do MST, além de ser um contexto muito oportuno para tratar de conteúdos de ciências tradicionalmente ensinados na escola de Educação Básica, principalmente nas escolas do campo. Essa convergência de significados nos ajudou a tomá-la como foco para esta pesquisa. Este delineamento nos possibilitou refletir sobre os espaços educativos e os saberes que circulam no MST e na academia, com o objetivo de pensar sobre a circulação de saberes nas fronteiras culturais. A partir daí vislumbramos produzir reflexões que pudessem orientar ações práticas em termos de encontros/confrontos de perspectivas de forma que cada um (movimento social e academia) pudesse sair fortalecido e modificado dessa relação.

Almeida (2010, p.80-81) afirma que *o exercício de repensar de forma complexa o conhecimento, por meio da diversidade de saberes, (...) deve contaminar pesquisas pontuais, dissertações, teses, congressos e o próprio aparato do Estado*, sendo este um *exercício de se pensar de modo mais harmônico, planetário e ecológico*. Portanto, esta tese representa um esforço de se pensar o diálogo entre os sujeitos da Universidade e da Educação do Campo, a partir do reconhecimento e da compreensão de outras configurações do saber, conforme Foucault (1997). Assim, *interrogar sobre as condições de circulação dos distintos saberes produzidos pelas sociedades é uma questão importante se queremos entender e intervir na dinâmica do processo social com vistas a incluir conhecimentos diversos e não excluí-los* (ALMEIDA, 2010, p. 133).

Partindo destas inquietações iniciais, uma revisão de literatura foi feita a fim de resgatar alguns trabalhos dos últimos 10 anos com aproximação à discussão específica que constitui esta tese, sobretudo em relação a saberes e conhecimentos no âmbito do MST. Utilizei, então, os seguintes descritores para empreender a revisão de literatura: *saberes e MST* e *conhecimentos e MST*. A revisão acerca do ensino de ciências na Educação do Campo e da Permacultura no MST serão apresentadas nas sessões 4.1 e 4.3, respectivamente.

Tiriba e Sichi (2012, p. 26) apontam que a experiência do *trato com a terra* de famílias em um assentamento organizado pelo MST e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) no Rio de Janeiro *é a base material de produção de tantos saberes*. Os *saberes da experiência* destas famílias são *oriundos dos diversos trabalhos anteriormente realizados pelos trabalhadores; saberes dos processos de ocupação e assentamento da terra, saberes apreendidos com as lideranças do MST e CPT, saberes do processo de criação da unidade de produção associada*. E, ainda, que tais experiências *podem se constituir como palco de produção de saberes e práticas sociais que, de alguma maneira, se contraponham à lógica do sistema capital* (Ibid., p. 4).

Para Pereira *et. al.* (2014), o MST caracteriza-se por suas *Epistemologias da Terra* – em alusão às *Epistemologias do Sul* de Boaventura que se referem às alternativas de resistência ao modelo imperialista hegemônico e dominante – *entendido enquanto as diferentes formas de produzir saberes, conhecimentos e práticas educativas associadas ao projeto político mais amplo do MST* (Ibid., p. 626).

Moraes (2012, p. 304) discute que o *saber camponês vem sendo há tempos, dentre outros tantos saberes de nossa sociedade, desqualificado, em sua cultura e em seu saber, pelo discurso hegemônico da ciência moderna*. A partir do estudo de dois contos literários que abordam o camponês e sua identidade, e dialogando com as discussões de Boaventura de Sousa Santos com a sua crítica à razão indolente da ciência moderna, o autor afirma que o saber do camponês é subalternizado pelo discurso hegemônico dessa ciência oficial. Conforme seus estudos, nos contos (e na ciência, em geral) o camponês é representado pela figura do *capiau*, do *matuto*, do *jeca tatu*, impedido de dizer sua palavra ou simplesmente sem palavra a ser dita; e que o MST tem se configurado enquanto *recurso através do qual o trabalhador rural brasileiro reivindica o direito à palavra* (idem, p. 308). E, esta palavra, aproximando de Bakhtin, é o signo que se torna arena onde se desenvolve a luta de classes. O autor conclui que *romper a tendência de essencialização do sujeito “camponês” requer que se reconheça, portanto, o caráter híbrido de sua identidade, de seu saber, permeado por princípios de saberes antigos das culturas indígenas, africanas, europeias, asiáticas, assim*

como das ciências avançadas (MORAES, 2012, p. 313) e que o educador do campo deve assumir a tarefa de desconstruir tanto o lugar a que é relegado o sujeito camponês desprovido de sua voz, quanto o caráter essencial e puro com que é revestida a sua imagem; e de reconstruir, em seu discurso, a identidade híbrida do sujeito camponês levando em conta o seu caráter histórico (ibidem).

Para Nascimento (2012) os povos do campo são produtores coletivos de conhecimentos e a educação do MST vem enfrentando o paradigma moderno da ciência, ressaltando a crise deste. Para a autora, o MST, enquanto sujeito coletivo, investe na “*aquisição*” do conhecimento científico (Ibid., p. 9) através das conquistas de cursos superiores específicos para seus militantes, com vistas a aumentar a escolaridade, garantir o acesso ao estudo e formar tecnicamente os militantes e a base para continuar a condução do Movimento. Entretanto, tais cursos devem estar em consonância com a luta do MST, ou seja, que “*a luta*” (a construção estratégica de trajetórias coletivas de vida) seja o crivo de validade do conhecimento (Ibid., p. 10). Esta consonância se materializa, por exemplo, com a metodologia da alternância entre os tempos de estudos – que permite que os então estudantes possam continuar militantes com a presença de temas no currículo que contribuam também para reforçar as bandeiras reivindicatórias do Movimento.

Cordeiro e Scalabrin (2007) abordam a essencial relação entre teoria e prática na formação de professores do campo a partir de um Curso de Pedagogia da Terra na Universidade Federal do Pará, em parceria com o MST, ao relatarem a experiência desenvolvida em duas disciplinas da grade curricular em articulação com a realidade de um assentamento. As professoras da Universidade e a turma, durante o Tempo Escola, planejaram as atividades que foram posteriormente realizadas no assentamento, estabelecendo as relações entre os conteúdos adquiridos nas disciplinas e as necessidades presentes e prementes naquela comunidade rural (Ibid., p. 8). Tais atividades, tendo como público as educadoras infantis dos assentamentos, ultrapassavam todo o costumeiro roteiro dos estágios e práticas de ensino (ibidem) e buscava-se antes de tudo, “*escutar*”, ouvir as experiências e saberes daquelas educadoras, para a partir daí e com elas, valorizá-los e ressignificá-los à luz das teorias estudadas (Ibid., p. 9).

Nesse momento, as experiências adquiridas e as vivências e dificuldades enfrentadas por essas educadoras em escolas de assentamentos rurais, deram a tônica nas reflexões realizadas por todos ali, momento no qual, se fazia verdadeiramente o ato de reflexão, ação, reflexão. Em outro momento, os próprios alunos da

Pedagogia se viam diante das crianças para com elas, organizarem as experiências de aprendizagem encravadas na realidade de uma escola do campo, coberta de lona, longe das condições ideais e estruturas adequadas e recomendadas para atividades de ensino na educação infantil. (CORDEIRO & SCALABRIN, 2007, p. 9)

Águas, Benzaquen e Valença (2012) analisam as *relações entre as epistemologias dominantes e subalternizadas, a partir da voz* de dois militantes do MST (ÁGUAS; BENZAQUEN; VALENÇA, 2012, p. 89), ambos formados em cursos promovidos por instituições de ensino superior em parceria com o MST através do PRONERA⁶ - Pedagogia da Terra e Engenharia Agrônômica. A partir da trajetória de militância e de estudos destes sujeitos, os autores afirmam que as vozes *consideradas pela ciência moderna ocidental como irrelevantes, e por isso ocultadas, são capazes de contribuir efetivamente na melhoria da qualidade de vida das coletividades das quais fazem parte* (Ibid., p. 108-109). Esses dois militantes, através da luta por educação para as famílias e por alternativas produtivas condizentes com a realidade dos assentamentos e acampamentos do estado do Pernambuco, *são exemplos de apostas em emancipações sociais* (Ibid., p. 108).

Portanto, dentro de tal complexidade, desenvolvemos este artigo a partir do prisma epistemológico, ao enfatizarmos a relação entre os movimentos sociais e a educação, apresentando sujeitos que defendem, simultaneamente, dois aspectos: por um lado, a valorização de outros saberes e da educação em espaços não-escolares. Por outro, os mesmos sujeitos defendem a necessidade de transformação da escola pública, de tal forma que o ensino formal sirva a propósitos emancipadores e não manipuladores. Esses e outros sujeitos, protagonistas das suas próprias histórias, dão pistas de um mundo mais complexo e diverso do que a razão indolente aceita e credibiliza. Tal multiplicidade desafia as Ciências Sociais: (...) convida à percepção da existência de saberes e culturas ocultados pela visão hegemônica da realidade; (...) também alerta para a existência de caminhos emancipatórios sutis ou evidentes, protagonizados por tantos nomes, rostos e mãos que atuam a partir dos movimentos sociais. (ÁGUAS; BENZAQUEN; VALENÇA, 2012, p. 109)

Para Foerste (2005, p. 4) as demandas de formação superior do público dos assentamentos da Reforma Agrária devem *abranger as diferentes modalidades dos saberes construídos pelo ser humano, objetivando o fortalecimento da educação no/do campo, na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável*. Tudo isso porque a formação de

⁶ PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, a ser apresentado no item 3.1 deste texto, na discussão sobre a Educação do Campo.

professores, como a própria Universidade, reforça a racionalidade técnica que dicotomiza teoria e prática, uma vez que a *Universidade tende a valorizar uma perspectiva de produção científica, que hierarquiza saberes, desprestigiando algumas áreas* (ibidem).

Estes trabalhos ressaltam que no seio do MST muitos saberes se fazem presentes e precisam ser considerados nas construções dos cursos (de distintos níveis de ensino) voltados para os sujeitos do campo.

1.3 AONDE QUEREMOS CHEGAR – AFINANDO OBJETIVOS

Neste trabalho me propus compreender os discursos técnico-científicos e aqueles que emergem dos saberes da experiência, indiciar sentidos em circulação no ensino de Permacultura no MST e tirar lições para a minha prática como professora da Educação do Campo. Para tanto, considerei os conhecimentos técnico-científicos didatizados que circulam na academia e os saberes oriundos do modo de produzir e reproduzir a vida no campo que os sujeitos camponeses trazem para a sala de aula.

Abordamos o encontro/confronto de perspectivas no movimento da linguagem tendo em vista a *circulação* de saberes e conhecimentos e *apropriação cultural* em espaços de formação em Permacultura na Educação do Campo, especificamente em um curso de formação de tecnólogos de Agroecologia no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de um curso de Licenciatura em Educação do Campo – habilitação Ciências da Vida e da Natureza, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Para tanto, temos como objetivos específicos:

- i) Distinguir saberes e conhecimentos para compreender a relação entre estes;
- ii) Caracterizar os modos lógico-científico e o narrativo de compreender e explicar o mundo;
- iii) Caracterizar os sujeitos e cenários da pesquisa: professor de Permacultura como docente em um curso do MST e professora de Permacultura como docente e doutoranda em um curso da UFMG;
- iv) Narrar um conjunto de aulas de Permacultura, mais especificamente o encontro/confronto entre os saberes da experiência e os conhecimentos científicos;

- v) Extrair lições sobre minha prática docente e sobre as necessidades e possibilidade de uma Educação do Campo mais inclusiva, capaz de incorporar os diversos modos de pensar presentes no campo.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS – REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser.
Marília Amorim (2001, p. 11)

2.1 DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA AO ITINERÁRIO METODOLÓGICO

A construção da metodologia desta pesquisa se deu no processo de desenvolvimento da mesma e só com todo o caminho percorrido, após quase quatro anos, é que acho que já sei qual foi ele e posso contar ao leitor o movimento metodológico que percorri com minhas orientadoras. É preciso compreender que olho para uma história real tal como foi encontrada no seu acontecer de modo a reconstruí-la como pesquisa. Embora houvesse toda uma antecipação e preparação para ida ao campo, a realidade acabou se impondo de modo diverso ao esperado e o seu enfrentamento inevitável, como se verá pela história que vou contar. Constrangida pelo que encontrei tive que procurar novos caminhos, reescrever o objeto e as hipóteses, assim como os objetivos, por mais de uma vez.

A Investigação Narrativa, muito própria do campo da Educação, tem como compromisso fundante falar *com* a escola e seus sujeitos e processos, como também produzir conhecimentos *a partir* dela e não *sobre* ela (LIMA; GERALDI; GERALDI, no prelo).

Lima, Geraldi e Geraldi reconhecem a diversidade das investigações narrativas na formação e na pesquisa em educação, mapeando as mesmas em quatro categorias, a saber: i) a narrativa como construção de sentidos de um evento ou história; ii) a narrativa (auto)biográfica; iii) a narrativa de experiências planejadas para serem pesquisas; e iv) a narrativa de experiências do vivido (narrativas de experiências educativas).

Esta tese percorre diferentes caminhos e por isso transita entre o primeiro e o quarto tipo de emprego de narrativas na pesquisa, apontados pelos autores. Ao mesmo tempo narro a experiência de outro – as aulas de Francisco, mas sem deixar de narrar o que vivi ao observá-las. Isto porque a experiência selecionada para o desenvolvimento da minha pesquisa e a

narrativa do que vivi ao observar as aulas de um outro professor me permitiu resgatar as memórias de minhas experiências pedagógicas como professora de Permacultura para os sujeitos do campo.

As Investigações Narrativas em Educação, denominadas também por alguns autores como *narrativas pedagógicas* (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p. 145), valem-se de *textos predominantemente narrativos e autobiográficos, escritos para compartilhar lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e da pesquisa*. Este tipo de abordagem é uma forma privilegiada *para que os educadores documentem o que fazem, o que pensam, o que pensam sobre o que fazem, assim como suas inquietações, dificuldades, conquistas, sua produção intelectual* (ibidem).⁷

Nosso interesse inicial de pesquisa esteve implicado com o trabalho da orientadora e meu como docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo) da UFMG, onde duas ‘inquietações’ se fizeram presentes. A primeira delas era sobre como ensinar ciências para os estudantes do campo, uma vez constatada a enorme distância entre os mundos e os modos de pensar daqueles e de nós professores acadêmicos⁸. Como faríamos aproximar o nosso discurso didático de ciência do discurso da vida e da produção da vida no campo? No sentido inverso, como trazer os saberes da experiência daqueles sujeitos, desenvolvidos na lida do campo, para “conversar” com o conhecimento científico mediado pedagogicamente e didatizado em sala de aula da licenciatura? Portanto, queríamos olhar para o discurso da academia e dos estudantes do campo ao ensinar ciências para eles e elas.

Outra ‘inquietação’ inicial esteve relacionada à certa (e grande) insatisfação com as indicações e orientações das atividades acadêmicas destes estudantes no período do Tempo Comunidade (TC), no momento que saíam do período de estudos condensados na Universidade e retornavam para suas comunidades de origem, levando consigo um conjunto de tarefas determinadas/prescritas pelos/as professores/as. As atividades do TC, em geral, não acompanhavam a proposta original do curso de uma formação por área que fosse inter e transdisciplinar, conforme indicações de Antunes-Rocha e Martins (2011). Assim, ao iniciarem o TC os educandos e educandas possuíam um conjunto de tarefas que pouco se comunicava entre si, muito menos ainda com o contexto de atuação e da vida no campo. As

⁷ Outras discussões sobre Investigação Narrativa estão desenvolvidas na *sessão 2.1.2* deste texto.

⁸ Esta distância foi argumento arrolado contra a oferta do curso pela FaE/UFMG quando de sua criação. Acreditava-se que era preciso produzir e acumular conhecimentos em uma perspectiva mais antropológica para depois criar essa Licenciatura, desvelando um modo tipicamente do mundo acadêmico, em que o conhecimento deve anteceder a experiência, como se durante a experiência de oferta do curso não se pudesse produzir os conhecimentos necessários a sua própria execução.

atividades orientadas do TC eram, muitas vezes, um tipo de ensino à distância de qualidade inferior, designações de leituras sem mediações antecipadamente e intencionalmente planejadas, diagnósticos e intervenções que pouco colocavam em diálogo os saberes ali presentes e os que estavam sendo construídos em consonância com os aprendizados na Universidade. Pelo contrário, acabavam por reproduzir um modelo de campo como ‘campo de pesquisa’, como fonte de dados para os trabalhos acadêmicos, sem, na prática, conseguir *superar a perspectiva de que a escola é lugar da teoria e a comunidade é lugar da aplicação/transformação* (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 44). Sem falar na atitude desabonadora de colocar os interesses institucionais e pessoais de pesquisa acima das necessidades e direitos dos educandos e educandas.

Assim, inicialmente, no momento da elaboração do projeto de pesquisa para o doutorado, minhas orientadoras e eu buscávamos aprender com os outros ou conosco mesmo sobre o modo como se davam as aproximações entre o projeto de dizer da academia e o projeto de dizer dos estudantes (LIMA; PAULA; SANTOS, 2009). Na primeira versão, o objetivo elaborado textualmente foi: *Investigar os modos pelos quais ocorrem aproximações entre os saberes populares e o conhecimento sistematizado de Permacultura nos processos de formação no MST*. A ideia era analisar os movimentos discursivos envolvidos nos espaços de ensino-aprendizagem, entre saberes populares e conhecimentos científicos na relação educador/a-educandos/as. Com esta proposta pretendíamos criar possibilidades de redimensionamento das abordagens teórico-metodológicas no âmbito da formação de professores nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. A elaboração que agora damos ao “reler” o percurso metodológico já é um produto desse processo como parte da formação pela pesquisa. Contudo, sempre estivemos interessadas em olhar para os diálogos entre culturas diferentes.

Em um segundo momento, já definido o cenário do estudo (curso e sujeitos), o encontro com autores e conceitos, como Aikenhead (*cruzamento de fronteiras*) e Bakhtin e Ginzburg (*circulação/circularidade*), algumas alterações nos levaram a outra elaboração do problema: *Investigar os esforços de cruzamento de fronteiras dos saberes da experiência e os saberes da ciência e da tecnologia nos processos de formação em Permacultura no MST*, sendo por muito tempo este o objetivo da pesquisa. Entretanto, ainda aqui, e assim foi até o início do trabalho de campo, vislumbrávamos direcionar o olhar para a circulação desses *saberes* nos movimentos discursivos do educador – que se supunha ser professor universitário, urbano, com afinidade ou militância no MST – com os educandos do campo na sala de aula. Também aqui trabalhávamos com o termo *saberes* para referir tanto àquilo que é

produzido na experiência da vida no campo quanto ao que é produzido pela ciência e ensinados na academia.

Na condição de professora de Permacultura no LeCampo, com o objetivo de me afastar da condição de pesquisadora que é ao mesmo tempo pesquisada, saí em busca de uma escola do campo em que essa disciplina fosse ministrada na época do ano mais conveniente para coletar os dados. Era o fantasma da objetividade e neutralidade me rondando. Além da necessidade de enriquecer o meu excedente de visão e exercício de exotopia a partir da alteridade, e, então, transformar impressões subjetivas em saber intersubjetivo. Assim, identifiquei a Escola de Agroecologia (EA)⁹, uma escola da Via Campesina¹⁰, e a coordenação da mesma aceitou, após diversos contatos virtuais e explicação da intencionalidade do estudo, que esta pesquisa fosse ali desenvolvida.

A busca do espaço de formação teve como critério essencial selecionar um espaço organizado pelo MST. Entre os centros de formação do MST e em outras escolas parceiras, mas com atuação com público do MST, que trabalham a Agroecologia, foram levantadas quatro possibilidades, indicadas por militantes do próprio MST. Dessas quatro, a EA foi escolhida por ser a primeira a ter aulas de Permacultura em 2012.

Após os primeiros contatos virtuais com a coordenação do Curso onde as aulas de Permacultura observadas ocorreriam e um levantamento prévio de informações, ao chegar à EA veio a grande surpresa. O educador responsável por ensinar Permacultura (Francisco), não se enquadrava no perfil para o qual a pesquisa estava sendo pensada. Era um militante do MST, não tinha formação acadêmica, vinha do assentamento onde praticava Permacultura. Francisco estava ali para trabalhar um conteúdo de cunho prático, pouco visto na academia, e por ser um permacultor no MST poderia estar ali desenvolvendo uma pequena parte de uma disciplina (Bioconstruções) de responsabilidade de um professor de uma instituição de ensino superior. Ele não era o responsável pela disciplina, cabia a ele apenas a contribuição em um conteúdo específico.

Já em campo troquei algumas mensagens com uma de minhas orientadoras, no intuito de compartilhar o (des)encontrado e não esperado sujeito de pesquisa, bem como de traçar

⁹ Nome fictício.

¹⁰ A Via Campesina é um movimento internacional que agrupa milhões de camponeses e camponesas, pequenos e médios produtores/as rurais, povos sem terra, indígenas, migrantes e trabalhadores/as agrícolas de todo o mundo. Surgiu em 1993 e compreende cerca de 150 organizações locais e nacionais de diversos países da África, Ásia, Europa e América. Defende a agricultura sustentável em pequena escala como modo de promover a justiça social e a dignidade da vida no campo. Opõe-se firmemente ao agronegócio e as multinacionais que estão destruindo os povos e a natureza. É um movimento autônomo, pluralista e multicultural, sem nenhuma afiliação política, econômica ou de qualquer outro tipo. (LA VIA CAMPESINA, 2013). O MST faz parte da Via Campesina.

alguns novos olhares para aquela experiência. Essa tensão do encontro pode ser lida na narrativa que está apresentada na sessão 3.4 – *Des(encontro) de educadores e seus mundos: entre o eu e o outro*, como contribuição à compreensão desse itinerário metodológico.

A tensão entre o esperado e o observado nas aulas e também a própria formação e atuação de Francisco me colocou enquanto pesquisadora no lugar de professora-pesquisadora. Antes de ir para campo já havia registrado em papel e contado para as orientadoras como eu ensinava e ensinei esse assunto no LeCampo e na Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) na UFMG, assim como em um curso técnico de Agroecologia em uma escola particular. Então, foi inevitável estabelecer relações entre os modos de ensinar dele e meu. A tensão do encontro entre dois sujeitos – professora (*eu*) e professor (*outro*) - acabou fornecendo elementos para redefinição do foco desta pesquisa: como ocorrem os movimentos de circulação em torno das fronteiras culturais, na aula deste militante do MST, na condição de professor de ciências/Permacultura, e na minha aula como esforço de cruzamento ou encontro/confronto de perspectivas?

O meu plano de aula, que orientava minha atividade de docência, preparado antes de ir a campo instrumentalizaria a coleta dos dados, assim como explicitou para a minha orientadora os conhecimentos científicos presentes em uma aula de Permacultura – considerando a pouca aproximação dela com o tema. Como eu já havia lecionado anteriormente aulas de Permacultura e não tinha a gravação ou narrativa da mesma para explicitação de conceitos, modelos e teorias que dão suporte para a construção da Permacultura e que eu pressupunha estar presente em qualquer aula com o referido tema na Educação do Campo, recorri ao manual que elaborei para os conteúdos de Permacultura na disciplina *O cultivo dos alimentos e a persistência da fome* do LeCampo. E também com base na memória das aulas dadas, elaborei esse plano de aula que levei a campo. Naquele momento, sobretudo depois de encontrar Francisco, eu imaginava encontrar algumas diferenças na forma de trabalhar os conceitos científicos e no desenvolvimento da aula como um todo. Nesse caso, tal planejamento teve uma função exotópica ou de extraposição: permitiu olhá-lo e estranhá-lo a partir do que eu tinha construído/desenvolvido e de volta permitiu me olhar e me estranhar como docente.

O meu planejamento foi organizado em três partes: teórica dialogada (com duração de 6 horas-aula), uma oficina de elaboração de sabão caseiro (2 horas-aula) e uma atividade prática de planejamento permacultural (design) (4 horas-aula).

A realidade encontrada, diferente da conhecida ou esperada, me impôs assumir a condição de investigar aquilo que se apresentou para mim na realidade. Poderia evadir dessa

responsabilidade, no sentido conferido por Bakhtin (2010)? Assumi como responsabilidade do ato ético (por não existir álibi na existência para nos evadirmos) investigar o que encontrei, a realidade mesma que se impõe, não fugindo dela e olhando para ela como lugar de construir epistemologias da prática. Voltei a Paulo Freire para fortalecer por meio dele meu compromisso com a pesquisa e a educação do povo. O meu olhar de pesquisadora interessada na compreensão da realidade e o projeto de estudo enfrentam-se diante do inesperado e foi nesta tensão que esta pesquisa se constitui. Porém, conforme Bakhtin a tensão *não é algo negativo nem algo a ser superado*; ao contrário, a tensão *é constitutiva da criação humana, porque ela é o que atesta a presença do **outro*** (AMORIM, 2006, p. 111, grifo da autora).

Este percurso me levou à condição de narradora, narratária e também personagem desta história, tal como em outros trabalhos que se inscrevem na metodologia da pesquisa narrativa (LIMA, 2005).

Apresento ao leitor a minha Novela de Formação e uma versão da história de vida, trabalho e militância que me foi contada por Francisco, bem como a narrativa da aula de Permacultura ministrada por ele e por mim observada e outra narrativa referente ao meu encontro com Francisco (conforme citei anteriormente) e a tensão decorrente disso. São várias histórias contadas que caracterizam os sujeitos da pesquisa, apresentam o percurso e os dados/histórias de aula. As histórias que conto hoje não são tal como aconteceram, mas versões, uma vez que receberam destaque as partes que me chamaram atenção e faziam sentido para mim na construção da narrativa pretendida. Em Lima, Geraldí e Geraldí (no prelo) aprendi que *toda vez que uma história é contada, ela é recriada tanto no universo do narrador, quanto no de quem escuta*.

Destaco que, até após o exame de qualificação em fevereiro de 2013, ainda acreditava que a análise da aula de Francisco se daria em comparação com a minha (meu plano e minhas memórias de aula), recaindo, principalmente, nos conteúdos selecionados. Cheguei inclusive a construir e apresentar na versão do texto de qualificação um quadro comparativo da condução de nossas aulas, apontando os *conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais* de ambas as aulas. Porém, é agora que percebo (e você lerá na narrativa da aula e na discussão posterior, principalmente) que a diferença central entre as duas aulas está na *experiência* e não nos conteúdos de ciências consagrados nos currículos de formação de professores. E não falo de experiência docente, mas do *saber da experiência* que cada um de nós levou para aquela aula.

Se, de fato, como já apontado, o *caminho se faz ao caminhar*, foi após muitas leituras e um olhar mais profundo para os dados que alcanço com minhas orientadoras um

arredondamento do objetivo final desta tese, ou seja, compreender os discursos técnico-científicos e aqueles que emergem dos saberes da experiência, indiciar sentidos em circulação no ensino de Permacultura no MST e tirar lições para a minha prática como professora da Educação do Campo.

Ressalto que estudar os saberes que circulam em um espaço de formação do MST demanda um tipo de pesquisa que privilegie uma investigação militante e engajada, de forma a possibilitar um melhor entendimento do local em que se atua (no meu caso, tanto o MST quanto a academia), visando à transformação da realidade social. Uma metodologia dialética, que leve à reflexão sobre os acontecimentos, à visualização das contradições presentes no movimento, como este se reproduz e se transforma (GONH, 1984). Uma metodologia que incorpore os sujeitos da pesquisa no seu processo de construção, na sua historicidade.

2.1.1 AS CONSTRUÇÕES NARRATIVAS E SUAS ANÁLISES

A *Novela de Formação*, termo emprestado de Larrosa (2000) é um refinamento do Memorial de Formação¹¹. Compreende-se como *Novela de Formação* o relato do percurso do indivíduo que encadeia diversos acontecimentos ligados à experiência, à formação, à prática profissional e à vida como um todo, no âmbito da Educação, buscando extrair daí algum ensinamento (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011; LARROSA, 2002; CRUZ, 2012). No caso desta tese, a minha *Novela de Formação* forneceu muitos elementos para confrontar modos de pensar e de ensinar; ajudou a pensar dados relevantes a serem perseguidos na análise dos registros das aulas do professor Francisco e, ainda, orientou a busca do referencial teórico para realizar essa análise. Para escrita de minha *Novela* lancei mão da memória, sobretudo em relação à minha condição de professora e militante, e também do meu planejamento de aula de Permacultura.

Na *Novela de Formação* o interesse não é rememorar o todo do passado, mas alguns acontecimentos que ganham significado no curso da pesquisa como *experiência*, como algo que nos toca, conforme Larrosa (2002). A *Novela de Formação* contribui *tanto para a formação profissional quanto para a constituição do pesquisador* (LIMA; GERALDI; GERALDI, no prelo). A *novela de formação da professora que eu fui* ganhou contornos pela escrita da pesquisadora.

¹¹ Para mais informações sobre Memorial de Formação: Prado & Soligo (2007)

A história com recortes da vida de Francisco que conto não é, obviamente, uma novela de formação: denominada aqui por esse termo, não foi escrita por ele e, sim, por mim como pesquisadora. Sou eu quem narra o percurso de Francisco naquilo que interessa à pesquisa que realizei. No ato de narrar podemos refletir não só sobre o acontecimento, mas sobre o sentido que ele tem para nós. Entendendo, com base em Larrosa (2002), que a Novela de Formação deve ser uma escrita baseada na experiência sobre o que toca, o que comove seu narrador, não é possível que eu escreva sobre o que se *passou* com Francisco, ou o que *o tocou*. Não conto nesta tese o que Francisco viveu, mas o que ele me contou ter vivido, o seu percurso como filho, pai, pedreiro, militante, assentado, educador, permacultor, etc.

Eu poderia contar a história de outros educadores quaisquer que são professores de Permacultura para os sujeitos do campo, entretanto, nós dois fomos colocados em uma relação de sentidos criada pela singularidade desta pesquisa e é por isso que passou a existir a versão da história que está aqui contada.

Para a narrativa do percurso de Francisco utilizei dados de uma entrevista semiestruturada realizada com o mesmo (Apêndice A). Concordando com Oliveira e Pezzato (2010) de que *as memórias não bastam para compreender uma trajetória*, além da entrevista semiestruturada e das diversas conversas realizadas com ele, observei a sua aula de Permacultura que também serviu para compor a história.

Ao utilizar a entrevista como ferramenta de produção de dados em uma pesquisa qualitativa é importante que o entrevistador conheça a *estrutura social na qual o narrador de uma história está inserido, bem como a representatividade de suas ações no meio em que vive*, para que não se produzam grandes dissimetrias e conflitos durante a conversa (OLIVEIRA & PEZZATO, 2010). Apesar das origens e trajetórias distintas, nós dois temos como base o universo do movimento social, aproximando, assim, nossas histórias e utopias. Isso faz de nós cúmplices e “contamina” meu jeito de ver o Francisco e de falar sobre ele.

Para narrar a história de Francisco eu selecionei informações extraídas de um conjunto de dados produzido nas entrevistas, conversas e na observação das aulas entre as quais dei especial destaque aquelas nas quais eu: (i) identifiquei uma relação mais forte com a minha Novela de Formação; (ii) vislumbrei a possibilidade de derivar algum ensinamento da análise dos dados, a partir do foco que eu busquei dar a alguns eventos em especial.

Para a construção da narrativa do meu encontro com Francisco, eu utilizei as anotações do caderno de campo, as mensagens trocadas com a minha orientadora enquanto acompanhava a aula, o meu planejamento de aula de Permacultura e a memória de minhas aulas de Permacultura já lecionadas.

A narrativa da aula de Permacultura observada corresponde a episódios de aula transcritos e selecionados em dois momentos.

Uma primeira versão de narrativa da aula foi escrita e, a partir dela, retornei à transcrição da aula, aos teóricos estudados e a minha questão de pesquisa. Com isso, novos acontecimentos se destacaram e foram incorporados ao texto da narrativa. Uma primeira análise da história permitiu a construção das categorias de análise e, assim, novos episódios foram localizados para compor a narrativa apresentada nesta tese como base dos argumentos que iremos apresentar. Nesse processo, elementos que caracterizam a aula como **acontecimento** ou exercício de **dialogia e alteridade**, bem como a **centralidade da prática**, **o singular e o particular** de suas histórias e a **dimensão coletiva do sujeito** demandaram acréscimos ao texto inicial.

A narrativa foi construída não só com o que Francisco disse em aula, mas também incorporando o modo como ele disse, procurando contextualizar para o leitor as circunstâncias em que os enunciados foram elaborados. Os acontecimentos narrados não obedecem necessariamente a sequência temporal no interior da aula, havendo alguns saltos e algumas digressões. Então, a narrativa resulta de um recorte pessoal da aula que vi, a partir do meu jeito de contar o que ele disse e do que julguei que ele queria dizer ou que eu desejava contar. Vou narrando os acontecimentos entremeando-os com as falas de Francisco. Enfim, narro com ele.

As aulas observadas, assim como outras atividades no período em que estive presente na EA, foram registradas não só no diário de campo, mas também por meio de fotos, filmagens e gravação em áudio. Os áudios da aula e entrevistas realizadas foram posteriormente transcritos para só então dar início à narrativa da aula.

As fotos e filmagens ajudaram muito na caracterização da aula e do espaço da aula e da Escola.

A aula observada ocorreu em dois dias consecutivos de atividades, com aproximadamente 12 horas de duração – 7 horas em um dia e 5 horas no outro. Neste período foi possível observar os conceitos utilizados por Francisco, suas estratégias de ensino-aprendizagem, suas formas de trazer para a aula suas experiências e compor a construção do conhecimento.

Também observei os materiais impressos e digitais que Francisco utilizou para a preparação e desenvolvimento de sua aula.

Apliquei um questionário aos/as educandos/as do Curso no momento da visita à Escola, com questões que giravam em torno da identificação do educando/a, sua formação

política e técnica, vínculo com o MST ou outro movimento social, suas experiências na produção agropecuária e o contato prévio com a Permacultura (conhecimento, práticas, leituras, etc.). Como iniciei o trabalho de campo com a ideia de observar os movimentos discursivos entre educador e educandos/as, este questionário visava levantar mais informações sobre os saberes que os/as educandos/as traziam para a aula. Como a relação entre educandos/as e educador e suas interações discursivas deixou de ser o foco da pesquisa, tais questionários acabaram não sendo utilizados na construção dos dados. No entanto, no novo foco, a circulação entre saberes e conhecimentos dentro de uma aula, tornou-se relevante a compreensão entre os jeitos de ensinar de um sujeito singular e, por consequência o meu jeito.

Realizei também uma entrevista com a coordenação do Curso para levantar informações gerais sobre o mesmo. Essas informações contribuíram para a descrição de parte do cenário da pesquisa, apresentado no item 4.1.2.1 – *Curso Tecnólogo em Agroecologia*.

Todos/as os sujeitos envolvidos/as que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme a legislação que regula a ética em pesquisas com seres humanos.

Em relação aos espaços e sujeitos desta pesquisa um esclarecimento se faz necessário quanto aos nomes apresentados ao longo do texto.

Terra Prometida não é o nome real do Assentamento em que a EA se localiza e onde Francisco reside. Assim, escolhi este nome em homenagem ao *Acampamento Terra Prometida*, localizado no município de Felisburgo (Minas Gerais), onde ocorreu o *Massacre de Felisburgo* em que cinco Sem Terras foram brutalmente assassinados, além de vários feridos e da destruição da escola e de várias moradias no Acampamento por incêndio¹².

Apesar de ter observado em vários trabalhos sobre o MST que os nomes reais das escolas e espaços de formação, e muitas vezes até o nome dos militantes sujeitos das pesquisas, são mantidos como forma de destacar o compromisso político e de valorizar os espaços construídos pelo povo em luta, neste trabalho me limito a denominar a escola que abrigou as aulas observadas de Escola de Agroecologia, ou simplesmente EA. Esta escolha se

¹² O *Massacre de Felisburgo* ocorreu em 20 de novembro de 2004. O assassino confesso, proprietário da fazenda onde o acampamento se localiza, foi julgado e condenado em 2013 (quase nove anos depois) e até o presente momento, apesar da pena de mais de 90 anos de reclusão, o mesmo se encontra solto em função de recursos na justiça. Uma palavra de ordem muito presente no MST-MG em alusão a mais este massacre (entre tantos outros ocorridos no Brasil na luta pela terra) é: *Tombaram 5 Sem Terra, mas nós seguimos em frente!* Na ocasião do V Congresso Nacional do MST, em 2007, na blusa da delegação de Minas lia-se: *Os poderosos podem matar uma ou duas rosas, mas não poderão deter a primavera – Massacre de Felisburgo, impunidade até quando?*, também como referência a este episódio da luta pela terra em Minas Gerais.

deve pela não indicação desta possibilidade de explicitação do nome real no projeto aprovado pelo Comitê de Ética da UFMG.

Optei por um nome fictício para o educador, uma vez que não consegui que ele lesse todas as narrativas antes da construção final do texto da tese. Assim, esse valoroso sujeito educador é neste texto chamado de Francisco¹³.

Os nomes apresentados em minha *Novela de Formação* são todos reais.

Sabendo que teorizar é cotejar um texto com outro texto, a leitura das histórias narradas, o olhar para o vivido, permitiu que o referencial teórico fosse sendo construído e os autores sendo (re)encontrados. No decorrer da escrita da tese tornou-se essencial uma melhor distinção entre *conhecimento* e *saber*, muitas vezes utilizados como sinônimos ou como estruturas de oposição na literatura na área de Educação. Neste momento, deparei-me com a *Arqueologia do Saber* de Michel Foucault e com os modos de *pensamentos paradigmático e narrativo* de Jerome Bruner para essa delimitação que se tornou central nesta tese. Era preciso dar visibilidade ao fato que a *ciência* e a *experiência* têm formas distintas de construção de sentidos e de organização e compreensão do mundo. A partir destes autores entendemos que conhecimentos e saberes são complementares, sendo condizente esta distinção com a discussão de que os conhecimentos científicos e os saberes da experiência se fazem presentes nas práticas permaculturais e na Educação do Campo.

A narrativa da aula de Permacultura foi então analisada no intuito de perceber a circulação de sentidos da ciência e da experiência. Para a discussão desta circulação de ideias

¹³ O nome Francisco foi escolhido, entre tantos outros lutadores e lutadoras lembrados pelo MST em função de um legado de luta, em referência a dois *Franciscos*. O primeiro, *Francisco Julião* (1915-1999), pernambucano, fundador das Ligas Camponesas, movimento antecessor ao MST na luta pela terra. *Em 1º de janeiro de 2015 as Ligas Camponesas completaram 60 anos. Elas nem existem mais, porém seu legado histórico ainda está aí, vivo e pulsando. Surgiram no Engenho Galileia, em Vitória de Santo Antão, em 1º de janeiro de 1955, e foram extintas logo após o golpe militar de março de 1964. Em 9 anos de existência, conseguiram levar o camponês para a sala de estar da política nacional - a reivindicação de reforma agrária conseguiu assento na agenda de prioridades do Brasil e tornou-se o principal item das Reformas de Base idealizadas pelo governo João Goulart* (SANTIAGO, 2015). Ao discursar em Belo Horizonte durante o 1º Congresso Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (em novembro de 1961), Francisco Julião, disse uma célebre frase, muito utilizada pelo MST anos mais tarde: “*A reforma agrária será feita na lei ou na marra, com flores ou com sangue.*” (MORAES, 2012). O outro Francisco que inspirou o nome fictício do herói da narrativa apresentada nesta tese é o atual papa da Igreja Católica, *Papa Francisco*. Apesar de discordar desta hierarquia na igreja, os posicionamentos do atual Papa têm me chamado muito a atenção. A Igreja sempre esteve presente no seio do MST, desde sua ligação com as Comunidades Eclesiais de Base (CEB’s), em sua origem, apesar de não ser um movimento religioso. Recentemente, em outubro de 2014, durante o Encontro Mundial dos Movimentos Populares, *organizado pelo Pontifício Conselho Justiça e Paz em colaboração com a Pontifícia Academia das Ciências Sociais e com os líderes de vários movimentos sociais, o Papa Francisco defendeu a Reforma Agrária e fez duras críticas ao modelo do agronegócio* (MST, 2014). Um cartaz recente do MST, com uma foto de perfil do Papa apresenta os seus dizeres em ocasião do referido Encontro: *Nenhuma família sem casa. Nenhum camponês sem terra. Nenhum trabalhador sem direitos.*

e apropriação cultural me aproximo das discussões de Carlo Ginzburg e Bakhtin sobre *circularidade cultural*.

Acompanhando Geraldi (2003, p. 40), propus um *encontro que não houve* entre Paulo Freire e Mikhail Bakhtin *apesar das distâncias de programas de reflexão que os separaram mais do que os espaços geográficos*, trazendo para a discussão a questão da alteridade e do diálogo/dialogia. Boaventura de Sousa Santos também se faz presente neste texto com as suas epistemologias dos saberes.

Antes de seguir com as narrativas construídas faz-se necessário discutir um pouco sobre este gênero discursivo e sua importância na constituição do sujeito histórico e nas pesquisas em Educação.

2.1.2 INVESTIGAÇÃO NARRATIVA: AS NARRATIVAS NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E DO OUTRO

Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único?

Walter Benjamin (1994, p. 221)

Nos últimos anos, a utilização de investigações narrativas tem sido uma opção crescente na área de Educação, sobretudo em estudos sobre formação e atuação de professores (MENEGAÇO, 2004; CUNHA 2009; OLIVEIRA & PEZZATO, 2010; MARQUESIN & NACARATO, 2011; CRUZ, 2012, PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, etc.).

A pesquisa narrativa oportuniza aos docentes um mergulho interior, proporcionado não apenas pela investigação da própria prática, mas sobretudo por suas lembranças e experiências formadoras, refletindo de maneira consciente sobre os acontecimentos que realmente contribuíram para sua formação pessoal e profissional. (CUNHA, 2009, p. 1)

Antes de discutir as contribuições da pesquisa narrativa no âmbito da Educação, é necessário entender melhor sobre a narrativa enquanto modalidade do discurso (oral e escrito).

Para Benjamin (1994, p. 198), a narrativa é a *faculdade de intercambiar experiências e que a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores.*

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em-si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (...) Assim, seus vestígios [vestígios do narrador] estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata. (BENJAMIN, 1994, p. 205)

Em 1936, Walter Benjamin (1892 – 1940) escreveu um texto com considerações à obra de Nikolai Leskov (romancista russo; 1831 – 1895), onde apresenta duas analogias à figura do narrador, que ele chama de duas famílias principais de narradores. A primeira figura, personificada no *camponês sedentário*, conhecedor de histórias e tradições, representaria o *saber do passado*. A segunda figura, representada pelo *marinheiro comerciante*, alguém que vem de longe, que viaja, que tem muito a contar, remete ao *saber das terras distantes*.

Segundo Gagnebin (1994, p. 10-11), a arte de contar histórias está cada vez mais rara na sociedade moderna, pois quase já não existem condições da transmissão de uma experiência no seu sentido pleno. Para a autora, à luz de Walter Benjamin, estas condições estão relacionadas à interação narrador-ouvinte - interação no sentido de narrar uma experiência que seja comum a ambos e ao não isolamento das pessoas *em seu mundo particular e privado* - e a disponibilidade de tempo das pessoas para ouvir e contar histórias - disponibilidade reduzida em função do ritmo acelerado da vida moderna.

O depauperamento da arte de contar parte, portanto, do declínio de uma tradição e de uma memória comuns, que garantiam a existência de uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e um tempo partilhados, em um mesmo universo de prática e de linguagem. (GAGNEBIN, 1994, p. 11)

A pobreza de experiência impele o sujeito a partir para frente, *a começar de novo, a contentar-se com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda* (BENJAMIN, 1994, p. 116).

O caminhar da narrativa para a extinção consolida-se na raridade de pessoas *que sabem narrar devidamente* (BENJAMIN, 1994, p. 197) Esta raridade resulta principalmente do excesso de informação na sociedade capitalista moderna. *A informação, enquanto forma de comunicação, é estranha e ameaçadora à narrativa, pois o saber que vem de longe* [na perspectiva do marinheiro comerciante] *encontra hoje menos ouvintes que a informação sobre acontecimentos próximos* (BENJAMIN, 1994, p. 202).

Larrosa (2002) também nos convida a pensar a posição da informação na sociedade atual. Para o autor, o sujeito da informação sabe muitas coisas, mas não necessariamente experienciou muitas coisas, não tendo então o que compartilhar de substancial: as informações que ele tem, todos (ou muitos outros) também têm. Afirma que este não é um saber no sentido da sabedoria, mas no sentido de ‘estar informado’.

Assistir uma aula, ler um livro ou fazer uma viagem pode nos trazer informação, mas não necessariamente experiência – neste sentido de algo que *nos toca, nos acontece*. Ter informação não significa necessariamente ter conhecimento ou ter aprendido. O equívoco consiste em pensar a relação entre informação, conhecimento e aprendizado (...) *como se o conhecimento se desse sob a forma de informação e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação* (LARROSA, 2002, p. 22).

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. (BEJNAMIN, 1994, p. 203)

Sobre isto, Cunha (2009, p. 3) afirma que a *informação é conclusiva, busca a apenas a explicação do fato ocorrido e pode ser contada por qualquer um. A narrativa, por sua vez, é inconclusa, busca a compreensão do fato ocorrido e tem impressa a marca do narrador*.

Para Cruz (2012, p.62-63), *a narrativa é uma importante ferramenta de significação para a nossa cultura e estará sempre expressando um saber, baseado na autoridade da experiência vivida*.

Segundo Santos (2014, p. 133), a narrativa é a *linguagem privilegiada das permutas interculturais*.

Contar histórias gera um imediato e concreto sentido de copresença por meio do qual as experiências sociais que ocorrem em diferentes tempos, espaços e culturas se tornam mais facilmente acessíveis e

inteligíveis, um tipo de copresença que não é possível atingir por meio da linguagem conceitual (seja ela técnica, filosófica ou científica). (SANTOS, 2014, p. 133)

Voltando ao campo da pesquisa em Educação, nas investigações sobre formação de professores/as, Cunha (2009) afirma que as experiências narradas por um sujeito (no caso, o professor) permitem que o pesquisador (também professor) possa refletir sobre o seu próprio processo formativo, revendo sua trajetória mediante a narração da trajetória do outro. Oliveira e Pezzato (2010) acrescentam que as *memórias, compostas por narrativas significativas podem suscitar ao próprio indivíduo que narra sua história, novos saberes, novas compreensões*. A Investigação Narrativa propicia, então, a formação de professores como profissionais reflexivos (LIMA; GERALDI; GERALDI, no prelo).

Como citado anteriormente, Lima, Geraldi e Geraldi (no prelo) apontam para quatro tipos de emprego de narrativas na pesquisa em educação. A *narrativa como construção de sentidos de um evento* corresponde às pesquisas, em geral em história oral, que possibilitam recontar histórias a partir das memórias dos sujeitos envolvidos. O foco aqui são os fatos ou eventos, que tanto podem ser fenômenos sociais amplos como podem ser acontecimentos restritos, como uma aula por exemplo. As *narrativas biográficas ou autobiográficas* possibilitam o encontro do narrador com o personagem (que coincidem nas últimas, mas não nas primeiras), e, como formas de narrativas de vida, permitem a compreensão do sujeito e de sua formação. Neste grupo, o foco é o sujeito.

Já nas *narrativas de experiências planejadas para pesquisas*, a prática pedagógica tem uma intencionalidade prévia, ou seja, as ações educativas são planejadas de modo a responder determinadas questões previamente estabelecidas, como, por exemplo, a avaliação de novos recursos didáticos. Neste caso, pode ocorrer ou não a coincidência entre o pesquisador e o sujeito que realiza a ação pedagógica (LIMA; GERALDI; GERALDI, no prelo).

As *narrativas de experiências educativas* – narrativas de experiências vividas mas não intencionalmente planejadas com objetivo de pesquisa – envolvem a tentativa de compreensão de uma experiência significativa na vida do sujeito pesquisado, sendo uma pesquisa vivencial e não experimental (LIMA; GERALDI; GERALDI, no prelo). A especificidade deste tipo de narrativa

reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado extrair lições que valem como conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a

experiência narrada. A pesquisa que pode ser deflagrada a partir da narrativa da experiência não é uma construção anterior à experiência. É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais vem a dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas. Como o objeto empírico aqui é a experiência vivida, há muito de autobiografia mas diferentemente desta não faz emergir o sujeito e sim a lição que se extrai da experiência, lição no sentido de conselho a que apontava Benjamin (1985). (LIMA; GERALDI; GERALDI, no prelo)

Na Investigação Narrativa, a possibilidade de intercambiar experiências permite aos sujeitos compreender melhor o que lhes constitui, visualizar os tempos e espaços que os constituem como são no presente, olhando para o passado e pensando no sujeito do futuro. Desta forma, olhar para as experiências narradas, com seus muitos enunciados, é olhar para a constituição do sujeito individual e do sujeito coletivo, para a constituição pessoal e a do outro.

Se em uma narrativa pressupõe-se a existência de locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem escuta ou lê), insere-se nesta pesquisa a questão da natureza dialógica da linguagem discutida por Bakhtin.

Para Bakhtin, a linguagem é um processo de interação dialógica na relação com a alteridade, sendo desenvolvido através de enunciados concretos que são ouvidos e reproduzidos, ou seja, a linguagem é produto da interação social e da interação entre os interlocutores (BRAIT, 2005).

Na perspectiva bakhtiniana, é através da interação social, sobretudo da interação verbal, que o sujeito se constitui e se transforma, em função mesmo da sua relação com o outro. O sujeito *é constituído de fora para dentro* (GEGe, 2009, p. 96). Para esta concepção, a alteridade é fundamental, pois o *sujeito-eu* só existe a partir do *sujeito-outro*, pois cada sujeito se constitui na relação com o outro, e por isso reflete e refrata-se no outro.

Paulo Freire também refletiu muito sobre a constituição do sujeito e sua capacidade de alterar a realidade, uma vez que para ele *é impossível pronunciar o mundo sozinho, da mesma forma que se tornar sujeito quando apartado dos outros, pois pela ação afirmativa de dizer a palavra, pronunciando o mundo em colaboração, os sujeitos provocam um processo complexo no qual são, simultaneamente, transformadores e transformados* (PITANO, 2010, p. 384).

Se o sujeito, mediado pela linguagem se constitui através do outro, pois este outro lhe dá acabamento em função da exotopia que ocupa e do excedente de visão que dispõe,

conforme Bakhtin¹⁴. Ao narrar, narrador(es), personagens, heróis colocam-se em movimentação exotópica e adquirem um excedente de visão, uns em relação aos outros, buscando o seu acabamento, ouvindo a história do outro, refazendo a sua história, transformando e sendo transformado.

2.2 À LUZ DAS TEORIAS OU HÁ LUZ NAS TEORIAS

2.2.1 SABERES E CONHECIMENTOS

O que se caracteriza como saber e qual a importância dele? Como nos aproximamos dos discursos implícitos de dominação do ser humano pelo ser humano na medida em que colocamos em oposição saberes e conhecimentos? Em outras palavras, que relações de poder se estabelecem ao distinguirmos saberes e conhecimentos? Olharemos para essas questões teóricas mais gerais de modo a construir referências para analisarmos discursos que se elaboram em uma sala de aula na qual se ensina Permacultura, aproximando no ensino as ciências e os saberes da experiência na Educação do Campo. Nosso pressuposto, consequência da própria definição de Permacultura, é que os discursos da prática do ensino de Permacultura no campo estão construídos tanto com base nos conhecimentos científicos, quanto nos saberes da experiência, o que nos possibilita tirar lições dessa relação para as Licenciaturas do Campo.

Vamos nos valer das concepções de Michel Foucault (1997) sobre *conhecimento e saber* pela nossa identificação com a análise que ele apresenta na *Arqueologia do Saber* a partir da crítica de que essa distinção é efeito de uma *delimitação silenciosa que se impôs* (p. 201) até então e pela sua preocupação, coincidente com a nossa, com a questão da dominação e da internalização de estruturas de poder mediadas por signos (FOUCAULT, 1997) Signos ideológicos, para o pensamento bakhtiniano (BAKHTIN, 2006). A arqueologia é

uma forma de fazer história que eleva tudo aquilo que as pessoas disseram e dizem ao estatuto de acontecimento. O que foi dito instaura uma realidade discursiva; e sendo o ser humano um ser discursivo, criado ele mesmo pela linguagem, a Arqueologia é o método para desvendar como o homem constrói sua própria existência. Nesta lógica, os sujeitos e objetos não existem a priori, são construídos

¹⁴ Mais informações sobre exotopia, excedente de visão e acabamento, conforme Bakhtin, na *sessão 2.2.3.1*.

discursivamente sobre o que se fala sobre eles. (GIACOMONI & VARGAS, 2010, p. 122).

Tal opção se justifica, conforme Silva (2010, p. 48), na ideia que a Arqueologia do Saber de Foucault nos permite mostrar as *opacidades e os silêncios produzidos pela ciência moderna, conferindo credibilidade (...) a outras formas de conhecer marginalizadas, suprimidas e desacreditadas pela ciência moderna.*

Compartilhamos da ideia de que os discursos em circulação são capazes de alterar nossa própria percepção da realidade. A palavra é instituinte. Os discursos nos seduzem e nos conquistam, eles criam mundos e cristalizam crenças conforme Paulo Freire já nos ensinou. Em nenhuma sociedade, em nenhum discurso, o poder é natural, mas algo que vai sendo naturalizado por práticas sociais historicamente construídas e ideologicamente forjadas pelas disputas de sentidos como na predominância do gênero masculino na nossa escrita, no uso de *rural* no lugar de *campo*, de *invasão* em vez de *ocupação* e até mesmo quando a recém-empossada ministra da Agricultura, Kátia Abreu, diz que no Brasil não existe latifúndio.

Saber *ou* conhecimento guardam uma ambiguidade semântica nos discursos correntes, de forma que tanto podem ser entendidos como sinônimos, quanto considerados diferentes e até mesmo excludentes. Dizemos, por exemplo, que os *conhecimentos* ou *saberes* do campo são mobilizados com frequência pelas comunidades no enfrentamento dos problemas cotidianos, fazendo uso dos termos como sinônimos. Outras vezes chamamos de *saberes* os conhecimentos sobre plantas medicinais de uma comunidade, para distinguir aqueles dos conhecimentos químicos e farmacológicos que identificam os princípios ativos que podem ser encontrados nas plantas. Assim, o conhecimento do princípio ativo da planta e seus desdobramentos na produção de fármacos seriam *científicos*, enquanto que o saber fazer uso de plantas medicinais seria um saber adjetivado de popular.

A definição dicionarizada encontrada em Michaelis (2009) trata **saber** como *estar informado de, estar a par, ter conhecimento de; conhecer*. Para o mesmo dicionário, **conhecimento** é *o ato ou efeito de conhecer, faculdade de conhecer, ideia, noção, informação*. Mesmo na Filosofia não há uma distinção muito clara entre os termos *saberes* e *conhecimentos* (MOTA; PRADO; PINA, 2008).

Muitas vezes ao nos referirmos à gama de informações científicas, utilizamos o termo *conhecimento* e ao se referir aos aprendizados/habilidades/práticas cotidianas/populares/tradicionais utilizamos o termo *saber*.

Frequentemente a distinção entre um e outro traz uma carga ideológica na direção de uma comparação entre um *conhecimento que é mais* e um *saber que é menos*. O *conhecimento é mais* ou superior porque se diz sistematizado, organizado, objetivo, enquanto que o *saber é menos* ou inferior porque não é sistematizado, nem estruturado e nem objetivo. Comparando-os pela falta ou negação de um em detrimento do outro, muitas vezes desconsideramos que lidamos com epistemologias diferentes e de origens coincidentes.

Essa obsessão por distinguir e em seguida separar e opor é fruto, por um lado, de um conhecimento recente que se solidifica com a paradigmática da cultura científica; por outro, é fruto da ocidentalização do mundo e disseminação de um conhecimento domesticado (ALMEIDA, 2010, p. 156).

Foucault, em sua *Arqueologia*, defende o ponto de vista de que o conhecimento (chamado científico) resulta da organização, estruturação e fixação de um campo dos saberes, de parte destes saberes dentro de um campo, segundo regras historicamente construídas que definem os dizíveis e os indizíveis. Nesse sentido, genealogicamente os conhecimentos teriam sua origem nos saberes, embora deles se afastem seguindo uma lógica própria de produção de novos enunciados. Entretanto, nos atravessamentos das relações de poder, os conhecimentos, esquecendo suas próprias origens, se sobrepõem aos saberes e os subalterniza. Neste trabalho, importa sublinhar que os saberes e os conhecimentos entram em relação e tentar desvendar as formas como enunciados próprios de um e outro circulam em ambos os lados, o da ciência e o da experiência.

Bruner (1998) refere-se a dois modos de funcionamento cognitivo:

cada um fornecendo diferentes modos de ordenamento de experiência, de construção de realidade. Os dois (embora complementares) são irreduzíveis um ao outro. Esforços para reduzir um modo ao outro ou para ignorar um às custas do outro inevitavelmente deixam de captar a rica diversidade do pensamento (Ibid., p. 12)

Bruner (1998) chama esses dois modos de pensamento de *paradigmático* ou *lógico-científico* e de pensamento ou modo *narrativo*. Nossa opção é seguir a esse autor que não trata um e outro modo por oposição ou pela negação ou falta em um em relação ao outro.

Mota, Prado e Pina (2008, p. 127), com base em Fiorentini e colaboradores (1998) e Geraldi (2003), distinguem conhecimento e saber da seguinte maneira:

o conhecimento corresponde a uma produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia. Já o saber consiste numa forma de “conhecer/saber” mais dinâmica, menos sistematizada que incorporam de maneira mais evidente as práticas, as experiências e os fazeres produzidos pelos professores no ato do seu trabalho. (MOTA; PRADO; PINA, 2008, p. 127)

[...] os conhecimentos são constituídos pelas disciplinas científicas, por seus métodos de pesquisa, seus resultados e fracassos, seus caminhos não lineares, mas que vão contribuindo para a emergência de um *corpus* de conhecimento que vai sendo sistematizado e acumulado ao longo da história, compondo uma das dimensões da herança cultural. Quanto à outra dimensão da herança cultural, os saberes, Geraldini os define enquanto um conjunto de práticas sociais, que não chegam à sistematização, mas orientam nossos juízos e muitas de nossas ações cotidianas. Deste modo, enquanto “o saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto das práticas sociais de forma sistemática, racional, na atividade científica”. (MOTA; PRADO; PINA, 2008, p. 127)

Também em Mota, Prado e Pina (2008, p.112-113) lemos que a palavra **conhecimento** *refere-se a situações objetivas e teóricas que devidamente sistematizadas, dão lugar à ciência [...]. Enquanto que, a palavra saber, pode referir-se a situações tanto objetivas como subjetivas, tanto teóricas quanto práticas* (grifos dos autores).

Nesta tese, mesmo assumindo epistemologicamente que *saberes* e *conhecimentos* são distintos, embora complementares, ao afirmar que ambos são produções humanas que refletem a forma como os homens e mulheres compreendem e se relacionam com o mundo, nós colocamos em dúvida a escolha por afirmar que uns são organizados, sistematizados enquanto que os outros não são. Conforme nosso entendimento a partir de Foucault, não temos elementos para dizer que os *saberes* não são sistematizados ou que não chegam à sistematização. O que ocorre é que os enunciados aí proferidos encontram suas regras de enunciação nas práticas correntes, enquanto os enunciados proferidos no interior do campo da ciência devem obedecer a regras restritas de produção. Afirmer que os *conhecimentos técnico-científicos* são mais sistematizados que *saberes da experiência* carrega uma ideia de hierarquia e dicotomia qualificadora segundo as relações de poder construídas ao longo da história.

Historicamente os saberes são referidos como hierarquicamente inferiores aos conhecimentos num explícito confronto ideológico. Para enfrentá-lo optamos por discutir a natureza de cada um, buscando elementos de caráter epistemológico.

Colocamos sob suspeita a pretensa universalidade e verdade do conhecimento científico, posto que este tem sua origem nos saberes mais amplos, que desqualifica no mesmo passo em que descarta o conjunto das experiências sociais e culturais, além de desconsiderar outras alternativas epistemologicamente diferentes, próprias aos saberes da experiência/tradição. Os saberes emergentes da experiência humana são desqualificados pelos discursos hegemônicos e tomados como sendo de segunda categoria.

Também não tentaremos aqui promover uma redução de um ao outro, muito menos ainda sacralizar os conhecimentos da experiência, mas tentaremos nos aprofundar no estabelecimento de diferenças entre eles como modos complementares (MORIN, 1979; SANTOS, 2002). *Não se trata de decretar a morte da instituição científica e edificar um altar para os saberes da tradição* (ALMEIDA, 2010, p. 40), pois *a reificação e a sacralização dos saberes não científicos é uma atitude tão perigosa e simplista quanto o é a sacralização da Ciência* (Ibid., p. 95), uma vez que homens e mulheres fazem uso dos dois modos de conceber o mundo e todo conhecimento científico gera ao mesmo tempo regiões imensas de sombra, conforme Santos (2002).

Não é à toa que a ciência ocupa lugar privilegiado na normatização da produção da vida no mundo moderno. As tecnologias associadas à ciência são acionadas como prova de verdade científica, como se resultassem exclusivamente do desenvolvimento científico. As tecnologias são utilizadas para construir argumentos contra o pensamento mágico ou religioso.

Um saber é o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; [...] é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso, [...]; um saber é o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...]; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. (FOUCAULT, 1997, p. 206-207)

O *saber*, que para Foucault (1997, p. 205-206) possui elementos definidos, dão base para a construção de proposições, descrições, verificações, teorias coerentes ou não - assim como o conhecimento científico. Tais elementos do *saber* são formados em uma prática

discursiva, caracterizados por uma forma e um rigor específicos, assim como pelos objetos de que se ocupa e dos tipos de enunciação, dos conceitos e das estratégias que utiliza.

O saber não é um pré-conhecimento ou um estágio anterior ao conhecimento, mas é o conjunto de elementos formados de maneira regular *por uma prática discursiva e indispensável à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar* (FOUCAULT, 1997, p. 206).

O *saber* é visto como uma construção histórica e, como tal, *produz verdades que se instalam e se revelam nas práticas discursivas* (AZEVEDO, 2013, p 149), pois, *não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma* (FOUCAULT, 1997, p. 207).

É importante aqui esclarecer o que é uma prática discursiva, conforme Foucault:

Não podemos confundi-la [a prática discursiva] com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência, nem com a “competência” de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, histórias, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1997, p. 136)

Foucault (1997) recorre à *Arqueologia do Saber* para analisar as condições de existência dos discursos, quer sejam científicos ou não, e conclui que o conhecimento não é o resultado do desenvolvimento dos saberes rumo à verdade, muito embora todo conhecimento tenha origem em algum campo dos saberes. *O saber não é o canteiro epistemológico que desapareceria na ciência que o realiza* (FOUCAULT, 1997, p. 209). Os saberes são, em grande parte, independentes das ciências já que se valem de diferentes campos discursivos. Enquanto a epistemologia normativa estabelece a legitimidade (ou a falta dela) de um discurso, a arqueologia interroga as condições de existência dos discursos, sejam eles científicos ou não.

Sabemos que a epistemologia [normativa] subordina a verdade à ciência. A ciência é o lugar específico da verdade no sentido em que ela não tem que se adequar a uma verdade que lhe seria anterior, pois só seus procedimentos são capazes de produzi-la; a questão da verdade se reduz à dos critérios do conhecimento verdadeiro, critérios esses definidos pela ciência em sua atualidade. A arqueologia desloca radicalmente essa problemática. Privilegiando em sua análise não

mais a ciência, mas o saber, a história arqueológica também neutraliza a questão da verdade. Ou melhor, desvincula a reflexão histórico-filosófica sobre a verdade da ciência e sua atualidade, eliminando a utilização de qualquer critério externo de verdade para julgar o que é dito nos discursos. A arqueologia aceita a verdade como uma configuração histórica e examina seu modo de produção unicamente a partir das normas internas dos saberes de determinada época (MACHADO, 2007, p. 54).

Para Foucault (1997) todo conhecimento tem o saber como pano de fundo. O saber pode se transformar em várias coisas, inclusive em conhecimento, podendo ainda estar contido neste a Filosofia, a Política, a Literatura, além de existirem saberes que são independentes dos conhecimentos científicos. *É como se a palavra **conhecimento** coubesse dentro da palavra **saber** e não o contrário*, sendo o *conhecimento* uma especialização do *saber* (MOTA; PRADO; PINA, 2008, p. 113, grifos dos autores).

À luz de Foucault, o *saber* é o processo por meio do qual o sujeito se modifica pelo trabalho realizado para conhecer; *é o que permite a modificação do sujeito e a construção do objeto* [cognoscível?]. Por sua vez, o *conhecimento* *é o processo que permite a multiplicação dos objetos cognoscíveis, o desenvolvimento de sua inteligibilidade, a compreensão de sua racionalidade* (SILVA, 2010, p. 20).

No campo dos *saberes* interessa-nos em especial aqueles que emergem da experiência construída pelos sujeitos do campo como modo de produzir e reproduzir a vida no seu lugar de existência. Quanto aos *conhecimentos*, referimo-nos de modo específico aos das ciências da vida e da natureza e em particular aos que são/estão escolarizados. Os conhecimentos escolares serão também referidos como acadêmicos visto que nosso diálogo tem como cerne a formação dos sujeitos do campo no âmbito do Ensino Superior (cursos de Licenciatura em Educação do Campo e de Agroecologia). As disciplinas e seus desdobramentos em conteúdos de Ciências da Vida e da Natureza correspondem a uma versão escolarizada da ciência na academia¹⁵.

2.2.2 SABERES DA EXPERIÊNCIA E CONHECIMENTO CIENTÍFICO

O que aproxima (ou afasta) a ciência moderna dos demais saberes da vida? Como os saberes da experiência construídos na produção e reprodução da vida no campo se

¹⁵ É preciso lembrar que os cursos superiores da Educação do Campo são muito recentes e que, diferentemente de outros, tem currículos e percursos pedagógicos muito diferentes daqueles tradicionalmente existentes.

encontram/confrontam com os conhecimentos científicos e os escolarizados? Dicotomizar a diferença é destacar o que os aproxima e o que os diferencia, de forma a entender como são complementares. *Compreender outra cultura pressupõe pôr em relação os sentidos que cada uma confere ao mundo, por meio da linguagem* (LIMA & GERALDI, em fase de elaboração).

A dicotomização consiste em um exercício analítico de reconhecer, relacionar e confrontar modos de pensar, de dizer e de viver. É assumir que existem campos com fronteiras; mas não significa uma concepção de existência de lados opostos ou paralelos e incomunicáveis. A diferença é constitutiva dos seres humanos, enquanto que as desigualdades são produzidas ideologicamente com o objetivo de inferiorizar. É por nos posicionarmos contra uma *indiferenciação redutora*, que *consiste na uniformização que torna todos os elementos comutáveis, idênticos, privados de singularidade* (ALMEIDA, 2010, p. 55) que não tomamos saberes e conhecimentos como sinônimos. Acreditamos que assim poderemos melhor explorar e entender como ambos estão (ou podem estar) imbricados e, em vários aspectos, apresentarem aproximações bastante significativas.

Também consideramos que o conhecimento científico não é o único modo legítimo de conhecer o mundo. Caso o fosse, permaneceria a contraposição entre um conhecimento dominante e um saber periférico. Diferenciar e promover o encontro e confronto entre eles por meio do diálogo é uma atitude que permite localizar ambos na constituição dos sujeitos e, no caso da Educação do Campo, indagar sobre os currículos de formação de educadores e profissionais da área de Ciências da Vida e da Natureza que estejam abertos às diferenças como ponto de partida para uma formação mais ampla do ser humano. É preciso ressaltar que na escola os conhecimentos científicos são transformados, muito embora guardem ecos dos modos de pensar e produzir ciência.

O exercício de estabelecer diferenças nos auxiliar na organização do pensamento. Para Almeida (2010), diferenciar representa o senso estético de observação do mundo. É a partir desse esforço que faremos emergir categorias de análise dos dados desta tese e lições que podem daí decorrer para o nosso trabalho na Educação do Campo.

De acordo com Almeida (2010, p. 35) os saberes são como um enorme iceberg em que os conhecimentos científicos são apenas a parte visível dele. Como se sabe, a parte subaquática de um iceberg é muito maior do que aquela que se vê.

Pretendemos contribuir para uma maior compreensão dos distintos saberes e conhecimentos que povoam a constituição das subjetividades, neste caso específico observando os dados da formação dos sujeitos desta pesquisa. Esses saberes são construídos

tanto na *práxis*¹⁶ *social do sujeito* (THERRIEN, 1997), em nossos termos, pela *experiência* (LARROSA, 2002), quanto naqueles adquiridos no âmbito da academia e baseados nos *conhecimentos científicos e tecnológicos*.

2.2.2.1 CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O PENSAMENTO PARADIGMÁTICO NOS MARCOS DA MODERNIDADE

Na gênese dos conhecimentos científicos encontram-se os saberes. Nem todos eles gestam conhecimentos científicos tais como os conceituamos hoje, no ensinamento de Foucault (1997). *Construídos com base na sistematização de experiências singulares de sujeitos, só posteriormente se tornam interpretações consideradas válidas e pertinentes* (ALMEIDA, 2010, p. 37).

A ciência é um tipo particular de saber. Pauta-se por métodos, regras, critérios e formas de organização de informações que lhes são próprias e evoluem, no interior da comunidade científica e no decorrer de sua história em grande parte distanciados da história comum da maioria da população do planeta Terra. (ALMEIDA, 2010, p. 35).

No interior da ciência existem muitas especializações distintas (SANTOS, 1989). As ciências ditas exatas constituem uma dessas especializações. A própria ciência é uma *subcultura da cultura ocidental ou euroamericana* (AIKENHEAD, 2009, p. 95).

Muitas são as tentativas de caracterizar a ciência. A nossa será mais uma a partir das contribuições de diferentes autores (SANTOS, 1987; IRWIN, 1995; BRUNER, 1998; SANTOS, 2000; etc.) que ao se aproximarem dessa questão fazem a crítica à ciência como modo único de explicar o mundo.

Santos (1989) caracteriza a ciência moderna como uma expressão filosófica que nasce a partir do século XVII fundada nas concepções de pensadores como Bacon, Locke, Hobbes e Descartes. Ela é marcada pelo racionalismo, empirismo, pela fragmentação e pelo reducionismo. Desde então, a racionalidade científica vem sendo assumida como um modelo

¹⁶ Vamos considerar *práxis* *enquanto expressão da relação essencial entre o pensar e o agir do sujeito consciente* no seu contexto social (THIERRIEN, 1997:9). Ou ainda, conforme Rossato (2010, p. 325), *práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora*.

global e como o conhecimento verdadeiro, chamado por Santos (2000, p. 61) de *paradigma dominante*. Para o mesmo autor, a ciência estabelece um pensamento abissal que separa o conhecimento aceitável do conhecimento não aceitável (SANTOS, 2007).

Uma adesão cega à ciência moderna *possibilita uma e só uma forma de conhecimento verdadeiro*, (SANTOS, 1987, p. 11) que *desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata* (Ibid., p.12), considerando a experiência como um conhecimento vulgar. E, conforme Santos (1987; 2000) este paradigma dominante precisa ser ultrapassado.

Por muito tempo, a ciência foi vista como o *conhecimento certo* (em oposição à existência de um *conhecimento incerto*), como a busca da verdade, como verdade absoluta, como atividade de pesquisa e como método de aquisição do saber. Ainda hoje essa visão está presente para aqueles que contrapõem as ciências a todas as outras formas de pensar. A ciência ocidental é, na verdade, uma etnociência eurocêntrica (ALMEIDA, 2010, p. 41).

Irwin (1995), por sua vez, também critica a ciência moderna que se apresenta como modelo de esclarecimento por parte daqueles que a consideram como dotada de uma racionalidade superior às demais, por sua suposta neutralidade, pela suposta verificabilidade de suas asserções que daria origem à construção de certezas.

Dada à aceitabilidade de seus resultados, a noção de verdade com que sustenta suas aproximações à realidade.

A ciência moderna encontra-se estreitamente associada a um poder sobre as coisas e sobre o próprio homem e, por isso, encontra-se ligada à tecnologia ao ponto de não discernir dela. O conhecimento científico, nesse contexto, serviu como pilar de sustentação ao sistema capitalista, dado que assegurou o desenvolvimento de técnicas de absorção, de apropriação e de transformação dos recursos naturais para a produção de bens de consumo. (SILVA, 2010, p. 42)

De acordo com Bruner (1998), a ciência moderna orienta-se dentro do modo paradigmático ou lógico-científico de pensamento. Este modo paradigmático baseia-se na argumentação, visando postular verdades objetivas, provas formais e empíricas, dentro de determinados procedimentos e métodos de investigação, em um sistema formal e matemático de descrição e explicação.

A grosso modo, o modo lógico científico trata de causas genéricas, de seu estabelecimento e faz uso de procedimentos para assegurar a referência comprovável e testar a veracidade empírica. Sua linguagem é regulada por necessidades de consistência e de não-contradição. Seu

domínio é definido não apenas por elementos observáveis aos quais suas afirmações básicas se referem, mas também pelo conjunto de mundos possíveis que podem ser gerados logicamente e testados contra os elementos observáveis – ou seja, é conduzido por hipóteses fundamentadas. (BRUNER, 1998, p. 14)

Neste modo paradigmático busca-se uma forma precisa para se chegar a uma verdade (que é supostamente universal), usa-se uma linguagem de definições em busca da precisão, especializa-se e fragmenta-se o conhecimento, dividindo-o em disciplinas e desintegrando os saberes. Opera na perspectiva cartesiana e positivista que separa o sujeito do objeto do conhecimento e que considera como sendo a forma única e válida de conhecimento aquela que é sujeita à especulação, à observação e ao experimento (SILVA, 2010, p. 43).

Características marcantes também deste modo de pensar são a reprodutibilidade dos argumentos e as abstrações distanciadas das experiências vividas (ALMEIDA, 2010, p. 36), assim como a assimilação, redução e negação das diversas formas de representação e percepção do mundo (Ibid., p. 58).

O modo paradigmático busca transcender o particular, buscando cada vez mais a abstração, e no final renuncia, por princípio, a qualquer valor explicativo que diga respeito ao particular. (BRUNER, 1998, p. 14)

Assim, o *conhecimento* adjetivado como *científico* remete a certo modo de produção e circulação de enunciados que buscam a universalidade como construção geral, independente dos contextos ou realidades locais, estabelecendo leis e teorias universais, fazendo crer na existência de um método seguro para atingir seus fins, chamado ‘método científico’.

De acordo com Almeida (2010, p. 118), esse método prioriza propriedades como *linearidade, relações de causa e efeito e inferências orientadas pela regularidade, simetria, exatidão e pelo princípio lógico da identidade*.

Destaca-se aqui também que *a escrita regida por exigências de um argumento científico tende a escolher palavras com o objetivo de assegurar a relação clara e definida e o sentido literal* (BRUNER, 1998, p. 23), valorizando, inclusive, uma forma de expressão que contenha apêndices, gráficos, tabelas, cálculos de probabilidades, conceitos (IRWIN, 1995).

Essa ciência valoriza a técnica, e, portanto, o desenvolvimento tecnológico, percebe a natureza como fonte de matéria prima a ser transformada. O desenvolvimento hegemônico da sociedade, baseado no capitalismo, fez perdurar por muito tempo a crença no modelo linear

de progresso, baseado no desenvolvimento científico, o que fez crer que a ciência e a tecnologia seriam aliadas na promoção do desenvolvimento econômico e que, avançada economicamente, a sociedade alcançaria, enfim, o seu desenvolvimento social.

A ciência funcionaria, então, como *o principal motor do progresso humano ao consolidar o modelo econômico capitalista* (SILVA, 2010, p. 43). Esse modelo começa a ruir e a ciência passa a ser questionada sobre seus rumos e intenções no período entre as duas guerras mundiais, fenômeno que se intensificou após a II Guerra. O desenvolvimento do Projeto Manhattan, em 1945, que culminou, posteriormente, no lançamento da bomba que atingiu Hiroshima e Nagasaki (Japão), os projetos militares que deram origem ao desenvolvimento de armas químicas, bem como o agravamento dos problemas ambientais decorrentes do desenvolvimento científico e tecnológico, levou a vários questionamentos sobre as consequências do uso da tecnologia e sobre os aspectos éticos do trabalho dos ‘cientistas’ (SILVA, 2010a).

A ciência não é uma atividade neutra e o seu desenvolvimento está diretamente imbricado com os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais. Portanto a atividade científica não diz respeito exclusivamente aos cientistas e possui fortes implicações para a sociedade. Sendo assim, ela precisa ter um controle social que, em uma perspectiva democrática, implica em envolver uma parcela cada vez maior da população nas tomadas de decisão sobre Ciência e Tecnologia. (SANTOS & MORTIMER, 2001)

Dentro da própria comunidade de cientistas e entre membros da sociedade em geral sempre aconteceram questionamentos a esta ciência como *verdade absoluta*, como única saída para o mundo, como modelo de esclarecimento e desenvolvimento da/para população.

Os conhecimentos científicos fazem parte da riqueza e capital essencial que sustentam a sociedade globalizada em que vivemos (THERRIEN, 1997). São o polo mais formal e acadêmico dos saberes e são transmitidos por meio do uso de conceitos (SCHWARTZ, 2010). Reconhecemos as grandes contribuições da ciência para a vida. Por meio dela muitas doenças foram conhecidas e tratadas; vacinas foram produzidas; edificações foram feitas, etc. A ciência tem se mostrado útil como conhecimento e tecnologia, a despeito das críticas. Concordamos com Larrosa (2002) quando considera que:

Atualmente, o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está

aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental. O conhecimento é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro. (Ibid., p. 27)

2.2.2.2 SABERES DA EXPERIÊNCIA E A NARRATIVA COMO MODO DE CONHECER O MUNDO

Os saberes que circulam na oralidade entre populações humanas ao longo da nossa história resultam da experiência. Na condição de saberes *mais próximos do mundo da vida e mais distantes do circuito de disseminação do conhecimento científico* (ALMEIDA, 2010, p. 35), contribuem, sobretudo, para a preservação cultural dos povos.

De acordo com Silva (2010), são:

(...) frutos das experiências sociais das populações quilombola, caiçara, de pescadores artesanais, de ribeirinhos, de agricultores, entre outras, que estão diretamente preocupadas em encontrar respostas para os problemas enfrentados no dia-a-dia, sejam estes de ordem ambiental, econômica ou social (Ibid., p. 49-50)

(...) respaldados por quadros de referências qualificados; estabelecem estratégias distintas de leitura do mundo. Essa forma de compreensão diz respeito a saberes que são desenvolvidos às margens do conhecimento escolar e da ciência, sendo ao longo da história repassados de pais para filhos de forma oral e experimental. Desse modo, desde o aparecimento da espécie humana na Terra, os homens procuram responder aos problemas que lhe são postos em todos os domínios de sua vida, sejam esses problemas individuais ou coletivos, materiais ou espirituais. (Ibid., p. 92)

Tais saberes englobam as crenças, as opiniões, a magia, os entendimentos intuitivos e subjetivos, as histórias vividas ou narradas, as superstições, que, a partir do olhar da ciência moderna não são uma forma legítima de conhecimento¹⁷, e, *na melhor das hipóteses podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a averiguação científica* (SILVA, 2010, p. 25). Na verdade, muitas descobertas científicas são oriundas das experiências singulares e cotidianas

¹⁷ Obviamente isto não quer dizer que no interior mesmo de uma comunidade ou na relação entre diferentes culturas ou povos, não haja negação de saberes de parte a parte. O que interessa aqui é ressaltar que a ciência tal como concebida no mundo moderno, nega valor a estes saberes.

de sujeitos não-cientistas (ALMEIDA, 2010, p. 36). Entretanto, são saberes que *não podem ser entendidos nem reduzidos a um ensaio ou a um estágio anterior da explicação científica* (Ibid., p. 88)

A botânica utilizada por numerosas populações brasileiras para curar suas doenças; os métodos de medir volume e área (como o denominado **cubação**) que se distinguem da geometria euclidiana; a construção de artefatos e técnicas capazes de permitir a coleta de frutos em espaços de difícil acessibilidade (como é o caso da coleta do açaí, na Amazônia brasileira, e do corte da palha da carnaúba, no Nordeste do Brasil) são algumas das referências que atestam a exuberância de um pensamento desafiador e criativo, e a destreza de uma ciência perto da natureza (Ibid., p. 63, grifo da autora)

A validação **a posteriori** demonstra o quanto a pesquisa científica deve às antecipações dos saberes da tradição. Por exemplo, as propriedades medicinais da planta **babosa** são hoje referendadas e validadas, além de receber um novo nome: *Aloe vera*. Também o antigo costume das mulheres comerem galinha caipira durante o período pós-parto recebe hoje “autorização” da pesquisa científica que descobriu as propriedades dessa ave para curar infecções. Para citar mais um exemplo, o que no Nordeste do Brasil se denomina **dedinho-do-cão**, cujo nome é **avelós**, sempre foi utilizado como um medicamento para vários fins que inclui, dentre outros, remover verrugas. (Ibid., p. 102, grifos da autora)

Almeida (2010, p. 93) destaca que tais saberes, *discriminados pelo rótulo de não-científicos, (...) têm se reduzido a um apêndice do acervo do suposto saber universal, e que, sem cidadania, e sob a tutela dos saberes científicos, perdem sua identidade ao deixar de ser reconhecidos e de autorreconhecerem como uma das formas de investigação e interpretação do mundo.*

No contexto dos sujeitos do campo, esses saberes estão presentes nas estratégias de *produção e reprodução* (ARROYO, 1992) da vida. A luta pela terra, a relação entre trabalho e vida, os hábitos alimentares, as práticas religiosas e sociais, a Reforma Agrária, a cultura camponesa, o embate de classe entre projetos de campo e entre as lógicas do agronegócio são, entre outros, elementos constitutivos dos saberes dos camponeses e camponesas. A esse conjunto de saberes chamamos aqui de *saberes da experiência*, conforme Larrosa (2002). Muitos autores se valem da expressão *saberes da tradição*¹⁸, contudo o termo *tradição* não é coerente com o referencial analítico de Foucault por remeter às continuidades históricas como

¹⁸ O termo *saberes da tradição* será mantido neste texto apenas quando assim for referido na citação literal de outros autores.

desenvolvimentos progressivos em que uma perspectiva leva inexoravelmente ao seu desdobramento e repetição por adensamento. Entre outras, *tradição* é uma noção que deve ser criticada, segundo Foucault (1997), a fim de *libertar-se de todo um jogo de noções que diversificam, cada uma à sua maneira, o tema da continuidade* (idem, p. 23). O autor olha para as formações discursivas, isto é, pelos atravessamentos dos discursos em dados tempos e lugares pelos sujeitos falantes.

Entendemos como em Larrosa (2002) que a experiência não é *o que se passa, mas o que nos passa* (grifo do autor). O que nos passa remete a cada sujeito na sua existência e não a um sujeito genérico que poderia ser entendido com da tradição. O sujeito da experiência é um *território de passagem*, pois aquilo que acontece o afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve marcas, deixa vestígios e gera efeitos. O sujeito da experiência é o *espaço do acontecer* para ele. A experiência é um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, com algo que se prova, é algo que está dentro de nós, tendo como componente fundamental sua capacidade de formação ou transformação do indivíduo singular e concreto. Esta experiência singular, individual, se transmite de geração a geração, criando um ‘baú de experiências’ a que um povo ou um indivíduo sempre recorrem para construir compreensões sobre o que lhe acontece. Para Mello e Sousa (2005), a experiência como intervalo, funciona como um momento lógico entre dois lugares – o antes e o depois de algo novo, transformado, algo que nos acontece.

O *espaço do acontecer* (LARROSA, 2002, p. 19) para o sujeito do campo é a lida diária na roça, das festividades culturais e religiosas, das lutas sociais dos camponeses, das diversas atividades das comunidades indígenas e quilombolas etc. – espaços repletos de experiências e, portanto, de aprendizados pelo compartilhamento de saberes e experiências. A experiência envolve as atividades do sujeito como agricultor/a, pedreiro/a, cozinheiro/a, terapeuta popular, benzedeira, raizeiro, sanfoneiro/a, contador/a de ‘causos’, etc.

Se a experiência é o que nos acontece, o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido (ou do sem-sentido) do que nos acontece; enquanto objeto elaborado individualmente, com base nas contrapalavras compartilhadas pelo indivíduo com seu coletivo, *é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal* (LARROSA, 2002). O saber da experiência é, portanto, a forma como o indivíduo vai respondendo/reagindo/dando sentido ao que vai lhe acontecendo ao longo de toda a sua vida. Therrien (1997) afirma que o saber da experiência não é só um saber oriundo das práticas sociais, mas também um saber que transforma o indivíduo daquela prática (práxis social).

Os saberes da experiência não são o senso comum. O senso comum é um *conhecimento cotidiano pouco lapidado, casual, fruto das impressões primeiras, não refletido metodicamente, sem crítica* (ALMEIDA, 2010, p. 66). O também denominado conhecimento comum ou vulgar é distinto dos saberes da experiência, pois estes, mesmo que distantes dos propósitos e pressupostos da ciência moderna, também são elaborações cognitivas específicas. *e operam por meio das universais aptidões para conhecer, expressa contextos, narrativas e métodos* (Ibid., p. 66) distintos daqueles da ciência, mas segundo regularidades que envolvem desde seus objetos até seus modos de enunciação, como estudado por Foucault (1997).

A observação sistemática dos fenômenos, por meio de métodos específicos para conhecer, decifrar e explicá-los, possível na ciência e também nos saberes da experiência, possibilita que os sujeitos ultrapassem o senso comum (ALMEIDA, 2010, p. 116).

Os saberes da experiência são orientados por modos de pensar que comportam *articulações e retotalizações* em função do seu permanente diálogo com a vida vivida coletivamente nos espaços e tempos próprios da finitude humana. Aqui, o passado é revitalizado pelo presente a partir das narrativas das experiências tradicionais vividas (ALMEIDA, 2010, p. 59). Os modos de pensar dos saberes da experiência correspondem ao que Bruner (1998) chama de *modo narrativo* de ordenamento da experiência e de funcionamento cognitivo.

O modo narrativo de funcionamento cognitivo é baseado em histórias (*pretensamente verdadeiras ou pretensamente fictícias*), que devem persuadir não pela veracidade (como no modo lógico-científico), mas pela semelhança com a vida, isto é pela verossimilhança, tanto quanto pelos ensinamentos que é capaz de transmitir. Aqui, as afirmações também podem implicar causalidades, mas tratam-se de causalidades *perceptivelmente diferentes*. Enquanto o modo paradigmático de funcionamento cognitivo *leva à busca de verdades universais*, o narrativo *busca condições particulares prováveis entre dois eventos* (BRUNER, 1998, p. 13).

A aplicação imaginativa do modo narrativo leva, na verdade, a histórias boas, dramas envolventes, relatos históricos críveis (embora não necessariamente “verdadeiros”). Ele trata de ações e intenções humanas ou similares às humanas e das vicissitudes e consequências que marcam seu curso. Ele se esforça para colocar seus milagres atemporais nas circunstâncias da experiência e localizar a experiência no tempo e no espaço. (Ibid., p. 14)

Bruner (1998, p. 15) argumenta que, a Física Moderna, por exemplo, prediz resultados que podem ser testados e verificados, mas que as histórias não têm essa necessidade de

comprovação ou de verificação, já que sua credibilidade está nas lições que as experiências trazem, dentro de um *espectro de significados possíveis* (Ibid., p. 26). O modo narrativo *leva a conclusões não sobre certezas em um mundo primitivo, mas sobre as diversas perspectivas que podem ser construídas para tornar a experiência compreensível* (Ibid., p. 40).

Nas histórias existem diversos elementos que atuam não só sobre a ação e a intenção, mas principalmente sobre o personagem; *a história ocorre conjuntamente no plano da ação e na subjetividade do protagonista* (Ibid., p. 21). A inseparabilidade entre personagem, ambiente e ação está profundamente enraizada na natureza do pensamento narrativo (Ibid., p. 41).

No que se refere à linguagem centrada na oralidade, o modo narrativo pode substituir *o dado e o novo por metáforas*, permitindo certa ambiguidade no que está sendo dito (BRUNER, 1998, p. 25)

O modo narrativo é um modo de pensar mais dialógico e criativo e quase sempre surge a partir das experiências locais (ALMEIDA, 2010).

2.2.3 FRONTEIRAS E CIRCULAÇÃO CULTURAL ENTRE CAMPOS DIFERENTES

Partindo, então, do pressuposto de que existem formas diferentes, mas complementares, de estar e pensar o mundo, é importante destacar que existe algo entre essas duas possibilidades que as distinguem sem, necessariamente, impedir que nos movimentemos de uma a outra (ALMEIDA, 2010). Essa distinção pode ser melhor percebida na fronteira epistemológica dos campos. Tal fronteira é dinâmica, uma zona de contato, um *estar-entre epistemológico sem o qual os intercâmbios interculturais não poderiam ser bem sucedidos* (SANTOS, 2014, p. 132).

Assumir a existência deste tipo de fronteira é, conforme Santos (2014), adotar uma epistemologia de conhecimento posicional ou situado e permite estabelecer intercâmbios interculturais visando a interpretação, produção e partilha de significados. Significa reconhecer que as ideias e os conceitos de um lado podem interessar ao outro, e vice-versa (ALMEIDA, 2010, p. 106). Negar a fronteira, por outro lado, seria criar uma *falsa ilusão de igualdade homogênea criada pelo universalismo centralista* (BRAIT, 2009, p. 154).

A fronteira geográfica que divide dois países ou municípios nada mais é que uma linha imaginária, uma rua ou um rio que se interpõe entre os territórios. Mas, a fronteira geográfica

que divide não necessariamente isola ou exila os habitantes de um lado ou de outro que podem intercambiar seus costumes, suas moedas, suas formas de relações sociais.

A fronteira é um limiar entre, pelo menos, dois modos de pensar, de viver, de produzir e compartilhar conhecimentos e saberes. Um limiar por onde circulam saberes e culturas, um espaço onde é possível *dialogar e procurar os campos de vizinhança entre diversos modos de conhecer* (ALMEIDA, 2010, p. 138).

A fronteira pode ser pensada como *ecologia do conhecimento*, como operação do pensamento que considera as múltiplas correlações, as determinações, as aproximações, os distintos padrões de auto-organização. Assim, esta *ecologia do conhecimento* seria a possibilidade de comunicação *entre e intra* conhecimentos científicos e outras formas de saberes. *Tal como um ecossistema, uma ecologia dos conhecimentos supõe comunicação e troca entre a diversidade de informações e saberes constituídos às vezes por hibridismos ou mestiçagens entre domínios de especialidades* (ALMEIDA, 2010, p. 151-152).

Assim, este espaço/tempo de contato entre as diferentes culturas e saberes, essas fronteiras e encruzilhadas são *zonas intermédias nem exteriores nem interiores, nem familiares nem estrangeiras, nem sujeito nem objeto, [são] condições de exílio sem deixar de pertencer à comunidade*. É uma *posição* de encruzilhada ou de patamar, um *dihiliz*, a palavra que designa o espaço intermediário entre a rua e o interior da casa. *Quando visto da rua, o dihiliz é interior e, quando visto do interior da casa, é exterior* (SANTOS, 2014, p. 132, grifos do autor). O pátio em frente à casa, o alpendre ou varanda, por exemplo, compõem a casa e acessam tanto o interior dela quanto a rua. Para quem se posiciona dentro da casa, estar no alpendre significa estar ‘lá fora’, para quem passa na rua é estar em casa, ‘lá no alpendre’.

Cruzar fronteiras só é possível se os limites entre os campos fronteiriços forem flexíveis, de forma a estabelecer interlocuções pertinentes pelo diálogo (SILVA, 2010). Tal diálogo só é possível com a descolonização dos saberes e a aceitação de que os mesmos são complementares e igualmente legítimos como modos de pensar, sem que um seja hegemônico em relação ao outro (SANTOS, 2007a). Com isso, pode-se privilegiar uma visão multicultural e favorecer a participação de todos os sujeitos (SILVA, 2010, p. 65).

A movimentação em torno da fronteira põe em contato saberes da experiência e conhecimentos científicos, predominantes em culturas ou subculturas distintas. Bakhtin desenvolveu essa ideia (movimentação nas fronteiras) a partir dos conceitos de dialogia, polifonia, pensamento equipolente e vozes equipotentes ao tratar do plurilinguismo. Embora esses conceitos apareçam mais especificamente em *O problema da poética em Dostoievski*,

foram desenvolvidos em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento* (1970) ao tratar da obra de Rabelais. Rabelais foi um crítico ácido aos costumes dos reis e padres, pela sagacidade e oportunidade de convivência com o alto clero e com a praça pública pela sua posição privilegiada de médico e escritor. Desses estudos Carlo Ginzburg valeu-se em suas diferentes obras em que estuda a cultura popular, bem como o seu paradigma indiciário.

Ginzburg resgatou do linguista russo a dinâmica cultural que levou Rabelais a assimilar aspectos da cultura popular e aprofundou a reflexão sobre o movimento recíproco e contínuo que influencia os diferentes níveis culturais (HERMANN, 1998, *on-line*).

Em sua obra *Os andarilhos do bem: feitiçarias e cultos agrários nos séculos XVI e XVII* (1988), Carlo Ginzburg apropriou-se dos estudos rabelesianos de Bakhtin, cunhando o termo circulação traduzido para o português como *circularidade*. Também em *O queijo e os vermes - o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição* (1987) Ginzburg se vale da mesma ideia para discutir peças inquisitórias de 1584, para compreender as ideias defendidas por um moleiro condenado pela Igreja e, sobretudo, para aprofundar a compreensão acerca da relação de opressão contra os mais pobres. O moleiro Menocchio deixa indícios de ter tido acesso a livros que faziam parte do universo das pessoas letradas e faz uma síntese pessoal a partir de suas convicções religiosas e ideológicas.

O contato com o mundo das letras, e mesmo com textos sofisticados, não retirou Menocchio de sua cultura, mas, ao contrário, realçou a especificidade de suas interpretações, adaptadas a uma realidade ainda refratária a abstrações e fortemente marcada pela vivência concreta e materializada dos fenômenos religiosos e das religiosidades. (...) Ginzburg descobriu com Menocchio a resistência da cultura subalterna e a circularidade cultural entre as classes dominantes e populares. (HERMANN, 1998, *on-line*)

Para Bakhtin os sentidos sempre se atualizam e voltam resignificados pela produção de contrapalavras e é assim que se dá a movimentação da cultura permanentemente por meio das classes/grupos de uma dada sociedade. Movimentação esta que permite a apropriação de elementos de uma cultura pela outra de acordo com os interesses de classe em disputa, numa relação dialógica sempre tensa. Preferimos falar de circulação em vez de circularidade para evitar a ideia de volta a si mesmo, sem transformação. Compartilhamos da ideia de que

o conceito de circularidade na obra de Ginzburg obedece à maneira como Mikhail Bakhtin escreveu sobre o riso e a cultura popular no contexto de Rabelais, e sobre as leituras que fizeram dele nos anos, décadas e séculos seguintes. Circularidade, em ambos autores, designa o movimento de infiltração dos produtos culturais entre os setores hierárquicos da sociedade, ou seja, o conceito permite verificar que os discursos dos setores representativos da cultura erudita e letrada podem permear e moldar as práticas de outros grupos sociais letrados; e que, da mesma forma, mas em sentido inverso, os setores subalternos atravessam a cultura hegemônica com as práticas discursivas que elaboram, fundadas na oralidade, e que, desse modo, também exercem influência nos setores chamados de portadores da cultura erudita. O conceito de circularidade, em suma, diz respeito à constante permeabilidade cultural dentro da sociedade hierarquizada (AGRA, 2008, *on-line*).

De acordo com esses autores a cultura é dinâmica devido a sua capacidade de ‘circular’ entre os setores da sociedade e intercambiar sentidos e valores. Assim como a cultura popular e a cultura das elites se intercambiam, defendemos que os saberes da experiência e os conhecimentos da ciência se misturam, se estranham, provocam mudanças entre si e, por isso, mesmo se complementam.

Na ideia da circularidade cultural de Bakhtin e Ginzburg não há cultura pura, e a *cultura popular é dinâmica, tendo inclusive o potencial de influenciar uma cultura dita hegemônica* (FRESSATO, 2009, p. 12)

O conceito de circularidade, assim, pressupõe que, elementos da cultura popular interajam e passem a compor a cultura hegemônica, sendo que a recíproca também é verdadeira, numa troca contínua. Esse conceito permite problematizar a influência recíproca entre as manifestações populares e as hegemônicas, perceber a imprecisão de suas fronteiras, sugerindo, assim, um fluxo regular de permeabilidade entre elas. Permite abordar a cultura de uma perspectiva social, privilegiando sua dimensão de complexidade e de diversidade de valores e sentidos. Partindo do princípio de circularidade, Bakhtin revelou a partilha de padrões e signos, a existência de uma intensa relação cultural de permuta contínua e permanente. A cultura transita em vários sentidos, estabelecendo incessantes interações, determinadas por realidades históricas específicas. Ela não é “pura” e secularizada, estando em transformação ao mesmo tempo em que permanece em espaços e tempos definidos. (Ibid., p. 12-13)

Trazendo essa discussão para o campo da Educação Popular pode-se dizer que o saber surge e circula dentro e entre grupos e espaços, permitindo que os sujeitos aprendam não

diretamente do e com o seu meio natural, naturalmente, mas uns com os outros e uns entre os outros, culturalmente (BRANDÃO, 1983, p.7, grifos do autor).

O grande desafio de uma sociedade plural e inclusiva consiste em pôr sentidos em relação de forma dialógica e respeitosa com as diferentes explicações de mundo e com a alteridade. Para isso acontecer a primeira condição é criar situações e momentos para a circulação dos saberes e conhecimentos, principalmente dentro da academia. Portanto, essa opção é epistêmica, política, ideológica e de classe.

2.2.3.1 ALTERIDADE E DIALOGIA NA CIRCULAÇÃO EM TORNO DE FRONTEIRAS CULTURAIS

Neste texto, à luz das discussões bakhtinianas, compreendemos que cultura é o tempo-espaço social e histórico no qual as pessoas se colocam em relação dialógica a partir de enunciados concretos (BAKHTIN, 2010b; QUEIROZ, 2013).

Não se deve, porém, imaginar o domínio da cultura como uma entidade espacial qualquer, que possui limites, mas que possui também um território anterior. Não há território interior no domínio cultural: ele está inteiramente situado sobre fronteiras, fronteiras que passam por todo lugar, através de cada momento seu, e a unidade sistemática da cultura se estende aos átomos da vida cultural, como o sol se reflete em cada gota. Todo ato cultural vive por essência sobre fronteiras: nisso está sua seriedade e importância; abstraído de fronteira, ele perde terreno, torna-se vazio, pretensioso, degenera e morre. (BAKHTIN, 2010b, p. 29)

Considerando que a cultura (ou culturas) está sobre fronteiras, *é no contato com a cultura do outro que a materialidade de dada cultura mostra sua significação* (QUEIROZ, 2013, p. 68). Ou ainda, *uma cultura só se revela na sua completude pelo olhar de uma outra cultura* (AMORIM, 2001, p. 191).

Para Queiroz (2013, p. 69), a cultura apresenta uma relação imediata com a palavra e *é na produção de linguagem, ou linguagens, na interação social, que a cultura acontece, se materializa, se cria, se mostra, se multiplica*, ou seja, a cultura está ligada à *linguagem concreta na vida* (ibidem) e é através das interações sociais, dentre as quais a interação verbal, que nos inserimos na cultura e nos relacionamos com o outro. A importância da palavra, do ‘logos’ neste processo é salientada pelo pensamento bakhtiniano porque sobre toda interação

social construímos uma compreensão e esta se faz com palavras, forma da tornar intraindividual o que é interindividual.

Siqueira e colaboradores (2013, p. 114) entendem a *cultura como o resultado do trabalho e do desenvolvimento histórico social de uma sociedade em um dado momento, tem-se a linguagem como dela indissociável, pois é ela que constitui, organiza e intermedeia as relações sociais.*

Para Bakhtin, é a produtividade cultural do ser humano que nos permite ingressar na história, e, esta - a cultura - se constrói dentro das condições socioeconômicas objetivas de uma sociedade (GEGe, 2009).

É por meio da cultura que os sujeitos criam os símbolos, os saberes, os sentidos e os significados que os rodeiam e os constituem (BRANDÃO, 2010a).

Em um mundo de oprimidos e opressores, conforme Freire, muitas vezes os sujeitos são impedidos de construir sua cultura, de dizer sua palavra, vivendo na *cultura do silêncio*, dominados e interditados de participar ativamente dos acontecimentos (FREIRE, 1973; OSOWSKI, 2010a).

No processo da história, a desigualdade de condições humanas de produção de bens, poderes e símbolos, nega a universalização da cultura e institui posições subalternas de saberes, valores e símbolos de sujeitos e grupos étnicos e sociais dominados por conhecimentos, valores e códigos de relacionamentos de outro grupo (BRANDÃO, 2010b).

A *cultura do silêncio* discutida por Freire é produzida pela impossibilidade de homens e mulheres dizerem sua palavra (OSOWSKI, 2010a, p. 101). Para Freire, é na dialogia e em uma educação crítica e emancipadora que podem emergir sujeitos de práxis em condições de interferir na realidade, possibilitando muitas culturas, rompendo o silêncio.

Segundo Certeau (1995) somos parte de um universo multicultural, vivemos, portanto, uma *cultura no plural*. Com Freire, então, aprendemos que todos, letrados ou iletrados, são fazedores de cultura ao aceitar e responder aos desafios da vida, alterando e dominando a natureza, dinamizando e humanizando a realidade (OSOWSKI, 2010b). Brandão (2010b) afirma que a diferença entre culturas é um bem, e que a pluralidade cultural é desejável.

As fronteiras que os sujeitos cruzam para alcançar/aproximar de outras culturas podem ser suaves, manejáveis (acessíveis), arriscadas ou virtualmente impossíveis, dependendo de como é o mundo social destes e como este é considerado e o quão imposta ou construída for a nova cultura (AIKENHEAD, 2009).

Um dos esforços para o cruzamento de fronteiras culturais é o sujeito reconhecer o seu inacabamento, reconhecer que existem outros saberes a conhecer e compreender. É um dos

princípios da vida alteritária, em que se admite o outro como legítimo. Como seres culturais que somos, estamos sempre nos fazendo, refazendo, começando, recomeçando (TROMBETTA & TROMBETTA, 2010). Vivemos como um ato ético essa possibilidade cultural de refazer e recomeçar, dado seu inacabamento.

A alteridade é, então, a presença do outro na constituição do eu-sujeito, *somos povoados pelo outro, e nossas relações com o outro fazem de nós e deles os elementos constituintes da sociedade* (SOBRAL, 2009, p. 48). Portanto, somos constituídos e transformados *sempre por meio do 'outro', sempre em relação dialógica com o 'outro'* (REIS, 2013, p. 43) e, assim, *a noção de alteridade relaciona-se com a de pluralidade* (ibidem).

Falar em alteridade não é destacar diferenças de forma reduzida, não é só tornar o outro semelhante ou dessemelhante, mas afirmar a diversidade, e que o outro é irreduzível a mim e a ele mesmo, e assim a minha identidade se forma (AMORIM, 2001).

É a relação com a alteridade que fornece um acabamento sempre provisório ao sujeito. Esse acabamento *vem de fora, pois é o outro que nos completa, que vê o que não podemos ver, assim como nós vemos no outro o que ele próprio não pode ver* (TEZZA, 2007, p. 240). Esta visão exterior do sujeito pelo outro – e vice-versa – estabelece um excedente de visão, e, em uma viagem exotópica, o sujeito volta o olhar a si mesmo e buscar acabamento (TEZZA, 2007; BAKHTIN, 2010a; BATISTA; PRADO; PEREIRA, 2013). Em síntese, é o outro que me dá *unidade e acabamento* (TEZZA, 2007, p. 249).

A criação estética expressa a diferença e a tensão entre dois olhares, entre dois pontos de vista. Se tomamos o exemplo do retrato, em pintura, falaremos do olhar do retratado e do olhar do retratista ou artista. O trabalho deste último consiste em dois movimentos. Primeiro, o de tentar captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê. Segundo, de retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do retratado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática. O retratado é aquele que vive cada instante de sua vida como inacabado, como devir incessante. Seu olhar está voltado para um *horizonte* sem fim. O sentido da vida para aquele que vive é o próprio viver. O retratista tenta entender o ponto de vista do retratado, mas não se funde com ele. Ele retrata o que vê do que o outro vê, o que olha do que o outro olha. De seu lugar exterior, situa o retratado num dado *ambiente*, que é aquilo que cerca o retratado, e em relação ao qual é situado pelo artista. O ambiente é uma delimitação dada pelo artista, uma espécie de moldura que enquadra o retratado. A delimitação do artista dá um sentido ao outro, fornece uma visão do outro que lhe é completamente inacessível. Não posso me ver como

totalidade, não posso ter uma visão completa em mim mesmo, e somente um outro pode construir o todo que me define (AMORIM, 2006, p.96)

A exotopia é o movimento que propicia o encontro e o confronto com o outro, em um exercício de ocupar um lugar de fora da relação e depois voltar ao seu lugar, buscando acabamento. A exotopia é olhar de fora. O movimento da exotopia e o consequente excedente de visão permite completar o indivíduo naqueles elementos em que ele não pode completar-se, uma vez que somos inacabados.

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão – o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela reação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. (...) Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (BAKHTIN, 2010a, p. 21)

Na busca por acabamento e por cruzar fronteiras, os sujeitos usam a sua palavra em diálogos. Os saberes da experiência e os conhecimentos da ciência, científicos ou didatizados, podem estar inseridos em culturas diferentes ou serem compartilhados/confrontados dentro de uma mesma cultura, dependendo dos sujeitos e do contexto. A linguagem é a chave para compreendermos a coexistência desses saberes/conhecimentos, ou o afastamento entre eles.

A linguagem é uma forma de comunicação carregada por relações de poder, conforme Freire, e as diferenças de linguagem tem um fundamento político e ideológico. Portanto, mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo (OSOWSKI, 2010c). Com Vigotski (2010) e Bakhtin (2006), compreendemos que a linguagem é muito mais que forma de comunicação, é constitutiva do pensamento.

Vale destacar que aproximar culturas pela linguagem não significa simplesmente eliminar as diferenças de sintaxe entre grupos distintos ao simplificar ou rebuscar a fala, e,

sim, aproximar palavras e ideias das realidades experienciadas pelos sujeitos, *problematizando as diferenças de significado, pontuando a riqueza de sentidos e, principalmente, abrindo espaço para o diálogo* (OSOWSKI, 2010c). Em Bakhtin entendemos que a *polifonia é a marca fundamental de alteridade* (AMORIM, 2001, p. 50) que pode promover esse tipo de aproximação entre culturas.

Vou a Paulo Freire e Mikhail Bakhtin para compreender a noção de *diálogo*. Apesar de Paulo Freire utilizar o termo *diálogo* e Bakhtin mais o termo *dialogia*, para ambos adotar como postura o diálogo/dialogia – aqui entendidos como sinônimos em relação à concepção destes dois autores - implica compreender a *relação entre um eu e um tu*, mas isso *não quer dizer defender o consenso ou defender que todo o diálogo se faz harmoniosamente. Ao contrário, ambos os autores reconhecem que há polêmica, há lutas de classes, há interesses antagônicos entre as partes em diálogo* (GERALDI, 2003, p. 50).

Para além da alternância de falas, no diálogo disputam-se sentidos, em um esforço de pôr estes sentidos e culturas em relação, buscando compreensão. *Diálogo no sentido bakhtiniano não tem nada de harmônico e é muito mais uma arena. Discussões, discordâncias, mas também um profundo entendimento* (AMORIM, 2006, p. 107).

A palavra diálogo é mesmo “mal dita” quando utilizada para caracterizar tão-somente tipos de estrutura gramatical ou quando empregada no sentido socialmente cristalizado de consenso. É o diálogo reificado, finalizado, convertido em monólogo. A palavra diálogo, ao contrário, é bem entendida, no contexto bakhtiniano, como reação do eu ao outro, como “reação da palavra à palavra de outrem”, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais. A essa perspectiva não interessa a palavra passiva e solitária, mas a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a falas passadas e antecipadas. (MARCHEZAN, 2006, p. 123)

Segundo Amorim (2001, p. 97) *não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um outro me disse.*

O diálogo, para Freire, é a relação que não anula a alteridade do outro. É pelo diálogo *que podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação* (ZITKOSKI, 2010). O diálogo contribui, então, para a constituição do eu a partir do outro, pois *os seres humanos se*

fazem no encontro, na escuta, na comunhão e no diálogo com os outros (TROMBETTA, 2010, p. 34).

Na perspectiva freiriana, o diálogo permite ao sujeito dizer a sua palavra - a sua *palavra verdadeira*. Para Freire, não há palavra verdadeira que não seja práxis, que não seja carregada de ação e reflexão implicada na transformação do mundo (BASTOS, 2010).

A *dialogia* é atividade do *diálogo*, sendo um *confronto de entonações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um campo de visão* (GEGe, 2009, p. 29). Além de alternar discursos, a dialogia oportuniza a interação de consciências, e as vozes e entonações são fundamentais, pois valoram e ideologizam as palavras. Bakhtin afirma que a *entonação é a minha presença na palavra, é o modo de passar à palavra o meu ponto de vista, o valor que atribuo àquele pedaço do mundo significado* (Ibid., p. 35).

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exIbid.a pela linguagem (BRAIT, 2007, p. 69)

O dialogismo *permite as inter-relações entre discurso - realidade - ideologia - interação - contexto - significação* (BENTES *et al.*, 2013, p. 16).

Para Bakhtin (2006) a palavra é a ponte lançada entre o eu e o outro, sendo um elemento ideológico. Para Freire, a palavra:

está no centro do processo educativo como ação cultural. Romper o silêncio, subverter a histórica cultura do silêncio: condição primeira para homens e mulheres se assumirem como seres culturais. Mas há um silenciar que a educação precisa cultivar. É aquele silêncio que torna possível o verdadeiro diálogo, a palavra autêntica. Quem não escuta não pode falar *com*, mas fazer discursos *para*, ou, em termos de cultura, vai continuar perpetuando invasões culturais. (RIBEIRO, 2010, p. 249)

Ainda em Bakhtin, na dialogia oferecemos as nossas contrapalavras, ou seja, enunciados que respondem ao nosso interlocutor, e isso ocorre sempre que falamos e sempre que ouvimos – considerando que, enquanto ouvimos, também falamos. *Falar é falar a outros que falam e que, portanto, respondem* (AMORIM, 2001, p. 95).

Se com Freire consideramos a palavra como práxis, com Bakhtin podemos afirmar que esta indicia o sujeito sem álibi da existência. Ou seja, cada sujeito é chamado a responder eticamente pelos seus atos e suas palavras, sem álibi, sem proteção, não escapando da sua reponsabilidade, assumindo o seu dever de responder (BAKHTIN, 2010c). *Não temos ‘álibi’ para a existência porque não temos ‘álibi’ para o lugar único e irrepetível que ocupamos. Neste sentido, a responsabilidade abarca, contém, implica necessariamente alteridade perante a qual o ato responsável é uma resposta* (GERALDI, 2010a, p. 85).

Todos os sujeitos, do campo ou da cidade, jovens ou adultos, educadores ou educandos/as, são constituídos na alteridade, nesta tensão entre o eu e o outro, estabelecendo situações de diálogo, assim como os personagens desta história.

3 OS SUJEITOS E SEU (DES)ENCONTRO

*Nosotros semo la frontera
más que cualquier río
más que cualquier puente.*
Fábian Severo (2014, p. 17)

Apresento a seguir o meu percurso e o de Francisco, culminando na nossa relação com o MST e a Permacultura.

Optei por apresentar as informações sobre o MST, sobretudo as históricas e alguns esclarecimentos da sua estrutura organizativa, como notas dentro das narrativas destes sujeitos, entrelaçadas a alguns momentos da minha história de vida e da história de Francisco. Tais dados apresentados em notas não conferem um caráter menos importante a estes fatos quando comparados aos demais do texto, mas uma forma de garantir a sequência do texto sem deixar de relacionar as importantes informações relativas ao MST com os acontecimentos narrados dos sujeitos.

Antes de detalhar os sujeitos é importante falar brevemente do *sujeito coletivo MST*, responsável pela nossa identidade *Sem Terra*.

A narrativa do meu encontro com Francisco é apresentada na sequência.

3.1 SUJEITO COLETIVO MST E A IDENTIDADE SEM TERRA

Cada sem-terra de hoje carrega em si (ainda que não saiba disso) a herança rebelde de Sepé Tiaraju, de Zumbi dos Palmares, dos camponeses que lutaram em Canudos, Trombas e Formoso, Contestado, nas Ligas Camponesas. Assim como carrega a memória da repressão sofrida por todas essas lutas e o desafio de impedir que a destruição possa ocorrer de novo.
Roseli Caldart (2004, p. 108)

Não há como falar da constituição de uma identidade *Sem Terra* sem antes contextualizar o sujeito coletivo MST, a partir de seu surgimento e objetivos de luta. Iniciado oficialmente em 1984, o MST representa parte dos trabalhadores e trabalhadoras que buscam por terra desde os tempos da colonização do Brasil, iniciado com a divisão das capitâneas

hereditárias, a ‘libertação’ dos negros escravos, chegando aos tempos mais atuais das Ligas Camponesas.

O MST é fruto de mobilizações e ocupações de terra que vinham acontecendo desde 1979, com a emblemática ocupação na Encruzilhada Natalino, no Rio Grande do Sul. Muitos pequenos movimentos estavam se organizando Brasil afora e os trabalhadores/as em busca de seus direitos receberam o cunho pejorativo de sem-terra pela mídia. 1984 marca uma unificação destes trabalhadores e trabalhadoras sob a sigla de MST, aproveitando o nome com que já estavam sendo designados (MORISSAWA, 2001; CALDART, 2004).

[Em 1984], em Cascavel (PR), centenas de trabalhadores rurais decidiram fundar um movimento social camponês, autônomo, que lutasse pela terra, pela Reforma Agrária e pelas transformações sociais necessárias para o nosso país. Eram posseiros, atingidos por barragens, migrantes, meeiros, parceiros, pequenos agricultores... Trabalhadores rurais sem terras, que estavam desprovidos do seu direito de produzir alimentos. Expulsos por um projeto autoritário para o campo brasileiro, capitaneado pela ditadura militar, que então cerceava direitos e liberdades de toda a sociedade. Um projeto que anunciava a “modernização” do campo quando, na verdade, estimulava o uso massivo de agrotóxicos e a mecanização, baseados em fartos (e exclusivos ao latifúndio) créditos rurais; ao mesmo tempo em que ampliavam o controle da agricultura nas mãos de grandes conglomerados agroindustriais. Mas seria injusto dizer que começamos ali. A semente para o surgimento do MST talvez já estivesse lançada quando os primeiros indígenas levantaram-se contra a mercantilização e apropriação pelos invasores portugueses do que era comum e coletivo: a terra, bem da natureza. (...) (MST, 2013, on-line).

Nestes 31 anos de existência o MST segue com os mesmos objetivos desde seu surgimento, cada dia mais atuais e necessários: i) a luta pela terra, ii) a luta pela Reforma Agrária e iii) a luta pela transformação social. Esses objetivos, embora diferentes, não são divergentes ou excludentes, pelo contrário, são acumulativos, e buscam alcançar as mudanças que o MST defende para a sua base social e para a sociedade.

Ao estabelecer como seu objetivo número um a luta pela terra, o MST se coloca como mobilizador de pessoas que estão em busca de um pedaço de terra para trabalhar e produzir o sustento de sua família. Algumas pesquisas têm mostrado a atualidade da luta pela terra no Brasil: entre 1988 e 2012 somaram-se 8.789 ocupações de terra no país e 1.221.658 famílias que participaram dessas ações (DATA LUTA, 2013, p. 6). Sem contar a infinidade de famílias sem-terra que não estão organizadas.

Dentre os 116 movimentos socioterritoriais que realizaram ocupações de terra no Brasil entre 2000 e 2012, 23 realizaram ocupações em 2012, sendo que, em ordem de maior número de famílias que participaram de ocupações, o MST está em primeiro lugar, com a participação de 13.862 famílias, a CONTAG¹⁹ em segundo, com 1.053 famílias e os movimentos indígenas em terceiro, com a participação de 816 famílias, sendo que os três têm sido os principais responsáveis por famílias em ocupações desde 2005. Sobre o local de ocorrência dessas ocupações, o MST é o mais territorializado, com ações em quase todos os estados. (DATA LUTA, 2013, p. 6).

O segundo objetivo do MST de lutar pela Reforma Agrária está relacionado ao comprometimento com as famílias já beneficiadas (legalmente assentadas). Ou seja, ao identificar que a conquista de um lote de terra é insuficiente para resolver todos os problemas da família, incorporou-se a luta por políticas públicas e projetos governamentais que viabilizassem melhores condições de vida e de trabalho para os sujeitos que moram no campo - um espaço historicamente carente da assistência do Estado.

A Reforma Agrária precisa assegurar que as famílias assentadas sejam atendidas nas suas necessidades mais elementares (e que também são seus direitos), tais como acesso à escola, assistência médica, transporte, energia elétrica, água encanada, assistência técnica, financiamentos dos seus projetos, etc., na sua comunidade. Assim, esse objetivo orienta as famílias para as reivindicações dos direitos que extrapolam a luta especificamente pela posse da terra, assumindo uma dimensão maior em busca de qualidade de vida melhor para os trabalhadores e trabalhadoras.

O terceiro objetivo do MST, a luta pela transformação social, se refere às mudanças mais profundas que precisam ser feitas na sociedade. Aqui está contida a ideia de revolução. Tal como a luta pela terra é insuficiente para resolver todos os problemas da família camponesa, a luta pela Reforma Agrária se apresenta muito limitada para provocar as demais reformas que a sociedade precisa, sobretudo aquelas relacionadas à classe trabalhadora. É um objetivo utópico, mas uma utopia necessária, como já disse o uruguaio Eduardo Galeano em referência ao cineasta argentino Fernando Birri: *A utopia está lá no horizonte. E eu sei muito bem que eu não a alcançarei, que se eu caminhar dez passos, ela ficará dez passos mais longe. Quanto mais eu buscar, menos a encontrarei porque ela vai se afastando à medida que eu me aproximo [...] Para que serve a utopia? Pois a utopia serve para isso: caminhar.* (PROGRAMA SINGULAR, 2013).

¹⁹ CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.

Nesse sentido, os problemas que expõe grande parte da população a situações de desigualdade social, racial, de gênero, de renda, etc., acentuando a exclusão, o analfabetismo, o desemprego, a violência doméstica, etc., bem como os problemas de envenenamento dos alimentos, de concentração de terras, de patenteamento de sementes, de exploração irracional dos recursos naturais, entre outros, fazem parte das bandeiras de luta do MST.

Toda esta luta do MST, construída em 31 anos de história, é o que leva a formação da identidade dos sem-terra, passando a *Sem Terra*, por meio da

construção da decisão de rebelar-se contra sua condição de sem (a) terra, do jeito de fazer essa luta e o orgulho de passar a atender também por um outro nome que não apenas o pessoal: **quem é você, sou Sem Terra, sim senhor**, e através da luta e das formas que ela vai assumindo, a passagem do **sem-rostro a cidadão**, ou seja, a construção da identidade sem-terra como **sujeito social de direitos**: pessoas, coletivos que se sabem com direitos e que se organizam para conquistá-los. (CALDART, 2004, p. 129, grifos da autora).

Desconsiderar essa perspectiva histórica da trajetória do MST e este caráter coletivo dos aprendizados e da formação da identidade *Sem Terra*, conforme ressalta Caldart (2004, p. 162) *qualquer discussão sobre educação no MST ficará longe de ajudar a superar os desafios pedagógicos e educacionais por ele [MST] produzidos*. Assim, discutir saberes e conhecimentos no MST é compreender os sujeitos que constroem a cada dia este Movimento, com suas formas individuais e coletivas de lutar por educação, pela terra, pela Reforma Agrária e pela transformação social.

3.2 NOVELA DE FORMAÇÃO: MEUS CAMINHOS

*(...) embora o MST tenha a sua raiz no trabalho da terra, sempre entendeu que, para lutar pela Reforma Agrária, não é preciso ser necessariamente um camponês. Por isso **entra todo mundo**, porque pode entrar o padre, o agrônomo, a professora, o economista, a agente de saúde, cada um participando de sua ação específica.*

Roseli Caldart (2004, p. 115, grifo da autora)

Trinta de agosto de 2012, num frio diferente do mineiro, fui para longe iniciar meu trabalho de campo. O título: ‘Permacultura no MST: possibilidade de cruzamento de fronteiras’²⁰. Para continuar esta história é preciso entender a minha ligação com as partes deste título. E destacar também os/as muitos/as educadores/as com suas vozes e experiências que modulam a minha voz e orientam os meus modos de atuação no presente momento.

Belorizontina de nascimento, criação e gosto, em 1998 fui para Viçosa, interior de Minas Gerais, região denominada de Zona da Mata Mineira, para cursar Ciências Biológicas na Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Meu gosto juvenil por ciências, na época do Ensino Médio (1995 a 1997 – no Colégio Santa Maria), me levou a uma tentativa frustrada – ainda bem – do vestibular para a concorrida Medicina da UFMG.

Em busca de uma segunda opção de curso e acompanhando a opção de umas colegas de escola que estavam indo tentar Nutrição em Viçosa, resolvi me inscrever para o vestibular de lá também. Na Agência dos Correios – onde a inscrição deveria ser feita em Belo Horizonte (BH) na companhia do meu pai, descobri que não tinha curso de Medicina na UFMG. O que fazer? Já estava lá para fazer a inscrição para a prova e sem muito tempo e opção, meu pai falou:

– Faz Biologia, pelo menos consegue eliminar umas matérias cursadas caso queira mesmo voltar e fazer Medicina.

Aceitei o conselho e assim me inscrevi. Prova feita, aprovada, fui para Viçosa *de mala e cuia*, já para o meu primeiro dia de aula. O um semestre que o meu pai falou para eu cursar foi suficiente para me mostrar que quem gosta de Ciências pode fazer Ciências Biológicas, e que Medicina não tinha nada a ver comigo. Ali então, naquele curso e naquela cidade me encontrei como estudante de graduação sobre as diversas nuances da vida biológica. E assim se passaram quatro anos de muitos aprendizados...

Durante a graduação, junto a colegas-amigos do Laboratório de Ecologia Quantitativa, incluindo o orientador Professor Paulo De Marco Júnior, criamos o Laboratório de Educação para a Cidadania - LabEC. O LabEC era um projeto de extensão do Laboratório de Ecologia Quantitativa onde elaborávamos aulas diferenciadas de Ciências, em parceria com os/as professores/as regentes das turmas, para escolas públicas da periferia de Viçosa. Construimos aula prática de estudo de morfologia interna de rato (naquela época ainda era permitido o estudo com cobaias), jogo de RPG (*Role Playing Game*) sobre uso e manutenção da água, e

²⁰ Também o título da tese mudou algumas vezes.

uma paródia do jogo “Detetive” sobre o funcionamento do sistema endócrino, entre tantas outras metodologias. Muitas aulas. Muito aprendizado. E um primeiro despertar para a carreira docente, só legalizado quase 10 anos depois.

No início de 2002, a alguns meses do término do Bacharelado em Ciências Biológicas pela UFV pude dar vazão à minha vontade profissional de direcionar meus trabalhos para as questões sociais. Tal vontade relaciona-se aos muitos anos da adolescência atuando no grupo de jovens da igreja católica em BH. Portanto, atribuo minha ação social e coletiva à minha base espiritual de caráter religioso. Eu queria trabalhar com indígenas, mas muita gente me falou que para mulheres não índias trabalhar com indígenas não é muito fácil, por ser uma sociedade ainda mais machista que a nossa. Enfim...

Naquele ano, me inscrevi no Programa Universidade Solidária que estava enviando estudantes de diversas áreas de formação para Tefé (AM) para realizar trabalhos junto às comunidades tradicionais da Reserva de Desenvolvimento Sustentável de Mamirauá. Esse projeto acabou não indo para frente. Devido a esta oportunidade não concretizada, acabei conhecendo o professor José Roberto Pereira, do Departamento de Economia Rural da UFV, e em função deste contato fui convidada para fazer entrevista para composição de uma equipe que desenvolveria alguns estudos técnicos em assentamentos rurais da Reforma Agrária no noroeste de Minas. Felizmente, fui selecionada para participar da equipe em construção.

Iniciei então minha participação na equipe de Plano de Desenvolvimento de Assentamentos (PDA), sendo uma equipe de trabalho composta por membros da UFV e da Universidade de Brasília (UnB), com atuação em assentamentos rurais.

O PDA é uma exigência legal para a criação/instalação de um novo projeto de assentamento de Reforma Agrária do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Atualmente é uma demanda contratada juntamente com os serviços de Assistência Técnica²¹. O PDA, baseado em uma construção coletiva com as famílias assentadas, é um documento fundamental para orientar a organização do espaço do projeto de assentamento e as atividades produtivas a serem desenvolvidas pelas famílias agricultoras no local. A partir de um diagnóstico das condições físicas, socioeconômicas, culturais e estruturais, bem como dos sistemas produtivos (sobretudo os agrícolas) e dos serviços sociais básicos, é construído um plano de ação para o desenvolvimento sustentável daquele assentamento que se inicia. Dentro deste plano de ação, um dos produtos principais do PDA é a elaboração da proposta de

²¹ A assistência técnica dos assentamentos não é realizada pelo INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, autarquia do Ministério do Desenvolvimento Agrário responsável pela criação, manutenção e emancipação dos assentamentos rurais brasileiros – sendo, então, estabelecidos convênios com outras entidades (associações, cooperativas, etc.) que são terceirizadas para a realização do serviço.

anteprojeto de parcelamento do território, ou seja, a proposta da distribuição das famílias e estruturas no espaço geográfico do assentamento, assim como da regularização ambiental da área – definição das áreas de preservação permanente e de Reserva Legal para abrigo da fauna e flora locais. Destacam-se outros produtos incluídos no PDA, tais como, o planejamento do programa de produção agropecuária; visualização e planejamento da aplicação dos primeiros créditos governamentais destinados ao público da Reforma Agrária; definição das estruturas coletivas do assentamento, entre outros sonhos e desejos das famílias para o local.

Estando nesta equipe de PDA, tínhamos que desenvolver o trabalho em aproximadamente seis ou sete assentamentos situados na região noroeste do estado, nas redondezas dos municípios de Unai e Paracatu, principalmente. Destes assentamentos, dois eram organizados pelo MST do Distrito Federal²². Já não lembro mais os nomes de todos os assentamentos. Os trabalhos iniciaram e quando chegou o momento do trabalho nos assentamentos do MST, nós da Universidade não fomos “autorizados” pelo MST a fazer o PDA nestas áreas.

Esta situação de não sermos “autorizados” – entenda-se confiáveis - a fazer o diagnóstico e planejamento dos assentamentos do MST no noroeste de Minas Gerais me deixou muito curiosa naquela ocasião. O que haveria lá dentro de diferente ou de incomunicável para nós da Universidade? Por que não poderíamos “entrar” para “simplesmente” fazer o “nosso trabalho”? Vinhamos de centros acadêmicos renomados na área agrária (UFV e UnB) e com um histórico positivo de elaboração de PDA`s. Afinal, fomos formados para desempenhar esse tipo de trabalho. Quem seriam os escolhidos para elaborar o PDA deles? Eles próprios é que não seriam, ou seriam?

O trabalho acabou sendo desenvolvido nos demais assentamentos, revezando em alguns dias de estadia e trabalho dentro das áreas, em algumas capacitações na UnB sobre o universo agrário e elaboração dos documentos do PDA. Em função da minha formação, mesmo participando de todas as fases da construção do Plano, tinha como principal responsabilidade contribuir no diagnóstico ambiental – levantamento de flora e fauna, basicamente – e na proposta de regularização ambiental da área. Passei, então, alguns meses de 2002 nesta atividade.

²² Em termos organização geográfica, as áreas do noroeste de Minas são organizadas pelo MST-DF – Distrito Federal, que é responsável pela organização de acampamentos e assentamentos localizados do Distrito Federal e entorno. Como entorno entende-se, além dos municípios integrantes do DF, os demais municípios do estado de Goiás e alguns municípios do noroeste de Minas Gerais, geograficamente mais próximos do DF do que de Belo Horizonte. As demais regiões do estado de Minas são organizadas pelo MST-MG.

Terminado o ano de 2002 e os trabalhos de PDA, e também já formada na graduação, procurei dar continuidade aos meus estudos. Fui, então, no início de 2003, aprovada na primeira turma do Programa de Pós Graduação em Ciências da Saúde no Centro de Pesquisas René Rachou (CPqRR), da Fiocruz-MG. Estava então de volta para casa. Devido aos meus interesses anteriores na área de Educação, escolhi a linha de pesquisa “Educação e Saúde”, dentro da ênfase em “Saúde Coletiva”. Desde a entrevista para a seleção no mestrado, manifestei interesse em orientar minha pesquisa para o MST. Seria uma possibilidade de compreender o que ocorria no interior do Movimento e o porquê da interdição de elementos externos ao mesmo. Queria conhecer o interior de suas áreas, suas práticas, modos de compartilhar conhecimentos, de se organizarem, etc. Vestida com a capa de mestranda, a pesquisadora estaria então autorizada a entrar naquele espaço, cruzar as fronteiras, ou não?

No decorrer de 2003, aliado aos estudos teóricos, comecei a estabelecer contatos com o MST-MG. Em algumas idas à sede física do MST em BH – denominada de Secretaria Estadual do MST – para conversar com alguns militantes do Movimento, me foram indicadas pessoas para conversar mais a respeito do Setor de Saúde do MST²³.

Nesta ocasião, descobri que a região leste do estado, que na organização territorial do MST denomina-se Região Vale do Rio Doce, nas proximidades de Governador Valadares, poderia ser a mais promissora para meus estudos com foco na Educação e Saúde no MST. Historicamente é uma região que agrega muitos militantes da área da saúde do MST, tendo experiências e diversas atividades de formação e práticas neste campo – cursos de saúde popular e plantas medicinais, cursos de homeopatia humana e na agricultura, implantação de hortas medicinais e farmácias de saúde popular, entre outras atividades.

A definição do tema de minha dissertação constituiu-se como um momento de muita angústia pessoal. Queria que o ‘tema’ eleito fosse algo importante para mim, enquanto pesquisadora, educadora e militante social e, igualmente importante para aquela parcela da população da Reforma Agrária com a qual já vinha me identificando.

Em função desta região organizativa do MST ser a mais fértil em termos de experiências em saúde, fiz uma visita ao Assentamento Oziel Alves Pereira (Governador Valadares – MG) e ao Acampamento Padre Gino (Frei Inocência – MG), no período de 12 a 15 de agosto de 2003. Percebi como as práticas complementares de saúde eram constantes

²³ O MST possui uma estrutura organizativa baseada na divisão de tarefas. Esta divisão se dá em Setores. Estes Setores são as distintas áreas de atuação do MST junto às famílias assentadas, órgãos públicos e demais entidades. A saber: Setor de Educação, Setor de Saúde, Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente, Setor de Finanças, Setor de Relações Internacionais, Setor de Gênero, Setor de Formação, Setor de Frente de Massas (responsável pelo trabalho de base com novas famílias com finalidade de ocupação de terras e formação de novos acampamentos), etc.

entre as pessoas, por elas justificadas com a carência dos serviços oficiais de saúde na região. A utilização dessas práticas, principalmente de plantas medicinais e da bioenergética, era incentivada pelo Setor de Saúde do MST (Regional Vale do Rio Doce). Há alguns anos antes da minha visita à região, ocorreram, em todas as áreas desta regional, oficinas sobre plantas medicinais, que serviram para ensinar a elaboração de tinturas, pomadas, xaropes e chás às famílias assentadas. Tais oficinas haviam sido realizadas por militantes do MST com formações complementares na área e parceiros (estudantes e profissionais da área da Saúde), a partir da própria demanda das famílias e das orientações do Movimento de promoção de uma saúde popular.

Nesta visita, em minhas conversas com o pessoal do Setor de Saúde do MST foi apontada a necessidade de um aprofundamento e maior conhecimento, à luz das explicações científicas da utilização de determinadas plantas, como por exemplo: qual é o princípio ativo das mesmas e para que elas servem? A partir daí, produzir uma cartilha informativa contendo o nome das plantas, em que tipo de problema de saúde é utilizada, qual parte da referida planta é utilizada (folha, flor, raiz, etc.) como medicamento, aonde ela pode ser encontrada, entre outras informações. Estava lançada então uma oportunidade de pesquisa para mim e assim defini o meu objeto de estudo. Coloquei-me como pesquisadora desse conhecimento, buscando dar algumas contribuições que fossem se mostrando necessárias, a partir dos meus conhecimentos acadêmicos.

Na certeza de que muitos saberes estão fora da academia, me envolvi com este objeto de pesquisa com foco na Educação Popular em Saúde. Tive a oportunidade de aprender, discutir, questionar e sistematizar um pouco desta prática das famílias do Acampamento Padre Gino, município de Frei Inocêncio, em relação às suas posturas e práticas no âmbito da Saúde. Foi possível ter contato com outros lugares de produção do conhecimento, aliando aí aos meus conhecimentos oriundos da Ciência. Surge desse processo então a dissertação de mestrado: *Saúde como prática da liberdade: práticas de famílias em um acampamento do MST e o desenvolvimento de estratégias de Educação Popular em Saúde* (GAIA, 2005).

Em janeiro de 2004, com mala e colchonete nas costas tomei a Estrada de Ferro Vitória-Minas, rumo a Valadares, com o objetivo de iniciar o trabalho de campo para a elaboração da dissertação. Percurso que fiz várias vezes nos anos seguintes, também pela bela paisagem do trem, por força da atuação no MST e por motivos pessoais.

Desembarcada do trem fui para a cidade de Frei Inocêncio, cerca de 40 km de Governador Valadares. Meu primeiro destino foi a casa de uns parentes de uma família do Acampamento Padre Gino que se dispuseram a me receber. Esse contato havia sido feito

naquela primeira visita no agosto anterior e confirmado depois por alguns telefonemas. Enfim, tinha sido não só autorizada a entrar naquele território, como convidada a partilhar a casa. Assentaria- à mesa, como oferta de comunhão.

Nesta primeira temporada na área tive minha primeira tarefa no MST: a ciranda infantil. No MST tem-se por prática organizativa a divisão das tarefas entre as pessoas envolvidas em determinado espaço ou evento. Como eu estava lá por uns vinte e poucos dias fazendo as observações e anotações da minha pesquisa, e neste intervalo aconteceria uma reunião da Coordenação Regional do MST, esta tarefa me foi delegada pela Coordenação do Acampamento²⁴. Era uma forma de fazer parte daquela comunidade e organização social, mesmo que temporariamente, e me mostrava que eu não estava ali apenas para coletar ‘meus’ dados, mas que deveria participar com meu trabalho da vida coletiva. Lição etnográfica para a pesquisadora.

A Ciranda Infantil é o espaço destinado às atividades com as crianças, principalmente de 0 a 6 anos, enquanto os pais, sobretudo as mães, participam das atividades coletivas organizativas – reunião, curso de formação, trabalho coletivo na roça, etc. O MST tem por princípio que as mulheres sejam público e alvo de todas as atividades, devendo ser destinadas 50% das vagas a elas. Entretanto, sabendo do envolvimento das mesmas com o universo doméstico, a Ciranda Infantil vem como forma de contribuir para a participação efetiva das mesmas nas diversas atividades. As mães não precisam deixar de se envolver na organização em função dos cuidados com os filhos e filhas, podendo levá-los aonde forem.

Nesta minha primeira tarefa, então, cuidei de algumas crianças, por dois dias, enquanto os pais/mães estavam na reunião da Coordenação Regional que ali acontecia. Pela primeira vez ouvi o Hino do MST e me emocionei com o vigor daquelas pessoas de punho esquerdo cerrado e erguido bradando uma *pátria livre e forte, construída pelo poder popular*²⁵. Mais uma lição sobre o lugar em que estava e quem eram aquelas pessoas. Estava aprendendo a cada instante, a cada gesto. Mergulhava naquele modo de existir e defender os direitos à terra, à vida digna, ao trabalho coletivo, ao ambiente saudável, entre tantos outros

²⁴ Na proposta organizativa hierárquica, as famílias de um assentamento/acampamento são organizadas em grupos, denominados de Núcleos de Base (NB's). Além de participarem dos NB's, estas compõem os diversos Setores da organização (Saúde, Formação, Educação, etc.). Então, cada acampamento/assentamento possui esta organização em Setores, que se mantém também em nível de região, estado e nação. Representantes de cada Setor local compõem o Setor Regional, que por sua vez compõem o Setor Estadual, que compõem o Setor Nacional. O conjunto destes Setores vão compor as Coordenações Regionais, Estaduais e Nacional do MST. Estes são os espaços de discussão, estudos e encaminhamentos do MST. Cada área de assentamento/acampamento também tem sua Coordenação, composta por representantes dos NB's e dos Setores locais.

²⁵ Trecho do Hino do MST.

que se seguiriam e ainda hoje, aqui, quando passo pela experiência de narrar o que me aconteceu, , me (co)mouveu.

Trago desta primeira tarefa, que se repetiu muitas vezes nos anos seguintes, e das propostas e discussões do MST para este espaço da Ciranda Infantil, um olhar diferenciado sobre a infância, sobretudo a infância Sem Terra. E a certeza que Ciranda não é só *espaço de olhar o filho/a dos outros*, mas de ensinar e aprender, como sempre li em Paulo Freire, mas comecei a viver ali – agora sei disso também como mãe e tia.

O ano de 2004 foi marcado por inúmeras idas e estadas no Acampamento Padre Gino, em decorrência da pesquisa e por um crescente desejo de estar ali. Foram idas para pesquisa, logo em seguida para festas, casamentos, batizados, visitas a amigos que tenho até hoje. Não tardaram a surgir os convites para madrinha de casamento e batizado, em decorrência da relação de compromisso e cumplicidade com as famílias.

Quase nem percebi já estava incluída na organização do MST, para além da condição de pesquisadora virei militante e profissional neste Movimento.

O caminho convencional é das pessoas se inserirem no MST em função da necessidade de terra para produzir sua própria existência: a principal porta de entrada no Movimento é mesmo a luta pela terra. Entretanto, há pessoas que se inserem não pela necessidade de garantia das condições básicas, mas por opção de espaço para atuação militante, tentando fazer da sua vida e trajetória profissional uma possibilidade de ação para a transformação social. Este foi o meu caminho. Desde 2004 faço parte da estrutura organizativa do MST, intercalando períodos de total envolvimento– além de militante, desenvolver um trabalho profissional nesta organização na assistência técnica social, ambiental e produtiva às famílias – e envolvimento apenas como militante, tendo também uma atuação profissional para além do MST (como professora em escolas urbanas, por exemplo).

Mas é importante saber como isso começou e como chego até aqui, mais uma vez, procurando compreender o MST e contribuir para o avanço do Movimento e de suas conquistas. Há uma terceira pesquisa a ser relatada. Remonta ao período de 2006 e 2008, entre o mestrado e o doutorado. Foi quando cursei a especialização em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável, beneficiada por uma vaga destinada a militantes do MST pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba (CEFET-RP). Mais uma vez os sujeitos da pesquisa eram as famílias do MST e seus modos de sobreviver, resistir e produzir a vida no campo, construindo o estudo: *Agroecologia: a resistência do camponês e da camponesa Sem Terra* (GAIA, 2008).

Então, vamos ao início da minha atuação orgânica no MST²⁶. Era abril de 2004 quando toca o telefone, era uma ligação de uma antiga colega da equipe de PDA de Viçosa. Estavam procurando alguém da área de Biologia, com experiência em PDA, para compor a equipe de PDA do MST-MG.

Como já dito, desde 2002, o MST tinha como proposta que a elaboração do PDA dos assentamentos seja realizada por profissionais com alguma relação com o Movimento. Desta forma, intensificou-se a busca por profissionais das mais diversas áreas, com perfil para trabalho em um movimento social, que pudessem compor o quadro técnico de alguma entidade parceira do MST que prestasse o serviço de assistência técnica aos assentamentos rurais e elaboração dos PDA's. Esta era uma orientação nacional. O noroeste de Minas, como parte do MST-DF iniciou tal atividade ainda em 2002 e o MST-MG em 2003, em um único assentamento naquele ano. Com a entrada de 2004 e a formalização legal de mais alguns novos assentamentos organizados pelo MST-MG entre 2002 e 2004, havia, então, mais alguns PDA's a serem elaborados e o MST buscou ampliar a sua equipe técnica²⁷.

Aquele telefonema veio junto com um convite para participar de uma capacitação em São Paulo, com o Professor Horácio Martins de Carvalho, um pesquisador referência sobre o tema do campesinato e organização de trabalhadores rurais no Brasil. O curso foi oferecido a uma equipe nacional do MST envolvida com as questões dos PDA's nos diferentes estados da federação onde o Movimento está organizado, sendo composta por profissionais de diversas áreas de formação – Agronomia, Engenharia Florestal, Pedagogia, Ciências Biológicas, Arquitetura, Geografia, etc. A equipe nacional tinha por função propor possibilidades de metodologias participativas e temáticas a serem discutidas para/no desenvolvimento dos PDA's Brasil afora. Com duração de alguns dias e uma primeira aproximação às discussões do PDA a partir do MST, retornei da capacitação e iniciei, junto com outros profissionais e militantes, uma jornada de mais de 20 PDA's em diferentes áreas organizadas pelo MST em Minas, entre 2004 e 2008. O meu processo de inserção no Movimento continuava sendo por meio da minha formação, credenciada por pessoas ligadas ao MST. A travessia ia sendo

²⁶ O MST em Minas Gerais constituiu-se em 1988 com a sua primeira ocupação de terra na região do Vale do Mucuri, no município de Novo Cruzeiro – hoje Assentamento Aruega. Quando eu entro no MST este já tem 15 anos de caminhada e construção no estado de Minas.

²⁷ Destaco que o MST não é uma entidade jurídica, portanto, não recebe e não tem recursos para operar políticas públicas governamentais ou financiamentos diversos, muito menos contratar profissionais. Todas as atividades são desenvolvidas no MST, pelos profissionais, de forma voluntária, em algumas parcerias, principalmente. A contratação de profissionais para os serviços de assistência técnica e elaboração de PDA's, por exemplo, se dá através de entidades que não são o/do movimento social. No caso, me incorporei a Associação Estadual de Cooperação Agrícola de Minas Gerais – AESCA-MG, uma associação criada pelas famílias assentadas, para poder ser contratada e atuar profissionalmente com os PDA's e desenvolver outros projetos diversos.

misturada por um caldo de cultura sobre o Movimento, sobre uma pesquisa de natureza participativa, por um aprofundamento nos conhecimentos biológicos implicados nas necessidades com os quais estava comprometida política e ideologicamente.

Então, neste período, em vez de equipes de universidades ou de outras entidades ligadas à prestação de assistência técnica rural, estava numa equipe ligada à estrutura orgânica do MST que desenvolvia as discussões e construção do documento do PDA nos assentamentos do Movimento. Isso mudava tudo, como percebo agora ao me debruçar teoricamente sobre as metodologias de pesquisa no doutorado.

A equipe de PDA do MST-MG foi composta por distintos profissionais ao longo destes cinco anos, cada um com sua contribuição e tempos distintos de atuação. Por esta equipe passaram: economista doméstica, engenheira agrícola, arquiteta, geógrafo, agrônomo, agrônoma, zootecnista, engenheira florestal, técnica em administração de cooperativas e bióloga.

Neste período compreendi porque fomos (eu e a equipe enquanto oriundos da Universidade) “barrados” nos PDA’s das áreas no noroeste do estado em 2002. Então o MST estava no auge de uma discussão nacional sobre o planejamento e organização de seus assentamentos e naquele ano começava a formar algumas equipes multidisciplinares (com profissionais e militantes da própria organização e parceiros) para própria elaboração de seus PDA’s. Naquele momento, eu não estava “autorizada” a fazer tal discussão no MST, por não conhecer a sua realidade, por trazer uma discussão puramente da Universidade, fundamentada do ponto de vista teórico, mas sem a experiência da vida no seio do MST. Com os anos nesta atividade, muitas pessoas e situações cruzaram o meu caminho e foram me ensinando como se dá a construção dos conhecimentos nos seus distintos espaços. São saberes da experiência de vida, conhecimentos da Ciência e Tecnologia, saberes e conhecimentos que se movimentam e fazem os sujeitos se movimentarem em torno de fronteiras. No MST espera-se que ambos, saberes e conhecimentos, sejam valorizados, construídos e aplicados e eu fui sendo conduzida neste percurso de cruzamento de fronteiras por estas experiências com as famílias Sem Terra.

Residindo em BH e sempre viajando Minas a fora para a construção dos PDA’s dos novos assentamentos, se passaram cinco anos (2004-2008) fazendo do meu trabalho profissional como bióloga a minha militância no MST, junto ao Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente - SPCMA.

Particpei como educanda de muitos cursos de formação política e técnica (sobretudo no campo da Agroecologia) e muitas reuniões e encontros regionais e estaduais do MST neste período, além de muitas tarefas na Secretaria Estadual do MST. Como eu era uma das poucas

da equipe de PDA que residia em BH, sempre ficavam a meu cargo algumas relações com o INCRA - cuja sede é em BH - tais como busca e entrega de documentos diversos, articulação de projetos para os assentamentos, reuniões, bem como relação com entidades parceiras. Fui educadora também em outros tantos cursos, principalmente dentro do tema do processo de planejamento e organização dos assentamentos e possibilidades para a organização territorial dos mesmos. Ser educando/a ou educador/a nos cursos do MST vem das indicações feitas pelas Coordenações (ou regionais ou estadual ou nacional) em função do perfil e da necessidade da organização para capacitação e expansão dos conhecimentos que podem ser revertidos em ações concretas nos acampamentos e assentamentos. Como integrante do SPCMA, mais especificamente na tarefa de PDA, tive a oportunidade de atuar como educanda e educadora em diversos cursos do MST²⁸.

Neste percurso militante, quero destacar a minha participação em dois grandes eventos do MST no período. A Marcha Nacional pela Reforma Agrária, em maio de 2005, com duração de 17 dias, onde aproximadamente 12.000 pessoas percorreram a pé os duzentos e poucos quilômetros que separam Goiânia de Brasília, estudando e debatendo diariamente com a sociedade em geral o sentido e necessidade da Reforma Agrária em nosso país. E, em junho de 2007, o V Congresso Nacional do MST, em Brasília, que reuniu cerca de 18.000 militantes Sem Terra, em um momento de consolidação das discussões dos rumos e diretrizes da luta do MST para os próximos anos. No VI Congresso não estive presente, em fevereiro de 2014, em função das demandas da qualificação do doutorado²⁹.

No início de 2008, após contribuir em algumas atividades de formação do MST e pretendendo uma maior atuação nos cursos formais do MST (que acontecem em parceria com centros de ensino), inclusive pensando na possibilidade de lecionar regularmente na Educação

²⁸ Os cursos do MST são realizados, em sua maioria, a partir de projetos e convênios estabelecidos com algumas entidades (INCRA, centros de ensino e pesquisa, agências financiadoras de pesquisas, Organizações não Governamentais - ONG's e entidades internacionais, etc.). Tais cursos têm como objetivo central a qualificação para o domínio técnico e político das diversas demandas no âmbito da Reforma Agrária – produção agroecológica, alfabetização de jovens e adultos, formação política, saúde ambiental, cooperativismo, agroindustrialização, entre outros.

²⁹ O Congresso Nacional do MST é o maior encontro nacional dos Sem Terra, objetivando consolidar nacionalmente a luta pela terra desta organização, seus rumos e diretrizes. Tem por proposta que seja realizado a cada cinco anos, mas nem sempre este intervalo foi seguido em função das condições objetivas para um evento de tal magnitude. O I Congresso, em 1985, em Curitiba (PR) apontou como tema para os próximos anos: “*Sem Reforma Agrária não há democracia*”. O II Congresso Nacional do MST, em 1990, em Brasília (DF), teve como palavra de ordem: “*Ocupar, Resistir, Produzir*”. O lema “*Reforma Agrária: uma luta de todos*” marcou o III Congresso, novamente em Brasília, em 1995. Os dois Congressos seguintes, também em Brasília, trazem como bandeiras, respectivamente, “*Reforma Agrária: por um Brasil sem latifúndios*” (IV Congresso, em 2000) e “*Reforma Agrária: por justiça social e soberania popular*” (V Congresso, 2007). Em fevereiro 2014 foi realizado o VI Congresso Nacional do MST, com o tema “*Lutar: construir Reforma Agrária Popular*”, quando se reuniram 16 mil delegados/as de todos os estados, representando as 350 mil famílias assentadas e as 90 mil famílias acampadas em todo o país.

Básica de alguma escola do campo localizada em algum acampamento ou assentamento, decidi voltar à cadeira da universidade para concluir a Licenciatura em Ciências Biológicas. E assim fui obter um novo título de graduação no Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix (CEUNIH). O MST-MG tinha uma parceria com o referido Centro Universitário naquele momento, através de concessão de bolsas de estudo para integrantes de distintos movimentos sociais, como uma parte da ação confessional e filantrópica da entidade.

Volto no tempo para esclarecer por que até este momento, mesmo atuando como educadora em algumas oportunidades no MST, eu não era uma professora formada. Entre 1999 e 2000, ainda na graduação em Viçosa, optei por largar as aulas da Licenciatura e dar continuidade apenas ao Bacharelado. Quando entrei na Universidade era possível terminar o curso com as duas habilitações se eu assim quisesse e cursasse os créditos referentes tanto ao Bacharelado quanto à Licenciatura. Acreditava naquela época, com minha arrogância e ousadia juvenil, que aquelas aulas da Licenciatura em nada estavam me acrescentando na formação docente. Muita teoria, muito sono, pouco entendimento e nada de prática.

Retorno a 2008 e à complementação dos estudos para o término da Licenciatura. Foi uma loucura conciliar tantas viagens pelo MST – na elaboração dos PDA's e participação de outras atividades da militância - e as aulas noturnas da graduação. Por fim, nos dois semestres de 2008, consegui terminar as 16 disciplinas que me faltavam para completar a Licenciatura e ser então uma professora diplomada. Foram muitas discussões interessantes nas aulas da Licenciatura, destaco as aulas de Prática Pedagógica de Biologia com o Professor Fábio Augusto Silva, hoje professor da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Tinha ali um ótimo exemplo de condução e dinamismo em sala de aula; sendo hoje um grande amigo.

Também neste período, o contato mais próximo com uma escola do campo durante os estágios curriculares obrigatórios da Licenciatura, me aproximou do tema que mais tarde conduziu o recorte da pesquisa do doutorado na Educação do Campo. Nos estágios na escola do campo do Acampamento Juscelino dos Santos (Frei Inocêncio – MG) acompanhei as aulas das Professoras Elisabeth Gomes da Silva (Geografia – Fundamental II, Elisabeth Pereira (turma multisseriada 4º e 5º anos do Fundamental I) e Eliane Cristina (turma multisseriada - 1º, 2º e 3º anos do Fundamental I), todas militantes do MST e estudantes do curso de Pedagogia da Terra da UFMG. Estas professoras eram moradoras de outras áreas do MST, mas ficavam toda semana – ou boa parte dela – nesta área enquanto ministravam as aulas. Acompanhei também as aulas da Professora de Ciências, cujo nome não lembro, que vinha da cidade todos os dias que tinha aula para lecionar ali. A Escola atendia todas as séries do Ensino Fundamental, sendo o Ensino Fundamental I oferecido em duas turmas multisseriadas,

e o Fundamental II com uma turma para cada série e a maior parte dos professores oriundos da cidade. Esta Escola, assim como outras no interior de áreas organizadas pelo MST, trazia na sua organização uma presença muito próxima da comunidade do Acampamento e do Setor de Educação local, contribuindo então na gestão coletiva da mesma. Nesta Escola estudavam as crianças e jovens do Acampamento e da comunidade rural adjacente – comunidade Tabocal. Assim como outras escolas do campo, esta escola também foi fechada em função da instabilidade da posse da terra em uma área de acampamento e das pressões para o deslocamento dos educandos/as para as escolas das cidades.

Eu trazia de casa um contato com a docência através dos relatos de minha mãe professora. Relatos, por vezes, desanimadores, outras vezes desafiadores. Minha mãe, assim como tantas outras professoras e professores Brasil a fora, passou por diversas escolas sentindo no dia-dia, durante anos, a desvalorização da profissão. Não aguentou e abandonou a carreira, sem nem conseguir aposentar-se.

Busquei a Licenciatura não por gosto inicial, mas como uma opção possível para a vida, sobretudo no campo, na proposta de que *aula nunca falta para ser dada*. Diferentemente de hoje, quando a vida docente me preenche, me desafia, me leva a cada dia a novos aprendizados e ensinamentos. Não me imagino em outro lugar senão como professora.

Ainda em 2008, enquanto estudava, fui convidada pelo Setor de Produção Nacional a dar algumas aulas sobre planejamento de assentamentos em um curso de Especialização Técnica em Saúde Ambiental para Trabalhadores Rurais – um curso do MST junto com a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) da Fiocruz-RJ. Este convite veio da minha atuação nos últimos anos nesta tarefa e reconhecimento da minha possibilidade de contribuir neste espaço como educadora. O curso foi realizado entre 2008 e 2009 no município de São Mateus, no interior norte do Espírito Santo, no Centro de Formação Maria Olinda (CEFORMA), situado em um assentamento do MST. Como educandos, militantes do MST e de algumas outras organizações de luta pela terra de todo o país.

Nestas aulas sobre Planejamento no curso de Saúde Ambiental no CEFORMA, elaboradas e ministradas em parceria com uma pesquisadora da EPSJV, e ao longo do planejamento e decorrer do curso como um todo, vivenciei momentos riquíssimos de aprendizado sobre a prática e gestão da docência e de um curso.

A experiência de construção deste curso me levou mais uma vez a vivenciar como se dá a construção dos saberes e conhecimentos em paradigmas distintos – experiência e ciência. O primeiro contato havia sido na construção da dissertação do mestrado. Mais uma vez um olhar com outras lentes, em um esforço de aproximação. Aqui, os esforços para cruzar

fronteiras se davam na construção de cada disciplina: nós do MST queríamos discussões que fossem voltadas para o concreto da vida dos assentamentos/acampamentos, não apenas as valiosas teorias da academia, por vezes distantes ou incompreensíveis para o campo. A equipe da EPSJV tinha abertura para este diálogo e construção, para esta associação de educadores/as do MST e da Fiocruz na condução dos temas. Mas, isso não aconteceu sem bater muito a cabeça, confrontar olhares, noites a dentro de discussão. Enfim, um esforço mesmo de alterar o tracejado das fronteiras entre os conhecimentos sistematizados pela Ciência/Academia e os saberes forjados pela experiência dos sujeitos do campo e da luta pela terra do MST.

Neste curso, entre tantos educadores/as que encontrei, foi possível verificar ainda mais este esforço de cruzamento de fronteiras com a Professora Simone Cristina Ferreira (minha parceira nas aulas de Planejamento), André Búrigo – Déco (um dos coordenadores do curso pela EPSJV que acompanhou todas as aulas e atividades do mesmo) e a Bianca Ruckert (militante do MST que compunha a coordenação do curso e também acompanhou todas as aulas e atividades). Déco e Bianca eram os principais barqueiros neste cruzamento de fronteiras, tentando levar e trazer os demais educadores/as nesta jornada de ir e vir dos conhecimentos e saberes de origens distintas que emergiam no curso.

Além das aulas que ministrei no curso de Saúde ambiental, acompanhei também as aulas de Agroecologia - ministradas por um militante-agrônomo do MST-RJ (Denis Monteiro) e por um professor da Medicina Veterinária de uma universidade fluminense - e aulas de Permacultura, ministradas por um militante do MST-RS (Leandro Tchesco) e por um professor da Fiocruz (Alexandre Nascimento). Não tenho certeza, mas acho que foi aqui que tive meu primeiro contato com a Permacultura no interior do MST.

Percebe-se aqui mais uma vez a opção metodológica de abordar os temas centrais do curso com pelo menos dois educadores, um de cada lado da fronteira – um educador/a militante (alguns com formação acadêmica também) e um educador/a acadêmico/a.

Em relação à Permacultura, já a conhecia e era relativamente curiosa à disciplina antes de acompanhar as aulas neste curso. Entretanto foi neste momento que esta tomou uma configuração política para mim. Tive a oportunidade de acompanhar aulas teóricas e práticas de Permacultura sendo ministradas pelo educador Tchesco que trabalhava a Permacultura como proposta de emancipação das famílias Sem Terra, em busca de melhor aproveitamento de recursos naturais, sobretudo, de energias renováveis. Leandro Tchesco, militante do MST do Rio Grande do Sul, permacultor e naquela época estudante de Geografia na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), em um curso especial para o público da Reforma Agrária.

A Permacultura se configura aqui como algo palpável (antes tinha um caráter meio *hippie chique*, meio elitizado) para minha atuação no MST. Foi possível me aproximar de discussões e práticas compatíveis com a realidade de acampamentos e assentamentos, e sobretudo, com a importância política desta alternativa. A partir das aulas e experiências que acompanhei no curso de Saúde Ambiental, busquei outros espaços para aprender Permacultura. Entre os principais, cito um curso de fim de semana em um apartamento em BH, sobre Permacultura Urbana, e um curso chave para formação de permacultores/as – *Permaculture Design Course - PDC* – em Ubatuba (São Paulo), no Instituto de Permacultura da Mata Atlântica (IPEMA). Neste PDC conheci o Professor Skye, australiano, que tinha se formado permacultor com os fundadores da mesma - David Holmgren e Bill Mollison. Com ele vi algumas outras possibilidades da educação permacultural.

Após a colação de grau da Licenciatura, em fevereiro de 2009, iniciei a carreira profissional como professora substituta da disciplina de Prática Pedagógica do Ensino Fundamental no Curso de Ciências Biológicas do CEUNIH. Começava a trabalhar no mesmo curso que finalizava, até aquele momento coordenado por uma professora que eu havia encontrado nos tempos do mestrado quando cursamos a disciplina de Educação e Saúde juntas. Com esta professora, Márcia Nogueira Amorim, havia estabelecido um bom contato na época da disciplina e uma empatia mútua. E esta empatia e conhecimento do meu trabalho e comprometimento social, bem como o percurso como estudante em 2008, renderam o convite para assumir a referida disciplina.

No ano de 2009, eu já não era mais contratada da AESCA-MG como profissional que compunha a equipe de assistência técnica, pois o convênio entre INCRA e AESCA-MG tinha se encerrado em meados de 2008 e todos os profissionais técnicos que estavam trabalhando nesta tarefa nos últimos anos estavam procurando outras formas de sobrevivência financeira. Alguns foram assentados/as, outros saíram da organização e outros, como eu, tentaram conciliar algum trabalho externo à militância no MST. Desta forma, o convite para assumir aquelas aulas no Izabela Hendrix vieram em hora muito apropriada. As aulas não consumiam todo o meu tempo semanal, me rendiam alguns trocados – que eu somava às aulas particulares que lecionava – e me permitiam continuar minha militância no MST.

A oportunidade de substituir um professor resultou na minha contratação efetiva pelo CEUNIH, onde atuo até o presente momento principalmente em disciplinas da área de Ensino de Ciências e de Meio Ambiente. Entre agosto de 2009 e dezembro de 2010 lecionei algumas disciplinas no Curso Técnico de Agroecologia, da mesma instituição, em uma unidade em outro campus – unidade Fazendinha, na cidade de Sabará, região metropolitana de BH. Em

2013, iniciei também como professora de Educação Básica no Colégio da mesma Instituição, lecionando aulas de Ciências para as turmas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II e coordenando no ano de 2012 e 2013 o Projeto de Extensão *Ciências na Prática – ações e reflexões para e na sala de aula*, que teve como foco central a implantação de uma horta na escola com as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Quando fiz o curso de Permacultura em Ubatuba, em 2010, eu já era Professora de Permacultura há cerca de um ano no Colégio Metodista Izabela Hendrix – Unidade Fazendinha. Era uma disciplina que fazia parte da grade curricular e me candidatei a trabalhar a mesma em função do meu gosto e aproximação com o tema. Além de Permacultura, trabalhei também com disciplinas de Introdução à Agroecologia, Plantas Medicinais, Segurança Alimentar e outras afins. No final do ano 2010, em função de alguns desencontros com a gestão do Colégio, solicitei meu desligamento do curso. Foi um grande pesar, pois era um curso muito interessante, em um espaço físico ímpar, entretanto a minha inexperiência em escola regular me levou a não conseguir transformar as minhas críticas em ações e acabei *pedindo pra sair*.

Como professora de Permacultura, e desenvolvendo algumas práticas com os estudantes, e durante o curso PDC, veio a ideia de aprofundar os estudos sobre Permacultura, no âmbito da Educação. Surgiu então a vontade de cursar o doutorado. A ideia de voltar aos estudos com o doutorado já me acompanhava desde final de 2009, quando fui indicada a procurar Professora Maria Emília Caixeta de Castro Lima –orientadora desta tese - por sua aproximação e sensibilidade com a Educação do Campo e pelo domínio e referência das questões teóricas da Educação e Ciências.

Em 2009, no primeiro contato pessoal com a professora Maria Emília, também coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Vida e da Natureza, ela deixou claro que *para estudar aqui, tem que trabalhar*. Era preciso que eu me engajasse de forma efetiva no curso, dando minha contribuição. Deu-me então como tarefa contribuir com algumas aulas da disciplina *Cultivo de Alimentos e a Persistência da Fome*, da grade curricular do LeCampo. Aceitei o desafio – lógico, pois queria me aproximar dela e da UFMG – e dei algumas aulas em 2010 de Permacultura dentro desta disciplina³⁰. Veio daí a ideia de estudar o ensino de Permacultura no MST como proposta de projeto de doutorado.

³⁰ Neste momento, o curso de Licenciatura em Educação do Campo já era um curso regular da UFMG, tendo a educadora-acadêmica trabalhado com as turmas da habilitação de Ciências da Vida e da Natureza que iniciaram em 2008 e 2009 o referido curso. Não sendo mais a turma com predominância de educandos/as do MST.

Com a entrada no doutorado e a orientação das Professoras Maria Emília Caixeta e Andréa Horta Machado (que surgiu na história pela curiosidade prévia sobre Permacultura e trabalhos anteriores com a abordagem metodológica bakhtiniana), cheguei ao presente momento, com esta junção de temas e acontecimentos que culminaram em uma tese que aborda o MST, a Permacultura e a circulação de sentidos nos discursos dos sujeitos que se interpõem entre conhecimentos científicos e saberes da experiência. Estudar algo que passou muito tempo minha militância e atuação profissional parecia tão óbvio que me custou vê-lo como objeto de compreensão no doutoramento. Foi preciso estranhá-lo, ver de outro jeito aquilo que era visto como aproblemático, lógico, natural. Uma ideia inicial que, à luz da teoria, foi se tornando quase que outra pela sua complexidade e demanda por aprofundamento analítico.

3.3 PERCURSO PROFISSIONAL-MILITANTE DO EDUCADOR: OS CAMINHOS DO OUTRO

A história de Francisco sou eu quem conta. Vou contar do meu jeito com base no que ele me contou.

Francisco iniciou sua trajetória no MST em 1986, ainda bem jovem, quando foi com os pais para um acampamento da Reforma Agrária. Teria uns 15 anos? Talvez menos, não sei. Passou por várias experiências comuns àquela de outras famílias acampadas: vivenciou despejos de terra, viu o acampamento mudar de local algumas vezes, sentiu na pele a instabilidade de estar na luta por um pedaço de chão. Anos depois, seus pais foram assentados.

Ele participa do MST quase desde o início do mesmo, oficialmente criado em 1984. Durante a juventude, mesmo morando em uma área organizada pelo MST, Francisco relatou-me que esteve pouco envolvido com as questões organizativas e atividades externas do Movimento. Entretanto, sempre esteve junto com sua família nas ocupações de fazendas, quando contribuía nas atividades internas do Assentamento e também pode fazer um curso de formação através da Pastoral da Juventude. Seu pai participava da Coordenação do acampamento em que moravam, o que explica em parte o envolvimento dele também.

Mais tarde, quando se casou, viu também surgir a oportunidade de ser assentado. Sua nova família foi então para uma outra área, no ano 2000, sendo o Assentamento em que

residem até o momento – Assentamento Terra Prometida. A área da antiga fazenda que hoje acolhe este Assentamento foi ocupada por famílias organizadas pelo MST em fevereiro de 1999 e conta atualmente com 108 famílias assentadas.

Morador do Assentamento Terra Prometida, Francisco sempre esteve ligado ao Setor de Produção da área, mas também me disse que tinha uma forte ligação com as atividades diversas ligadas à infraestrutura no local.

Por não ter podido concluir os estudos básicos na idade regular, Francisco só retornou aos estudos recentemente, cursando então o Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As aulas que frequenta acontecem no Colégio Estadual do Campo Terra Prometida, situado na área social do Assentamento. O prédio do Colégio é compartilhado também com a Escola Municipal do Campo, de mesmo nome, e ambos os espaços são frequentados pelas crianças, jovens e adultos da área para a realização dos estudos formais. É um prédio novo, construído em 2011, que conta com algumas salas de aula, cozinha, refeitório, secretaria, sala de coordenação, sala de materiais, banheiros. Todo pintado de azul e branco.

Foi em 2011 que Francisco retomou seus estudos. As aulas da EJA são organizadas por disciplina: estudam todo o conteúdo de uma determinada disciplina do 6º ao 9º anos, fazem as avaliações, e depois mudam para outra disciplina. No momento que nos conhecemos, ele cursava a disciplina de Ciências. Conforme Francisco, *o EJA tem um conteúdo bem carregado. Diz a professora que é até mais carregado que o ensino regular, e a gente faz por matéria, né! A gente pega uma matéria, termina de 5ª a 8ª [atual 6º ao 9º anos]. Agora estamos na matéria de Ciências, estamos encerrando a matéria de Ciências.*

As aulas acontecem quatro dias por semana, de segunda à quinta, à noite. Ele tinha a previsão de concluir esta etapa da escolarização em meados de 2014, totalizando aí cerca de 3,5 anos para o Ensino Fundamental II.

No seu percurso profissional, além de agricultor, Francisco já trabalhou também na construção civil, como pedreiro e mestre de obra, dentro e fora do Assentamento, e como educador em atividades do MST.

Atualmente, Francisco lida com a própria roça no Assentamento e também com o plantio de hortaliças. A horta é cultivada em cooperação com outras quatro famílias da área e seus produtos são vendidos para o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)³¹. Junto com

³¹ Criado em 2003, o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) é uma ação do Governo Federal para colaborar com o enfrentamento da fome e da pobreza no Brasil e, ao mesmo tempo, fortalecer a agricultura familiar. Para isso, o programa utiliza mecanismos de comercialização que favorecem a aquisição direta de

estas famílias, possui cerca de um hectare de horta. Conta que devido a proximidade de um grande centro comercial a produção e comercialização de hortaliças e outros produtos – como o mel – são a base principal da renda da família dele. Cria galinhas, porcos, duas vacas, basicamente para o sustento da família e faz algumas vendas esporádicas destes animais, leite e queijo, além da Apicultura. Disse que possui certificação como produtor orgânico, o que valoriza ainda mais os produtos que vende para o mercado consumidor.

As áreas destinadas à produção agropecuária no Assentamento são individuais. Cada família maneja a sua. Entretanto, devido ao potencial da produção de hortaliças e à demanda do mercado consumidor, as famílias têm se agregado – duas, três, quatro, cinco famílias - para desenvolver estes cultivos. Deste trabalho cooperado das famílias surgiram então as primeiras hortas mandalas³² na área que vive e que hoje possui 11 hortas deste tipo.

O Assentamento em que Francisco reside acolhe uma escola de formação da Via Campesina, que desenvolve vários cursos de formação política e técnica na área da Agroecologia. Nestes cursos, devido ao caráter internacionalista da Escola, sempre estão presentes, além de brasileiros/as, muitos educandos/as e educadores/as de outros países da América Latina.

A Escola de Agroecologia – EA - foi instalada na sede do Assentamento Terra Prometida, e para isso foram necessárias reformas e construções para abrigar suas demandas – alojamentos, refeitório, cozinha, banheiros coletivos, etc. Quando a Escola foi criada, Francisco foi convidado a contribuir na organização da mesma, coordenando a parte da infraestrutura.

Francisco participa da organização da EA praticamente desde o seu início, sempre presente na coordenação, inclusive atuando como coordenador executivo – uma espécie de coordenador geral – no quadriênio 2008/2011. Neste período como coordenador executivo, ele participava da Direção Estadual do MST, pois o Movimento no referido estado tem de

produtos de agricultores familiares ou de suas organizações, estimulando os processos de agregação de valor à produção. Parte dos alimentos é adquirida pelo governo diretamente dos agricultores familiares, assentados da Reforma Agrária, comunidades indígenas e demais povos e comunidades tradicionais, para a formação de estoques estratégicos e distribuição à população em maior vulnerabilidade social. Os produtos destinados à doação são oferecidos para entidades da rede socioassistencial, nos restaurantes populares, bancos de alimentos e cozinhas comunitárias e ainda para cestas de alimentos distribuídas pelo Governo Federal. Cada agricultor pode acessar até um limite anual e os preços não devem ultrapassar o valor dos preços praticados nos mercados locais (MDA, 2014).

³² A horta mandala é uma atividade comum nas práticas permaculturais, consiste em organização espacial da horta em formato circular. Esta proposta circular visa otimizar o consumo de água e também aumentar quantidade de plantas por canteiro, além de contribuição estética ao local. Seguindo um outro princípio permacultural, a mandala possibilita trabalhar com os padrões naturalmente presentes na natureza, pois os canteiros não são retangulares e não formam ângulos retos; pelo contrário, são canteiros sinuosos, acompanham os formatos naturais – vórtices, círculos, ondas, etc.

praxe que todas as escolas de formação política lá existentes tenham um militante-dirigente que participa da Direção Estadual. Além das tarefas de coordenador, Francisco foi educador em diversas atividades formativas que por lá se realizaram, inclusive envolvendo as temáticas de Permacultura.

Nos anos de 2012 e 2013, não mais participando diretamente da equipe de coordenação da escola, Francisco continuou atuando como educador na mesma e acompanhou a construção de algumas casas na área da EA. Estas casas, seguindo alguns princípios permaculturais na construção, têm por objetivo abrigar algumas famílias de militantes que atuam na Escola – e que nem sempre são moradoras daquele Assentamento ou do próprio estado – nas tarefas de coordenação e também educadores/as externos ao MST enquanto estiverem trabalhando nos cursos que lá são desenvolvidos.

Quando nos conhecemos, em 2012, Francisco não estava participando de nenhuma instância organizativa do MST, nem na Escola e nem no Assentamento.

A EA, pela sua concepção fundamental de trabalhar a Agroecologia, traz na sua história de construção a ideia de avançar também no âmbito da Permacultura, principalmente na questão da organização do espaço físico e manejo dos diversos resíduos, além da parte de formação dos/as educandos/as que passam por lá. Francisco já tinha ouvido falar de Permacultura antes mesmo do início da Escola.

_ Porque quando eu vim para o Assentamento já me disseram que aqui já tinha uma proposta... Na época se falava muito de produção orgânica, e aí já comecei a me interessar, então eu pensei... “Vai que vai dá certo...”. Porque eu tinha certo interesse, aí quando vim pra cá começou a discussão da Agroecologia, e sempre quando se falava em Agroecologia... Eu até fiz um curso de Agroecologia, um curso informal aqui mesmo no Assentamento, organizado pela EMATER; e daí nesse curso falava muito de Agroecologia; até citava de vez em quando a Permacultura e a Agricultura Biodinâmica também. E aí como tem esse lado da bioconstrução e eu já trabalhei na construção civil, e eu sempre gostei muito desse lado da construção civil, então, começou a me chamar a atenção a Permacultura por conta disso, e claro que a gente foi percebendo também um conteúdo... Como vou dizer; talvez mais político e ideológico que vem junto com a Agroecologia e vem junto com a Permacultura; que vai bater na verdade de frente com a realidade que está ali muitas vezes, muita coisa é imposta, e com a Agroecologia e com a Permacultura a gente percebe que pode ir trazendo certa independência para os camponeses.

Francisco me contou que naquele momento existiam algumas práticas permaculturais na EA, principalmente ligadas ao saneamento: cisterna de captação de água da chuva, sistema

de aquecimento de água através de lenha, biofossa para destinação dos resíduos de pia, banheiro seco³³.

Durante algumas aulas nas duas primeiras turmas do curso de formação de tecnólogos em Agroecologia lá desenvolvido, enquanto coordenador da Escola, Francisco conta que acompanhou as aulas de Permacultura do Professor Tomaz Lotufo – arquiteto, permacultor, membro da Rede de Permacultura Permeiar, que desenvolve trabalhos focados em Arquitetura de Baixo Impacto Ambiental e Desenho Comunitário³⁴. Com este professor ele realizou depois o PDC, em função deste contato nas aulas e do seu interesse por Permacultura.

Pelo seu ofício e conhecimento na construção civil, pela motivação da Escola em aprofundar suas práticas permaculturais, e por sua curiosidade na área, Francisco foi um dos principais responsáveis pela concretização de algumas práticas da Permacultura na EA.

Francisco participou de algumas oficinas e cursos de curta duração sobre Permacultura, e em 2010 fez o curso PDC, que visa a formação de novos permacultores, em Botucatu (SP).

– Aqui na escola a gente sempre teve um sonho, já tinha um pouco essa coisa da Agroecologia e já tinha um sonho depois de avançar com a Permacultura. E sempre, desde o começo, já estava escrito pra eu ir fazer um curso, uma coisa assim, aí acabou surgindo as oportunidades... Uma das coisas que talvez tenha demorado e até hoje eu acho que isso é um problema é que geralmente os cursos de Permacultura são muito caros...

A EA viabilizou financeiramente a participação de Francisco no PDC, com apoio do Professor Tomaz Lotufo, instrutor do curso, que construiu uma proposta mais barata para o desenvolvimento do mesmo a fim de atender alguns militantes de movimentos sociais.

– O curso que eu fiz... O professor que organiza esse curso realmente o fez pra quem não tem condição de pagar, então, a inscrição dele é bem barata, acho que paguei na época R\$ 180,00 mais as despesas de alimentação. Até a Escola que bancou tudo. Daí eu pude fazer este PDC.

Em 2012, por ocasião das aulas de Permacultura da terceira turma do curso tecnólogo, Francisco era o educador. E foi aí que eu o conheci.

O que o motivou mesmo para se envolver com a Permacultura, contou-me Francisco:

³³ A biofossa esta organizada em diferentes tanques onde a água com resíduos cai, até cair em uma área com vegetação que continua o processo de filtragem, onde as plantas utilizam os nutrientes vindos desta água cinza e só então a água, em tese, livre de resíduos, é liberada no ambiente por infiltração no solo ou evaporação. O banheiro seco é uma proposta de sanitário compostável, onde os resíduos são transformados em adubo. Em uma banheiro seco não é utilizada água limpa para descarte dos resíduos e, sim, adicionada serragem ou outra matéria seca para contribuir no processo de decomposição.

³⁴ Maiores informações em: <http://www.bioarquiteto.com.br/>

_ Foi aqui na Escola, pelo fato da Escola já ter esse diferencial com a Agroecologia e a gente ouvia de vez em quando alguém falar em Permacultura, mas eu não conhecia nada, conhecia um pouco da área da construção civil, porque quem está na construção civil a tendência é ter certa curiosidade pela Permacultura, tanto que meu professor de Permacultura é arquiteto, profissionalmente ele também é arquiteto.

Francisco nunca fez um curso de Permacultura desenvolvido pelo próprio MST, mas já foi educador de um curso específico de Permacultura voltado para assentados/as do MST no seu estado. Este curso ocorreu em 2011 e fora dividido em quatro etapas, sendo a primeira teórica e as demais práticas.

_ A partir do curso que eu fiz em Botucatu nós iniciamos aqui na Escola uma experiência assim; fizemos uma turma de 30 educandos de Permacultura, [educandos] do Estado, dos assentamentos mais próximos.

Além deste curso para assentados/as na própria EA, Francisco conta já ter ministrado vários cursos de Permacultura em outros centros de formação do MST no estado, assim como diretamente em acampamentos e assentamentos. Também ministrou oficinas neste tema em mais de uma edição da Jornada de Agroecologia³⁵.

_ Eu já apresentei várias oficinas de Permacultura na Jornada de Agroecologia, mas com algumas técnicas mais focadas. Teve uma Jornada que eu dei uma oficina de cisterna, outra de saneamento básico... Na última Jornada eu não fui, mas na penúltima aí que foi mais focado na questão da Permacultura mesmo.

Em muitos dos cursos e oficinas que ministrou, tentou desenvolver atividades práticas, principalmente relacionadas à construção.

_ Esses dias a gente fez um trabalho com a criançada [da Escola Municipal de seu Assentamento] que foi muito bom, foi de saneamento também. Fizemos lá um círculo de bananeira, até expliquei pra eles como é o círculo de bananeira, que é um tratamento simples de esgoto... A destinação da água de pia para a área das bananeiras... Ali quando a Prefeitura construiu a Escola, o diretor do colégio já me chamou pra dialogarmos com a

³⁵ As Jornadas de Agroecologia são parte de um processo de articulação das organizações que promovem a agroecologia e a luta permanente contra o projeto das empresas transnacionais do agronegócio. Iniciou em 2002 na cidade de Ponta Grossa no Paraná, e em sua 12ª edição, 2013, ocorreu na Escola Milton Santos, em Maringá (PR), uma escola de formação do MST. As edições da jornada tem um público em média de 4 mil participantes, de diversos movimentos sociais, organizações populares, técnicos, acadêmicos, pesquisadores, profissionais da saúde, educação e segue fortalecendo a unidade política entre o campo e a cidade. As jornadas configuram-se como um espaço de estudo, mobilização e troca de experiências. Promovem as Jornadas: MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores; MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens; MMC - Movimento de Mulheres Camponesas; CPT - Comissão Pastoral da Terra; FEAB - Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil; Terra de Direitos e GALO - Grupo de Agroecologia de Londrina (HADICH, 2014).

Prefeitura e fazer um sistema já mais alternativo de tratamento de esgoto. E aí eles foram super tranquilos, a gente já conseguiu fazer então as fossas, no caso, mas transformando ela numa biofossa, que daí a equipe que estava fazendo o serviço já fez ela conforme falamos..., pra fazer o tratamento adequado do esgoto, daí ficou só o dreno pra traz, que daí o diretor falou... “- Vamos deixar o dreno”, que no caso é o círculo de bananeira..., e foi muito bom, os alunos [da Educação Básica] gostaram bastante...

No outro centro de formação do MST que trabalhou com Permacultura, também me narrou algumas atividades:

_ No CEAGRO³⁶ onde eu dei aula num curso de Técnico em Agropecuária. Eu acompanhei três etapas do curso lá e fui dar aula, e de lá também a gente desenvolveu, trabalhei com eles essa parte da introdução à Permacultura, e depois fizemos uma oficina de bambu, de como trabalhar, fazer o tratamento e trabalhar com o bambu, e também trabalhamos algumas práticas, práticas de desenho Permacultura... Essas práticas já são de praxe, toda vez que a gente vai fazer um curso de Permacultura a prática de fazer desenho, de planejar uma área, todas elas a gente faz, e de lá a gente fez alguma técnicas, por exemplo, nós fizemos uma [horta] mandala, fizemos algumas experiências de tratamento de esgoto também.

Antes mesmo de ser educador de Permacultura, mas já com alguns conhecimentos sobre a mesma, Francisco construiu sua casa, assim como a de outras famílias do Assentamento, com tijolos de solo-cimento³⁷.

Hoje, no seu lote no Assentamento, Francisco possui algumas construções que chama de *alternativas*, à luz da proposta da Permacultura: galinheiro construído com bambu, chiqueiro ecológico que utiliza palha e serragem.

_ Então, já fiz várias coisas e a gente vai avançando, mas não implementei uma mudança radical, estou implementando aos poucos.

_ Quando eu comecei a fazer os cursos, que fui conhecendo novas experiências de Permacultura, algumas eu fui desenvolvendo lá em casa, e tem algumas que a gente fez no Assentamento. Por exemplo, no Assentamento já tem várias experiências de saneamento básico, de tratamento de esgoto. Porque tratamento de esgoto tem vários modelos, pra cada situação tem um modelo, tem uns que preferem mais um; outros preferem mais outro, então,

³⁶ Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia – CEAGRO, outra escola do MST de formação técnica e política no âmbito da Agroecologia, localizada em Rio Bonito do Iguaçu (Paraná).

³⁷ Este tijolo, também conhecido como tijolo ecológico, é um material alternativo de menor custo, obtido pela mistura de terra, cimento e um pouco de água. Por possuir como principal material a terra – em abundância na natureza e disponível no Assentamento - este tipo de tijolo é considerado uma excelente tecnologia alternativa para os assentamentos de Reforma Agrária e outras comunidades rurais.

tem vários modelos aqui no Assentamento desses tratamentos de esgoto. Inclusive eu ajudei a fazer em vários locais, têm alguns locais que foram construídas cisternas também. Eu não construí ainda, mas já está no meu projeto, no meu design da minha moradia, cisterna de placa [para captação de água da chuva]...

_ Como ainda são recentes os cursos que eu fiz em Permacultura, os conhecimentos que adquiri, eu posso até dizer que é meio contraditório, mas eu tenho quase mais prática de Permacultura ensinando as pessoas do que propriamente desenvolvendo lá no meu lote... Eu desenvolvi algumas coisas lá, só que eu também aprendi... Porque às vezes a gente recebe uma carga do conteúdo dessa e fica querendo revolucionar tudo, só que daí eu aprendi uma coisa de Permacultura que é muito importante... Nesse caso a gente não pode radicalizar muito, porque se radicalizar a gente corre o risco depois de não querer nem mais ouvir falar de Permacultura...

Para suas aulas e práticas de Permacultura, Francisco utiliza como base um conjunto de materiais, a maior parte deles em formato digital e cartilhas, que ganhou quando fez o curso PDC. Francisco utiliza também alguns materiais do sítio eletrônico Permacoletivo³⁸, entretanto, tem dificuldades de acesso à internet, que ainda funciona precariamente no Assentamento em que reside.

3.4 (DES)ENCONTRO DE EDUCADORES E SEUS MUNDOS: ENTRE O EU E O OUTRO

No finzinho de agosto de 2012, em um ambiente bem mais frio – em termos de temperatura ambiente - que o de costume, tive a oportunidade de me encontrar pela primeira vez com Francisco.

Eu, saindo de minha zona de conforto – casa, família, filho pequeno amamentando, trabalho, estudos – vou ao encontro de alguém que foi indicado por diferentes fontes do MST e parceiros como sendo umas das referências no âmbito da Permacultura no seio do MST. Como tinha contato anterior com outro militante do MST, também educador e permacultor, esperava encontrar um determinado perfil de educador e acabei encontrando outro. Vou contar então esse encontro curioso, desconcertante e oportuno.

³⁸ <<http://permacoletivo.wordpress.com/>>

Com a previsão de passar uns dias em outro estado para vivenciar as aulas de Francisco, sofri com a expectativa desse encontro. Mãe de primeira viagem, com o filho pequeno ainda amamentando, vivi o dilema de resolver se ia sozinha – e assim ter mais tempo e dedicação às aulas, além de *sossego* – ou se levava o filho, para evitar a saudade, continuar a amamentação e adiar a primeira oportunidade de estarmos distantes por uns dias. Depois de muitas idas e vindas nas decisões tomadas, contando com o suporte do meu companheiro, mesmo com o coração apertado, decidi que o melhor era viajar sozinha e experimentar quase quatro dias longe. E assim fui..

Com uma mudança não programada no voo e alguns contratempos na chegada, acabei chegando à Escola no início da madrugada de uma quinta-feira. Felizmente pude contar com um taxista *gente boa* que me deixou dentro do Assentamento, distando uns 70 km do aeroporto, e ainda esperou alguém aparecer antes de ir embora, sem me deixar sozinha lá quase no meio do nada, no escuro. Como era zona rural, a movimentação de luzes e humanos era nula, restavam apenas as luzes dos vagalumes, das estrelas (que parece que tem mais lá do que em BH) e os sons dos animais.

Acolhida, instalada, enrolada em muitos cobertores, dormi sem ver e fui acordada com um sino pela manhã. Estava em casa. Apesar de nunca ter ido àquele lugar, já tinha uma ideia do que me esperava – em termos – e me reconheci em um espaço do MST ao ouvir o barulho do sino pela manhã. É de costume que os espaços e tempos educativos nos cursos de formação do MST iniciem e/ou terminem com o toque vigoroso de um sino. Tem sempre alguém para lembrar a todos que as coisas têm horário para iniciar e terminar e que se trata de um acontecimento coletivo.

Batido o sino, aos poucos umas pessoas, em maioria jovens, iam saindo dos alojamentos em direção aos banheiros coletivos – lavar o rosto, espichar o corpo, buscar uma frestinha de sol para “quentar” o corpo e dar início a mais uma jornada de estudos e trabalhos. Iniciavam a quinta etapa do curso e estavam lá há pouco mais de uma semana. Eu cheguei com as atividades já em andamento, mas as aulas de Permacultura ainda não haviam iniciado.

Ouvi o sino, levantei, me preparei, fui para o banheiro e voltei pro quarto. Sim, estava me sentindo em casa, mas tímida o bastante para não sair desbravando aquela casa conhecida e, ao mesmo tempo, tão estranha. Encarei e fui tomar café. A turma de educandos e educandas do Curso já estava lá reunida para o desjejum: pão de sal, chimia (nossa velha conhecida geleia), café e leite, tinha chá também.

Apresentei-me para alguns sentados mais próximos, conversei um pouquinho com outros, começava a ouvir os primeiros sotaques: sulistas, portunhol, norte, nordeste...

Encontrei-me com um dos coordenadores da escola – o mesmo que havia me recebido na madrugada – e juntos tomamos café, ouvindo um pouco sobre o percurso do Curso até o momento e me preparando para a aula que aconteceria em breve.

O café da manhã acontecia rigorosamente das 07:00 às 07:30h. Alguns precisavam estar de pé às 06:00h para desenvolver algum trabalho coletivo, por exemplo o de preparar o refeitório e os alimentos para os demais. Não estando em alguma equipe para trabalhar naquela manhã, os demais ficavam livres para acordar as seis e pouco, quase sete, e se prepararem para o café da manhã e as atividades do dia.

Após o café, todo mundo foi para uma área externa, a céu aberto, e em uma grande roda teve início a Formatura. Sem nenhum estranhamento fui com a turma para este momento. De quantas Formaturas já não tinha participado! Não no sentido acadêmico que estamos acostumados; naquele espaço, a Formatura era o momento de uma primeira reflexão para o dia, apresentação e conferência dos NB`s dos educandos/as, relembração das tarefas do dia e relato dos trabalhos do dia anterior. Foi aí que tive a oportunidade de me apresentar para o coletivo, dizer de onde vinha e porque estava ali. Achei importante ressaltar que era do MST, e que estava ali para partilhar, aprender. Normalmente, como já experimentei em outros momentos, os professores/as que não são do MST acham este momento da Formatura estranho ou desnecessário, uma *perda de tempo*, até já ouviu alguém dizer que *aquilo estava tomando o tempo da aula*. Para mim, mais uma vez, estava em casa. Após a Formatura, acompanhei a *mística*³⁹ desenvolvida por um dos núcleos.

Depois deste momento, os educandos e educandas se espalharam pela área da Escola em um momento chamado de *Leitura*, sendo 50 minutos destinados para este *tempo educativo*⁴⁰. Liam, individualmente, sobre temas e textos relacionados ao curso, possivelmente indicado pela coordenação ou algum/a professor/a.

Enfim, chega a hora da aula e antes disso tive a oportunidade de ser apresentada a Francisco e trocamos as primeiras ideias e impressões. Ele, receptivo, aparentemente uma pessoa simples e tranquila, um típico agricultor. Eu, ainda tentando me acostumar com o frio de uma manhã literalmente gelada, expliquei o motivo da visita sem me prolongar muito

³⁹ A *Mística* para o MST é a expressão utópica de seus sonhos e ideais, representado em um momento de reflexão, em geral, teatralizado, cheio de simbologias que remetem a luta pela terra, a sociedade transformada almejada. É uma manifestação ritualística que congrua a vida e os momentos históricos do MST. É, portanto, uma prática pedagógica presente nos processos formativos do Movimento (ROSENO & CAMPOS, 2012).

⁴⁰ Na proposta da Pedagogia do MST, os tempos educativos são os distintos espaços de aprendizado em um curso. Não é só no *tempo educativo aula* que se aprende, mas também no tempo destinado à *leitura*, ao *trabalho prático* (normalmente associado aos cuidados e manutenção do espaço físico da escola ou dos plantios e criações), à *mística*, ao *esporte*, entre outros.

porque Francisco já estava informado previamente sobre minha chegada pelo coordenador da Escola, autorizando assim a minha ida para lá para acompanhar suas aulas.

Começa a aula. Mas esta é uma outra história que deixo para depois pela urgência que sinto em fazer uma digressão.

Antes de partir para a viagem, havia preparado também uma aula de Permacultura, com duração de cerca de 12 horas – o mesmo tempo previsto para a aula de Francisco. Na condição de doutoranda, fui orientada a preparar previamente uma aula de Permacultura, a partir daquelas que eu já tinha experiência. Não foi difícil, pelo contrário, pois já havia trabalhado esse tema em outros momentos e aproveitei a aula que preparei e lecionei para as turmas de Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura Indígena no ano anterior, bem como a experiência de ministrar este tema como disciplina em curso técnico de nível médio. Responder à demanda da orientadora consistia em fazer uma síntese de um trabalho já desenvolvido em outros momentos. Reescrevi esta aula consultando meus planos e com alguns detalhes que julgava importantes e provavelmente até coincidentes com a aula que eu iria encontrar, construída na interação com o diálogo que estava por acontecer neste espaço, antecipando-me aos sujeitos e aos acontecimentos. O intuito de ter o meu Plano de Aula de Permacultura vinha da ideia de colocá-lo em relação com as aulas que ali estava para observar, como esforço de compreensão – acho que entendi a tal *exotopia* do Bakhtin!!! Recorri então a Antoni Zabala (1998) para recordar algumas questões relacionadas a conteúdos de aprendizagem (conceituais, procedimentais e atitudinais), conforme minha orientadora indicou.

Partindo daí, além de ir anotar minuciosamente o desenrolar das aulas de Francisco, separei três páginas do meu caderninho de anotações e registrei em cada uma os seguintes títulos: *CONCEITUAL*; *PROCEDIMENTAL*; *ATITUDINAL*. Fiz algumas anotações nesta parte, destacando o que percebia no transcorrer da aula relacionadas a estes três tipos de conteúdos educacionais, ficando assim ao final:

CONCEITUAL:

- i) *Princípios do design permacultural*
- ii) *Setorização*
- iii) *Zoneamento*

PROCEDIMENTAL:

Olhar os padrões/formas da natureza

ATTUDINAL:

Ética da Permacultura

Anotei na margem de uma das folhas: *trabalhando com uma cartilha*, em referência ao material que tinha em mãos e que utilizou para dar sequência a uma parte teórica da aula. Tratava-se de um material que eu conhecia. Parte dos estranhamentos e observações centrais da aula também estavam destacados no meu caderninho de campo, dentro de umas nuvenzinhas com alguns comentários. Em um: *Faltou clarear + elemento e função* - estava me referindo a uma parte do conteúdo em que Francisco abordou o um dos princípios da Permacultura: *cada elemento tem várias funções*. Eu outras nuvens: *utilização do quadro e imagens do datashow. E traz elementos da sua prática (questão da construção da casa)*.

Só pensava no pedido da orientadora de desvendar *a moral da aula* e enviar e-mails ao final do dia para compartilhar o que estava observando. As duas vezes que escrevi *moral da aula* no caderninho acabaram ficando em branco...

Meu caderno ficou cheio de anotações de conteúdo, esquemas, desenhos, além de anotações sobre o Curso que aquelas aulas faziam parte⁴¹.

Francisco iniciou sua aula com uma frase clássica, projetada pelo datashow, com a definição *Permacultura é um sistema de design para a criação de ambientes humanos sustentáveis e produtivos em equilíbrio e harmonia com a natureza*, e a referência da mesma a Bill Mollison (1928 – aos dias atuais), um de seus fundadores.

Neste primeiro dia de aula, tive aproximadamente 7 horas/aula para acompanhar – quase 4 horas pela manhã e quase 3 horas no período da tarde. A intervenção de Francisco fecharia no dia seguinte com mais 5 horas/aula.

Intercalado aos momentos de aula, Francisco e também os/as educandos puxavam uma música para animar, contavam um *causo*, algo para quebrar a rotina e restabelecer o ânimo e a concentração. Eu conhecia as músicas, cantava junto, estava acostumada com estes intervalos nas aulas, mas tão ausentes nas nossas escolas urbanas e mesmo rurais. Muito embora,

⁴¹ Destaco o que se encontrava no meu caderninho ao redor dos registros das aulas que acompanhei, pois é um bom exemplo do universo e dos espaços em que eu estava circulando naquele momento. Antes, com data de meados de agosto (2012), o caderno continha anotações de uma reunião do Setor de Produção do MST-MG de que havia participado. Depois disso uma folha quase em branco com uma única anotação de caneta rosa, um lembrete para a reunião com a coordenadora do Ensino Fundamental I do Colégio em que lecionava, uma reunião sobre o projeto de uma horta para a escola. A primeira anotação depois das aulas de Francisco e demais informações sobre o Curso Tecnólogo eram os pontos de uma palestra ministrada em setembro daquele ano. O tema: *Permacultura* – em uma jornada acadêmica dos cursos da área de Agrárias de uma faculdade particular do interior de Minas.

professora no LeCampo ou no FIEI nunca ousara fazer aquilo. A seriedade acadêmica não me permitiu fazer.

Essas 7 horas de aula na quinta-feira, somados aos outros momentos com a turma e com Francisco estavam me deixando angustiada e até mesmo desnorçada. Já não tinha tanta certeza de que estava em casa.

Esperava ver uma aula mais prática, não sei, talvez ter mais clareza em como Francisco lançava mão dos saberes da sua experiência e também dos saberes mais acadêmicos na construção/condução de sua aula. Não conseguia ver nada disso naquele momento. No início da noite, após a aula, escrevi para as minhas orientadoras (orientadora e co-orientadora).

Título do email: *início dos trabalhos*. Envio: 18:44h.

Comecei minha pesquisa de campo. Estou aqui na Escola. Hoje teve aula teórica o dia todo. Pelo que entendi não terá atividade prática neste momento, infelizmente. Amanhã os/as educandos/as terão atividade em grupo de propor um planejamento (design) permacultural: olhar um espaço (penso que será o daqui da escola mesmo) para pensá-lo, utilizando o olhar e as práticas permaculturais.

Continuei a mensagem relatando um pouco mais de como foi o dia, o que fiz, o que teve na aula. Compartilhei, inclusive, os primeiros estranhamentos e angústias:

As aulas estão bem mornas, na minha opinião, percebo que ele sabe bem do assunto, mais na prática; na parte teórica, ele entende, mas não tem uma didática muito boa - algumas coisas importantes ele fala por alto. (...) Tô meio perdida. A turma não traz muitos elementos da prática (experiência) para a aula - ou porque não sabem ou por falta de espaço, não sei. O educador tenta colocar algumas de suas experiências (...).

Terminei o email assim:

Deu pra ter uma ideia? E mais, dá pra me dar alguma luz? (rsrsrs).

Um pouco mais tarde, às 19:34h, enviei mais um email às orientadoras, referindo-me a alguns questionários já preenchidos e devolvidos pelos/as educandos/as. Havia dado uma olhada rápida nas respostas e ficado um pouco confusa, sem saber o que fazer com aqueles dados, achando que não extrairia muita coisa dali.

Em maioria [referindo-me aos educandos/as] são jovens que residem no campo e com contato com produção agropecuária no Assentamento/acampamento que mora com a família. Muitos já tinham um contato anterior com Permacultura, mas, basicamente de participar de alguma vivência pontual; nada de práticas mais elaboradas nos locais de origem. (...)

Naquela noite ainda tinha mais um tempo educativo da turma e decidi acompanhar as apresentações das *experiências agroecológicas* que os educandos e educandas haviam desenvolvido durante o Tempo Comunidade anterior. Acompanhei o relato de três experiências, e Francisco também estava lá neste momento, e aprendemos algumas coisas com os educandos/as. Sabão medicinal, pré-secados para caprinos (silagem para alimentação de caprinos) e minhocário (como fonte de adubo para outros cultivos) foram os temas daquela noite.

Às 22:43h minha orientadora respondeu a segunda mensagem com relação aos questionários dos educandos/as:

Você identificou práticas que poderiam ser enquadradas como permaculturais, entre as coisas (modos de trabalhar e viver) que já fazem (saberes da experiência)?

Logo depois veio a resposta para o primeiro email. Amém! Lá vinha luz para o dia seguinte... ou não...

Deu para entender sim. Acho que você vai precisar descobrir qual critério que a escola adotou para convidá-lo? Ele é do MST? Tem outras pessoas aí que poderiam dar esse curso? Ele já deu esse curso antes? Ele usa o que está ensinando no trabalho dele? O quê, por exemplo? Você conversou com ele sobre a aula, ele deu espaço para isso? Você se colocou a disposição dele para ajudá-lo? Ele entendeu o que é sua pesquisa? Preste atenção como ele faz a ponte entre o que ele sabe da prática na construção civil para tentar o diálogo com os alunos que lidam com o campo. Será bom, ao final do curso, você entrevistar os alunos e tentar ver o que eles dizem sobre a aprendizagem deles sobre certos conceitos chaves de Permacultura e de como eles veem o aprendido sendo (ou não) usado na vida deles no campo. Vai usar o quê?, por exemplo, e o que isso teria a ver com o trabalho dele (sei lá, por exemplo, plantar batatas)? Enfim, por em diálogo experiência/vida/trabalho e escola/academia/ciência/tecnologia.

Para algumas das perguntas que a orientadora fez eu já tinha as respostas, mas acabei não relatando tudo no email anterior. Achei muita graça do *plantar batatas*, desliguei o notebook e fui dormir. Cheia de coisas na cabeça, deixei para responder na manhã seguinte, depois do sino do despertar e antes do toque do sino da Formatura.

Na manhã seguinte, após uma noite ininterrupta de sono – coisa que não conhecia há meses – perdi o primeiro sino e fui acordar depois das sete. Nem acreditei que dormi a noite toda... Tomei o café. Respondi o email. A resposta central foi:

Ele usa os conhecimentos da Permacultura no seu dia-dia, por exemplo, ele coordena a construção de 15 casas no momento aqui no Assentamento e estão sendo construídas com a

ideia do saneamento ecológico. A casa que ele mora é de solo-cimento, uma técnica de Permacultura. Conversei com ele sobre a aula, me dispus a contribuir, mas isso não ocorreu, porque ele já sabia o que ia passar e não rendeu muito esse diálogo não. Creio que ele entendeu o que é a pesquisa. Mas não percebi que ele fez falas que poderiam estar sendo pra me ajudar na pesquisa.

Fui para a Formatura e, na sequência, para a aula. Naquele dia não haveria o tempo educativo da Leitura e a aula duraria uma hora a mais na parte da manhã – para dar tempo de ver tudo o que Francisco havia proposto como aula – e encerrou perto do horário do almoço, dando fim a abordagem de Permacultura naquele momento do curso.

Francisco iniciou a aula mostrando fotos de uma escola em Santa Catarina organizada na proposta da Permacultura. Na sequência encaminhou um trabalho prático com a turma, que pode ser compreendido com um trecho do email que troquei com a minha orientadora mais tarde, depois da aula.

Hoje a atividade em grupo foi bem interessante, e os educandos puderam exercitar um pouco da teoria ao pensar algumas modificações para 4 áreas aqui do Assentamento sob a ótica da Permacultura. Acompanhei o trabalho dos grupos e filmei as explicações deles sobre a proposta (que foi pro papel em forma de croqui).

Ainda neste email, acrescentei como tentei dar o fechamento deste, a princípio, primeiro momento, com Francisco (mas, na verdade, acabou sendo o único para este processo de construção da tese):

Sugeri ao educador que perguntasse ao final da aula de que forma eles podem ver este aprendizado aqui na prática e tivemos algumas respostas, vagas, mas de relação com a prática.

Terão como uma das atividades do Tempo Comunidade desenvolver alguma estratégia de Permacultura - seja uma prática, uma oficina ou ensinar a alguém.

Penso que o retorno no próximo Tempo Escola pode nos indicar como o aprendizado foi colocado em prática. Vou ver ainda com a coordenação como vai ser o encaminhamento para esta tarefa.

Penso que não preciso fazer entrevistas com educandos, que esta rodada na sala sobre a aplicação da Permacultura cumpre o objetivo de começar a ver os desdobramentos. O que você acha?

Beijim

Foi a noite que a orientadora respondeu:

Estou achando que vai rolar menos teoria e, portanto, suporte desta para pensar a prática. Podemos ver é se a prática reverte em reflexão teórica. Enfim, só temos que ficar atentas e se alguma coisa lhe chamar atenção, pergunte a eles [educandos], fomenta o debate, mesmo que depois da aula. Você e eles saberiam dizer quais conhecimentos científicos e tecnológicos estão em pauta nesta aula? O próprio professor saberia explicitá-los e dizer como eles se relacionam, dão suporte para a prática?

Quando estas perguntas vieram, a aula já tinha finalizado e Francisco voltado a ser o agricultor no Assentamento. Eu ainda tinha aquela noite e a manhã seguinte (sábado) lá na Escola. Mas já tinha resolvido não entrevistar os/as educandos/as.

No sábado então, mesmo sem aulas, os horários de *despertar*, *café* e *Formatura* se mantinham. Das 08:05 às 13:00h tinham o tempo educativo do *Trabalho Coletivo*, que, naquele dia, se resumia, basicamente, às ações de limpeza e manutenção do espaço da Escola e do Assentamento, preparação do almoço – que nos finais de semana era de responsabilidade da própria turma. Contribuí na tarefa de catar o feijão, separar as pedras e pauzinhos antes de ir cozinhar. Pode parecer pouco, mas era um saco de uns 60 kg de feijão preto que demorei umas três horas, não sozinha, para catar. Detalhe: não só por catar tanto feijão, mas por comer apenas feijão preto enquanto estava lá, nunca senti tanta falta do feijão vermelhinho ou carioquinha, mais costumeiro em Minas, para os quais normalmente nem dava tanta bola assim... Além de catar o feijão, ajudei também na organização da cozinha e refeitório e vi algumas pessoas do Assentamento chegando para uma reunião da Coordenação da área.

Depois do almoço, fui embora feliz da vida, deixando uma casa e voltando para a minha, ansiosa por encontrar meu filho e meu companheiro. Enfim, voltar à vida de mãe, dona de casa, companheira, professora, militante do MST e doutoranda.

4. PANO DE FUNDO

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.

Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro (1997)

4.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO - SABERES DOS POVOS DO CAMPO E O SEU PARADIGMA DE EDUCAÇÃO

Os povos do campo são sujeitos que possuem muitos saberes e dominam muitas técnicas que lhes permitem desenvolver soluções para problemas que se colocavam no cotidiano, para garantir a sobrevivência de si e do grupo (LESSA & TONET, 2008).

As formas de enfrentamento de fenômenos da natureza - que se apresentavam muitas vezes hostis - possibilitaram aos humanos o necessário desenvolvimento biológico e a consciente transformação da natureza, em benefício da raça humana. Ao se colocar frente aos desafios, os homens e mulheres com a sua ação consciente passam a agir sobre ela, modificando-a, e assim vão aprendendo, perpassando pelo processo produtivo/educativo e formando-se homens/mulheres (eles/elas aprendem a ser homem/mulher). *“A produção do homem/mulher é o seu percurso para a formação. A educação, assim como o próprio homem/mulher, é um produto do trabalho”* (OLIVEIRA, 2014, p. 137).

A Educação do Campo, tal qual é concebida e operacionalizada hoje, pode ser observada pela ótica da marcha da história dos brasileiros. É resultado de muitas lutas e da invenção de diferentes formas de resistência. Resistem à imposição da lei do mais forte sobre o mais fraco que vem desde a colonização do Brasil pelos europeus. Ora para se manter nas suas propriedades rurais, ora para retomar à condição de proprietários de um lote de terra perdido, ou mesmo para ter a garantia de acesso aos conhecimentos produzidos por seus antepassados e compartilhados com os seus descendentes, esses sujeitos desenvolveram vários mecanismos frente à ofensiva do sistema de produção dominante no Brasil, em épocas diferentes.

Tal sistema produtivo foi intensificado na segunda metade do século XX, com o crescente e estimulado êxodo rural, que ocorreu dentro de um processo caracterizado como lento e gradual de mudanças radicais na estrutura da produção e posse das áreas agricultáveis do Brasil (CALDART, 2004). Apesar das drásticas consequências desse processo, é preciso considerar que o mesmo foi marcado pela resistência dos povos do campo, e dela os/as trabalhadores/as, no final do século XX, alavancaram a chamada Educação do Campo.

Foi assim, imersos nos processos de resistência que, a partir do final da década de 1970, em diferentes regiões do país, vários movimentos sociais de luta pela terra retomaram suas articulações políticas, fazendo grande agitação das massas populares que vinham sofrendo com as políticas agrária e agrícola implementadas, dando origens a muitas organizações de trabalhadores, no campo e na cidade (CALDART, 2004).

A Educação do Campo foi uma conquista inserida no pacote das mais variadas reivindicações desses atores sociais. Para citarmos um exemplo, segundo Netto (2010), ao montar os acampamentos, o MST trazia para as ocupações de fazendas a família inteira, inclusive as crianças e jovens em idade escolar. Assim, já nos primeiros acampamentos criados nos estados da região sul do Brasil, constatava-se a existência de um grande número de crianças e jovens que haviam sido retiradas das escolas por seus pais que se mudaram para esses acampamentos nas fazendas ocupadas.

Frente a esta situação, o MST foi criando uma estrutura organizativa interna com a responsabilidade de viabilizar os meios para que essas crianças estudassem. As formas para a garantia desses direitos variavam muito, mas em geral se criavam escolas próximas às moradias das famílias ou viabilizava-se o transporte escolar para levar as crianças para a escola da cidade mais próxima. É nesse processo que surge a experiência da Escola Itinerante, uma escola regularizada que acompanha o acampamento no caso de despejo da área (CAMINI, 2009).

Vale ressaltar que esse processo de reivindicação dos meios para que as crianças dos acampamentos tivessem garantido o direito de frequentar às escolas serviu de aprendizado e se deu associado às demais lutas do MST pela garantia dos demais direitos dos sujeitos. Como afirmam Arroyo e Fernandes (1999), além da garantia dos direitos, essa ação dos movimentos sociais é também pedagógica, educativa, uma educação dos povos do campo:

O movimento social no campo representa uma nova consciência dos direitos, à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem,

mostram quanto se reconhecem sujeitos de direitos (ARROYO & FERNANDES, 1999, p. 18).

Mas também é importante destacar que, em se tratando da educação para esses sujeitos, os movimentos sociais tinham uma proposta e um projeto considerado avançadíssimo, em comparação com os demais projetos do país (NETTO, 2010).

Assim, os movimentos sociais passaram a reivindicar muito mais do que vagas nas escolas. Nos materiais elaborados pelo MST, a educação que se pretendia para os povos do campo precisava ir além das discussões de conteúdos observados nas escolas “tradicionais”, era necessário apresentar a novidade de ser e estar com a responsabilidade de formar os sujeitos do campo, em processos de luta, na perspectiva de dar conta da formação técnica, política, social, ambiental, humana, religiosa, etc. desses sujeitos (NETTO, 2010).

Molina e Jesus (2004, p. 7) consideram que *as formas tradicionais de desenvolverem-se as políticas públicas de educação rural foram desqualificadoras da própria existência do campo e dos seus sujeitos*. Daí a necessidade dos movimentos sociais, ao fazerem a crítica à escola rural, pensarem outra reconfiguração da educação visando a atender os interesses dos povos do campo como sujeitos de identidades singulares e desejos particulares que não aqueles que decorrem de uma educação urbana e voltada para a formação das elites ou de famílias pobres que ocupam as periferias das grandes cidades. Outro paradigma de educação se impôs de modo a contribuir *para reafirmar o campo como território legítimo de produção da existência humana e não só da produção agrícola* (ibidem).

Assim se fez e se faz a Educação do Campo dentro desse campo de disputas de interesses e de projetos.

A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbana e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural. Existe toda uma outra matriz de pensamento, com a qual nos identificamos, que busca construir um outro olhar para esta relação: campo e cidade vistos dentro do princípio da igualdade social e da diversidade cultural. Está incluída neste debate a necessidade de rever a forma arbitrária atual de classificação da população e dos municípios como urbanos ou rurais; ela dá uma falsa visão do significado da população do campo em nosso país, e tem servido como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas a ela (Ibid., p. 16).

A Educação do Campo, conforme Caldart (2010, p. 106) “*nasceu como uma crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo*”. Aqui a Educação do Campo não é abordada apenas como direito à educação no meio rural (meios de acesso da população do campo à escola – seja no próprio ambiente do campo, seja na cidade mais próxima), mas como concepção ideológica e metodológica de uma educação comprometida com os sujeitos do campo, suas vozes e seus saberes. Uma concepção que considera relevante a incorporação de particularidades relacionadas à formação de professores/as, ao calendário, aos objetivos educacionais e sociais, às práticas agrícolas, às tradições do campo, etc.

Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; no campo dos movimentos sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação, por exemplo; ou entre política agrícola, política de saúde, e política de educação. E na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado (MOLINA & JESUS, 2004, p. 15).

Apesar de a Educação do Campo se centrar também nas escolas, fazendo a luta para garanti-las como o seu ponto forte, ela estabelece como requisito a extrapolação desse ambiente: *a Educação do Campo não cabe em uma escola...* (MOLINA & JESUS, 2004, p. 23). Conforme Caldart (2009), a Educação do Campo, historicamente ligada à atuação dos movimentos sociais e sindicais do campo nas políticas públicas educacionais brasileiras, tem se centrado na escola, na garantia de acesso dos(as) trabalhadores(as) rurais ao conhecimento produzido na sociedade. Mas não se limita a isso, pelo contrário, a Educação do Campo

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” (CALDART, 2009, p. 4).

E nessa concepção, outros sujeitos, tempos e espaços assumem o caráter pedagógico com muita relevância para esse paradigma, tais como os movimentos sociais, o trabalho, a cultura, as lutas, etc. A educação do campo assume a complexidade da vida em todas as suas dimensões como sua origem e seu destino. A educação no campo está intimamente ligada à educação do olhar para ver e compreender o campo com todos os desafios que isso significa em pleno século XXI, num país eivado de contradições entre ricos e pobres, latifundiários e sem terra, possuídos e despossuídos dos bens materiais e culturais.

Assim, o campo é ressignificado e “*concebido como espaço social e cultural com identidade própria e não espaço do latifúndio, da produção capitalista, da grilagem de terras, do êxodo rural*” (BRANDÃO & MENEZES-NETO, 2009, p. 180).

Em geral, os espaços de mobilização e formação organizados pelos movimentos sociais, com grande destaque para o MST, visam contribuir com os aprendizados da escola: ao participar dos momentos políticos e formativos desses movimentos, dentro ou fora dos assentamentos, os educandos e educandas entram em contato com o mundo exterior que reforça e aguça questões apreendidas e desenvolvidas na escola, bem como apresenta outros saberes aos sujeitos em formação. Nesse sentido, cabe à escola a sensibilidade de processar essas informações, saber canalizar essas “novidades” e as traduzir nos seus conteúdos pedagógicos ensinados em salas de aulas, se abrindo para um mundo de aspirações dos seus sujeitos, que em muitos casos são trazidas pelos educandos para a sala de aula, mas infelizmente descartadas em função dos conteúdos e rigidez das escolas.

Deslocar os limites rígidos da escola em termos de tempos, organização, gestão dos espaços, currículos, modos de avaliação das aprendizagens, projetos de sujeitos e de sociedade, entre outros, é uma necessidade que se apresenta a todas nossas escolas independentemente de serem do campo ou da cidade. Contudo, vale em especial às escolas do campo porque estas surgem como direito e como forma de resistência a um projeto hegemônico e autoritário de exploração que perdura no Brasil, capitaneado pelo latifúndio, o agronegócio e o capital financeiro e cultural das elites. A escola tem o dever de preparar a juventude para *uma nova sociedade* (BOGO, 2011, p. 183). Cabe a ela proporcionar o aprendizado, a apropriação da realidade, formando profissionalmente para o trabalho e desenvolvendo a consciência de classe. Embora a escola não seja a responsável sozinha por enfrentar e achar solução para os problemas dos trabalhadores, ela é um meio que ajuda a organização política a alcançar seus objetivos. Cabe à organização política, ou seja, ao conjunto do MST, estabelecer os vínculos necessários entre escola e projeto político,

respeitando as especificidades desse estabelecimento, atribuindo-lhe a função de suporte e de instrumento da política.

O MST, como um dos protagonistas da Educação do Campo, acumulou experiência na luta em defesa dos trabalhadores sem terra e conta com o reconhecimento da sociedade para continuar discutindo a educação que se pretende libertadora para os povos do campo (e, quiçá, das cidades). A relação entre a escola e o trabalho confere um avanço na perspectiva da qualidade de vida no campo e também na luta pelos direitos historicamente negados ao povo camponês, conforme pode ser encontrado nos documentos e espaços de debate do MST. Creemos na transformação social, construída na prática de sua base social.

As políticas de educação voltadas para o espaço rural não conseguiram alterar e qualificar a condição dos sujeitos desse espaço, ao contrário, contribuíram com a continuidade da não efetivação dos seus direitos e condições, que poderia até mesmo definir sobre o seu rumo na história, fazendo suas/outras escolhas. Isso explica a luta dos movimentos sociais por outra educação do campo identificada com a perspectiva de sujeito, de história e de sociedade a favor da emancipação e da transformação.

Assim, no final da década de 1990, quando o debate pela Reforma Agrária no Brasil estava em maior evidência, juntou-se a ele o debate da Educação do Campo como política pública e requisito imprescindível para assegurar direitos dos povos do campo. Entretanto, a universalização da oferta de vagas escolares, permitindo o acesso a todas as pessoas à escola, não significa atender aos pressupostos da Educação do Campo, pois para isso é necessário *passar a olhar para o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos, capazes de fazer a luta permanente pela sua conquista* (MOLINA & JESUS, 2004, p. 18).

Historicamente a Educação do Campo surge como demanda dos movimentos sociais camponeses, protagonizada principalmente pelo MST, a partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica nas áreas de assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária, alcançando hoje uma dimensão de política pública. O objetivo e sujeitos da Educação do Campo *remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação de formação humana* (CALDART, 2012, p. 257).

A Educação do Campo, para além da garantia da escolarização da Educação Infantil à Universidade, envolve “lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo” e para isso, articula:

experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local: não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam esta luta por educação. Também não é por acaso que se entra no debate sobre política pública. (CALDART, 2012, p. 259).

A expressão *Educação do Campo* começou a ser cunhada no primeiro Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em julho de 1997 na UnB. Este Encontro pode ser considerado o pontapé inicial da Educação do Campo enquanto paradigma de luta política, buscando uma conformação posterior de política pública. O ENERA foi promovido pelo MST em parceria com a própria UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (MOLINA & JESUS, 2004; p. 38). Este momento configura-se também como pontapé inicial para a organização da Articulação Nacional pela Educação do Campo.

Dadas as discussões realizadas no ENERA e posteriormente na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (Luziânia – GO, em julho de 1998), fortaleceram-se as propostas em torno da importância da criação de um programa de governo para viabilizar o atendimento aos sujeitos da Reforma Agrária, posteriormente denominado de PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. O PRONERA é coordenado pelo INCRA, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA e não ao Ministério da Educação e Cultura- MEC, envolvendo parcerias entre o Governo Federal (financiamento), instituições de ensino superior (responsáveis pelo desenvolvimento dos projetos de formação) e movimentos sociais e sindicais (responsáveis pela mobilização dos educandos e educadores).

A necessidade de um programa de educação específico para a população da Reforma Agrária justificava-se, à época, pela constatação expressa em um estudo denominado Censo da Reforma Agrária (Schmidt, Marinho e Rosa, 1997) – encomendado pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária, em 1997, ao Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) – de que nos projetos de assentamentos (PAs) havia um índice de analfabetismo

acima da média verificada no campo, e um índice de escolaridade extremamente baixo, ambos decorrentes da ausência do poder público municipal ou estadual na organização das condições que assegurassem educação para essa parcela da população. (SANTOS, 2012, p. 630).

O processo de discussão em torno da criação do PRONERA foi qualificado com a participação e contribuição dos movimentos sociais e sindicais que trouxeram suas experiências educativas para dentro do Programa. Por exemplo, os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST, denominados de *Pedagogia do MST*, como a *seleção de conteúdos formativos socialmente úteis e eticamente preocupados com a formação humana integral, a educação para o trabalho e pelo trabalho, a gestão democrática, incluindo a auto-organização dos educandos para a sua participação efetiva nos processos de gestão da escola* (MST, 2004, p. 27), entre outros, foram incorporados e enriqueceram a proposta do PRONERA. Assim, o Programa assumiu como objetivo geral:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2004, p. 17).

Esse programa, que na sua origem executava projetos de alfabetização, a partir de 2005 passou a se encarregar também de projetos de escolarização de Ensino Fundamental e Médio através da modalidade da EJA. E, com a crescente demanda por educadores, o PRONERA também passou a viabilizar formação em cursos superiores para professores das escolas dos assentamentos, que inicialmente eram restritos à área de Pedagogia e outras licenciaturas (Ibid., p. 630). Posteriormente, se expandiu para outras áreas de formação, além de oferecer cursos técnicos profissionalizantes e especialização. Foi também a partir de 2005 que o PRONERA passou a contar com recursos diretos do Orçamento Geral da União (OGU) destinados para suas ações.

Entre as conquistas no âmbito das políticas da Educação do Campo é importante mencionar a assinatura do Decreto nº 7.352, em 04 de novembro de 2010, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que dispõe sobre a política da Educação do Campo e o PRONERA. A assinatura desse decreto foi importante porque mobilizou os olhares para as especificidades e os sujeitos diretamente beneficiados por esse ato, além de conferir ao PRONERA um lugar de estabilidade orçamentária e legal.

Além desses avanços na política da Educação do Campo, é necessário destacar a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, em abril de 2002; a realização da segunda Conferência Nacional Da Educação do Campo, em 2004.

A capacidade demonstrada pelos sujeitos que se empenharam no debate da Educação do Campo, articulada com o potencial de mobilizações dos movimentos sociais e sindicais, tem no PRONERA sua principal “vitrine”, e considerando tantas sistematizações reunidas nesse Programa, em um curto espaço de tempo, foi possível apresentar números expressivos de realizações junto aos sujeitos da Reforma Agrária (SANTOS, 2012, p. 634).

Entretanto, as conquistas obtidas não vieram sem muitas lutas e processos de resistências. O PRONERA, por exemplo, apontou o caminho da Educação do Campo para além dos sujeitos da Reforma Agrária, que passaram a exigir mais atenção e políticas públicas que atendessem às suas demandas: o curso de Licenciatura em Educação do Campo, regularizado em algumas Universidades pelo MEC, pode ser apontado como exemplo para essa afirmação.

Na busca por atender aos sujeitos do campo levando em conta suas especificidades, o Programa inovou ao incorporar a possibilidade de ressignificar metodologias e conteúdos, sugerindo mudanças importantes no currículo da escola do campo, e se abrir para o diálogo com os sujeitos e a comunidade onde a escola se localiza etc. A partir daqui se estabelece um marco de qual seria a educação que atenderia aos sujeitos do campo.

Os cursos em regime de alternância, por exemplo, adotando os tempos educativos alternados (Tempo Escola/Universidade e Tempo Comunidade) possibilitam a vinculação dos/as educandos/as com a realidade objetiva de produção material da vida na sua comunidade, podendo contribuir com as tarefas que já desempenha e mesmo com a solução de problemas da comunidade - sinalizando para a perspectiva da formação técnica como contribuição e qualificação do trabalho produtivo. Outra “contribuição” desse programa é o financiamento das despesas dos/as educandos/as que lhes permite fazer o curso, tais como transporte, hospedagem, alimentação, material didático-pedagógico, além dos custos do curso. Sem tais condições, possivelmente, a maioria destes sujeitos não teria estudado ou não estaria estudando.

Assim, a Educação do Campo como ponto de convergência dos saberes e resistência dos povos do campo tem se tornado também expoente do uso desses saberes para a superação das desigualdades a que os povos do campo sempre estiveram submetidos. E tem contribuído, inclusive, como um paradigma (de educação) de superação da educação como ferramenta de

manutenção dos privilégios de uns em detrimento dos direitos dos outros. E, da mesma forma, a Educação do Campo resume a capacidade e o potencial que os sujeitos do campo têm para trilhar seu próprio caminho, definindo o futuro que almejam.

Apesar do reconhecimento ‘oficial’ da Educação do Campo, esta é uma prática em construção. Mais ainda, segundo Caldart (2012), é um conceito em construção. *A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento* (Ibid., p. 259).

No MST, a materialização da Educação do Campo se baseia na construção de uma *escola preocupada com a formação humana e com o movimento da história* (MST, 1999, p. 201). Assim, a potencialidade da Pedagogia do MST se faz na luta social, na organização coletiva, na terra, no trabalho e na produção, na cultura, nas escolhas, na história e na alternância.

4.1.1 A ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Tenho interesse especial em discutir o regime de alternância que orienta a organização do currículo da Educação do Campo em função do meu interesse de pesquisa que é a aproximação e a circulação de saberes entre cultura científica e saberes da experiência.

Assumindo o trabalho como princípio educativo, a Pedagogia da Alternância permite aos jovens do campo a possibilidade de continuar os estudos e de ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos não como algo dado por outrem, mas como conhecimentos conquistados e construídos a partir da problematização de sua realidade, que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano. (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011, p. 116)

A proposta da alternância remonta ao início do século XX, *Maisons Familiares Rurales* francesas, (denominado no Brasil como Casas Rurais Familiares), onde os jovens tinham um tempo de estudo na escola e outro com a família. Tinha como propósito a inserção dos saberes da agricultura francesa no universo dos estudos escolares. As famílias (organização camponesa) e os dirigentes sindicais e religiosos compunham a gestão colegiada destas escolas (Ibid., p. 117).

Modelo semelhante existe no Brasil desde a década de 1960 e são chamadas de Escolas Famílias Agrícolas – EFA's –, sendo muito presente no estado de Minas Gerais.

A proposta de alternância foi incorporada pelo MST no início da luta pelo direito à educação dos jovens e adultos: alternância nos tempos de estudos para viabilizar a participação dos militantes do Movimento na escola e também na luta e nas atividades produtivas. (CALDART, 2004; NASCIMENTO, 2012), não demandando 200 dias letivos (ou quase todo o ano civil) para a finalização de um ano escolar. No MST a alternância *brota do desejo de não cortar raízes, (...) ela permite uma troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento, o MST e a terra* (MST, 1999, p. 204).

No caso dos cursos superiores, retomando aos primeiros desenvolvidos pelo PRONERA, a Pedagogia da Terra volta-se, principalmente, aos professores e professoras em atuação nas escolas dos assentamentos e acampamentos, portanto, também assume esse caráter pragmático de garantir a participação destes no curso sem comprometer a continuidade do trabalho nas escolas. O TE como ainda hoje se faz presente em algumas Licenciaturas em Educação do Campo ocorre durante as férias escolares – janeiro e julho – e a continuidade dos estudos se dá no TC nos períodos entre fevereiro-junho e agosto-dezembro, quando estão em suas comunidades de origem (CALDART, 2004).⁴²

Mais que um artifício de conjugação de tempos para viabilizar trabalho e estudo, a alternância tem outra dimensão que nos interessa pensar. Para Antunes-Rocha e Martins (2012), a organização dos estudos em dois *territórios educativos* (escola e comunidade) traz uma modificação na forma de funcionamento da escola, sendo que o *TE/TC se coloca como encontro entre dois territórios: o território do campo e o território da escola* (Ibid., p. 23). Com base nas discussões e conceito de território do Prof. Bernardo Mançano Fernandes, as autoras entendem que *o conceito de território permite a compreensão do espaço articulado pelas dimensões produtivas, culturais, educacionais, políticas e sociais* (ibidem).

⁴² Atualmente a alternância se encontra em todos os cursos da Educação do Campo desenvolvidos com institutos federais, universidades e centros universitários, cada qual com sua dinâmica específica. Em Minas Gerais, por exemplo, nas Universidades que possuem a Licenciatura em Educação do Campo tem a seguinte dinâmica de alternância: na UFMG (campus Belo Horizonte) e na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM - campus Diamantina) a alternância se dá em 5 semanas de aula entre janeiro e fevereiro e mais cinco semanas entre julho e agosto, havendo um (UFMG) ou dois (UFVJM) encontros no TC, fora da Universidade. Na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM – campus Uberaba) o TE acontece durante todo o mês de janeiro e nos recessos escolares de julho (15 dias) e de outubro (semana da criança e dia do professor). Na UFTM, o curso ainda está em construção, e pretende-se realizar um encontro em cada TC. Na UFV (campus Viçosa) os/as educandos tem 15 dias de TE e 15 dias de TC em cada mês letivo segundo o calendário regular da instituição.

Tempo Escola e Tempo Comunidade não são práticas separadas, não representam um alternar físico, mas uma movimentação dos sujeitos em distintos espaços educativos – os locais de produção da vida (casa, trabalho, luta, movimento social, sindicato, etc.) e a escola (ibidem). Assim, o TC não é um complemento do TE, mas um tempo *de interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho do formador no processo educativo, onde os sujeitos e os sistemas constituem-se num movimento dinâmico de formação, e não uma mera transmissão de conhecimentos* (Ibid., p. 25).

Na organização do TE e TC é importante pensar na articulação entre saberes produzidos pelos sujeitos em suas realidades e os conhecimentos elaborados na escola. *A formação está no e para além do espaço escolar e, portanto, a experiência se torna um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes, em que o sujeito conquista um lugar de ator protagonista, apropriando-se do seu processo de formação* (Ibid., p. 25).

Assim, o TC não é tempo apenas de listas de exercícios, resenhas de textos e livros, revisão simples e solitária de conteúdos. Há de se pensar a construção efetiva de conhecimentos nos dois momentos da alternância. O TC pode se transformar em tempo e espaço em que a prática assume uma centralidade maior do que a teoria, ao encontro de projetos de dizer da academia e dos saberes da vida no campo.

4.1.2 DOIS CENÁRIOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Entre as centenas de possibilidades, de escolas da Educação Básica aos cursos técnicos e cursos superiores, a Educação do Campo se mostra com suas particularidades em cada experiência em andamento. Nesta tese, temos duas como base para conhecer um pouco esta configuração. Ambas em cursos de nível superior desenvolvido por instituições públicas federais, mas com suas especificidades em função de maior ou menor proximidade com os movimentos sociais.

O Curso Tecnólogo em Agroecologia foi o espaço de encontro com Francisco e sua aula de Permacultura. O Curso de Licenciatura em Educação do Campo é aquele em que trabalho desde 2009, e coloco em relação com as aulas que lecionei ali e as que observei de Francisco.

4.1.2.1 CURSO TECNÓLOGO EM AGROECOLOGIA

Um dos cenários desta pesquisa configura-se, então, em um curso de graduação, em nível de formação de tecnólogo, destinado a militantes de diversos movimentos sociais de luta pela terra na América Latina – Curso Tecnólogo em Agroecologia. Este Curso ocorre em um espaço privilegiado para os movimentos sociais, um centro de formação localizado dentro de um Assentamento de Reforma Agrária organizado pelo MST – a Escola de Agroecologia - EA.

A EA se localiza na área social do Assentamento, aqui denominado de Assentamento Terra Prometida, próxima ao Colégio Estadual e Escola Municipal existentes no Assentamento. Esta foi criada com o intuito de possibilitar a estruturação de uma rede de intercâmbio entre os camponeses latino-americanos e defender a soberania alimentar dos povos (MST, 2009).

O Curso, na época da pesquisa, encontrava-se com sua terceira turma em andamento. Contava com 52 educandos/as de diversas nacionalidades quando as aulas de Permacultura foram observadas. A referida turma iniciou seus estudos em 2010 e finalizou os mesmos em outubro de 2013.

O Curso é promovido e certificado por um Instituto Federal. Lá, assim como outros cursos desenvolvidos pelo MST, estabelece-se uma parceria com instituições de ensino para o seu desenvolvimento. Este é organizado em regime de alternância e no momento da observação das aulas, a Turma encontrava-se no início do quinto TE, com duração prevista de quase 90 dias de atividades.

Conforme proposta do MST para seus cursos, conhecida como *Pedagogia do MST*, as atividades durante o TE são organizadas em diferentes *Tempos Educativos*. Ou seja, além do tempo da aula, existem outros tempos/espços e atividades, também com funções educativas, que compõem o currículo do TE. Neste Curso, os Tempos Educativos estavam assim organizados: Trabalho, Formatura (com Mística), Leitura, Aula, Descanso, Organização pessoal, Experiência agroecológica, Reuniões, Círculo de cultural, Elaboração do TCC, Esporte, Cinema.

A grade curricular deste Curso envolve cinco grandes disciplinas: Ciências Básicas, Ciências Humanas, Produção Vegetal Agroecológica, Produção Animal Agroecológica e Gestão Rural.

Assim a disciplina de **Ciências Básicas** envolve as subdisciplinas: Matemática, Física, Química, Biologia, Comunicação e Expressão, e Língua Estrangeira. A disciplina **Ciências**

Humanas engloba Filosofia, História Geral, História da América Latina, Sociologia Rural, Economia Política, Psicologia Social, Cooperação e Cooperativismo, Educação para a Cooperação, Teoria Pedagógica, Metodologia de Pesquisa Científica e Geografia. Já a disciplina **Produção Vegetal Agroecológica** abarca as subdisciplinas de Ecologia, Botânica, Bioquímica, Climatologia, Fisiologia Vegetal, Balanço Energético das Culturas e Criações, Princípios e Fundamentos da Agroecologia, Manejo e Desenho de Agroecossistemas, Solo: organismos vivos, Cultivos Agroecológicos, Sistemas Agroflorestais, Plantas Forrageiras, Ecologia de Insetos e Fitopatologia. Em **Produção Animal Agroecológica** tem-se aulas de Genética, Anatomia e Fisiologia Animal, Nutrição Animal, Sanidade Animal na Agroecologia, Melhoramento Animal, Produção de Leite à base de Pasto em PRV (Pastoreio Racional Voisin) e Criação Intensiva e Integrada de Animais a Pasto. Por fim, a disciplina **Gestão Rural** contém Bioconstruções, Máquinas Agrícolas, Tecnologia e Processamento de Alimentos, Administração Rural, Economia e Mercado, e Projetos de Gestão Agroindustrial.

As aulas de Permacultura que foram alvo de observação nesta pesquisa foram desenvolvidas dentro da disciplina *Gestão Rural*, na subdisciplina de *Bioconstruções*. A disciplina (com suas subdivisões) é ministrada por professores da instituição responsável pelo curso, bem como professores universitários parceiros, entretanto, a peculiaridade do tema específico da Permacultura, que demanda alguém que tenha um conhecimento mais prático sobre o mesmo, abriu a oportunidade para a contribuição de Francisco no curso.

4.1.2.2 CURSO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Meu outro cenário de pesquisa foi o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo) da Faculdade de Educação da UFMG (FaE-UFMG), especificamente a habilitação em Ciências da Vida e da Natureza. Não foi um cenário observado com fins de pesquisa, mas colocado em relação com o curso de Agroecologia em função de minha atuação no mesmo.

A Licenciatura em Educação do Campo iniciou na UFMG como um projeto especial para o público da Reforma Agrária em 2005, através do PRONERA, em uma turma majoritariamente composta por militantes do MST. Esta turma finalizou os estudos em fevereiro de 2010. Uma turma de transição entre esta experiência do PRONERA e a institucionalização do curso teve início em 2008, nas habilitações Ciências da Vida e da Natureza e Linguagens, Arte e Literatura. Em função desta experiência, o curso tornou-se

regular na UFMG em 2009, sendo oficialmente reconhecido em 2012, e mantém o caráter de atender o público do campo. A cada ano há a entrada para uma habilitação distinta deste então. O LeCampo possui habilitação em quatro áreas do conhecimento, sendo que a cada ano uma turma inicia em uma destas áreas: Ciências da Vida e da Natureza (turmas iniciantes em 2009 e 2013); Linguagens, Artes e Literatura (turmas 2010 e 2014); Ciências Sociais e Humanidades (turmas em 2011 e 2015); e Matemática (turma de 2012 e previsão para 2016) (PPP-LeCampo, 2009).

As primeiras discussões para a criação do LeCampo na FaE iniciaram em 2004, com um grupo reduzido de professores e professoras – a grande maioria com pouca ou nenhuma aproximação com o campo e seus sujeitos. Naquele momento, muito se refletia sobre o perfil do educador que se queria formar para atuar na Educação do Campo (ANTUNES-ROCHA, 2011).

Se a entrada das turmas em 2005 e 2008 eram efetivadas através da aprovação em vestibular especial e indicação do MST (turma de 2005) e/ou de outras organizações sociais do campo (turma de 2008), atualmente para a entrada no LeCampo o candidato deve realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conforme forma de acesso à UFMG para todos os cursos, e enviar documentação comprobatória de sua condição de sujeito do campo. Tal documentação refere-se, principalmente, à carta de intenção com o curso e comprovação de vínculo com o campo, seja através do trabalho (professor de escola do campo ou prestação de assistência técnica produtiva) ou de moradia.

O Tempo Escola acontece em duas etapas por ano (fevereiro e julho) em Belo Horizonte, havendo um encontro no TC em alguma região do interior do estado com a presença de todos os educandos e educandas e alguns professores/as.

O professor/a formado no LeCampo está habilitado para lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme sua área de formação.

Em termos de organização curricular, o LeCampo apresenta como diferencial a proposta de quebrar com a estrutura rígida disciplinar de como são comumente trabalhados os conteúdos na Universidade, introduzindo a inter e a transdisciplinaridade (ANTUNES-ROCHA, 2011). Se pegarmos a habilitação em Ciências da Vida e da Natureza, por exemplo, a disciplina *Uso Prudente do Solo* aborda os aspectos físicos, químicos e biológicos do solo, além de questões de cunho político e social (impacto dos agrotóxicos na saúde e no ambiente, por exemplo).

O percurso curricular se estrutura em disciplinas de Formação Específica (que abarca formação na área/habilitação, em Ciências da Educação e formação integradora), Formação Complementar e Formação Livre (PPP-LeCampo, 2009).

Na habilitação Ciências da Vida e da Natureza as disciplinas da Formação na Área são: Qualidade da água e da vida; Tópicos Específicos em Ciências da Vida e da Natureza; Lixo e esgoto: questões de saneamento básico; Corpo Humano e Saúde; Luz, visão e saúde; Uso prudente do solo; Riquezas do solo e do subsolo: a diversidade mineral; Energia e Ambiente; Energia elétrica: produção, distribuição e consumo; O cultivo dos alimentos e a persistência da fome; Segurança alimentar: produção, conservação e partilha dos alimentos; A construção de modelos: diálogo entre as ideias e os fenômenos do mundo – 1ª parte; A construção de modelos: diálogo entre as ideias e os fenômenos do mundo – 2ª parte; História da vida na Terra; Diversidade da Vida; Herança e tecnologias genéticas; Diversidade de saberes e os cuidados com a saúde dos seres e do planeta (PPP-LeCampo, 2009).

Eu já lecionei aulas de Permacultura dentro das disciplinas *O cultivo dos alimentos e a persistência da fome*, *Uso prudente do solo* e *Lixo e esgoto: questões de saneamento básico* para as turmas iniciadas em 2008, 2009 e 2013.

Exemplos de demais disciplinas da habilitação, relacionadas à formação geral, integradora e complementar, são: Formação da sociedade brasileira; Numeramento; Letramento; Análise da Prática Pedagógica, Educação, Conhecimento e Cultura; Temas Específicos em Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Políticas Públicas e Educação do Campo; Escola: gestão e currículo; A escola e a diversidade sociocultural; Processos de Ensino e Aprendizagem, etc.

4.2 ENSINO DE CIÊNCIAS NO CAMPO COMO EMPREENDIMENTO SOCIAL E CULTURAL

Considerando a especificidade dos dois cenários ambos com recorte nos conteúdos relacionados às Ciências da Vida e da Natureza, não há como deixar de discutir sobre as perspectivas do ensino de ciências nesta tese, uma vez que a Permacultura se localiza como conteúdo circunscrito a esta área de conhecimento.

Segundo Almeida (2010) o ensino de ciências tradicional carrega as marcas estereotipadas da ciência moderna. Utiliza-se de *uma linguagem universal, um método único, uma forma de pensar que privilegia a suposta realidade objetiva*. Essas características não só

estão presentes como são amplamente disseminadas tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior. É como se não coubesse na escola *a diversidade das histórias locais, os modos diversos de conhecimento da natureza, o elenco de soluções para problemas pontuais, as distintas linguagens simbólicas de compreensão do mundo* (Ibid., p. 35).

Instruídos por uma educação formal que quase sempre privilegia valores e critérios como verdade, objetividade, demonstração e verificação, somos muitas vezes levados a crer que a cultura científica é a única linguagem capaz de explicar e fazer compreender os fenômenos do mundo, a vida da Terra, as dores do corpo e da alma, os processos sociais, o ecossistema, a origem do universo. Esse entendimento tem protagonizado o progresso das ciências modernas e desconhece ou desclassifica outras linguagens que operam igualmente compreensões e explicações dos fenômenos à nossa volta e dos quais somos parte, produto e produtores. (Ibid., p. 139)

O ensino de ciências caracteriza-se, comumente, pela transmissão da ideologia dominante como forma de inserção dos estudantes na subcultura da ciência, na sua dimensão científica ou da ciência ocidental como se fosse o todo e a única forma de racionalidade porque não admite outras formas de racionalidades e mesmo quando as admite é para tomá-las como seu objeto de explicação e enquadramentos. Essa parte tomada como se fosse o todo é chamada de *razão metonímica*. (SANTOS, 2007b, p. 96)

Recorrendo à Bakhtin, Martins (2013, p. 242).) afirma que *o discurso dominante aos poucos vai tomando lugar do senso comum não-científico, a partir dos processos de transmissão das ideologias dominantes através da interação social verbal*.

No caso do ensino de ciências, e em especial no ensino de física, a questão da tentativa de dominação e sujeição fica mais evidente. Isto se deve à própria epistemologia desta ciência, que presa por postulados, leis e definições que devem ser seguidos rigorosamente e apoiados pela comunidade científica em geral, fica sem muito espaço para vozes dissonantes. Nesta área do conhecimento a questão da mudança conceitual é muito evidente. Através desta metodologia o novato é levado a ressignificar suas ideias e seus conceitos espontâneos. Fica evidente aí a ação do grupo dominante e sua tentativa de monologizar os discursos. (MARTINS, 2013, p. 239)

Enfim, embora a educação em ciência se faça por meio de discursos pedagógicos sobre a ciência, pela transposição didática das produções científicas, vale-se mais dos produtos do que dos processos de produção. Esse reducionismo tanto decorre de uma visão

estereotipada da ciência como é produtor de estereótipos, perpetuando uma visão colonizadora da ciência ocidental como recorrentemente denuncia Boaventura de Sousa Santos.

Ao contrário disso, consideramos ser importante que os estudantes compreendam a ciência como um empreendimento social e cultural, como produção humana. Uma das formas de compreender e de explicar o mundo. Acreditamos que ensinar ciências para os sujeitos do campo pode ser uma experiência rica para promover aproximações entre diferentes tipos de racionalidades, diferentes discursividades. Compartilhamos da ideia de que:

só o povo, com seus mitos, crenças, incongruências e também com suas racionalidades diversas, com seus sabores da experiência e da imaginação, seus saberes diversos e seus não saberes diversos na mesma medida, pode controlar as desmesuras do poder. Povo, aqui entendido como fluxo comunicativo de anseios, sonhos e necessidades, construindo-se a cada instante, e de novo, e de novo, como um coletivo que se reinventa nas práticas discursivas e na ação comprometida com a vida, na medida em que desmascara as dicotomias que a razão moderna instituiu. (CASTRO; LIMA; PAULA, 2010, p. 24)

Muitos autores têm discutido que as aulas e os materiais didáticos do campo ainda se organizam com base nos currículos urbanos, o que é um problema para a Educação do Campo (BARROS, 2009; MATOS *et al.*, 2012), por apresentarem, principalmente, *uma visão de vida e desenvolvimento destoando da realidade dos alunos do campo* (MATOS *et al.*, 2012, p. 1).

Perassoli, Corrêa e Vieira (2009, p. 2) discutem que um dos desafios em ensinar ciências aos sujeitos do campo reside na *dificuldade de transposição didática do conhecimento científico para uma linguagem significativa ao educando, ou seja, ensinar ciências relacionando os conceitos à vida*.

Porém, os conteúdos de Ciências (Física, Química e Biologia) estão intrinsecamente presentes no cotidiano das pessoas da cidade e do campo; talvez o problema resida mais no enfoque e nas estratégias, que tem privilegiado a memorização e as avaliações nacionais do que a contextualização e aproximação dos conteúdos.

Lima e Freixo (2011) afirmam que os estudantes do campo vêm para as aulas de ciências carregados de conhecimentos acerca da natureza, em geral, provenientes das suas relações próprias com a natureza, seja por curiosidade ou necessidade.

O trabalho com temas geradores e de temas com problemáticas da comunidade (como as ambientais) são possibilidades interessantes para a abordagem de conteúdos de ciências no

campo, como forma de agregar outras disciplinas, distintas abordagens e os saberes próprios da lida na roça (PERASSOLI; CORRÊA; VIEIRA, 2009; LINDEMANN, 2010; MATOS *et al.*, 2012).

Uma alternativa para a contextualização da ciência para a educação do campo é a aplicação de ideias defendidas pelo pluralismo epistemológico. O pluralismo epistemológico defende que o ensino de ciências deve contemplar os diferentes saberes produzidos nas mais diversas culturas sendo ensinados conjuntamente na escola, explicitando que os saberes populares e os científicos têm a mesma importância e que um não exclui o outro. Contudo, é importante explicitar que eles são diferentes, deixando claro o domínio epistemológico de cada conhecimento através do diálogo em sala de aula. O desafio para os professores seria desenvolver nas crianças o discernimento de escolher qual saber melhor se aplica àquela determinada situação, pois as pessoas utilizam diversos modos de pensar a depender do domínio em que se encontram. (MATOS *et al.*, 2012, p. 1)

Para Lima e Freixo (2011) um desafio posto à disciplina de ciências é articulação dos saberes que os estudantes trazem para a sala de aula e o cotidiano das aulas de ciências com seus conceitos, procedimentos e competências.

Crepalde e Aguiar-Jr (2011) ao descreverem atividades para o desenvolvimento do conceito de energia com estudantes da Licenciatura do Campo observaram que *além de não abandonarem o conceito cotidiano de energia, os professores em formação reconhecem e dominam os aspectos centrais constitutivos do conceito científico de energia associando-os a contextos específicos, dando uma nova significação para o conceito em um diálogo intercultural com as ciências.*

Pinto (2013) discute que a apropriação do discurso científico sobre evolução biológica por educandos da Licenciatura do Campo revela uma recriação das explicações da ciência através dos discursos e crenças que estes trazem da vida para a sala de aula. Para a autora, os educandos do campo *não se entregam facilmente à colonização, à dominação, aos discursos assépticos e formatados* da ciência hegemônica (Ibid., p, 96).

4.3 AGROECOLOGIA E PERMACULTURA – OUTROS PARADIGMAS DE PRODUÇÃO, CONSUMO, PENSAMENTO E VIDA

Consideramos importante que a Educação do Campo inclua outros paradigmas de desenvolvimento e de produção sustentável da vida (ANTUNES-ROCHA, 2010). Uma das possibilidades é a inclusão das discussões de Agroecologia e de Permacultura. O MST considera a Agroecologia como organizadora da sua matriz produtiva, e tem desenvolvido algumas experiências de Permacultura em diversos assentamentos.

A prática da agricultura existe já há cerca de 10.000 anos, quando os seres humanos começaram a abandonar a caça e coleta de alimentos. Entretanto, é a partir da segunda metade do século XX - com o processo de industrialização da produção - que o desenvolvimento tecnológico da agricultura incorporou um conjunto de tecnologias ditas avançadas ou modernas, com o objetivo de aumentar a produtividade e os lucros. O aumento da produção e da produtividade das atividades agropecuárias veio marcado pelo desenvolvimento de novas variedades de plantas, do uso de agrotóxicos, sementes e variedades transgênicas, fertilizantes sintéticos de alta solubilidade, das grandes infraestruturas de irrigação, do cultivo intensivo do solo, das monoculturas, etc.

A grande produtividade da agricultura agora já convencional, que em alguns momentos se escondia atrás do discurso da necessidade de maior produção de alimentos, tende a minar a própria capacidade produtiva da terra e comprometer a produção futura (GLIESSMAN, 2005, p. 33). Tais tecnologias ‘modernas’ não significaram a redução da fome epidêmica e endêmica no Brasil (CASTRO, 1946) e no mundo, além disso, favoreceram o êxodo rural e a degradação ambiental, entre outros fatores extremamente negativos. Desse modo, colocamos sob suspeita os discursos que se escondem por trás dos conceitos de progresso e modernidade das práticas agrícolas. O custo social e ambiental decorrente do que se chama de avanços na agricultura e na pecuária coloca em xeque a eficácia econômica deste modelo e o seu rumo daqui pra frente (PAULUS & SCHLINDWEIN, 2001). Portanto, se faz necessária a consolidação de(s) outro(s) modelo(s) de agricultura(s).

Esse desenvolvimento da agricultura pós Segunda Guerra Mundial, comumente denominado de Revolução Verde, resultou no aumento do impacto negativo das ações humanas no ambiente natural, principalmente pela devastação de florestas, envenenamento de solos e rios e perda de biodiversidade. Não só o ambiente está ficando irremediavelmente comprometido, também está em questão a segurança alimentar dos povos, tanto no que se refere à disponibilidade quanto à qualidade de alimentos produzidos/consumidos.

Paralelamente a este avanço, vemos o emergir de um modo de produção agrícola de bases ecológicas, que busca outra organização dos agroecossistemas com menor impacto – ambiental, social, cultural – que aquele construído pela produção agropecuária convencional (CAMARGO, 2007).

Estes modos de produção com enfoque ecológico ficaram genericamente conhecidos como *agriculturas alternativas* ou *agriculturas não-convencionais*⁴³. Conforme Camargo (2007) e Jesus (2005), dentro das agriculturas alternativas/não-convencionais, com maior destaque na Europa e no Brasil, pode-se citar, não ignorando as especificidades teóricas, metodológicas e epistemológicas de cada uma destas proposições, as seguintes: Agricultura Orgânica, Agricultura Natural, Agricultura Biológica, Agricultura Ecológica, Agricultura Biodinâmica, Permacultura, Agricultura Regenerativa, Agricultura Sustentável, entre outras. O foco neste momento não está em discutir as especificidades de cada uma destas abordagens, mas ressaltar que estas têm em comum técnicas e práticas diferenciadas que caminham para a negação do modelo da Revolução Verde, ou seja, buscam uma saída do padrão produtivo convencional (CAMARGO, 2007; MARCOS, 2007). Desta forma, visam desenvolver e consolidar uma agricultura que seja produtiva, mas não a qualquer custo, que alie a esta produtividade um respeito ao ambiente, com conservação dos recursos naturais, melhor adaptação dos cultivos, maior sustentabilidade (MARCOS, 2007).

Apesar da proposição ecológica das *agriculturas alternativas*, Camargo (2007) nos chama a atenção para uma possível reprodução de valores e atitudes típicos da produção convencional, voltada para o mercado e o capital – sem que haja alteração na sua base de sustentação. Um exemplo é a abordagem fragmentada e parcial dos aspectos ambientais para o desenvolvimento da produção agropecuária, a partir da simples substituição de insumos sintéticos por insumos orgânicos, que, mesmo sem contaminar o solo, mantém a lógica da aquisição de insumos das empresas controladoras do mercado convencional. A produção continua baseada em relações exploratórias de trabalho, no empobrecimento dos solos e nos monocultivos. Neste sentido, alguns/as agricultores/as *alternativos/as* e consumidores/as acabam por criar um nicho de mercado dos ‘alimentos orgânicos’ a partir da agricultura dita *alternativa*. Esta acaba por sustentar a dieta alimentar de consumidores/as, oriundos das classes média e alta com grande poder aquisitivo para a compra dos *produtos orgânicos* com

⁴³ Utilizaremos aqui os dois termos como sinônimos por ser uma contraposição à agricultura industrial ou agricultura convencional, que tem como pilares tecnológicos fundamentais a agroquímica, a motomecanização e a manipulação genética (JESUS, 2005, p.24).

preços diferenciados - e altos - sem representar uma contraposição à lógica industrial/capitalista de produção no campo.

Em uma perspectiva mais simplificada, a Agroecologia pode ser enquadrada no rol das *agriculturas alternativas*, como as anteriormente citadas. Entretanto, a partir de uma perspectiva político-ideológica, consideramos que a Agroecologia não é só uma contraposição tecnológica às práticas da Revolução Verde, mas, também, uma proposta de contraposição socioeconômica, intergeracional, de classe, de gênero e de identidade ao modelo vigente (GUTERRES, 2006)⁴⁴ Neste sentido, conforme Leff (2002), a Agroecologia incorpora, além do funcionamento ecológico para a sustentabilidade da agricultura, princípios de equidade na produção, para proporcionar acesso igualitário aos meios de vida.

Muitas são as referências encontradas na literatura para definição da Agroecologia (JESUS, 2005). Por vezes a Agroecologia é considerada como técnica; como um paradigma produtivo emergente, como ciência; como um novo marco conceitual e de desenvolvimento, como veremos mais adiante. Segundo Freitas (2011, p 18) a *Agroecologia, como prática social, política e pedagógica, é o resultado de uma construção coletiva, social e historicamente delimitada, e, portanto, não tem uma definição única*. Portanto, nossa preocupação é localizar essa proposta, sobretudo a partir da formação discursiva do MST, mais do que disputar conceituações ou proferir definições prontas e acabadas.

Para Jesus (2005, p. 44), o paradigma agroecológico vem sendo construído, de forma participativa, a partir dos conhecimentos da comunidade acadêmica (pesquisadores/as, estudantes, professores/as), dos/as trabalhadores/as de organizações governamentais e não governamentais, de ambientalistas, dos/as agricultores/as locais (organizados ou não em associações ou representações), dos/as profissionais da área agrária, dos movimentos sociais. Tal construção vem ganhando espaço no surgimento de disciplinas e cursos de Agroecologia em instituições de ensino, na adoção de políticas públicas com foco na Agroecologia nos serviços governamentais de assistência técnica rural, na realização de diversos encontros que contam com a participação de pesquisadores/as, estudantes, agricultores/as, militantes políticos, entre outras experiências.

Assim, a mesma vai caminhando de um status de *paradigma* para a consolidação de uma *ciência*, como já é considerada por diversos autores da área. Segundo Gliessman (2005),

⁴⁴ Com esta discussão não estamos afirmando que as demais abordagens das agriculturas alternativas não tenham um propósito de rompimento com o modelo agrícola vigente, mas, que, em muitas situações esta orientação ideológica de contraposição ao capital e seu modelo de desenvolvimento não está presente ou evidente nas discussões teóricas das mesmas. No caso da Permacultura, como veremos adiante, o próprio MST tem buscado desenvolver esta perspectiva com caráter político-ideológico em seus assentamentos.

a Agroecologia, como ciência, estabelece as bases para a construção de estilos de agriculturas sustentáveis e de estratégias de desenvolvimento rural sustentável.

Muitas entidades governamentais e acadêmicas, por meio de documentos, artigos, palestras, mesas redondas, entre outros, tratam a Agroecologia como *referencial teórico supostamente neutro, a ser incorporado nas políticas de desenvolvimento rural sustentável, compatível ao e parte do modo de produção capitalista* (CAMARGO, 2007, p. 178).

Ao contrário disso, na perspectiva também considerada pelo MST, a Agroecologia pressupõe uma tomada de posição de classe, uma valorização das relações sociais, que envolvem questões centrais como a concentração privada da água e da terra, o campesinato, a soberania alimentar, a Reforma Agrária, a luta de classe, a justiça ambiental, os movimentos sociais de luta pela terra, etc. (LEFF, 2002; GUTERRES, 2006; CAMARGO, 2007).

Jesus (2005, p. 26) chama atenção para a constatação de que *do ponto de vista científico, a Ciência Agrícola baseia-se nas ideias do positivismo-reducionista, um modelo muito adequado aos interesses econômicos que dominam os sistemas de produção e os mercados agrícolas mundiais.*

Já a Agroecologia se organiza sobre uma nova postura científica, que, conforme Prigogine e Stengers (1984) citados por Jesus (2005, p. 27), busca integrar a cultura científica tecnológica com a cultura científica de caráter mais humanista que reconhece também o saber popular e tradicional.

Os saberes agroecológicos são uma constelação de conhecimentos, técnicas, saberes e práticas dispersas que respondem às condições ecológicas, econômicas, técnicas e culturais de cada geografia e de cada população. Estes saberes e estas práticas não se unificam em torno de uma ciência: as condições históricas de sua produção estão articuladas em diferentes níveis de produção teórica e de ação política, que abrem o caminho para a aplicação de seus métodos e para a implementação de suas propostas. Os saberes agroecológicos se forjam na interface entre as cosmovisões, teorias e práticas. A Agroecologia, como reação aos modelos agrícolas depredadores, se configura através de um novo campo de saberes práticos para uma agricultura mais sustentável, orientada ao bem comum e ao equilíbrio ecológico do planeta, e como uma ferramenta para a autossustentabilidade e a segurança alimentar das comunidades rurais (LEFF, 2002, p. 37).

Muitos movimentos sociais de luta pela terra, como o MST, consideram a Agroecologia como organizadora da sua matriz produtiva, sendo esta, conforme Barcellos

(2010), apontada como alternativa de viabilização socioambiental e econômica para as famílias assentadas. Alguns documentos do MST nos últimos anos têm destacado a adoção da Agroecologia no processo de desenvolvimento produtivo dos assentamentos de Reforma Agrária.

No âmbito do MST, a Agroecologia também é percebida como uma ciência que se propõe a promover um diálogo entre diversas correntes de pensamento sobre a agricultura e os saberes tradicionais dos agricultores e agricultoras camponeses (MST, ASPTA, MUTUANDO, 2005, p. 11).

Diversos são os trabalhos que têm relatado a Agroecologia em assentamentos e acampamentos organizados pelo MST; entre tantos, podemos citar: Marcos (2007), Jacintho (2007), Gaia (2008), Losekann & Wizniewsky (2008), Barcellos (2010), Barcellos (2011), Borsatto (2011). Nestes, destaca-se a Agroecologia como alternativa para a produção e comercialização nas áreas do MST.

Barcellos (2010, p. 13), ao discutir a Agroecologia no MST, parte da premissa que a Agroecologia, como discurso, não orienta apenas as relações produtivas e econômicas no MST, mas também influencia as mais diversas relações políticas e cotidianas junto à base social do Movimento. Uma vez que, além da proposição econômico-produtiva, a Agroecologia reforça, no discurso e na prática, o enfrentamento às indústrias transnacionais que se apropriam dos recursos naturais e dos territórios, à defesa à soberania alimentar dos povos e à intensificação do combate ao uso de agrotóxicos – algumas das bandeiras de luta do MST.

Além da Agroecologia, dentro das possibilidades das *agriculturas alternativas/não-convencionais*, a Permacultura configura-se como uma *referência de práticas sustentáveis para assentamentos humanos que considera o equilíbrio de fatores econômicos, sociais e ambientais, demonstrando que é possível um impacto positivo do homem no planeta* (PRUDENTE, 2007, p. 1165). Não se encontra na literatura referências com uma abordagem de caráter político-ideológico, como em relação à Agroecologia, entretanto, muito tem se visto de Permacultura em relação ao aspecto ético-social. Apesar de menos predominante no discurso e nas experiências, tem crescido o desenvolvimento dos princípios e práticas permaculturais no âmbito dos assentamentos do MST. E esta também está presente, como tema de aula, disciplina ou no desenvolvimento de atividades práticas, em muitos cursos do MST na área de formação agrária.

Para a Permacultura também há uma diversidade de conceitos utilizados para sua definição. Nas referências consultadas é entendida como método de *design*, como conjunto de

técnicas, como modo de vida, como criação de espaços configurados a partir de uma determinada ética e estética de vida, baseada na ideia de sustentabilidade.

O termo Permacultura vem da década de 1970, criado pelos ecologistas australianos Bill Mollison e David Holmgren, em um esforço para aliar formas de agricultura permanente e a coexistência ecologicamente sustentável, em resposta à imensa degradação ambiental e perda de recursos naturais que a Austrália acumulava em função do modelo de agricultura convencional adotado (SOARES, 1998).

O Planeta Terra encontra-se em um momento crítico. Apesar da evolução rápida das tecnologias existentes, os nossos sistemas naturais estão em crise. Por toda a parte, constata-se a degradação ambiental em diversas formas. O mundo perde bilhões de toneladas de solos férteis, anualmente. Os desertos continuam crescendo a uma velocidade ameaçadora. O abastecimento de energia e água potável para o futuro próximo está ameaçado, além de outros problemas generalizados que continuam se agravando, como as mudanças climáticas recentes ocasionadas pelo impacto do nosso consumo excessivo de combustíveis fósseis. (SOARES, 1998, p. 5)

A Permacultura, segundo Soares (1998, p. 4) é uma *síntese das práticas agrícolas tradicionais com ideias inovadoras; unindo o conhecimento secular às descobertas da ciência moderna, proporciona o desenvolvimento integrado da propriedade rural de forma viável e segura para o agricultor familiar.*

Segundo Holmgren (2007), a palavra Permacultura foi cunhada para descrever um sistema integrado de espécies animais e vegetais perenes ou que se perpetuam naturalmente e são úteis aos seres humanos, daí a fusão de **Agricultura Permanente** surgindo o termo **Permacultura**.

A Permacultura não se limita a uma nova forma de ação apenas no âmbito da agricultura, mas permite planejar assentamentos humanos sustentáveis, rurais e urbanos, que sejam ricos em alimentos, autossuficientes em energias renováveis e que trabalhem em harmonia com a natureza.

A Permacultura baseia-se em quatro questões centrais, também consideradas como valores éticos: i) **cuidar da Terra**, *de todas as coisas, vivas ou não: solos, espécies e suas variedades, atmosfera, florestas, micro-habitats, animais e águas*; ii) **cuidar das pessoas**, *de forma que nossas necessidades básicas de alimentação, abrigo, educação, trabalho satisfatório e contato humano saudável sejam supridas*; iii) **compartilhar excedentes**: *repassar para quem o necessite – tempo, conhecimento, dinheiro, trabalho, etc.*; iv)

estabelecer limites à produção e ao consumo, que *requer um repensar de valores, um replanejamento dos nossos hábitos e uma redefinição dos conceitos de qualidade de vida, pois alimento saudável, água limpa e abrigo existem em abundância na natureza, basta que com ela cooperemos* (RICIARDI & DOMINOT, 2008, p. 2, grifos dos autores).

A partir da ética permacultural foram estabelecidos alguns princípios, que vêm contribuindo para organizar a diversidade do pensamento permacultural. Existem diferentes formas de apresentar tais princípios e optamos pelo modo proposto por Riciardi e Dominot (2008)⁴⁵. Os princípios da Permacultura oferecem uma direção para desenvolver a ética de cuidado com o planeta, cuidado com as pessoas e partilha de recursos, sendo:

1. **Posição relativa.** *Cada elemento é posicionado relativamente a outro(s) de forma a criar uma reação SINÉRGICA em que cada um beneficia de alguma maneira do outro.* (destaque dos autores)
2. **Cada elemento tem várias funções.** *Uma árvore de frutos silvestres providencia abrigo para pequenos animais, corta-vento, sombra, frutos, matéria orgânica, beleza paisagística, biomassa, etc.*
3. **Cada função importante é sustentada por vários elementos.** *A energia elétrica pode provir da rede normal, mas deverá também provir, por exemplo, de painéis solares, turbina eólica, gerador por moinho a água, entre outros.*
4. **Planejamento eficiente dos recursos energéticos do local (análise e distribuição por setores e zonas).** *Um curso natural de água (setor) localizado no terreno acima da casa deverá ser aproveitado para canalizar água para a rega das hortas mais abaixo. Estas por sua vez relativamente à casa (zona) deverão ser posicionadas de modo a facilitar os acessos consoante as prioridades da colheita.*
5. **Usar prioritariamente recursos biológicos renováveis em vez de recursos provenientes de combustíveis fósseis não renováveis.** *Energia solar, vento, água, gás metano proveniente da compostagem orgânica, animais, matéria orgânica, em vez de petróleo e derivados.*
6. **Promover a reciclagem energética do local.** *Todos os resíduos deverão ser reciclados pelo sistema local, transformando-os num recurso energético para outra aplicação.*

⁴⁵ A escolha destes se deu em função dos mesmos serem os autores da cartilha que o educador Francisco trabalhou muito durante sua aula.

7. **Promover a sucessão natural das plantas a fim de criar solos e habitats favoráveis.**
Respeitar as condições do ambiente, priorizando e selecionando espécies mais adaptadas ao local através de sistemas agroflorestais⁴⁶.
8. **Promover a biodiversidade através da policultura com ênfase para espécies benéficas.**
As culturas sinérgicas entre diferentes plantas originam ecossistemas cujas espécies beneficiam mutuamente das características das vizinhas. Estes benefícios passam por diferentes tipos de raízes, sombra, fixação de azoto, proteção do vento, redução de pragas, entre outros.
9. **Praticar o efeito de borda e padrões naturais.** *A Natureza mostra-nos em tudo o que nos rodeia os seus padrões através de formas circulares, espiraladas, ondulações, bifurcações, deltas, entre muitos outros. Por exemplo uma horta plantada em linhas onduladas comporta mais plantas do que semeadas em linha reta.*
10. **Transforme problemas em soluções.** *Quando se consegue perceber que problemas, crises e mudanças são grandes oportunidades para aprender, conseguimos notar onde devemos aperfeiçoar nossas ações. Assim, habituamos a ver oportunidades em vez de dificuldades. Quando se considera qualquer sistema em particular, as mudanças rápidas servem para uma estabilidade de ordem mais elevada do próprio sistema ao longo do tempo. (RICIARDI & DOMINOT, 2008, p. 3-4)*

A Permacultura auxilia o planejamento de uma propriedade rural, a partir de princípios e com base nos conceitos de zoneamento e setorização.

A Permacultura trata da conservação de energia – a sua (humana) e a energia renovável. Então, faz sentido planejar o projeto de acordo com o número de vezes que se utilizam os elementos, e com que frequência é necessário trabalhar neles (LEGAN, 2007). A posição relativa dos elementos é conhecida como *Zoneamento*, ou seja, a devida disposição dos elementos da propriedade rural de forma a otimizar o uso dos mesmos e a energia despendida no trabalho. No caso, a moradia ou centro de atividades (por exemplo, uma escola) estaria posicionada na zona 0; na zona 1 estariam as atividades de trabalho diário, com visitas mais de uma vez ao dia – horta, compostagem, espiral de ervas, etc., destinados a promover a segurança alimentar da família ou grupo envolvido. A zona 2 é considerada a zona de produção e armazenagem, onde se localizam o pomar, os pequenos animais, viveiro de mudas estratégias de armazenamento de água, entre outros. As zonas 3 e 4, responsáveis

⁴⁶ Para este princípio não utilizei a explicação da cartilha, por avaliar que a mesma, possivelmente por um erro de diagramação do material, não está totalmente adequada.

por atividades para a renda excedente e poupança, como pastagem com animais, apicultura, cultivos sazonais, árvores para madeira, etc. a zona 5, por sua vez, geralmente mais afastada da moradia, normalmente são áreas de preservação e contemplação da fauna e flora – no caso dos assentamentos, as áreas de Reserva Legal e Preservação Permanente.

Já a *Setorização* consiste na avaliação do ambiente quanto aos recursos energéticos no local – vento, sol, água, fogo, etc. – de forma a trazer estas informações para o planejamento. Por exemplo, localizar a casa de forma a aproveitar a luminosidade do sol, posicionar quebra-ventos nas áreas cultivadas que recebem muitos ventos, desenvolver estratégias de captação das águas superficiais e pluviais, etc.

Podemos citar com práticas permaculturais típicas: horta mandala, espiral de ervas, banheiro seco, círculo de bananeiras, construções com terra – adobe, super adobe, solo-cimento – telhado verde, galinheiro rotativo, minhocário, fossas ecológicas (biofossas), entre outras (LEGAN, 2007; RICIARDI & DOMINOT, 2008; MARS, 2008).

Mas, afinal, qual relação existe entre Agroecologia e Permacultura?

A Permacultura, apesar de ser frequentemente apresentada como uma das correntes da agroecologia, pode ser compreendida como uma ciência em construção, semelhante à agroecologia, visto que apresenta toda uma epistemologia própria, seus métodos são replicáveis e é composta por processos que englobam diversas áreas do saber. Por ser uma metodologia de desenho e gestão ambiental pré-elaborada, esta pode ser vista como complementar aos princípios ecológicos, já que aborda questões não contempladas na agroecologia com relação à ocupação humana nos agroecossistemas, tais como energia, habitações e saneamento, além do cultivo da terra propriamente dito. (JACINTHO, 2007, p. 36-37):

Assim, Agroecologia e Permacultura são abordagens distintas e a Permacultura não é uma corrente da Agroecologia. Estas oferecem o componente ecológico aos sistemas produtivos humanos (rurais ou não), sendo que ambas buscam construir métodos e metodologias, por meio da pesquisa participativa, que rumam para modelos sustentáveis, *seja pela organização socioeconômica, seja pela meta da auto-sustentabilidade dos processos produtivos ou seja pela percepção da transversalidade das questões ambientais* (JACINTHO, 2007, p. 16-17).

Agroecologia e Permacultura, pelo seu caráter de construção coletiva e de contraposição ao modelo vigente de superexploração de recursos (naturais, humanos, etc.) e do ambiente, se alinham com as pautas do MST e vão assumindo discursos e experiências ao

mesmo nos últimos anos. Não são, nem uma nem outra, 100% da matriz produtiva nos assentamentos e acampamentos no MST, mas convivendo também com o modelo de produção típico do agronegócio (muitas vezes presente em função das condições objetivas de produção, pressão do mercado e nível de consciência dos agricultores e agricultoras). No bojo da contradição entre modelos de produção, a Permacultura é essencialmente formativa e transformadora na medida em que coloca o desafio de pensar, fazer e concluir acerca dos custos e benefícios em confronto entre técnicas sustentáveis e predatórias.

Nos anos mais recentes, mesmo não sendo uma visão hegemônica, a Permacultura também vem sendo incorporada por alguns movimentos sociais, em uma perspectiva não só ambiental, como comumente observa-se entre seus multiplicadores, mas também em uma perspectiva ética que fortalece a opção político-ideológica pela Agroecologia.

No MST existem algumas experiências de Permacultura, principalmente nos estados do sudeste e sul do país (LEPRI, 2006; PRUDENTE, 2007; JACINTHO, 2007; MARCOS, 2007; PRUDENTE; COSTA; RIPOLL, 2009; FOLZ; TEIXEIRA; SHIMBO, 2011; YOSHIOKA *et al.*, 2011; FREITAS, 2011; FURINI *et al.*, 2014). Esta surge como complementar às propostas da Agroecologia, sobretudo em relação à organização espacial dos agroecossistemas, às possibilidades para as moradias e para aproveitamento de alguns recursos naturais, principalmente a água.

No MST, a Permacultura é vista como uma *forma de pensar o espaço*, de *planejar os assentamentos*, na medida possível da sustentabilidade⁴⁷, por meio de um *design* diferenciado que contemple construções e outras infraestruturas necessárias ao desenvolvimento dos assentamentos. Dentro de uma racionalidade que considera a topografia do terreno, o tipo de vegetação, a disponibilidade de água, o sentido e a força dos ventos; em contraposição a uma simples divisão do perímetro do assentamento em diversos quadrados (denominados pelos militantes do MST como *quadrado burro*) que não levem em conta esse conjunto de elementos (FAGUNDES, 2010).

Para Prudente (2007), a Permacultura é mais uma ferramenta da qual o MST vem se apropriando para colaborar na luta de um modo de vida que respeite o meio ambiente. Jacintho (2007) vê a Permacultura como possibilidade de um novo reordenamento socioespacial da ocupação humana nos assentamentos do MST.

⁴⁷ Segundo Fagundes (2010, *on-line*) a Permacultura visa organizar o espaço *para que as pessoas consigam conviver dentro de uma certa sustentabilidade, pois, mesmo dentro das experiências diferenciadas de organização da vida, estas se encontram em desenvolvimento dentro do sistema capitalista de produção e, portanto, neste não há como falar em sustentabilidade plena.*

Para Lepri (2006) a Permacultura permite pensar novas possibilidades em termos de ligação entre o ser humano e a natureza no interior do MST.

Há diversos artigos que tratam de iniciativas permaculturais ligadas aos movimentos do campo. Por exemplo, Prudente (2007) relata a organização de um centro de formação e educação política do MST, no estado do Rio Grande do Sul (RS), onde se desenvolveu um projeto que prioriza a sustentabilidade econômica, social e ambiental através de práticas de Permacultura, como a bioarquitetura (construções com terra, edificações que levem em consideração a iluminação natural, telhado verde, etc.). Em outro espaço de formação, a Escola 25 de maio, em Fraiburgo (SC), a Permacultura aparece como proposta curricular no curso técnico de Agroecologia (FREITAS, 2011).

A produção agroecológica em mandalas – prática permacultural típica - é relatada em assentamentos da Paraíba por Marcos (2007), assim como a produção de ervas medicinais no canteiro em espiral (espiral de ervas) em assentamento do MST no Paraná (FURINI *et al.*, 2014).

As técnicas de bioconstrução, por exemplo, vem sendo difundidas nas habitações rurais das famílias Sem Terra dentro do design permacultural (PRUDENTE; COSTA; RIPOLL, 2009). De modo semelhante, têm ocorrido outras técnicas como a implantação de telhado verde em construções. Uma delas foi experimentada dentro da Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF (Guararema – SP) – espaço internacional de formação política dos movimentos sociais da Via Campesina, sobretudo o MST (YOSHIOKA *et al.*, 2011).

Para Folz, Teixeira e Shimbo (2011), a Permacultura apresenta uma proposta viável e concreta para o saneamento rural, através de infraestruturas de saneamento ambiental permaculturais nos assentamentos, tais como a implantação de fossa séptica e círculo de bananeiras para tratamento adequado do esgoto e das águas residuárias, de cata-vento para bombeamento de água, de cisterna para armazenamento de água da chuva e de composteiras para aproveitamento dos resíduos orgânicos.

Neste trabalho, consideramos que a Permacultura é uma formação discursiva, à luz de Foucault (1997). Para Foucault, uma formação discursiva remete aos casos *em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade* (Ibid., p. 43)

Assim a Permacultura é uma formação discursiva pois dá lugar a outros discursos (Agroecologia, sustentabilidade, etc.). Ela não é uma ciência e nem tem mostrado pretensões de ser, mas também não exclui a ciência, incorporando questões da Arquitetura, Biologia,

Artes, Sociologia, Química, Física, entre outras. Assim, a Permacultura tem se configurado como uma aproximação de discursos, colocando em relação modos diferentes de viver, de se relacionar com a natureza e de ocupação territorial, aproximando-se assim de algumas propostas do MST.

5. SOBRE O OBSERVADO, O VIVIDO E O EXPERIMENTADO: REFLEXÕES E MAIS HISTÓRIAS

O que podemos aprender com as narrativas e experimentos dos saberes sistematizados pelos intelectuais da tradição?

Maria da Conceição de Almeida (2010, p. 121)

5.1 TEMPO E ESPAÇO DA AULA DE PERMACULTURA

Quinta-feira, oito e *pouco* da manhã, o sol querendo sair. Sala de aula. Quatro paredes. Carteiras. Mesa. Quadro verde e giz. Cinquenta e *poucos* alunos. Um professor. Uma sala de aula como tantas outras que conheço. Tão parecidas e tão diferentes.

Mas aquela sala e aquela aula, nem de longe eram convencionais como tantas outras que conhecemos. A sala de aula ocupava a antiga sede de uma fazenda, um salão bem amplo – ali chamado de *plenária*. Em uma das quatro paredes, um mural com os dizeres: *Rumo ao VI Congresso* – uma referência ao VI Congresso Nacional do MST, realizado posteriormente em fevereiro de 2014 -; -; uma bandeira do MST e alguns cartazes de cujo conteúdo já não me recordo. Na outra parede um estandarte pendurado se referindo à Guerra de Contestado⁴⁸ e um cartaz com uma foto de Paulo Freire. Uma cobra de artesanato de cipó repousava na parte superior do quadro verde, quase dando o bote no professor. Entre tantas estampas e sotaques, na camisa de um deles lia-se: *Ser jovem e não ser revolucionário é uma contradição genética - Ernesto Che Guevara*. No fundo, uma tímida mesinha com um xarope de plantas medicinais e mel para ajudar nas gripes e dores de garganta, efeito do clima. Pela janela, um verde, muito verde lá fora. E os sons das maritacas volta e meia me lembravam que aquela era uma escola **no** campo, uma escola **do** campo.

A aula era de Permacultura. O curso era tecnólogo de nível superior. Os alunos e as alunas, cheios de luz, eram educandos provenientes de diversos movimentos sociais de luta pela terra da América Latina. O professor, Francisco, era um agricultor, militante político,

⁴⁸ A Guerra de Contestado foi um conflito social armado brasileiro entre sertanejos (população cabocla) e o governo, ocorrido entre 1912 e 1916, tendo como centro de disputa a regularização de terras na região entre os estados de Santa Catarina e Paraná. O monge José Maria foi o líder mais conhecido, contribuindo para a formação de povoados onde se buscava igualdade social e autonomia. Destes povoados, nomeados de Contestado, vemos o nome do conflito (AGECON, 2011; CPDOC, 2012)

estudante da EJA. Você não leu errado. É isso mesmo: professor de Curso Superior e aluno da Educação de Jovens e Adultos. Todos e todas já se conhecem, se chamam pelos nomes, não é o primeiro encontro deles. Eu sou a estranha.

O silêncio e a atenção eram bem presentes entre os estudantes. Poucos cochichos entre os mesmos e eles próprios solicitavam a alguma dupla ou trio, em conversa paralela, que retomasse a atenção à aula. As falas eram quase sempre direcionadas ao professor e ao tema da aula. Ninguém perguntando se já tinha feito a chamada...

O lugar já nos dizia o quê e o porquê de estarem ali e o quê vinham buscar. O que será mesmo que cada um buscava? O que será que aquele professor levava?

5.2 NARRANDO COM O PROFESSOR A AULA DE PERMACULTURA: MUITAS VOZES, MUITAS HISTÓRIAS.

Francisco começa a aula querendo saber o que sabem sobre o tema que ali estavam para trabalhar. Chamamos de levantamento dos conhecimentos prévios. Para ele, necessidade de diálogo. Puxar uma prosa. Tirar o nível, coisa de pedreiro:

– A primeira coisa que eu acho que nós temos que dar uma boa nivelada... Talvez vocês até já tenham um pouco de noção, alguns mais, alguns menos... Já teve lugar que eu fui, que eu falei Permacultura e o pessoal ficou olhando pra mim e dando risada. – Mas o que que é isso? É um xingamento? Por que ainda é bastante desconhecido. Eu até comentava com ela – referindo-se a mim, de uma conversa anterior que tivemos – que até pra dentro de nossas organizações o pessoal não conhece e, muitas vezes, estranha. Então, talvez para nós começarmos, eu queria até ouvir um pouco de vocês: o que vocês compreendem ou entendem de Permacultura? O que já ouviram falar, ou não ouviram falar nada de Permacultura? Eu sei que tem uns que já tem até práticas de Permacultura. Então talvez era importante a gente tentar compreender um pouco o que vocês já tem de conhecimento nessa área. Quem quer falar?

Seguido de uma pausa, silêncios, Francisco direciona a pergunta alternadamente para quatro jovens, que elaboram algumas frases em termos conceituais. Um até arrisca: *– Conhecer eu conheço, mas falta prática...* Naquela frase já indiciava pelo menos o que ele buscava...

Dadas as respostas, muda a tela da apresentação no *datashow* e apresenta a definição de Permacultura. Vai ao quadro, escreve *Permacultura* e ajuda na definição ao decompor a

palavra e dizer a partir da raiz seu significado: *Perma – permanente / Cultura – agricultura*, com referência a iniciar uma discussão sobre uma agricultura permanente e remeter às origens do pensamento permacultural.

Daí pra frente foram algumas horas de diálogo entre os saberes do cotidiano do educador Francisco e os conhecimentos científicos. Entre relatos de experiências do mundo do trabalho, explicações e definições científicas, posicionamentos políticos, piadas e brincadeiras, ele até teve a *capacidade de fazer chover...* E, assim, a aula foi acontecendo...

Já iniciou usando conceitos que, normalmente, não se espera encontrar em um agricultor, considerando a nossa visão simplista de mundo: *habitat, intervenção humana, estabilidade, sustentabilidade, evapotranspiração, reciclagem energética, sucessão natural, biodiversidade, contaminação, patógenos*, entre muitos outros. Um discurso permeado de conceitos científicos, princípios e efeitos de interação entre elementos do espaço. Bem parecidos com aqueles que povoam as aulas de Ciências.

_ O pessoal que trabalha com agrofloresta compreende muito bem esta questão da sucessão natural.

_ Isto faz parte do design permacultural, se a gente quer elaborar um projeto de desenho de uma área...

_ O ser humano faz parte da biodiversidade...

Visto o conceito de Permacultura, segue com foco na teoria, abordando nas horas seguintes o sistema ético da Permacultura, os princípios do design permacultural, padrões na natureza, setorização, zoneamento, análise dos recursos... Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais também estavam ali presentes, tal como nas aulas mais bem cuidadas em termos de planejamento e intencionalidade pedagógica.

Muitas vezes, Francisco ia ao quadro, anotando os pontos centrais, fazendo alguns esquemas e desenhos. Teve até um feijão com cara de rim de porco. Ou seria de orelha? Tinha sempre uma cartilha de referência na área em mãos que orientava a sequência a ser seguida e algumas coisas que estavam sendo anotadas no quadro. Ao escrever *compartilhar excedentes*, disparou:

_ Talvez possa aparecer uma palavra meio esquisita, esse professor aqui não é muito bom de português.

E a aula foi seguindo.

_ Aqui, agora que já vamos entrar no ponto dos princípios da Permacultura, esses princípios a gente já vai começar a entrar na questão do planejamento, de como a gente organiza uma moradia, um lote, uma casa, enfim, a partir dos princípios da Permacultura.

[ele começa a aula de modo muito parecido com o meu]. *Então, ao planejar um habitat humano, sua casa, escola, prédio, bairro, cidade, uma horta, jardim, floresta, ou qualquer outra ação de intervenção humana vocês deverão dar-se conta de alguns princípios que regem a estabilidade e sustentabilidade do Projeto. Primeiro princípio: Posição relativa.*

Expõe cada um dos princípios, num total de 10, a partir da leitura da cartilha, e em alguns apresentava uns exemplos para além desta. Pra mim, foi um momento meio truncado, quiçá um pouco confuso. Eu não conseguia ver como ele pretendia contemplar toda a parte teórica com aquele momento.

Algumas histórias vinham para exemplificar um ou outro princípio permacultural. Quando falava sobre a análise e distribuição por setores e zonas, dentro do princípio *planejamento eficiente dos recursos energéticos do local*, contou sobre a história do aeroporto:

_ Foi construído um aeroporto em São Paulo que se chama Aeroporto de Cumbica. Cumbica é um lugar, uma região que os índios não construíam... Quando iam construir suas ocas, eles não construíam nesse local e deram o nome de Cumbica. O que quer dizer Cumbica? Ventos fortes! E foi lá que construíram o aeroporto, lá onde tem os ventos fortes. Então a gente não olha pra essas coisas...

Enquanto abordava o quinto princípio permacultural, *usar prioritariamente recursos biológicos renováveis em vez de recursos provenientes de combustíveis fósseis não renováveis*, contou-nos também que:

_ O motor a diesel, muito utilizado na agricultura, ele poderia funcionar com qualquer óleo comum, óleo vegetal. Só que tem uma legislação que impede isso. Por quê? Para nos obrigar a usar um óleo que é produzido por uma grande indústria, que é de combustível fóssil produzido com petróleo. Pra que isso? Para que o agricultor não produza seu próprio óleo.

E por conta dessa história, rendeu uma boa discussão a cerca da matriz energética, biocombustíveis, do capitalismo, até o MAB⁴⁹ entrou na prosa...

Um educando lembrou o risco de produzir soja e cana para fazer biodiesel e etanol, e assim deixar de produzir alimentos para produzir combustível. E logo o educador Luís alertou:

_ Não adianta dizer que vamos embargar a extração do petróleo e vamos produzir o biocombustível. Você só muda o tipo de combustível, mas se você não muda uma matriz que tá

⁴⁹ Se referiu ao Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) quando discutiu sobre a geração de energia elétrica, o impacto social e ambiental das barragens das hidrelétricas. O MAB é um *movimento nacional em defesa dos direitos dos atingidos e atingidas, em defesa da água e da energia e pela construção de um Projeto Popular para o país* (MAB, 2011).

por trás disso... Então, tem uma mudança muito mais ampla que precisa ser feita, até no caso da energia elétrica.

Logo depois, liberto da cartilha, aí sim, continuava ensinando, principalmente, a partir da sua experiência, das suas muitas histórias. Assim, a teoria que orienta a Permacultura ia sendo tranquilamente incorporada ao discurso dele, ‘teorizando’ a própria prática, sem que eu percebesse algum constrangimento ou insegurança na utilização desta.

Sua experiência, muitas vezes, foi o melhor recheio para os conceitos que estavam sendo explicados:

_ Eu inclusive tenho um exemplo. Bem, que aconteceu conosco... Na época eu não conhecia nada da Permacultura, mas a gente decidiu fazer a casa de solo-cimento, e aí a gente não conhecia quase nada de solo-cimento. Mas fizemos as casas. O problema é que tivemos sérios problemas. Qual foi o primeiro problema? Como nós estávamos fazendo uma casa de terra, nós não caprichamos na fundação. E aí o que aconteceu? Nós fizemos toda ela de terra. Tinha que ter feito uma fundação... Uma casa construída com terra ou construída em local úmido tem que fazer as botas dela pra não subir a umidade... É que nem a gente quando vai andar no barro, na umidade a gente calça as botas, então na casa é a mesma coisa, tem que fazer as botas e nós não fizemos as botas. O que aconteceu? A umidade subiu nas paredes até um metro, um metro e pouco, as paredes ficaram encharcadas, inclusive teve caso até de cair a parede por causa disso.

_ Eu fiz lá em casa o círculo de bananeiras; acho que uns três anos ou mais e está funcionando...

_ Aqui no assentamento a gente lida muito com hortaliça. E o que a gente percebe dentro do acampamento? Que tem grupos de horta que conseguiram desenvolver mais ou trabalhar melhor alguma espécie de hortaliça; outro grupo de horta⁵⁰ já não conseguiu, já teve dificuldade. Então você vê, mesmo dentro do assentamento cada local tem as suas diferenças, então a gente tem que procurar sempre trabalhar com essas diferenças.

_ A outra vez que eu construí a minha casa, eu não conhecia nada de Permacultura. Então o que eu fiz? Eu juntei todas as águas do banheiro, joguei no mesmo cano e as águas caem tudo num cano só. Aí depois eu descobri que se eu separar a água do vaso, a quantidade de água que vou tá contaminando com as fezes é bem menor, então a quantidade de água que vai ter que ter um tratamento mais eficiente é bem pouca. A outra água, tipo a

⁵⁰ O MST incentiva o desenvolvimento de grupos coletivos de trabalho produtivo, a fim de maximizar a utilização da área produtiva, melhor organizar o trabalho e promover o cooperativismo. No caso, se referia a grupos de famílias no desenvolvimento de hortas coletivas no Assentamento que reside.

água do chuveiro, a água da pia, o tratamento dela é bem mais simples porque não vai ter contaminação. Então, pra que eu vou tirar elas juntas? Eu vou separar! Se eu não vou fazer um banheiro seco ou um banheiro mais diferenciado, pelo menos o mínimo eu posso fazer: que é separar as águas dali de dentro da casa.

Certa hora, assim explicou sobre a tal *setorização* na Permacultura:

_ Como eu já analisei os setores, já sei de onde tá vindo o vento frio. Se o frio vem desse lado, significa que quanto mais janela eu colocar aqui, mais frio eu vou ter na casa, mesmo que a janela permaneça fechada. Por exemplo, uma janela de vidro passa 20 vezes mais o frio do que uma parede feita de tijolo com terra. Então, você vê, o vidro ele não isola, transfere muito rápido o frio; então uma parede vai demorar pra transferir o frio. Quando o frio bater na parede, até esse frio chegar lá dentro demora muito mais, e o vidro não, o vidro é quase que imediato. Então, mesmo que eu deixe essa janela aqui fechada eu vou ter problema com o frio. Então, para o lado do frio a gente evita de por a janela; põe janela para o lado que a gente quer que entre o calor. Se for para uma região muito quente, eu já tenho que adotar outra estratégia: põe a janela do lado que entra o ar mais fresco, porque a minha casa é muito quente dentro. (...) A casa mais certa é a casa construída com palha, porque a palha consegue segurar mais ainda a temperatura dentro da casa.

Eu confesso não ter ficado satisfeita com a explicação física. Essa história de *vidro, vento frio, entrar calor, segurar a temperatura...* Tentei puxar pela lembrança das aulas de termodinâmica os conceitos de energia, trabalho, calor, temperatura, condutividade, isolantes. Cadê o professor de Física pra me socorrer? Independentemente da correção conceitual, a história fazia sentido para os educandos entenderem a ideia de conforto térmico em uma moradia de assentamento rural e a necessidade de um planejamento que levasse isso também em conta.

Remeteu várias vezes à perspectiva histórica, de como o que é feito hoje tem relação direta com o que ocorreu no passado e influencia diretamente as ações do presente, acarretando o futuro.

_ A gente vai ver que muitos erros cometidos por nós, sejam nas cidades, ou em vários outros locais, é porque nós não levamos em conta a história. Isso dá pra gente informações importantes.

_ É aquilo que eu falei antes da história, por exemplo, se tivesse levado em conta a história, era tão simples, só levar em conta o conhecimento dos índios...

E não podiam faltar conselhos sobre esta questão:

_ Então, esse negócio da história tem muito a dizer para nós, e, às vezes, nós negamos a própria história nossa.

E assim, Francisco contava histórias suas e as que contaram pra ele também, não se limitando apenas a histórias locais, como quando falou que *40% das casas construídas no Planeta são construídas com técnicas que utilizam terra.*

_ Quem que conhece o México? Antes de eu passar essas imagens para vocês, vocês devem ter ouvido muito isso na história. No México teve alguns povos que viviam lá, os Maias e os Astecas, e os Incas eu acho que também. Então, hoje a Cidade do México, que seria a capital do México, morar lá é mais ou menos assim, uma montanha, depois outra montanha... A Cidade do México está nesta área aqui, só que esta área aqui é uma área enorme, muito grande; porque a Cidade do México é uma cidade grande, não sei, talvez como São Paulo, e ela está em cima ou dentro de uma montanha. Antes de se construir a cidade como é que vivia esse povo lá no México? Essa parte aqui ela é praticamente toda cheia de água, só que era uma água, de certa forma, rasa, e o que o povo que morava lá começou a perceber? Eles cultivavam, faziam agricultura aqui nas bordas, e aqui na outra borda, aqui no meio a maior parte era água... Pensando, claro, que aqui as plantas se desenvolviam melhor, e o que eles começaram a fazer? Eles começaram a colocar pedra em alguns lugares... Vamos supor que aqui seria um lago, e eles pegaram pedras e começaram a fazer uma entrada assim, tipo um canteiro e começaram a plantar aqui, foram enchendo de canteiros, deixando esses espaços assim, e foram cultivando... Aqui plantavam um milho, plantava uma árvore, até animais eles criavam aqui. Tinha canteiro de dois metros, de três, de cinco metros e foram indo, até chegar um ponto que isso aqui ficou desse jeito. E aí eles descobriram que no meio, aonde eles cultivavam, aqui, de vez em quando caía algumas folhas aqui dentro da água, e os peixes se aproximavam daqui, então começavam a comer e aqui já se beneficiavam dos peixes também. Com o passar do tempo quando isso começava a enfraquecer, eles entravam na água, retiraram uma camada que tinha no fundo e jogaram em cima, que era aquilo que tinha caído lá e virado uma espécie de um composto. Então, por muitos anos, inclusive até por mais de mil anos eles viveram dessa forma, organizando a produção desta forma. Até hoje na Cidade do México tem camponês que vive dessa forma ainda. Isso aqui era um lago enorme, embora não com uma profundidade muito grande, mas era bastante água. Eles foram enchendo isso aqui. Isso aqui se chama Chinampas⁵¹. Como são as Chinampas? O terreno assim, aí tem uma cavidade, aqui está cheio

⁵¹ Técnica agrícola apropriada para terrenos alagados, desenvolvida pelos indígenas Astecas no México. Funcionam como canteiros flutuantes, uma espécie de ilha artificial com hastes fixadas ao fundo do lago, tendo a lama do fundo como substrato para os plantios (LOPES, 2012).

de água, de peixe e aqui estão as plantas. Aí o que eles faziam? Na borda que é pra favorecer eles, pra não ficar toda hora reconstruindo, eles plantavam as plantas pra segurar isso aqui. Aqui, inclusive, eles produziam flores, até hoje tem muitos que produzem flores pra comercializar desta forma. E como foi se tornando a vida deles? Eles se abrigavam aqui, tinha uns barcos, canoas, então, no período de fazer a colheita, e às vezes era muito no meio do lago, então eles utilizavam o barco pra fazer a colheita ou talvez pra fazer o plantio. Só que daí foi avançando a cidade e isso aqui tudo se transformou na Cidade do México, que é aquela cidade ali. Porém, não levaram em conta toda essa água que tinha aqui. E o que acontece agora? Se aqui tem um morro, uma montanha e aqui tem outra, pra onde essa água vai escoar? Quando chove isso aqui alaga tudo, então boa parte da cidade tem muito problema de alagamento, então é uma cidade que tem muito esse tipo de problema. Isso aqui é como está a cidade hoje, e aqui mostra um pouco da poluição da cidade também... Olha o cara com barquinho nas Chinampas, fazendo colheita... Então, aqui é mais ou menos como começou. Vocês podem ver que aquela mancha maior em azul é um lago, e do lado aquela de amarelo é a cidade, e vocês percebem que aqui em volta é tudo montanha. Então, a cidade é cercada praticamente de montanha, e aí a cidade foi crescendo e vocês podem perceber que o amarelo vai aumentando, indo pra cima d'água, e hoje é a Cidade do México. E o que eles fizeram? Colocaram uma bomba gigantesca pra puxar a água do lado pra evitar os problemas de alagamento na cidade. Então, uma solução muito complexa e exagerada que com certeza deve ter tido um custo muito alto pra poder tirar a água dali, e mesmo assim não resolveu o problema... Quantos séculos o povo da época viveu lá sem ter esses tipos de problema? Então, o que na época parecia ser um problema era um potencial, e agora com a evolução a gente deveria potencializar mais isso e nós fizemos ao contrário, transformamos aquilo que já era uma solução em problema. Então, esse é um exemplo que se repete muito, de coisas que são óbvias as soluções e acaba se transformando em problema. Conseguiram compreender?

Quanto detalhe! Quanta informação! Teria Francisco ido ao México ver essas coisas?

Educador e educandos trouxeram, muitas vezes, elementos da sua realidade para as discussões em aula. Os educandos/as desta turma são oriundos do campo, o que os aproxima em termos de origem e vivências com o educador.

_ Um banhado é um problema no assentamento, porque o banhado não é considerado área de agricultura, não serve.

_ Aqui no Assentamento tem uma tendência grande de vir fogo lá da costa do rio.

_ No caso dos assentamentos a gente poderia considerar que a zona cinco é a reserva permanente.

- Vamos pegar um exemplo bem simples do que a gente conhece: um produtor de feijão o que ele faz? Na época do plantio do feijão, que, por exemplo, aqui vai em torno de... do mês de setembro pra frente, mais em outubro e novembro. O que o agricultor faz? Uns 10-15 dias antes dele plantar o feijão, ele começa a preparar a terra, e aí faz o plantio, põe a adubação, colhe e se foi. Este é o modelo convencional de produção de feijão. E, às vezes, até mesmo em algum modelo orgânico vai um pouco nessa linha. O que a Permacultura tá dizendo aqui? Que não pode ser dessa maneira, a gente tem que pensar em um ciclo contínuo, não pode ter uma interrupção entre uma colheita, ou entre uma safra e outra, então, tem que ser uma agricultura permanente. Isso significa que eu vou plantar um feijão, mas eu já vou pensar no que eu vou plantar depois do feijão, e depois e depois. Aí, eu não vou chegar a este ponto de que o dia que eu vou plantar o feijão eu tenho que ter tantos sacos de adubo e tantos litros de veneno. Por quê? Porque eu já tenho algo que a cada safra eu vou preparando pra que seja um processo contínuo: que aí entra adubação verde, adubação orgânica, e várias outras coisas que vocês sabem muito bem o que que é.

As histórias que Francisco contava remetiam sempre ao mundo social e estavam ligadas ao espaço concreto onde a vida dele e dos educandos se realiza, também marcado por um tempo compartilhado pela memória de eventos ocorridos.

– Aqui na ciranda, eu não sei se vocês chegaram a ver, mas aqui tinha um sofá, foi feito aqui bem no canto, só que ele não ficou acabado. Então é aquilo que eu falei, se você faz as coisas pela metade, acaba não funcionando. Daí acabou meio que sem terminar esse sofá. Mas o que eu queria dizer é assim: ‘toda construção ou tudo que a gente for fazer com terra nós temos que achar um meio de proteger’. Uma das coisas é proteger de baixo pra cima, fazer tipo uma bota que nem eu falei. E a outra coisa é proteger de cima pra baixo. Nós até comentávamos que aqui no quiosque se a gente for fazer alguma parede com terra, o beiral já tem que ser um pouquinho mais largo. Então, qualquer construção que fizermos, se as paredes forem de terra tem que proteger pra ela não correr o risco de desmoronar, e proteger da umidade. E aí tem outras formas também de proteger: é você usar alguns materiais. Viu que o cara no filme ontem falou numa pia que ele fez lá? Que derrama água desse lado naquela pia, ele usou óleo de linhaça - óleo de linhaça ajuda proteger da umidade(...). Então quando for fazer alguma coisa com terra já tem que pensar nisso, no meio de proteger.

Trazia exemplos próprios de quem vive, e não apenas conhece a lida da roça de ouvir contar. Uma sabedoria que é própria de quem planta ou cria animais:

_ Quando a gente tem uma horta somente pro consumo, às vezes qualquer tempinho que sobra ali, uns 20 minutos ou meia hora que sobra, você vai lá, dá uma ligada na [água da] horta e já consegue produzir um pouco de verdura pro teu consumo, então com pouquinho tempo se resolve isso.

_ As vacas geralmente estão em áreas mais distantes, assim os produtores de leite põe aquelas vacas que não estão em lactação ou estão pra engorda. Por que isso? Porque não há necessidade de todo dia ir mexendo com elas, vai a cada 3, 4 dias, então já fica nessa área mais distante [na ideia do zoneamento permacultural, se referindo a zona 4].

Além disso, educandos e educador compartilham também uma visão de mundo extremamente politizada e uma consciência de classe, que se expressava nos modos de tentarem compreender os caminhos da exploração capitalista e de busca pela transformação da sociedade a partir dos movimentos sociais dos quais fazem parte.

_ Eu lembro que em uma palestra o professor falou assim: 'o problema não é de produção, e sim, de superprodução. O problema da fome é um problema de superprodução, não é um problema de falta de produzir. É produzir muita coisa que não serve para alimentar o povo, alimentar a população'. Então, como é que nós vamos atender as necessidades básicas, sendo que a gente produz coisas que não tem nada a ver com a necessidade do ser humano? Então, quanto maior for a produção, maior problema de fome nós vamos ter. (...) Então, seria estabelecer limites à produção e ao consumo. O que é esse limite à produção? Não adianta nós produzirmos soja, soja, soja, e mais soja, sendo que o povo não vai viver só comendo soja. Então, tem que estabelecer limites mesmo à produção. E outra, ao invés de produzir de soja, porque não vamos produzir arroz, vamos produzir feijão, vamos produzir mandioca? Se nós quisermos realmente matar a fome, vai ser desta forma aqui: estabelecer limites. Em algumas regiões de São Paulo, por exemplo, vamos produzir cana de açúcar; e agora o povo vai tudo comer cana?

E ele não deixava de se posicionar como agricultor, assentado, militante político. Numa clara evidência de pertença ao campo, ao MST.

- Nós precisamos cuidar das pessoas, e aí os nossos movimentos fazem isso também. A luta pela terra, a luta pelos direitos, por tantas outras coisas, está incluindo este cuidar das pessoas. Porque se nós cuidamos da terra e não cuidamos das pessoas, aonde vamos colocar as pessoas? Como dizia o teólogo chamado Leonardo Boff, 'nós somos terra e vamos voltar a ser terra novamente'. Então, as duas coisas se complementam. Se nós vamos cuidar da terra, já se inclui o cuidado com as pessoas.

Entre um conceito e outro, algumas pausas para animar a concentração da turma novamente. Por vezes cantavam umas músicas, outras vezes ele próprio coordenava a pausa contando ‘causos’ para descontração da turma. Numa delas, Francisco contou a história de *dois irmãos que moravam no sítio e só comiam abóbora*, e, por serem analfabetos e não entenderem o cardápio, acabaram comendo mais abóbora. Outra hora fez uma dinâmica onde os/as educandos deveriam bater com um dedo na palma da outra mão, juntos, depois dois dedos, três dedos, quatro dedos, os cinco dedos; ao final, naquele barulho que parecia chuva, disse que era uma alternativa para resolver o problema do Nordeste – fez chover! No barulho de tantos dedos juntos, aludindo à chuva, todos riram descontraidamente. E teve também a historinha de um pesquisador que comprovou que a aranha fica surda depois que lhe arrancaram as patas.⁵²

– Eu vou contar uma historinha pra vocês, uma historinha que aconteceu aqui na escola, talvez alguns já saibam, mas não dá pra não repetir. Já que vocês estão nessa fase aí de trabalho de conclusão do curso, tem que fazer pesquisa, tem muito trabalho pra fazer... Tiveram algumas turmas anteriores, e um educando tinha que fazer uma pesquisa, e o trabalho do curso dele era pesquisa de uma aranha, então ele pegou um caderno e uma caneta pra fazer as anotações dele, aí ele pegou a aranha, foi em cima de uma mesa, largou a aranha em cima da mesa e a aranha saiu correndo, aí ele catou a aranha, prendeu ela, anotou no caderno que a aranha saiu correndo. Aí ele foi e arrancou duas pernas da aranha e largou a aranha em cima da mesa e deu uma batida em cima da mesa, quando ele bateu, a aranha com seis pernas saiu correndo; ele pegou e anotou lá no caderno dele... “A aranha com seis pernas saiu correndo...”. Pegou e cortou mais duas pernas da aranha, a aranha ficou com quatro pernas só, largou ela em cima da mesa e bateu, a aranha saiu correndo, ele foi e anotou lá no caderno... “A aranha com quatro pernas saiu correndo...”. Cortou mais duas pernas dela, largou em cima da mesa e bateu, pois a aranha mesmo com duas pernas ainda saiu caminhando; aí ele anotou lá no caderno... “A aranha com duas pernas ainda consegue caminhar...”. Cortou as últimas duas pernas, largou a aranha em cima da mesa e batia, batia e nada da aranha correr, aí ele anotou lá... “A aranha sem nenhuma perna fica totalmente surda...”.

Por vezes, também, remetia à cartilha que o acompanhou em boa parte das suas aulas, para ajudar a apresentar a ideia de forma mais literal:

⁵² História disponível também no site do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), em: <<http://www.mpabrasil.org.br/biblioteca/textos-artigos/pesquisador-conclui-uma-aranha-sem-patas-fica-surda>>.

_ A zona zero é tudo que corresponde à casa, à moradia, diz aqui – apontando para o escrito na cartilha: - Não seja em solos nobres que seriam solos mais propícios para desenvolver a produção...

Chamou-me a atenção a forma como Francisco tentava simplificar alguns conteúdos, para se fazer melhor entender. Uma simplificação sem ser simplista, mas como forma de compartilhar sentidos de modo mais eficaz.

_ Olha só, quantos quadradinhos vão se repetindo [com uma caixa de marimbondos em mãos, ao discutir os padrões presentes na natureza]? Eu falei quadradinho, mas na verdade não é quadrado, são seis lados...

Por experimentar os princípios e as práticas permaculturais no seu cotidiano e também ao ensinar, acredita que a Permacultura pode também estar presente no contexto de muitos outros camponeses e camponesas.

_ O design em Permacultura não é uma coisa complexa que só um arquiteto, um engenheiro possa fazer. A gente tenta trabalhar de forma que qualquer pessoa possa fazer. A gente sabe da dificuldade que nossos camponeses tem, e que a maioria deles nem estudo tem, às vez mal sabe escrever ou nem escrever sabe...

E que o melhor jeito de aprender e também de ensinar Permacultura é praticando-a, experimentando-a:

_ Aquele dia que nós fizemos os testes [da tinta de terra - terra, água e cola], nós fizemos lá atrás do banheiro dos meninos, daí a gente foi experimentando várias amostras, botava um pouquinho mais de terra, um pouco mais de água, e assim fomos experimentando.

_ Outra coisa é que em alguns países da América Latina é muito usado o bambu para construção. No Brasil ainda é pouco usado, até porque o bambu tem que fazer um tratamento pra ele ser melhor usado e não ter muito problema de inchar ou de apodrecer tão rápido. Eu sei que na Colômbia e no Equador é bastante usado... Aí eles têm que fazer o tratamento dele... Se vocês quiserem a gente pode combinar um dia desses e fazer uma oficina de tratamento do bambu. Nós aprendemos a fazer e não tem muito segredo não, e também não tem muito custo. Como aqui nós temos o bambu, tem toda uma técnica pra você cortar o bambu de maneira que ele brote depois, pra produzir mais bambu depois, e também como preparar ele.

Depois das teorias e histórias de uma prática fartamente teorizada, Francisco trabalhou muito com imagens projetadas pelo *datashow*, exemplificando algumas práticas permaculturais: construções com terra e com bambu, telhado verde, círculo de bananeiras,

biofossas, horta mandala, espiral de ervas, galinheiro móvel, minhocário, composteira, aquecedor e secador solar, forno solar, cisternas de captação de água da chuva, biodigestor, entre outras. E através das imagens detalhava um pouco como era cada uma destas práticas. Mostrou muitas fotos de uma escola em Santa Catarina com suas construções organizadas sob a ótica da Permacultura. Exibiu um vídeo documentário, em espanhol (idioma comum ali naquela Escola), que apresentava diversas construções com terra.

_ Vejam aqui um exemplo de mandala que também é muito usado na Permacultura... Como tem vários exemplos, sempre é bom a gente discutir com o grupo que a gente vai fazer o projeto. Por exemplo, eu fui dar aula no CEAGRO e eles tinham um local lá que eles queriam fazer uma mandala, aí eu perguntei pra eles... 'Que tipo de mandala vocês querem fazer?' Eles foram lá, me mostraram a área, já colocaram um pouco das ideias que eles tinham da mandala. E aí o que nós fizemos? Eu sugeri mais algumas coisas, partimos daquela ideia que eles já tinham, não falei pra eles... 'Olha, essa ideia que vocês têm aqui não serve, vamos fazer essa outra aqui...'. Nós partimos daquela ideia e acabou sendo uma experiência muito boa, fizemos lá a mandala, ficou uma mandala, como posso dizer, até diferente das outras, mas seguindo os mesmos princípios das outras mandalas, que aí é também aquilo que falei ontem das biofossas. As biofossas eu tenho inclusive aqui no material, e depois vai ficar pra vocês... Tem trocentos modelos de biofossas, mas o que importa é o princípio, você seguindo o princípio e partindo daquela ideia que você vai utilizar o material que tem no local. Por exemplo, o cara tem lá um estoque de pneu velho, então facilita pra fazer uma biofossa com pneu. Agora, o cara não tem pneu, a região é difícil de encontrar pneu, mas eu quero porque quero fazer uma biofossa de pneu, aí você vai dificultar, de repente vai transformar num custo mais alto que uma convencional, aí o cara vai dizer... '- Ah, não, então eu prefiro fazer um sumidouro que é simplesmente fazer um buraco e jogar tudo lá dentro...'. Então, essas coisas que a gente tem que ter bastante cuidado, por exemplo, não dá pra fazer com pneu? De repente eu posso utilizar bambu, ou de repente tem bastante pedra, vamos utilizar a pedra. E assim, esse exemplo da biofossa, da mandala ou de várias outras técnicas é a gente ter essa capacidade de observar aquilo que pode ser um potencial. Se a gente pegar aqui na Escola, por exemplo, o que pode ser um potencial? Nas áreas que vocês vão desenhar e vão projetar, eu quero que vocês procurem compreender bem isso, essa questão daquilo que aparentemente parece ser um problema a gente transformar em solução, e procurar achar nesses locais os potenciais que tem... O que parece ser tão difícil, às vezes, está ali nos atrapalhando e pode ser uma solução, a questão

só é a gente entender como que transforma aquilo numa solução... Depois eu vou passar algumas imagens pra vocês irem compreendendo melhor.

_ Eu tenho aqui um trabalho que foi feito numa escola do ponto de vista da Permacultura, implementando pequenas ações... Vocês vão ver o quanto essa escola ficou bonita com coisas bem simples, e que foram feitas praticamente sem custo... O custo mesmo foi o trabalho de você ir lá e fazer. Isso vai criando na gente uma vontade de ir implementando essas mudanças. Por exemplo, ontem nós fizemos esse trabalhinho aqui de observar os padrões da natureza, então a gente pode procurar adaptar, olhar esses padrões e tentar implementar na nossa prática.

Ciente de que o conhecimento e o aprendizado permacultural se dão a partir das condições singulares de cada espaço (por exemplo, a topografia do terreno, a disponibilidade de água, a fertilidade do solo, o clima, a quantidade de famílias, o potencial produtivo, o nível de consciência e de conhecimento dos sujeitos, etc.) e que os diversos saberes não devem ser ignorados, Francisco encaminhou assim o trabalho em grupo sobre o planejamento do design permacultural. Neste planejamento, que é uma aplicação prática dos princípios permaculturais, os estudantes deveriam propor alterações em áreas distintas da Escola (pátio da Escola, espaço da Ciranda Infantil, dormitórios, refeitório, moradias, etc.) a partir das contribuições da Permacultura. Como os/as educandos/as já estavam organizados em sete Núcleos de Base (NB) foi a partir desta divisão que foram pensar o planejamento permacultural destes espaços.

_ (...) partindo da realidade existente, pode ser que algum local já tenha algumas coisas mais avançadas, outro local ainda esteja menos avançado, mas... A gente tem que cuidar também pra gente partir um pouco da realidade que já existe aqui. Porque a gente pode até propor modificação, não tem problema, só que a gente nunca pode ignorar uma realidade que já existe, então, depois de coletar as informações é que a gente vai chegar à conclusão se aquela realidade que existe ali, aquilo que já tá feito se precisa ser alterado, modificado, dentro de um plano de ação.

Os grupos foram para os respectivos espaços da Escola com papel e outros materiais em mãos. Após muitas discussões, inclusive com a assistência do educador em cada grupo, foram colocando no papel o croqui com as propostas de modificação dos espaços à luz da Permacultura. Enquanto ele se deslocava de grupo em grupo, eu fazia o mesmo: tentava decifrar o portunhol, escutava as propostas, trocava ideias, registrava... Na sequência, os grupos retornaram para a plenária e fizeram a apresentação do que foi discutido e proposto.

E eu que não consegui escrever nenhuma vez no meu fiel caderninho a *Moral da Aula*, encontro na transcrição da aula as palavras de Francisco no fechamento do exercício do design permacultural:

_ O nosso principal objetivo era fazer com que vocês exercitassem um pouco aquilo que eu passei ontem pra vocês; tentar exercitar e aliar isso com alguma possível prática para aprender.

Ao final da aula, Francisco ainda quis ouvir mais um pouco os jovens:

_ Como vocês poderiam a partir do que nós estudamos ontem e hoje, a partir do exercício que vocês fizeram, como é que vocês poderiam aplicar ou ajudar lá na comunidade de vocês? Vocês acham que teriam condições de contribuir com a comunidade, desenvolver alguma prática de Permacultura? Como é que vocês se veem nesse contexto aí?

Depois de quase uma dúzia de respostas, encaminhou a tarefa do Tempo Comunidade:

_ Eu não vou sugerir pra vocês uma leitura ou uma coisa assim de algum material, mas eu vou sugerir pra vocês fazerem um trabalho no Tempo Comunidade, desenvolver na comunidade de vocês alguma experiência de Permacultura. Pode ser qualquer uma experiência, pode desde um projeto de design que nem vocês fizeram aqui, até uma técnica de Permacultura, uma oficina, alguma coisa assim, vocês ficam à vontade para fazer, daí vocês preparam ela e trazem na próxima etapa, que a gente vai terminar, pra vocês apresentarem. Pode ser?

Palmas. Poema. Cantoria. Uma das educandas se levanta e lê um poema, possivelmente construído por um integrante daquela turma:

Que beleza é o conhecimento, navegando na história.

Numa relação de intimidade, o tempo mata a ansiedade e a esperança faz memória.

Os pulsos tornam-se aço, solidificando a corrente.

A luta se faz com braços, guiados pela mente.

Interpretando a realidade, não pela aparência.

A busca da verdade, fazendo a Ciência.

Aprendendo que ainda temos muito que aprender.

A nossa aprendizagem depende também de querer.

O início da engrenagem ensina como fazer.

Para conseguir alcançar os objetivos que queremos, basta querermos cuidar.

Pisando no chão moreno, o conhecimento irá chegar.

Quando aprendermos a praticar o que na teoria nós sabemos.

Em coro cantaram *Cidadão*, de Zé Ramalho:

Tá vendo aquele edifício, moço?

Ajudei a levantar

Foi um tempo de aflição

Eram quatro condução

Duas pra ir, duas pra voltar

Hoje depois dele pronto

Olho pra cima e fico tonto

Mas me vem um cidadão

E me diz, desconfiado

"Tu tá aí admirado?

Ou tá querendo roubar?"

Meu domingo tá perdido

Vou pra casa entristecido

Dá vontade de beber

E pra aumentar meu tédio

Eu nem posso olhar pro prédio

Que eu ajudei a fazer

Tá vendo aquele colégio, moço?

Eu também trabalhei lá

Lá eu quase me arrebento

Fiz a massa, pus cimento

Ajudei a rebocar

Minha filha inocente

Vem pra mim toda contente

"Pai, vou me matricular"

Mas me diz um cidadão

"Criança de pé no chão

Aqui não pode estudar"

Essa dor doeu mais forte

Por que é que eu deixei o norte?

Eu me pus a me dizer

*Lá a seca castigava
 Mas o pouco que eu plantava
 Tinha direito a comer
 Tá vendo aquela igreja, moço?
 Onde o padre diz amém
 Pus o sino e o badalo
 Enchi minha mão de calo
 Lá eu trabalhei também
 Lá foi que valeu a pena
 Tem quermesse, tem novena
 E o padre me deixa entrar
 Foi lá que Cristo me disse
 "Rapaz, deixe de tolice
 Não se deixe amedrontar
 Fui eu quem criou a terra
 Enchi o rio, fiz a serra
 Não deixei nada faltar
 Hoje o homem criou asa
 E na maioria das casas
 Eu também não posso entrar
 Fui eu quem criou a terra
 Enchi o rio, fiz a serra
 Não deixei nada faltar
 Hoje o homem criou asas
 E na maioria das casas
 Eu também não posso entrar"*

Fim da aula!

Espera aí: palmas, poema e cantoria? Como assim no final de uma aula? Ah é, é uma aula no MST... E a aquela cobra lá no quadro, do início da história, não deu o bote, mas, como eu, foi testemunha desse acontecimento.

5.3 CIRCULAÇÃO DE SENTIDOS E MOVIMENTAÇÕES NOS LIMIARES CULTURAIS

Italo Calvino (1994) em seu conto *Palomar na praia* nos convida, através da *leitura de uma onda*, a prestar mais atenção nas relações do que nos fenômenos isolados.

O senhor Palomar está de pé na areia da praia e observa uma onda, *não são "as ondas" que ele pretende observar, mas uma simples onda e pronto: no intuito de evitar as sensações vagas, ele predetermina para cada um de seus atos um objetivo limitado e preciso.* Mas sua observação não se limita a ver a onda aproximar-se, modificar-se, quebrar-se e desfazer-se na praia. O senhor Palomar percebe que observar uma onda isolada é tarefa difícil, pelo simples fato de que separá-la da que a precede ou daquela que vem depois é quase impossível. *Em suma, não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo. Tais aspectos variam continuamente, decorrendo daí que cada onda é diferente de outra onda; mas da mesma maneira é verdade que cada onda é igual a outra onda, mesmo quando não imediatamente contígua ou sucessiva...*

Nas suas observações, o senhor Palomar se convence que, para compreender como uma onda é feita, é preciso trazer presente o impulso em direções opostas que promovem o balanço das ondas. Para ajudar sua compreensão resolve, então, limitar o seu campo de observação, tendo *um quadrado de, digamos, dez metros de praia por dez metros de mar, pode levantar um inventário de todos os movimentos de ondas que ali se repetem com frequência variada dentro de um dado intervalo de tempo.* Quando ele acredita ter observado tudo o que poderia ver de seu ponto de observação, *sempre ocorre alguma coisa que não tinha levado em conta. Prestar atenção em um aspecto faz com que este salte para o primeiro plano, invadindo o quadro, como em certos desenhos diante dos quais basta fecharmos os olhos e ao reabri-los a perspectiva já mudou.*

Assim, pela própria característica da onda, a imagem que o senhor Palomar formou da mesma se perde com facilidade. *É pena que a imagem que o senhor Palomar havia conseguido organizar com tanta minúcia agora se desfigure, se fragmente e se perca. Só conseguindo manter presentes todos os aspectos juntos, ele poderia iniciar a segunda fase da operação: estender esse conhecimento a todo o universo. Bastaria não perder a paciência, coisa que não tarda a acontecer. O senhor Palomar afasta-se ao longo da praia, com os nervos tensos como havia chegado e ainda mais inseguro de tudo.*

Inspirada na leitura da onda feita pelo senhor Palomar passo a discutir aqui um pouco dos esforços pessoais e coletivos de compreensão de como se dá a circulação em torno das fronteiras culturais, processo que venho apreendendo ao longo desta pesquisa. Tenho clareza de que meus apontamentos não correspondem a todo o universo das práticas pedagógicas, mais especificamente ainda das práticas pedagógicas no campo; muito menos a todo o universo da circularidade cultural e de compreensão de sua ocorrência.

Busco conforto no senhor Palomar para compartilhar muitas inseguranças decorrentes desta pesquisa. Mesmo ao tentar sistematizar as movimentações nas fronteiras considero ainda difícil explicitar alguns *conselhos*, para promover uma discussão teórica acerca deles, sem deixar de considerar que estes são ensinamentos retirados de uma experiência específica, singular e concreta, e não generalizável. Resgatando Larrosa (2002, p. 27), duas pessoas não vivem a mesma experiência, mesmo que enfrentem o mesmo acontecimento. Este é então o saber da minha experiência, que não pode ser separado *do indivíduo concreto em quem encarna* (ibidem).

Depois de ler as transcrições da aula do educador e as anotações no meu caderno, percebo a riqueza da aula de Permacultura observada, o passear entre os saberes da experiência e os conteúdos científicos, as formas de aproximar aquele conteúdo do contexto dos educandos/as e construir diálogos em sala de aula.

5.3.1 A AULA COMO ACONTECIMENTO

A aula de Francisco é um acontecimento como diz Geraldi (2010b) e é exemplar neste sentido:

Ensinar não é mais transmitir e informar, ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas, portanto só se pode partir de perguntas. (...) Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado (GERALDI, 2010b, p. 100).

É acontecimento à medida que *acolhe cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos* (FOUCAULT, 1997, p. 28), uma vez que Francisco torna a aula um *campo dos acontecimentos discursivos* (Ibid., p. 30) seus e dos educandos. Todo enunciado é um acontecimento inesgotável, e assim também uma aula, pois todo acontecimento é único,

aberto à repetição, à transformação, à reativação, (...) está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (Ibid., p. 32).

Para Barbosa (2010) a aula é um acontecimento quando assume a possibilidade de ser um sistema aberto, e, portanto, complexo. Este sistema aberto, em função do dinamismo da aula, é proveniente dos *pequenos acontecimentos [que] atravessam e transformam a aula em um evento com garantias sobre como começar, mas não de como terminar (Ibid., p. 393).*

Na aula observada, por exemplo, quando discutiam sobre a necessidade de diminuição da utilização de recursos fósseis não renováveis, a discussão foi ampliada, para além da Permacultura e da questão ambiental e ética, o tema deflagrou uma série de posicionamentos de classe, assumindo um caráter também político. Foram colocados em pauta na discussão a matriz energética brasileira, o impacto das hidrelétricas e a polêmica da produção de biocombustíveis em áreas que poderiam ser produtoras de alimentos para a população. Francisco entrou na provocação colocada por um dos educandos e trouxe novos elementos para o debate, além do que se encontra nas cartilhas de Permacultura. Ele trouxe a sua experiência como militante do MST e da Via Campesina apresentando a discussão do MAB sobre o tema na aula.

O silêncio, muito presente nesta sala de aula, ao contrário do que indicado por Barbosa (2010, p. 377), não parece ser uma *resposta subjetivo-emotiva diante do fracasso no estabelecimento de diálogo, não constitui uma forma de resistência devido ao desencontro de objetivos e desejos (Ibid., p. 379).*

O silêncio na sala de aula assume caráter contraditório, pois é reivindicado para estabelecer limites ao transbordamento da fala e refutado quando usado para negar o estabelecimento desta. O silêncio absoluto não é aceito com naturalidade principalmente quando vindo do aluno. Falar muito e não falar nada são, portanto, posições que ele não pode assumir porque as interações pressupõem intercâmbio comunicativo (BARBOSA, 2010, p. 377-378)

Nesta aula de Permacultura, o silêncio surge durante as falas de Francisco, mas é sempre interrompido quando este direciona uma pergunta à turma ou quando algum educando tem alguma dúvida ou comentário – por vezes também quando se percebia algum cansaço na turma e havia uma pausa para umas brincadeirinhas ou músicas. Não observei nenhuma atitude mais enérgica ou de intimidação por parte de Francisco para que os educandos

respondessem às suas questões, esperassem a vez do outro ou se concentrassem na aula. Como educandos e educador já se conhecem e entendem o lugar de cada um na relação educativa, o silêncio ou a deferência se dá em respeito à posição que, por hora, assume de professor. Essa é uma prática comum em aulas no âmbito do MST, indicando disciplina e respeito ao mestre, de tentativa de máximo aproveitamento do aprendizado. Nas aulas na UFMG isso também era a regra na primeira turma da Pedagogia da Terra, turma majoritariamente composta por militantes do MST.

Ao contrário do perfil do intelectual acadêmico, Francisco se mostrou um *intelectual orgânico*. Além dos cursos de que participa, também se intelectualiza na experiência, na dinâmica dos movimentos sociais. Não só o sujeito acadêmico é intelectual e tem capacidade para teorizar sua prática, de argumentar baseando-se no seu saber-fazer. Os dados evidenciam que Francisco apresenta grande capacidade de elaboração, transitando da prática à teoria e desta à prática, novamente. Tal capacidade vem sendo formada diariamente a partir do meio em que vive: sua vida como agricultor e pedreiro e, como educador e militante, até assumir a condição de docente autorizado pela autoridade do seu saber.

De acordo com Antônio Gramsci, entendemos que o termo intelectual orgânico refere-se ao intelectual que está vinculado e comprometido com a classe (trabalhadora ou burguesa). O intelectual clássico, que é aquele reconhecido pela Academia, em função dos títulos acumulados e de sua atividade de elaboração teórica, pode ou não ter ou camuflar ou desconhecer um comprometimento de classe. O intelectual orgânico, para além de ter ou não títulos acadêmicos, é aquele que, envolvido em uma organicidade, tem comprometimento e participação na formulação de ideias que contribuam com ações políticas, sejam ações hegemônicas ou contra-hegemônicas (SAITO & AZEVEDO, 201?).

Sendo este intelectual orgânico, Francisco se torna professor. Conforme Geraldi (2010b, p. 82), a formação inicial (que Francisco não tem) *forma* o professor, mas não necessariamente *torna* o sujeito professor. São os acontecimentos de sua vida e de suas experiências docentes que tornam Francisco professor.

5.3.2 A AULA COMO NARRATIVA

Francisco é um narrador por excelência, haja vista sua aula repleta de histórias e de experiências pessoais e de terceiros, de que tomou conhecimento e de que se faz narrador. São experiências de trabalho, de estudante e políticas vinculadas à sua atuação militante no MST e

em outros espaços de luta. São experiências oriundas do seu fazer como agricultor, das suas atividades no lote do Assentamento, da sua militância política, da sua formação explícita em função da militância. Há, sobretudo, experiências como intelectual, oriundas das suas atividades como professor em diferentes cursos de Permacultura e outros, como estudante da EJA e participante efetivo da formação oportunizada no âmbito do MST.

Como bom narrador, de acordo com o que define Benjamin (1994), trouxe para a aula suas histórias pessoais, sejam aquelas que viveu (a separação das águas na própria casa, o problema da umidade na construção com terra, no coletivo da horta) ou as que ouviu (como a história do aeroporto, do motor a diesel, das Chinampas no México e da matriz energética brasileira).

Ao contrário do que Benjamin (1994) chamou de pobreza de experiências, Francisco é rico destas e por isso rico na arte de narrar. Ele não tem o excesso de informação, nem uma teoria explícita sobre o que ensina, como comumente ocorre comigo em minhas aulas; ele tem o que contar a partir do que *lhe* aconteceu (LARROSA, 2002) na experiência permacultural nos espaços de moradia e de inserção política em outros espaços. Muito do que aconteceu com ele esteve a serviço das suas narrativas, ao invés de estar a serviço da informação (BENJAMIN, 1994).

Nas aulas de Ciências normalmente eu não conto histórias; estou sempre preocupada e pressionada pelo tempo, pela necessidade de vencer o conteúdo programado, havendo pouca abertura para narrativas. E olha que o cerne de minha preocupação é com o aprendizado e não em esgotar o livro didático adotado. Em minha proposta de aula de Permacultura que serviu de parâmetro para a aula observada, e mesmo na minha memória de tantas aulas que dei sobre o mesmo assunto, a pobreza de minhas experiências se reflete na quase ausência de histórias narradas e no recorrente uso de exemplos genéricos de práticas e propostas permaculturais de terceiros. Eu falo sobre Permacultura, enquanto Francisco fala por meio dela. Em minha aula, que julgo bastante dialogada, o diálogo não está baseado no que *me* aconteceu, mas em situações hipotéticas, ainda que bem adequadas ao universo do campo que conheço como militante e como professora.

Ao discutir sobre as muitas possibilidades de construção utilizando a terra como matéria prima, Francisco trouxe para a aula a sua primeira experiência de utilização de tijolo de solo-cimento e destacou o erro cometido na fundação da moradia. Para Bruner (1998, p. 13) o modo narrativo busca *condições particulares prováveis entre dois eventos* e, assim, já deu dica aos educandos e educandas, caso invistam em algum tipo de construção com base de terra, da necessidade de uma fundação diferenciada. Assim, o que ele viveu no passado foi

revitalizado pelo presente ao recontar sua experiência e daí extrair uma boa lição, conforme discussão de Almeida (2010). Santos (2014, p. 135) discute que a *narrativa não é uma repetição verbal e literal das histórias, o seu propósito encontra-se na sua substância e significados. O que é único na narrativa é a sua capacidade de descrever um acontecimento passado como se estivesse a decorrer no presente, isto é, no momento em que é expresso pela fala.*

Francisco também usa metáforas e analogias como a ciência o faz. Esse recurso permite evocar sentidos conhecidos e pô-los em relação com os novos para construir entendimentos recíprocos e abrir a possibilidade de surgimento de outros. Usou a *bota* como metáfora para falar da fundação da moradia ao dizer que, assim como ao caminhar no barro (muito comum no campo) é preciso proteger/calçar a base da residência por onde a umidade sobe.

Como Francisco não explica como se faz a *bota* posso pressupor a existência de um conhecimento compartilhado, ou, não sendo compartilhado, isto demandaria um tempo maior para fazer com os educandos uma oficina de construção de alicerce e assim compartilhar esta experiência. Mesmo sem explicar como se faz a *bota*, Francisco chama a atenção para a mesma, de forma que os educandos levem em consideração as singularidades do solo e das moradias nos assentamentos e quanto à necessidade de aprender com as experiências.

Os momentos de explicações mais abstratas e generalizantes, assim como a apresentação de definições são mais raros na aula de Francisco. Por consequência, ele não fecha sentidos, não dá um fim, um acabamento pessoal como regra e prescrição.

Francisco exemplifica fazendo comparações que são introduzidas pela expressão *é que nem* ou simplesmente *que nem*. Esse recurso também foi amplamente observado na fala dos educandos, embora não tenha sido objeto de análise aqui o que nos leva a pensar que faz parte do discurso que emerge dos saberes da vida.

Francisco pensa por comparação, colocando histórias em relação, remetendo umas às outras. Isso me leva a concluir que não se trata de um amontoado de histórias ou de experiências como se quer crer quando falamos de *contação de caso*. Cada história evocada é contada compondo uma história maior. Benjamin fala que a narrativa não se explica, mas que a uma narrativa segue-se outra que vai sendo evocada nos ouvintes. A partir das histórias contadas por Francisco e aqui analisadas pude compreender melhor o que aquele autor quis dizer. O conjunto de histórias contadas converge para um ensinamento ou moral que se pretende que venha a ser compartilhado.

Comparado ao modo lógico-científico, as narrativas de Francisco não são contadas para serem ouvidas como verdade genérica, abstrata no sentido de “istina” apontado por Bakhtin, mas como verdade ‘pravda’, aquela própria do acontecimento que traz ensinamentos e não regras absolutas e princípios inquestionáveis ou procedimentos pré-estabelecidos no campo do designer permacultural. Ele buscava os princípios da Permacultura para pensar conjuntamente com os educandos a organização do espaço rural. Longe de ser uma mera reprodução de como fazer uma horta mandala, ele introduz o diferente como legítimo:

_ Nós partimos daquela ideia e acabou sendo uma experiência muito boa, fizemos lá a mandala, ficou uma mandala, como posso dizer, até diferente das outras, mas seguindo os mesmos princípios das outras mandalas (...).

Como narrativas, são dependentes do contexto e realidade locais, singulares, mas capazes de trazer uns ensinamentos, em vez de prescreverem modo de ser e de fazer.

Como bom *marinheiro comerciante* (BENJAMIN, 1994), Francisco trouxe histórias de longe para contar, falando dos canteiros flutuantes dos Astecas e da utilização do bambu nas construções na Colômbia e no Equador, e assim trabalhou melhor o princípio permacultural de transformar problemas em soluções. *A narrativa, mesmo quando se trata de uma perspectiva histórica, trabalha contra o tempo ao produzir um efeito de sincronismo e contemporaneidade que ajuda a converter o estranho em familiar e o remoto em coevo* (SANTOS, 2014, p. 133).

Naquela aula, narrador (educador) e ouvintes (educandos) compartilhavam o mesmo universo militante da luta pela terra, motivando a existência de uma experiência coletiva e garantindo abertura à arte de contar. Segundo Benjamin (1994) a narrativa é sempre para o outro, dentro de uma experiência comum ao narrador e ao ouvinte, por exemplo quando lembrou do *sofá aqui na Ciranda.*, espaço que todos ali conheciam bem.

Os muitos exemplos ou contextos de assentamentos, bem como as discussões de tom mais político, como a dos biocombustíveis, oportunizaram o diálogo.

Talvez este seja um tempo de purgar a desqualificação: apostamos tanto em nossos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade – e tínhamos fé no caminho do progresso como forma de sua concretização – que esquecemos de compreender qualquer outra fé, qualquer outra ideia, qualquer outra pessoa [...] O mundo viu desaparecer outros saberes, tornou-se pobre em narrativas e em narradores, apequenou-se no grande feito de desqualificar o diferente e moldá-lo à imagem real e concreta de homem branco, ocidental e europeizado (GERALDI, 2010a, p. 104)

5.3.3 A PRÁTICA COMO CENTRALIDADE DA AULA

A partir da utilização de conceitos científicos, o agricultor Francisco mostra ter se apropriado de conceitos sofisticados da Permacultura, para além da mera definição e exemplificação em contextos da prática. Tal apropriação se mostra imbricada com uma prática de um fazer pessoal, ricamente compartilhada e detalhada em minúcias, experiências e conselhos. Sua palavra é *palavra própria*, não é palavra alheia (BAKHTIN, 2006), é palavra verdadeira (FREIRE, 1973). Adequada àquele contexto é utilizada com bastante apropriação e comprometida com os propósitos permaculturais de um modo de viver e não apenas de falar sobre modos particulares. Percebo isso, por exemplo, quando ele se recorda da opção do círculo de bananeiras que funciona muito bem, segundo testemunho próprio, no tratamento do esgoto da sua casa.

A centralidade da aula de Francisco são as práticas que traz da sua vida cotidiana – assentado, militante, professor, estudante. E é a partir destas práticas que teoriza e apresenta os conteúdos/conceitos na sua aula. A sua autoridade é a experiência, é daí que tira suas lições. Ele pode dar conselhos, já fez, já viveu, já construiu casas de solo-cimento e descobriu o problema da umidade; já fez sistema de saneamento de casas e refletiu sobre a separação das águas a serem descartadas. A aula permite a Francisco um distanciamento de sua prática cotidiana de pedreiro ao compartilhar as lições tiradas do seu fazer em forma de uma teoria da prática.

Em outro momento, quando fala do zoneamento permacultural, não apenas exemplifica as zonas representadas/descritas como na cartilha que tem em mãos, mas enriquece a aula com elementos do que já viveu, que conhece bem, ao saber exatamente o lugar mais adequado para sugerir onde ficar a horta ou as vacas na proposta de organização do ambiente de assentamentos em zonas. Diz ele: *Quando a gente tem uma horta somente pro consumo, às vezes qualquer tempinho que sobra ali, uns 20 minutos ou meia hora que sobra, você vai lá, dá uma ligada na [água da] horta e já consegue produzir um pouco de verdura pro teu consumo (...)*. Assim, assume a autoria daquilo que fala e tem como critério de verdade a experiência.

Vale destacar que os ensinamentos de Francisco não se limitam apenas ao relato de suas experiências, de suas práticas. Se assim fosse, poderia considerar ser possuidor de um *saber de experiência feito* (FREIRE, 2002; FREITAS, 2010). O *saber de experiência feito*, segundo Freire, *traduz a leitura de mundo dos educandos e deve ser tomado como ponto de*

partida na relação educador-educandos, entretanto, isso não significa ficar girando em torno desse saber, mas requer superá-lo (FREITAS, 2010, p. 365).

Para Freire (2002, p. 22), *o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. O que Francisco demonstra ao ensinar é uma prática docente crítica, que envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer* (ibidem).

Os saberes mobilizados por Francisco referem-se organicamente ao modo como conduz também suas práticas no Assentamento e suas reflexões sobre estas. Alia ao seu saber da experiência os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) de base científica. A aula na sua complexidade resulta de uma teoria e prática tecidas juntas, como compreendido por Morin na sua *teoria da complexidade*. Esse é seu modo de compartilhar experiências no processo de ensino-aprendizagem.

Normalmente em uma aula, ou no processo de uma pesquisa acadêmica, percorremos o caminho teoria-prática-teoria. No caso da aula aqui analisada, Francisco caminha da sua prática para a teoria dos cursos e cartilhas, retornando à prática de um “fazer-outro”. Um novo balizado pela reflexão e vivência compartilhadas. É a partir da práxis que ele constrói seus ensinamentos. *A práxis implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva a um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade* (ROSSATO, 2010, p. 325). A teoria para ele não é uma prisão, não vem para prescrever o que deve ser feito no assentamento; a teoria é princípio, ajuda na reflexão e organização das atividades. Assim, *a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo* (FREIRE, 2002, p. 11).

O que não é possível é negar a *prática* em nome de uma teoria que, assim, deixa de ser teoria para ser *verbalismo* ou *intelectualismo*, ou negar a teoria em nome de uma *prática* que, assim, se arrisca a perder-se em torno de si mesma. Nem *elitismo teorista* nem *basismo praticista*, mas a unidade *teoria e prática* (FREIRE, 1989, p. 22-23, grifos do autor).

Em minhas aulas o foco recai essencialmente e primeiro sobre a teoria na relação com a realidade dos/as educandos/as de onde busco exemplos para ilustrar/comprovar a teoria a

partir do que está sendo ensinado. A realidade não é o motivo mesmo da atenção, do estudo permacultural, mas exemplo de uma generalização ou abstração teórica. Na Licenciatura do Campo eu me esforcei no sentido de trazer a vida dos estudantes para serem pensadas no âmbito das explicações científicas, buscando fazer com que eles cruzassem fronteiras culturais com ajuda de elementos que são concretos e significativos para eles. Ao mesmo tempo, procurei sair do campo teórico e promover diálogos com um saber da experiência que não domino. É na oferta de contrapalavras dos educandos que pude me aproximar mais desse outro campo cultural que já venho vivendo nos assentamentos e atividades do MST de que participo. Nesse sentido, não só tenho oportunizado esses cruzamentos como, também, experimento a travessia.

Já no caso de Francisco, a realidade é texto, mais que pretexto ou exemplo: um genuíno contexto. Ele conhece de perto o que está ali para ensinar, constrói práxis a partir do que vivencia e ensina, aprendendo também. Para mim, que estou predominantemente na academia, a realidade do campo é apenas o contexto didático no sentido estrito de ilustração das teorias e lugar de aplicação para o qual uma teoria é transferida. Eu falo sobre o que *se passa* no campo e ele sobre o que *lhe passa* no campo. Concordando com Larrosa (2002) e Geraldi (2000), Francisco é o *território/portos de passagem*, é o *sujeito da experiência*, é o *espaço do acontecer*. Olhamos de lugares diferentes no mesmo esforço de por em diálogo mundos cindidos, da cultura e da vida tal como faz Bakhtin (2010b) e seu esforço de articular o mundo da vida com o mundo da cultura, na sua filosofia do ato responsável.

O próprio Francisco relata um pouco como costuma organizar as suas aulas de Permacultura, através de atividades práticas *de praxe*, como o design da área, uma oficina de bambu, a construção de uma horta mandala e de experiências de tratamento de esgoto.

Os conteúdos mobilizados por nós dois nas aulas perpassam os conhecimentos científicos e os saberes da experiência, entretanto, o peso destes é diferente na proposta de cada um de nós. Vale destacar que a experiência de vida de Francisco não empobreceu a aula ou desvalorizou os conhecimentos científico-tecnológicos; pelo contrário os mesmos estavam presentes na aula, imbricados com suas narrativas, principalmente. A diferença é que enquanto minha aula é um discurso sobre um modo de vida permacultural, a aula dele é um modo de vida permacultural ou de uma Permacultura vivida. Enquanto eu emprego enunciados genéricos supostamente aplicáveis a situações concretas, seu modo narrativo de exposição parte de situações concretas de que extrai enunciados genéricos na forma de ensinamentos.

No plano de aula que elaborei havia uma proposta de atividade prática de oficina de sabão a partir de óleo de cozinha utilizado, e esta atividade também foi desenvolvida por mim em aula de Permacultura em outros momentos. Esta escolha foi feita de acordo com os sujeitos na aula (professores/as em formação), com base em conteúdos que tradicionalmente são esperados no âmbito das Ciências, ou seja, sabão e reações químicas. Neste sentido, os contextos e a própria prática permacultural eram pretextos para ensinar a química.

Para Francisco, o contexto de vida é o seu texto básico da aula. Quando ele relata na aula uma oficina prática que haviam feito há pouco tempo de tinta de terra para pintar os banheiros e o espaço da Ciranda Infantil, percebe-se que o contexto não é pretexto, tratava-se de realmente modificar esteticamente o espaço físico da Escola, e assim ele vai construindo o seu texto de aula. Ele apresenta então na sua aula experiências e experimentos, em um exercício de promover nos/com educandos/as a capacidade de experimentar, controlar variáveis. (...) *daí a gente foi experimentando várias amostras, botava um pouquinho mais de terra, um pouco mais de água, e assim fomos experimentando.*

A experimentação, além de ser própria à produção do conhecimento científico e ao ensino de ciências na escola, está presente também na vida cotidiana. Entretanto, a experimentação com as tintas foi para solucionar um problema, não para testar, comprovar ou ensinar uma teoria, como comumente é na academia e na escola; foi um experimento com função prática. A aula de Francisco afina-se aos seus saberes da experiência, oriundos de suas tentativas de, conforme Silva (2010), enfrentar os problemas do seu cotidiano.

A prática comparece também como possibilidade de dar um fechamento melhor ao aprendizado do como fazer.

– Se vocês quiserem a gente pode combinar um dia desses e fazer uma oficina de tratamento do bambu. Nós aprendemos a fazer e não tem muito segredo não, e também não tem muito custo. Como aqui nós temos o bambu, tem toda uma técnica pra você cortar o bambu de maneira que ele brote depois, pra produzir mais bambu depois, e também como preparar ele.

Os próprios educandos também demonstram a importância da prática no aprendizado de Permacultura. Logo no início da aula um deles afirmou que já tinha ouvido falar em Permacultura, mas que lhe faltava prática, destacando que o que importa não é o conhecimento pelo conhecimento, e que a prática é fundamental. O poema lido ao final da aula também apresenta este destaque ao afirmar a necessidade de *aprendermos a praticar o que na teoria nós sabemos.*

As experiências de Francisco são recursos de autoridade que fundamentam os conselhos que fornece aos seus estudantes. E é assim que se constrói o modo narrativo de viver/perceber o mundo, a partir das experiências do vivido, onde existe o singular, o local, o imprevisível e o implicado (LIMA; GERALDI; GERALDI, no prelo); ao contrário do modo paradigmático, de base lógico-científica, que abstrai dos casos particulares para produzir leis gerais.

5.3.4 A AULA COMO EXERCÍCIO DE DIALOGIA E DE ALTERIDADE

Dialogia e alteridade são, de acordo com Geraldi (2010a), os dois pilares que fundam o pensamento bakhtiniano. *A alteridade, pressupõe-se o Outro como existente e reconhecido pelo “eu” como Outro que não-eu e a dialogia pela qual se qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro* (p. 105).

Eu não vi uma *cultura do silêncio* (FREIRE, 1973) nesta aula de Permacultura. Muito ao contrário, em diversos momentos Francisco convidava os educandos a trazerem seus conhecimentos prévios, seus pontos de vista para a aula e assim ia conduzindo a mesma. *A primeira coisa que eu acho que nós temos que dar uma boa nivelada (...) Então, talvez para nós começarmos, eu queria até ouvir um pouco de vocês: o que vocês compreendem ou entendem de Permacultura? Eu sei que tem uns que já tem até práticas de Permacultura (...) Quem quer falar?* Reconhece que em uma sala de aula cada sujeito é único e que tem suas experiências. Os conhecimentos dos estudantes não eram esvaziados na mão do educador, triturados e desqualificados frente às verdades universais que ele estava ali para ensinar.

A aula se deu em constante diálogo com os educandos, ‘desviando’ do conteúdo teórico por vezes para dar espaço às colocações dos estudantes e apresentar novas narrativas.

Francisco se contrapõe na prática ao que foi chamado por Freire de *concepção bancária de educação* – que considera apenas os conhecimentos ditos sistematizados, os conhecimentos científicos -, assumindo uma concepção dialógica da mesma, tornando relevantes os diversos e diferentes tipos de saberes, que não podem ser hierarquizados e separados do mundo da vida.

Considerando, conforme Bakhtin, que a relação com o outro é essencial na constituição e transformação do sujeito, e, conforme Freire, que é impossível pronunciar o mundo sozinho, Francisco me deu bons exemplos de como trazer para a composição da sua aula *o outro* com seus enunciados concretos. Especificamente, afirmou que a aula precisa ser

pensada e desenvolvida de forma a ser efetiva para todos os sujeitos, incluindo aqueles historicamente excluídos, os analfabetos e analfabetos funcionais, tão comuns no âmbito dos assentamentos e nunca deixados de fora nos processos formativos do MST.

_ A gente tenta trabalhar de forma que qualquer pessoa possa fazer. A gente sabe da dificuldade que nossos camponeses tem, e que a maioria deles nem estudo tem, às vez mal sabe escrever ou nem escrever sabe...

Francisco se reflete e se refrata neste sujeito-outro quando planeja a sua aula, afinal, é também estudante da EJA, não sendo totalmente letrado no universo escolar, é um camponês, mas, neste momento, em posição exotópica, ao oferecer o excedente de visão sobre o outro, também se completa.

Francisco não prescreve, mas acolhe e incentiva a diferença, por exemplo quando lembrou da aula desenvolvida em outra escola onde se dedicou à escuta atenciosa e incorporou a fala de seus educandos no desenvolvimento da horta mandala a ser implantada:

_ Que tipo de mandala vocês querem fazer? Eles foram lá, me mostraram a área, já colocaram um pouco das ideias que eles tinham da mandala. E aí o que nós fizemos? Eu sugeri mais algumas coisas, partimos daquela ideia que eles já tinham, não falei pra eles... 'Olha, essa ideia que vocês têm aqui não serve, vamos fazer essa outra aqui...'

Assim, o acabamento de sua aula vinha a partir do outro, esta não parecia ser uma idealização pré-determinada e fixa, sem as nuances de cada sujeito que ali constrói a aula com ele. E, desta forma, sua identidade como educador vai sendo construída.

No diálogo com os educandos e educandas sobre os biocombustíveis, Francisco permitiu que os diferentes e contraditórios pontos de vista surgissem, questionando inclusive uma ideia meio consensual de que a produção de biocombustíveis é uma interessante alternativa para os pequenos produtores rurais, que esta é uma alternativa de autonomia econômica.

As palavras de Francisco não eram um discurso *para*, pois estava aberto ao diálogo e à possibilidade dos educandos trazerem para a aula sua *palavra verdadeira* (Freire), mas uma escuta na busca do falar *com*, conforme discutido por Ribeiro (2010).

Os momentos de silêncio da turma não eram desatenção, mas uma atitude responsiva ao que estava sendo expresso pelo educador, sobretudo um não entendimento ou discordância. Este silêncio era constantemente quebrado pelas suas perguntas à turma ou manifestações por parte dos educandos e educandas.

E se é na palavra, enquanto signo ideológico, que a cultura se materializa, foi através de suas narrativas em dialogia com a turma que a concepção de mundo e clareza de classe de Francisco se expressava.

Considerando a realidade do campo comum a educandos/as e educador, as construções dos enunciados estavam implicadas na postura militante que compartilhavam ali, havendo um direcionamento e interações de ideologias, significados e realidades nas palavras. Assim, conforme Reis (2013, p. 44):

Esse sujeito traz em sua subjetividade as marcas dos aspectos sociais e históricos de sua vida em sociedade, de sua “intersubjetividade”, que vão juntando-se, gradualmente, a sua identidade, a partir do reconhecimento de seu ser pelo “outro”. O sujeito age sempre (incluindo todos os atos verbais, cognitivos, etc.) com base em uma avaliação/valoração daquilo que o faz agir/falar, e pela qual se responsabiliza a partir da identidade que forma e das coerções que suas relações sociais lhe impõem ao longo da vida e que vão alterando essa identidade que ele veio a formar. (REIS, 2013, p. 44)

Considerando a alteridade conforme compreendida a partir de Bakhtin, o meu acabamento de professora está sendo dado pelo Francisco a partir do nosso encontro. Se somos constituídos e nos transformamos sempre através do outro, olhar para as aulas de Francisco me permitiu (re)ver a minha prática, e assim refletir sobre a mesma. Sendo inacabados, a história que é recontada aqui é descontínua e em construção.

No mundo dos acontecimentos da vida, campo próprio do ato ético, estamos sempre inacabados, porque definimos o presente como consequência de um passado que construiu o pré-dado e pela memória do futuro com que se definem as escolhas no horizonte das possibilidades. Nosso acabamento atende a uma necessidade estética de totalidade, e esta somente nos é dada pelo outro, como criação e não como solução. A vida, concebida como acontecimento ético aberto, não comporta acabamento e, portanto, solução (GERALDI, 2010a, p. 111-112)

5.3.5 O SINGULAR E O PARTICULAR NA AULA

Francisco demonstrou, em muitos momentos da aula, valorizar/respeitar o local e o particular, condizente com o modo narrativo de conceber o mundo. Quando encaminhou o exercício do design permacultural de diferentes ambientes da Escola, Francisco afirmou que *a*

gente nunca pode ignorar uma realidade que já existe, dando ênfase que o seu saber, enquanto educador, não é o único, pois sabe da existência e valorização de outros saberes, além na necessidade de prestar atenção à realidade.

Os saberes da experiência e os conhecimentos da ciência são construídos com base em saberes pré-existentes. A experiência julga com base naqueles eventos e na história que o sujeito viveu, ou que contaram para ele. A ciência também se comporta assim, os trabalhos científicos têm referencial teórico que justifica a pertinência daquela pesquisa junto ao que já se sabe. Entretanto, a experiência é contextualizada, singular, vem de uma realidade não generalizável, ao contrário do que se passa com a construção do saber científico. Partindo da particularidade do contexto, Francisco não busca uma universalidade nas práticas permaculturais, mas uma aplicação dos princípios da Permacultura integrada a cada realidade. Disto se pode extrair que sua concepção de Permacultura não é de uma ciência com regras de como fazer, mas um conjunto de princípios que funcionam como corrimãos para um fazer. Não há regras, há princípios.

Trabalhar a partir da realidade concreta é ressaltar os potenciais ali presentes, como Francisco mesmo destaca na discussão sobre as biofossas onde existem *trocentos modelos*, e a escolha de fazê-las com pneu, bambu, pedra ou bananeira vai depender do contexto e dos sujeitos singulares envolvidos, que o importante é seguir o princípio (permacultural), não apenas uma repetição da proposta.

Ao olhar para as práticas permaculturais desenvolvidas em uma outra escola, no estado de Santa Catarina, condizentes com a realidade e intencionalidade pedagógica da mesma, Francisco apresenta estas como exemplos, como possibilidade, não que se tenha que fazer tudo aquilo também na EA ou na propriedade de cada um para que se tenha um espaço organizado sob a ótica da Permacultura.

Ressaltando as singularidades, Francisco se contrapõe à *monocultura do saber*, conforme discussão de Santos (2002), uma vez que esta *considera os outros saberes carentes de legitimidade por serem locais, já a ciência seria universal, portanto legítima* (ÁGUAS; BENZAQUEN; VALENÇA, 2012, p. 91).

O local é visto como limitado, monolítico, cristalizado, circunscrito, assim é um não-saber, por não “ser útil” em outros contextos. O que a ciência tradicional hegemônica oculta é que a sua pretensa universalidade é local. A ciência possui um local de enunciação (parte na sua maioria de homens, ricos, brancos, europeus e cristãos). Esse local de enunciação determina a audição e ouve-se só aquilo que é

conveniente, tornando as outras vozes-saberes irracionais. (Ibid., p. 92)

A aula de Francisco também é uma contraposição à *monocultura da escala* (SANTOS, 2006). *A lógica da escala dominante valoriza o universal e o global e invisibiliza as realidades consideradas particulares ou locais. Assim, a monocultura da escala produz a não-existência das realidades consideradas particulares ou locais, valorizando o universal e o global* (ÁGUAS; BENZAQUEN; VALENÇA, 2012, p. 93).

Ao destacar as singularidades, Francisco oportuniza o diálogo e a construção de saberes para/com os sujeitos do campo, reconhecendo assim a infinita pluralidade dos saberes, afirmando, conforme Santos (2007a), uma *Ecologia dos Saberes*.

[a ecologia de saberes] confronta a monocultura da ciência moderna [...] na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. [...] Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, assim como não existe uma unidade de ignorância. (SANTOS, 2007a, p. 85; 87)

Entretanto, ao valorizar o local, o particular e o singular ele não nega a universalidade ou a pluralidade, Por isso defende tanto os princípios.

5.3.6 A DIMENSÃO COLETIVA DO SUJEITO NA AULA

A fala de Francisco é carregada do discurso do MST, esta *traz ecos de outros discursos, discursos de outrem, reorganizados dialogicamente nas falas dos sujeitos* (GEGe, 2009, p. 33-34), fazendo sempre referências ao contexto histórico, a relação com a política e economia, e à Permacultura como alternativa para superação de alguns problemas no campo.

Se a relação com a alteridade faz parte da constituição da identidade do sujeito, no caso do MST, trata-se de um *sujeito coletivo* (ALVAREZ, 2011; COMERLATO, 2010). O sujeito coletivo do MST tem uma perspectiva histórica de mundo:

No seu movimento dialético na contemporaneidade, recorre à história para aprender com ela e manter valores humanistas das tradições sapienciais para contrapor-se a alguns valores estabelecidos pela modernidade e insurgir-se enquanto revolucionário, revolucionando conceitos, posturas, projetos e modelos. A partir da luta pela terra, inaugura um novo olhar para a velha questão da terra no Brasil, vindo na terra, mais que terra, um novo modo de reproduzir a vida. (ALVAREZ, 2011, p. 1-2).

Dizer que os indivíduos no MST assumem uma perspectiva coletiva e histórica implica também dizer que são sujeitos concretos, reais e datados. São *diferentes mas feitos iguais* a partir das *condições resultantes de opressão, de carências, de exclusão, de discriminação dos sujeitos* (ROSENO, 2011, p. 3).

Se o ser sujeito, conforme Alvaréz (2011, p. 11-12) é *aquele que pensa e age por si próprio, porém numa relação de acolhimento ao Outro, porque só o outro é capaz de trazer para mim o que eu jamais poderia me dar, é a relação Eu - Tu que confere sentido à vida*. No MST Francisco está inserido em um projeto coletivo político-ideológico de transformação social. Assim, é este sujeito coletivo que forma a sua identidade *Sem Terra*. *Sem Terra* em letra maiúscula e sem o hífen se refere à identidade camponesa e a correspondência com a luta pela terra, não denotando a negação, não sendo a condição de não possuir terra. No MST, mesmo após a condição da pessoa assentada e, portanto, com direito de uso de uma terra, sua identidade continua sendo de *Sem Terra*, dentro de um movimento que não acaba para um indivíduo quando consegue sua terra. Esta o compromete ideologicamente com os Outros.

Participante e construtor deste sujeito coletivo, Francisco traz essa sua identidade inscrita no modo de dizer. Muitas vezes se posicionou em aula na terceira pessoa do plural numa referência ao conjunto do MST e não só aos atos de sua pessoa. Quando discutiam sobre a possibilidade de uma oficina de tratamento do bambu, Francisco se posiciona no plural, mesmo quando está claro que é o próprio que tem tal habilidade: *_ Nós aprendemos a fazer e não tem muito segredo não (...)*. Também na entrevista se posicionou no plural – ele foi convidado para desenvolver uma oficina na escola, mas era o *nós* que esteve nesta atividade: *_ Esses dias a gente fez um trabalho com a criançada que foi muito bom, foi de saneamento também*. Não se trata de um *nós* retórico como vemos e fazemos em diferentes situações para sermos politicamente corretos, mas encarnado no seu modo de pensar e de ensinar.

Assim, no desenrolar da aula, Francisco assume a sua identidade *Sem Terra* como o *trabalhador sem (a) terra que passa a lutar pela terra; Sem Terra* como *membro de uma*

organização social de massas que luta pela Reforma Agrária, Sem Terra que, aos poucos, vai se transformando em um lutador do povo (CALDART, 2004, p. 162, grifos da autora).

6. LIÇÕES QUE FICAM, LIÇÕES QUE VÃO...

*O saber a gente aprende com os mestres e os livros.
A sabedoria, se aprende é com a vida e com os humildes.*
Cora Coralina

Muitas foram as lições que Francisco deu em sua aula para os educandos e educandas do campo. Muitas são as lições que ficam para mim ao assistir à aula dele e ao desenvolver esta pesquisa. São lições que ficam para a pesquisadora, para a professora e para a militante. E por que não dizer que são lições que vão para a Educação do Campo, quem sabe contribuindo na Licenciatura e em outros cursos para/com os sujeitos do campo? São lições que vão, para quem as quiser ou puder aprender com elas.

Os saberes que emergem da experiência da vida de Francisco remetem a histórias vividas, ouvidas e compartilhadas, de diferentes modos e lugares. Na aula de Francisco, o gênero predominante é o narrativo. Narra a sua experiência de vida como agricultor, militante, professor, marcada política e ideologicamente por uma identificação entre os sujeitos que compartilham modos de viver e de pensar o mundo.

O saber produzido pela experiência é intransferível, pois ela é feita pelos sujeitos singulares e não podemos viver a vida de outrem, todavia ouvir a sua narrativa é também uma experiência. E é pela narrativa que os saberes das experiências são transmitidos. A cada vez que o sujeito narra uma experiência, o ouvinte vive a experiência da escuta da narrativa. E por meio dessa experiência ele tem acesso ao saber que o outro elaborou. Assim compreendemos a transmissão do saber da experiência pela narrativa. Se não houvesse essa experiência partilhada pela narrativa, não existiria conhecimento popular e a imensa riqueza de saberes produzidos a partir das práticas sociais (CAMPOS, 2014, p. 44).

Concordo com Bakhtin nos seus estudos sobre a cultura popular em Rabelais e com Ginzburg sobre o moleiro Menocchio, flagrei um movimento de infiltração de culturas na aula de Francisco, em se tratando das subculturas da ciência e da experiência, onde ambas dialogam e se enriquecem mutuamente. Francisco é um sujeito singular e complexo, cujo discurso está recheado de pistas/indícios de que ele tem contado com os conhecimentos

acadêmicos, com os documentos (artigos, cartilhas, histórias de outros povos, etc.) reconhecidos como científicos.

Os modos como os discursos circulam na situação em que Francisco foi protagonista é prova da interpenetração dos *produtos culturais entre os setores hierárquicos e subalternos da sociedade* (AGRA, 2008, *on-line*). Sua aula é rica de evidências de que ele tem ou teve acesso *aos discursos dos setores representativos da cultura erudita e letrada* (ibidem) e se comporta como a própria fronteira que sofre influência e também influencia. Ele atravessa a fronteira da cultura hegemônica, ou é atravessado, indo praticar seu discurso de “professor de nível superior” avalizado pela academia, pelos saberes de prático, pelas inúmeras experiências oportunizadas pelo MST aos militantes e assentados e, agora, por esta tese. O seu discurso híbrido dá a ver as diferentes fontes em que ele “bebeu”, embora seja mais marcante no seu discurso o modo narrativo de pensar e de ensinar Permacultura. Por consequência, sua presença na academia também faz circular os seus saberes e dizeres da experiência junto aos *portadores* da cultura erudita, professores e pesquisadores acadêmicos.

Em vez de dar exemplos ao ensinar, Francisco conta histórias. O pensamento que emerge da experiência é construído por um encadeamento de histórias que não foram selecionadas previamente e estruturadas como sequência didática, tal como se concebe hoje no âmbito das metodologias de ensino de ciências. Sua aula configura-se como um acontecimento - uma história que evoca a outra, que também evoca. Francisco não conta histórias sozinho, ele as conta na relação com os outros e com as que os educando também contam. Cada história contada muda a composição da aula.

A aula de Francisco não é um amontoado de histórias desconexas, mas escolhidas na riqueza de suas experiências vividas, para delas passar uma moral, um ensinamento, um conselho, extraído previamente dos princípios que orientam sua prática. O narrador pode dar conselhos, não como prescrições morais, mas como testemunho daquilo que aconteceu com ele e pode vir a acontecer com os outros com os quais quer compartilhar uma história militante. Para Benjamin (1994), a natureza da verdadeira narrativa é sua natureza utilitária, pois esta pode resultar em um ensinamento moral, ou uma sugestão prática, ou um provérbio ou uma norma de vida. Segundo esse autor, o narrador é a figura que sabe dar conselhos ou, pelo menos deveria saber. Mas, pondera que como as experiências estão deixando de ser comunicáveis, dar conselhos parece não só raro como antiquado ou ousado.

Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuidade de uma história que está sendo narrada ou mesmo para evocar outra que venha compor a lição perseguida. Francisco não define, mas através de suas histórias contadas, vai

dizendo qual é a moral, a conclusão tirada. Não são conclusões que fecham sentidos, mas que se abrem para outras histórias (inclusive de educandos). Os sentidos não se fecham porque estes são compreendidos pelo professor-narrador da experiência como próprios. O caso que se passou com ele, em outras circunstâncias e lugares e com outros sujeitos, pode configurar outros sentidos. Contra o desperdício da experiência, só não podem se esquecer dos conselhos dados por alguém que viveu e, por isso, ensina.

O central da aula de Francisco não é a teoria, apesar da mesma estar presente. Toda a fala de Francisco está orientada em um fazer, em uma *oficina*, assim como evidenciado no seu encaminhamento do trabalho do TC ao propor o desenvolvimento de uma experiência e não uma leitura ou a uma lista de exercícios de reforço do TE. Isso me remete a pensar como têm sido conduzidos os TC's, os sentidos conferidos a eles e sua articulação com os TE's.

O modo de pensar de Francisco é extremamente comprometido com a singularidade: cada casa, cada assentamento, cada grupo de *gentes*, cada experiência. Não é um manual de arquitetura ou engenharia sua referência básica ou primeira, mas um leque de princípios que podem conduzir uma prática local, transformar uma realidade específica, somar à luta pela terra.

Francisco reconhece a história de que faz parte, assume a sua identidade coletiva de trabalhador da terra e coloca a sua experiência em *movimento*, me oportunizando um outro sentido para a Educação.

Como militante, tenho poucas histórias para contar; como professora, menos ainda; como pesquisadora, fica aqui a melhor história acadêmica-militante que contei até hoje. E que esta modifique a minha prática em alguma medida não só pelo que já fui capaz de compreender, mas também pelas muitas lições que ainda poderei tirar dessa mesma história ao dar continuidade à pesquisa narrativa.

Que elementos de compartilhamento de sentidos evocados por Francisco deixam pista, marcas nas enunciações? Quais são as marcas presentes no modo de dizer de Francisco que antecedem a narrativa de uma história? Em outras palavras, como ele introduz cada narrativa? Como ele dá continuidade a ela? Resume? Explica? Generaliza? Em que contextos, situações ou momentos ele usa metáfora e analogias ou outros recursos de linguagem como esforço de compreensão? Para Bakhtin, compreender significa por sentidos em relação. Nesta pesquisa o esforço de compreensão se expressa pelo diálogo entre um sentido novo para os sujeitos do campo, o da ciência, com outros sentidos que lhes são familiares ou que é pressuposto como tal. Pretendo visitar os dados futuramente para olhar para esse fenômeno de aproximação de sentidos nas narrativas. Desdobramentos futuros dessa pesquisa se justificam pela riqueza dos

dados coletados e pela possibilidade, necessidade e pertinência de aprofundamentos só agora vislumbrados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGECON. **Contestado**. 2011. Disponível em: <<http://www.agecon.org.br/pgContestado.asp> 31/12/2014>. Acesso em 31 dez. 2014.

AGRA, L. **A cultura popular no campo da historiografia**. 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-cultura-popular-no-campo-da-historiografia/11723/#ixzz3Q74gCvIM>>. Acesso em 03 jun. 2014.

ÁGUAS, C.; BENZAQUEN, J.; VALENÇA, M. Sementes e arupembas: a relação entre os saberes no contexto dos movimentos. **Sociologia**, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXIV, 2012, p. 89-111.

AIKENHEAD, G. S. **Educação científica para todos**. [Trad. M. T. Oliveira]. Portugal: Edições Pedagogo, Ltda. 2009. 187 p.

ALMEIDA, M. C. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. 1 ed., Coleção Contextos da Ciência, São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2010. 174 p.

ÁLVAREZ, A. M. A. Da luta pela terra à construção da identidade sem terra: O sujeito coletivo MST. In: I ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 2011, João Pessoa, **Anais**. João Pessoa: UFPB, 2011. Disponível em: <<http://ieppepcb2011.xpg.uol.com.br/conteudo/GTs/GT%20-%2008/21.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001. 304 p.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto. 2006. p. 95-114.

ANTUNES-ROCHA, M. I. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na FAE/UFMG. In: SOARES, L (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). **Educação do Campo**:

desafios para a formação de professores. 2 ed., Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 1, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 39-55.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. Tempo Escola e Tempo Comunidade: territórios educativos na Educação do Campo. In: In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. (Org.). **Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 5, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 21-33.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, v. 2, 1999.

AZEVEDO, S. D. R. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. **Filogenese**, 6, nº 2, 2013.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. [Trad. M. Lahud & Y. F. Vieira], 12ª ed., São Paulo: Ed. HUCITEC, 2006. 203 p.

_____. **Estética da criação verbal**. [Trad. P. Bezerra]. 5ª ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2010a. 476 p.

_____. **Questões de literatura e de estética. A teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2010b.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. [Trad. V. Miotello & C. A. Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010c. 155 p.

BARBOSA, M. V. Aula: um acontecimento construído por múltiplas ações de linguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.2, p.375-396, jul./dez, 2010.

BARCELLOS, S. B. **A formação do discurso da Agroecologia no MST**. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2010.

BARCELLOS, S. B. As iniciativas e experiências em agroecologia como estratégia de desenvolvimento local em um assentamento de reforma agrária. **Mundo Agrário**, vol. 12, nº 23, 2011.

BARROS, F. B. Ensino de Ciências em escolas multisseriadas do campo: uma análise dos Guias de Aprendizagem de Ciências do Programa Escola Ativa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 35, n. 21, p. 146-181, maio/ago. 2009.

BASTOS, F. P. Dizer a sua palavra. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITOKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., ver. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 127-129.

BATISTA, A. L.; PRADO, T. P.; PEREIRA, E. R. Constituindo-se sujeito na tensão alteridade e identidade. In: II EEBA – ENCONTRO DE ESTUDOS BAKHTINIANOS, 2013, Vitória. **Anais**. Vitória: UFES, 2013. Disponível em: <<https://2eeba.files.wordpress.com/2013/09/constituindo-se-sujeito-na-tensao-alteridade-e-identidade-ana-laura-batista-taync3ad-do-prado-e-eliane-pereira.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2015

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENTES, J. A. O. *et al.* A alteridade e o diálogo em Bakhtin-Volóshinov. In: II EEBA – ENCONTRO DE ESTUDOS BAKHTINIANOS, 2013, Vitória. **Anais**. Vitória: UFES, 2013. Disponível em: <<https://2eeba.files.wordpress.com/2013/09/a-alteridade-e-o-dialogo-em-bakhtin-volc3b4shinov-josc2ae-de-anchieta-bentes-kezya-lima-zaline-do-carmo-e-dc2aelcia-pombo.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2015

BOGO, A. **Organização política e política de quadros**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 224 p.

BORSATTO, R. S. **A Agroecologia e sua apropriação pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e assentados da reforma agrária**. 2011. 319 f. Tese (Doutorado em Engenharia Agrícola) – Faculdade de Engenharia da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BRAIT, B. (Org.). 2005. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, 264 p.

BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C. CASTRO, G. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4ª ed., Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 61-80

BRAIT, B. **Bakhtin: Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. 1983. Disponível em: <http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/o_que_ed_popular.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2014.

BRANDÃO, C. R. Cultura (Movimentos de cultura popular). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITOKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., ver. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a. p. 100-101.

BRANDÃO, C. R. Cultura Popular. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITOKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., ver. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b. p. 103-107.

BRANDÃO, N. & MENEZES-NETO, A. J. 2009. O trabalho como princípio educativo na educação do campo e no MST. In: MENEZES-NETO, A. J *et al.* (Org.). **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo: Xamã, 2009. 207vp.

BRASIL. **PRONERA – Manual de Operação**. Brasília: INCRA. 2004.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. [Trad. M. A. G. Domingues]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 211 p.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2004.

CALDART, R. S. Educação do Campo: Notas para uma Análise de Percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n. 1, mar/jun. 2009, p. 35-64

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão** / M. C. Molina (org.). Brasília: MDA/MEC, 2010. 212 p.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *et al* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**, Rio de Janeiro – São Paulo: EPSJV – Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALVINO, I. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras. 1994.

CAMARGO, P. Fundamentos da transição agroecológica: racionalidade ecológica e campesinato. **Agrária**, São Paulo, nº 7, pp. 156-181, 2007.

CAMINI, I. **Escola Itinerante – na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 296 p.

CAMPOS, A. M. **Histórias contidas e nem sempre contadas na formação de jovens e adultos**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

CARCAIOLI, G. F. **Conhecimentos ordinários, currículo e cultura: artes de fazer no acampamento Elizabeth Teixeira**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

CASTRO, J.. **Geografia da Fome**. São Paulo: Círculo do Livro SA. Ed. Integral, 1946. 314 p.

CASTRO, R. S.; LIMA, M. E. C. C.; PAULA, H. F. Formação de professores e compreensão pública das ciências: contribuições para a participação democrática. In: VIII JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS SOCIALES DE LA CIENCIA Y TECNOLOGIA, Buenos Aires, **Anais**. Buenos Aires: ESOCITE, 2010.

CERTEAU, M. A. *Cultura no Plural*. 4ª ed., Pairus Editora: Campinas-SP, 1995.

CERTEAU, M. A. *A Invenção do Cotidiano v.1 – artes de fazer*. Petropolis: Vozes, 2000.

CERTEAU, M. A. *A Invenção do Cotidiano v.2 – morar, cozinhar*. Petropolis: Vozes, 2002.

CORDEIRO, G. N. K.; SCALABRIN, R. A relação teoria e prática como elemento articulador na formação de professores do campo em parceria com a universidade. In: XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO e V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO e COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO, 2007, Porto Alegre. **Cadernos ANPAE** nº 4. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/161.pdf>. Acesso em 01 jan. 2015.

CORDEIRO, G. N. K.; REIS, N. S.; HAGE, S. M. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

CPDOC. **Contestado**. 2012. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/contestado/abertura>>. Acesso em 31 dez. 2014.

CREPALDE, R. S.; AGUIAR-JR, O. O desenvolvimento do conceito energia em um diálogo intercultural entre as ciências e as vivências de estudantes de licenciatura do campo. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, Campinas, **Anais**. Campinas: UNICAMP, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0142-1.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

CRUZ, R. C. **A gestora escolar entre a prática e a gramática**. 2012. 280 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

CUNHA, R. C. **A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor**. In: V ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, Teresina, **Anais**. Teresina: UFPI, 2009. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/35_Renata%20Cristina%20da%20Cunha.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2013.

DATALUTA. **Banco de Dados da Luta pela Terra – Relatório Brasil 2012**. Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – NERA. Departamento de Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Presidente Prudente, 2013. 46 p.

FALKEMBACH, E. M. F. Texto/Contexto. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITOKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., ver. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 395-397.

FOERSTE, E. Pedagogia da Terra: diálogos entre MST e universidade. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBOQFjAA&url=http%3A%2F%2F28reuniao.anped.org.br%2Ftextos%2FGT03%2FGT03-612--Int.rtf&ei=NIPKVLTWNcOHsQTK5IGIBQ&usg=AFQjCNFPZ_zR70Zk5Gd1wixItXyCq7VIFw&sig2=BjUbNengwe6_YRZ4937nzQ>. Acesso em: 01 jan. 2015.

FOLZ, R. R.; TEIXEIRA, B.; SHIMBO, I. Saneamento Ambiental, Sustentabilidade e Permacultura em Assentamentos Rurais. Projeto SAMSPAR – Assentamento Rural Sepé Tiaraju, SP, Brasil. In: VI ENCONTRO NACIONAL e IV ENCONTRO LATINO-

AMERICANO SOBRE EDIFICAÇÕES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS, 2011, Vitória. **Anais**. Vitória: UFES, 2011.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. [Trad. L. F. B. Neves]. 5 ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. 239 p.

FREIRE, A. M. A. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia del oprimido**. Trad. J Mellado. 10^a ed., Siglo XXI Argentina Editores S. A., 1973. 271 p.

_____. Por uma escola séria e alegre. **Revista Nova Escola**, ano IV, nº 30. 1989, p. 22-25.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Coletivo Sabotagem. 2002. 92 p.

_____. **Educação e mudança**. 12^a ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 2003.

_____. **A Importância do Ato de Ler – em Três Artigos que se Completam**. 46^a ed. Cortez Editora, 2005.

FREITAS, A. L. S. Saber de experiência feito. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITOKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2^a ed., ver. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 103-107.

FREITAS, H. C. A. O curso técnico em agropecuária da Escola 25 de Maio: conflitos em torno da construção da proposta agroecológica. **Rev. Bras. de Agroecologia**. 6(2) : 13- 29, 2011.

FRESSATO, S. B. Cultura popular: reflexões sobre um conceito complexo. **Revista de Ciência, Cultura, Cinema e Sociedade**, n 12, 2009. Disponível em: <<http://oohodahistoria.org/culturapopular/artigos/culturapopular.pdf>>. Acesso em 31 dez. 2014.

FURINI, K. N. *et al.* Canteiro de ervas medicinais em espiral como metodologia de incentivo à permacultura e sustentabilidade da atividade rural agroecológica. In: I CONGRESSO

PARANAENSE DE AGROECOLOGIA, Pinhais, Resumos. Pinhais, 2014. Disponível: <>. Acesso em: 10 jun. 2014.

GAGNEBIN, J. M. Prefácio – Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIM, W. **Magia e Técnica; Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. [Trad. S. P. Rouanet]. 7ª ed., v.1, São Paulo: Brasiliense, 1994.

GAIA, M. C. M. **Saúde como Prática da Liberdade: as Práticas de Famílias em um Acampamento do MST e o Desenvolvimento de Estratégias de Educação Popular em Saúde**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Centro de Pesquisas René Rachou, Fiocruz-MG, Belo Horizonte, 2005.

GAIA, M. C. M. **Agroecologia: a resistência do camponês e da camponesa Sem Terra**. 2008. Monografia (Especialização em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba, 2008

GEGe. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso, São Carlos: Pedro & João Editores, 2009. 111 p.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 252 p.

_____. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin: O encontro que não houve. In: **DIÁLOGOS ATRAVÉS DE PAULO FREIRE**, 2003, Portugal, **Colecção Querer Saber 1**. Portugal: IPFP, 2003.p. 37-52. Disponível em: <http://www.ipfp.pt/publicacoes/N_3%20Dialogos%20atraves%20de%20Paulo%20Freire.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2015.

_____. **Ancoragens – estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a. 176 p.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b. 208 p.

GIACOMONI, M. P.; VARGAS, A. Z. Foucault, a Arqueologia do Saber e a Formação Discursiva. **Veredas On Line – Análise do Discurso**, P. 119-129, 2/2010.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. [Trad. B. Amoroso] São Paulo: Companhia das Letras, 1987. 309 p.

GINZBURG, C. **Os andarilhos do bem - feitiçarias e cultos agrários nos séculos XVI e XVII**. Companhia. das Letras, 1988.

GLIESSMAN, S. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. 3ª ed., Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2005.

GONH, M. G. M. A pesquisa das Ciências Sociais: Considerações Metodológicas. **Caderno CEDES – Pesquisa Participantes e Educação**, n 12. São Paulo: Cortez, 1984.

GUTERRES, I. **Agroecologia militante: contribuições de Enio Guterres**. 1 ed., São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 184.

HADICH, C. **As Jornadas de Agroecologia e sua contribuição na construção do Projeto Popular**. 2014. Disponível em: <<http://jornadaagroecologia.com.br/node/1>>. Acesso em 03 jan. 2015.

HERMANN, J. **A história cultural de Carlo Ginzburg**. 1998. Disponível em: <<http://www.ifcs.ufrj.br/humanas/0013.htm>>. Acesso em 04 jun. 2014.

HOLMGREN, D. **Os Fundamentos da Permacultura**. Holmgren Design Services, 2007.

IRWIN, A. **Ciência cidadã: um estudo das pessoas, especialização e desenvolvimento sustentável**. [Trad. M. F. S. Aubyn]. Lisboa: Instituto Piaget, 1995. 257 p.

JACINTHO, C. R. S. **A Agroecologia, a Permacultura e o paradigma agroecológico na Extensão Rural: uma experiência no Assentamento Colônia I – Padre Bernardo – Goiás**. 2007. 178 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

JESUS, E. L. Diferentes abordagens de agricultura não-convencional: história e filosofia. In: AQUINO, A. M; ASSIS, R. L. (Editores técnicos). **Agroecologia: princípios e técnicas para uma agricultura orgânica sustentável**. Brasília: Embrapa, 2005. p. 21-48.

LA VIA CAMPESINA **La voz de las campesinas y de los campesinos del mundo**. 2013. Disponível em: <<http://viacampesina.org/es/index.php/organizacionmenu-44>>. Acessado em 16/01/2014.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 3. ed. [Trad.: A. Veiga-Neto]. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LARROSA B, J. Notas sobre a experiência e o saber d experiência. **Revista Brasileira de Educação**; 19: 20-28; jan/fev/mar/abr, 2002.

LEFF, H. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecol.e Desenv.Rur.Sustent.**,Porto Alegre, v.3, n.1, jan./mar., p. 36-51, 2002.

LEGAN, L. **A escola sustentável: eco-alfabetizando pelo ambiente**. 2 ed., Pirenópolis, São Paulo: Ecocentro IPEC, Imprensa Oficial, 2007. 173 p.

LESSA, S. & TONET I. **Introdução à Filosofia de Marx**. 1ª ed. São Paulo. Expressão Popular, 2008. 128 p.

LEPRI, M. C. Histórias de um Futuro Possível: Experiências com Biodiversidade de Movimentos Sociais Brasileiros. In: III ENCONTRO ANUAL DA ANPPAS, 2006, Brasília. **Anais**. Brasília: ANPPAS, 2006.

LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do Trabalho: a Educação Continuada de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, J. W. **A construção das compreensões: o campo da dialogia enquanto possibilidade de cruzamento cultural**. Artigo em elaboração.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. Trabalhar com narrativas na investigação em educação. No prelo – submetido e aprovado na **Educação em Revista** – UFMG, previsão de publicação em 1-2015.

LIMA, M. E. C. C.; PAULA, H. F.; SANTOS, M. B. L. Ciências da vida e da natureza no curso Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. P. 107-118.

LIMA, L. A.; FREIXO, A. A. Dialogando saberes no campo: um estudo de caso em uma Escola Família Agrícola. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, Campinas, **Anais**. Campinas: UNICAMP, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0426-2.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

LINDEMANN, R. H. **Ensino de química em escolas do campo com proposta agroecológica: contribuições do referencial freireano de educação**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. 339 p.

LOPES, T. **As Chinampas astecas**. 2012. Disponível em: <<http://conscientesustentavel.blogspot.com.br/2012/12/as-chinampas-astecas.html>>. Acesso em 31 dez. 2014.

LOSEKANN, M. B.; WIZNIEWSKY, C. R. F. Desenvolvimento rural sustentável: perspectivas de inserção no Assentamento Alvorada, Júlio de Castilhos, RS. In: 4º ENCONTRO NACIONAL DE GRUPOS DE PESQUISA, 2008, São Paulo. **Anais**. São Paulo, p. 446-468, 2008.

MAB. História do MAB: 20 anos de organização, lutas e conquistas. Movimento dos Atingidos por Barragens. 2011. Disponível em: <<http://www.mabnacional.org.br/historia>>. Acesso em 31 dez. 2014.

MACHADO, R. **Foucault, a Ciência e o Saber**. Cap.4 - Epistemologia, arqueologia, genealogias 3ª ed., e-book, Ed. Zahar, 2007.

MARCOS, V. Agroecologia e campesinato: uma nova lógica para a agricultura do futuro. **Agrária**, São Paulo, nº 7, p. 182-210, 2007.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto. 2006. p. 115-131.

MARQUESIN, D. F. B. NACARATO, A. M. Narrar a experiência e (trans)formar-se: uma professora diante do desafio de aprender e ensinar geometria. **Interações**; 18: 54-75, 2011.

MARS, R. **O design básico em Permacultura**. [Trad. P. Preiss]. Porto Alegre: Via Sapiens, 2008. 167 p.

MARTINS, R. Transmissão da ideologia dominante como forma de inserção na cultura científica. In: II EEBA – ENCONTRO DE ESTUDOS BAKHTINIANOS, 2013, Vitória. **Anais**. Vitória: UFES, 2013. Disponível em: <<https://2eeba.files.wordpress.com/2013/09/transmiss3a2o-da-ideologia-dominante-como-forma-de-inserc3a7c3a2o-na-cultura-cientc3acfica-ok.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

MATOS, E. C. A. *et al.* O pluralismo epistemológico e o ensino de ciências na educação do campo. In: 64ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC, São Luís, **Resumos**. São Luís: UFMA, 2012. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/64ra/resumos/resumos/4682.htm>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

MDA. **Programa de Aquisição de Alimentos**. Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2014. Disponível em: <<http://portal.mda.gov.br/portal/saf/programas/paa>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

MELLO, E. D. SOUSA, E. A. L. A experiência como intervalo para novas visibilidades. **Psicologia & Sociedade**; 17(1): 17-28; jan/abr., 2005.

MENEGAÇO, R. C. C. **Lições das discontinuidades: fragmentos de tempos e espaços compartilhados na formação da educadora**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MENEZES-NETO, A. J. Formação de Professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2 ed., Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 1, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 25-38.

MICHAELIS. **Verbetes Conhecimento**. Dicionário Online Michaelis. 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

MICHAELIS. **Verbetes Saber**. Dicionário Online Michaelis. 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

MOLINA, M. C. e JESUS, S. M. A. de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MORAES, D. **Congresso Camponês de 1961, um marco histórico das mobilizações no campo**. 2012. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/content/congresso-campones-de-1961-um-marco-historico-das-mobilizacoes-no-campo>>. Acesso em 10 jan. 2015.

MORIN, E. **O enigma do homem**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1979. 228 p.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001. 256 p.

MOTA, E. A. D.; PRADO, G. V. T.; PINA, T. A. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30], p. 109 - 134, janeiro/junho 2008.

MST; ASPTA; Instituto Giramundo Mutuando. 2005. **Agroecologia: notas introdutórias e análise de agroecossistemas**. Apostila do curso de Agroecologia e Biossegurança. Mimeo.

MST. Como fazemos a Escola de Educação Fundamental. Cadernos de Educação n. 9. 1999. In: MST. **Dossiê MST Escola – Documentos e Estudos 1990-2001**. Caderno de Educação n. 13, 2 ed. ITERRA, 2005. p. 199-231.

MST. **Educação no MST – balanço 20 anos**. Boletim da Educação, n. 9, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2004.

MST. **Feira da Agrobiodiversidade**. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 2009. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/8163>>. Acessado em: 16 jan. 2014.

MST. **Nossa história**. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 2013. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/7702>>. Acessado em: 16 jan. 2014.

MST. **“A reforma agrária é, além de uma necessidade política, uma obrigação moral”, disse Papa**. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 2014. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/16674>>. Acesso em 12 jan. 2015.

NASCIMENTO, G. W. Educação do MST e crise do paradigma moderno de ciência: podem os povos do campo constituírem-se produtores coletivos de conhecimento?. In: IV EPEPE – ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 2012, Caruaru. **Anais**. Caruaru: UFPE, 2012. Disponível em: <http://www.epepe.com.br/EPEPE2012_IV/Trabalhos/08/C-08/C8-144.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2015.

NETO, A.J.M. Educação do MST. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Cd-rom, Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, G. S. P. L.; PEZZATO, J. P. A potencialidade da pesquisa narrativa para as investigações sobre o ensino de geografia. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, **Anais**. 2010.

OLIVEIRA, A. A. **Formação e trabalho no Movimento Sem Terra (MST): processos de resistência do campesinato**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

OSOWSKI, C. I. Cultura do silêncio. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITOKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., ver. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a. p. 101-102

OSOWSKI, C. I. Cultura. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITOKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., ver. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b. p. 98-100.

OSOWSKI, C. I. Linguagem. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITOKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., ver. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010c. p. 247-248.

PAULUS, G. & SCHLINDWEIN, S. L. Agricultura sustentável ou (re)construção do significado de agricultura? **Agroecol.e Desenv.Rur.Sustent.**, Porto Alegre, v.2, n.3, 2001.

PERASSOLI, R. A.; CORRÊA, T. H. B.; VIEIRA, M. A. O processo de ensino-aprendizagem em ciências na educação do campo: desafios e possibilidades. In: 7ª MOTRA ACADÊMICA UNIMEP, Piracicaba, **Anais**. Piracicaba: UNIMEP, 2009. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/7mostra/2/330.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

PEREIRA, E. *et al.* Epistemologias da terra e práticas educativas: estratégias do mst para uma luta emancipatória frente ao modelo de globalização hegemônico. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, Florianópolis, **Anais**, Florianópolis, UNOESC, 2014. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Feditora.unoesc.edu.br%2Findex.php%2Fcolouiointernacional%2Farticle%2Fdownload%2F5203%2F3195&ei=9IbOVOJlpCxBK3_gJAH&usq=AFQjCNF2ltfLknZYKIvYFUJ3tGH44g8cQ&sig2=mo2BwC xRLjKYe3cQxohw3Q&bvm=bv.85076809,d.cWc>. Acesso 15 jan. 2015.

PINTO, T. H. O. **A apropriação do discurso científico sobre evolução biológica por futuros professores de ciências em formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PITANO, S. Sujeito social. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITOKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., ver. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a. p. 384-385.

PPP-LeCampo. **Projeto Político Pedagógico Licenciatura em Educação do Campo**. Faculdade de Educação, UFMG. 2009.

PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. Memorial de Formação: quando as memórias narram as histórias de formação... In: _____; _____. (Org.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 47-62.

PRADO, G. V. T.; FERREIRA, C. R.; FERNANDES, C. H. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação (?). **Revista Teias**; 12(26): 143-153; set/dez. 2011.

PROGRAMA SINGULAR. **Entrevista - Eduardo Galeano**. Publicada em 26 jan. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QZ7Szy0sg6M#t=316>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

PRUDENTE, L. T. Permacultura, uma prática eco-sócio-ambiental: Centro de Formação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) do Rio Grande do Sul. In: IV ENCONTRO NACIONAL e II ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDIFICAÇÕES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS, 2007, Campo Grande. **Anais**. Campo Grande: Unochapecó, 2007. p. 1165-1174.

PRUDENTE, L. T.; COSTA, F. C.; RIPOLL, A. C. Habitação Social Rural: Bioconstrução em Assentamento da Reforma Agrária no Pampa Gaúcho. In: V ENCONTRO NACIONAL e III ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDIFICAÇÕES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS, 2009, Recife. **Anais**. Recife: UFPE, 2009.

QUEIROZ, I. A. Apontamentos sobre o conceito de cultura no Círculo de Bakhtin e a esfera político-cultural no Brasil contemporâneo. In: II EEBA – ENCONTRO DE ESTUDOS BAKHTINIANOS, 2013, Vitória. **Anais**. Vitória: UFES, 2013. Disponível em: <<http://2eeba.files.wordpress.com/2013/09/apontamentos-sobre-o-conceito-de-cultura-no-c2a1rculo-de-bakhtin-e-a-esfera-polc2a1tico-cultural-no-brasil-contemporc3b3neo.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2015

REIS, C. Alteridade, cultura e mídia digital: a constituição dos sujeitos no Facebook. In: II EEBA – ENCONTRO DE ESTUDOS BAKHTINIANOS, 2013, Vitória. **Anais**. Vitória: UFES, 2013. Disponível em: <<https://2eeba.files.wordpress.com/2013/09/alteridade-cultura-e-mc2a1dia-digital-a-constituic2bac3ba0-dos-sujeitos-no-facebook.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

RIBEIRO, M. Luta. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITOKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., ver. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 248-251.

RICIARDI, J.; DOMINOT, T. **Cartilha Permacultura II – Manual de Design Ecológico**. Coletivo Permacultores, Florianópolis: UFSC, CTC, 2008. 39 p.

ROSA, J. G. Primeiras histórias. Ed. Nova Fronteira, 1962

ROSENO, S. M. Educação do campo: pedagogia em locus de resistência. In: I ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 2011, João Pessoa, Anais. João Pessoa: UFPB, 2011. Disponível em: <<http://ieppecpb2011.xpg.uol.com.br/conteudo/GTs/GT%20-%2001/14.pdf>>. Acesso em 02 jan. 2015.

ROSENO, S. M.; CAMPOS, R. C. Notas sobre “Marcha” e “Mística” no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). **Trabalho & Educação**, 21 (3), p.293-302, set./dez., 2012.

ROSSATO, R. Práxis. In: In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITOKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., ver. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 325-327

SAITO, C. H.; AZEVEDO, A. A. 201?. **O Conceito gramsciano de intelectual orgânico aplicado aos embates entre ambientalistas e ruralistas: a experiência do Mato Grosso**. Disponível em: <<http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/artigos/GT10-130-97-20100808085451.pdf>> Acessado em 18/02/2014.

SANTIAGO, V. **Reforma agrária na lei ou na marra: Ligas Camponesas completam 60 anos**. 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/16912>>. Acesso em 10 jan. 2015.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as Ciências**. 13ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1987. 59 p.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989. 176 p.

_____. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, n 39, p. 105-124, 1997.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência** – Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. vol 1, 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2002. 415 p.

_____. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. Coleção para um novo senso comum, v.4, São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. – CEBRAP** [online], n.79, pp. 71-94. 2007a.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007b.

_____. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. 2 ed. São Paulo: Cortez. 2014.

SANTOS, C. A. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), 2012. In: CALDART, R. S.; *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012. p. 629-637

SANTOS, W. L. P. MORTIMER, E.F. Tomada de decisão para ação social responsável no Ensino de Ciências. **Ciência & Educação**, v.7, n.1, p.95-111, 2001.

SCHWARTZ, Y. A experiência é formadora? **Revista Educação & Realidade**; 35(1): 35-48; jan/abr., 2010.

SILVA, M. R. F. **Ciência, natureza e sociedade: diálogo entre saberes**. Coleção Contextos da Ciência. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. 150 p.

SILVA, K.M.A. **Abordagem CTS no Ensino Médio: um estudo de caso da prática pedagógica de professores de Biologia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás. 2010a.

SIQUEIRA, R. S. GONÇALVES, R. P. A. Dialogismo, alteridade e cultura: uma pesquisa para a articulação a leitura e escrita na docência da língua portuguesa. In: II EEBA – ENCONTRO DE ESTUDOS BAKHTINIANOS, 2013, Vitória. **Anais**. Vitória: UFES, 2013. Disponível em: <<https://2eeba.files.wordpress.com/2013/09/dialogismo-alteridade-e-cultura-rosemary-gonc2baalves-e-renata-siqueira.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

SOARES, A. L. J. **Conceitos Básicos sobre Permacultura**. Brasília: MA/SDR/PNFC, 1998.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. 175p.

TEZZA, C. Sobre *O autor e o herói* – um roteiro de leitura. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4ª ed. Curitiba: Editora UFPR. 2007. p. 231-256.

THERRIEN, J. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. **Revista Contexto e Educação**; 12(48): 7-36, Ed. UNIJUI, 1997.

TIRIBA, L.; SICHU, B. Cios da terra: saberes da experiência e saberes do trabalho associado. **Trabalho Necessário**, ano 10, nº 15, 2012.

TROMBETTA, S. Alteridade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITOKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., ver. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 34-36.

TROMBETTA, S.; TROMBETTA, L. C. Inacabamento. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITOKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., ver. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 221-222.

VARANI, A.; FERREIRA, C. R.; PRADO, G. V. T. **Narrativas docentes**. Campinas: Mercado de Letras. 2007. 352 p.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. [Trad. P. Bezerra]. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. 496 p.

YOSHIOKA, E. *et al.* Trabalho livre na produção do espaço sustentável: contribuições a partir do desenvolvimento de cobertura de teto verde e Plano de Desenvolvimento da Escola Nacional Florestan Fernandes. In: VI ENCONTRO NACIONAL e IV ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDIFICAÇÕES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS, 2011, Vitória. **Anais**. Vitória: UFES, 2011.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. [Tradução E. F. Rosa]. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITOKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., ver. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 117-118.

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA – EDUCADOR DE PERMACULTURA

1. Dados de identificação
2. Formação (ensino regular e formação política)
3. Vínculo com o MST
4. Principais atividades já desenvolvidas no MST
5. Desde quando trabalha com Permacultura
6. Como aprendeu/aprende Permacultura
7. O que lê de Permacultura
8. Quais atividades relacionadas à Permacultura já desenvolveu (práticas e de ensino)
9. Porque trabalhar a partir da Permacultura