

**Universidade Federal de Minas Gerais**

**Faculdade de Educação**

**Márcia Maria Martins Parreiras**

**Contribuições da epistemologia de Ludwik Fleck para a formação de professores em  
Educação do Campo: um estudo dos *estilos de pensamento* sobre o conceito  
de natureza**

**Belo Horizonte  
2018**

**MÁRCIA MARIA MARTINS PARREIRAS**

**Contribuições da epistemologia de Ludwik Fleck para a formação de professores  
em Educação do Campo:** um estudo dos *estilos de pensamento* sobre o conceito  
de natureza

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação  
Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação  
da Universidade Federal de Minas, como requisito parcial  
para a obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação e Ciências

**Orientador:** Francisco Ângelo Coutinho

**Coorientador:** Juarez Melgaço Valadares

Belo Horizonte  
2018

P259c  
T

Parreiras, Márcia Maria Martins, 1976-

Contribuições da epistemologia de Ludwik Fleck para a formação de professores em educação do campo: um estudo dos estilos de pensamento sobre o conceito de natureza : / Márcia Maria Martins Parreiras. - Belo Horizonte, 2018.  
376 f., enc. il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador : Francisco Ângelo Coutinho.

Coorientador: Juarez Melgaço Valadares.

Bibliografia : f. 331-350.

Apêndices: f. 351-376.

1. Fleck, Ludwik, -- 1896-1961 -- Crítica e interpretação -- Teses. 2. Whiteside, Kerry H., -- 1953-. -- Crítica e interpretação -- Teses. 3. Educação -- Teses. 4. Educação rural -- Aspectos antropológicos -- Teses. 5. Educação rural -- Aspectos políticos -- Teses. 6. Educação rural -- Filosofia -- Teses. 7. Educação do Campo -- Aspectos antropológicos -- Teses. 8. Educação do Campo -- Aspectos políticos -- Teses. 9. Educação do Campo -- Filosofia -- Teses. 10. Professores de educação do campo -- Formação. 11. Natureza -- Estudo e ensino -- Aspectos antropológicos -- Teses. 12. Natureza -- Estudo e ensino -- Aspectos políticos -- Teses. 13. Ciência -- Estudo e ensino -- Aspectos antropológicos -- Teses. 14. Ciência -- Estudo e ensino -- Aspectos políticos -- Teses. 15. Movimentos sociais rurais -- Teses. 16. Trabalhadores rurais -- Teses. 17. Educação intercultural -- Teses. 18. Pensamento crítico -- Teses. 19. Educação Ambiental -- Aspectos antropológicos -- Teses. 20. Educação Ambiental -- Aspectos políticos -- Teses. 21. Educação Ambiental -- Aspectos sociais -- Teses. 22. Ensino fundamental -- Filosofia -- Teses. 23. Educação Básica -- Filosofia -- Teses.

I. Título. II. Coutinho, Francisco Ângelo. III. Valadares, Juarez Melgaço, 1961-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

**Contribuições da epistemologia de Ludwik Fleck para a formação de professores em educação do campo: um estudo dos *estilos de pensamento* sobre o conceito de natureza.**

**MÁRCIA MARIA MARTINS PARREIRAS**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação *Conhecimento e Inclusão Social* da Faculdade de Educação, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação, área de concentração Educação e Ciências.

Aprovada em 31 de janeiro de 2018, pela banca constituída pelos membros:

---

Prof. Dr. Francisco Ângelo Coutinho - Orientador - UFMG

---

Prof. Dr. Juarez Melgaço Valadares - Coorientador - UFMG

---

Profa. Dra. Juliana Pontes Ribeiro - Universidade FUMEC

---

Prof. Dr. Gabriel Menezes Viana - UFSJ

---

Profa. Dra. Shirley Aparecida de Miranda - FaE/UFMG

---

Prof. Dr. Bernardo Jefferson de Oliveira - FaE/UFMG

---

Prof. Dr. Mauro Lúcio Leitão Condé - FaFiCH/UFMG

Belo Horizonte, 31 de janeiro de 2018.

*Dedico esse trabalho:  
aos meus pais, Sônia e Expedito;  
às minhas irmãs Patrícia e Elaine;  
aos preciosos amigos e irmãos de jornada,  
cujos nomes são muitos;  
a todos os estudantes da turma CVN,  
participantes essenciais dessa pesquisa.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da fé, pela graça em Jesus Cristo, pelo amor incondicional. Aos meus pais, Sônia e Expedito, pelo incentivo, sustento, presença, abnegação. Vocês são incríveis! Às minhas queridas irmãs Patrícia e Elaine, e também ao Matheus, pela torcida e participação especial em minha vida. Ao meu orientador Prof. Francisco Ângelo Coutinho pela oportunidade, carinho, paciência e orientação. Ao Prof. Juarez Melgaço Valadares pelas contribuições fundamentais nesta pesquisa e prestatividade. À Profa. Juliana Pontes Ribeiro, ao Prof. Bernardo Jefferson de Oliveira e ao Prof. Mauro Lúcio Leitão Condé pela leitura cuidadosa e contribuições no momento da qualificação e presença novamente na banca de defesa desta tese. Minha gratidão também à Profa. Shirley Aparecida de Miranda e ao Prof. Gabriel Menezes Viana, pela preciosa participação, e também ao Prof. Fábio Augusto Silva e à Profa. Ana Luiza de Quadros pela disponibilidade. Aos meus amigos e colegas de trabalho da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte/MG, pelo companheirismo, apoio e sonhos divididos, especialmente à Mariléa Antônia da Paixão, Lucilene Alencar, Dênia Rezende Campos, Bruno Costa Oliveira e Cláudia Lúcia Socorro de Resende. À minha família em Cristo, pela presença fundamental, alegre, especialmente à querida Juliane Santos Gonçalves Glanzmann Duarte pela caminhada desde o início. Também ao amigo Adam Maurício, Lilian Soier Nascimento e Jussara Porto Araújo de Mello por tudo que me ensinaram (e me provocaram) sobre a vida e sobre mim mesma nesse período. Agradeço também às “formigas” do ANT-Lab e aos colegas orientadores de aprendizagem da LECampo pelos momentos de estudo, aprendizado e boas conversas. Aos amigos e amigas que fiz durante o doutorado, em especial Ellen Santos, Bruno César, Elisa de Faria, Ana Paula Silva, Mariana Neves, Bruno Jardim, Áquila e Leandro Antônio. Obrigada pelo encorajamento, discussões, materiais compartilhados e partilhar da vida. Aos professores e professoras da LECampo com os quais tive maravilhoso convívio e muito aprendizado, especialmente Profa. Penha Souza Silva, Prof. Wagner Ahmad Auarek, Profa. Maria de Fátima Almeida Martins, Prof. Luiz Gustavo D’Carlos Barbosa, Prof. Célio Silveira Jr., Profa. Marina Tavares, Prof. Orlando Gomes de Aguiar Júnior, Profa. Maria Isabel Antunes-Rocha. Registro ainda meus sinceros agradecimentos a sempre prestativa e competente equipe técnica-administrativa da Faculdade de Educação/UFMG, que por tais qualidades, cooperaram singularmente com meu percurso de doutoranda nesta Faculdade. E certamente não poderia deixar de agradecer muitíssimo e de modo especial a todos/as os/as estudantes que participaram dessa pesquisa, com os/as quais compartilho hoje amizade e afeto. Enfim, expresso gratidão a todos que colaboraram direta ou indiretamente com esta tese, com a minha construção como pessoa e profissional.

Obrigada! Márcia Parreiras

No princípio criou Deus o céu e a terra.(...)  
E viu Deus tudo quanto tinha feito,  
e eis que era muito bom(...).

Gênesis 1: 1; 31.

## RESUMO

Este estudo analisou os *estilos de pensamento* (EP) de educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, área Ciências da Vida e da Natureza, da Universidade Federal de Minas Gerais (LECampo-CVN/FaE/UFMG) em relação ao termo “natureza”, utilizando como referenciais teóricos a Epistemologia Comparada de L. Fleck e a Ecologia Política de K. Whiteside. No que se refere à metodologia, os dados foram construídos a partir de observação participante, visita a campo, uso de questionários e realização de grupos focais. O universo amostral foi composto por dez estudantes do referido curso, divididos em dois grupos distintos, de acordo com os *coletivos de pensamento* (CP) pelos quais transitam e/ou transitaram. Sendo assim, do primeiro grupo fizeram parte os/as estudantes egressos de escolas que valorizam a cultura camponesa; que exerciam e/ou exercem militância em Movimentos Sociais Campesinos e, ainda, que são filhos de pais e/ou mães lavradoras. O segundo, por sua vez, foi constituído por estudantes que não tiveram inserção em nenhum desses *coletivos*, de maneira que a única semelhança entre ambos consistiu no trânsito pela LECampo. A análise das informações partilhadas pelos/as estudantes foi realizada mediante processos de Análise Semiótica e Análise de Conteúdo. Dentre os resultados obtidos, verificou-se a prevalência, no primeiro grupo, de EP sobre natureza de caráter *centrado antropocêntrico esclarecido*, ao mesmo tempo em que se identificou a emergência do que aqui compreendemos configurar-se em um novo EP *não centrado*, ao qual denominamos *natureza coletivo*. No que se refere ao segundo grupo, verificou-se a presença tanto do EP *centrado antropocêntrico* quanto do EP *não centrado*, sendo este último orientado às categorias *humanista* e *sistêmica*. Tais delineações parecem estar relacionadas com os tráfegos realizados por esses estudantes em CP distintos. Desse modo, aqueles participantes do primeiro grupo, que circularam por CP que valorizavam os modos de vida dos camponeses e vivenciaram experiências práticas e teóricas nesse sentido, expressaram posicionamentos mais críticos em relação à ideia utilitarista de natureza elaborada pela Modernidade. Os estudantes do segundo grupo, por sua vez, por terem circulado durante apenas três anos em um CP que advogava por concepções de natureza *não centradas* (no caso, a LECampo) e, ao mesmo tempo, pelas experiências marcadamente antropocêntricas vivenciadas ao longo de pelo menos oito anos na Educação Básica, expressaram entendimentos menos singulares sobre o termo. Argumentamos que o conhecimento de tais *estilos de pensamento* e sobre a importância da LECampo e dos demais CP em pauta para a conformação dos mesmos traz elementos que contribuem para a formação intercultural de professores. Isso porque permitem uma maior compreensão das ontologias que direcionam os modos de vida e as lutas dos camponeses, ao mesmo tempo em que jogam luz sobre os perspicazes mecanismos de dominação a que são submetidos. Além disso, alimentam as discussões da Academia sobre a problemática socioambiental e caminhos para minimizá-la.

**Palavras-chave:** Natureza. Estilo de pensamento. Educação do campo. Formação intercultural.



## ABSTRACT

The present study analysed the *thought styles* (TS) of the students from the Degree Course in Field Education, in the area of Life and Nature Sciences, from the Federal University of Minas Gerais (LECampo-CVN/FaE/UFMG) in relation to the word “nature”, using as theoretical references the Compared Epistemology by L. Fleck and the Political Ecology by K. Whiteside. Once it comes to methodology, data was built from the participant observation, field visit, use of questionnaires and the execution of focal groups. The sample universe was composed by ten students from the mentioned course, divided into distinct groups, according to the *thought collectives* (TC) in which they move and/or moved. This way, the first group was composed by students coming from schools that valued the peasant culture; who exercised and/or exercise militancy in Campesino Social Movements and, moreover, whose fathers and/or mothers were peasants. The second group, in turn, was formed by students who had no insertions in any of those *collectives*, in such a way that the only similarity between both groups was the time spent at the LECampo. The analysis of the information shared by the students was made according to Semiotic and Content Analysis Movements. From the obtained results, there could be noticed a prevalence, in the first group, of CP over the nature of the *centered anthropocentric clarified* character, at the same time it could be identified the emergency of what we here believe turned into a new PE *not centered*, which we name as *collective nature*. In relation to the second group, it was noticed the presence of either the *anthropocentric centered* PE as well as the *not centered* PE, being the latter oriented to the *humanist* and *systemic* categories. Such delineations seem to be related to these students’ transit in distinct TC. This way, those participants from the first group who moved around through TC which valued the peasants’ way of life and lived practical and theoretical experiences for that matter, showed more critical positions in relation to the utilitarian idea of nature elaborated by the Modernity. The students from the second group, in turn, having moved around for only three years in a TC which advocated conceptions of *non centered* nature (in this case, the LECampo) and, at the same time, experiences which were sharply anthropocentric experimented through at least eight years, in the Primary Education, showed peculiar comprehension about the term. We argued about the knowledge of such *thought styles* and about the importance of the LECampo and of the other TC at hand to confirm them, bring elements which contribute to the intercultural formation of teachers. That’s because they allow a better comprehension of the ontologies which guide the ways of life and the peasants’ fights, at the same time they illuminate keen domination mechanisms to which they are subject. Moreover, they give arguments to the Academy discussions about the socio-environmental problems and ways to minimize them.

Key-words: Nature. Thought style. Field education. Intercultural formation.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 2.1.** Esquema do processo de aprendizagem de um *estilo de pensamento*.

**Figura 2.2.** Esquema da conformação geral de um *coletivo de pensamento*.

**Figura 2.3-A.** Esquema do *coletivo de pensamento* da Igreja Católica Apostólica Romana.

**Figura 2.3-B.** Esquema do *coletivo de pensamento* da área do cinema.

**Figura 2.3-C.** Esquema do *coletivo de pensamento* da área do cinema.

**Figura 2.4.** Esquema da circulação de ideias intra e intercoletiva entre dois *coletivos de pensamento* da área das Ciências Naturais.

**Figura 3.1.** Esquema do *coletivo de pensamento* do Movimento de Luta pela Educação do Campo (MLEC).

**Figura 3.2.** Estados do Brasil, além do Distrito Federal, que possuem pelo menos uma instituição ofertando o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

**Figura 7.1.** Representação do que é natureza para a estudante Ana.

**Figura 7.2.** Representação do que é natureza para a estudante Ane.

**Figura 7.3.** Representação do que é natureza para a estudante Bethânia.

**Figura 7.4.** Representação do que é natureza para a estudante Anne Sofia.

**Figura 7.5.** Representação do que é natureza para o estudante Diego.

**Figura 7.6.** Representação do que NÃO é natureza para a estudante Ana.

**Figura 7.7.** Representação do que NÃO é natureza para a estudante Ane.

**Figura 7.8.** Representação do que NÃO é natureza para a estudante Bethânia.

**Figura 7.9.** Representação do que NÃO é natureza para o estudante Diego.

**Figura 7.10.** Representação do que NÃO é natureza para o estudante João.

**Figura 7.11.** Representação do que é natureza para o estudante José.

**Figura 7.12.** Representação do que é natureza para o estudante Murilo.

**Figura 7.13.** Representação do que é natureza para o estudante Dante.

**Figura 7.14.** Representação do que é natureza para o estudante Murilo.

**Figura 7.15.** Representação do que é natureza para o estudante Dante.

**Figura 7.16.** Representação da maneira como a estudante Ana vê as pessoas do campo.

**Figura 7.17.** Representação da maneira como a estudante Ane vê as pessoas do campo.

**Figura 7.18.** Representação da maneira como a estudante Bethânia vê as pessoas do campo.

**Figura 7.19.** Representação da maneira como a estudante Anne Sofia vê as pessoas do campo.

**Figura 7.20.** Representação da maneira como o estudante João vê as pessoas do campo.

**Figura 7.21.** Representação da maneira como o estudante Diego vê as pessoas do campo.

**Figura 7.22.** Representação da maneira como o estudante José vê as pessoas do campo.

**Figura 7.23.** Representação da maneira como o estudante Murilo vê as pessoas do campo.

**Figura 7.24.** Representação da maneira como o estudante Dante vê as pessoas do campo.

**Figura 8.1.** *Estilos de pensamento* identificados no Grupo 1 e suas principais características.

**Figura 8.2.** *Estilos de pensamento* identificados no Grupo 2 e suas principais características.

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

**Quadro 5.1.** Síntese das características dos *estilos de pensamento contemporâneos centrados e não centrados* sobre natureza.

**Quadro 6.1.** Resumo do questionário aplicado aos participantes do estudo.

**Quadro 6.2.** Correspondência entre as ocorrências e os sinais utilizados na transcrição dos grupos focais.

**Quadro 6.3.** Movimentos sociais citados pelos participantes do Grupo 1.

**Quadro 8.1.** Sistematização das categorias iniciais, intermediárias e finais do Grupo 1.

**Quadro 8.2.** Sistematização das categorias intermediárias do Grupo Focal 1.

**Quadro 8.3.** Sistematização das categorias iniciais, intermediárias e final do Grupo Focal 2.

**Quadro 8.4.** Sistematização das categorias iniciais e intermediárias do Grupo Focal 2.

**Quadro 8.5.** Sistematização das categorias intermediárias e finais do Grupo Focal 2.

**Tabela 7.1.** Principais características atribuídas à “natureza” pelos participantes do G1, após realização de análise semiótica da questão “g”: *“faça uma ilustração que seja capaz de representar o que para você é natureza”*.

**Tabela 7.2.** Principais características atribuídas à “natureza” pelos participantes do G1, após realização de análise semiótica da questão “h”: *“faça uma ilustração que seja capaz de representar o que para você NÃO é natureza”*.

**Tabela 7.3.** Síntese da análise semiótica das respostas apresentadas às questões “g” e “h” pelos participantes do G1.

**Tabela 7.4.** Principais características atribuídas à “natureza” pelos participantes do G2, após realização de análise semiótica da questão “g”: *“faça uma ilustração que seja capaz de representar o que para você é natureza”*.

**Tabela 7.5.** Principais características atribuídas à “natureza” pelos participantes do G2, após realização de análise semiótica da questão “h”: *“faça uma ilustração que seja capaz de representar o que para você NÃO é natureza”*.

**Tabela 7.6.** Síntese da análise semiótica das respostas apresentadas às questões “g” e “h” pelos participantes do G2.

**Tabela 7.7.** Principais características atribuídas às pessoas do campo pelos participantes do G1, após realização de análise semiótica da questão “a” - Seção I: “*No espaço a seguir, faça um desenho o mais detalhado possível, que represente da melhor forma a maneira como você vê as pessoas do campo*”.

**Tabela 7.8.** Principais características atribuídas às pessoas do campo pelos participantes do G2, após realização de análise semiótica da questão “a” - Seção I: “*No espaço a seguir, faça um desenho o mais detalhado possível, que represente da melhor forma a maneira como você vê as pessoas do campo*”.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>AC</b>	Análise de Conteúdo
<b>AMEFA</b>	Associação Mineira das Escolas Família Agrícola
<b>AS</b>	Análise Semiótica
<b>ASCCOP</b>	Associação Comunitária da Comunidade Córrego da Prata
<b>CAA/NM</b>	Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas
<b>CEBs</b>	Comunidades Eclesiais de Base
<b>CNBB</b>	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>COOPAAB</b>	Cooperativa de Agricultores Familiares Agroextrativistas de Água Boa II
<b>CoP</b>	Comunidade de Prática
<b>CP</b>	Coletivo de pensamento
<b>CSH</b>	Ciências Sociais e Humanidades
<b>CTS</b>	Ciência, Tecnologia e Sociedade
<b>CTSA</b>	Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
<b>CVN</b>	Ciências da Vida e da Natureza
<b>EFA</b>	Escola Família Agrícola
<b>EF I</b>	Ensino Fundamental I
<b>EF II</b>	Ensino Fundamental II
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>ENERA</b>	Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EP</b>	Estilo de pensamento
<b>FaE</b>	Faculdade de Educação
<b>G1</b>	Grupo 1
<b>G1</b>	Grupo 1
<b>G1/A</b>	Grupo 1 questão A
<b>G1 /G</b>	Grupo 1 questão G
<b>G1/H</b>	Grupo 1 questão H
<b>G2</b>	Grupo 2
<b>G2/A</b>	Grupo 2 questão A
<b>G2/G</b>	Grupo 2 questão G
<b>G2/H</b>	Grupo 2 questão H
<b>GF1</b>	Grupo Focal 1
<b>GF2</b>	Grupo Focal 2
<b>GDV</b>	Gramática do Design Visual
<b>GO</b>	Goiás
<b>JS</b>	Jornada Socioterritorial
<b>LAL</b>	Língua, Arte e Literatura

<b>LECampo</b>	Licenciatura em Educação do Campo
<b>MAB</b>	Movimento dos Atingidos por Barragens
<b>MAT</b>	Matemática
<b>MCA</b>	Movimento das Concepções Alternativas
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MEPES</b>	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
<b>MFR</b>	<i>Maison Familiale Rurale</i>
<b>M.G</b>	Movimento Geraizeiro Guardiões do Cerrado
<b>MLEC</b>	Movimento de Luta por uma Educação do Campo
<b>MMTR</b>	Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais
<b>MPA</b>	Movimento dos Pequenos Agricultores
<b>MPC</b>	Mudança de Perfil Conceitual
<b>MS</b>	Movimento Social
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>PC</b>	Pastoral da Criança
<b>PF</b>	Pastoral Familiar
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>Procampo</b>	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
<b>Projovem</b>	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
<b>PRONAF</b>	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
<b>Pronera</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>REUNI</b>	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão as Universidades Federais
<b>SAN</b>	
<b>TC</b>	Tempo Comunidade
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TE</b>	Tempo Escola
<b>SAN</b>	Segurança Alimentar e Nutricional
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UNEFAB</b>	União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	188
<b>CAPÍTULO 2 - LUDWIK FLECK: O AUTOR E SUAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS</b> .....	30
<b>2.1 Situando Ludwik Fleck em meio a alguns referenciais teóricos da área de ensino de ciências e educação</b> .....	30
<b>2.2 Ludwik Fleck: o autor e sua epistemologia</b> .....	35
<b>2.2.1 O Estilo de Pensamento: gênese e desenvolvimento do conceito</b> .....	36
2.2.1.1 O estilo de pensamento na obra <i>Gênese e Desenvolvimento de um fato científico</i> (1935) .....	40
<b>2.2.2 Coletivos de Pensamento: definição e características</b> .....	45
2.2.2.1 O tráfego de ideias dos coletivos de pensamento .....	49
<b>2.3 Emprego dos termos estilo de pensamento e coletivo de pensamento em grupos não-científicos</b> .....	55
<b>CAPÍTULO 3 - O MOVIMENTO DE LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS DE UM NOVO COLETIVO DE PENSAMENTO</b> .....	58
<b>3.1 Introdução</b> .....	58
<b>3.2 Situando os sujeitos culturais do campo e a ideia de interculturalidade</b> .....	60
<b>3.3 Processos de constituição de um novo <i>coletivo de pensamento</i> educativo: o movimento de luta por uma educação do campo</b> .....	64
<b>3.4 O CP das licenciaturas em educação do campo e da LECampo/UFGM</b> .....	76
<b>CAPÍTULO 4 - OUTROS COLETIVOS EM DESTAQUE</b> .....	84
<b>4.1 Introdução</b> .....	84
<b>4.2 Características dos CP selecionados</b> .....	86
<b>4.2.1 O CP dos movimentos sociais</b> .....	86
<b>4.2.2 O CP das escolas que valorizam a cultura camponesa: EFAS e Saberes da Terra</b> .....	89
<b>4.2.3 O CP dos agricultores familiares</b> .....	99
<b>CAPÍTULO 5 - A POLISSEMIA DA IDEIA DE NATUREZA E AS ELABORAÇÕES OCIDENTAIS E NÃO OCIDENTAIS SOBRE O TERMO</b> ..	106
<b>5.1 Introduzindo o conceito de natureza</b> .....	106
<b>5.2 Estilos de pensamento ocidentais sobre natureza</b> .....	110
<b>5.3 Natureza e camponeses na literatura</b> .....	124

<b>5.4 Algumas elaborações não ocidentais sobre natureza .....</b>	<b>126</b>
<b>CAPÍTULO 6 - METODOLOGIA .....</b>	<b>133</b>
<b>6.1 Etapas metodológicas .....</b>	<b>133</b>
<b>6.1.1 Revisão da literatura .....</b>	<b>133</b>
<b>6.1.2 Construção dos dados .....</b>	<b>133</b>
6.1.2.1 Delimitação do grupo .....	133
6.1.2.2 Observação participante e visita a campo .....	134
6.1.2.3 Questionário .....	135
6.1.2.4 Grupos focais .....	139
6.1.2.5 Processos de análise .....	142
<b>6.1.3 Apresentação do perfil sócio-econômico-cultural dos Grupos 1 e 2 .....</b>	<b>143</b>
<b>CAPÍTULO 7 - ANÁLISE SEMIÓTICA .....</b>	<b>147</b>
<b>7.1 A gramática do design visual.....</b>	<b>147</b>
<b>7.1.1 Metafunção representacional.....</b>	<b>148</b>
<b>7.1.2 Metafunção interacional .....</b>	<b>151</b>
<b>7.1.3 A metafunção composicional .....</b>	<b>152</b>
<b>7.2 Análise semiótica das questões G e H do questionário – Grupo 1 (G1).....</b>	<b>153</b>
<b>7.2.1 Questão G: representações do que é natureza .....</b>	<b>154</b>
7.2.1.a Apresentando a estudante Ana/G1 e suas representações sobre o que é natureza .....	154
7.2.1.b Apresentando a estudante Ane/G1 e suas representações sobre o que é natureza .....	157
7.2.1.c Apresentando a estudante Bethânia/G1 e suas representações sobre o que é natureza .....	161
7.2.1.d Apresentando a estudante Anne Sofia/G1 e suas representações sobre o que é natureza .....	164
7.2.1.e Apresentando o estudante Diego/G1 e suas representações sobre o que é natureza .....	168
7.2.1.1 Síntese das representações do que é natureza – G1 .....	172
<b>7.2.2 Questão H: representações do que não é natureza – G1 .....</b>	<b>174</b>
7.2.2.a Representação da estudante Ana/G1 para a questão H .....	175
7.2.2.b Representação da estudante Ane/G1 para a questão H .....	176
7.2.2.c Representação da estudante Bethânia/G1 para a questão H.....	178
7.2.2.d Representação do estudante Diego/G1 para a questão H.....	178
7.2.2.e Apresentando o estudante João/G1 e suas representações para questão H	180
7.2.2.1 Síntese das representações do que não é natureza – G1.....	183
<b>7.3 Análise semiótica das questões G e H do questionário – Grupo 2 (G2).....</b>	<b>184</b>
<b>7.3.1 Questão G: representações do que é natureza – G2 .....</b>	<b>185</b>
7.3.1.a Apresentando o estudante José/G2 e suas representações sobre o que é natureza .....	185
7.3.1.b Apresentando o estudante Murilo/G2 e suas representações sobre o que é natureza .....	190
7.3.1.c Apresentando o estudante Dante/G2 e suas representações sobre o que é natureza .....	193

7.3.1.1 Síntese das representações do que é natureza – G2 .....	197
<b>7.3.2 Questão H: representações do que não é natureza – G2</b> .....	199
7.3.2.a Representação do estudante Murilo/G2 para a questão H.....	199
7.3.2.b Representação do estudante Dante/G2 para a questão H.....	200
7.3.2.1 Síntese das representações do que não é natureza – G2.....	202
<b>7.4 Análise Semiótica questão A, seção I do questionário – Grupos Focais 1 e 2</b> ..	204
<b>7.4.1 Questão A: representações das pessoas do campo – G1</b> .....	205
7.4.1.a Representação da estudante Ana/G1 para a questão A .....	205
7.4.1.b Representação da estudante Ane/G1 para a questão A .....	209
7.4.1.c Representação da estudante Bethânia/G1 para a questão A.....	212
7.4.1.d Representação da estudante Anne Sofia /G1 para a questão A.....	216
7.4.1.e Representação do estudante João/G1 para a questão A .....	218
7.4.1.f Representação do estudante Diego/G1 para a questão A .....	220
<b>7.4.2 Questão A: representações das pessoas do campo – G2</b> .....	221
7.4.2.a Representação do estudante José/G2 para a questão A .....	221
7.4.2.b Representação do estudante Murilo/G2 para a questão A .....	224
7.4.2.c Representação do estudante Dante/G2 para a questão A .....	227
<b>7.4.3 Síntese das representações das pessoas do campo - Grupos 1 e 2</b> .....	229
<b>7.5 Síntese resultados da análise semiótica</b> .....	236
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	238
<b>8.1 Análise de Conteúdo</b> .....	238
<b>8.2. Categorias iniciais Grupo Focal 1</b> .....	243
8.2.1 Valorização do meio e do modo de vida camponês.....	244
8.2.2 Diálogo entre saberes: Tradicional e Científico .....	247
8.2.3 Terra: base da natureza; um bem; vida biológica e material; ser vivo; mãe.....	251
8.2.4 Percepção do coletivo .....	256
8.2.5 Importância do ofício de agricultor e da produção sustentável .....	258
8.2.6 Leitura crítica realidade do campo e engajamento para transformação.....	260
8.2.7 Movimentos sociais: direitos, luta, coletividade.....	263
8.2.8 “Natureza é uma coisa, gente é outra” .....	265
8.2.9 (Des) envolvimento.....	268
<b>8.3. Categorias intermediárias Grupo Focal 1</b> .....	270
8.3.1 Valorização do camponês .....	270
8.3.2. Agricultura camponesa .....	272
8.3.3. Coletividade .....	273
8.3.4. Fragmentação humano/não humano .....	274
<b>8.4. Categorias finais Grupo Focal 1</b> .....	274
<b>8.5 Categorias iniciais Grupo Focal 2</b> .....	278
8.5.1 Abordagem contextualizada do ensino .....	279
8.5.2 Abordagem simétrica dos conhecimentos tradicionais e científicos .....	281
8.5.3 Marginalização, depreciação do campo pela educação básica .....	284
8.5.4 Descaracterização das festas tradicionais .....	286
8.5.5 Problematização do esvaziamento do campo .....	289



8.5.6 Superficialidade .....	291
8.5.7 Polarização humano / não humano .....	293
8.5.8 Conexão humano/não-humano .....	296
8.5.9 Experiência: abala fragmentação .....	302
8.5.10 Vida e dinamismo .....	305
8.5.11 Essência do campo.....	306
8.5.12 Sustentabilidade .....	308
8.5.13 Afeto, sossego, lazer .....	311
8.5.14 Posicionamento político tímido, incipiente .....	313
<b>8.6 Categorias intermediárias Grupo Focal 2.....</b>	<b>314</b>
8.6.1. Valorização do camponês .....	315
8.6.2. Desvalorização do camponês.....	317
8.6.3 Abordagem dicotômica, utilitarista, antropocêntrica.....	320
8.6.4. Integração humano não humano .....	321
<b>8.7 Categorias finais Grupo Focal 2.....</b>	<b>322</b>
8.7.1 Estilo de pensamento não centrado de natureza .....	323
8.7.2 Estilo de pensamento centrado de natureza .....	324
<b>8.8 Síntese dos resultados da análise de conteúdo e semiótica .....</b>	<b>324</b>
<b>CAPÍTULO 9 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>331</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>339</b>
<b>APÊNDICE A – MODELO DO QUESTIONÁRIO UTILIZADO.....</b>	<b>358</b>
<b>APÊNDICE B – TCLE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.....</b>	<b>368</b>
<b>APÊNDICE C – MODELO DA CARTA CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM GRUPO FOCAL.....</b>	<b>371</b>
<b>APÊNDICE D – MODELO DE CONDUÇÃO DE GRUPO FOCAL .....</b>	<b>372</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se na temática de Ciência e Educação como fruto de reflexões e questionamentos que emergiram ao longo de minhas vivências enquanto jovem pesquisadora, profissional docente, autora de livros didáticos e gestora na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Ter transitado por espaços e experienciado processos tão distintos afetos ao Ensino de Ciências, associados diretamente aos conflitos socioambientais contemporâneos, provocou-me inquietações diversas, sendo algumas delas: quais novos entendimentos sobre “natureza” estão sendo demandados frente à crise socioambiental instaurada nas últimas décadas? Que concepções sobre natureza têm perpassado minha própria prática e discurso? A dificuldade de superação da presente crise estaria relacionada a um problema de disputa entre diferentes cosmovisões, isto é, entre diferentes visões de mundo ou *estilos de pensamento* – conceito explorado nesta Tese – sobre natureza? No ensino de Ciências parece haver a prevalência de certos entendimentos sobre natureza, ao mesmo tempo em que se ignoram outros, gerando consequências específicas. Quais “escolhas” tem-se realizado hoje? Para onde estamos caminhando e direcionando os passos de nossos estudantes?

Diante de tais questões, ao aproximar-me da realidade do curso de formação de professores em Educação do Campo e da demanda intercultural que lhe é inerente, tais inquietações ampliaram-se: que entendimentos sobre “natureza” teriam as pessoas camponesas? Quais (novos?) caminhos elas poderiam sinalizar para o enfrentamento dos dilemas ambientais do presente século? Mais especificamente, que contribuições poderiam trazer para o ensino de Ciências?

De fato, essas indagações pareceram-me extremamente relevantes, uma vez que as distintas ideias sobre natureza acompanham as diferentes práticas científicas (ABRANTES, 1998) e, conseqüentemente, próprios processos de ensino-aprendizagem. Além disso, a médio e longo prazo, será com base nesses entendimentos que processos de tomada de decisão no campo socioambiental serão realizados.

Assim sendo, a investigação sobre o conceito de natureza no contexto do ensino de Ciências Naturais de um curso de formação de professores voltado a pessoas com práticas culturais historicamente pouco reconhecidas - quando se pensa

em um cenário mais amplo da sociedade - e, portanto, ainda pouco estudadas, parecidos de singular relevância.

No que se refere propriamente às relações entre o ensino de Ciências e os entendimentos sobre natureza, pode-se verificar, mediante um breve percurso pelo período compreendido entre 1950 e 2017, diversas transformações e coevoluções as quais foram orquestradas principalmente por processos políticos e socioeconômicos, a nível nacional e internacional. (KRASILCHIK, 2000).

O recorte de pouco mais de meio século acima apresentado, tendo como ponto de partida a década de 1950, justifica-se pelo fato de a Ciência e Tecnologia, nesse período, terem sua importância acentuada, de maneira que se tornaram reconhecidas como estratégicas para o desenvolvimento sócio-econômico-cultural das nações (KRASILCHIK, 2000). Com isso, houve repercussões diretas sobre a escola, mais especificamente sobre o ensino de Ciências Naturais, bem como sobre as compreensões de natureza que a perpassa.

Sendo assim, entre o período de 1950 a 1960, em plena Guerra Fria, como repercussão da influência cultural norte-americana sobre o Brasil, o ensino de Ciências em solo nacional pautou-se na ideia de atividade científica como algo neutro, benéfico, havendo valorização das aulas práticas em laboratório e de uma quantidade cada vez maior de conteúdos conceituais, direcionados à formação de futuros cientistas (KRASILCHIK, 2000). Esse ensino, segundo Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010, p.229), “passou a ter como objetivos essenciais levar os estudantes à aquisição de conhecimentos científicos atualizados e representativos do desenvolvimento científico e tecnológico e vivenciar os processos de investigação científica”. Buscava-se conhecer e “domar” a natureza para obter-se, à época, o benefício do crescimento econômico, pautado na ampliação dos processos de industrialização do país, que deveria ser forjado por (e para) uma elite específica.

Nesse caminho, pode-se dizer que o entendimento de natureza praticado junto aos estudantes nessas décadas fundamentou-se em uma visão antropocêntrica, utilitarista.

Na década de 1970, o projeto nacional do governo militar preconizava modernizar e desenvolver o país em um curto período de tempo. O ensino de Ciências, então, era considerado um importante componente na preparação de

trabalhadores qualificados. Nesse período, o conhecimento pautado na investigação científica aspirava a um caráter universal. De acordo com Macedo (2004 apud NASCIMENTO, FERNANDES e MENDONÇA, 2010, p. 229), “a ciência procurava levar os sujeitos a substituir crenças religiosas, determinadas práticas cotidianas e as ideias de senso comum por uma nova crença, a crença na objetividade”, na observação segura.

Assim, permanecia no período um ensino de Ciências cujo entendimento de natureza firmava-se na concepção de algo externo ao ser humano, útil ao capital e universal.

Ao mesmo tempo, em tal cenário, vários acontecimentos como a acentuação da poluição do ar, água e solo; desequilíbrios ecológicos; crise energética; intensificação das desigualdades sociais, dentre outros, a nível internacional e nacional provocaram a emergência de manifestações denunciando as limitações de uma confiança cega na tecnocracia e de uma racionalidade pautada na economia. (LEFF, 2010b apud AVILA e LINGNAU, 2015).

Assim, paulatinamente colocaram-se em cena questionamentos mais e mais intensificados sobre os entendimentos de natureza fundamentados nas ideias de ser meramente um objeto a ser dominado e externo ao ser humano. Desse modo, abriram-se caminhos para novos delineamentos sobre o conceito, inspirados principalmente pelas discussões propostas pelo movimento conhecido por *Ecologismo*, o qual, posteriormente, contribuiu para a emergência da chamada *Ecologia Política*. Tanto o *Ecologismo* quanto a *Ecologia Política* propuseram-se a uma problematização mais integral das questões ambientais, pautando-as dentro de um contexto mais amplo. Assim, incorporaram elementos socioeconômicos e político-ideológicos, contestando o crescimento baseado no produtivismo, exploração e individualismo entre as pessoas.

No período de 1970 a 1990, passa-se a valorizar a participação do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Nesta fase há a preocupação tanto com os produtos advindos da atividade científica quanto com a apropriação, pelos estudantes, dos processos realizados pelos pesquisadores. E é nesse intervalo de tempo, em começos da década de 1980, que começa a emergir uma visão de educação como prática social estreitamente relacionada às dimensões político-econômicas. Nesse sentido, passou-se a considerar que o ensino de Ciências não era neutro, tendo,

portanto, potencial tanto para manter situações vigentes quanto para transformá-las. (NASCIMENTO, FERNANDES e MENDONÇA, 2010).

Em outras palavras, à medida que se avolumavam os problemas sociais, ambientais, políticos e econômicos no mundo, movimentos com ideias afetas à *Ecologia Política* ganham força nos países em desenvolvimento (JATOBÁ, CIDADE e VARGAS, 2009 apud SILVA JUNIOR, 2012), de modo que valores e temáticas mais afinadas com alguns princípios desse modo de ler a realidade começam a ser incorporadas aos currículos. Logo, o ensino passou a não se limitar aos aspectos internos da investigação científica, mas à correlação destes com questões políticas econômicas e culturais. “Os alunos passam a estudar conteúdos relevantes para sua vida, no sentido de se identificar os problemas e buscar soluções para os mesmos.” (KRASILCHIK, 2000, p. 89).

Desse modo, pode-se dizer que o ensino de Ciências começa a sinalizar aceções críticas a um entendimento meramente utilitarista de natureza, apresentando indícios de uma compreensão mais integral ser humano/natureza, contrária aos pressupostos antropocêntricos radicais.

De fato, desde a metade da década de 80 e ao longo dos anos 90, o ensino de Ciências passa por uma transformação e segue pelo caminho que privilegia a formação do “cidadão crítico, consciente e participativo (...), [questionador das] relações existentes entre a ciência, a tecnologia, a sociedade e o meio ambiente e [que busca se apropriar] (...) de conhecimentos relevantes científica, social e culturalmente” (DELIZOICOV e ANGOTTI, 1990 apud NASCIMENTO, FERNANDES e MENDONÇA, 2010, p.232). Assim, passou-se a problematizar, no âmbito do ensino de Ciências, a postura do ser humano em relação à natureza, seguindo um movimento de deixar de vê-la como “fora” ou como objeto.

Esse processo, contudo, nasce bastante tímido, de modo que até o final dos anos 90 esse ensino continuou descontextualizado, favorecendo uma visão objetiva e neutra da ciência e, ao mesmo tempo, antropocêntrica de natureza.

A partir do final de 1990, passa a ser prioridade a oferta da chamada *alfabetização científica*, com vistas a melhor subsidiar a atuação dos cidadãos no mundo. Na década de 2000, com o agravamento da crise econômica mundial e dos problemas relacionados ao desenvolvimento tecnológico, o ensino de Ciências

começa a enfatizar a responsabilidade socioambiental, “possibilitando aos estudantes reconsiderar suas visões de mundo; (...) a confiança nas instituições e no poder exercido por pessoas ou grupos; avaliar seu modo de vida pessoal e coletivo...” (NASCIMENTO, FERNANDES e MENDONÇA, 2010, p.233).

Atualmente, o movimento pedagógico que ficou conhecido como “Ciência, Tecnologia e Sociedade” (CTS), que após incorporar a problemática ambiental, passou a denominar-se “Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente” (CTSA), assume como meta principal para a educação justamente a formação de cidadãos capazes de fazer escolhas avaliando as relações entre essas quatro dimensões. (SANTOS, 2006; CONRADO e EL-HANI, 2010; SILVA, 2010).

Diante do que até aqui foi exposto, pode-se dizer que é certo que há, nos diferentes cenários então esboçados para o campo de ensino de Ciências, uma determinada ideia de *natureza* e, conseqüentemente, de interação ser humano/ambiente. (BISPO, 2012; GONÇALVES *et al.*, 2013).

De fato, o entendimento do que é *natureza*, em nossa tradição cultural, ao longo dos séculos, assumiu diferentes delineamentos.

No que se refere à tradição Ocidental eurocêntrica, as primeiras ideias sobre natureza remontam aos gregos, seguidas de impressões cristãs, renascentistas, modernas (COLLINGWOOD, 1976; PROTÁSIO, 2008; FROEHLICH e BRAIDA, 2010) e, na contemporaneidade, a literatura tem se referido às chamadas concepções pós-modernas (BISPO, 2012), ou, ainda, àquelas denominada de “não-centradas”. (WHITESIDE, 2002).

Os posicionamentos “não-centrados” provêm da tradição de autores de língua francesa, cujas ideias contrapõem-se ao pensamento moderno orientado para dicotomias e fragmentações do tipo cultura-natureza, ciência-sociedade, sujeito-objeto, antropocentrismo-ecocentrismo.

Em outras palavras, ora desenvolvem análises considerando a perspectiva humana como principal, ora considerando a perspectiva ecológica como norteadora.

Fundamentalmente, a perspectiva “não-centrada” combate esse pressuposto da modernidade, defendendo a impossibilidade de desvincular-se cultura-natureza, sujeito-objeto, ciência-sociedade. Ela alega que somente mediante uma nova forma de se conceber a realidade - qual seja, oposta aos centramentos - é que se

poderá construir-se meios para o enfrentamento das diversas crises e impasses que se colocam para o século XXI. (LATOURE, 1994; WHITESIDE, 2002).

Quanto às tradições de vertente não ocidental, essas também pautam-se em um julgamento dos modelos centrados, sendo contrários à fragmentação, polarização entre humanos e não humanos.

Contudo, ao invés de constituírem-se em uma autocrítica, ou seja, em uma reflexão e desaprovação elaborada por parte dos próprios povos do Norte sobre seus processos de colonização e imposição de epistemologias ocidentais, as ideias de natureza não ocidentais aqui apresentadas baseiam-se nos conhecimentos ameríndios e andinos.

São expostos, dessa forma, o *perspectivismo*, conceituado pelo antropólogo Viveiros de Castro, que pressupõe a interconstituição humanos e não humanos, portanto, sustentando-se na ideia de natureza como sendo composta por seres diversos não opostos entre si e que apresentam pontos de vista específicos, derivados dos diferentes corpos que possuem; e, ainda, a noção de *Pachamama*.

*Pachamama* é uma elaboração dos povos originários da Cordilheira dos Andes que implica o entendimento de natureza como “Mãe Terra”, geradora e mantenedora da vida de todos os seres, inclusive dos seres humanos, que dela emergem. Subjaz aqui um entendimento de terra como organismo vivo e, semelhantemente ao *perspectivismo*, há ausência de hierarquia entre humanos e não humanos.

Para fins do presente trabalho, optamos por desenvolver as análises caminhando pela via das discussões propostas por Whiteside (2002), ou seja, pautando suas críticas aos modelos centrados de natureza e analisando, como alternativas, elaborações de viés “não centrado”.

Sendo assim, diante dos diversos olhares e construções elaboradas sobre o termo “natureza”, com suas respectivas implicações, torna-se necessário para o campo de ensino de Ciências a reflexão e discussão crítica do desenvolvimento desta ideia, uma vez que ela permeia de uma forma ou de outra os diversos discursos e práticas desenvolvidas pelos professores, sobretudo, os que trabalham com as Ciências Naturais. (RIBEIRO e CAVASSAN, 2013; SANTOS, RODRIGUES e IMBERNON, 2009).

Avaliamos, portanto, ser fundamental não só conhecer os significados da concepção de *natureza* no decorrer da história humana, mas, principalmente, identificar os entendimentos expressos pelos professores da área sobre o termo.

Para tal empreitada, no presente trabalho assumimos como autor apropriado o médico e filósofo judeu polonês Ludwik Fleck (1896-1961) e, mais especificamente, seu conceito de *estilo de pensamento*.

L. Fleck é um autor cuja potencialidade das ideias foi “descoberta” de forma inusitada, por meio da leitura de uma referência a seu trabalho em uma nota de rodapé no livro de Thomas Kuhn, *A Estrutura das Revoluções Científicas*, 1962, justamente no ano seguinte ao seu falecimento.

Daí em diante, pesquisadores de áreas diversas, dentre elas do campo do ensino de Ciências, passaram a estudá-lo e a empregá-lo em pesquisas, principalmente pelo fato de apresentar em sua teoria o entendimento de que os fatos não estão *a priori* no mundo, e que a Ciência constitui-se tanto de elementos empíricos quanto históricos, sociais e psicológicos.

Ao longo das oito obras filosóficas de L. Fleck, tais premissas foram alinhavando-se, constituindo-se em sua produção principal o livro *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*, 1935. Nele, L. Fleck faz uma sistematização de seus principais conceitos, apresentado como uma das definições para o termo *estilo de pensamento* a seguinte:

*O estilo de pensamento é uma unidade limitada, um organismo fechado, e não há nenhum acesso a ele pelo caminho universal, o tão chamado caminho “lógico” ou “racional” (...), [mas] se dá apenas pelo sacramento de iniciação, mediante um período de “aprendizagem”, na qual somente a autoridade e as sugestões são ativas.* (FLECK, 1986b, p.82 – grifo nosso).

Ainda sobre o *estilo de pensamento*, L. Fleck explica que ele promove uma tendência à permanência dos chamados *sistemas de opinião*, marcados por uma fase *clássica* na qual só se veem os fatos que se encaixam perfeitamente ao *estilo*; e pela fase das *complicações* na qual surgem ideias distintas do *estilo* dominante – as *exceções*, mas que são ignoradas, desprezadas. As *exceções*, com o tempo, ao aumentarem em quantidade e complexidade, acabam por abalar o *sistema de opiniões*,



promovendo mutações no *estilo*. É assim que os *estilos de pensamento* mudam, que emergem novos *estilos*.

No que se refere aos grupos de pessoas que compartilham de um mesmo *estilo de pensamento*, o autor atribui-lhes o nome de “coletivo de pensamento, [que] é portador do estilo de pensamento”. (FLECK, 2010, p.148).

Diante do exposto, considera-se que o *estilo de pensamento* docente pode imprimir forte influência na maneira como os estudantes elaboram seus entendimentos e relações sobre os elementos humanos e não humanos do mundo.

Ou seja, os professores, via de regra, pela figura de autoridade que representam no processo de ensino-aprendizagem, são reconhecidos pelos discentes como detentores de “unidades bem delimitadas” legítimas nas quais, enquanto iniciados, são coagidos a adentrar.

O que se quer dizer com isso é que os docentes, sobretudo atuantes na Educação Básica, constituem-se em um grupo que exerce importante influência sobre a maneira como os estudantes compreendem “natureza” e sobre ela atuam.

Logo, problematizar-se o *estilo de pensamento* de professores sobre a ideia de natureza implica, diretamente, em rever os caminhos para os quais o ensino de Ciências/formação de professores estão sendo orientados.

Então, a presente proposta de investigação apresenta como objetivo identificar os *estilos de pensamento* sobre o conceito de *natureza* presentes entre licenciandos em Educação do Campo, da área de “Ciências da Vida e da Natureza” (CVN) da UFMG, bem como discutir os possíveis desdobramentos para o ensino de Ciências em geral e a formação de professores, em particular, relacionados aos *estilos de pensamento* então identificados.

Em outras palavras, pretende-se responder à seguinte questão: quais *estilos de pensamento* podem ser identificados em um grupo de licenciandos em Educação do Campo, área “Ciências da Vida e da Natureza”, no que diz respeito ao termo *natureza*? Como estes *estilos de pensamento* influenciam ou podem influenciar o ensino de Ciências desenvolvido por tais pessoas? Quais aspectos positivos podem ser destacados? Quais problemas parecem emergir?

Diante dessa questão, a tese defendida nesse trabalho é a de que as pessoas do campo com experiências específicas advindas da circulação por *coletivos de pensamento* representados pela LECampo, pelos Movimentos Sociais do Campo, pelos Agricultores Familiares e por Escolas da Educação Básica que valorizam os modos de vida do camponês, desenvolvem *estilos de pensamento* singulares, em comparação com grupos de pessoas que, mesmo sendo camponesas, não trafegaram por todos esses *coletivos*.

Nesse caminho, considerando as leituras até então realizadas, sugere-se como hipótese de que há, pelo menos, dois tipos de *estilos de pensamento* sobre o conceito de *natureza* em meio aos licenciandos estudados.

Considera-se que o primeiro deles esteja mais próximo da ideia moderna do conceito, concebida a partir de dicotomias entre o extremo antropocêntrico e ecocêntrico, muito discutidos pela escola constituída por autores de língua inglesa. (WHITESIDE, 2002).

O segundo *estilo de pensamento* que acreditamos estar presente em meio ao grupo seria o caracterizado por uma concepção que caminha para um entendimento não-fragmentado do termo.

Em linhas gerais, suspeitamos haver em meio aos estudantes essas elaborações, uma vez que, embora o primeiro *estilo* citado seja problemático, parecemos que ainda não foi superado. Talvez haja, portanto, uma tendência mais afinada com o *sistema de opiniões* sobre *natureza* de vertente Moderna.

O segundo *estilo*, por sua vez, parece estar emergindo de crises, *complicações*, para usar um termo fleckiano, do *estilo* anterior, que parece não se sustentar mais perante as demandas do século XXI.

Tais sugestões de hipótese inspiram-se nos dados obtidos por Lorenzetti (2008), quando de sua investigação a respeito dos *estilos de pensamento* sobre educação ambiental presentes em teses e dissertações de pós-graduação no Brasil, no período de 1981 a 2003. Ela identificou e classificou grupos de *estilos de pensamento* com características mais próximas às ideias modernas de educação ambiental; grupos que se encontravam em uma fase de transição/de *complicações*; e, por fim, um último grupo com uma concepção mais voltada para as novas ideias sobre o termo.

Ainda, suspeitamos haver em meio aos licenciandos do curso de Educação do Campo/CVN *estilos de pensamento* de viés não-fragmentado pelo fato de, segundo Picolotto e Piccin (2008), esta ideia parecer fundamentar as reivindicações e lutas de alguns movimentos sociais do campo, tais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), dentre outros.

De qualquer forma, como se trata de uma pesquisa, estas foram apenas hipóteses, possibilidades de produtos que poderiam ser delineados. Isso significa dizer que estivemos atentos a outras possibilidades e caminhos que a própria dinâmica do processo investigativo nos direcionou.

Com vistas a se alcançar o objetivo geral proposto, estabeleceu-se a sistematização do trabalho em nove capítulos.

No Capítulo 1 presente, expomos sucintamente a pesquisa, contextualizando-a em meio ao campo de pesquisa em Educação em Ciências, pontuando seus referenciais teóricos, objetivo, hipóteses, justificativas e organização geral.

O Capítulo 2, por sua vez, exhibe o trabalho de L. Fleck e sua epistemologia, com destaque para os conceitos de *estilo de pensamento* e *coletivo de pensamento*, pilares de sua teoria.

No Capítulo 3, em diálogo com os conceitos fleckianos, disserta-se sobre a emergência do *coletivo de pensamento* denominado Movimento de Luta pela Educação do Campo e sobre os frutos desse processo, destacando-se, dentre eles, a LECampo/UFMG, uma vez que a pesquisa desenvolveu-se diretamente contando com a participação dos estudantes a ele vinculados.

No Capítulo 4 são expostas as principais características dos *coletivos de pensamento* em destaque nessa pesquisa, sendo eles: o CP dos Movimentos Sociais do Campo; o CP dos Agricultores Familiares e o CP das Escolas da Educação Básica que valorizam os modos de vida do camponês, representados pelas Escolas Família Agrícola e pelo Saberes da Terra.

O Capítulo 5 disserta a respeito dos diferentes *estilos de pensamento* sobre “natureza” elaborados, tanto pela tradição ocidental quanto pela não ocidental, além de pautar algumas discussões presentes na literatura sobre os entendimentos dos

camponeses sobre o termo. Em linhas gerais, tais elaborações, especificamente as delineadas por Whiteside (2002), constituíram-se em referências para conduzir as interpretações e discussões dos dados ora construídos.

O Capítulo 6 apresenta os caminhos metodológicos escolhidos e percorridos, além de contextualizar o universo de estudo selecionado para, em seguida, nos Capítulos 7 e 8, sob lentes fleckianas, serem apresentados os resultados e discussões que emergiram de cada um desses procedimentos.

Finalmente, o Capítulo 9 discute os possíveis desdobramentos para o ensino de Ciências e formação de professores, relacionados aos *estilos de pensamento* então identificados, buscando pôr em evidência as singularidades dos saberes camponeses e os tensionamentos, disputas que perpassam tal racionalidade.

Em linhas gerais, avalia-se ser de significativa importância identificar os *estilos de pensamento* dos licenciandos em Educação do Campo/área CVN em relação ao conceito de *natureza*, pelo fato de ele referir-se às convicções das pessoas sobre a realidade e, conseqüentemente, às suas formas de atuar sobre ela.

Nas palavras de Fleck, o *estilo de pensamento*, por implicar em “*uma disposição à percepção direcionada*” (FLECK, 2010, p. 142), conduz as ações das pessoas a determinado caminho e não outro, pois “a cada estilo de pensamento correm, paralelamente, seus efeitos práticos, isto é, a aplicação”. (FLECK, 2010, p.156).

Dessa forma, compreender quais *estilos de pensamento* sobre o conceito de *natureza* estão presentes em grupos de professores e futuros professores de Ciências oferecerá pistas a respeito de quais orientações formativas estão se desenvolvendo tanto nas universidades quanto nas escolas de Educação Básica.

De fato, segundo González-Gaudiano e Lorenzetti (2009), por meio desses estudos é possível identificar as tendências e demandas para os cursos de formação de professores, contribuindo, assim, para melhor capacitá-los. É com vistas a colaborar de modo fértil com esse debate que se configura o presente trabalho.

Além disso, conforme os mesmos autores, tal estudo permite reconhecer práticas cotidianas desenvolvidas nas escolas que, por si só, configuram em fértil substrato investigativo.

Desse modo, acredita-se que, ao desenvolver-se um processo de sistematização das características de cada *estilo de pensamento* identificado em

relação ao conceito de *natureza*, poder-se-á elencar quais dimensões permanecem em segundo plano nas formas de se conceber e praticar o ensino de Ciências e a formação de professores.

Ainda, acreditamos que tal constatação poderá oferecer relevantes elementos para processos de avaliação, reflexão sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, sinalizando formatos que devem ser mantidos, e, ao mesmo tempo, pontos específicos a serem repensados e, eventualmente, reelaborados.

## **CAPÍTULO 2 - LUDWIK FLECK: O AUTOR E SUAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS**

### **2.1 Situando Ludwik Fleck em meio a alguns referenciais teóricos da área de ensino de ciências e educação**

A área de pesquisa em Educação em Ciências vem constituindo-se como um campo de produção de conhecimento pautado em vários autores e perspectivas teóricas. A seguir, apresentaremos sucintamente alguns deles, no intuito de estabelecer um breve diálogo com o campo e, ainda, buscando situar o lugar em que se insere Ludwik Fleck (1896-1961), autor escolhido como referencial neste trabalho.

Dessa forma, pode-se dizer que, a partir da década de setenta, houve um grande número de trabalhos interessados nas ideias prévias dos estudantes (MORTIMER, 1996), de modo que a pesquisa em Educação em Ciências centrou-se por muito tempo na identificação das "ideias dos estudantes" ou "concepções alternativas", dando origem ao chamado Movimento das Concepções Alternativas – MCA. Como desdobramento do MCA, elaborou-se o modelo que veio a denominar-se Mudança Conceitual, o qual concebe a aprendizagem como uma reorganização e desenvolvimento das concepções dos estudantes, as quais passam de ideias prévias a concepções científicas (MARANDINO, 2003; MORTIMER, 1996). Dentre os autores principais propositores desse modelo teórico tem-se George J. Posner, Kenneth A. Strike, Peter W. Hewson e Willian A. Gertzog. (ARRUDA e VILLANI, 1994).

Já em meados dos anos de 1980, delineia-se um novo referencial, identificado como Modelos Mentais, concebido como “um modelo que existe na mente de alguém” (BORGES, 1997 apud RAMALHO, 2009, p. 18), ou, em outras palavras, diz respeito ao entendimento de que pensar “envolve a criação e a internalização de modelos simplificados da realidade” (BORGES, 1997 apud RAMALHO, 2009, p.18). Destacam-se como autores expoentes dessa perspectiva P. Johnson-Laird, D. Gentner e A. L. Stevens.

Na década de noventa, em crítica ao modelo de Mudança Conceitual e inspirando-se nos estudos de linguagem, isto é, caminhando para um processo de incorporação das dimensões sociointeracionistas à análise do processo de ensino, os trabalhos na área de Educação em Ciências passam a destacar que

a construção do conhecimento em sala de aula é mediada pela linguagem e que o discurso produzido na interpretação das atividades

é no mínimo tão importante quanto às próprias atividades realizadas pelos alunos. (MORTIMER e MACHADO, 2001, p.109 apud MARANDINO, 2003, p. 181).

Lev Vygotsky (1896-1934) constitui-se na principal referência dessa vertente por compreender o homem como um ser histórico que procura reafirmar seu espaço e sua condição de sujeito, conferindo à linguagem um lugar privilegiado na investigação das questões humanas e sociais. Assim, a partir das ideias desse autor, vários outros delineamentos teóricos seguindo esses princípios desenvolveram-se, dentre eles pode-se citar o que veio a ser conhecido por Mudança de Perfil Conceitual (MPC) e, também, o modelo que, segundo Martinelli (2014), vem destacando-se no Brasil, embora de forma lenta e recente, denominado Comunidade de Prática (CoP).

O modelo de MPC foi proposto inicialmente por Eduardo Mortimer e estabelece que um conceito é construído mediante interações entre o indivíduo e experiências externas, as quais geram uma diversidade de conceituações, organizadas em espectros crescentes de complexidade.

Inspirando-se no modelo de perfil epistemológico de Bachelard, que indica que as concepções podem ser organizadas em zonas de características epistemológicas distintas umas das outras, que fundamentam modos diferentes de compreender a realidade, o avanço epistemológico do modelo da MPC implicaria no desenvolvimento e/ou nascimento de zonas inéditas dotadas de maior nível de complexidade, sem a exigência de um completo abandono das outras concepções. (MORTIMER, 1996).

Assim, em linhas gerais, esse modelo apresenta como características: (1) a hierarquia entre as zonas, em que cada uma apresenta poder explanatório maior que a anterior; (2) a distinção entre os compromissos epistemológicos e ontológicos de cada zona do conceito, já que as dificuldades de alterar as características ontológicas estão relacionadas aos problemas de aprendizagem em Ciências; (3) as zonas não científicas são fortemente influenciadas pelo contexto sociocultural. (MORTIMER, 1996).

Desse modo, Mortimer (1996, p.34) define o Perfil Conceitual como sendo um “sistema super-individual de formas de pensamento [que geram] modos de falar” empregados na enunciação de um conceito. Dessa forma, tal noção, segundo seu idealizador,

permite entender a evolução das ideias dos estudantes em sala de aula não como uma substituição de ideias alternativas por ideias científicas,

mas como a evolução de um perfil de concepções, em que as novas ideias adquiridas no processo de ensino-aprendizagem passam a conviver com as ideias anteriores, sendo que cada uma delas pode ser empregada no contexto conveniente. Através dessa noção é possível situar as ideias dos estudantes num contexto mais amplo que admite sua convivência com o saber escolar e com o saber científico. (MORTIMER, 1996, p.23)

Quanto às CoP, os autores mais referenciados e, provavelmente, os pioneiros estão representados por Jean Lave e Etienne Wenger (MOSER, 2010). Em termos gerais, pode-se definir CoP como sendo aquelas comunidades

formadas por pessoas que se engajam de maneira partilhada e diligente, num processo de aprendizagem coletiva num domínio de atividades humanas: (...) um grupinho de alunos definindo sua identidade na escola, uma rede de cirurgiões explorando novas técnicas, um aglomerado de gerentes de primeira hora ajudando-se uns aos outros nos seus objetivos. (WENGER et al 2002, pp.4-5 apud MOSER, 2010, p. 211)

Assim, as CoP dizem respeito a uma dinâmica de aprendizagem que se dá via compartilhamentos de informações ou por meio de vivências das práticas que os membros possuem/adquiriram durante o exercício de suas profissões, estudos, etc. Nesse contexto, as pessoas trabalham juntas buscando maneiras para melhorar o que fazem. Trata-se de uma aprendizagem social.

Para que haja uma CoP, é necessário o domínio ou assunto de interesse comum; uma comunidade de participantes dispostos a ter uma relação de aprendizagem mútua pautada em respeito e confiança mútuos e, por fim, a prática, representada pela disposição dos membros em estudar problemas, desenvolver recursos, instrumentos, conforme seu domínio. (MOSER, 2010; MARTINELLI, 2014).

Finalmente, em meio às novas perspectivas de investigações no campo mais amplo da Educação podem-se citar os chamados Estudos Culturais da Ciência, os quais se compõem por uma multiplicidade de investigações em História, Filosofia, Sociologia, Antropologia, dentre outros, caracterizando-se “pelo destaque que atribuem à cultura na produção da Ciência e do conhecimento científico” (MARANDINO, 2003, p. 186), de modo que, nesse conjunto, a Educação em Ciências é representada por trabalhos que se propõem a problematizar a naturalização das diversas áreas e de alguns conceitos relacionados a esse campo.



Segundo Lowy (1994), L. Fleck insere-se nessa linha de investigação por pautar reflexões que interrogam a clássica divisão entre sujeito/objeto, ciência/sociedade presente no campo das Ciências Naturais, advogando pela implicação de fatores não só empíricos, mas sócio-históricos e psicológicos no processo.

Especificamente na Europa, segundo Delizoicov *et al.* (2002), a bibliografia desse autor vem sendo usada em estudos das áreas de História, Filosofia e Sociologia da Ciência, sendo, ainda, no que se refere à apropriação do referencial teórico de L. Fleck, considerado útil para pesquisas no campo do ensino de ciências e formação docente, uma vez que se adéqua a agrupamentos de profissionais para além dos cientistas.

No contexto brasileiro, a perspectiva empírico-sociológica fleckiana e de vários conceitos por ele elaborados, sobretudo o *estilo de pensamento*, têm sido utilizados e discutidos por autores diversos e em diferentes campos do conhecimento, tais como na área de filosofia (CARNEIRO, 2012), história (DELIZOICOV *et al.*, 2004; PARREIRAS, 2006), educação científica e tecnológica (NIEZWIDA, 2012), saúde (LÜDKE, 2009), engenharia ambiental (LIMA, 2007), educação (MELZER, 2011).

No campo da Educação em Ciências, embora Fleck seja ainda pouco conhecido, sua referência em trabalhos da área vem tendo um crescimento nos últimos anos (DELIZOICOV, CARNEIRO E DELIZOICOV, 2004), de modo que pode-se identificar desde investigações voltadas para questões sobre a formação presencial (LIMA, 1999) e à distância de professores (LEONEL e ANGOTTI, 2013), análise de práticas docentes (MUENCHEN, 2010) e de conceitos de biologia (BERTONI, 2012); até aquelas preocupadas em compreender o entendimento docente acerca de determinados conceitos (DIAS, 2012) e, ainda, de que forma a divulgação científica influencia na construção de novos *estilos de pensamento*. (PARREIRAS *et al.*, 2012).

Lorenzetti *et al.* (2013), investigando o diálogo que o campo da Educação em Ciências tem feito com a perspectiva fleckiana, constataram que as ideias desse autor começaram a tornar-se um importante referencial para essa área, no Brasil, em meados dos anos de 1990, sendo que, até o ano de 2010, enquadrava-se dentro dos três principais eixos de investigação os estudos voltados à “formação de professores”.

Souza *et al.* (2014) investigaram os ecos da epistemologia de Fleck na área de Educação em Ciências no período imediatamente posterior ao estudado por Lorenzetti (2013), isto é, de 2011 a 2013, de modo que, levando-se em conta o

intervalo de tempo total dos estudos contemplados por tais autores e as discussões e análises desenvolvidas por ambos, pode-se dizer que a literatura tem considerado a epistemologia fleckiana relevante para a área de Educação em Ciências, principalmente por possibilitar a compreensão da

constituição de uma área do conhecimento; explicitar o caráter sociológico tanto da produção quanto da disseminação do conhecimento; identificar as condições para a instauração de um *estilo de pensamento* ligado à ciência; compreender a importância de comunicação intra e intercoletiva no estabelecimento e transformação de um *estilo de pensamento*; analisar o peso da formação para o ingresso em um *estilo de pensamento*; entender melhor a relação teoria e prática na formação dos professores; refletir sobre a prática pedagógica dos professores; desenvolver alternativas para a inserção da história da ciência nos currículos da graduação. (LORENZETTI et al, 2013, p. 194)

Em linhas gerais, no que se refere mais especificamente à investigação ora proposta, pode-se dizer que Fleck contribui para a compreensão dos processos educativos de uma maneira mais ampla, ao trazer elementos em sua teoria que ajudam a construir, a pensar em metodologias que desenvolvam mecanismos que identifiquem influências de grupos, de coletivos diversos na construção do conhecimento pelos discentes.

Em outras palavras, a proposta de Fleck ilumina o caminho para se pensar em ferramentas que auxiliem a compreender a interconexão entre educação formal, não formal e informal. Assim sendo, tal epistemologia fornece pistas de como essas interações acontecem ou mesmo de que modo poderiam acontecer e quais produtos advêm (ou seriam advindos) desses mecanismos. Um exemplo estaria no fato de ajudar a pensar sobre as influências dessas interconexões na construção de conceitos científicos e, ainda, no próprio mecanismo de significação desse conhecimento no cotidiano.

Então, instigados pela necessidade de uma maior problematização em relação ao entendimento dos professores de ciências com relação ao termo *natureza*, e inspirados nas potencialidades advindas da proposta de L. Fleck, optamos por desenvolver essa investigação a partir da perspectiva e conceitos fleckianos.

A seguir, então, abordaremos as ideias elaboradas pelo autor iniciando por uma breve apresentação de sua biografia para, posteriormente, explicar a respeito de perspectiva teórica sua e conceitos, sobretudo o *estilo de pensamento* e o *coletivo de pensamento*, associando-os, paulatinamente, com as demais categorias por ele propostas.

## 2.2 Ludwik Fleck: o autor e sua epistemologia

Ludwik Fleck (1896-1961) é oriundo de família judia, tendo nascido na cidade de Lvów, Polônia, em fins do século XIX. Concluiu seus estudos em medicina no ano de 1922 e especializou-se na área de microbiologia. Ao longo de sua vida, ocupou diversos cargos como professor e/ou pesquisador em universidades e laboratórios de Lvów, Lublin, Varsóvia e, nos seus últimos anos, em Israel, país em que veio a falecer no ano de 1961.

Durante as décadas de trinta e quarenta, simultaneamente ao exercício de sua profissão, L. Fleck manteve contato com importantes grupos filosóficos de sua cidade, de maneira que, devido à sua inserção nesses diferentes campos, comumente tem sido referenciado na literatura como médico, microbiologista, sociólogo e/ou filósofo da medicina e da ciência.

A contribuição filosófica de Fleck, constituída por oito trabalhos - Fleck (1927/1986b), Fleck (1929/1986c), Fleck (1935/1986d), Fleck (1936/1986e), Fleck (1946/1986f), Fleck (1947/1986g), Fleck (1960/1986h) e Fleck (1935/2010) - e que representa a parte de sua produção literária de interesse para o presente estudo, atualmente é considerada de extrema relevância para diversos campos do saber, embora tenha ficado obscurecida por quase trinta anos.

Tal fato, em parte, deve-se às circunstâncias vivenciadas pelo médico polonês, que esteve em meio as I e II Guerras Mundiais, que o levaram a passar por batalhas, guetos e campos de concentração.

Ainda, as quase três décadas de desconhecimento da obra filosófica do autor devem-se a outras questões como, por exemplo, ao confronto direto de suas ideias com a perspectiva predominante no período: o Positivismo Lógico.

Dessa forma, foi somente em 1962, um ano após seu falecimento, é que se dá início às possibilidades de investigações mais consistentes sobre suas ideias, mediante a referência de seu nome no prefácio do livro então publicado *A Estrutura das Revoluções Científicas*, do físico e historiador da ciência Thomas Kuhn.

Essa citação é considerada o marco responsável pelo início dos estudos sobre as contribuições filosóficas do autor, sendo que, segundo diversos autores como COHEN & SCHNELLE (1986b), WITTICH (1986) e CONDÉ (2005), dentre outros, convergem no entendimento de que os principais conceitos da teoria fleckiana são o *estilo de pensamento* e o *coletivo de pensamento*.

Assim, a seguir procurar-se-á delinear o processo de elaboração de ambos termos a partir da análise das obras filosóficas do autor, produzidas durante o século XX.

Ao longo da exposição, outras elaborações teóricas relacionadas a esses conceitos e que fazem parte do *corpus* do pensamento fleckiano serão abordadas para melhor compreensão de sua proposta.

Iniciaremos com a abordagem do conceito de *estilo de pensamento* para, posteriormente, darmos prosseguimento discutindo o *coletivo de pensamento*.

### **2.2.1 O Estilo de Pensamento: gênese e desenvolvimento do conceito**

L. Fleck publicou oito trabalhos de caráter filosófico, de modo que, a partir da análise desse material, verifica-se já em seu primeiro texto, datado de 1927 e intitulado *Alguns Traços Específicos do Pensamento Médico*, a abordagem do termo *estilo de pensamento*.

Na referida publicação, o médico judeu-polonês afirma que, além da utilização de estatística e de abstrações para compreender as doenças, há a necessidade de se considerar, também, outros fatores, dentre eles a chamada *intuição específica*.

A *intuição específica* nada mais é que a consideração das influências da cultura e do imaginário de cada período histórico sobre a prática médica, objeto de sua análise à época.

Nesse contexto, emerge a primeira menção que o autor faz ao conceito de *estilo de pensamento*. Segundo ele, sem a consideração de uma *intuição específica*, ou seja, dos aspectos culturais e históricos sobre o conhecimento científico,

não seremos capazes de compreender porque os estágios de desenvolvimento possuem um específico *estilo de pensamento*, porque um fenômeno que é acessível a todos [só] foi observado naquele momento pela primeira vez e ainda quase que simultaneamente por

vários [outros] pesquisadores. (FLECK, 1986b, p. 40-41, grifo da autora da Tese)

Percebe-se que aqui Fleck não apresenta propriamente uma delimitação para o termo *estilo de pensamento*. Todavia, é nítida a sugestão de que há uma vinculação do *estilo de pensamento* com as dimensões histórico-culturais, ao apresentá-lo em associação com a ideia de *intuição específica*.

Assim, pode-se afirmar que essa relação com a história e com a cultura de cada época configura-se enquanto primeiro elemento constituinte do conceito de *estilo de pensamento*. Especificamente quanto à dimensão histórica, essa será aprofundada adiante quando da abordagem do livro *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*, 1935; a partir dos termos “pré-ideia” ou “protoideia” propostos pelo autor.

Dando, então, sequência à análise dos artigos cronologicamente, em sua segunda publicação filosófica, de título *Sobre a Crise da “Realidade”*, 1929, o médico polonês afirma que as pessoas trazem consigo certo conjunto de pressuposições que as inclinam a ver e a agir de uma maneira determinada. E, ainda, que a cada nova situação que experimentam, essas pressuposições são passíveis de sofrer mudanças.

Isso significa que, para *ver* algo, mediante o ato da observação, é necessário que antes se *aprenda a ver*. E tal aprendizado adquire-se com o desenvolvimento de experiência e domínio dos pressupostos do campo em questão. Quando isso acontece, o indivíduo passa a ver e a agir de modo direcionado, ou seja, conforme um específico *estilo de pensamento*.

Dessa maneira, Fleck procura expor a conexão que há entre as pressuposições, a experiência, a observação e as ações, sendo tal interdependência entre esses quatro fatores a segunda característica do conceito.

Enquanto terceiro traço que pode ser considerado como definidor da noção de *estilo de pensamento*, Fleck expõe, ainda nesse artigo, os três instrumentos por ele considerados como os formadores e mantenedores de um *estilo de pensamento*, sendo (1) a tradição; a (2) educação e a (3) sequência dos atos da cognição. Em suas palavras:

Todo conhecimento tem seu próprio *estilo de pensamento* com sua específica tradição e educação. Fora de quase toda multidão de infinitas possibilidades, todo caminho do conhecimento seleciona diferentes questões, conectando-as de acordo com diferentes regras e para diferentes propósitos. (FLECK, 1986c, p.49; grifo nosso).

Dito isso, passemos à abordagem da discussão do conceito no artigo *Observação Científica e Percepção em Geral*, 1935. Neste verifica-se um singular amadurecimento do autor quanto à sua elaboração. De fato, pode-se dizer que é nesse trabalho que L. Fleck apresenta a primeira *definição* propriamente dita do termo, conforme se apresenta no fragmento a seguir:

O *estilo de pensamento* então entendido é o resultado de uma educação prática e teórica de um indivíduo, (...) [ele] contém certo valor tradicional, o qual está subordinado a um específico desenvolvimento histórico e a leis sociológicas e particulares. (FLECK, 1986d, p.66; grifos nossos).

Nesta elaboração, como se poderia esperar, verificam-se direta ou indiretamente os elementos pertencentes ao conceito que foram trabalhados nos artigos anteriores. Há, portanto, alusões à sua relação com elementos históricos, culturais e sociológicos. Expõem-se seus instrumentos de formação e manutenção, como a educação e a tradição e, ainda, é possível inferir-se que imersas e dialogando com tais características estão, de uma forma ou de outra, as pressuposições, a experiência, a observação e as ações.

Ainda explorando o trabalho de 1935, verifica-se que Fleck retoma a discussão sobre a importância da experiência e da tradição para a “aquisição” de um ver formativo ou de uma percepção da forma desenvolvida e imediata, em contraste com um ver caótico, não direcionado, de um olhar inicial pouco claro. E nesse caminho, ele procura desenvolver a quarta característica do conceito de *estilo de pensamento*, que se constitui em seu viés psicológico.

Esse traço psicológico está ancorado no entendimento de que, quando se adquire a capacidade de percepção de certas formas, ou seja, quando se adquire um determinado “estado de disposição mental” para se perceber certas figuras, imediatamente perde-se, mesmo que provisoriamente, a faculdade de se ver outras. Em suas palavras:

Para adquirir a visão de qualquer forma definitiva de um determinado campo, é necessário estar dentro de um estado de disposição mental específica a qual é composta, mais ou menos, por um silêncio compulsório relativo à possibilidade de outras formas. Todo observador está, via de regra, na posição de um homem que está de frente com uma figura obtida a partir de um borrão: podem-se arranjar várias formas a partir dele (...). Nós conjecturamos alguns detalhes,

não fazemos menção de outros, e é nesse caminho, o modo pelo qual uma imagem definitiva chega. (FLECK, 1986d, p.61-62 – grifo da autora da Tese).

Esse “estado de disposição mental” a que o autor se refere é justamente o *estilo de pensamento*. Segundo Fleck (1929; 1935), a mais simples observação requer uma certa disposição mental, um certo *estilo de pensamento*, com efeito, os dados diretos obtidos da realidade não existem.

Assim, Fleck questiona o pressuposto da observação direta do Positivismo Lógico da seguinte forma: “...o que são estes dados diretos se alguém tem que olhar para eles? Em que caminho eles são dados diretamente se alguém tem que argumentar sobre eles quanto à sua extensão?” (FLECK, 1986d, p.63).

Nessa linha de raciocínio, Fleck evidencia que este traço psicológico implica a chamada *coerção de pensamento*, mostrando que o resultado da observação não é uma escolha do observador, mas lhe é imposto pelo respectivo *estilo de pensamento* ao qual ele pertence e submete-lhe a essa *coerção*.

... o observador não tem consciência da escolha; ao contrário, a escolha é imposta a ele diretamente, dentro de um modo irracional, conduzindo-o a partir de seu modo de pensamento, de sua disposição mental, de suas práticas mentais de pensamento – em resumo: o que chamamos de *estilo de pensamento*. (FLECK, 1986d, p.66).

Em linhas gerais, mediante a exposição desse primeiro tópico, verifica-se que o médico judeu-polonês elaborou pelo menos quatro traços que viriam a constituir de modo definitivo as bases de seu conceito fundamental: o *estilo de pensamento*. Esses traços são (1) a relação com a história e com a cultura de cada época; (2) a conexão entre pressuposições, experiência, observação e ações; (3) a tradição, a educação e a sequência dos atos da cognição como seus processos formadores e mantenedores e (4) o papel da psicologia via *coerção de pensamento*.

No tópico adiante, desenvolveremos um aprofundamento dessas noções inerentes ao conceito de EP a partir da exposição do livro *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*, 1935, que é considerado a principal obra fleckiana. Nesse caminho, não só o retomaremos com maior detalhamento, mas também será inserido em um contexto mais amplo e amadurecido de sua teoria.

### 2.2.1.1 O estilo de pensamento na obra *Gênese e Desenvolvimento de um fato científico* (1935)

L. Fleck, após elaborar em seus três primeiros artigos filosóficos noções gerais sobre o termo *estilo de pensamento*, passa a desenvolver, no livro *Gênese e desenvolvimento...*, um contorno mais bem fundamentado do conceito.

Assim sendo, pode-se considerar que, no referido manuscrito, há pelo menos quatro referências ao termo *estilo de pensamento*, as quais podem ser consideradas como definições do mesmo. A primeira delas ocorre quando Fleck refere-se aos chamados manuais científicos, afirmando que estes possuem em seu conteúdo

... ensinamentos gerais (...), [de modo que] tais ensinamentos formam o *estilo de pensamento* do *coletivo* de sorologistas, determinam o rumo dos trabalhos e os associam à tradição específica. É completamente natural que esses ensinamentos passem por mudanças constantes. (FLECK, 2010, p. 109).

Nessa definição, evidenciam-se três características do conceito de *estilo de pensamento*: (1) constitui-se dos ensinamentos de um determinado campo; (2) conecta as práticas investigativas desse campo à tradição correspondente, orientando/direcionando os rumos da investigação; e (3) possui um caráter transitório.

Dessa forma, verifica-se nessa definição o aspecto histórico do EP quando o autor expressa que ele está presente na tradição. De fato,

(...) não conseguimos deixar para trás o passado – com todos os seus erros. Ele continua vivo nos conceitos herdados, nas abordagens de problemas, nas doutrinas das escolas, na vida cotidiana, na linguagem e nas instituições. Não existe geração espontânea (*Generatio spontanea*) dos conceitos; eles são, por assim dizer, determinados pelos seus ancestrais. (FLECK, 2010, p. 61).

Logo, o vínculo com o passado materializa-se através da tradição e das protoideias.

Ainda, destaca-se nessa definição uma característica nova do conceito, que é seu caráter provisório, ampliando-se, portanto, o significado do termo.

A segunda definição de *estilo de pensamento* no livro *Gênese e Desenvolvimento ...* procura evidenciar a relação entre esse conceito e a experiência, de modo que essa última assume um papel imprescindível para a apropriação de uma *Gestalt*. Aqui o autor retoma e aprofunda sua discussão sobre o viés psicológico dos EP.



Em outras palavras, a experiência é o processo que permite o desenvolvimento da capacidade de “perceber uma forma específica”, ao mesmo tempo em que a capacidade para a percepção de formas que o contradigam é reduzida temporariamente. Assim, nas palavras de Fleck:

A percepção da forma (*Gestaltsehen*) imediata exige experiência (*Erfahrensein*) numa determinada área do pensamento: somente após muitas vivências, talvez após uma formação prévia, adquire-se a capacidade de perceber, de maneira imediata, um sentido, uma forma e uma unidade fechada. Evidentemente, perde-se, ao mesmo tempo, a capacidade de ver aquilo que contradiz a forma. (*Gestalt*). (...) essa disposição à percepção direcionada é a parte mais importante do estilo de pensamento.(FLECK, 2010, p. 142).

Desse modo, a experiência, por se conectar com a formação dos indivíduos e com a tradição, mediante a aplicação de métodos, linguagens e outros recursos e hábitos de pensamento peculiares a um determinado campo do saber, contribui para a formação e manutenção de uma capacidade específica “de perceber, de maneira imediata”, tornando as pressuposições daquele campo compreensíveis e, mesmo, instintivas, definindo “ ‘o que não pode ser pensado de outra maneira’.” (FLECK, 2010, p. 150).

Assim, é só com a aquisição da experiência que ocorre a introdução e o amadurecimento em um *estilo de pensamento*, de maneira que “... nenhuma descrição consegue substituir aquela ideia que se adquire depois de lidar, durante muitos anos, (...) na prática...” (FLECK, 2010, p.97).

Finalmente, a terceira e quarta definições do conceito de *estilo de pensamento*, assim identificadas pelo próprio Fleck, configuram-se como segue

O estilo de pensamento, assim como qualquer estilo, consiste numa determinada atmosfera (*Stimmung*) e sua realização. Uma atmosfera (*Stimmung*) possui dois lados inseparáveis: ela é a disposição (*Bereitschaft*) para um sentir seletivo e para um agir direcionado correspondente. (...) Podemos, portanto, definir o estilo de pensamento como percepção direcionada em conjunção com o processamento correspondente no plano mental e objetivo. Esse estilo é marcado por características comuns: dos problemas, que interessam a um coletivo de pensamento; dos julgamentos, que considera como evidentes e dos métodos, que aplica como meios do conhecimento. É acompanhado, eventualmente, por um estilo técnico e literário do sistema do saber. (FLECK, 2010, p. 149).

Definimos o *estilo de pensamento* como a disposição a uma percepção direcionada e um processamento correspondente do percebido. (FLECK, 2010, p.198).

Como se nota, as definições evidenciam, explícita ou implicitamente, uma característica peculiar e fundamental do conceito e já discutida anteriormente: o EP constitui-se em uma disposição para uma percepção direcionada. Ele é “a totalidade das disposições mentais, a disposição para uma e não para outra maneira de perceber e agir.” (FLECK, 2010, p. 110).

Assim, o *estilo de pensamento* está vinculado a um ver e, ainda, a um agir específicos, a um efeito prático, direcionando os problemas relevantes, métodos, técnicas, julgamentos, literatura, conceitos, etc.

A cada *estilo de pensamento* correm, paralelamente, seus efeitos práticos, isto é, a aplicação. Qualquer pensamento é aplicável, uma vez que a convicção de que uma suposição procede ou não também exige uma atividade intelectual. A comprovação da veracidade está, portanto, tão vinculada ao estilo de pensamento quanto à pressuposição. (FLECK, 2010, p.156).

O *estilo de pensamento* também se vincula à questão da “observação” realizada por um especialista e isso pelo fato de ela ser entendida enquanto uma “percepção da forma (Gestaltsehen) desenvolvida e imediata.” (FLECK, 2010, p.142).

Porém, apesar dessa aproximação, o *estilo de pensamento* distingue-se da “observação”, uma vez que esta é compreendida enquanto uma função do *estilo de pensamento*, na medida em que, para ela acontecer, é necessário, primeiramente, aprender a observar e a perguntar de forma dirigida e restringida. E essa direção é determinada de acordo com um *estilo de pensamento*.

Nesse raciocínio, Fleck novamente critica a suposta neutralidade das observações científicas, assumindo que não existe uma “observação pura”, mas sim uma “observação imediata”, isto é, que se manifesta a uma pessoa com conhecimentos prévios, treinada a observar de uma determinada forma e não de outra. (FLECK, 2010, p.140).

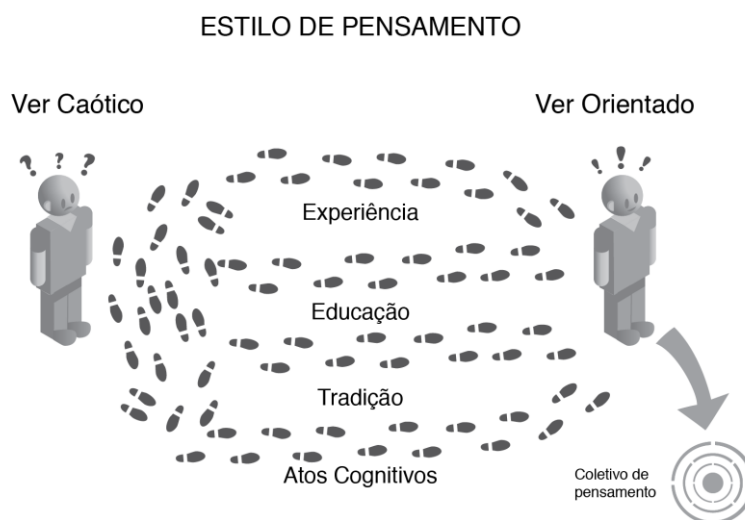
Além disso, a observação varia de acordo com o grau de desenvolvimento do campo científico, podendo ser classificada como uma “percepção da forma (Gestaltsehen) desenvolvida e imediata.” (FLECK, 2010, p.142), a qual exige o estar

experimentado no *sistema de ideias* de que se trate, possibilitando a capacidade para perceber imediatamente uma forma.

Para o caso dos campos pouco desenvolvidos ou em desenvolvimento, a observação é entendida enquanto um “olhar inicial pouco claro” (FLECK, 2010, p.142), isto é, pouco desenvolvido, que não se encontra impregnado pelo *estilo de pensamento* dominante.

A fim de buscar esquematizar as características que envolvem um *estilo de pensamento*, bem como as dinâmicas envolvidas no processo de inserção ou desenvolvimento do mesmo em uma pessoa, apresentamos a Figura 2.1 a seguir.

**Figura 2.1.** Esquema do processo de aprendizagem de um *estilo de pensamento*.



**Fonte:** Gráfico desenvolvido pela autora da Tese (PARREIRAS, 2018).

Conforme expõe a figura, pode-se dizer que, no início, os sujeitos estão sob a condição de um *ver confuso, caótico*. Entretanto, ao longo do tempo, mediante processos educativos, de experiência e aos atos cognitivos, eles paulatinamente inserem-se na tradição desse *estilo* e alcançam a condição de um *ver orientado*. Nessa situação, passam a ser considerados como parte de um *coletivo de pensamento*, que é o detentor desse *estilo*. Esse conceito será discutido a diante.

No que se refere ao caráter histórico presente em sua teoria, Fleck amplia essa noção nesta sua obra argumentando que há vínculos temporais entre as concepções, sendo tal gênese histórica delimitada pelos termos “protoideia” ou “pré-ideia”. De acordo com ele:

As protoideias devem ser consideradas como predisposições histórico-evolutivas (*entwicklungsgeschichtliche*) de teorias modernas e sua gênese deve ser fundamentada na sociologia do pensamento (*denksozial*). (FLECK, 2010, p. 66).

Em outras palavras, as pré-ideias dizem respeito àquelas ideias que surgiram no passado e que persistiram mesmo sob mudanças dos *estilos de pensamento*. E nesse processo de distanciamento de seus contextos originais de elaboração, elas acabam sendo interpretadas de modo distinto, tornando-se, assim, importantes por configurarem-se em elementos heurísticos para a pesquisa.

O caráter histórico da obra do médico polonês é identificado também pela associação que estabelece com a evolução darwiniana para descrever o desenvolvimento das teorias, incorporando, para tanto, alguns de seus termos e a fundamentação temporal que ela implica.

Assim, afirma que os *estilos de pensamento* esporadicamente sofrem mutações, as quais podem contribuir para que se tornem “adaptados” ou “mal-adaptados” a determinado contexto. Aqueles mal-adaptados tornam-se obsoletos e suas proposições passam a ser identificadas como “proposições fósseis”. (FLECK, 2010, p. 67).

Portanto, como já exposto em parágrafos anteriores, o EP não é fixo, estando subordinado a toda uma dinâmica de manutenção e transformação de modo que, mediante seu caráter coercitivo, promove uma “tendência à persistência” das teorias e práticas já existentes, isto é, de um determinado *sistema de opinião* (FLECK, 2010, p.49), configurando-se esse estado na chamada *harmonia dos enganos/ilusões* (FLECK, 2010, p.69; 81) - circunstância em que o EP encontra-se “adaptado”.

Entretanto, tal *harmonia dos enganos/ilusões* pode ser abalada por uma pessoa não adepta parcial ou completamente àquele determinado *estilo*, ao começar a apontar as “exceções” nele presentes.

É dessa maneira que a chamada fase *clássica* do EP, isto é, aquela “na qual tudo mostra uma consistência notável” (FLECK, 2010, p.49) ao *estilo de pensamento* dominante pode ser comprometida.

Durante certo tempo, a fase *clássica* consegue resistir às “exceções”, sendo esse período em que há críticas ao *estilo de pensamento*, mas a manutenção do mesmo, denominado fase das *complicações*. (FLECK, 2010, p.71).

Chega um momento, contudo, que as pressões sobre o postulado dominante aumentam devido à insistência de experimentos convergentes às “exceções”, fazendo com que haja um abalo na rigidez interna da *harmonia dos enganos* – quando o EP passa a tornar-se “mal-adaptado” - e, por fim, provocando a consideração de um novo *estilo de pensamento* pelo grupo.

Diante do exposto, conclui-se que em todo grupo existe um *estilo de pensamento* dominante que promove uma tendência à persistência dos *sistemas de ideias*, pois só são permitidas as observações, práticas e declarações conformes àquele *estilo*, ou seja, manifesta-se uma acentuada *coerção de pensamento* - o caráter psicológico do conceito.

Além disso, o conceito *estilo de pensamento* implica em considerar que o detentor do conhecimento não é o indivíduo; para Fleck, o “portador do conhecimento” é o *estilo de pensamento*, porque ele é a referência do que pode ser afirmado ou não pelos indivíduos de um determinado grupo. Assim, o conhecimento é coletivo e não individual - o caráter sociológico do conceito.

Outra conclusão que se pode tirar a partir do exposto é a de que, para Fleck, as teorias prevalecem não porque estão mais “corretas” que outras, mas porque correspondem ao *estilo de pensamento* de um grupo localizado historicamente. Logo, a “verdade”, para o autor, está diretamente relacionada ao *estilo de pensamento* e à sua história – o caráter histórico do conceito.

Em linhas gerais, o acima exposto procurou descrever os principais traços do conceito de *estilo de pensamento*. A seguir, trataremos da exposição do *coletivo de pensamento*, segundo termo chave do autor e de relevância para o presente estudo.

### **2.2.2 Coletivos de Pensamento: definição e características**

O *coletivo de pensamento* (CP) é o segundo conceito pilar da epistemologia de Fleck e encontra-se diretamente relacionado ao termo anteriormente discutido, na medida em que “... o coletivo de pensamento é portador do estilo de pensamento” (FLECK, 2010, p.148), sendo esse vínculo com o estilo, esse traço constitui-se como seu “portador comunitário” (FLECK, 2010, p.154), sua primeira característica.

A referência inicial, propriamente dita, que Fleck faz ao conceito de CP dá-se em seu artigo de 1935, denominado *Observação Científica e Percepção em Geral*.

Nesse trabalho, ele busca explicitar, principalmente, a relação do termo com o processo de desenvolvimento do saber e sua associação com o social. Isso se dá

mediante a ideia que ele desenvolve de que o conhecimento é construído por um *coletivo* e não por indivíduos isolados. Nas palavras do autor,

(...) pensar é uma atividade coletiva, assim como um coral cantando ou uma conversa. (...) [pensar produz] uma certa figura, a qual é visível somente a qualquer um que tenha parte dentro dessa atividade social; ou um pensamento o qual é também claro somente para os membros do coletivo. O que pensamos e como vemos depende do *coletivo de pensamento* ao qual pertencemos. (...). (FLECK, 1986d, p.77).

Ainda, no que se refere às características sociológicas dos CP, tem-se a chamada *circulação* de ideias entre os diferentes CP. Esta será tratada mais detidamente adiante devido aos diversos desdobramentos que implica.

Assim, voltando à análise do fragmento anteriormente exposto, nele também se verifica o viés psicológico do conceito de CP. Este viés manifesta-se a partir de sua relação com o *estilo de pensamento*, evidenciado quando o médico judeu-polonês sugere que as figuras só podem ser vistas por aqueles indivíduos que tenham sido iniciados aos pressupostos daquele determinado CP.

Em outras palavras, as figuras, as formas só são perceptíveis àqueles que passaram pelos rituais específicos de coerção de pensamento daquele *coletivo* que, por sua vez, detém um específico *estilo de pensamento*. Desse modo, afirma-se que nenhum olhar é isento de determinados pressupostos, ou seja, “nós olhamos com nossos olhos, mas vemos com os olhos do coletivo.” (FLECK, 1986g, p.137).

Passemos agora a tratar dos elementos históricos, o último dos três traços próprios da noção de CP.

Em linhas gerais, segundo Fleck, esses elementos históricos podem ser identificados por meio da realização de processos comparativos entre *estilos de pensamento* de diferentes épocas. Mediante tal procedimento, busca-se verificar a presença ou ausência de resquícios de protoideias ou de pré-ideias entre *estilos* de CP distintos. (FLECK, 1986e, p. 60).

Por fim, sobre o chamado *coletivo de pensamento*, pode-se afirmar que este conceito sustenta a defesa fleckiana de que as teorias não podem ser classificadas enquanto “verdadeiras” ou “falsas”, desprezando-se processos sócio-históricos e psicológicos. Dessa forma, enquanto alternativa à concepção Neopositivista criticada ao longo de todos os seus trabalhos, o médico judeu-polonês defende justamente que

uma declaração só é “verdadeira” quando se apresenta entrelaçada ao tecido do saber de uma época, mais especificamente, quando está em conformidade ao *estilo de pensamento* de determinado CP.

Assim, tendo apresentado as principais características dos CP, sendo (1) seu viés psicológico representado por sua relação direta com o *estilo de pensamento*; (2) seu traço histórico, expresso pela identificação das protoideias de CP distintos, a seguir tratar-se-á de seu terceiro caráter, que diz respeito à presença de uma dimensão social em seus processos de formação.

Em linhas gerais, Fleck afirma que um CP forma-se quando pessoas se reúnem por compartilharem “prontidões intelectuais específicas”, adquiridas ao longo de um processo de “condicionamento numa [determinada] tradição...” (FLECK, 1986e, p. 98).

Tais CP então formados acabam por configurar-se em *coletivos estáveis* ou, então, em *coletivos momentâneos*. Os *coletivos* que desenvolvem um caráter de estabilidade são aqueles que permanecem firmes e imutáveis ao longo de extenso período. Por sua vez, os *coletivos* de caráter *momentâneo* são aqueles que se constituem e findam-se em poucos anos, poucas décadas, até mesmo podem emergir e desaparecer durante os breves minutos de uma conversa entre duas pessoas. (FLECK, 1986e, p. 98-99).

Os CP tornam-se *estáveis* no momento em que se alcança um modo comum intelectual, um entendimento mútuo entre os sujeitos. Esses CP possuem pelo menos quatro traços que nos auxiliam a identificá-los.

O primeiro deles constitui-se na presença de *delimitações* mais ou menos exatas, formalizadas pelos costumes e estatutos, de modo a subordinar a inserção de membros a certas cerimônias de admissão. (FLECK, 1986e, p. 99).

O segundo diz respeito ao uso de termos técnicos, já que esses expressam algo a mais do que aquilo que corresponde à sua definição lógica, isto é, possuem um certo poder, um certo fascínio. Esses termos específicos fazem parte de um determinado EP, sendo, portanto, inacessíveis a estranhos além de sagrados para o iniciado. (FLECK, 1986e, p. 100).

Por sua vez, o terceiro traço relaciona-se à existência de uma solidariedade entre os membros daquele coletivo, os quais compartilham o mesmo *estilo de pensamento*. Esse *estilo* se torna de tal maneira orgânico, que seus membros se reconhecem como “colegas”, “camaradas”. (FLECK, 1986e, p. 101).

Por fim, a quarta característica dos CP estáveis é representada pelo fato de que, quando surge algo ou alguém contrário ao EP assumido por aquele *coletivo*, manifesta-se um sentimento de hostilidade para o “estranho”. (FLECK, 1986e, p. 101).

A título de exemplo, em suas obras, Fleck faz referência direta e indiretamente a vários *coletivos de pensamento* estáveis vinculados tanto à história das ciências naturais e médicas, como os *coletivos* de sorologistas e anatomistas, quanto afeitos a áreas distintas desses, como os *coletivos* da política, dos profissionais da moda, da arte, do esporte, dentre outros. (FLECK, 2010, p. 159).

Avalia-se que, nesses momentos, o próprio autor expõe a adequação de sua proposta, de seus conceitos, para a possibilidade de leitura, interpretação, compreensão de campos que ultrapassam as das ciências naturais e médicas, especificamente.

Assim, é possível afirmar, a partir do raciocínio exposto pelo próprio autor, que CP e EP são noções que permitem a compreensão dos processos cognitivos de diferentes grupos e saberes, desde os constituídos e elaborados por povos tradicionais, até os organizados por grupos de pesquisadores, por grupos de religiosos, por grupos de policiais e assim por diante. E é a partir dessa inspiração que assumimos, neste trabalho, as categorias, os conceitos fleckianos para compreendermos a constituição do saber, dos *estilos de pensamento* de um CP de estudantes camponeses.

Passando agora à caracterização dos chamados CP *momentâneos*, Fleck argumenta que esses *coletivos* têm origem a partir do momento em que chega, junto ao *coletivo* estável, uma nova pessoa que é capaz de destruir ou de modificar a estabilidade. (FLECK, 1986e, p. 98-99).

Nesses casos, o médico judeu-polonês afirma que podem ocorrer duas possibilidades de modificação: as chamadas “fracas” e, por outro lado, as “fortes”. Quando ocorrem “modificações fracas”, volta-se ao mesmo *coletivo estável*. Todavia, quando o novato estabelece uma “modificação forte”, forma-se um novo *coletivo estável* ligeira ou totalmente diferente do anterior.

Os processos de estabilidade ou de modificação sofridos pelos CP, como acima expostos, perpassam aspectos de cunho sociológico. Em outras palavras, para um CP permanecer *estável*, deve haver bem constituído e compartilhado entre seus membros os fundamentos intelectuais, os costumes e a linguagem específica, os quais geram, por consequência, uma cumplicidade e aversão ao “estranho” entre os membros de um CP específico. Fleck afirma que tais aspectos, que são pautados dentro e entre os CP, configuram o que ele chama de “circulação de ideias” ou “tráfego de ideias” *dentro*



e *entre* os CP. A seguir, desenvolveremos uma apresentação mais detalhada a esse respeito.

### 2.2.2.1 O tráfego de ideias dos coletivos de pensamento

Para desenvolver seu entendimento de que há um processo de circulação de ideias *dentro* e *entre* os CP, Fleck utiliza pelo menos quatro conceitos por ele elaborados, sendo: o *círculo esotérico*, o *círculo exotérico*, o *tráfego intracoletivo de pensamento* e o *tráfego intercoletivo de pensamento*.

Iniciando a análise a partir dos conceitos de *círculo esotérico* e *exotérico*, pode-se dizer que ambos são estruturas que se constituem enquanto partes de qualquer *coletivo de pensamento*, o qual, por sua vez, é formado de muitos círculos interseccionados. (FLECK, 2010, p. 157).

Tomando como exemplo o CP da ciência, Fleck explica que o *círculo esotérico* seria aquele caracterizado por ser o detentor do “saber especializado”, composto pelos *especialistas gerais* e pelo *expert*, que seria a personificação, o centro das novas ideias. O *círculo exotérico* desse CP, por sua vez, seria o detentor do “saber popular”, ou seja, da ciência para “não especialistas”, constituindo-se de uma ampla gama de diletantes instruídos e com formação geral. A figura 2.2, abaixo, apresenta de forma esquemática a configuração de um CP genérico: seus círculos *eso* e *exo* e respectivos representantes.

**Figura 2.2.** Esquema da conformação geral de um *coletivo de pensamento*.

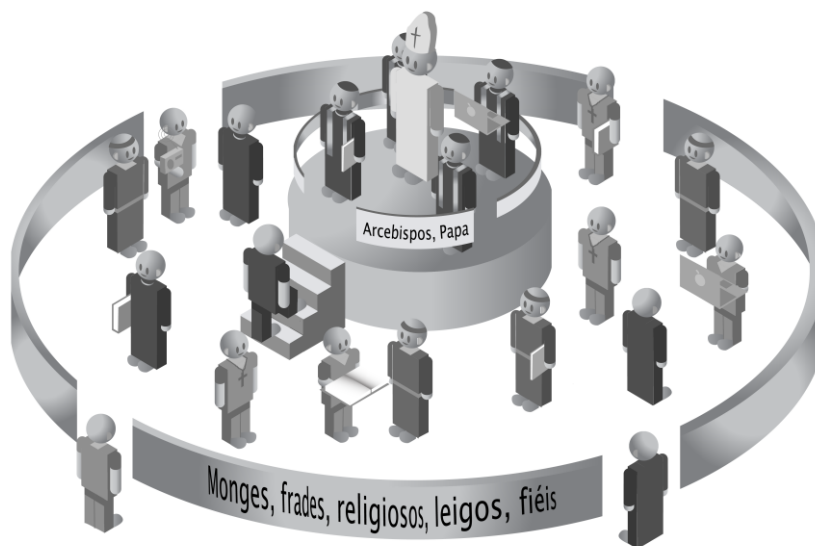


**Fonte:** Gráfico desenvolvido pela autora da Tese (PARREIRAS, 2018).

De acordo com a imagem, verifica-se externamente um *círculo exotérico*, constituído por detentores de um saber não especializado. Internamente, o *coletivo de pensamento* possui um *círculo esotérico*, do qual participam especialistas gerais e o *expert* - o cabeça do *coletivo*.

Fleck, em seu artigo de 1935, cita e comenta a estrutura de *coletivos de pensamento* de várias áreas do saber, como o *coletivo de pensamento* da religião, da ciência e da arte. As figura 2.3-A, 2.3-B e 2.3-C abaixo procuram ilustrar quais indivíduos representariam, em cada um desses *coletivos*, os *experts* e especialistas gerais, pertencentes ao *círculo esotérico* nuclear bem como quais seriam os componentes de formação geral do *círculo exotérico* desses *coletivos*.

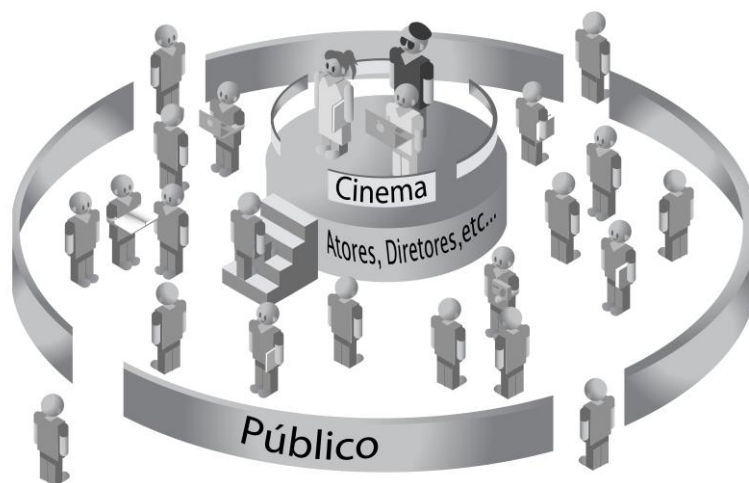
**Figura 2.3-A** Esquema do *coletivo de pensamento* da Igreja Católica Apostólica Romana.



**Fonte:** Gráfico desenvolvido pela autora da Tese (PARREIRAS, 2018).

Na imagem acima verificam-se no *círculo exotérico* os monges, frades, religiosos e leigos fiéis e, internamente, no *círculo esotérico*, os arcebispos, bispos, abades e vigários, juntamente com o *expert*, neste caso, o Papa.

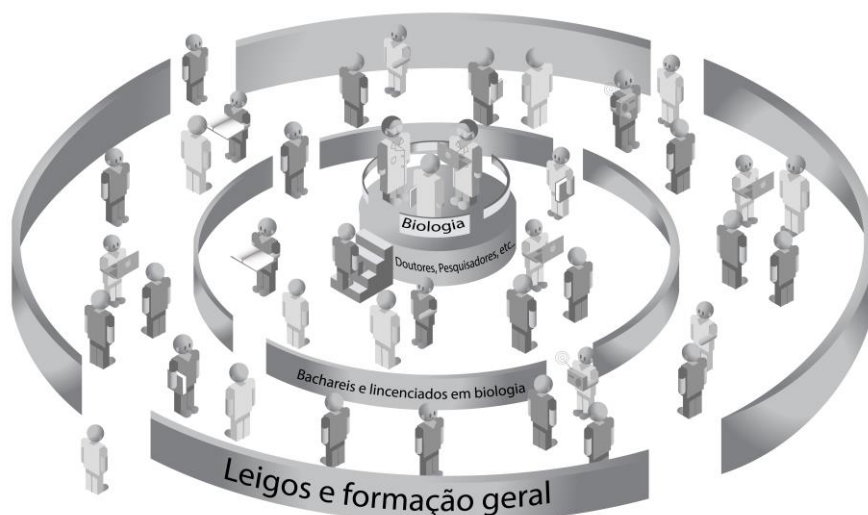
**Figura 2.3-B.** Esquema do *coletivo de pensamento* da área do cinema.



**Fonte:** Gráfico desenvolvido pela autora da Tese (PARREIRAS, 2018).

Verifica-se acima, no *círculo exotérico* o público e, no *círculo esotérico*, os especialistas gerais: atores, atrizes, além do *expert*, representado pelos críticos de cinema.

**Figura 2.3-C.** Esquema do *coletivo de pensamento* da área do cinema.



**Fonte:** Gráfico desenvolvido pela autora da Tese (PARREIRAS, 2018).

De acordo com a imagem 2.3-C, observa-se no *círculo exotérico* os leigos com formação geral, exemplificados pelos concluintes da Educação Básica.

Internamente, no *círculo esotérico*, estão os especialistas gerais: graduados em Biologia, mestres, doutores em microbiologia e o *expert*, neste caso, o pesquisador sênior.

Após apresentar os conceitos de *círculo exo* e *esotérico*, constituinte dos diferentes *coletivos de pensamento*, passar-se-á à exposição mais especificamente da dinâmica que Fleck denomina de *tráfego de ideias intracoletivo* e *intercoletivo*.

Segundo o médico judeu-polonês, os seguidores mais fiéis das ideias do “saber especializado”, via de regra, se encontram na periferia do *círculo esotérico*, não tendo nenhum contato direto com os componentes do núcleo desse *círculo*.

A relação entre ambos é mediada por alguns instrumentos de comunicação intracoletiva, que promovem o chamado *tráfego intracoletivo do pensamento*. Tais instrumentos de comunicação do pensamento podem ser considerados, para o caso dos *coletivos de pensamento* analisados nessa pesquisa - o CP da Licenciatura em Educação do Campo/CVN da UFMG; o CP dos Movimentos Sociais Camponeses; o CP das EFAs e Saberes da Terra e o CP dos Agricultores Familiares - o uso da palavra escrita impressa, do rádio, das tecnologias virtuais possibilitadas pela internet (e-mails, videoconferências, *sites* diversos), as assembleias, congressos e reuniões semelhantes.

Dessa *circulação intracoletiva* surge uma dependência entre os iniciados (*círculo esotérico*) e a “opinião pública” (*círculo exotérico*), de modo que, se os componentes do *exotérico* têm uma relação mais forte, esse caráter assume um viés democrático e ocorre o desenvolvimento de novas ideias.

Entretanto, se a posição dos membros do *esotérico* é mais forte, então o dogmatismo domina esse *coletivo de pensamento*, porque há um distanciamento muito grande entre o *círculo exotérico* e o *esotérico*, resultando em um conservadorismo.

O *tráfego intracoletivo* dá-se também entre indivíduos que estão em uma mesma intersecção do *coletivo*, de modo a possuírem um mesmo “nível mental”. Nesse caso, desenvolve-se certa solidariedade intelectual a serviço de uma ideia suprapessoal, que causa uma dependência intelectual dos indivíduos entre si, mediante o uso de uma atitude comum e de certos termos específicos, técnicos, os quais dominam toda comunicação de pensamento dentro do *coletivo*.

Assim, e esse é o ponto importante concernente ao *tráfego intracoletivo*, ele produz, por razões sociológicas, sem levar em conta o conteúdo e a legitimação lógica, o reforço das criações intelectuais, ou seja,

A confiança nos iniciados, a dependência por parte destes da opinião pública, a solidariedade intelectual dos pares, que estão a serviço da mesma ideia, são forças sociais alinhadas que criam uma atmosfera comum específica, proporcionando às formações de pensamento solidariedade e adequação ao estilo numa medida cada vez maior. (FLECK, 2010, p. 158).

Especificamente quanto ao *tráfego intercoletivo*, percebe-se que o que se destaca nesse caso são os traços comuns entre os *coletivos*, de modo que, quanto maior é a diferença entre os *estilos de pensamento*, menor é o *tráfego intercoletivo* de ideias, pois os princípios de um *coletivo* estranho são tidos como arbitrários e sua legitimação é sempre questionada, tendo-se a impressão de que suas explicações são vazias, triviais, ou sem sentido.

Em caso de serem *coletivos* menos divergentes, pode ocorrer *tráfego intercoletivo* de ideias, mas as palavras são traduzidas em outra linguagem de pensamento, o que produz certa variação de seu significado.

Desse modo, geralmente o *tráfego intercoletivo* de ideias gera uma transformação dos valores dos pensamentos, ou seja, promove uma troca no *estilo de pensamento* e “ essa alteração do estilo de pensamento – isto é, a alteração na disposição à percepção direcionada - oferece novas possibilidades de descobrimentos e cria fatos novos.” (FLECK, 2010, p.162).

Assim sendo, para o autor, o conhecimento é construído a partir de redes de intercâmbio de informações que têm origem em diferentes períodos e em diferentes lugares, tecida por pessoas que trocam ideias a fim de alcançar a explicação, um *estilo de pensamento* mais palpável a suas épocas e contextos.

O conhecimento, portanto, apresenta-se como um ato coletivo, não individual. Por isso, esse médico polonês afirma que o conhecimento é uma atividade complexa, pois há muitas linhas de desenvolvimento de ideias que se cruzam e se influem mutuamente, de maneira que o coletivo vai permutando entre si os vários *estilos de pensamento* em torno de um núcleo comum, um núcleo conceitual duro.

É como se quiséssemos reproduzir por escrito uma conversa agitada em sua sequência natural, onde várias pessoas falam desordenadamente ao mesmo tempo, sendo que, apesar disso, cristaliza-se uma ideia comum. (FLECK, 2010, p.56).

Essa “conversa agitada” a que o autor se refere que culmina na cristalização de uma ideia relaciona-se à dinâmica proporcionada pelo tráfego *intra e intercoletivo* de ideias então discutido.

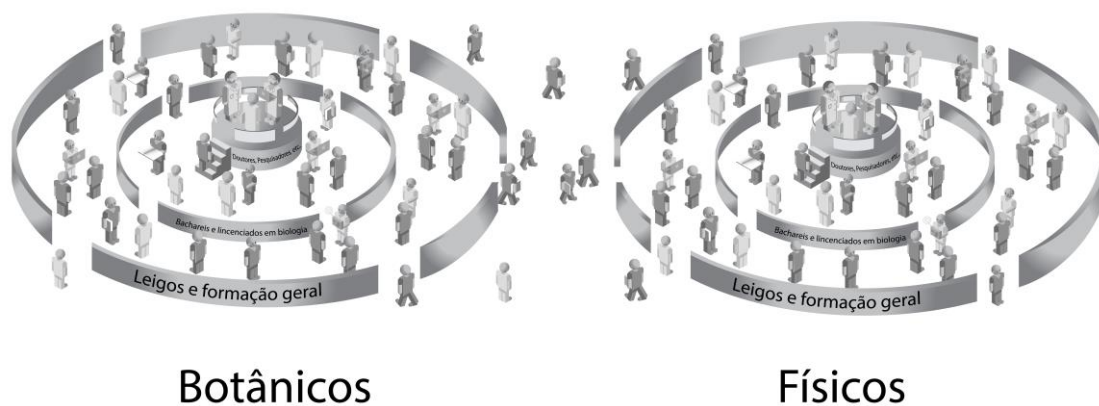
Por pertencer a diferentes *coletivos de pensamento*, o indivíduo contribui para esse trânsito *intercoletivo* das ideias. De modo geral, quanto mais divergentes são os *coletivos de pensamento*, mais facilmente seus *estilos de pensamento* podem manter-se isolados dentro do mesmo indivíduo.

Entretanto, se os *estilos* são muito próximos, tal separação torna-se mais difícil e estabelece-se um conflito no indivíduo, podendo torná-lo improdutivo ou detentor de um novo *estilo*, criado e situado entre os dois anteriores. Em outras palavras, os elementos logicamente contraditórios do pensamento de um indivíduo não chegam a converter-se em uma contradição psíquica porque estão separados uns dos outros.

Em síntese, pode-se dizer, então, que o *tráfego intra e intercoletivo* não ocorre nunca sem transformação e sem que se produza uma remodelação conforme ao *estilo de pensamento*, que *intracoletivamente* se traduz em um reforço e *intercoletivamente* em uma troca fundamental do pensamento comunicado.

Abaixo, a figura 2.4 representa o *tráfego* de ideias entre dois *coletivos de pensamento* da área das Ciências Naturais.

**Figura 2.4.** Esquema da circulação de ideias intra e intercoletiva entre dois *coletivos de pensamento* da área das Ciências Naturais.



Botânicos

Físicos

**Fonte:** Gráfico desenvolvido pela autora da Tese (PARREIRAS, 2018).

Tendo exposto acima os pressupostos fleckianos, em especial, seus conceitos pilares de *estilo de pensamento* e *coletivo de pensamento*, na seção a seguir apresentaremos algumas reflexões sobre a pertinência do uso de suas elaborações para pesquisas relacionadas a campos do saber, grupos de pessoas não necessariamente relacionadas às chamadas Ciências “duras” do conhecimento.

### **2.3 Emprego dos termos estilo de pensamento e coletivo de pensamento em grupos não-científicos**

Em linhas gerais, diversos estudos na área de educação em geral e no ensino de ciências, mais especificamente, já vêm utilizando o *estilo de pensamento* e o *coletivo de pensamento* como categorias de análise.

Nesta investigação propriamente dita, gostaríamos de chamar atenção para uma característica particular do conceito de *estilo de pensamento* fleckiano que estamos considerando e que o torna adequado para os objetivos a que se pretende.

Essa característica refere-se à assertiva do autor ao afirmar que “nós olhamos com nossos olhos, mas vemos com os olhos do coletivo” (FLECK, 1986g, p. 137). Dessa forma, o modo de olhar e ver do *coletivo*, isto é, o *estilo de pensamento*, é criado “pelo meio, costumes linguísticos, opinião do público geral, tradição”. (FLECK, 1986g, p.137).

Isso significa que, para Fleck, durante a convivência em um específico meio sociocultural, com experiências singulares proporcionadas pelas relações desenvolvidas neste meio, é que os sujeitos desenvolvem um determinado *estilo de pensamento*. Dessa forma, o fator social na gênese da cognição não pode ser desconsiderado de modo algum, pois o pensamento de um indivíduo é influenciado pela sociedade/grupo social no qual, e de acordo com o qual, ele vive.

Sendo assim, segundo Fleck, uma forma torna-se conhecida quando a “vemos muitas vezes e sobre a qual nós temos ouvido falar e lido a respeito; desse modo, a disposição para vermos essa forma é muito forte” (FLECK, 1986g, p.136). Logo, Fleck defende que a forma é construída, dentre outros fatores, a partir de temas históricos e culturais.

Para ilustrar tal vínculo, apresentamos, de forma sucinta, dois exemplos expostos pelo próprio autor, sendo um referente à discussão sobre a palavra “casa” e o outro sobre as diferentes percepções da ideia de “locomotiva/estrada de ferro”.

Dessa maneira, segundo o autor judeu-polonês, qualquer homem ocidental vê uma casa, isto é, reconhece esta forma dentro de uma escala de transposições possíveis, e essa percepção também é possível quando se trata, de acordo com Fleck, das casas da cidade de Varsóvia após a II Grande Guerra Mundial. Todavia, a diferença será que os antigos habitantes, ao retornarem à referida cidade, não verão ruínas, mas as casas que havia naquele local, enquanto que os estrangeiros, representados por pessoas que não residiam e que não desenvolveram relações histórico-culturais com aquele local, verão só os destroços. (FLECK, 1947).

Seguindo o mesmo raciocínio, ele afirma que as pessoas dos dias atuais são capazes de ver diretamente uma estação ferroviária. Todavia, esta forma seria impossível de ser vista por um “homem primitivo”: “Ele [o homem primitivo] veria um monstro exalando fogo e fumaça, e provavelmente ele veria suas próprias formas: dragão, diabo, talvez muitas outras coisas, mas não nossa boa e velha estrada de ferro” (FLECK, 1986g, p. 137).

Nestes exemplos pode-se perceber que, quando o autor polonês refere-se ao conceito de *estilo de pensamento*, ele está reconhecendo-o não como uma categoria de análise exclusiva da cognição científica, uma vez que há diferentes *estilos de pensamento* também nas conformações cognitivas de identidades culturais, como se percebe na forma como os estrangeiros *versus* os antigos habitantes de Varsóvia perceberam a cidade no pós-guerra e mesmo na análise feita pelo autor das diferentes formas de percepção da estrada de ferro.

No caso específico do estudo aqui proposto, consideramos da mesma forma que os sujeitos do campo, com suas dinâmicas sócio-históricas próprias, desenvolveram *estilos de pensamento* particulares sobre diversos temas, dentre eles e o que aqui nos interessa, sobre “natureza”.

Em outras palavras, no que se refere à Educação do Campo, sugerimos que os processos sociológicos de construção do *estilo de pensamento* discutidos por Fleck ocorrem ao longo da inserção desses sujeitos nos processos de trabalho camponeses, nos movimentos sociais, nas tradições e memórias locais e familiares transmitidas por meio da oralidade, nas relações específicas com a terra, nos processos educativos formais. Assim sendo, em meio a essas dinâmicas, treinamentos, experiências, métodos e linguagens compartilhadas, compreendemos que os sujeitos vão incorporando modos direcionados de ver, isto é, *estilos de pensamento* sobre natureza, próprios do campo.



Sendo assim, consideramos que o conceito de *estilo de pensamento* parece ser adequado para análises de processos para além do campo estritamente científico e, portanto, pertinente para o estudo em questão.

Finalmente, após essa análise mais pormenorizada da adequação do conceito de *estilo de pensamento* para o presente estudo, no próximo capítulo faremos uma exposição sobre a origem e características principais do que veio a ser atualmente (re) conhecido por Educação do Campo.

## **CAPÍTULO 3 - O MOVIMENTO DE LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS DE UM NOVO COLETIVO DE PENSAMENTO**

### **3.1 Introdução**

Para se compreender o que hoje se referencia por “Educação do Campo” é necessário retomar, em linhas gerais, o contexto que tencionou a emergência desse conceito. Na verdade, sob as lentes fleckianas que orientam o presente trabalho, pode-se dizer que o termo “educação do campo”, mais que um conceito, vem se tornando um *estilo de pensamento*, isto é, um modo próprio de se ver e agir.

Assim compreendido, pode-se dizer que as convicções em gestação de um *estilo de pensamento* educativo que fosse convergente às demandas dos povos do campo acabaram por conformar o *coletivo de pensamento* identificado como “Movimento de Luta por uma Educação do Campo” (MLEC), uma vez que, como visto, os CP têm origem a partir da reunião de pessoas que compartilham orientações, concepções, princípios específicos, adquiridos durante processos de condicionamento em uma determinada cultura, tradição, no presente caso, pelos modos de vida camponeses. (FLECK, 1986e).

Esse *coletivo de pensamento*, ao final do tempo de gestação do conjunto de convicções que lhe deram origem, acabou por dar à luz a um *estilo de pensamento*, coerente com as reivindicações dos camponeses, o qual fora batizado “educação do campo”.

Em linhas gerais, para a compreensão de como se constituiu o *coletivo de pensamento* MLEC bem como o próprio *estilo de pensamento* “educação do campo”, iniciaremos esse capítulo buscando apresentar algumas características relativas às identidades das pessoas camponesas, isto é, procuraremos delinear minimamente traços referentes aos sujeitos culturais do campo. Essa tarefa será útil para se compreender por que razão esses povos passaram a demandar, de forma incisiva, não só o acesso à educação, mas um modelo de ensino próprio, que valorizasse seus modos de ser, viver, trabalhar.

Tal modelo educativo, como se verá, é visceralmente distinto do modo de ver e atuar sobre a realidade do formato até então *proposto* à população do campo, o qual, ao invés de incluir e valorizar os camponeses, acabou por mantê-los à margem dos processos econômicos, sociais, políticos e culturais do país.

Dentro ainda dessa abordagem sobre os sujeitos culturais do campo, discutiremos as possibilidades de diálogo delineadas pelo *coletivo de pensamento* MLEC com o conceito de interculturalidade, uma vez que tanto um quanto outro primam pela valorização e respeito das diferenças culturais.

Após essas primeiras demarcações, passaremos a dissertar, sob um viés mais histórico, o processo de emergência do MLEC.

Para tanto, iniciaremos apresentando alguns elementos do contexto brasileiro em fins do século XIX e início do XX, que impulsionaram a expansão da educação *para* as pessoas do campo, gerando o denominado “Ruralismo Pedagógico”. Na esteira dessa discussão, serão problematizadas as contradições que brotaram a partir desse processo.

Em seguida, passaremos a fazer a exposição propriamente dita do Movimento da Luta por uma Educação do Campo, o qual emergiu em consequência dos problemas advindos da então implantada Educação Rural. Nesse caminho, serão referenciados alguns dos eventos ícones e documentos importantes que emergiram ao longo do processo, os quais delinearão e vêm promovendo estabilidade a esse *coletivo*.

Ao mesmo tempo, pautar-se-ão os principais traços que vêm constituindo-se como elementos da tradição, da experiência e dos hábitos do MLEC, tornando possível elencar, dessa maneira, as características do *estilo de pensamento* “educação do campo”.

Em tempo, dentre os direitos conquistados por esse processo de luta protagonizado pelos movimentos sociais do campo, apresentaremos os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com destaque ao instituído na UFMG. Compreendemos, nessa análise, que tais cursos são ramificações/projeções do MLEC, portanto, são considerados, também, como *coletivos de pensamento* com as mesmas características básicas.

Por fim, a partir de toda exposição e em convergência com o objetivo dessa tese, que é o de identificar os *estilos de pensamento* sobre natureza presentes entre licenciandos em Educação do Campo/CVN e refletir sobre as possíveis contribuições dos mesmos para o Ensino de Ciências e formação de professores, buscaremos destacar algumas características presentes no MLEC que serão importantes para as análises e discussões realizadas nos capítulos posteriores.

### 3.2 Situando os sujeitos culturais do campo e a ideia de interculturalidade

A questão da conformação das identidades é bastante discutida por autores como Hall (1992), Bhabha (1998), Fleuri (2013), Castells (2000), Arroyo e Fernandes (1999), Larchert (2014) entre outros.

Segundo Hall (1992), pode-se afirmar que, ao longo do tempo, foram constituindo-se pelo menos três concepções muito diferentes de identidade.

A primeira, associada ao sujeito do Iluminismo, estava baseada na ideia da pessoa humana como dotada de um núcleo interior, presente desde o nascimento. Essa era “uma concepção muito ‘individualista’ do sujeito e de sua identidade”.(HALL, 1992, p. 11).

Posteriormente, com a complexidade do mundo moderno, emergiu a noção de sujeito sociológico, a qual postulava a ideia de que a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. Nesse caso, “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem”. (HALL, 1992, p. 11).

Atualmente, tem-se configurado a chamada identidade do sujeito pós-moderno, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Essas, portanto, não são fixas, essenciais, permanentes e nem unificadas ao redor de um suposto “eu” coerente. (HALL,1992).

Ainda segundo Hall (1992), nesse cenário de intensas mudanças, houve considerável impacto sobre as chamadas *identidades culturais*, entendidas, conforme Fleuri (2013), como aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, nacionais e que sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades.

Tais transformações fizeram com que as sociedades da pós-modernidade passassem a ser caracterizadas pela “diferença”, isto é, por diferentes “posições de sujeito”, diferentes identidades para os indivíduos. (HALL, 1992).

Neste ponto, torna-se importante colocar-se a seguinte questão: como este “sujeito fragmentado” da pós-modernidade é colocado em termos de suas *identidades*

*culturais*? Mais especificamente, como as *identidades culturais* dos camponeses podem ser compreendidas no cenário da pós-modernidade?

Em linhas gerais, segundo Arroyo e Fernandes (1999), as matrizes culturais do campo constituem-se em uma das principais fontes de *identidade cultural* do camponês, e citam como exemplos dessas matrizes a relação desses sujeitos com a terra, a celebração e transmissão da memória coletiva bem como o predomínio da oralidade. Nas palavras dos autores:

Vocês conhecem melhor do que eu as matrizes culturais do homem, da mulher do campo. (...) A relação da criança, do homem, da mulher com a terra. Essa é uma matriz cultural. Às vezes falo com minha mãe: “- Venha para cá.” - e ela responde - “- Sabe, meu filho, eu quero morrer na minha terra.”. E eu entendo. Ela nasceu lá, ela está lá, quando ela me leva por todos os campos e diz: “- Você lembra que aqui seu pai plantava isso?”- “- Esta árvore foi seu pai que plantou naquela época”. Ela está tão realizada na terra, quanto essa árvore e as parreiras. Essa é uma matriz, os estreitos vínculos existenciais, culturais, entre o homem e a terra. Como trabalhar a relação com a natureza, a relação específica com o tempo da produção, da vida coletiva, do espaço cultivado, humanizado? (...) O tempo social dos indivíduos, das famílias, das comunidades está vinculado aos tempos da natureza, da produção. As festas, os encontros, as relações entre homem, mulher, entre crianças e adultos são inseparáveis dos tempos de produção e reprodução da existência, das relações sociais, produtivas, culturais. Há uma relação orgânica desde a infância muito mais forte do que na produção urbano-industrial. Outra matriz cultural forte no campo é a celebração e transmissão da memória coletiva, as lembranças, as festas, celebram a história da comunidade, relembram as origens, os traços de sua identidade coletiva. Toda a comunidade participa nessa celebração-rememoração- comemoração de sua memória e história, de sua identidade coletiva. (...) Outro traço cultural seria o predomínio da oralidade no convívio, nas relações sociais, na transmissão dos saberes, das transmissões, da memória, das identidades, dos aprendizados... (ARROYO e FERNANDES, 1999, p.32-33 – grifo nosso).

Outra citação dos mesmos autores reforça a importância da relação dos sujeitos do campo com a terra na constituição de suas *identidades culturais*. Nesse sentido, destacam que o ser humano não produz apenas alimentos, roupas; ele se produz na medida em que produz.

A terra é mais do que terra. A produção é mais do que produção. Por quê? Porque ela produz a gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso, vocês [camponeses] não separam

produção de educação, não separam produção de escola. (ARROYO e FERNANDES, 1999, p. 21 – grifo nosso).

Ainda, as lutas sociais também podem ser consideradas como constitutivas das *identidades culturais* do camponês, uma vez que alguns autores defendem que se retire “de sua experiência de luta e de esperanças os elementos constitutivos do seu processo de construção de conhecimento e de comunicação desse conhecimento”. (PESSOA, 1998, p. 12 apud RIBEIRO E PARAÍSO, 2012).

Logo, pode-se afirmar que os sujeitos do campo são reconhecidos por suas *identidades culturais* constituídas por uma relação singular e profunda com a terra enquanto local de trabalho e sustento, moradia e convivência; pela predominância da celebração e transmissão da memória coletiva; pelo predomínio da oralidade e, ainda, pelas lutas sociais.

Assim, semelhantemente a Hall (1992) e Larchert (2014), consideramos que as identidades, nesse caso, as *identidades culturais* camponesas, por assim dizer, não implicam em algo com o qual a pessoa nasce, mas sim que são formadas e transformadas no interior de determinadas relações sociais.

De acordo com Munanga (2006, apud Larchert, 2014), a identidade é, para os indivíduos, a fonte de sentidos e de experiência, portanto, toda identidade exige reconhecimento, caso contrário, se for vista de modo limitado ou depreciativo, a pessoa poderá sofrer prejuízos.

Para Castells (2000, apud Larchert, 2014), nas sociedades globalizadas há pelo menos três formas de identidade. Em termos sucintos, a primeira delas ele denomina de *identidade legitimadora*, introduzida, por exemplo, pelos colonizadores em regiões da África e América Latina, a fim de expandir e racionalizar a dominação em relação aos atores sociais. A segunda ele caracteriza como *identidade de resistência*, criada por atores contrários às dominações então impostas, originando resistências com princípios diferentes ou opostos à sociedade. Finalmente, a terceira seria a *identidade do projeto*, sendo que os atores, por meio da comunicação, constroem uma nova identidade para redefinir sua situação da sociedade.

Entendemos que, conforme apontam diversos autores, as pessoas do campo, com seus conhecimentos tradicionais e formas de lida com a terra, tais como a agricultura familiar, a agroecologia, o extrativismo vegetal, foram durante muito tempo estigmatizados como atrasados, inferiores, além de considerados um empecilho para a expansão dos latifúndios, monoculturas, agronegócio capitalista.

Por essa razão, devido ao não reconhecimento social de suas subjetividades, associado ao entendimento de que são cidadãos de direito, desenvolveram, pode-se dizer, *identidades de resistência*, as quais proporcionaram a formação de comunidades/movimentos de oposição às referidas formas de opressão, ao mesmo tempo em que, ao longo desse processo, veem paulatinamente conformando *identidades do projeto*.

Dessa forma, em linhas gerais, a partir da presente pesquisa, interessa-nos contribuir para a melhor caracterização e reconhecimento de traços relativos às identidades das pessoas do campo, mais especificamente relacionado a seus *estilos de pensamento sobre natureza*, na intenção de contribuir para o debate, problematizando concepções de senso comum sobre o campesinato.

Ao trazer à luz as formas de perceber e agir no mundo dessas pessoas, os processos de educação do campo formatados podem conformar-se de modo mais apropriado às demandas e singularidades desses grupos, prevenindo-se contra práticas exclusão ou invisibilização da diferença.

A concepção de diferença aqui é semelhantemente a de Candau (2002), ao considerar que “a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o ‘mesmo’, à mesmice”. (CANDAU, 2002, p. 19, apud RIZZO e SILVA, 2013, p. 140).

Nesse caminho, a *diferença* constitui-se pela autoafirmação do *outro*, que resiste contra a violência física e simbólica dos processos de colonização. (SKLIAR, 2002, apud FLEURI, 2013).

Sendo assim, consideramos a necessidade de se problematizar e discutir a educação do campo sob uma perspectiva intercultural.

A *interculturalidade* insere-se como um princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos, por refletir um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade.

Assumimos, portanto, a interculturalidade como viés de discussão deste trabalho na medida em que ela significa:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes,

buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, p. 10-11; apud OLIVEIRA e CANDAU, 2010; CANDAU, 2008).

### **3.3 Processos de constituição de um novo coletivo de pensamento educativo: o movimento de luta por uma educação do campo**

Em linhas gerais, os aspectos que tencionaram para a emergência do MLEC tiveram suas raízes em fins do século XIX e início do XX, contexto em que a sociedade brasileira passava por uma série de transformações, tais como a abolição da escravatura, o início da República, golpes de Estado, entre outras. Ao mesmo tempo a essas mudanças somava-se o crescimento das relações capitalistas no país, o que trouxe, a reboque, a necessidade de mão de obra educada, a qual permitiria a transição para a economia de mercado. (RAMAL, 2011; RESENDE, 2015).

Somando-se a esse contexto, diversos grupos, como a burguesia emergente urbano industrial, os marginalizados da periferia, os setores beneficiados pelo sistema capitalista, ávidos por fomentar políticas desenvolvimentistas, a partir de seus interesses particulares e conflitantes entre si, mobilizavam-se reivindicando vários direitos negados à grande parte da população, dentre eles, o direito à educação (RESENDE, 2015).

Intensificou-se, especialmente por parte das elites, a demanda por uma educação no espaço rural com vistas à contenção dos processos migratórios, uma vez que as pessoas do campo, desprovidas de terras para cultivo e acometidos pela seca, além dos escravos recém libertos, direcionavam-se aos grandes centros em busca de melhores condições de vida. Tal fenômeno era considerado preocupante porque gerava o aumento da população carente nas cidades e, conseqüentemente, delineava a formação das periferias, das primeiras favelas urbanas. (ANTUNES-ROCHA, 2012; CARVALHO, 2015).

Assim sendo, diante de todo esse contexto e pressões de vários lados, o Estado acabou por reconhecer e realizar a ampliação do sistema educacional brasileiro, tendo delineado, para o campo, o que veio a ser conhecido por Educação Rural. Em linhas gerais, tal movimento de expansão educacional para o campo, também chamado



de ruralismo pedagógico, teve por principal propósito reduzir a migração dos pobres do campo para a cidade modernizada. Com vistas a tal objetivo, elaborou-se um discurso que “assumiu contornos de depreciação do modo de vida urbano e valorização dos modos ‘simples’ de vida no campo”. (ANTUNES-ROCHA, 2012, p.56 apud RIBEIRO, 2016).

Todavia, na prática, começou-se a observar que as escolas derivadas desse movimento não valorizaram as singularidades do modo de vida rural. Contrariamente, essas instituições exaltavam o ideal urbano de sociedade, considerando o campo como lugar atrasado e sem possibilidade de desenvolvimento. (RIBEIRO, 2016).

Dessa forma, a Educação Rural acabou constituindo-se somente em um modelo voltado à expansão quantitativa das unidades escolares, mas alheio à aproximação com o modo de vida camponês e de suas problemáticas, destacando-se, dentre elas, a questão da estrutura fundiária do país, baseada na concentração de terras.

Além disso, as práticas assumidas por esse modelo educacional também contribuíram para a manutenção do silenciamento cultural desses povos, mediante processos educacionais de viés urbanocêntrico.

Nesse caminho, o Ruralismo Pedagógico acabou por assumir como prioridade não um processo educativo pautado na emancipação dos camponeses e no desenvolvimento do campo a partir desses sujeitos, o que possivelmente reduziria a migração, mas, ao contrário disso, orientou-se para a formação de mão de obra e constituição de um mercado de consumo para a indústria nacional então emergente. (RESENDE, 2015).

Assim, estabeleceu-se no país um modelo educacional homogêneo, com os mesmos objetivos para o campo e para a cidade, quais sejam: a formação para o trabalho e para a indústria. Como consequência, acentuou-se a dualidade campo/cidade, sendo o primeiro o local do atraso e que deveria avançar, e o último, o local da modernidade.

Logo, a expansão do direito à educação para o meio rural ocorreu de forma pouco satisfatória do ponto de vista das necessidades e valorização dos camponeses e de seus modos de vida, sendo ineficaz para estimular sua fixação no campo associada ao desenvolvimento desse espaço.

Diante disso, a Educação Rural acabou constituindo-se em uma estratégia para justificar a chamada “modernização conservadora”<sup>1</sup> do campo brasileiro, legitimando a introdução que ocorreu, nesse período, dos subsídios tecnológicos, bem como da implantação e expansão do agronegócio em benefício dos grandes proprietários de terra. (RESENDE, 2015).

Ainda revelou-se como uma medida de controle da migração que saiu às avessas, já que se fundamentou e propagou a ideia de que a cidade, em oposição ao campo, era o lugar das possibilidades, assim estimulando, ao invés de conter, o fenômeno migratório. Além disso, todo esse movimento do Ruralismo Pedagógico contribuiu para o desenvolvimento de uma naturalização da ideia de que as dinâmicas de deslocamento da população camponesa em direção às cidades eram irreversíveis e que o modo de vida camponês estava fadado a desaparecer.

Em termos gerais, até os anos de 1960 e 1970, mesmo com as Leis de Diretrizes e Bases - Lei 4.024/61 e Lei 5.692/71 -, os conteúdos e métodos de trabalho nas áreas rurais permanecem seguindo o modelo do Ruralismo Pedagógico. Contudo, em fins desse período, já que na prática a Educação Rural não soube valorizar os modos de vida dos povos do campo associado ao desenvolvimento desse espaço e, conseqüentemente, foi incapaz de conter a migração, tal modelo começa a ser questionado, sobretudo, a partir da “emergência dos movimentos sociais e sindicais camponeses que, em seus processos de luta por terra, demandam entre outros direitos o acesso à escolarização”. (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p.224).

Em linhas gerais, a escolarização para o campo demandada nesse contexto referia-se àquela que pudesse ser configurada, em seu cerne, por objetivos, princípios e metodologias que tivessem por referência a emancipação, o empoderamento e a valorização dos camponeses, de seus modos de vida, associado ao desenvolvimento do campo mediante o protagonismo dessas pessoas.

Essa nova orientação sustentava-se na compreensão, que começou a emergir por volta dos anos de 1970 junto aos movimentos sociais rurais, de que a luta pela terra e a luta pela educação estavam intrincadas, já que seria incoerente lutar pela conquista e permanência na terra dentro de um campo sem escola ou com uma escola que

---

<sup>1</sup> Segundo Resende (2015, p. 62) “A modernização conservadora consiste em modernizar a economia da sociedade sem que haja a alteração em suas estruturas, tal como ocorreu no Brasil, com o processo de industrialização e crescimento econômico iniciado nas décadas de 1920 e 1930 em que as camadas populares foram inseridas marginalmente, e as estruturas, especialmente a fundiária, foram mantidas”.

estimulasse a migração e a depreciação do modo de vida camponês. (DINIZ-MENEZES, 2013, p.23).

Com o tempo, diante do progressivo aumento dessas *exceções*, isto é, de críticas ao *estilo de pensamento* dominante à época, representado pelo Ruralismo Pedagógico, é que começa a ser articulado um novo *coletivo de pensamento* com vistas a formatar uma forma diferenciada de conceber e realizar a educação para os povos camponeses, forma esta, nesse período, ainda em fase embrionária.

Assim, começa a ser organizado o *coletivo de pensamento* reconhecido por “Movimento de Luta pela Educação do Campo”, protagonizado pelos grupos vinculados aos povos do campo, tais como os movimentos sociais, sindicais e comunitários; as organizações não governamentais, redes, fóruns, conselhos. (ANTUNES-ROCHA, PERNAMBUCO, PAIVA e RÊGO, 2010, p.70 apud RIBEIRO, 2016, p. 57).

Em linhas gerais, esses sujeitos coletivos passaram a reivindicar um formato de escola que fosse construído, de fato, com a participação ativa dos sujeitos do campo, desde a elaboração e implementação até a avaliação, fundamentados em suas experiências culturais e políticas.

Em meio a esse cenário, segundo Carvalho (2015), é que começam a se desenvolver as discussões e primeiras articulações entre os movimentos sociais camponeses.

Além das iniciativas, então em desenvolvimento, dos variados sujeitos coletivos do campo que fomentaram a construção do *coletivo* MLEC, somam-se alguns marcos legais que contribuíram para a tessitura do que viria a ser o novo projeto de educação voltado aos povos do campo. Dentre esses marcos, destaca-se a Lei 9394 de 1996, referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que apresenta, em seu artigo 28, a seguinte redação:

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

Assim, fortalecidos pela Lei e pela convicção da necessidade de mudança, movimentos em diversos locais do país intensificaram seus trabalhos e organização no

sentido de fomentar um projeto específico e de fato convergente às demandas dos povos do campo.

Desse modo, realiza-se em 1997 o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), que teve por objetivo debater e elaborar políticas educacionais direcionadas aos povos do campo.

No ano seguinte, na cidade de Luziânia-GO, dá-se a I Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, organizada pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e UnB (Universidade de Brasília), contando com a presença de representantes de diversos setores sociais.

É nesta I Conferência que oficialmente estabelecem-se as primeiras articulações para a construção de um projeto nacional para a Educação do Campo, para a qual se assumia como princípios (1) o protagonismo dos povos do campo/coletividade, (2) uma Escola de Direitos e (3) um novo projeto campo/sociedade comprometido com a produção sustentável da vida.

Em outras palavras, neste momento o *coletivo* MLED passa a delinear mais claramente os elementos constitutivos do *estilo de pensamento* que então advogavam como sendo pertinentes aos povos camponeses, aqui configurados no formato de princípios.

Assim, quanto ao princípio do protagonismo, ele diz respeito à efetiva participação da comunidade e dos sujeitos coletivos do campo no controle sociopolítico e pedagógico da qualidade da educação escolar. Nesse sentido, segundo Cadart (2012), as coletividades envolvidas almejam não uma educação “para”, de cima para baixo, mas uma educação “do” ou “por”, isto é, elaborada e conduzida por eles, trabalhadores rurais camponeses, em articulação com outras instâncias necessárias.

Ainda de acordo com Caldart (2012), no que se refere à escola de direito, este princípio diz respeito ao fato de que todos os povos do campo têm direito à educação contextualizada em todos os níveis, vinculada à realidade camponesa e ofertada no campo. Isso significa a defesa por uma existência concreta da escola do/no campo, o que inclui garantia de acesso, ampliação da oferta e das modalidades de ensino, melhoria dos estabelecimentos, formação de professores apropriada à realidade camponesa, prédios e equipamentos adequados, etc.

Finalmente, quanto ao princípio relacionado ao estabelecimento de um novo projeto campo/sociedade, este baseia-se no comprometimento com a produção sustentável da vida, sinalizando para a compreensão de que a Educação do Campo assume um posicionamento de confronto à lógica capitalista e neoliberal, propondo um projeto de desenvolvimento no qual os trabalhadores rurais camponeses configuram-se como pessoas ativas e reconhecidas. Dessa forma, para falar de Educação do Campo, temos que compreendê-la articulada às disputas entre dois projetos de campo: o do agronegócio *versus* o da agricultura familiar camponesa, uma vez que esse *coletivo de pensamento* nasce da luta pela terra, da diversidade produtiva e das múltiplas dimensões da vida que emanam do campo.

Destaca-se também que é neste momento que se dá oficialmente o delineamento do conceito “Educação do Campo”, atrelado aos processos de luta pela terra, tendo sido durante esse evento que aconteceu “o momento de batismo coletivo desse novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo”. (CALDART, 2008, p.1).

Percebe-se que esta I Conferência foi responsável pelo estabelecimento de elementos - definições e princípios - importantes que viriam a dar uma identidade singular a esse *coletivo* e ao *estilo de pensamento* a ele subjacente. Desse modo, além dos traços já descritos, definiu-se nessa ocasião, o girassol como símbolo do MLEC, isso pelo fato dessa flor representar, segundo Marschner (2011, p.49), “a atitude de ‘colher o sol’, promovendo a biodinâmica dos sistemas agroecológicos, ao mesmo tempo em que colhe a luz, metáfora do saber”.

Dando continuidade à nossa exposição histórica sobre o processo de emergência do MLED, ocorre, ainda no ano de 1998, a partir das discussões no I ENERA, a instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Esse Programa foi materializado a partir de ampla articulação interinstitucional entre Estado, universidades e movimentos sociais, tendo por objetivo geral promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária utilizando metodologias específicas para o campo.

Dentre as ações desenvolvidas pelo Pronera, pode-se citar a alfabetização e formação de educadores, a oferta de escolarização para os anos finais dos ensinos fundamental e médio, além de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados. (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014).

No que se refere aos cursos superiores ofertados nessa ocasião, foram considerados como prioritários pelo Pronex o curso de formação de educadores do campo, então denominado “Pedagogia da Terra”, além das Licenciaturas em algumas áreas do conhecimento, objetivando expandir a oferta da Educação Básica nas áreas rurais.

Tais cursos foram fundamentais para a conformação de um determinado perfil de educador do campo, uma vez que seus estudantes, sujeitos coletivos, transitavam entre os movimentos sociais e a Academia e, com isso, interrogavam criticamente e estimulavam ressignificações de cada um desses espaços.

Dando continuidade à nossa exposição sobre o processo de emergência e estabilização do *coletivo de pensamento* MLEC, em agosto de 2004, na mesma cidade de Luziânia, foi realizada a II Conferência Nacional. Esse evento intencionou promover o reconhecimento da Educação do Campo “em uma Agenda Pública construída em diálogo entre o Estado, as diversas esferas do governo e os M. Sociais do Campo” (II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004, p.4), a fim de se elaborar políticas e estratégias próprias, contundentes à sua especificidade, com vistas a se propiciar sua eficaz implementação.

Nesse aspecto, a questão legislativa foi fundamental, de modo que, além da LDB 9.394/96, outras portarias, resoluções, pareceres e leis<sup>2</sup> foram publicadas para que se operacionalizasse a implantação do projeto educacional para os povos camponeses – a Educação do Campo - nos moldes em que fora pensada.

---

<sup>2</sup> Dentre os marcos legais que foram importantes para o processo de organização e estabelecimento da Educação do Campo no Brasil, citamos: (1) o Parecer CNE/CEB nº 36/2001, que apresenta as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; (2) a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; (3) o Parecer CNE/CEB nº 21/2002, que responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais; (4) o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que diz respeito aos Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); (5) Parecer CNE/CEB nº 30/2006, referente a Consulta sobre a aplicação da Resolução nº 5/2005 do Conselho Estadual de Educação de Rondônia; (6) Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que apresenta Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; (7) Parecer CNE/CEB nº 3/2008, que é o Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; (8) Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; (9) Lei nº 12.960, de 27 de Março de 2014, que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas; (10) Resolução SEE/MG nº 2.820 de 11 de dezembro de 2015, que trata das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Minas Gerais e (11) a Portaria nº 391 de 10 de maio de 2016, que estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Em linhas gerais, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001, 2002) orientam sobre a identidade, modo de funcionamento e recursos financeiros destinados às Escolas do Campo. Esclarece também que os processos pedagógicos nessas Escolas devem orientar-se para a promoção do protagonismo social dos sujeitos, focando a valorização de suas culturas e do espaço rural, com vistas a seu desenvolvimento e aprimoramento da qualidade de vida. Além disso, incorporam os movimentos sociais como importantes espaços educativos, dando destaque, assim, à coletividade.

No que se refere às Diretrizes Complementares para a Educação do Campo de 2008, sua importância está em tratar de questões referentes aos níveis de ensino abrangidos pela Educação do Campo, transporte escolar entre outros.

A Lei 12.960/2014, por sua vez, estabelece mecanismos para que sejam avaliados as justificativas de fechamento de escolas do campo, uma prática realizada por várias gestões que, via de regra, focalizam apenas aspectos financeiros, negligenciando as dimensões socioculturais que representam a presença de uma escola dentro de uma comunidade.

Concernente às Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Minas Gerais, publicadas em dezembro de 2015, destaca-se a ênfase na qualidade profissional para o atendimento das demandas do campo. Quanto a esse aspecto de formação do educador, avaliamos que estudos que melhor compreendam os modos de ver, pensar e conceber a realidade desses povos podem ser muito úteis, sendo essa uma das intencionalidades do presente trabalho, mais especificamente no que se refere à área de ensino de Ciências Naturais.

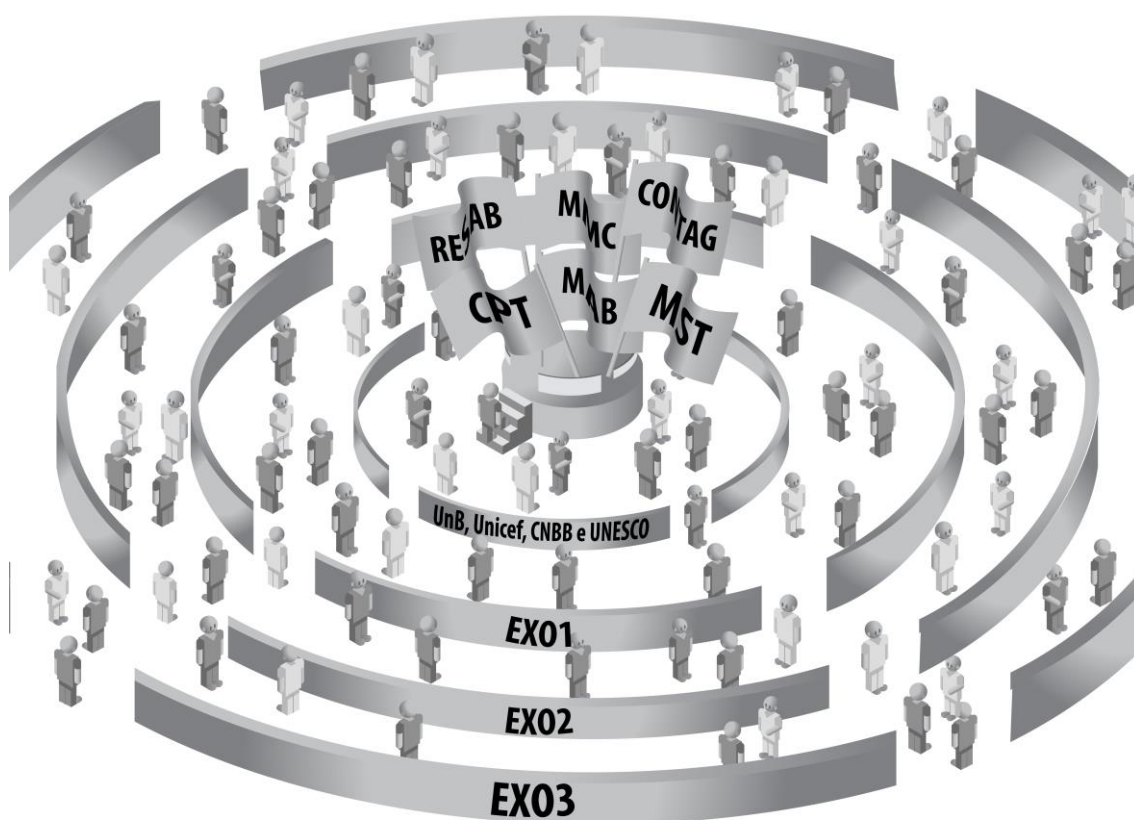
Enfim, pode-se afirmar que todas essas legislações são de extrema importância para a consolidação da Educação do Campo, configurando-se enquanto frutos das permanentes lutas dos povos camponeses.

Vale dizer que a consolidação desse novo projeto de educação, desse novo *estilo de pensamento* delineado como Educação do Campo, continua ainda sendo um grande desafio, sobretudo diante da atual conjuntura político-econômica do país. Tal contexto sinaliza para a necessidade de fortalecimento da luta para que não haja retrocessos dos direitos conquistados e, ainda, para que se continue avançando a fim de que este *coletivo de pensamento* fortaleça cada vez mais seu caráter de *estabilidade*.

Com base no exposto até aqui, consideramos que o *círculo esotérico* desse *coletivo de pensamento* é constituído justamente por esses sujeitos sociais do campo,

que exercem seu protagonismo via movimentos sociais e sindicais do campo. Quanto aos *círculos exotéricos*, pode-se dizer que o mais próximo ao *esotérico* é constituído por representantes das universidades e organizações governamentais e não-governamentais que passaram a contribuir com o MLEC. Um esquema que intenciona facilitar a visualização desse *coletivo de pensamento* encontra-se na figura 3.1 abaixo.

**Figura 3.1.** Esquema do *coletivo de pensamento* do Movimento de Luta pela Educação do Campo.



**Fonte:** Gráfico desenvolvido pela autora da Tese (PARREIRAS, 2018).

No que diz respeito mais especificamente à consolidação dos direitos conquistados pelo MLEC, que teve como parte do processo o delineamento de marcos normativos próprios para a Educação do Campo, destacou-se a necessidade, pautada pelos movimentos sociais, de oferta de cursos superiores<sup>3</sup> em Licenciatura a fim de

<sup>3</sup> Os Movimentos Sociais do Campo demandaram também a proposição de outros cursos de Educação Superior, tais como cursos de Pedagogia da Terra, Agronomia e Direito.



atender à demanda de professores para atuarem nas escolas de Educação Básica nas áreas rurais.

Todavia, considerando as identidades sociais e modos de vida próprios dos camponeses, compreendeu-se que os modelos de licenciatura então existentes seriam inadequados para se alcançar os objetivos e princípios do modelo proposto pela Educação do Campo, uma vez que era necessária a formação de profissionais que assumissem e entendessem a:

[...] dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar, que ajudem a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola. Uma atuação que entenda a educação como uma prática social. Enfim, a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que vive no e do campo. Um educador do povo do campo para muito além da educação escolar. Um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social. (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p.227).

Assim, a partir de 2007, como resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais, cria-se a Licenciatura em Educação do Campo nas instituições de ensino superior do Brasil. No contexto do Pronera, já havia um ensaio desses cursos, mas é nesse momento que se deu a oferta dessas graduações com um vínculo direto com o Ministério da Educação. Tal vínculo ocorreu a partir da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - o Procampo, uma política demandada pelos movimentos sociais do campo desde a I Conferência, datada de 1998.

Em linhas gerais, as experiências formativas do Pronera configuraram-se como norte para a elaboração das diretrizes do Procampo, destacando-se, dentre elas, a protagonizada pela UFMG, que fora pioneira no processo de transição de um curso de Pedagogia da Terra, em 2005, para um curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Desse modo, mediante o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão as Universidades Federais (REUNI), a oferta dos cursos-piloto iniciaram-se em 2008, envolvendo pelo menos quatro universidades em parceria com os movimentos sociais e sindicais do campo: a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal da Bahia, a Universidade Federal de Sergipe e a Universidade de Brasília. Tais

---

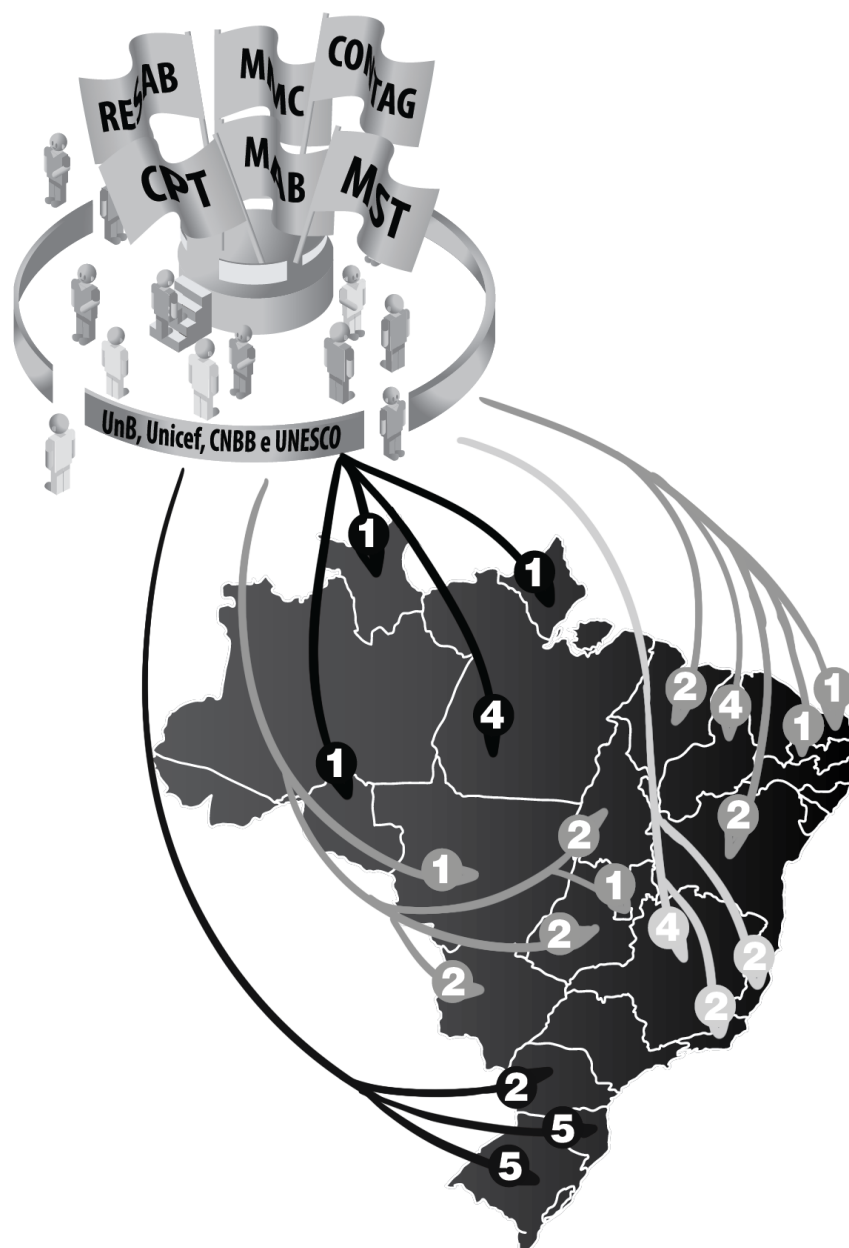
instituições foram convidadas pelo MEC pelo fato de terem um percurso envolvendo práticas de ensino, pesquisa e extensão em Educação do Campo, mediante parcerias, já desenvolvidas com os movimentos sociais em circunstâncias anteriores. (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014).

Com esses cursos-piloto ainda em desenvolvimento, o MEC, sob pressão dos movimentos sociais, lançou novos editais em 2008 e 2009 para que se ampliasse o número de instituições ofertantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, o que provocou um aumento de quatro para trinta e duas universidades, embora ainda sob a limitação dos editais que não garantiam continuidade aos cursos. (MOLINA e SÁ, 2011).

Finalmente, também a partir das persistentes demandas do MLEC, o Ministério da Educação lança o Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012, instrumento importante na medida em que convoca as universidades a tornarem os cursos de Licenciatura em Educação do Campo permanentes institucionalmente. A partir desse Edital, foram selecionadas 42 instituições, além de ofertadas 600 vagas de concurso docente no âmbito da educação superior para oferta destas Licenciaturas. (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014).

A figura 3.2 a seguir expõe a capilaridade alcançada pelo *coletivo de pensamento* do MLEC, procurando destacar o dimensionamento e a força dos sujeitos sociais do campo no Brasil em seus processos reivindicatórios de luta pelo direito a uma educação coerente a suas realidades e demandas. Percebe-se que 19 dos 26 estados do país, além do Distrito Federal, possuem pelo menos uma instituição ofertando a Licenciatura em Educação do Campo. Cada um desses polos pode ser considerado como um *coletivo de pensamento* menor, derivado do MLEC.

**Figura 3.2.** Estados do Brasil, além do Distrito Federal, que possuem pelo menos uma instituição ofertando o curso de Licenciatura em Educação do Campo.



**Fonte:** Gráfico desenvolvido pela autora da Tese (PARREIRAS, 2018).

Consideramos que esse *coletivo de pensamento* – o MLEC - emergiu de diversas *exceções* que começaram a aparecer no contexto do Ruralismo Pedagógico, tais como o questionamento da homogeneização dos objetivos da educação direcionada à formação para mão de obra industrial, portanto, não convergente ao trabalho rural; a não contenção dos processos migratórios do campo para a cidade, fazendo com que o campo

e seus saberes culturais tendessem, respectivamente, ao esvaziamento e perda; a crítica à depreciação do rural e à exaltação do urbano, impedindo, desse modo, que um modelo de desenvolvimento para o campo, distinto do agronegócio, fosse elaborado, dentre outras.

Assim, essas *exceções* ampliaram-se de tal forma que começou a surgir um novo *coletivo de pensamento* – o MLEC – pautado na consideração da pertinência dessas *exceções* sob a ótica dos camponeses e, portanto, com um posicionamento contrário à *harmonia das ilusões* até aquele momento prevalecente, de modo que a fase das *complicações* da Educação Rural fica cada vez mais evidente.

Como resultado, ao longo do tempo, o MLEC acabou por promover a *mutação do estilo de pensamento* que então norteava os processos educativos camponeses – o Ruralismo Pedagógico -, passando, então, a trazer à tona um novo modo de ver e ler a realidade sob as lentes camponesas: a Educação do campo.

### **3.4 O CP das licenciaturas em educação do campo e da LECampo/UFMG**

Inicialmente faremos uma apresentação das três características gerais que fundamentam as licenciaturas em Educação do Campo em suas diversas áreas e instituições no Brasil, pautadas nas diretrizes para a Licenciatura em Educação do Campo. Em seguida, tomaremos mais detidamente alguns aspectos relacionados propriamente ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo UFMG / área CVN.

Assim sendo, de acordo com a legislação, há pelo menos três diretrizes que norteiam as Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, sendo a primeira a formação por área de conhecimentos; a segunda, a interdisciplinaridade e a terceira, a alternância entre tempos comunidade e tempos universidade.

No que se refere à formação por área do conhecimento, as Licenciaturas em Educação do Campo pautam-se em uma perspectiva de não fragmentação disciplinar, tendo esse formato sido proposto enquanto estratégia de fortalecimento para manutenção de turmas de Ensino Fundamental e Médio nas áreas rurais, uma vez que o contexto das escolas campesinas tem uma demanda por profissionais com uma formação mais ampla por razões diversas.

De fato, a perspectiva de ensino-aprendizagem multidisciplinar, conformada nos processos organizados em áreas de conhecimento, é fundamental para uma educação que se diz do campo, uma vez que, segundo Arroyo (2005 apud BRITO e SILVA, 2015):

O campo não se desenvolve na lógica fragmentada com que a racionalidade técnica recorta as cidades, onde cada instituição e campo profissional é capacitado para dar conta de um recorte do social. No campo, nas formas produtivas em que os diversos povos se organizam, tudo é extremamente articulado. Os movimentos sociais percebem e respeitam essa dinâmica produtiva, social e cultural organicamente irrecortável. O produtivo, a sociabilidade, a educação e a cultura estão tão imbricadas que seus profissionais e suas instituições têm de estar capacitados a intervenções totais. (ARROYO, 2005, p.10 apud BRITO e SILVA, 2015, p.765).

Assim, a formação docente multidisciplinar, no caso das Licenciaturas em Educação do Campo, propõe-se a uma melhor compreensão do meio rural a partir dos diferentes ângulos propiciados pelos variados campos disciplinares constituintes das áreas de conhecimentos. (BRITO e SILVA, 2015).

Passando agora para a segunda diretriz que orienta as Licenciaturas em Educação do Campo, tem-se a interdisciplinaridade, que está diretamente associada às críticas quanto ao processo de abordagem fragmentado das disciplinas, que leva a leituras mais superficiais, limitadas, das problemáticas sociais. No que se refere a esse conceito, Lima, Costa e Pernambuco (2012 apud BRITO e SILVA, 2015) esclarecem que:

Em termos gerais, a interdisciplinaridade busca a construção de um diálogo entre as diversas áreas do saber, tendo como objetivo precípuo o desencadeamento de análises pluridimensionais da realidade em sua grandeza e complexidade. Isso não quer dizer, contudo, que a ideia de uma proposta interdisciplinar defenda a anulação dos marcos epistemológicos dos setores do conhecimento. É preciso deixar claro que, mesmo amparada numa concepção dialógica da relação entre os saberes, a interdisciplinaridade, ao contrário do que muitos pensam, não é uma prática que visa a eliminação dos conhecimentos disciplinares [...] (LIMA; COSTA; PERNAMBUCO, 2012, p.75 apud BRITO e SILVA, 2015, p.775).

Desse modo, a organização por áreas norteia para o modo como deve ser desenvolvida a formação do licenciando em Educação do Campo: focada no desenvolvimento de um profissional com competência e habilidade para manejar de modo interdisciplinar os diversos conteúdos afeitos à sua área de formação. O que é diferente de se demandar qualquer currículo organizado por área, no Ensino Básico.

Por fim, tem-se a diretriz que diz respeito à Pedagogia da Alternância, a qual consiste, semelhantemente ao realizado nas EFAs e Saberes da Terra, em uma organização curricular com vivências de tempos alternados na universidade e na

comunidade. Os chamados “Tempo Universidade” ou “Tempo Escola” compreendem aulas presenciais, geralmente no campus universitário em regime integral; os “Tempos Comunidade” são os períodos em que os estudantes realizam atividades em suas próprias comunidades de origem, podendo haver viagens a outras comunidades balizadas pelo plano de estudos/trabalho e sob acompanhamento e orientação dos professores do curso.

A diretriz da Alternância permite o (re)conhecimento dos saberes e realidade das pessoas do campo, tornando a formação mais significativa a partir do diálogo com suas próprias experiências, formas de aprendizagens, cultura. (BRITTO e SILVA, 2015, p.764).

Diante do exposto, tais diretrizes parecem apontar para a existência de um *estilo de pensamento* sobre o campo, junto às Licenciaturas do Campo, como lugar marcado pela não fragmentação, detentor de uma dinâmica nas relações e modo de ser das pessoas entre si, com as instituições e com o meio, pautado pela ideia de orgânico – para usar o termo de Arroyo -, de interconecções entre seus diversos personagens e palcos de atuação.

O campo, portanto, demanda por ser mais bem conhecido pela Academia, uma vez que historicamente ela é marcada pelo olhar fragmentado, submetido ao recorte dos focos provenientes das distintas disciplinas.

Nesse momento, destaca-se o traço do EP das Licenciaturas em Educação do Campo, que é a Alternância, ao implicar a possibilidade de integração - mediante diálogo, reflexão, problematização, ação - entre os diferentes saberes, experiências e espaços até então “delimitados” como pertencentes só à universidade ou só às comunidades.

Pretende-se, com a Alternância, compreender as continuidades e discontinuidades entre esses espaços, problematizar as razões porque acontecem ou não, a fim de tornar os saberes universitários – de cunho mais científico - mais conectados com a vida em suas diversas dimensões – culturais, ecológicas, sociais, ideológicas - e a vida mais conectados.

Desse modo, tendo apresentado sucintamente as três diretrizes das Licenciaturas em Educação do Campo, a seguir apresentaremos mais especificamente o curso de Licenciatura em Educação do Campo, desenvolvido na UFMG.

No que se refere especificamente a UFMG, a partir da avaliação positiva da turma-piloto de 2005, a Licenciatura em Educação do Campo passa a constituir-se como

curso regular dessa instituição, com duração de quatro anos. (ANTUNES-ROCHA, 2009).

O principal objetivo do curso é formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo no âmbito da Educação Básica, para concretizá-la como direito e ferramenta de desenvolvimento social. (ANTUNES-ROCHA, 2009).

Assim sendo, a cada ano abrem-se vagas para uma das habilitações específicas oferecidas, sendo: Ciências Sociais e Humanidades (CSH), Língua, Arte e Literatura (LAL), Matemática (MAT) e Ciências da Vida e da Natureza (CVN).

Quanto à via de entrada ao curso, ela dá-se por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo pré-requisito ao estudante “*residir e/ou trabalhar no espaço socioterritorial do campo*” (UFMG, 2018), o que atribui certa manutenção da identidade, finalidade do curso e garantia de ingresso das pessoas para o qual fora delineado.

Os processos formativos desses licenciandos, como nas demais licenciaturas do Campo, desenvolvem-se seguindo o princípio da Pedagogia da Alternância, ou seja, uma organização curricular pautada em vivências alternadas na universidade e na comunidade: os Tempos Escola (TE’s) e Tempos Comunidade (TC’s).

Uma singularidade dentre as atividade dos TC’s está a realização do que a LECampo/UFMG convencionou chamar de “Jornadas Socioterritoriais” (JS), as quais objetivam promover, junto aos licenciandos, o aprimoramento do protagonismo, o exercício da prática docente e a iniciação à pesquisa em territórios educativos do/no campo. (SANTOS et al, 2017).

Assim, as JS configuram-se como ação articuladora dos TC’s e ocorrem desde 2011, com periodicidade semestral ou anual, em diferentes municípios do estado de Minas Gerais, envolvendo docentes, discentes, sindicatos, comunidades e etc.

Essa conformação permite que se estabeleça enquanto matriz pedagógica para o curso a relação Escola/Comunidade, de modo a se compreender ambos como espaços de socialização e produção de conhecimentos, objetivando, assim, a articulação teoria/prática. Tais espaços de ensino/aprendizagem incluem também a família, embora não a tenham como centralidade. Nesse sentido, busca-se desenvolver nos estudantes a capacidade de percepção de problemas comunitários, bem como de intervenção sobre os mesmos.

O egresso do curso recebe o diploma de graduado em Licenciatura em Educação do Campo na área específica de habilitação.

Tendo apresentado acima aspectos gerais da Educação do Campo na FaE/UFMG, a seguir relatamos alguns elementos particulares da área de formação em Ciências da Vida e da Natureza da UFMG, tendo como base o documento “Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG/Lecampo”, elaborado em 2009, além das considerações realizadas por alguns autores que problematizam a área e que avaliamos como pertinentes.

Sendo assim, a área de formação em Ciências da Vida e da Natureza (CVN)/UFMG, como não poderia deixar de ser, é balizada pelas diretrizes e princípios da Educação do Campo, pautando-se, portanto, no pensar e fazer pedagógico que ultrapasse a fragmentação existente entre os conteúdos da Física, da Química, da Geologia e da Biologia, buscando uma visão mais unitária dos conhecimentos.

Em concordância com essa perspectiva, que vem romper com processos cartesianos de se compreender a realidade e de se fazer Ciência, Caldart (2011 apud BRITO e SILVA, 2015:768) afirma que:

O modelo disciplinar integra historicamente a lógica do modo de produção da ciência próprio do modo de produção capitalista (modelo positivista de pensar o conhecimento, a ciência), que é caracterizado pelo isolamento e fragmentação: isolam-se recortes e constituem-se campos epistemológicos para produzir a ciência. Mas, em determinado estágio, esse isolamento é questionado pela realidade (que não é assim despedaçada), cujos problemas, cada vez mais complexos, exigem a desfragmentação. Surgem, então, as tentativas de reintegração por meio de esforços interdisciplinares e transdisciplinares, o que acontece antes no âmbito da pesquisa/produção da ciência, para mais tardiamente chegar à discussão do currículo escolar (Caldart, 2011, p.109 apud BRITO e SILVA, 2015, p.768).

Nesse caminho, a habilitação na área de CVN, fundamentada em uma perspectiva de integração entre as diferentes disciplinas, contribui para a superação dos processos de “segmentação da formação de professores e descontinuidade na formação dos alunos da Educação Básica (...)” (AUAREK et al, 2009, p.14), desse modo convergindo com as demandas presentes no Parecer 9/2001 (CNE/CP) do Conselho Nacional de Educação, que fundamenta as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”.



O curso LECampo/CVN aborda os diversos conteúdos disciplinares assumindo o entendimento de que as Ciências da Vida e da Natureza

(...) produzem conhecimentos que aumentam a capacidade humana de modificar o ambiente. Com o auxílio desses conhecimentos, a sociedade atual tem pressionado, a níveis extremos, os recursos disponíveis. Mas o conhecimento científico é ambivalente e também pode contribuir para a inserção sustentável do ser humano no planeta, na medida em que possibilita a compreensão, ao menos parcial, do funcionamento dos processos naturais, do ponto de vista físico, químico, biológico e geodinâmico. As ciências e as tecnologias são potencialmente importantes para a melhoria efetiva da qualidade de vida e têm reflexos na saúde, no ambiente e na utilização sustentada dos recursos naturais, na transformação e uso de energia, na alimentação e nas biotecnologias. (AUAREK et al, 2009, p. 38).

Dessa forma, verifica-se uma clara visão que justifica a importância dos conhecimentos relacionados às Ciências da Vida e da Natureza pautados no fato de que estes podem ser tanto prejudiciais quanto benéficos ao ser humano e, por essa razão, não devem ser negligenciados.

Nesse sentido, para se evitar uma visão ingênua, reducionista e estereotipada dos conhecimentos da área de CVN, advoga-se – em consonância com as Diretrizes - que seus conteúdos devem ser trabalhados sob forma interdisciplinar e buscando-se “investir na sofisticação do conhecimento epistemológico dos estudantes” (SANTOS, 1999 e PAULA, 2004 apud AUAREK et al, 2009, p.39), a fim de que compreendam “(...) tanto a diferença entre fazer ciências e ensinar ciências quanto as complexas relações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA)”(AUAREK et al, 2009, p.39).

No que se refere a “sofisticar o conhecimento epistemológico dos estudantes”, isso significa auxiliá-los a compreender que os contextos escolares, da vida cotidiana e das ciências, são distintos entre si. No cotidiano, os contextos são complexos, não havendo garantia de que o domínio do conhecimento científico ajude na solução dos problemas. Por outro lado, o conhecimento escolar é simplificado, passando a ser de utilidade limitada no enfrentamento de problemas cotidianos, além contribuir para que os estudantes criem uma visão distorcida das ciências.

Assim, até aqui, o esforço da Licenciatura em Educação do Campo área CVN caminha no sentido de assumir a interconexão entre as áreas de conhecimento, trabalhando de forma interdisciplinar, a fim de expor os diversos elementos que tecem a

realidade e que a tornam extremamente complexa e, desse modo, pouco adequada a uma gestão isolada e simplificada.

Finalmente, nesse conjunto de percepções e orientações, acrescenta-se a importância de se priorizar uma abordagem baseada nas relações entre os conhecimentos científico e cotidiano, de modo a “buscar instrumentos que nos auxiliam a compreender o mundo em que vivemos, de modo a orientar nossas ações, a nível individual e social”. (AUAREK et al, 2009, p.40) .

Para a concretização desse objetivo, a Alternância configura-se em elemento chave, uma vez que trata-se de ruptura do paradigma predominante no ensino e na pesquisa, que considera a realidade como exemplo ilustrativo da ciência; no caso da formação do educador do campo, trata-se de colocar a realidade como centro em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento articulam-se para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada. Todo o trabalho centra-se no princípio da práxis como modo de conhecimento que articula em um mesmo movimento teoria e prática; conhecimento e realidade. (MOLINA, SÁ, 2011, p.43 apud BRITO e SILVA, 2015, p.770).

Em outras palavras, a Alternância promove a possibilidade de desenvolver um ensino que atenda às “diretrizes de uma educação contextualizada, dialógica e centrada nos problemas e desafios da contemporaneidade”. (MARTINS de CARO *et al*, 2006 apud AUAREK et al, 2009).

Finalmente, dentre as metas para a formação dos educadores do campo apresentadas em AUAREK et al (2009), destacamos a que intenciona que os estudantes apropriem-se “(...) de uma visão crítica, argumentada e histórica do desenvolvimento científico e tecnológico e da relação deste com a sociedade e o ambiente”. (AUAREK et al, 2009).

Assim sendo, como exposto, a Educação do Campo mostra-se como um *estilo de pensamento* voltado à superação de um modelo de sociedade que, via de regra, vem mantendo os povos do campo à margem. Assim, destaca-se por promover igualdade no acesso a um dos direitos fundamentais, ao mesmo tempo em que valoriza e preserva a cultura e os saberes do campo.

Existe, então, a necessidade de ampliar-se o conhecimento sobre os saberes desses povos, a fim de promover processos educativos coerentes a suas demandas e convergentes à orientação da Educação do Campo de valorizar as especificidades desses povos. A essa função presta-se esse trabalho.

Em linhas gerais, o MLEC coloca-se em posição de enfrentamento a vários problemas, dentre os quais se tem: a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas do campo; dificuldades de acesso, em razão da falta de transporte escolar adequado; carência de professores habilitados e efetivados, gerando rotatividade; currículos de viés urbanocêntrico; falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana; necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, entre outros. (SECAD, 2007, p.18).

Apesar dos avanços, ainda prevalece em muitas regiões do país a Educação Rural, mantendo-se uma indiferença à necessidade de apropriação de um novo *estilo de pensamento* educativo, culminando na manutenção do estereótipo do rural como sinônimo de atrasado, da migração para as cidades.

Diante disso, o foco na formação de professores tem sido uma estratégia para valorização do camponês enquanto sujeitos culturais e de direitos, uma vez que “[...] o fechamento das escolas integra o intenso processo de desterritorialização dos camponeses, acelerando a liberação de mais terras para a nova lógica de acumulação do capital no campo, representado pelo agronegócio” (MOLINA, 2015, p.388).

## CAPÍTULO 4 - OUTROS COLETIVOS EM DESTAQUE

### 4.1 Introdução

Como esclarecido no Capítulo 2, o conceito de *coletivo de pensamento* é o segundo termo basilar do pensamento fleckiano. De acordo com o autor, um *coletivo de pensamento* existe tão logo duas pessoas comecem a trocar ideias, de maneira que, ao longo desse processo de interação entre essas pessoas

começa a surgir um estado em que cada uma delas manifesta ideias que não seria capaz de produzir sozinha ou em outra companhia. Surge uma atmosfera particular, que nenhum dos envolvidos consegue captar sozinho, mas que volta quase sempre logo que as duas pessoas se encontram. [Surge então] uma formação de pensamento que não pertence a nenhum dos dois, mas que faz todo sentido. Quem é seu portador e autor? O pequeno coletivo de duas pessoas. (FLECK, 2010, p. 87).

Essa “atmosfera”, citada pelo autor médico polonês, refere-se ao momento de instauração de um *estilo de pensamento* particular, uma vez que

o *estilo de pensamento* (...) consiste numa determinada atmosfera e sua realização. Uma atmosfera possui dois lados inseparáveis: ela é a disposição para um sentir seletivo e para um agir direcionado correspondente. (FLECK, 2010, p. 149).

Fleck afirma que esse pensamento, justamente por ter emergido a partir da interação entre os sujeitos, é chamado de *coletivo de pensamento*, isto é, “um pensamento que não pertence a nenhum indivíduo” em particular (FLECK, 2010:85), já que deriva de um grupo em intercâmbio de ideias e não de um indivíduo sozinho.

Ainda, desenvolvendo o conceito de *coletivo de pensamento*, o autor polonês afirma

(...) a proposição ‘alguém conhece algo’ exige um acréscimo, como, por exemplo, ‘com base num determinado estado do conhecimento’, ou melhor: ‘como membro de um determinado meio cultural’, ou, melhor ainda: ‘dentro de um determinado estilo de pensamento, dentro de um determinado coletivo de pensamento’. (FLECK, 2010, p.82).

Isso significa que, para se compreender os *estilos de pensamento* presentes em um determinado grupo, no caso dessa investigação, em meio aos estudantes em licenciatura em Educação do Campo/área CVN, é necessário levar-se em

consideração o *estado de conhecimento* do qual esse grupo faz parte, isto é, conhecer aspectos de sua cultura que são relevantes para o entendimento do conceito em pauta.

Nessa linha de entendimento, os aspectos culturais desse grupo de estudantes, importantes para a compreensão de seus *estilos de pensamento* sobre natureza, nos remeteu à consideração de pelo menos quatro *coletivos de pensamento*, os quais, em nossa avaliação, parecem dialogar de forma mais próxima com a ideia de natureza.

Tendo por base estudos realizados por Arroyo e Fernandes (1999), compreendemos que o primeiro *coletivo de pensamento* estaria representado pelos movimentos sociais relacionados a temáticas do campo. Tal consideração justifica-se pelo fato haver nesses grupos vivências, práticas e discursos que refletem *os estreitos vínculos existenciais e culturais entre homem e terra*. Vale dizer que, neste trabalho, entende-se que a maneira como as pessoas do campo relacionam-se com a terra tem relação direta ao modo como percebem e concebem uma ideia de natureza.

Um segundo *coletivo de pensamento* considerado importante nesta investigação constituiu-se nas próprias famílias de lavradores, aqui reconhecidos como agricultores familiares que, por meio da oralidade e das práticas durante o convívio, nas relações sociais, transmitem saberes, identidades, aprendizados. Acredita-se que as impressões e experiências dessas famílias na dimensão do trabalho, tendo como principal elemento a terra, traz singularidades para a construção de um *estilo de pensamento* sobre natureza aos grupos de pessoas que com eles dialogam e convivem, particularmente, os filhos.

Um terceiro *coletivo de pensamento* diz respeito às escolas, mais especificamente ao processo de escolarização a que foram submetidos esse grupo de estudantes ao longo da Educação Básica. A escola, como importante *coletivo de pensamento*, mediante suas práticas, discursos e currículos explícito ou não, influencia nos entendimentos sobre diversas questões de mundo, dentre eles, o de natureza.

Finalmente, foram considerados os discursos e práticas do Ensino Superior, isto é, da LECampo, como um *coletivo de pensamento* também influente na construção dos *estilos de pensamento* desses estudantes.

## 4.2 Características dos CP selecionados

Nesta seção procuraremos apresentar as características gerais de cada um dos *coletivos de pensamento* que estão sendo considerados neste trabalho com vistas a delinear suas práticas, valores, linguagens, conceitos, etc. Ou seja, nossa intenção é a de identificar traços que marcam o *estilo de pensamento* de cada um desses *coletivos* a fim de oferecer subsídios para a Análise Semiótica e de Conteúdo que será desenvolvida mais adiante, a partir dos materiais compartilhados pelos graduandos participantes da pesquisa.

Para tal tarefa, seguiremos a seguinte ordem de apresentação: (1) o CP dos Movimentos Sociais; (2) o CP de pensamento das escolas que valorizam a cultura camponesa: as Escolas Família Agrícola e o Saberes da Terra e (3) o CP dos Agricultores Familiares.

Uma discussão sobre o CP da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG não será realizada neste capítulo uma vez que essa tarefa já foi desenvolvida no capítulo anterior.

### 4.2.1 O CP dos movimentos sociais

Nesta seção faremos uma exposição geral sobre algumas das características do que se entende por movimento social (MS) bem como dissertaremos brevemente sobre os processos de origem desse fenômeno.

Em linhas gerais, de acordo com Frank e Fuentes (1989, p.19), os MS caracterizam-se por serem constituídos por pessoas que compartilham um mesmo sentimento de moralidade e (in)justiça, organizando-se, então, contra as exclusões que lhes afligem, sobretudo ao perceberem que as instituições estatais estão mais a serviço dos imperativos econômicos do que gestando esses processos.

A maioria dos MS estão focados na reivindicação de direitos que consideram ter-lhes sido negados pelo poder público. Dentre eles, alguns exemplos são a demanda por uma prática democrática mais participativa, a defesa pela identidade, a proteção de certo território. Nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, há vários MS de classe popular e isso devido às diversas privações a que são submetidos, colocando em risco sua sobrevivência física, econômica e sua identidade cultural. (FRANK e FUENTES, 1989).

Via de regra, nos MS comunitários há um planejamento e coordenação coletiva das ações, isto é, estão balizados em um método participativo, de modo a tornar-se necessário uma organização flexível, adaptativa e não-autoritária que dirija o poder social na busca de metas sociais. (FRANK e FUENTES, 1989, p.19).

Comumente, os MS incidem na ação estatal por meio da pressão externa e, às vezes, atuam no interior do Estado “como parte de um partido político ou como partidos políticos em si mesmos, ou por meio de outra instituição estatal” (FRANK e FUENTES, 1989, p.37). Contudo, esse caminho parece ir na contramão do que seria essencialmente um MS, já que a institucionalização debilita os MS e o poder político do Estado nega-os.

Os MS podem ser ofensivos quando buscam a transformação da ordem estabelecida, ou defensivos, quando priorizam proteger conquistas recentes; além disso têm um caráter cíclicos, respondendo às circunstâncias que variam segundo flutuações culturais/ideológicas, político/militares e econômicos/tecnológicas. Usualmente, debilitam-se em número e poder durante os períodos de auge econômico e revivem durante períodos de recessão. No início, são principalmente defensivos e, posteriormente, quando a recessão econômica afeta negativamente a subsistência e a identidade dos povos, tornam-se mais ofensivos e socialmente responsáveis. (FRANK e FUENTES, 1989).

OS MS são agentes de resistência e de transformação social, uma vez que geram e exercem o poder social por meio de suas mobilizações e de seus participantes e também por serem portadores de uma nova visão. Eles são capazes de ocupar espaços nos quais o Estado e outras instituições sociais e culturais são negligentes ou incapazes de atuar em prol do interesse da população. Assim, muitos MS são anti-sistêmicos, no sentido de combaterem ou desafiarem o sistema ou algum de seus aspectos. (FRANK e FUENTES, 1989).

Os MS contribuem para a ampliação e redefinição/potencialização da democracia na sociedade civil, ajudando na implementação de uma democracia e poder civis mais participativos, autônomos, dentro da sociedade e cultura. (FRANK e FUENTES, 1989). Em síntese, pode-se dizer, que

os MS mobilizam seus membros de forma defensiva/ofensiva contra uma injustiça percebida a partir de um sentido moral compartilhado, (...) essa moralidade e esta preocupação com a (in)justiça estão referidas primordialmente a “nós”, e o grupo social percebido como

“nós” foi e continua sendo muito variável, como entre a família, tribo, aldeia, grupo étnico, nação, país. Gênero, classe, raça e outros agrupamentos e combinações destas. O que nos mobiliza é esta privação/opressão/injustiça com respeito a “nós”, de qualquer forma que “nós” nos definamos ou nos percebamos. Então, cada MS serve não só para lutar contra a privação, mas, ao fazê-lo, também (re)afirma a identidade das pessoas ativas no movimento e talvez também a daqueles “nós” pelos quais o movimento atua. (FRANK e FUENTES, 1989, p.25).

No que se refere às origens dos MS, os movimentos da classe trabalhadora e sindicais surgiram no século passado, estando relacionados com o desenvolvimento do capitalismo industrial. São chamados de “movimentos operários”, caracterizando-se por serem recentes, temporários e, ainda, por demandarem poder estatal. Por outro lado, os movimentos camponeses de comunidades locais existiram durante séculos em muitos lugares e persistem até hoje.

Em termos históricos, movimento social, até o começo do século XX, relacionava-se ao movimento operário exclusivamente. Todavia, a partir da década de 1960, mobilizações ampliaram-se e passaram a ter grande visibilidade, de modo que “movimento social” passou a designar outras formas de reivindicações, não só as relacionadas ao movimento operário. Essas mobilizações “não se baseavam em classe e não tinham como objetivo tomar o Estado”, eram os chamados “novos movimentos sociais”. (LERBACH, 2011).

Em fins de 1970, passou-se a ter a concepção de que, com o surgimento desse novos “movimentos sociais” (pacifistas, ecológicos, nacionalistas, etc.), o movimento operário deixava de ser central e o campo cultural tornava-se o lócus de formação das principais contestações e lutas, havendo uma crítica à prioridade das relações econômicas. (LERBACH, 2011).

Observa-se que os novos movimentos trazem questões diversas do mundo da vida, não tendo como foco o processo produtivo e a revolução, como fazia o movimento operário: “Surgem questões relacionadas com o nascimento, com a morte, com a saúde, com a doença, que colocam, em primeiro plano, a relação com a natureza, a identidade sexual e afetiva, do agir individual”. (MELUCCI, 2001, p.81 apud LERBACH, 2011).



Dentro dessa perspectiva, essa concepção de MS parece encaixar-se, em parte, ao segundo *coletivo de pensamento* em análise, representado pelas chamadas Escolas Família Agrícola (EFA), cujas principais características serão expostas a seguir.

Juntamente com as EFAs, embora não se configure como um MS, será apresentado também aspectos do Programa Saberes da Terra. A reunião desses dois modelos educacionais em um mesmo tópico justifica-se pelo fato de ambos, salvo suas particularidades, assumirem como linha comum a premissa de valorização do camponês e de seus modos de vida.

#### **4.2.2 O CP das escolas que valorizam a cultura camponesa: EFAS e Saberes da Terra**

As EFAs constituem-se em um modelo de escola, presente nas áreas rurais que, devido aos princípios de orientação do trabalho que assume - a Pedagogia da Alternância, o Associativismo Local, a Formação Integral e o Desenvolvimento do meio - promove a valorização dos conhecimentos e práticas dos povos camponeses ao mesmo tempo em que, nesse processo, contribui para o seu empoderamento. (ALMEIDA PINTO e GERMANI, 2013).

Tal valorização e consequente empoderamento ocorrem devido ao entendimento, paulatinamente construído por essas experiências de ensino-aprendizagem das EFAs e seus teóricos, de que a escola deveria dialogar com a realidade local onde está inserida.

Assim, mediante tal diálogo, prioriza-se o desenvolvimento crítico, autonomia e protagonismo dos estudantes que, a fim de melhorar as condições de existência e permanência no espaço rural, problematizam, elaboram e implementam propostas de transformação - seja a nível micro, delimitado pela família, seja a nível mais amplo, quando conseguem incorporar outras dimensões da comunidade.

No Brasil, as EFAs iniciaram sua trajetória por volta da década de 1960, tendo sido inspiradas em um modelo que surgiu na França, voltado aos filhos de agricultores que estavam desinteressados pela escola, uma vez que não se priorizava um ensino articulado com o modo de vida e de trabalho camponês.

Diante disso, por iniciativa do padre Abbé Granereau e com o apoio de um grupo de agricultores, cria-se, em 1935, em Lor-et-Garone, região sudoeste da França, a primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR). Com o tempo, esse modelo veio a se

expandir para outras nações, dentre elas, a Itália, e, mediante esse país, chegou ao Brasil. (RIBEIRO, 2010 apud ALMEIDA PINTO e GERMANI, 2013).

Especificamente no caso das EFAs brasileiras, no ano de 1968, o padre italiano Humberto Pietrogrande estabeleceu-se no município de Anchieta, no estado do Espírito Santo, momento em que o meio rural vivia os graves efeitos da Revolução Verde. (OLIVEIRA, 2009, apud ALMEIDA PINTO e GERMANI, 2013).

Esse padre, por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e do apoio da Igreja Católica e da sociedade italiana, foi o pioneiro nas experiências de EFAs brasileiras. Posteriormente, essas escolas expandiram-se pelo Brasil principalmente pelo trabalho das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e desde 1982 existe a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB). (OLIVEIRA, 2009 apud ALMEIDA PINTO e GERMANI, 2013). No caso de Minas Gerais, o órgão responsável é a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), criada no ano de 1993 e que tem por missão

construir com as Escolas Famílias Agrícolas de Minas Gerais, uma formação cidadã, integral e personalizada de jovens trabalhadores rurais e suas famílias, em harmonia com o meio ambiente; articulada com os valores humanos, cristãos, técnico-científicos e artístico-culturais; centrada nas alternativas de geração de trabalho e renda familiar na perspectiva do fortalecimento da agricultura familiar e do desenvolvimento rural sustentável e solidário. (FRANCA et al, 2004, p. 10).

Atualmente, em Minas Gerais, de acordo com dados disponíveis no sítio da UBEFAB, existem 14 EFAs em funcionamento, com distribuição conforme Tabela 1 abaixo.

**Tabela 4.1.** Lista das Escolas Família Agrícola presentes no estado de Minas Gerais.

EFA	MUNICIPIO
1-Escola Família Agrícola de Jacaré	Itinga
2-Escola Família Agrícola de Chico Mendes	Conselheiro Pena
3-Escola Família Agrícola Camões	Sem Peixe
4-Escola Família Agrícola de Muriaé	Muriaé
5-Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa	Virgem da Lapa
6-Escola Família Agrícola de Limeira	Pavão
7-Escola Família Agroindustrial de Turmalina	Turmalina
8-Centro de Educação pela Arte – CEART	(não especificado)
9-Escola Família Agrícola 19 de maio	Campo Florido
10-Escola Família Agrícola de Jequeri	Jequeri
11-Escola Família Agrícola Bontempo	Medina
12-Escola Família Agrícola Padre Paraíso	Padre Paraíso

13-Escola Família Agrícola Vida Comunitária	Comercinho
14-Escola Família Agrícola Adolfo Kolping	Formiga

**Fonte:** [http://unefab.org.br/home/pop\\_minas.htm](http://unefab.org.br/home/pop_minas.htm) consultado em 08/03/2017.

Em linhas gerais, a prioridade das EFAs, assim como era para as MFR e para as escolas italianas que a inspiraram, é a de alternar os tempos de estudo e de trabalho produtivo na lavoura - os chamados Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). Com o tempo, a partir desse formato, desenvolveu-se o modelo pedagógico que ficou conhecido como Pedagogia da Alternância, que se tornou um dos quatro princípios norteadores das EFAs. (ALMEIDA PINTO e GERMANI, 2013).

Assim sendo, a alternância pressupõe o TE e o TC, ou seja, dois momentos a serem vividos sucessivamente. Contudo, cada um desses momentos deve ser abordado com suas especificidades, dentro de um equilíbrio, de modo a não privilegiar um ou outro tempo e espaço. (GIMONET, 2007 apud BEGNAMI, 2010, p.54).

Dessa forma, a denominada “alternância real” consiste em uma *perspectiva integrativa* dos espaços e tempos, dos diferentes saberes e das diversas atividades, não se constituindo em uma simples relação escola/família/trabalho/vida. (BEGNAMI, 2010, p.54).

Nesse caminho, demanda efetiva participação, no processo educativo, da família e da comunidade, constituindo-se a Pedagogia da Alternância, em uma pedagogia da complexidade, pelo fato de

... contemplar finalidades ambiciosas (formação integral e sustentabilidade da pessoa e do meio), negar os isolamentos, as simplificações e os reducionismos, ser uma pedagogia da relação, das interfaces... tecer elos e relações humanas, implicar na cooperação e parcerias, permitir viver aprendizagens em continuidade experienciais e científico-prático... (GIMONET 2007, p.122 apud BEGNAMI, 2010, p.55).

Para dar conta de tamanha complexidade, a alternância possui pelo menos sete características básicas<sup>4</sup>, sendo, especificamente, a que damos destaque no presente

<sup>4</sup> As sete características básicas da Pedagogia da Alternância das EFAs são: (1) os estudantes são responsáveis e sujeitos de sua própria formação; (2) o projeto político pedagógico tem a finalidade de buscar relacionar educação e sustentabilidade das pessoas e do meio numa perspectiva de dar sentido e utilidade à formação; (3) a experiência com o trabalho, com o mundo da produção e da vida dos estudantes é prioridade no processo educativo; (4) considera-se a rede de colaboradores no processo de formação; (5) há um conjunto de instrumentos pedagógicos específicos para a articulação dos tempos e espaços, para integrar o cotidiano da vida e a escola, sendo eles o “Caderno da Realidade”, os “Planos de Estudo”, a “Colocação em Comum”, as “Visitas de Estudo”, as “Intervenções Externas”, as “Visitas às Famílias”, o “Acompanhamento Personalizado”, o “Caderno da Alternância”, o “O Projeto Profissional do Jovem”, entre outros; (6) a vida de grupo no internato - as condições materiais, organizativas e

trabalho devido à relação direta com o conceito de “natureza”, a característica que diz respeito à “finalidade de buscar relacionar educação e sustentabilidade das pessoas e do meio numa perspectiva de dar sentido e utilidade à formação”. (GIMONET, 2004, p. 21-31 apud BEGNAMI, 2010, p.55).

Assim sendo, a Pedagogia da Alternância das EFAs é considerada um meio para se atingir uma sociedade sustentável, assumindo como proposta de desenvolvimento (1) a Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, centradas na (2) agricultura familiar camponesa e na (3) agroecologia.

De acordo com Belik (2003), o conceito de Segurança Alimentar emergiu em fins da Segunda Grande Guerra, ocasião em que a maior parte dos países europeus não conseguiam produzir o próprio alimento. Ele está relacionado a pelo menos três aspectos principais: quantidade, qualidade e regularidade no acesso aos alimentos. Destaque-se que, muitas vezes, há quantidade de alimentos disponíveis, contudo, esses não são acessíveis às populações pobres por questões de renda, conflitos territoriais, entre outros.

No que se refere à qualidade dos alimentos, estes não podem estar submetidos a nenhum tipo de risco contaminação ou apodrecimento. Além disso, qualidade implica também a dignidade de consumir os alimentos com higiene, em ambiente e condições adequadas, sendo condenadas práticas que utilizam rações, energéticos e outras misturas visando combater a desnutrição. Até mesmo o uso dos transgênicos, no aspecto da segurança alimentar, não seria admissível para algumas correntes. A regularidade diz respeito a que as pessoas devem ter acesso constante à alimentação. (BELIK, 2003).

Fala-se ainda em Soberania Alimentar, que procura dar importância à autonomia alimentar dos países e está associado à geração de emprego dentro do país, à valorização de sua cultura e hábitos alimentares. Assim, prima pela redução das importações. Também associa-se ao conceito de sustentabilidade alimentar, que defende o não uso de agrotóxicos, de transgênicos e da produção extensiva em monoculturas devido às implicações ambientais que estas geram. (BELIK, 2003).

No que se refere ao conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), BURLANDY (2007), tomando o Documento de Referência da II Conferência Nacional

---

psicoafetivas; (7) uma concepção dos educadores/monitores baseada no trabalho em equipe, com competência técnica, compromisso político com o projeto educativo e as causas dos sujeitos envolvidos. (GIMONET, 2004, p. 21-31 apud BEGNAMI, 2010, p.55).

de Segurança Alimentar e Nutricional, ocorrida em Brasília, 2004, ela é entendida como:

a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam social, econômica e ambientalmente sustentáveis.

Esta concepção ampla envolve questões diversas, que vão desde o comércio de alimentos; a soberania alimentar; a conformação da pobreza e da desigualdade; a qualidade sanitária e nutricional dos alimentos; a privatização dos recursos ambientais e da base genética do sistema agroalimentar; a degradação ambiental; o processo saúde-doença e o perfil de consumo alimentar de risco a saúde. (BURLANDY, 2007).

Desta forma, a SAN não pode ser pautada em padrões universais que têm como referência apenas as necessidades de sobrevivência biológica do organismo. Para além do plano biológico, a alimentação é uma construção cultural, simbólica. (BURLANDY, 2007).

A dimensão alimentar está associada à produção, comercialização e consumo e a dimensão nutricional vincula-se à utilização do alimento pelo organismo e sua relação com a saúde. Não há como promover um consumo adequado sem incidir sob o sistema produtivo que determina a forma como o alimento é produzido, comercializado e disponibilizado, e também sobre os fatores que condicionam o consumo, como custo, valores, meios de comunicação, dentre outros. (BURLANDY, 2007).

A agricultura familiar camponesa é um conceito que será discutido mais detalhadamente adiante. Desse modo, para fins desse tópico, basta o esclarecimento de que ela diz respeito àquelas famílias que, ao mesmo tempo em que são proprietárias dos meios de produção, são elas mesmas que assumem o trabalho no estabelecimento produtivo. Além disso, priorizam como técnicas de cultivo, a partir da ideia de lavoura como um ecossistema, a diversidade de culturas em oposição à monocultura, o não uso de agrotóxicos nem de transgênicos, sementes crioulas, entre outros.

Por fim, o terceiro elemento para se alcançar uma sociedade sustentável, segundo a perspectiva assumida pelas EFAS, é a adoção da chamada agroecologia.

A agroecologia consiste em um sistema agrícola que emergiu como uma das alternativas para superar a agricultura industrial ou química, também conhecida por

agricultura convencional, que teve início em meados do século XX, com o advento do que se conhece pelo nome de “revolução verde”.

As práticas associadas à Revolução Verde englobam, via de regra, a utilização de variedades de alta produtividade, o uso intenso de agroquímicos, irrigação, maquinaria agrícola, pouca mão de obra, plantio de monoculturas e políticas públicas de apoio.

Em termos gerais, a Revolução Verde, apesar de inicialmente ter gerado significativo aumento da produção, trouxe, junto a esse crescimento, diversos problemas, dentre os quais pode-se citar a fragmentação de ecossistemas com diminuição da biodiversidade devido à expansão das fronteiras agrícolas; a produção de gases que potencializam as mudanças climáticas; o agravamento de problemas socioculturais, tais como o êxodo rural; a desagregação social das comunidades e perda de elementos culturais próprios; limitação de práticas agrícolas específicas dos povos tradicionais como a troca e seleção de sementes crioulas, gerando dependência da compra anual de sementes e insumos; riscos sobre a diversidade genética dos agroecossistemas devido às contaminações por transgenes; interferências sobre a saúde humana provocados pelos agroquímicos; manutenção da estrutura agrária vigente, com o padrão injusto de distribuição da posse da terra marcado historicamente no Brasil; dentre outros. (OLIVEIRA, 2010, SANTOS, 2014).

Além disso, as técnicas agrícolas utilizadas pelos agricultores das comunidades tradicionais passaram a ser tidas como “atrasadas”, impondo-lhes a substituição por novas técnicas de alto rendimento e, ainda, esses mesmos agricultores foram colocados à margem no contexto da Revolução Verde, uma vez que as políticas agrícolas para a difusão de tecnologias acabaram por atender substancialmente aos interesses do agronegócio. (OLIVEIRA, 2010).

Alguns autores como Nodari e Guerra (2015) consideram que o cerne da problemática da agricultura industrial e da biotecnologia reside no fato de estarem fundamentadas em uma concepção simplificadora e de individualização das atividades agrícolas, e acabam por ignorar as interações entre os diversos fatores do ecossistema, concebendo-os não como integrados, mas como desconexos.

Diante de tal quadro, começaram a emergir sistemas agrícolas alternativos, isto é, contrários ao modelo hegemônico que então se estabelecia, dentre eles, a chamada agroecologia.

Gliessman (2000, p. 13 apud SANTOS, 2014) afirma que a "agroecologia nos faz lembrar uma agricultura menos agressiva ao meio ambiente (...) a oferta de produtos limpos, isentos de resíduos químicos (...)".

Assim, contrária à visão utilitarista de natureza expressa pela agricultura convencional, a agroecologia compreende natureza como "fonte de segurança alimentar, vida e da existência do ser humano". (OLIVEIRA, 2010, p.8). Portanto, assume novos princípios na forma de lidar com a terra em relação à agricultura convencional.

Em termos gerais, considera-se a agroecologia como um modelo emergente e substituto da agricultura convencional por incorporar e valorizar tanto o uso da matéria orgânica quanto os processos biológicos. Diante disso, o "coração da agroecologia", segundo Miguel Altieri (1999 apud NODARI e GUERRA, 2015, p.193), reside na ideia de que um campo de cultivo é um ecossistema dentro do qual ocorrem outras formações vegetais, ciclagem de nutrientes, interações e sucessões; e, por meio do conhecimento desse processo de relações nos sistemas, esses podem ser mais bem administrados com menos impactos negativos ao meio ambiente e à sociedade e com menor uso de insumos externos.

Assim, um dos fundamentos importantes da agroecologia é a manutenção da variedade de espécies e a diversidade intraespecífica nos agroecossistemas, isso porque tais condições permitem a diversidade genética. (NODARI e GUERRA, 2015).

Além disso, é um sistema que assume uma abordagem holística não só concernente às questões ambientais, mas também às questões humanas. (JESUS, 2005 apud NODARI e GUERRA, 2015, p.193). Assim, a agroecologia conjuga a noção de conhecimento tradicional, "valores, qualidade de vida, trabalho, renda, democracia, emancipação política em um mesmo processo". (PÁDUA, 2001, p.111 apud NODARI e GUERRA, 2015, p.194).

A agroecologia nesse processo preza pelo resgate da dignidade humana dos agricultores, uma vez que foram eles que, ao longo do tempo, não só domesticaram plantas e animais, mas, também, mantiveram grande parte dessa diversidade genética dos sistemas utilizados pela espécie humana. (NODARI e GUERRA, 2015).

Atualmente, é consenso que os benefícios da agroecologia estão associados a uma série de aspectos, entre eles:

- (1) sociais, pois há aumento de capital e de coesão social reduzindo a migração;
- (2) saúde, pois há melhora expressiva na qualidade da alimentação e nutrição e redução da dependência e exposição aos agrotóxicos e outros agroquímicos;
- (3) ecológicos, em razão da

redução da poluição da água e do solo e da conservação da biodiversidade. Práticas agroecológicas contribuem ainda para a recuperação de bacias hidrográficas, reduzem a dependência de insumos externos e são poupadoras de energia; (4) segurança alimentar, pois a diversificação da produção em nível de propriedade melhora o acesso e uso dos recursos locais e estabiliza rendimentos em longo prazo; (5) redução da pobreza, já que há potencial para aumentar a renda resultante da venda de produtos frescos ou com maior valor agregado, com menores custos de produção e menor necessidade de comprar alimentos; (6) diminuição do comprometimento de renda e endividamento familiar ao reduzir a necessidade de adquirir insumos externos caros; (7) culturais, uma vez que os valores do conhecimento tradicional promovem e facilitam o diálogo de saberes, potencializando a criatividade e a inovação e capacitando a comunidade para tornar-se agente do seu próprio desenvolvimento e, por fim, (8) do ponto de vista metodológico, pois, ao promover processos de pesquisa participativa, permite o entendimento holístico dos agroecossistemas, fornecendo ferramentas para avaliar e promover a sustentabilidade por meio de indicadores amigáveis aos agricultores. (NODARI e GUERRA, 2015, p.201-202).

A partir desses pilares, considera-se factível a ideia de sociedade sustentável assumida pela Pedagogia da Alternância das EFAs, a qual diz respeito a uma sociedade que deve ser balizada em valores sociais, econômicos, ambientais, culturais e políticos que possam ajudar a construir mudanças nas suas várias dimensões:

Social: valores da equidade (classes, raças/etnias, gêneros), da justiça, da solidariedade; Econômica: valores do trabalho, da distribuição, da cooperação, da inclusão; Ambiental: valor do pertencimento à natureza, da integração com os ecossistemas, do respeito aos limites naturais; Cultural: valor da diferença, da diversidade (...); Política – valores da democracia participativa, da autonomia, da autogestão; Autossuficiência e autonomia: valor de uso, pequena escala, pouca disponibilidade de capital, redução de insumos, potencialização dos recursos internos/locais são características, valores e estratégias camponesas que se manifestam diferenciadamente nos países de composição e miscigenação étnica diversa da puramente europeia-ocidental. (MAZZETTO-SILVA, 2003, p.13 apud BEGNAMI, 2010, p.63).

Assim, as EFAs procuram orientar-se em um sentido de crítica ao modelo de desenvolvimento capitalista “centrado, principalmente em elementos que geram pobreza, concentram riqueza e degradam o meio ambiente”, materializado, no campo, por meio do agronegócio. (BAPTISTA, 2003, p.5 apud BEGNAMI, 2010, p.61).

De fato, a última década do século XX foi marcada por iniciativas que reforçaram o paradoxo entre os dois modelos de desenvolvimento do campo existentes no Brasil, sendo:



De um lado, a lógica do agronegócio (que) é avançar a fronteira agrícola e explorar, extrair ao máximo os potenciais produtivos dos territórios numa perspectiva simplificadora dos ecossistemas (terra-mercadoria) e poupadora de mão de obra. De outro lado, a lógica camponesa, (que) é de enraizamento territorial (terra para viver, habitar), portanto, agregadora do trabalho e de mão de obra familiar, portadora de sustentabilidade pela sua diversificação na produção, Mazzetto-Silva (2008 apud BEGNAMI, 2010, p.62).

Segundo Fávero (2007 apud BEGNAMI, 2010, p.63), o entendimento capitalista contemporâneo de desenvolvimento herdou da modernidade as ideias de que o domínio da natureza por meio da ciência e da técnica culminará em progresso contínuo e melhor qualidade de vida e social. Nesse caminho, o autor assume a ideia elaborada por Porto-Gonçalves de que o desenvolvimento definir-se-ia em desenvolvimento, o que implica em

tirar o envolvimento (a autonomia) que cada cultura e cada povo mantêm com seu espaço, com seu território; é subverter o modo como cada povo mantêm suas próprias relações de homens (e mulheres) entre si e destes com a natureza; é não só separar os homens (e mulheres) da natureza como, também, separá-los entre si, individualizando-os. (PORTO-GONÇALVES, 2004a, p.39 apud BEGNAMI, 2010, p.63).

E para des-envolver o trabalhador rural, a principal estratégia do capitalismo foi e é a expulsão das famílias do campo. Com isso, o capitalismo constrói o discurso de que, com as novas transformações do campo brasileiro, como a diminuição da população, é necessária a emergência de uma nova agricultura do negócio, que demanda pouca mão de obra e muito maquinário: o agronegócio. (FÁVERO, 2007 apud BEGNAMI, 2010, p.63).

Nesse contexto, segundo Almeida Pinto e Germani (2013), as EFAs são uma forma de resistência das populações do campo, em oposição ao modelo de escola oferecido pelo Estado, cujo conhecimento ministrado, via de regra, urbanocêntrico e depreciativo do modo de vida rural, acaba por fragilizar os laços do homem esse espaço e sua cultura, deixando-o susceptível ao uso ou venda de sua propriedade de acordo apenas com os interesses econômicos vigentes.

No que se refere ao segundo princípio das EFAs, que é o Associativismo Local, pode-se dizer que ele diz respeito ao mecanismo pelo qual os pais e mães de estudantes, agricultores e agricultoras, dentre outras pessoas das comunidades envolvidas, organizam-se para formar uma associação que será a responsável pela

implementação e gestão da EFA, sendo assessorada pela AMEFA no caso do estado de Minas Gerais. Tanto a Pedagogia da Alternância quanto o Associativismo Local constituem-se nos princípios chamados *meios*, os quais são utilizados para alcançar as *finalidades* das EFAs. (ALMEIDA PINTO e GERMANI, 2013).

Quanto às finalidades das EFAs, essas são expressas em seus dois outros princípios, que são: a Formação Integral e o Desenvolvimento do Meio. A Formação Integral ocorre através das disciplinas, conversas sobre convivência, execução de tarefas, espaços de reflexão e o atendimento personalizado/tutoria. O Desenvolvimento do Meio, por sua vez, é alcançado pela formação dos estudantes, a valorização do meio através de visitas às famílias e das intervenções externas, atividades de retorno à comunidade e projeto do jovem. (ALMEIDA PINTO e GERMANI, 2013).

Tendo acima apresentado as principais características das EFAs, com destaque para a Pedagogia da Alternância e seu viés de construção de uma sociedade sustentável, passaremos, a seguir, a dissertar sobre os Saberes da Terra.

A ação governamental denominada Saberes da Terra foi implementada no ano de 2005, gestada pela então Secretaria Nacional de Juventude. Dois anos mais tarde, integrou-se ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem).

O “Projovem Campo - Saberes da Terra” foi proposto com o objetivo de oferecer qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que ainda não haviam concluído o Ensino Fundamental, de modo a respeitar as especificidades culturais, territoriais e produtivas dos povos do campo. O Programa possuía ainda outras três modalidades: Adolescente, Trabalhador e Urbano.

Para além da elevação da escolaridade, o “Projovem Campo - Saberes da Terra” também teve por objetivo propiciar a formação integral da pessoas do campo, potencializando suas contribuições para a sustentabilidade de suas comunidades e famílias, a partir de atividades curriculares e pedagógicas, em conformidade com o que estabelecem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

O curso, com duração de dois anos, assumiu o sistema de alternância, isto é, intercalando tempo-escola e tempo-comunidade. O formato do Programa tinha flexibilidade para adequar-se às características da atividade agrícola local de cada Estado, tendo, contudo, a diretriz de haver três educadores das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental e um das Ciências Agrárias por turma, e, ainda, desenvolver-se mediante utilização dos Cadernos Pedagógicos específicos do programa.

Em linhas gerais, o currículo pautou-se na integração entre Ensino Fundamental e qualificação social e profissional, tendo como eixo articulador “Agricultura Familiar e Sustentabilidade”, em torno do qual se interconectavam outros cinco eixos temáticos, sendo eles: (1) “Agricultura Familiar, Identidade, Cultura, Gênero e Etnia”, (2) “Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo”, (3) “Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas”, (4) “Economia Solidária” e (5) “Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial”.

A linha de desenvolvimento do Programa pautou-se na valorização das concepções, valores, experiências e competências dos discentes, orientado pelos Cadernos Pedagógicos no sentido de auxiliar para a compreensão, interpretação e explicação das contradições, conflitos, possibilidades e propostas de solução relacionadas à Agricultura Familiar e à Sustentabilidade. (SCHMIDT e SECHIM, 2010).

Em outras palavras, os Cadernos Pedagógicos propõem uma metodologia que busque problematizar a realidade, confrontando-a com as ciências humanas, sociais, naturais, agrárias e suas tecnologias. Também busca desenvolver os conteúdos instrumentais afetos às linguagens verbais, artísticas e matemáticas e em suas tecnologias, bem como os conteúdos operativos, como a elaboração de projetos, planos e programas e suas tecnologias. (SCHMIDT e SECHIM, 2010).

Em linhas gerais, expomos acima as principais características do CP das EFAs e do Saberes da Terra, buscando destacar aquelas que oferecem um diálogo mais direto com o conceito de natureza problematizado neste trabalho.

A seguir, apresentaremos o último *coletivo de pensamento* em destaque nessa investigação, identificado pelos chamados “Agricultores Familiares”.

#### **4.2.3 O CP dos agricultores familiares**

Para se falar em “agricultores familiares” é fundamental conceituarmos o que vem a ser “agricultura familiar”. Dessa forma, essa expressão, terminologia conforme o Relatório do Convênio FAO/INCRA (1994), pode ser entendida como sendo

um tipo de agricultura em que predominam relações íntimas entre o trabalho e a gestão da propriedade, o proprietário conduz o processo produtivo, a produção é mais diversificada do que a patronal, o trabalho assalariado é usado somente como complementar ao trabalho da família e as tomadas de decisão são imediatas e ligadas às

imprevisibilidades do processo produtivo (FAO/INCRA, 1994 apud PICOLOTTO, 2009).

Em convergência a esse entendimento, Gasson & Herrington (1993 apud SILVA e DIAS, 2009, p.4) definem “agricultura familiar” como sendo um tipo de sistema socioeconômico, no qual a gestão é feita pelos proprietários; os responsáveis pelo empreendimento estão ligados entre si por laços de parentesco; o trabalho é fundamentalmente familiar; o capital pertence à família e os membros da família vivem na unidade produtiva.

Em termos de legislação, no Brasil, a chamada Lei da Agricultura Familiar estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais e, dentro de suas atribuições, institui oficialmente o que se entende por “agricultura familiar” em seu Artigo 3º:

considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos: I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais; II - utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; III - tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento; IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família. (PICOLOTTO, 2009).

Desse modo, em termos gerais, o conceito de agricultura familiar diz respeito àquelas famílias que, ao mesmo tempo em que são proprietárias dos meios de produção, são elas mesmas que assumem o trabalho no estabelecimento produtivo. Em outras palavras, são identificadas segundo o eixo família-produção-trabalho. (WANDERLEY, 1996, p.1).

Atualmente, a expressão agricultura familiar, no Brasil, é considerada como uma identidade política dos trabalhadores agrários, tendo emergido na década de 1990.

Tal afirmação da agricultura familiar no referido período deve-se a alguns fatores, tais como a implementação de políticas específicas, como o PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar), criado em 1996, além da perda de relevância política dos assalariados rurais; à maior complexidade social e política dos pequenos agricultores; à progressiva decepção com a modernização da agricultura e sua incapacidade de atender às demandas desses agricultores e a intensificação da reflexão intelectual e do debate sobre a permanência, o significado e a

importância econômica e social da agricultura familiar para um desenvolvimento rural mais democrático e inclusivo. (DELGADO, 2012 apud SANTOS, 2014).

Nesse processo, os agricultores familiares passaram a ser reconhecidos como portadores de uma outra concepção de agricultura, distinta da agricultura convencional. (SANTOS, 2014, WANDERLEY, 2000, p.36 apud PICOLOTTO, 2009).

De fato, a agricultura familiar tem se consolidado em princípios opostos ao do agronegócio, buscando resistir à completa entrega ao modo de produção capitalista, mesmo porque o avanço da agricultura convencional não tem levado em conta “os aspectos sociais das famílias, que se veem obrigadas a abandonar suas terras, além de terem de abandonar a capacidade dos agroecossistemas naturais” (GRAZIANO NETO, 1985 apud SANTOS, 2014).

Esses problemas vinculados ao agronegócio derivam da prevalência muito forte de uma ideia ocidental de que o mundo natural e o mundo humano são distantes. “Tal concepção coloca o homem no centro do universo e justifica a manipulação dos sistemas naturais com a perspectiva de ordená-los de acordo com uma lógica reducionista [e focada na maximização do capital e do lucro]”. (SANTOS, 2014, p.36).

Desse modo, desaparece qualquer noção de corresponsabilidade com a natureza, priorizando-se modelos urbano-industriais que “parasitam” os sistemas rurais-naturais.

A agricultura familiar vai, de fato, na contramão da agricultura industrial/química por estar relacionada mais exclusivamente ao uso dos elementos naturais disponíveis, uma vez que utiliza de menos tecnologias modernas do que esta e apresenta-se menos intensiva no uso de insumos externos. Além disso, prioriza a diversificação dos produtos, a redução dos custos, o não desperdício e otimização dos insumos, sendo capaz danificar com menos agressividade os elementos naturais.

Essa forma do agricultor familiar trabalhar a terra deve-se ao fato de ele ser, "essencialmente, detentor dos meios de produção e sua relação com a terra baseia-se no valor de uso dado à área produtiva, com um grau relativo de afeição com a terra" (MARQUE *et al.*, 2011, p.4 apud SANTOS, 2014, p.37). Desta forma, tal organização produtiva alinha-se com a definição da sustentabilidade.

Desse modo, para tratar da agricultura familiar, é necessário dialogar com a ideia de sustentabilidade que norteie as políticas públicas de incentivo à produção e comercialização, fomentando o desenvolvimento local orientado para a valorização dos

agricultores e dos seus saberes, para a diversidade da sua produção, de forma socioambientalmente responsável. (SANTOS, 2014).

A “agricultura familiar”, segundo documento publicado pela FETRAF-Sul, é tida como um contrapondo à “pequena produção” marginal do capitalismo:

Pequena produção revela uma formulação que deriva da compreensão de uma pequena produção capitalista incompleta e não desenvolvida . Ou seja, os pequenos agricultores são produtores atrasados e marginalizados no capitalismo [...]. Já a expressão “agricultura familiar” procura designar uma forma de produção moderna e mais eficiente sob o ponto de vista econômico, social e ambiental. (FETRAF-Sul, 2003, p.16 apud PICOLOTTO, 2009).

A construção da identidade da agricultura familiar, então, busca livrar-se do caráter “atrasado”, “imperfeito” e “incompleto” da noção de pequena produção e elaborar uma ressignificação cultural da pequena agricultura, dando-lhes novos adjetivos, tais como: “produtora de alimentos”, “moderna” e “eficiente”. (PICOLOTTO, 2009, SANTOS, 2014).

No Brasil, apesar de seu reconhecido potencial para a sustentabilidade das práticas no e do campo, somente nos últimos anos é que se tem verificado o aumento de investimento governamental na agricultura familiar, expresso através de políticas direcionadas, por exemplo, à extensão rural, assistência técnica e aquisição de alimentos (WEID, 2010 apud SANTOS, 2014).

No que se refere especificamente ao campesinato, a agricultura familiar parece diferenciar-se desse conceito, uma vez que ela constitui-se em uma ideia genérica, ampla, que diz respeito às diversas situações de se produzir e de se viver em sociedade de acordo com a matriz família-produção-trabalho, sendo a atividade camponesa tradicional apenas uma delas. Dessa maneira, as transformações ocorridas na moderna agricultura familiar não podem ser vistas como uma total ruptura das formas camponesas. Assim, entende-se que o campesinato, por ser pautado no referido tripé, está contido na categoria agricultura familiar, de modo que estes termos não são sinônimos. (WANDERLEY, 1996, p.1).

Fala-se então, em Agricultura Familiar Camponesa, de maneira que a seguir, então, apresentaremos alguns traços mais específicos do campesinato.

Segundo Molina e Guzmán (2005 apud BEGNAMI, 2010, p.66), o campesinato caracteriza-se por ser uma categoria que desenvolveu, ao longo do tempo, um específico modo de uso dos recursos naturais.

Em linhas gerais, pode-se dizer que há pelo menos três traços que identificam as sociedades camponesas, sendo eles: 1) uma relativa autonomia face à sociedade global; 2) a importância estrutural dos grupos domésticos; 3) uma sociedade de interconhecimentos (HENRI MENDRAS, 1976 apud WANDERLEY, 1996, p.2).

Quanto à relativa autonomia frente à sociedade global, essa característica é expressa, pelo viés econômico, mediante a capacidade do camponês de prover a subsistência do grupo familiar, tanto em relação a subsistência imediata quanto às gerações subsequentes. Tal provisão operacionaliza-se mediante um específico e tradicional sistema de produção, representado pela policultura-pecuária e, ainda, por uma forte centralidade na constituição do patrimônio familiar. (WANDERLEY, 1996, p.2).

A policultura-pecuária consiste em uma combinação entre diferentes técnicas que integram as culturas e as atividades pecuárias realizadas na propriedade, de modo que toda

a arte do bom camponês consistia em jogar sobre um registro de culturas e criações o mais amplo possível e a integrá-los em um sistema que utilizasse ao máximo os subprodutos de cada produção para as outras e que pela diversidade de produtos fornecesse uma segurança contra as intempéries e as desigualdades das colheitas. (MENDRAS, 1984, p.85 apud WANDERLEY, 1996, p.2).

Para Marcel Jollivet (1974, p.236 apud WANDERLEY, 1996, p.2), a família constitui “... uma organização social bem adaptada às condições técnicas da produção agrícola” justamente porque o sistema policultura-pecuária exige

um trabalho intensivo, que só os membros da família se dispõem a aceitar; por outro lado, a multiplicidade de tarefas que ele implica requer muita leveza na organização do trabalho, da mesma forma que uma grande diversidade de competências. O camponês deve ser um artesão independente. (JOLLIVET.1974, p.236 apud WANDERLEY, 1996, p.2-3).

De qualquer modo, essa autonomia é relativa e isso porque, mesmo nas sociedades rurais tradicionais, parte de seus recursos é direcionado para trocas com o conjunto externo da sociedade. Nesse processo, introduzem-se no modo de funcionamento do campesinato alguns elementos que lhes são externos. (WANDERLEY, 1996, p.3).

No que se trata da centralidade na constituição do patrimônio familiar, esse é um importante elemento presente nas relações do interior da família camponesa

tradicional, de modo que a constituição do patrimônio fundiário, as associações informais entre parentes e vizinhos, além da combinação dos recursos da unidade de produção com aqueles provenientes fora do estabelecimento - atividades complementares, temporárias e intermitentes - são orientadas pela família para assegurar sua sobrevivência imediata e garantir a reprodução das gerações subsequentes. (WANDERLEY, 1996, p.3).

A segunda característica inerente ao modo de vida camponês está na importância estrutural dos grupos domésticos. Para enfrentar o presente e preparar o futuro, o agricultor camponês recorre ao passado, que lhe permite construir um saber tradicional, transmissível aos filhos e justificar as decisões referentes à alocação dos recursos, especialmente do trabalho familiar, bem como a maneira como deverá diferir no tempo o consumo da família. O campesinato tem, pois, uma cultura própria, que se refere a uma tradição inspiradora, entre outras, das regras de parentesco, de herança e das formas de vida local e etc.

A terceira característica do campesinato diz respeito ao fato de serem sociedades de interconhecimento. A agricultura camponesa tradicional é inserida em um território, lugar de vida e de trabalho, onde o camponês convive com outras categorias sociais e desenvolve-se numa forma de sociabilidade específica, que ultrapassa os laços familiares e de parentesco. Segundo WANDERLEY (1996, p.3),

a coletividade rural é, por um lado, um grupo humano estabelecido que valoriza determinado meio natural, na medida em que sua população utiliza o território para sua subsistência. Por outro lado, é também um espaço de vida familiar e social particular, caracterizado especialmente por sua pouca dimensão e estabilidade da população. (JOLLIVET e MENDRAS.1971, p.209 apud WANDERLEY,1996, p.3).

É justamente esta sociabilidade particular que permite definir a sociedade rural como uma “sociedade de interconhecimento”, isto é, como uma coletividade na qual cada um conhece a todos os demais. (WANDERLEY,1996, p.3).

Considera-se importante esclarecer que as situações em que agricultores organizam sua produção visando a sobrevivência imediata, sem articular as estratégias produtivas à constituição de um patrimônio, não caracterizam, no sentido clássico, a categoria camponês. Em outras palavras, embora a função de subsistência esteja “bem presente no modelo camponês, ele não se reduz a isto, pois nele está arraigada uma



vontade de conservação e de crescimento do patrimônio familiar.” (LAMARCHE. 1994, p. 270 apud WANDERLEY, 1996, p.3).

Além disso, quanto às relações entre agricultura camponesa e pequena produção, embora a agricultura camponesa seja, em geral, pequena e disponha de poucos recursos, ela “não é camponesa por ser pequena, isto é, não é a sua dimensão que determina sua natureza e sim suas relações internas e externas”. (WANDERLEY, 1996, p.3).

Por fim, assume-se aqui que a pluriatividade e o trabalho externo de membros da família não representam necessariamente a desagregação da agricultura camponesa, mas são elementos eventualmente necessários para que a família viabilize suas estratégias de reprodução presentes e futuras. (WANDERLEY, 1996, p.3).

Segundo Oliveira (2006 apud BEGNAMI, 2010. p. 69), atividades não agrícolas e pluriatividade são concepções diferentes e não devem ser interpretadas como sinônimos. Para Baumel e Basso, a pluriatividade

se estabelece como uma prática social, decorrente da busca de formas alternativas para garantir a reprodução das famílias de agricultores, um dos mecanismos de reprodução, ou mesmo de ampliação de fontes alternativas de renda; com o alcance econômico, social e cultural da pluriatividade as famílias que residem no espaço rural, integram-se em outras atividades ocupacionais, além da agricultura. (BAUMEL e BASSO, 2004, p. 139 apud BEGNAMI, 2010, p.70).

Diante do exposto, o trabalho para o camponês, mais que meio de garantir a sobrevivência, é meio de reprodução dos valores éticos e morais, reprodução essa que, na dinâmica do trabalho familiar, começa na infância:

é um dos processos mais dinâmicos através do qual o conhecimento é difundido, proporcionando meios para que as crianças, através das experiências, recebam informações a respeito dos fenômenos da natureza, do cotidiano da vida social, além das técnicas de trabalho propriamente dito (CALAZANS,1981, p.114-115 apud BEGNAMI, 2010, p.68)

E esse trabalho desenvolve-se através de distintas atividades, como agricultura, pecuária, pesca e extrativismos, dentre outras. (BEGNAMI, 2010, p.68).

Tendo apresentado, no presente capítulo, algumas das principais características dos CP importantes para a presente pesquisa, a seguir passaremos a dissertar especificamente sobre algumas delineações historicamente elaboradas a

respeito do conceito de natureza, destacando aquelas que serão utilizadas como norte para as análises dos dados construídos.

## **CAPÍTULO 5 - A POLISSEMIA DA IDEIA DE NATUREZA E AS ELABORAÇÕES OCIDENTAIS E NÃO OCIDENTAIS SOBRE O TERMO**

### **5.1 Introduzindo o conceito de natureza**

Segundo Raymond Williams (1983, p.219 apud PÁDUA, 2010, p.86), o vocábulo “natureza” é “provavelmente o mais complexo da linguagem humana, uma palavra que carrega através de um longo período muitas das maiores variações do pensamento humano”.

Associado às transformações históricas, a palavra “natureza” carrega também diversificados sentidos dependendo do campo em que é empregada, como no físico, médico, filosófico, econômico, histórico, publicitário entre outros; e mesmo, há diferenças significativas dentro de um mesmo campo. Desse modo, tais conotações múltiplas acabam sinalizando uma clara polissemia.

Assim sendo, no que se refere à presente investigação, serão considerados os distintos entendimentos, isto é, *estilos de pensamento* sobre *natureza*, esboçados historicamente no campo da história/filosofia da ciência, enquanto matéria-prima basilar para a discussão que se pretende desenvolver sobre os *estilos de pensamento* presentes - e emergentes – entre licenciandos em Educação do Campo – área CVN.

Antes de dar início à exposição de tais *estilos de pensamento*, far-se-á uma breve abordagem da etimologia do termo “natureza” e, em seguida, serão apresentados resumidamente traços dos *estilos de pensamento* forjados ao longo da história, utilizando-se para tanto, caracterizações expostas em dicionários.

Não se pretende, nesse momento, discutir e especificar cada um dos *estilos*, apenas apresentar, de modo genérico, a diversidade de compreensões do termo natureza para, posteriormente, trabalhar mais detidamente cada um deles.

Por fim, algumas demarcações entre as compreensões de “natureza”, “ambiente” e “meio ambiente” serão esboçadas, considerando que tais contornos são essenciais para um melhor entendimento do que se está compreendendo, na presente tese, como “natureza”.

Desse modo, pode-se afirmar que as origens do termo natureza remontam à

ideia grega de *Physis*, a qual, posteriormente, foi traduzida para o latim como *Natura* (*nascor, asceris, natus sum, nasci*), ficando relacionada etimologicamente, segundo Kesselring (2000:154) a “surgir”, “manifestar”, “ser nato”.

A raiz indo-germânica da palavra é *gen*, sendo outras palavras da mesma raiz “gyné” (mulher, em grego). A raiz *gen* está quase onipresente também na língua portuguesa. Alguns exemplos são “gênese”, “gene”, “gênero”, “generosidade”, “genitor”(…). Basicamente, a raiz *gen* tem, então, o significado de “nascer”, “ser nato”, “resultar”. (KESSELRING, 2000, p.155).

Assim, em suas origens, “natureza” incorpora o significado de “fonte”, “nascimento”, “origem”, e com esses sentidos é que se difunde pela Europa durante o Renascimento (LUZ, 1988, p. 19 apud BACKES et al., 2010).

No que se refere aos traços gerais dos *estilos de pensamento* tecidos ao longo do tempo, Lenoble (2002), discutindo sobre a dificuldade que se tem em se delimitar o significado de natureza, cita que no dicionário da língua francesa - elaborado por Émile Maximilien Paul Littré, conhecido como “O Littré” - há pelo menos 29 significados.

Já *O vocabulário técnico e crítico da filosofia*, de Lalande (1999) e o *Dicionário de Filosofia* de Abbagnano (2003, pp. 698-701), apresentam mais outra rica série de significações. Em termos mais amplos, com base nesses autores e considerando a sistematização realizada por Ribeiro e Cavassan (2013, p.63-64), pode-se dizer que ao longo do tempo foram sendo elaborados diversos *estilos de pensamento* sobre “natureza” que lhe atribuíram os significados de:

- (I) princípio de vida; causa eficiente e final; princípio vital. (II) Substância ou essência necessária; conjunto das propriedades que definem algo. (III) Características particulares que distinguem um indivíduo; temperamento, idiosincrasia. (IV) Universo, conjunto ou totalidade das coisas naturais; o conjunto de tudo que existe. (V) Conjunto de seres que não o homem. (VI) Sistema de regras, ordem ou lei natural, cujas origens podem estar nas mãos do Criador. (VII) Tudo o que é inato, instintivo, espontâneo em um ser; opõe-se àquilo que é adquirido pela experiência individual ou social. (VIII) Aquilo a que estamos acostumados, os objetos e acontecimentos tais como habitualmente se apresentam; opõe-se ao que é sobrenatural.

Além desses entendimentos, Lenoble (2002 apud RIBEIRO e CAVASSAN, 2013, p.63-64) manifesta que o termo “natureza” está relacionado a algo que o homem conhece, ou seja, “natureza” seria algo sempre pensado, uma criação humana.

Em linhas gerais, todas essas compreensões delineiam natureza e sociedade enquanto domínios distintos um do outro, os quais se relacionam de formas singulares. Sob uma classificação elaborada por Whiteside (2002), essas formas de se compreender natureza seriam do tipo “centrado”.

A característica que marca o debate “centrado” é a de considerar a inexistência de uma interdependência conceitual da humanidade e da natureza. Segundo eles, “nós, seres humanos, somos uma coisa; a natureza é outra”. (WHITESIDE, 2002, p.44).

Contudo, esse mesmo autor, fundamentado em estudos do ecologismo francês, apresenta uma compreensão que defende que natureza e sociedade não existem em separado, que não há uma coexistência simultânea ou paralela entre ambos, mas um processo de constituição recíproca. De acordo com esse entendimento, natureza teria um caráter “não-centrado”, isto é, para compreendê-la, há a necessidade de se problematizar os extremos – natureza e sociedade – e não refinar a diferença entre eles.

Nesse sentido, no que se refere ao conceito de natureza, convergindo com a perspectiva de Whiteside (2002), assumimos que

o que "natureza" é está relacionado com deslocamentos, mudanças epistemológicas, sociais, políticas e éticas. Ecologistas não-centrados vêem "natureza" como multiforme e inextricavelmente confundida com projetos e auto-entendimentos de humanidade. Eles estão atentos à forma como o significado de ser humano está amarrado às nossas construções de "natureza". (WHITESIDE, 2002, p.3).

A opção por um entendimento “não-centrado” de natureza para o desenvolvimento do presente trabalho justifica-se, dentre outras razões, por dialogar diretamente com os pressupostos fleckianos, que compreendem o desenvolvimento dos conceitos justamente na mesma direção que Whiteside. Isto é, para Fleck, não há natureza *a priori*; a tradição, experiência, e o processo de ensino no qual as pessoas foram/estão inseridas interferem em suas elaborações sobre o que é o “natural” e, ao mesmo tempo, essas elaborações moldam os entendimentos do que é o “social”.

Em outras palavras, a reciprocidade existente entre os chamados *acoplamentos passivos* e *ativos* para a constituição de um *estilo de pensamento*, associado às dimensões histórico-sociais em Fleck, atribuem a sua perspectiva um caráter “não-centrado”.

Diante do exposto, vale enfatizar que não se tem a pretensão de se por em discussão um significado exato de “natureza”, mas intenciona-se, justamente,

compreender e refletir sobre os diferentes *estilos de pensamento* sobre o termo - presentes e emergentes - junto aos licenciandos e, a partir das singularidades encontradas, traçar reflexões sobre como elas podem contribuir para os processos relacionados ao Ensino de Ciência e à formação docente.

Por fim, para uma delimitação mais clara do conceito no contexto dessa investigação, torna-se necessário problematizá-lo em relação a alguns termos que, muitas vezes, são empregados como sendo sinônimos de “natureza”, tais como o de “ambiente” e o de “meio ambiente”.

Segundo Ribeiro e Cavassan (2013), o uso apropriado de terminologias como ambiente, meio ambiente e natureza tem tido pouco espaço e argumentam que uma diferenciação mínima é necessária principalmente para uma abordagem coerente no âmbito do Ensino de Ciências.

Assim sendo, para Whitehead (1993 apud RIBEIRO E CAVASSAN, 2013, p.63-64), há uma realidade “oferecida” ao conhecimento, ou seja, uma “natureza” como entidade, como causa da percepção (*natureza causal, real*), que existe independentemente de se pensar sobre ela. E, ao mesmo tempo, ele afirma que há, também, uma realidade apreendida, fruto do pensamento, isto é, uma *natureza pensada, representada* cuja origem está na reação da mente à *natureza causal, real*.

Dessa forma, Whitehead (1993, p.8 apud RIBEIRO E CAVASSAN, 2013) considera que coexistem duas naturezas, sendo que a *natureza pensada, representada* deve ser compreendida como ambiente e não mais como natureza.

Logo, nessa interpretação, natureza refere-se a algo que existe independente do ser humano pensá-lo e interpretá-lo, cuja existência independe de existirmos ou não, enquanto que ambiente diz respeito à natureza pensada.

Pode-se ainda, delinear uma distinção entre natureza, ambiente e meio ambiente, referindo-se este último, segundo Art (1998 apud Dulley, 2004) a um “... conjunto de condições que envolvem e sustentam os seres vivos na biosfera, como um todo ou em parte desta, abrangendo elementos do clima, solo, água e de organismos”.

Nesse sentido e considerando as definições anteriores, o meio ambiente refere-se aos elementos que estão presentes na natureza e que compõem determinado ambiente, como os organismos, populações ou comunidades, os quais selecionam somente aquilo que é considerado essencial para sua sobrevivência.

Como se pode observar, as diferentes definições de natureza, ambiente e meio ambiente integram-se de maneira indissociável, de modo que o que as diferencia,

via de regra, é a situação em que são empregadas, respectivamente, com a intenção de evocar a ideia de algo que existe independente do ser humano; como um espaço geográfico onde se localiza determinado organismo ou, ainda, como os elementos vivos e não vivos que compõem determinado espaço e se interagem.

Nesse caminho, como já exposto, a perspectiva centrada de Whiteside (2002) não dissocia a chamada *natureza real* de Whitehead (1993), entendida por Art (1998 apud Dulley, 2004) como “os organismos e o ambiente onde eles vivem: o mundo natural”, que corresponderia ao vocábulo “natureza” propriamente; de *natureza pensada*, que diz respeito às noções de “ambiente” e, posteriormente, de “meio ambiente”.

Assim, consideramos nesse trabalho o termo “natureza” como englobando as acepções de “ambiente” e de “meio ambiente” então expressas.

Em outras palavras, compreendemos neste trabalho o vocábulo “natureza” como sendo dotado de uma existência *causal*, real, isto é, que compreende o mundo vivo e o não vivo que engloba todas as espécies, incluindo o homem e, ao mesmo tempo, como sendo uma “natureza” conhecida, *pensada*, histórica. Tal “natureza” é tanto a soma de todos os entes que existem quanto um lugar determinado ou percebido, onde os elementos humanos e não humanos reciprocamente estabelecem-se por meio de processos coevolutivos.

Finalmente, tendo exposto o entendimento assumido nesse trabalho sobre natureza, a seguir daremos início à exposição dos diferentes *estilos de pensamento* constituídos sobre natureza, primeiramente, no contexto ocidental para, posteriormente, apresentarmos algumas de suas delimitações não ocidentais.

## **5.2 Estilos de pensamento ocidentais sobre natureza**

No que se refere à periodização para o estudo histórico da ideia de natureza há várias possibilidades. Para fins dessa pesquisa, propomos uma divisão em quatro fases, sendo: (1) Grega; (2) Medieval; (3) Moderna e (4) Contemporânea. Todos esses períodos, devido aos diversos CP que neles se desenvolveram, elaboraram múltiplos EP sobre natureza. Contudo, nosso esforço será o de delinear elementos que parecem ter se constituído enquanto características marcantes de cada uma dessas fases.

Em linhas gerais, serão apresentados de forma sucinta os três períodos anteriores à fase Contemporânea, a título de contextualização histórica, de modo que essa última será tratada com mais ênfase, já que a análise desenvolvida nesta pesquisa

baseia-se, justamente, nas discussões elaboradas em torno dos *estilos de pensamento* Contemporâneos.

Assim sendo, iniciando pelo *estilo de pensamento* Grego (VI a.C - IV d.C), pode-se dizer que esse se caracterizou por um entendimento de “natureza” como sendo algo permeado por uma ordem/mente a qual representaria sua fonte de regularidade. Além disso, “natureza”, para os Antigos, era o mundo do movimento incessante e regular, um mundo vivo, cujas mudanças eram cíclicas e não progressivas, isto é, levavam sempre a algo novo, mas sem necessariamente implicar melhora. (COLLINGWOOD, 1949).

O *estilo de pensamento* sobre natureza Medieval (V - XV d.C), por sua vez, devido à influência das ideias cristãs sistematizadas pelos patrísticos e escolásticos, passou a delinear um entendimento de “natureza” como algo criado de modo absoluto, por um Deus único, possuindo, portanto, caráter teleológico e sendo reflexo da própria mente de seu criador que a ela regia. Aqui o ser humano, inspirado nos atributos desse Deus, deveria dominá-la e conhecê-la, uma vez que se conhece a Deus por intermédio de Sua obra. (MARCONDES, 2001).

O terceiro *estilo de pensamento* refere-se ao período Moderno (XVII-XIX). Nessa fase, emergiu inicialmente um EP marcado principalmente pela transição de uma ideia orgânica de natureza para uma mecânica, de modo que se passou a assumir “natureza” como sendo material, inerte, mensurável, infinita, desprovida de caráter teleológico e objeto de domínio do ser humano para a promoção de seu bem estar. Nesse sentido, “natureza” era distinta, externa ao ser humano. (ABRANTES, 1998).

Ainda na Modernidade, com o advento da Revolução Industrial e do Capitalismo, “natureza” foi reduzida a um patamar ainda maior de subordinação devido principalmente ao tripé do sistema capitalista: expropriação-apropriação-mercadorização, de modo que “natureza” passou a ser quase que um sinônimo de “recurso natural”, de “mercadoria”. (AGUIAR e BASTOS, 2012).

O EP Moderno de “natureza” consolidou a ruptura sociedade/natureza, o que culminou, com o passar do tempo, na chamada crise ambiental. Tal crise gerou e tem gerado diversas *exceções* no EP Moderno e tem promovido, na Contemporaneidade (XX-XXI), a emergência de outros *estilos*.

Esses novos EP, por um lado, são os chamados por Whiteside (2002) de *centrados*, representados pelo antropocentrismo (que advoga ser o valor da natureza apenas instrumental) e pelo *ecocentrismo* (que afirma que a natureza tem um valor

intrínseco); e, por outro lado, os denominados *não centrados*, que concebem natureza/sociedade enquanto conceituados reciprocamente, assumindo como equivocados os entendimentos baseados na ética, que buscam atribuir peso de valor ora à natureza, ora ao ser humano.

Assim, como a própria terminologia sinaliza, tanto o *antropocentrismo* quanto o *ecocentrismo* têm sido marcados pelo pressuposto *centrado*, que concebe a conceituação de “natureza” enquanto separada da noção de “sociedade”, compreendendo-a como uma entidade a-histórica e ontologicamente fixa, portanto, elaborada de forma independente do humano, dependente de descrições científicas e constituída por não-humanos.

Segundo Whiteside (2002, p. 46), em uma perspectiva

centrada, o centro é o ponto fixo. Tudo o mais tem de ser relativizado a ele. Ou a humanidade é o centro e a natureza é acomodada ela mesma ao bem estar humano, ou a natureza é o centro e a humanidade tem um dever moral de ajustar suas ações para dar espaço para o florescimento às coisas naturais. Esse processo eu (...) chamaria de centramento pressuposto. (WHITESIDE, 2002, p.46).

Mais especificamente, o EP centrado *antropocentrista* fundamenta-se na ideia de que somente o bem-estar e os interesses dos seres humanos constitui valor moral. O cerne do antropocentrismo está, dessa forma, no poder, baseado nos interesses humanos exclusivamente de determinar o quanto da natureza será autorizada a existir.

Alguns antropocentristas têm proposto o chamado antropocentrismo "esclarecido", alegando que valores não utilitários, como valorização da beleza ou da importância cultural figuram como possibilidades de atribuição de valor para os não humanos. Os indivíduos “esclarecidos”, em reconhecimento da interdependência entre humanos e não humanos “naturais”, assumem uma defesa mais consistente da natureza, sendo mais cautelosos sobre os impactos de projetos/ações planejadas, além de inclinarem-se a favor da preservação de áreas selvagens para fins estéticos e recreativos.

De qualquer modo, no fim das contas, todos os valores acabam por ser centrados no ser humano, implicando que o valor dos não humanos “naturais” continua dependente de sua utilidade ao humano, não estando, portanto, intrínseco às coisas mesmas não-humanas, minimizando o significado da interconexão ecológica, defendendo-a apenas quando os dados científicos provarem que os fenômenos ambientais interligados afetam negativamente os humanos.



Quanto ao *ecocentrismo*, os adeptos desse EP consideram que algo seria correto quando tendesse “a preservar a integridade, estabilidade e beleza da comunidade biótica”. (WHITESIDE, 2002, p.59). Assim, os não-humanos teriam um valor intrínseco, um valor em si mesmos, contrastando com valor “instrumental”, valor que emerge porque uma coisa é “boa para” alguma finalidade.

Em linhas gerais, o ponto central dos ecocentristas está no fato de considerarem como grave problema do "antropocentrismo" a ausência de limites sobre os usos humanos da natureza. (WHITESIDE, 2002, p.43).

Por outro lado, diante dessas delimitações polarizadas, Whiteside (2002) argumenta que tal atribuição de valor e prioridade a um polo ou a outro não aponta para uma solução razoável para a presente crise, sugerindo como alternativa o reconhecimento do natural como parte imanente ao humano, ou seja, reconciliando cultura e natureza.

Desse modo, em oposição ao fundamento *centrado*, tem-se delineado entendimentos *não centrados* sobre natureza/sociedade, vislumbrando a superação da polarização objeto/sujeito. No que se refere ao EP *não centrado*, ele nega “a retórica que reifica a natureza, moldando um programa de conteúdo que é tanto ‘social’ quanto ‘natural’”. (WHITESIDE, 2002, p.3).

A perspectiva *não centrada* advoga em favor do exame de como as identidades de “natureza” e “humanidade” são constituídas juntas, reciprocamente – por essa razão Whiteside a denomina de “*teoria não centrada*.” (WHITESIDE, 2002, p.46).

Em linhas gerais, dentre outros fatores, posicionamentos *não centrados* assumem uma postura crítica em relação à prioridade da ciência para fins militares e capitalistas; aos processos de colonialismo promotores de destruição da diversidade étnica; à sobreposição da cidade sobre o campo e aos entendimentos mecânicos de natureza. Em outras palavras, questionam o “humanismo antropocêntrico/cartesiano”, considerado epistemologicamente confiante em si mesmo, que exalta a humanidade e dá-lhe supremacia inquestionável sobre a natureza. Caminhando em sentido diferente, advogam por um “humanismo ecológico”, compreendido como aquele que “se abre para refletir sobre como a natureza e a humanidade são mutuamente definidas.” (WHITESIDE, 2002, p.3). Desse modo, inspira-se na ecologia política e desenvolve um discurso que mistura preocupações ecológicas e sociais.

Para tanto, os EP *não centrados* requerem uma relativização parcial do conhecimento científico, de maneira que temporariamente suspende-se a crença na

verdade da informação cientificamente estabelecida, a fim de considerar o nosso conhecimento e entendimento da natureza como um fenômeno humano: aquele em que a compreensão não segue apenas por curiosidade imparcial, coleta meticulosa dos dados e métodos rigorosos de análise, mas também a partir de necessidades socialmente desenvolvidas, competências mediadas tecnologicamente, rituais e tabus, as preferências culturais e os preconceitos, os interesses organizados e as ambições políticas. Nenhum desses destina-se a invalidar informação científica *per se*. (WHITESIDE, 2002, p.67).

Ao abrir esse caminho, conceitos contestáveis e contingências não reconhecidas nos processos de pesquisa são colocados à mesa, expondo a necessidade de discussão, crítica e reforma dos modos de se conceber natureza.

Assim sendo, a perspectiva *não centrada*, que aqui referimo-nos como *estilo de pensamento não centrado*, ramifica-se em pelo menos quatro categorias que possuem especificidades próprias, embora todas considerem a implicação recíproca da humanidade e da natureza opondo-se à atribuição de centros de valor. (WHITESIDE, 2002, p.12).

O primeiro *estilo de pensamento não centrado* sobre natureza denomina-se Humanista, tendo sido desenhado por Serge Moscovici, considerado uma referência para os posteriores autores no que concerne à atribuição de reciprocidade na constituição natureza/sociedade. O segundo é chamado de Sistêmico, proposto por Edgar Morin.

Bruno Latour, por sua vez, mediante sua argumentação baseada na ideia de politização da natureza contribui para delineações de um *estilo de pensamento não centrado* sobre natureza do tipo Politizado e, finalmente, apresenta-se Alain Lipietz com sua proposta de um *estilo de pensamento não centrado* Ecosocialista de natureza.

A seguir, serão expostas as principais características de cada um desses *estilos de pensamento não centrados*, iniciando-se pelo Humanista.

Sendo assim, como citado anteriormente, o nascedouro das concepções teóricas *não centradas*, que consideram o nexos humano e não humano sem atribuições apriorísticas de um em detrimento do outro, é marcado pelo psicólogo social Serge Moscovici (1928-2014) que, em sua obra *Ensaio sobre a história da humanidade da natureza*, escrita entre 1962 e 1967, procurou desenvolver um relato sobre a coevolução de sociedade e natureza.

No referido livro, o autor deixa claro sua discordância em relação ao *estilo de pensamento* Moderno, cujas concepções de “sociedade enfatizam a oposição entre homem e natureza”. (MOSCOVICI, 1968 apud WHITESIDE, 2002, p.49). Desse modo, segundo o psicólogo francês,

diferentes grupos sociais formam diferentes relações com a ‘natureza’, a qual seus trabalhos e tecnologias trazem à existência. ‘Socialização’ não é somente um processo ‘social’ de transmissão de normas de pessoa a pessoa; é reciprocamente uma matéria de nosso engajamento coletivo com o mundo material. (WHITESIDE, 2002, p.49).

Percebe-se, então, que ‘natureza’, na concepção de Moscovici, ao contrário da aceção Moderna, não é pré-existente, mas algo que emerge a partir de uma dinâmica estabelecida entre o humano e o não-humano, mediada pelo trabalho e pela tecnologia. Ao mesmo tempo, ele destaca que a sociedade também emerge junto com o não humano, via interações, quando afirma que a ‘socialização’ envolve relações, engajamento coletivo com pessoas “e com o mundo material”.

Desse modo, apresenta uma nova elaboração para o conceito de natureza, definindo-a como

“homem com matéria”. Sendo “matéria” referente a certos elementos e mecanismos interagindo de acordo com leis físicas particulares. ‘Natureza’ é a combinação desses elementos e mecanismos dentro de conjuntos organizados que se movem através de uma série de estados, ‘a totalidade de relações elementares concretizadas dentro de uma configuração’”. (MOSCOVICI, 1968, p.39 apud WHITESIDE, 2002, p.51).

Para Moscovici, por meio da

combinação entre trabalho, conhecimento técnico e tecnologia, a sociedade faz essa configuração aparecer, enquanto, ao mesmo tempo, esta aparência forma os arranjos dos grupos dentro da sociedade. (...) não há necessidade de descobrir uma origem ou um permanente fim para isso: o processo sozinho é o que é importante. (WHITESIDE, 2002, p.51).

O autor, então, concebe que natureza e sociedade, humano e não-humano, constituem-se reciprocamente. Assim, o nexos entre “humanidade” e configurações materiais tem vindo através de uma sucessão de estágios – uma série de “estados de natureza” de modo que a natureza deixa de ser *a priori* e passa a ser entendida enquanto contingente.

Como se percebe nas breves descrições acima, trabalho, conhecimento técnico e tecnologia são as principais coisas que mantêm o nexos natureza-sociedade. Ainda, trabalho e tecnologia não simplesmente significam maneiras pelas quais transformamos o mundo, como se a matéria estivesse passivamente aguardando ser transformada. Eles posicionam a humanidade em caminhos que, mais tarde, nosso entendimento sobre o que é natureza altera-se. Nesse sentido, a humanidade cria sua própria natureza.

Ao mesmo tempo, os humanos são também sujeitados pela natureza. As inovações tecnológicas que fazem a natureza aparecer para nós em certos caminhos transforma também as estruturas sociais. A propagação da agricultura e pecuária, por exemplo, causou o desaparecimento de caçadores.

Moscovici, ao criticar a modernidade, coloca em pauta a questão relacionada ao produtivismo, uma característica das sociedades direcionadas a níveis cada vez mais elevados de produção material, que priorizaram políticas centralizadoras, produção em larga escala, distinções refinadas na divisão do trabalho, ampliação da indústria e da inovação tecnológica, criação de "falsas necessidades" para aumento do consumo, o lucro, o comércio global, a desterritorialização, etc. O ponto é que tais orientações têm impulsionado para a extração de recursos para além da capacidade de carga dos ecossistemas e produzido desigualdade. Por tais razões, a "questão social" deve caminhar junto com a "questão natural".

Passando agora para uma exposição do EP *não centrado Sistêmico*, em linhas gerais, ele fundamenta-se na ideia de que o planeta é um sistema complexo de interações e seu nascedouro ancorou-se no

desejo de ir além da divisão científica tradicional entre as ciências exatas e as ciências humanas, a fim de apreender a complexidade das relações entre natureza e cultura...(...), através de conceitos que se cruzam, como informação e energia, ordem e desordem, complexidade e auto-organização, feedback, regulação e entropia, uma visão total que agarra a unidade dos mecanismos fundamentais da natureza, homem e sociedade. (WHITESIDE, 2002, p.79)

Sinteticamente, de acordo com Whiteside (2002), os princípios fundamentais de uma abordagem sistêmica são: o holismo, a cibernética, a estabilidade dinâmica ou homeostase e a submissão às leis da termodinâmica.

O holismo refere-se ao entendimento de que os fenômenos devem ser entendidos de forma integral, não apenas analiticamente. A abordagem analítica estuda

os fenômenos dividindo-os em partes mais simples, bem definidas, que estão relacionadas em cadeias lineares de causa e efeito. A abordagem de sistemas, por sua vez, considera um sistema sua complexidade e de acordo com sua própria dinâmica. O que importa não são as propriedades dos componentes isolados, mas como eles funcionalmente suportam um ao outro para formar um todo. As interações entre as partes desenvolvem um sistema de propriedades que não podem ser explicadas apenas pelas propriedades dos seus blocos isolados.

A cibernética mostra como as propriedades dos sistemas são estabilizadas - ou interrompidas - por fluxos de matéria e energia interpretadas como informação. Assim, os sistemas respondem ao seu ambiente não apenas através de reação mecânica a forças exercidas sobre eles, mas também por transformação de mensagens que entram. Matéria e energia que entram e saem do sistema têm de ser mantidas em equilíbrio para que o sistema possa persistir.

A estabilidade dinâmica ou homeostase implica que os sistemas complexos "reagem às mudanças ambientais (...) por uma série de modificações que são iguais em tamanho, e em sentido oposto àquele que lhes deu origem: o objetivo dessas modificações é manter o equilíbrio interno", um equilíbrio dinâmico do sistema (ROBIN 1975, p. 75 apud WHITESIDE, 2002, p.82). Deste modo, dentro de certos limites, os sistemas vivos são capazes de manter sua própria estrutura e funções, mesmo em face da mudança ambiental. A homeostase depende de complexidade; sucesso adaptativo requer energia disponível.

Logo, e por último, torna-se importante a consideração da Segunda Lei da Termodinâmica, a qual afirma que energia tem uma tendência irreversível a se dissipar. Processos físicos, assim, movem-se da ordem à desordem. Utiliza-se o termo "entropia" como referindo-se à uma medida da desordem, a longo prazo, que é inevitável em sistemas isolados. No caso dos sistemas abertos, esses capturam energia de seu ambiente e utiliza-a para resistir à entropia, e, assim, adaptar-se e evoluir.

O aumento da entropia no ambiente do sistema pode ocorrer na forma de produtos residuais e de energia inutilizável, de modo que a capacidade da humanidade para evitar a sua própria morte entrópica e desaparecimento depende do aproveitamento e gestão da energia e resíduos de uma forma que acabe por não desestabilizar ecossistemas que sustentam a vida neste planeta. (WHITESIDE, 2002, p.83).

Diante dessas características, verifica-se que a abordagem de sistemas traz à luz, enfaticamente, que certas transformações no ambiente trazem a ameaça de se

desestabilizar os ecossistemas que sustentam a vida ao reduzirem sua complexidade.

É Edgar Morin (1921- ) quem desenvolve o uso *não centrado* mais sofisticado da abordagem sistêmica. Para Morin, ecossistemas não são caracterizados por uma forma estável. Não há nenhum ponto de equilíbrio que possa repartir significância para suas partes componentes, isto é, sua capacidade de "eco-reorganização", a sua capacidade de "inventar novas reorganizações sobre a base de transformações irreversíveis que ocorrem no biótopo ou biocenoses" que desafia os observadores humanos para desenvolver um modo correspondentemente complexo de pensamento ecológico. (MORIN, 1980, p.234-35 apud WHITESIDE, 2002, p.102).

Morin ensina que a Ecologia não é apenas uma ciência natural. Para ele,

as sociedades humanas sempre fizeram parte dos ecossistemas (...) e ecossistemas, desde o desenvolvimento universal da agricultura, pecuária, silvicultura, cidades, fazem parte das sociedades humanas, que fazem parte deles. Ecologia geral deve integrar a esfera antropológica na ecossfera. (MORIN 1980, p.70 apud WHITESIDE, 2002, p.103).

É porque nós ainda não ecologizamos nosso pensamento desta forma que estamos diante de uma crise. Morin vê a autorregulação dos sistemas da Terra em perigo em toda parte, causados, primeiramente, pela tecnociência, que organiza a sociedade sob uma lógica de uma máquina artificial, desconsiderando a complexidade adaptativa da vida. Assim, quando a máquina é confrontada com condições ambientais hostis, ela decompõe-se em vez de se regenerar a si mesmo. Em segundo lugar, a globalização do comércio e comunicação espalham as disfunções da máquina e ameaçam destruir as restantes fontes de diversidade e renovação da vida. (WHITESIDE, 2002).

Em resposta a esta crise, Morin defende um pensamento complexo como cautela contra o mito da "conquista da natureza-objeto pelo homem, sujeito do universo" (MORIN e KERN, 1993, p.166, apud WHITESIDE, 2002, p.104), passando a considerar cuidado, não ousadia tecnológica, o nosso "princípio global." Pensamento complexo seria (...) "subordinar a economia a uma política de homem" (MORIN e KERN, 1993, p.121, apud WHITESIDE, 2002, p.104).

Quanto ao EP *não centrado politizado* de "natureza", segundo Whiteside (2002, p.113), as palavras "poder", "violência", "leis", "constituição", "comunidades"

são usadas para tratar de ambos “reinos”: humano e não humano, e isso parece evidenciar que há algo de político no que comumente denominamos “natureza”.

Política diz respeito aos processos de persuasão, competição e problemas cuja reconciliação permite que se organize uma comunidade. Assuntos de interesse comum da sociedade são tratados no domínio público; os direitos são definidos e protegidos enquanto bens tangíveis e distribuídos aos vários constituintes da comunidade, mediante uma compreensão compartilhada sobre o que é a boa vida. (WHITESIDE, 2002, p.114).

Michel Serres politiza a natureza quando mistura atividades “políticas” com os modos de compreender e manipular o mundo circundante.

Em sua obra *Le contrat naturel* (1990), Serres critica o chamado contrato social, que concebe a legitimação de poder de julgamento a um governo na intenção de reduzir a violência, porque tal contrato tem sido parcial em relação à natureza, tratando-a como mero objeto, passiva. Diante disso, argumenta que se deve aprender a negociar um novo contrato com a natureza, baseado em laços de interdependência, equilíbrio e direitos que devemos respeitar. O princípio deve ser de reciprocidade ao invés de domínio. (WHITESIDE, 2002, p. 115-116).

O seu conceito de “contrato natural” inclui “natureza” em um sentido planetário, concebendo inclusive os interesses das futuras gerações. Nesse sentido, diante de incertezas, defende a adoção de cautela como referencial.

Serres advoga que, nas práticas culturais, o significado surge do arranjo padronizado de peças elementares, de modo que essa premissa reformulou o problema de conectar natureza e cultura.

A noção de *contrato natural* relaciona-se à ideia de ordem temporária na natureza, a um estado de equilíbrio no qual haveria estabilidade suficiente para as suas leis serem descritas, ao mesmo tempo em que essa estabilidade seria muito frágil, local e variável.

Serres concebe assim que a ordem, o florescimento da vida em geral, não é alcançada pela dominação, mas através de um ajuntamento, de uma conjugação de coisas que estão em movimento constante, cruzando-se em rede. A natureza então seria formada por uma série de ligações, conformando um *contrato natural*.

A fim de superar o dualismo natureza/sociedade, coloca em pauta os conceitos de contrato e de lei. Para ele, *contratos* referem-se a um complexo conjunto de ligações, combinando restrições e liberdades, em que cada elemento recebe

informações através de cada ajuste no sistema como um todo. A partir disso, imagina negociações entre os seres humanos e não-humanos, em termos de equilíbrio, parceria e influência recíproca.

Quanto à *lei*, defende ser possível manter unidos obrigação jurídica e rigor científico, já que tanto a autoridade legal quanto a científica derivam do consentimento de uma comunidade de cidadãos. Ele afirma que tanto a ciência quanto a teoria do contrato social superam conflitos fazendo com que os disputantes se distanciem de suas inclinações e submetam suas opiniões para um ponto de vista generalizador - o contrato científico nos faz tomarmos o ponto de vista do objeto, assim como outros contratos nos fazem tomar o ponto de vista dos parceiros do acordo. Nessa negociação, as partes devem enquadrar propostas que sejam aceitáveis a ambas, permitindo um bem comum.

Nesses conflitos, negociações, a ciência foi bem-sucedida e a natureza tem sido deixada sozinha, à mercê dos técnicos, já que a comunidade abdicou de sua autoridade nessa negociação. Assim, Serres descreve que o desafio da humanidade, hoje, consiste no "domínio do domínio".

Inspirado em Serres, Bruno Latour elabora a chamada epistemologia simétrica, a qual entrelaça características "humanas" com as "naturais".

Em sua teoria, Latour defende que um "fato" é o resultado da construção de redes de aliados entre humanos e não-humanos, em outras palavras, a constituição é recíproca da natureza e da sociedade.

Natureza e Sociedade são contabilizados como as consequências históricas do movimento das coisas coletivas e todas as realidades já não são capturadas pelos dois extremos (LATOURE, 1990, p. 170-171 apud WHITESIDE, 2002, p.129-130).

Latour argumenta que a natureza fica politizada quando as relações jurídicas elaboradas na sociedade são transferidas para os não-humanos. A inovação de Latour é traçar um processo ordenado através do qual os seres humanos e não-humanos trocam propriedades e, assim, formam "coletivos". Seu princípio metodológico é a busca de um padrão alternado em que (em uma etapa) os objetos são inscritos em relações humanas por serem dotados de relevância social e (em outro estágio) as relações sociais são estabilizadas através da aquisição de propriedades de objetos (Latour, 1994a:806 apud WHITESIDE, 2002, p.130).

Assim, para Latour, a "sociedade" é o resultado do crescimento de competência técnica, isto é, da capacidade de manipular ferramentas e matéria. São as competências que organizam as pessoas em "sociedades", portanto, as sociedades



resultam de experiências com as coisas. Mas a técnica não é a origem última da estrutura social; ela também tem uma história. (WHITESIDE, 2002, p.130).

As técnicas surgem através de um tipo de interação humana ainda não suficientemente formalizada para contar como “sociedade”, mas organizada o bastante para as pessoas aprenderem a remover objetos (pedras, madeira...) e recombina-los (por exemplo, em um martelo), para usá-los de novas maneiras e passar esse conhecimento para os outros (LATOUR, 1994a, p.801-803 apud WHITESIDE, 2002, p.130).

Em um estágio, não-humanos passam suas propriedades para os seres humanos; em outro, os seres humanos "socializam" os não-humanos pela implantação de finalidade neles, interpretando-os de maneira compatível com as exigências da comunidade. (WHITESIDE, 2002, p.131).

Diante do exposto, pode-se dizer que, nesse processo, o EP *não centrado politizado* concede alguns tipos de direitos aos não humanos, tratando-os de forma "não moderna", distinta.

Para Latour, a Constituição da Modernidade teria, de um lado, os fenômenos naturais, tendo os cientistas como porta-vozes da natureza e a sociedade de outro, uma construção humana, que escolhem um órgão representativo que lhe dá voz.

Assim, os Modernos, diz Latour, reconhecem dois modos completamente diferentes de representação, negando a possibilidade de conflito entre ambos. Política é excluída do laboratório para que os cientistas possam falar por coisas e as coisas da natureza não têm relação direta com a representação política, já que é um assunto de vontade. (WHITESIDE, 2002, p.132).

Latour, opondo-se aos modernos, propõe que sejam dados assentos aos não humanos – no caso, ele especifica os híbridos - na assembleia representativa do humanos, trazendo à tona uma composição que ele chama de "parlamento das coisas". (WHITESIDE, 2002, p.133-134).

Um parlamento das coisas seria efetivamente dar representação aos não humanos - híbridos - através da criação de uma arena de negociação para todos os grupos cujas atividades nos permitem ver os seus contornos.

Tal instituição promoveria a exigência de um debate, isto é, da exposição de decisões científicas e administrativas para deliberação pública, fornecendo tempo para experimentar mais cautelosamente as novas tecnologias e práticas ambientais. (WHITESIDE, 2002, p.134).

O ponto central dessa perspectiva política seria considerar "artifício, indecisão, incerteza, para adicionar mediação científica e política".

Latour insiste que sua teoria da troca de propriedades entre as coisas de um coletivo, "cruzamentos" entre humanos e não humanos, significa que vamos "do antropocentrismo para uma descentralização" (Latour, 1991, p. 54). (WHITESIDE, 2002, p.136).

Tecnologias não são apenas instrumentos passivos nas nossas mãos, elas mudam nossos comportamentos para formas que merecem uma análise mais crítica do que estamos nos permitindo. (WHITESIDE, 2002, p.137).

Representação em um parlamento de coisas realmente significa projetar um processo deliberativo no qual não apenas estão competindo valores humanos, mas também todos os efeitos e as incertezas de inovação tecnológica e pesquisa empírica são discutidos.

Nesse sentido, para Serres e Latour, apenas a consciência mais profunda dos conceitos fundadores que nos levam a nos envolvermos destrutivamente com o mundo poderia nos permitir imaginar formas de mitigar os efeitos indesejáveis de nossas próprias atividades. (WHITESIDE, 2002, p.149).

Finalmente, o EP *não centrado ecossocialista* está fincado na necessidade de se denunciar as relações entre o esgotamento de recursos, alienação das condições de trabalho e tratamento injusto dos países do Sul. Considera que o cerne da destruição ambiental está na priorização de uma racionalidade econômica, característica do Capitalismo, em detrimento de uma racionalidade ecológica, a qual

consiste em satisfazer as necessidades materiais, tanto quanto possível, com o menor número de bens que são muito úteis e duráveis - assim, com um mínimo de trabalho, capital e recursos naturais (GORZ, 1991, p.91 apud WHITESIDE, 2002, p.194).

Os ecossocialistas reconhecem a crise ecológica essencialmente como um intenso conflito entre a contínua expansão da sociedade industrial e a limitada capacidade de carga biológica da Terra. Assim, discute como um sistema socioeconômico como o Capitalismo, que valoriza o consumo interminável em função do lucro, acelera a transformação de recursos e a geração de resíduos. (LIPIETZ, 2002).

Para os ecossocialistas, a produção deve ser orientada diretamente para as necessidades humanas, assim, as considerações ecológicas tornam-se partes integrantes das decisões de produção. Também defendem um igualitarismo que se opõe a

diferenças de classe, raça e gênero e na luta para tornar o trabalho e a vida social mais significativos.

Argumentam, ainda, que o capitalismo é limitado tanto por suas contradições internas quanto pelas restrições externas, pelas limitações "naturais" sobre a produção, daí a denominação *ecossocialista* que implica crítica ao capitalismo associada a seus impactos negativos sobre humanos e não humanos simultaneamente.

Dessa maneira, para atender às necessidades humanas, deve-se levar em conta a finitude da Terra. Lipietz, um dos principais expoentes do ecossocialismo, considera que é o capitalismo a única fonte de todas as formas de opressão e argumenta que se está insistindo em uma estratégia de estabilização da sociedade que é incompatível com o desenvolvimento econômico ecologicamente sustentável, de modo que tal cenário requer teorias que analisem a premissa subjacente dos regimes de acumulação do século XX: a sua estratégia produtivista. (LIPIETZ, 2002).

O Capitalismo sempre se orienta pelo produtivismo, que implicitamente nega a finitude da capacidade do planeta de fornecer as matérias-primas de produção e de absorver seus resíduos. No entanto, a tendência de crescimento do capitalismo foi colocada em xeque até o meio do século XX pela própria fraqueza distributiva e organizacional do sistema, de modo que apenas um novo compromisso social, Lipietz argumenta, pode resolver a crise.

Esse novo compromisso não produtivista deve incorporar um conjunto de novos valores como a solidariedade, a autonomia, a responsabilidade ecológica e a democracia.

Se há uma "socialização" dos danos ambientais, então um compromisso ecologicamente responsável deve usar impostos estatais, subsídios e estratégias de desenvolvimento para restaurar e proteger a natureza.

E para evitar, nesse processo, a transferência de poder a um estado burocratizado e centralizado, assim enfraquecendo o valor da democracia, Lipietz propõe a promoção de ativismo político por organizações de base progressivas.

A intervenção do Estado pode ser evitada se grupos de interesse organizados expressarem seus conflitantes interesses no diálogo face a face e chegarem a compromissos toleráveis. Desse modo, o *Ecossocialismo* avança através de um processo amplamente participativo orientado para o consenso na negociação e defesa de uma sociedade sustentável.

Em linhas gerais, acima foram apresentados as características principais dos *estilos de pensamento contemporâneos centrados e não centrados*, de maneira que no Quadro 5.1 a seguir, delineamos uma síntese dessas particularidades.

**Quadro 5.1.** Síntese das características dos *estilos de pensamento contemporâneos centrados e não centrados* sobre natureza.

A NATUREZA É...	
ESTILO DE PENSAMENTO CENTRADO	ESTILO DE PENSAMENTO NÃO-CENTRADO
ANTROPOCÊNTRICO entidade fixa; a-histórica; de valor instrumental e objeto de domínio; constituída pelas entidades não-humanas; delimitada pelo conhecimento científico; constituída de modo independente do ser humano.	HUMANÍSTICO homem com matéria, ou seja, sua identidade está relacionada com processos sociais e científicos; contingente, criada pelos diferentes grupos sociais ao longo dos processos de trabalho e produção de tecnologia; marcada por coevolução com a humanidade.
	SISTÊMICO um sistema holístico, integrado e complexo; dotada de estabilidade dinâmica ou homeostase; dependente de leis termodinâmicas; constituídas por ecossistemas e comunidades humanas.
ECOCÊNTRICO entidade fixa; a-histórica; de valor intrínseco e objeto de domínio; constituída pelas entidades não-humanas; delimitada pelo conhecimento científico; constituída de modo independente do ser humano.	POLÍTICO emerge de uma rede de práticas/negociações entre humanos e não humanos que influenciam-se reciprocamente; consequência histórica das coisas coletivas.
	ECOSSOCIALISTA finita; voltada para as necessidades humanas (e não para acumulação); relativizada conforme os diferentes grupos.

**Fonte:** Sistematização elaborada pela autora da Tese (PARREIRAS, 2018).

### 5.3 Natureza e camponeses na literatura

No que se refere propriamente às concepções dos povos do campo sobre natureza, alguns estudos trazem elementos que a caracterizam como dotada de pelo menos duas características, sendo: (1) uma relação com o divino/sagrado, discutidos por Ferreira (2007), Silva (2013), Oliveira (2001); e (2) uma coevolução entre o natural e o social, apresentada por Picolotto e Piccin (2008).

Segundo Ferreira (2007), na maioria das teorias sobre sociedades camponesas no Brasil encontra-se a interpretação de que estes grupos assumem a natureza como sendo um modelo no qual se identificam o “homem, fauna e flora

como ‘tentáculos’ do divino, em que o primeiro é a imagem e semelhança, ou seja, criação imaginária do último”. (FERREIRA, 2007, p.377).

Nesse mesmo caminho, Klaas Woortmann & Ellen Woortmann (1997) afirmam que, para os povos do campo

a natureza não tem apenas suas leis próprias, como um domínio em si, ao contrário da percepção científico ecológica do pensamento ocidental; ela é concebida como um instrumento de Deus, o qual se manifesta diretamente aos homens por meio dela. A vontade da natureza é a vontade de Deus. Se uma árvore cai sobre uma pessoa, o fato é interpretado como sendo vontade divina e ao mesmo tempo vingança da natureza, sempre perigosa e imprevisível quando o homem a ataca. (WOORTMANN & WOORTMANN, 1997, p. 62 apud FERREIRA, 2007, p.379).

Ainda, Silva (2013) ao analisar grupos de camponeses do sertão mineiro, afirma ter identificado o chamado “triângulo Deus-homem-terra”, proposto por Woortmann (2004) em meio a esses sertanejos. Ele afirma que os diversos relatos coletados demonstraram como “a crença de que a natureza é obra do sagrado é uma constância na vida camponesa” (SILVA, 2013, p. 188-189).

O caráter divino, sobrenatural atribuído pelos camponeses à natureza é ainda perceptível quando se referenciam à terra, elemento ícone desses povos. Segundo Oliveira (2001), de modo geral, a terra é referenciada como um “*dom* da natureza ou de Deus”.

Seguindo tais assertivas, percebe-se que a ideia de natureza dos povos do campo está ancorada em um viés místico, sagrado, oposto aos fundamentos cartesianos que vêm pautando a lógica capitalista. Nesse caminho,

pode-se interpretar que existe uma disputa por determinada compreensão sobre a natureza, [sobre] as relações que se deve ter com ela e a forma que os seres humanos podem fazer uso dos recursos naturais. (PICCOLOTTO e PICCIN, 2008, p. 16).

Associada à ideia do sagrado, verifica-se uma tendência dos camponeses em conceberem a inexistência da chamada linha divisória entre o “natural” e o “social”. Tais sujeitos consideram que há, na verdade, uma continuidade entre ambos, uma vez que, para eles, as leis da natureza seriam as leis da vida, de suas próprias vidas (DIEGUES, 2000, apud PICCOLOTTO e PICCIN, 2008). Desse modo, o desenvolvimento poderia ser “descrito como um processo de coevolução entre os

sistemas sociais e meio-ambientais” (NORGAARD, 2002, p. 171, apud PICCOLOTTO e PICCIN, 2008).

Diante dessa breve exposição, verifica-se que algumas pesquisas sobre as ideias dos camponeses sobre natureza indicam que esses sujeitos têm relacionado ao termo associações com o místico, com o sagrado; e ainda, o pressuposto de um desenvolvimento conjunto, indissociável homem-natureza.

Em linhas gerais, tais traços da racionalidade camponesa podem ou não estar presentes nos sujeitos investigados neste trabalho, de qualquer maneira, são importantes por trazem elementos para reflexões iniciais sobre os entendimentos das pessoas do campo sobre natureza.

#### **5.4 Algumas elaborações não ocidentais sobre natureza**

No que se refere às elaborações, impressões não ocidentais sobre natureza que vêm obtendo relevância na literatura, destacamos, primeiramente, o conceito de “perspectivismo”, criado pelo antropólogo Viveiros de Castro e, em seguida, a ideia de Pachamama concebida pelos povos originários da Cordilheira dos Andes.

Em linhas gerais, o perspectivismo cosmológico trata-se de um aspecto marcante de grande parte das culturas nativas do Novo Mundo e “se refere ao modo como as diferentes espécies de sujeitos (humanos e não-humanos) que povoam o cosmos percebem a si mesmas e às demais espécies”. (VIVEIROS de CASTRO, 2007, p. 1).

A partir desse conceito, o autor busca compreender a relação das comunidades indígenas com o mundo, levando em conta que, para elas, o universo é composto de um mundo natural visível, constituído pelos seres humanos, pelos animais, vegetais e minerais; e de um mundo invisível, do qual fazem parte os espíritos de homens e animais que já morreram e entidades sobrenaturais.

Esses mundos, no entanto, se comunicam entre si em circunstâncias específicas no mundo visível, isto é, quando há alguma quebra nas regras de convivência, as quais são conhecidas através dos mitos e rituais de cada comunidade. Nas palavras do autor:

Trata-se da noção de que o mundo é povoado de um número indefinidamente grande (...) de espécies de seres dotadas de consciência e cultura. Isso está associado à ideia de que a forma manifesta de cada espécie é um envoltório (uma ‘roupa’) a esconder uma forma interna humana, normalmente visível apenas aos olhos da

própria espécie ou de certos seres transespecíficos, como os xamãs. Essa forma interna é o espírito do animal: uma intencionalidade ou subjetividade formalmente idêntica à consciência humana, materializável, digamos assim, em um esquema corporal humano oculto sob a máscara animal. (VIVEIROS de CASTRO, 2007, p.8).

Com isso, percebe-se que, para os ameríndios, a espécie humana não é um caso à parte dentro da criação, ou seja, não há um entendimento, como na teoria evolucionista darwiniana, de que os humanos são resultado da diferenciação a partir do animal, mas, ao contrário:

A condição original comum aos humanos e animais não é a animalidade, mas a humanidade. (...) os mitos contam como os animais perderam os atributos herdados ou mantidos pelos humanos. Os humanos são aqueles que continuaram iguais a si mesmos: os animais são ex-humanos, e não os humanos ex-animais. (VIVEIROS de CASTRO, 1996, p. 119).

Sendo assim, segundo essa epistemologia, os humanos, em condições normais, veem a si mesmos como humanos, os animais como animais e os espíritos (quando os veem) como espíritos. Já os animais predadores e os espíritos veem os humanos como presas, enquanto que os animais que são caça, veem os humanos como espírito ou como predadores. Por último, os animais, sejam predadores ou presas, veem a si mesmos e a seus semelhantes como seres humanos.

Assim, o pensamento ameríndio conclui que os animais e outros seres do cosmos continuam a ser humanos, mesmo que de modo não evidente.

Outra característica importante do perspectivismo ameríndio é o multinaturalismo, que implica no entendimento de que todos os seres veem o mundo da mesma maneira pelo fato de utilizarem as mesmas ideias e valores que os humanos, embora, pelo fato de estarem em outros corpos, as coisas que eles veem sejam outras:

os jaguares veem o sangue como cauim, os mortos veem os grilos como peixes, os urubus veem os vermes da carne podre como peixe assado etc.), seus atributos corporais (pelagem, plumas, garras, bicos etc.) como adornos ou instrumentos culturais, seu sistema social como organizado do mesmo modo que as instituições humanas. (VIVEIROS de CASTRO, 1996, p. 118)

Diante do exposto, percebe-se que o saber ameríndio fundamenta-se em uma imagem de natureza que é agente, de modo que as relações entre humano e não humano orientam-se pela reciprocidade, isto é, pela comunicação entre sujeitos que se

interconstituem no e pelo ato da troca, diferentemente da modernidade, que é baseada na subordinação da natureza, entendida como matéria inerte ao humano. Assim, as sociedades indígenas constituem-se pela circulação de propriedades simbólicas entre os humanos e os demais habitantes do cosmos e não via produção de bens materiais. (VIVEIROS de CASTRO, 2007).

Diante do exposto, verifica-se uma clara distinção da cosmologia ameríndia com a ocidental, uma vez que essa última vê os animais e plantas com desprovidos de alma, de espírito, sendo um atributo exclusivo do ser humano. Os corpos, nesse caso, seriam o que os integra entre si. Por sua vez, para o pensamento ameríndio, o *espírito*, “que não é aqui substância imaterial, (...) é o que integra; o corpo, que não é substância material, mas afecção ativa, o que diferencia”. (VIVEIROS DE CASTRO, 2008, p. 382 apud SOUZA, 2014).

Assim, no perspectivismo, natureza diz respeito ao substrato que une todos os seres, que é espírito contido em todos eles. Refere-se, portanto, a todos os *sujeitos*, *agentes* humanos e não-humanos visíveis e invisíveis do cosmos, dotados de consciência e cultura, os quais escondem uma forma interna humana, que é o espírito, que marca a intencionalidade e a subjetividade de todos os seres de modo que, devido ao antropomorfismo, os animais e outros seres do cosmos continuam a ser humanos, mesmo que de modo não evidente.

Essa exposição sinaliza para a presença de ontologias junto aos ameríndios que pressupõem um fundamento, que na lógica ocidental poderia ser denominado de não fragmentado entre ser humano e natureza; antes, sugerindo uma ideia, como exposto, de interconstituição, levando, portanto, a práticas de maior respeito, por assim dizer, junto aos não humanos “naturais”.

Uma segunda elaboração não ocidental sobre natureza aqui sinteticamente apresentada diz respeito à noção andina de Pachamama, compreendida como uma divindade que “cria e recria os elementos da vida, e o ser humano é parte integrante dela” (TOLENTINO e OLIVEIRA, 2015, p. 313). Cosmologia e cosmogonia aqui estão estreitamente relacionadas.

O termo Pachamama é formado pelos vocábulos “pacha” que significa universo, mundo, tempo, lugar, e “mama” traduzido como mãe. É um mito andino vinculado ao tempo e à terra, sendo o tempo considerado como aquele “que cura os males, (...) que extingue as alegrias mais intensas, (...) que estabelece as estações e



fecunda a terra, que dá e absorve a vida dos seres no universo”. (TOLENTINO e OLIVEIRA, 2015, p. 315).

Ao longo do transcorrer dos anos, passou a significar “terra” e, na atualidade, entre os índios da Cordilheira dos Andes (Peru, Equador, Colômbia, Bolívia, Chile e Argentina), a Pachamama traz em si o sentido de “tierra grande, diretora y sustentadora de la vida.” (PAREDES, 1920, p.38 apud TOLENTINO e OLIVEIRA, 2015, p. 316).

Assim, os povos originários andinos, por reconhecerem natureza, *Pachamama* como fonte maior da vida, procuram manter o equilíbrio e a integridade de todo o sistema natural, de forma a instrumentalizar o direito fundamental à sustentabilidade vida.

Oliveira (2017), em estudo sobre um grupo específico de insígnias da Cordilheira dos Andes, os Quéchuas, identificou que eles assumem Pachamama como a “Mãe Terra”, doadora da vida e, além disso, que desenvolvem uma estreita relação entre natureza e religião, concebendo que o ser humano teria vindo do barro, de uma caverna, da fenda de uma rocha ou de um manancial – lugar chamado de *Paqarina* - a representação do útero materno -, de modo que natureza não implicaria em “simples produtos, mas em seres irmanados” com o humano.

Assim sendo, tanto seres humanos quanto natureza teriam a mesma criação, realizada por *Pachakamaq* (esposo de Pachamama), sendo sagrados tanto os frutos da terra quanto os humanos. Nesse sentido, natureza, Pachamama é toda a realidade material e espiritual, estando o ser humano incluído indistintamente. (OLIVEIRA, 2017, p.70 e 71).

O conceito andino de Pachamama tem sido uma importante referência para a elaboração do chamado Novo Constitucionalismo Latino-Americano, proposto a partir de pressões de movimentos sociais dos povos originários da Cordilheira dos Andes em significativo grau de vulnerabilidade. Tal constitucionalismo tem priorizado referenciais andinos e não europeus, estando marcado, desse modo, pelo reconhecimento dos direitos da natureza, da Pachamama, agora referida como sujeito de direito. (TOLENTINO e OLIVEIRA, 2015, p. 321).

A Constituição do Equador, por exemplo, em seu Capítulo Sétimo (artigos 71 e 72ss) expressa os direitos da natureza do seguinte modo:

Art. 71. La naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos. [...]

Art. 72. La naturaleza tiene derecho a la restauración. Esta restauración será independiente de la obligación que tienen el Estado y las personas naturales o jurídicas de Indemnizar a los individuos y colectivos que dependan de los sistemas naturales afectados (ECUADOR, 2008 apud TOLENTINO e OLIVEIRA, 2015, p. 327).

A Constituição boliviana, por sua vez, embora não tenha disposto explicitamente sobre o reconhecimento da natureza como sujeito de direito, editou a Lei nº 071, de 21 de dezembro de 2010, denominada Ley de Derecho de la Madre Tierra (2010). Segundo essa norma

a Mãe Terra é um bem coletivo, que prevalece sobre a atividade ou direito adquirido pelo ser humano; não pode ser objeto de mercancia, não se comercia os sistemas de vida, nem os processos que a sustentam, não faz parte do patrimônio privado de ninguém. Consubstanciado que a Mãe Terra é um sistema vivo e dinâmico, formado por todos os sistemas invisíveis de vida e seres vivos, inter-relacionadas, interdependentes, complementares, que comportam um destino comum. (TOLENTINO e OLIVEIRA, 2015, p. 327).

Desse modo, percebe-se que tanto a Constituição do Equador quanto a referida legislação boliviana vêm tendendo a orientar-se por novos conceitos filosóficos e projetos políticos-civilizacionais, pautados, no caso, por experiências indígenas, afastando-se das premissas da Modernidade.

Tais experiências foram ganhando forma sobretudo a partir da década de 1990, devido à intensificação dos problemas econômicos, sociais, ambientais e políticos derivados da implantação do neoliberalismo e da globalização. Como uma alternativa de resistência a esses processos, movimentos indígenas e camponeses no Equador e Bolívia buscaram influenciar no delineamento de uma legislação que reconhecesse a plurinacionalidade. Segundo Fuscaldo (2015, p.82):

A plurinacionalidade exige o reconhecimento da composição étnica e epistemológica plural dos territórios nacionais. Articula-se ao conceito de interculturalidade, relacionado a uma postura filosófica que percebe o mundo desde a perspectiva de uma fundamental igualdade entre os povos, ao mesmo tempo em que prevê a criação de políticas sociais de emancipação, inclusão, redução das desigualdades e redistribuição dos recursos.

Tais orientações baseiam-se no chamado *Buen Vivir*, que, em termos mais amplos, pode ser entendido como um discurso que procura dar visibilidade às práticas e conceitos elaborados pelos povos indígenas que caminham em sentido oposto ao colonialismo e ao modelo de progresso e desenvolvimento intrínseco da modernidade. Sinaliza, portanto, para ações orientadas por princípios ético-filosóficos pautados em outros modelos de vida e de organização social, firmados nos saberes e práticas sociais dos indígenas altiplanos e, ainda, de outros povos do Sul Global (FUSCALDO, 2015).

O início do *Buen Vivir* aparece em publicações acadêmicas inseridas no contexto de resistência às políticas desenvolvimentistas propostas pelos governos nacionais e organizações de cooperação internacional, que visavam a “superação” do modo de vida tradicional “arcaico” do altiplano boliviano (Schalvezon 2014 apud FUSCALDO, 2015).

Diante dessa ameaça, os indígenas responderam politicamente mediante um processo de reconstituição e revalorização dos *ayllus*, que são as comunidades próprias dos indígenas altiplanos andinos, formadas a partir das relações de parentesco e afinidade, que organizam o trabalho através da lógica da reciprocidade e da solidariedade. Os *ayllus* permitem a interação com o mundo das deidades e da espiritualidade, mantendo uma relação equilibrada com a terra e com a ordem cósmica, representada pelos astros, montanhas e elementos da natureza. Esta relação de profunda integração entre todos os elementos do cosmos – humanos e não humanos - é um dos eixos centrais da proposta de *Buen Vivir*.

Desse maneira, na cosmogonia andina, o cosmos é povoado por uma multiplicidade de formas de existência interdependentes que necessariamente precisam ser capazes de viver em coletividade, com vistas ao bem estar integral compartilhado por todos os membros da comunidade. Esta perspectiva indígena diverge da ideia de externalidade do ser humano em relação à natureza, legitimada em especial a partir do desenvolvimento da ciência moderna ocidental. (FUSCALDO, 2015).

As referidas legislações buscam, portanto, a efetivação dos princípios do *Buen Vivir* que se baseiam não em uma visão fragmentada humano/não humano, que atribui natureza como objeto, mas que, pelo contrário, percebem a ambos como necessariamente integrados e interdependentes.

Assim sendo, mediante os princípios da complementariedade e da relacionalidade, pertencentes à ideia do *Buen Vivir* por exemplo, compreende-se essa integração, na medida em que pressupõem que os entes e os acontecimentos são

incompletos quando analisados isoladamente, de maneira que o entendimento só emerge a partir da interação com o outro, numa dinâmica de autorregulação.

Da mesma forma, o terceiro princípio do Buen Vivir, que é a reciprocidade, sinaliza para a necessidade de práticas de apoio mútuo e solidariedade, que, ao fim, acabam por favorecer a redistribuição, ao invés da acumulação.

No caso da República Federativa do Brasil, na Constituição Federal de 1988, o artigo 225 é a base da proteção ao meio ambiente, onde o Estado e a Sociedade têm a obrigação de garantir um meio ambiente ecologicamente equilibrado. Percebe-se que protege o ambiente apenas para preservá-lo, com características utilitaristas, não reconhecendo a sua condição de sujeito de direito.

Em linhas gerais, percebe-se que os povos originários andinos da América Latina – identificada por eles como Abya Yala, “terra madura” - desenvolveram epistemologias próprias, entendimentos particulares sobre natureza e que recentemente veem ganhando espaço, configurando-se em importantes provocações para se questionar a prevalência das racionalidades do Norte nas práticas do Sul, dentre as quais se inclui o modelo de racionalidade científica da modernidade.

Diante do exposto, verifica-se um amplo movimento reflexivo a respeito das diversas ontologias e epistemologias subjacentes aos diferentes grupos humanos, de maneira que a investigação sobre os *estilos de pensamento* a respeito do conceito de natureza de grupos de camponeses vem trazer fôlego a essas discussões.

Assim sendo, a seguir apresentamos as escolhas e processos metodológicos que foram realizados para desenvolver, tecer, tal colaboração.

## **CAPÍTULO 6 - METODOLOGIA**

Diante do objetivo geral da presente proposta de investigação, que é o de identificar os *estilos de pensamento* sobre o conceito de *natureza* presente em licenciandos em Educação no Campo da UFMG/ área “Ciências da Vida e da Natureza”; bem como discutir como esses *estilos de pensamento* interferem no Ensino de Ciências e na formação docente, adotou-se uma metodologia assentada na abordagem qualitativa dos dados.

Tal linha procedimental caracteriza-se por não se apoiar em instrumentos estatísticos como base para análise de um problema, sendo, portanto, a que “se desenvolve numa situação natural, [sendo] rica em dados descritivos, [tendo] um plano aberto e flexível, [e focalizando] a realidade de forma complexa e contextualizada.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18 apud LAMBACH, 2007).

Assim sendo, é apresentado a seguir o conjunto de procedimentos metodológicos desenvolvidos, os quais foram organizados em três etapas.

### **6.1 Etapas metodológicas**

#### **6.1.1 Revisão da literatura**

Esta primeira etapa consistiu em revisão da literatura relacionada a temas afeitos a este trabalho. Desse modo, o ponto de partida consistiu no estudo: (1) histórico do ensino de ciências e suas relações com as tendências filosóficas do campo em cada período; (2) sobre a formação de professores; (3) sobre o desenvolvimento histórico do conceito de natureza; (4) da teoria fleckiana e suas categorias de análise, em especial, o *estilo de pensamento* e o *coletivo de pensamento*; (5) sobre a educação do campo, com foco na LE Campo/UFMG; (6) na educação intercultural; (7) das metodologias de construção de questionários e de realização de grupos focais; (8) da teoria de Análise de Conteúdo e de Análise Semiótica.

#### **6.1.2 Construção dos dados**

##### **6.1.2.1 Delimitação do grupo**

A primeira fase consistiu na delimitação do universo de pesquisa, ou seja, na organização do grupo amostral para o desenvolvimento da investigação. Para tanto, foi realizada a apresentação formal da proposta do projeto à coordenação da LECampo/UFMG, com indicação inicial do grupo a ser investigado, constituindo-se em

uma turma de licenciandos da área de conhecimento “Ciências da Vida e da Natureza” (CVN), sendo formada por 33 estudantes.

Posteriormente, dada aprovação e orientações da coordenação da LECampo, foi agendado com os estudantes um encontro, durante o Tempo Escola, para a apresentação detalhada e pormenorizada do projeto de pesquisa à turma. Neste mesmo encontro, foi entregue, lido e explicado o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE), elaborado conforme orienta a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nesse momento, logo que esclarecidas as eventuais dúvidas que surgirem, os estudantes que concordaram em participar assinaram o Termo.

Não houve nenhum estudante que se recusou a participar da pesquisa, embora, posteriormente, ao longo do desenvolvimento, uma estudante optou por não participar dos grupos focais e, ainda, outros estudantes não fizeram parte dessa atividade por não possuírem características que os enquadrassem nos dois grupos organizados. Tanto a formação quanto a realização desses grupos focais será explicada mais adiante.

#### **6.1.2.2 Observação participante e visita a campo**

Considerando que o “treinamento” dos licenciandos do campo ocorre por pelo menos três processos: (1) suas vivências nas escolas da Educação Básica; (2) suas práticas marcadas pela oralidade e experiência, relacionadas a seus vínculos familiares com lavradores/trabalhadores da roça e inserção em Movimentos Sociais; e (3) por meio da participação das atividades de formação docente na área de “Ciências da Vida e da Natureza”, tanto nos Tempo Escola quanto nos Tempos Comunidade e ao longo das Jornadas Pedagógicas, avaliou-se que o acesso ao(s) *estilo(s) de pensamento* dessas pessoas no que se refere ao termo natureza exigiria práticas de imersão cultural.

Desse modo, realizou-se, ao longo da pesquisa, processos de observação participante durante o ano de 2016. A inserção da pesquisadora junto à dinâmica da LECampo, sob a função de *monitora* ou de *orientadora da aprendizagem*<sup>5</sup>, durante pelo menos um ano antes do início da construção dos dados com a participação dos estudantes contribuiu significativamente para que sua presença fosse naturalizada entre

---

<sup>5</sup> De acordo com Parreiras et al (2017), “os orientadores da aprendizagem vinculam-se ao curso por meio do Programa de Incentivo à Formação Docente (PIFD), que possui, dentre seus objetivos, proporcionar aos estudantes de mestrado e doutorado o contato com as questões pedagógicas do ensino superior, visando à preparação para o exercício futuro da docência”.

a turma e, ainda, para uma melhor compreensão pela pesquisadora da própria dinâmica do curso e do perfil mais geral de cada estudante.

Assim sendo, no que se refere aos processos específicos de observação participante a essa pesquisa, tal trabalho consistiu na observação das aulas ministradas aos licenciandos da turma CVN pelos professores da Universidade durante os Tempos Escola (TE) e, ainda, na observação/acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos estudantes da turma durante os Tempos Comunidade (TC) e durante as Jornadas Pedagógicas realizadas na própria UFMG ou em escolas do campo de municípios mineiros.

A pesquisadora buscou também observar a rotina dos estudantes nos intervalos, nas festas realizadas e no espaço onde permanecem hospedados durante os TE.

Ainda, realizou-se em maio de 2016 um trabalho de campo, com duração de quatro dias, em uma Escola Família Agrícola (EFA), localizada no Vale do Jequitinhonha, juntamente com a visita a duas famílias camponesas de estudantes participantes da pesquisa, com a intenção de melhor compreender a realidade das EFAs e de algumas famílias que vivem da agricultura familiar.

### **6.1.2.3 Questionário**

Simultaneamente aos trabalhos de observação anteriormente descritos, realizou-se a aplicação de um questionário individual, o qual foi respondido por 28 dos 33 estudantes da turma. Desse universo, considerando-se os objetivos da pesquisa, foram selecionados 10 participantes, sendo que o critério de escolha, conforme já exposto anteriormente, baseou-se na verificação de suas inserções (ou não) nos referidos *coletivos* considerados relevantes para a presente investigação. Considerou-se também, como critério de escolha, a experiência docente dos/as licenciandos/as e/ou as intenções manifestadas em exercer a profissão docente após a conclusão do curso.

Este instrumento foi elaborado e aplicado levando-se em consideração os direcionamentos éticos presentes na Resolução 466/12, bem como as orientações constantes na literatura da área, tais como as registradas nos trabalhos de Babbie (2003), Paiva (2005) e Pessalacia e Ribeiro (2012).

Em linhas gerais, o questionário teve por objetivo: esboçar de forma minuciosa o perfil de cada participante; identificar como estes participantes caracterizam as pessoas do campo; verificar se estes estudantes reconhecem-se como

peças do campo; identificar possíveis traços dos *estilos de pensamento* desses sujeitos sobre o conceito de natureza.

Para tanto, foram elaboradas questões sobre características da localidade de residência; grau de escolaridade e profissão dos pais; instituição de ensino onde cursou a Educação Básica; justificativa pela escolha de cursar a Licenciatura do campo; importância que atribui ao ensino de ciências; envolvimento em movimentos ou grupos sociais; críticas positivas e negativas ao sistema de ensino a que foi submetido; hábitos de leitura/pesquisa em temáticas específicas; expectativas em relação ao curso de licenciatura, etc.

Considera-se que essas informações, além de caracterizar de forma geral cada estudante, foram importantes para fornecer pistas sobre os *coletivos de pensamento* em que, eventualmente, os participantes da pesquisa estão ou estiveram inseridos. Supõe-se que estes *coletivos*, dependendo do grau de envolvimento do indivíduo, podem estar influenciando no *estilo de pensamento* dessas pessoas sobre o conceito de natureza.

Destacamos ainda que, em algumas questões, solicitou-se aos/às estudantes que registrassem desenhos que retratassem suas impressões sobre o camponês e, ainda, que pudessem representar o que para eles/elas seria, ou não seria, natureza.

Tal caminho metodológico inspirou-se na compreensão de Fleck de que a cognição é um "ato de criação". Para ele, o que chamamos de "real" é o resultado de um ato criativo, uma imagem fictícia produzida não por meio de um processo coerente e lógico, mas pelo afeto do pesquisador, uma imagem ditada por um determinado *coletivo de pensamento*.

De fato, Komola (2016), analisando mais detidamente o uso das imagens por Fleck nos artigos "Algumas Características Específicas do Pensamento Médico" (1927), "Crise da Realidade" (1929), "Observação Científica E Percepção em Geral" (1935) e "Olhar, Ver, Saber" (1947), discute como o autor argumenta a não objetividade das figuras que buscam representar/ilustrar os conceitos e o papel dos *coletivos de pensamento* nessa produção. Desse modo, afirma que as imagens, para Fleck, nunca têm um estado duradouro, mas são continuamente modificadas à medida que os próprios *estilos de pensamento* mudam.

Baseando-se nesse entendimento, no capítulo 4 de seu livro "*Gênese e Desenvolvimento...*", Fleck discute os diferentes *estilos de pensamento* da área de anatomia médica a partir de várias figuras desse campo elaboradas em distintos



períodos. Nesse processo, tenta chamar atenção para o fato de haver, na primeira delas, órgãos que não aparecem nas mais recentes, embora tenham sido consideradas legítimas em seus próprios contextos de produção. Essas transformações nas imagens ocorreram, argumenta, devido às modificações sócio-históricas e psicológicas que se desenvolveram e imprimiram suas marcas na ciência médica, mais especificamente nos *coletivos de pensamento* de anatomistas.

Assim sendo, tal procedimento realizado pelo autor levou-nos a supor que a análise de imagens produzidas por grupos de pessoas que circulam por coletivos de pensamento distintos, marcados por elaborações mentais e práticas psicossociais diferentes entre si, poderia ser fonte útil de indícios de traços dos *estilos de pensamento* sobre natureza que desenvolveram. Por essa razão, arriscamos realizar, também nesse trabalho, uma análise semiótica de desenhos produzidos pelos grupos de estudantes participantes da pesquisa.

Em linhas gerais, o questionário teve por objetivo possibilitar o recorte de uma segunda amostra do grupo, necessário para realizar um aprofundamento da pesquisa a partir da organização de grupos focais.

O modelo do questionário aplicado encontra-se anexo, sendo o resumo das principais seções, assuntos abordados, perguntas, objetivos de cada questão e método de análise empregado apresentado no Quadro 6.1 a seguir.

No que diz respeito às siglas utilizadas no referido quadro, “AS” diz respeito à Análise Semiótica e “AC” à Análise de Conteúdo, que foram os procedimentos de análise utilizados e que serão apresentados e empregados para a construção dos dados dessa pesquisa nos Capítulos 7 e 8 respectivamente.

Por fim, ainda referente ao Quadro 6.1, a última coluna das Seções II a VII encontra-se sombreada devido ao fato de as informações nelas presentes terem sido utilizadas para traçar o perfil socioeconômico cultural dos participantes, não sendo, por essa razão, objeto de AS ou de AC; com exceção da questão “g.3” da Seção III, e das questões “a”, “b”, “d” e “e” da Seção VI, que também foram objeto de AC.

**Quadro 6.1.** Resumo do questionário aplicado aos participantes do estudo.

Número da Seção	Assuntos Abordados	Perguntas	Objetivos das questões	Método de análise
I	As pessoas do campo	A	Compreender a percepção que o estudante tem do camponês	AS
		b, c	Compreender a percepção que o estudante tem do camponês	AC
	A ideia de natureza	d, e	Verificar a relação de identidade do estudante com o campo	AC
		F	Identificar elementos dos <i>estilos de pensamento</i> sobre natureza	AC
		g, h	Identificar elementos dos <i>estilos de pensamento</i> sobre natureza	AS
II	Manifestações Culturais	a, b	Identificar manifestações culturais e o grau de importância que lhes atribuem os estudantes	
III	Vivências Educacionais	a, a.1, a.2, a.3, b, c, d, e, f, g, g.1, g.2	Identificar experiências de formação dos estudantes no Ensino Básico, Superior e informal	
III	Vivências Educacionais	g.3	Identificar a impressão dos participantes sobre a valorização da cultura do campo pelas escolas do Ensino Básico em que estudaram	AC
IV	Inserção em Movimentos Sociais	a, b, c, c.1, c.2, c.3, c.4, c.5, c.6	Identificar as vivências e vínculos dos estudantes em movimentos sociais	
V	Vivências Profissionais	V.1 a, b, c; V.2 a, b, c; V.3 a	Identificar as vivências profissionais e expectativas dos estudantes para o futuro	
VI	Dados Referentes aos Pais e Mães	c, c.1, c.2, c.3, c.4	Caracterizar formação, ofício e militância dos pais e mães em movimentos sociais	
VI	Dados Referentes aos Pais e Mães	a, b, d, e	Identificar conteúdos e formas de aprendizagem na convivência familiar	AC
VII	Dados Pessoais	a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n	Identificar o perfil sócio-econômico-cultural do estudante	

**Fonte:** Sistematização elaborada pela autora da Tese. (PARREIRAS, 2018).

#### 6.1.2.4 Grupos focais

Dando início à apresentação da técnica, um grupo focal pode ser definido como sendo “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. (POWELL e SINGLE, 1996:449 apud GATTI, 2012:7).

Os grupos focais, em comum com outros métodos qualitativos, proporcionam *insights* dos processos em vez dos resultados. Isso significa que se deve prestar atenção no processo de debate de uma questão e não exclusivamente na conclusão/resultado do debate. (BARBOUR, 2009, p.54).

Diz-se que o grupo é “focado” no sentido de que envolve algum tipo de atividade coletiva, seja analisar um texto ou imagens, ou a letra de uma música e posteriormente discuti-la, seja debater um conjunto particular de questões. (GATTI, 2012).

Na área das abordagens qualitativas em pesquisa social, os grupos focais vêm sendo bastante utilizados, tendo sido abordados de modo mais sistemático nesse campo em fins do século XX, quando foram redescobertos no início dos anos de 1980, momento em que se investiram esforços para adaptá-lo ao uso da investigação científica. (GATTI, 2012).

Em linhas gerais, a pesquisa com grupos focais tem por objetivo “captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, (...) crenças, experiências e reações” (MORGAN e KRUEGER, 1993, apud GATTI, 2012:9). O grupo focal permite a captação de processos e conteúdos “(...) mais coletivos, portanto, menos idiossincráticos e individualizados”. (GATTI, 2012:10).

São particularmente úteis em estudos em que há interesse pelo uso cotidiano da linguagem e da cultura de um grupo particular (MORGAN e KRUEGER, 1993, apud GATTI, 2012:10). Segundo Kitzinger (1993, apud GATTI, 2012:10), as interações ocorridas nos grupos focais permitem “clarear atitudes, prioridades, linguagem e referenciais de compreensão dos participantes”.

Diante de todas essas características e considerando que os *estilos de pensamento* presentes em cada *coletivo de pensamento* são marcados por uma linguagem específica, um ver dirigido, entendemos que os grupos focais configuram-se em adequada ferramenta para identificar-se traços/contribuições dos diferentes *coletivos nos estilos de pensamento* de natureza.

Em linhas gerais, no que se refere à organização de um grupo focal, há que levar em consideração algumas orientações, as quais sintetizamos a seguir tendo por referência Gatti (2012).

Primeiramente, a escolha dos participantes deve-se pautar no fato de que estes tenham alguma vivência em relação ao tema a ser discutido, a fim de que tragam contribuições ancoradas em suas experiências cotidianas. Além disso, a adesão à participação do grupo focal deve ser voluntária e deve-se fazer uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes.

A homogeneidade também tem a função de facilitar o desenvolvimento da comunicação intragrupo. Ao lado dessa homogeneidade, deve-se avaliar se algum tipo/ou qual tipo de variação entre os membros do grupo é desejável ou relevante para a pesquisa.

Além disso, todo grupo focal deve ter um moderador. Sua função será a de conduzir a discussão sem direcioná-la. Deve cuidar para que o grupo desenvolva a discussão sem interferências diretas. A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo.

É importante que surja dos grupos focais ambiguidades, contradições, evocação de aspectos mais ambíguos, mais diferenciados, mais tensos, menos consensuais ou menos usuais do problema. A prevalência de consensos pode gerar descrições superficiais e menos esclarecedoras sobre o tema em pauta. Avança-se pouco em relação ao óbvio e ao senso comum.

Nesse sentido, é importante observar detalhada e cautelosamente o que os participantes contam uns aos outros, fatos, histórias e situações pois estes permitem que o pesquisador tenha pistas de como eles se ancoram em um dado contexto social, de como estão mobilizados e em que sistema representacional se apoiam. No caso específico deste trabalho, estar atento a que *coletivo de pensamento* estão se apoiando.

Ainda, o interesse está tanto *no que* as pessoas pensam e expressam quanto na maneira *como* elas pensam e *porque* pensam o que pensam; não é necessário preparação prévia dos participantes já que se quer levantar aspectos relevantes do tema em pauta em termos sociais ou individualmente, ou fazer emergir questões inéditas sobre o tópico, em função de trocas efetuadas.

A organização e desenvolvimento dos grupos focais exigem que o problema e a teorização do mesmo estejam claramente expostos. Tal clareza permite que o

pesquisador proponha questões relevantes e contextualizadas, bem como orienta a construção de um roteiro preliminar de trabalho com o grupo: o que se vai solicitar dele, atendo claro o que se está buscando compreender.

No que se refere ao número de participantes, em geral, sugere-se um mínimo de seis e um máximo de dez participantes. Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros.

Quanto ao local das sessões e registro das interações, aquele deve facilitar a interação entre os participantes, sendo interessante o uso de cadeiras avulsas em torno de uma mesa central de qualquer formato. Certo conforto é razoável pois os participantes ficarão um certo tempo no grupo.

Geralmente as interações são registradas utilizando-se um ou dois relatores, que não interferem e fazem anotações cursivas do que se passa e do que se fala.

Após concluído o grupo focal, deve-se fazer uma checagem dos registros imediatamente entre relatores e moderador. A formação e preparação dos relatores é muito importante para que estejam atentos a anotar o que de fato é importante para a pesquisa.

Além dos registros dos relatores, é interessante que haja gravação em áudio, mediante o uso de dois gravadores dispostos adequadamente em relação à distribuição dos membros do grupo no ambiente, para cobrir ao máximo as participações e se obter uma gravação mais nítida e abrangente. Os aparelhos devem ser testados previamente, antes de o grupo começar as atividades.

As anotações serão úteis para sinalizar aspectos ou momentos importantes, falas significativas detectadas no instante mesmo, na vivência do momento para registrar trocas e monólogos, dispersões, distrações, cochichos, alianças, oposições, etc.

A coleta dos dados deve permitir retratar caminhos de construção de valorização de ideias no grupo, logo depois do final de cada sessão, se não houve interrupções. Por isso, é importante ter anotações de campo, gravações, transcrições cuidadosas, sumários feitos oralmente com o próprio grupo, revisões feitas com o moderador e com os pesquisadores envolvidos.

Quanto ao desenvolvimento do grupo focal, sugere-se que os encontros durem entre uma hora e uma hora e meia no máximo; indo ao extremo, não se deve ultrapassar três horas.

Considerando o exposto, foram realizados os dois grupos focais ao longo do TE de julho de 2016, estando a carta-convite utilizada bem como o roteiro elaborado em anexo.

Para o presente trabalho, a técnica de *grupo focal* foi realizada mediante a configuração de dois grupos, denominados de Grupo 1 e Grupo 2, sendo cada um composto, fundamentalmente, por estudantes com as características apresentadas a seguir.

GRUPO 1: Os/as licenciandos desse grupo exercem/exerceram participação ativa em pelo menos um movimento social afeto às temáticas do campo; são filhos/as de pais e/ou mães lavradores/as e ex-estudantes de Escolas Família Agrícola e/ou de escolas da Educação Básica que, em suas perspectivas, valorizavam a cultura camponesa, como o Programa Saberes da Terra. Além disso, são pessoas que lecionam, lecionaram e/ou que manifestaram intenção em exercer a docência após a conclusão do curso.

GRUPO 2: Esse grupo caracteriza-se como sendo praticamente oposto ao anterior, isto é, constitui-se por estudantes que *não* estão inseridos em nenhum movimento social e cujos pais e/ou mães *não* são lavradores/as. Além disso, seus participantes *não* frequentaram Escolas Família Agrícola e nem instituições do Ensino Básico que, em suas perspectivas, valorizavam a cultura camponesa. A única semelhança deste Grupo 2 com o Grupo 1 está no fato de ser constituído por estudantes que planejam exercer a docência após a conclusão da Licenciatura.

#### **6.1.2.5 Processos de análise**

Como sinalizado anteriormente, para analisar as informações socializadas pelos/as participantes dessa pesquisa, em especial por intermédio do questionário e dos grupos focais, foram utilizadas as técnicas de Análise Semiótica (AS) e a Análise de Conteúdo (AC).

A explicação de cada um desses processos será exposta nos Capítulos 7 e 8, ocasião em que, simultaneamente, serão apresentados e analisados os dados compartilhados pelos participantes desse estudo.

É importante dizer que, com a intenção de preservar a identidade dos estudantes participantes, seus nomes foram substituídos por pseudônimos por eles mesmos escolhidos. Ainda, as pessoas eventualmente citadas nas falas ou registros,

devido à mesma razão, tiveram também tiveram seus nomes substituídos por denominações fictícias.

Por fim, as transcrições dos grupos focais, cujos fragmentos serão expostos e discutidos no Capítulo 8, pautaram-se nas orientações de Castilho e Pretti (1986), conforme exposto no quadro a seguir.

**Quadro 6.2.** Correspondência entre as ocorrências e os sinais utilizados na transcrição dos grupos focais.

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmento	Xxx
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento	/
Entonação enfática	Maiúscula
Alongamento de vogal ou consoante	:: podendo aumentar para ::: ou mais
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	()
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --
Sobreposição, simultaneidade de vozes	Ligando as [ Linhas
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
Citações literais, reproduções de discurso direto ou leituras de texto, durante a gravação.	“ ”

Fonte: Castilho e Pretti (1986, p.9-10)

### 6.1.3 Apresentação do perfil sócio-econômico-cultural dos Grupos 1 e 2

Especificamente no que se refere às informações partilhadas pelos estudantes nas Seções II a VII do questionário, uma sistematização das mesmas, tanto para o Grupo 1 quanto para o Grupo 2, apresenta-se logo a seguir, no intuito de situar o leitor a respeito das principais características de cada grupo, de modo a fornecer os subsídios para a compreensão da apresentação e análise de dados desenvolvidas nos próximos capítulos.

Assim sendo, concernente às características do Grupo 1, participaram 6 estudantes, sendo três homens e três mulheres, com a média de idade de 23 anos, com exceção de um participante que possuía 52 anos.

Em relação ao(s) local(is) de residência, todos os participantes moram no estado de Minas Gerais, em regiões localizadas em seis municípios distintos e

classificadas como zona rural, sendo eles: Sem Peixe; Medina; Rio Pardo de Minas (comunidade de Água Boa II); Palmópolis/Comercinho; Jenipapo de Minas e Jequeri.

Em termos de experiências profissionais, 1 exerce trabalho de coordenação e administração em EFA; 3 lecionam em EFAs na condição de monitor; 1 atuou em comércio e em pesquisa em área urbana e 1 atuou como professor leigo em comunidade rural. Todos os integrantes informaram ter interesse em exercer a docência após a conclusão da LECampo.

Quanto aos movimentos sociais, como exposto anteriormente, o Grupo 1 é constituído por estudantes que participam ou já participaram de coletivos afeitos às lutas do campo, tendo sido mencionados por esses licenciandos os movimentos apresentados no Quadro 6.3 abaixo.

**Quadro 6.3.** Movimentos sociais citados pelos participantes do Grupo 1.

Nome do Movimento	Sigla
Movimento Sem-Terra	MST
Escola Família Agrícola	EFA
Comitê dos Atingidos pela Barragem de Fundão	MAB
Associação Comunitária Rural	-
Comissão Municipal de Jovens Trabalhadores Rurais	-
Pastoral da Criança	PC
Pastoral Familiar	PF
Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Água Boa II	-
Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas	CAA/NM
Cooperativa de Agricultores Familiares Agroextrativistas de Água Boa II	COOPAAB
Comunidades Eclesiais de Base	CEBs
Movimento Geraizeiro Guardiões do Cerrado	M.G
Associação Comunitária da Comunidade Córrego da Prata	ASCCOP
Associação Mineira das Escolas Família Agrícola	AMEFA
Movimento dos Pequenos Agricultores	MPA

**Fonte:** Elaborado a partir dos dados da pesquisa, pela autora da Tese. PARREIRAS(2018)

Em linhas gerais, cada participante do grupo está/esteve envolvido em pelo menos dois desses movimentos, tendo destacado como os mais significativos para seus aprendizados as EFAs, o MAB e o CAA/NM.

No que concerne aos pais e mães dos participantes desse grupo, em termos de escolarização, todas as mães possuem o Ensino Fundamental (EF I) incompleto, enquanto que há mais diversidade entre os pais, havendo 1 alfabetizado, 3 com o EF I incompleto e 1 com o Ensino Médio (EM) incompleto.



No que se refere à inserção em movimentos sociais das mães e pais dos estudantes participantes do Grupo 1, verifica-se que menos da metade das mães está envolvida em algum movimento enquanto que todos os pais encontram-se envolvidos.

Mais especificamente no que diz respeito à atividade laboral dos pais dos estudantes do Grupo 1, como exposto em tópicos anteriores, todos são agricultores familiares, e, no que concerne ao presente trabalho, consideramos essa como uma característica importante, dado sua especificidade para a construção de *estilos de pensamento* singulares sobre natureza junto ao grupo em estudo.

Em linhas gerais, os estudantes desse grupo, em termos de experiência proveniente do convívio e prática de atividades laborais realizadas por seus pais e mães, desenvolveram habilidades ligadas diretamente ao trato com a terra e animais, ou seja, atividades agropecuárias.

Quanto às vivências educacionais na Educação Básica, 5 participantes frequentaram EFAs e 1 participante, os Saberes da Terra. Finalmente, quanto à religiosidade, todos os 6 participantes responderam ter uma religião. Desses, 1 identificou-se como cristão da igreja Congregação Cristã do Brasil, 4 como católicos e o último não respondeu.

Passando agora para uma caracterização do Grupo 2. Participaram desse grupo quatro pessoas, sendo uma mulher e três homens, com média de idade de 27 anos.

Todos os componentes residem no Norte do estado de Minas Gerais, sendo dois em zona rural (municípios de Itaobim e Rio Pardo de Minas) e dois em zona urbana (município de Almenara).

Além disso, todos informaram ter interesse em exercer a docência após a conclusão da LECampo, de modo que dois deles já lecionam em suas comunidades. O terceiro participante atuou em atividades não ligadas à área de educação e a quarta não possui experiência profissional.

Quanto aos movimentos sociais do campo, nenhum participante desse grupo possui ou já teve participação nesses coletivos.

No que concerne ao perfil geral dos pais e mães desses estudantes, eles exercem ofícios não ligados à agricultura, sendo citados, dentre as atividades realizadas pelas mães a de cozinheira e do “do lar” e, em relação aos pais, as profissões de operador de máquina e de pedreiro. Não houve registro sobre a profissão do pai de um dos participantes.

Em termos de escolaridade das mães, verificou-se uma com o EF I completo, uma com o EF II incompleto, a terceira com o EF II completo e uma que concluiu o Ensino Médio. Quanto à escolaridade dos pais, houve o registro de dois que possuem o EF I incompleto e dois com o EF I completo.

Por fim, quanto a essas mães e pais no que se refere à participação em movimentos sociais do campo, verificou-se que nenhum deles exerce participação alguma.

No que diz respeito às atividades laborais realizadas pela mãe e que o/a estudante também realiza frequentemente, 3 registraram as tarefas domésticas de um modo geral e 1 registrou nenhuma. Sobre as atividades laborais realizadas pelo pai e que também realiza frequentemente, 3 registraram “nenhuma” e um não respondeu.

Quanto às vivências educacionais na Educação Básica, 3 participantes frequentaram escolas em área urbana e uma participante em zona rural. Quanto à religião, três, dos quatro participantes, responderam ter uma religião. Desses, um identificou-se como cristão sem denominação específica e os outros dois, como católicos.

## CAPÍTULO 7 - ANÁLISE SEMIÓTICA

### 7.1 A gramática do design visual

A "gramática" visual descreve a forma como os elementos representados - pessoas, lugares e coisas – combinam-se em declarações visuais, mediante a constatação de que algumas estruturas de composição estabeleceram-se, historicamente, como convenções na semiótica visual ocidental, sendo usadas para produzir significados por seus autores. Em outras palavras, Kress e Van Leeuwen (2006) apresentam

uma gramática bastante geral de design visual contemporâneo em culturas "ocidentais", um relato dos conhecimentos e práticas explícitas e implícitas em torno de um recurso, constituído pelos elementos e regras subjacentes a uma forma específica de cultura de comunicação visual. (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p.3).

Isto significa que a linguagem visual não é transparente, mas sim culturalmente determinada, de modo que o aspecto "universal" do significado reside nos princípios e processos semióticos. (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p.4).

Tais autores consideram a representação como um processo em que as pessoas que estão elaborando sinais são orientadas por seu interesse ou pelo que consideram como característica principal no objeto, sendo nesse caminho norteadas por sua história cultural, social e psicológica e, ainda, influenciadas pelo contexto específico em que produz o sinal.

Assim, os sinais elaborados "têm" um Significado que seus autores desejam expressar, os quais são mediados pelo Significante (a forma), subjetivamente escolhida como mais ou menos adequada.

Isso significa que, na semiótica social, o sinal não é a conjunção pré-existente de um Significante (forma) e um sinal pronto a ser usado. Ao invés disso, há um processo de criação de sinais, no qual o Significante (a forma) e o Significado (o significado) são relativamente independentes um do outro até serem reunidos pelo produtor de sinal, portanto, assume-se que os sinais são, sempre, recém-feitos.

Em outras palavras, os sinais são motivados por seus autores e pelo contexto em que são produzidos, não sendo, nesse sentido, arbitrários. Nesse processo de criação de novos sinais, os autores, como membros de uma cultura, utilizam os recursos semióticos produzidos e disponíveis em suas respectivas sociedades, associados às

convenções impostas. O efeito da convenção é colocar limitações de conformidade, de coerência. Ela não anula a nova criação, apenas restringe o alcance semiótico das combinações. Assim, os significados visuais são socialmente construídos e culturalmente moldados.

A partir desses princípios, Kress e Van Leeuwen (2006) elaboraram um quadro descritivo que pode ser usado como ferramenta para análise visual, incluindo a dimensão crítica, política e ideológica subjacente.

O referido quadro diz respeito ao que foi por eles denominado de Gramática do Design Visual (GDV)<sup>6</sup>, cuja metodologia baseia-se, sobretudo, no campo da significação, preocupando-se em compreender como os textos são organizados estruturalmente para a construção de sentidos.

Para tanto, afirmam que, no processo de estruturação visual das realidades, os seres humanos realizam pelo menos três procedimentos: (1) criam representações do mundo; (2) estabelecem relações entre os participantes; (3) combinam estruturas visuais que resultam em um todo significativo.

Na GDV, esses processos conformam, respectivamente, a metafunção representacional, a metafunção interativa e a metafunção composicional, consideradas os fios condutores da análise de imagens proposta por Kress e Van Leeuwen e que, por essa razão, serão apresentadas mais detidamente a seguir.

### **7.1.1 Metafunção representacional**

Na metafunção representacional, há dois tipos de participantes: os interativos e os representados, sendo os primeiros os que falam, escutam, escrevem, leem, fazem ou veem imagens, e os últimos, as pessoas, lugares ou coisas que constituem o objeto da comunicação. Assim sendo, diz respeito à representação de participantes - seres, coisas e lugares -, envolvidos em processos de “ação” e “acontecimento” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 73).

Os participantes representados podem compor estruturas narrativas (dinâmicas, ações, mudanças) ou conceituais (estáticas).

As imagens são caracterizadas como narrativas nas situações em há estruturas transacionais, isto é, quando existem elementos sinalizando que participantes

---

<sup>6</sup> A GDV desenvolveu-se tomando por referência a Gramática Linguística Sistemico Funcional de Michael Halliday (1994). Para mais informações a respeito de paralelos entre as duas gramáticas, consultar Bühler (2009).

estão exercendo ou instigando alguma ação. Esses elementos são os vetores, representados geralmente por uma linha diagonal formada por corpos, membros ou ferramentas "em ação". Os vetores emanam de um participante (o ator) e direcionam-se a um segundo, que sofre a ação (o objetivo). Via de regra, o Ator é o participante que se encontra mais em destaque nas figuras, seja pelo posicionamento, contraste com o segundo plano, tamanho, etc.

Quando imagens têm apenas um participante e este é um ator, a estrutura é chamada de não-transacional.

No que se refere às imagens conceituais, essas dizem respeito àquelas situações em que a presença vetorial é ausente, portanto, têm caráter estático, de modo que os participantes são representados como “sendo”, “existindo” ou significando algo de forma atributiva, a que ou a quem pode-se atribuir valores. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 59).

A alusão à ideia de estabilidade e atemporalidade dá-se quando os participantes são mostrados de forma objetiva e descontextualizada, com plano de fundo simples e neutro, ângulo frontal e objetivo, além de outros recursos.

A metafunção representacional conceitual é dividida em classificacional, analítica e simbólica.

A conceitual classificacional caracteriza-se por relacionar os participantes em classes, grupos, de modo que pelo menos um participante faz o papel de subordinado e um segundo, de subordinador. É identificada quando há uma composição simétrica, com representação dos participantes em um mesmo tamanho, mesma orientação horizontal e vertical, além de igual distância entre si. Imagens que utilizam estruturas tipo árvore também são situadas nessa categoria.

A conceitual analítica é evidenciada por sugerir uma relação entre os participantes segundo uma estrutura de parte e todo, sendo o todo denominado de Portador/Suporte, e as partes, de Atributo(s) Possessivo(s).

A conceitual simbólica refere-se ao que o participante significa ou é. O participante que é significado é o Portador, já o participante que representa o significado é o Atributivo Simbólico. Nesse processo, pode haver também apenas um participante, o portador, e o significado simbólico é estabelecido em outro modo chamado de sugestivo simbólico, ou seja, neste processo, a imagem sugere algo, não necessariamente o significado literal do participante, por isso é simbólico: sugestivo simbólico.

Quando há dois participantes, o participante, cujo significado é estabelecido na relação, é chamado de Portador. Em outros casos, quando um participante representa o significado ou a identidade em si mesmo, a denominação que lhe é atribuída é de Atributo Simbólico, o qual é representado com uma ou mais das seguintes características: é saliente na representação; é apontado por meio de um gesto que intenciona exclusivamente “apontar o atributo simbólico para o espectador”; parece, no todo, estar fora do lugar; é convencionalmente associado a valores simbólicos (maçã=pecado original, queda; coração=amor). Os significados, nesses casos, são conferidos ao Portador, não sendo inerentes a ele.

Quando há apenas um participante, o Portador, seu significado simbólico é estabelecido de forma sugestiva. Neste tipo imagem, enfatiza-se não um momento específico, mas uma essência generalizada (“um suave brilho dourado” conferiria ao Portador valores associados à suavidade e ao ouro). Os processos simbólicos sugestivos representam o significado como provenientes de dentro do Portador.

No contexto da metafunção representacional, destaca-se ainda o simbolismo geométrico (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 53-4).

Na sociedade ocidental contemporânea, quadrados, retângulos e formas retas são os elementos da ordem mecânica, tecnológica; do mundo da construção humana, racional; sabedoria da razão pura, saída do natural, artificialidade. Representa "honestidade, reticência e significado" (DONDIS, 1973, p.44). Essas formas podem ter conotação positiva (poder, progresso), ou negativa (opressão).

Os círculos e formas curvas, por sua vez, que são completos em si mesmos, sugerem autonomia; simboliza a eternidade, os céus; "infinitude, calor, proteção" (DONDIS, 1973, p.44). Em termos mais generalizados, os círculos e as formas curvas são elementos associados a uma ordem orgânica e natural e, também, mantêm relação com os significados místicos devido aos mistérios da natureza. A circularidade, portanto, pode sugerir suavidade, naturalidade, fluidez e feminilidade (CARVALHO, 2009).

O triângulo é angular, como o quadrado - um elemento da ordem mecânica e tecnológica. Introduce senso de dinâmica, movimento, atividade, processo; "ação, conflito, tensão" (DONDIS, 1973, p.44). A angularidade, nesse caminho, remete ao mundo inorgânico, cristalino, da tecnologia, o qual se pode, em tese, compreender de forma racional. Enseja abrasividade, técnica, controle, aspereza, severidade, intensidade e masculinidade. (CARVALHO, 2009).

### 7.1.2 Metafunção interacional

A metafunção interacional diz respeito às relações entre participantes, ou seja, entre o autor da imagem, a própria imagem (produto) e o espectador ou interpretante da imagem (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 114).

Essa relação é mediada de várias formas, de modo que, para fins do presente trabalho, foram priorizadas três maneiras distintas: (1) o contato (oferta ou demanda); (2) a distância social (close-up, plano médio e plano aberto); (3) a perspectiva/atitude (frontal, oblíqua; e alta, baixa ou ao nível dos olhos) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Dessa forma, quanto ao contato, essa é uma categoria que trata da maior ou menor interação com o espectador, a partir do modo semiótico do olhar, podendo ser de demanda ou de oferecimento. Nas imagens de demanda, o participante representado tem um olhar orientado diretamente para o leitor. Ao realizar essa ação, o autor demonstra a intenção de criar um vínculo direto com o leitor. A imagem de oferecimento/oferta, ao contrário, dirige-se ao espectador de maneira indireta. Nesse caso, o espectador passa de objeto a sujeito do olhar, já que, agora, é ele quem irá observar o participante representado.

No que se refere à distância social, ela está relacionada ao tamanho da moldura e dos tipos de enquadramento, a qual codifica uma relação imaginária de maior ou menor distância social. Para fins da análise aqui proposta, no que se refere aos participantes representados humanos, optou-se por uma análise em relação a essa categoria delimitada por três possibilidades: o plano fechado, que sugere intimidade; o plano médio, que denota distância pessoal; e plano aberto, que sugere acentuada distância social/impessoalidade. Tal sistema de distância social é aplicado também à representação de objetos, sugerindo relações sociais distintas entre estes e espectador. Nesses casos, a terminologia utilizada passa a ser: distância aproximada, caso em que o objeto é mostrado apenas em parte, como se o espectador estivesse envolvido com ele; distância intermediária, situação em que o objeto é mostrado na íntegra, sem muito espaço ao redor; e longa distância, quando existe uma barreira invisível entre o visualizador e o objeto. Finalmente, para o caso de distância social em relação a paisagens, atribuem-se as denominações vista de dentro, quando o espectador está dentro da paisagem e concentrado em algum aspecto interno a ela; distância intermediária, quando há a sugestão de que o espectador está dentro da imagem; longa

distância, quando o espectador é localizado externamente, tendo uma visão panorâmica da área.

A atitude/perspectiva diz respeito aos tipos de angulações empregadas. Em termos horizontais, a angulação pode ser do tipo frontal ou do tipo oblíqua, significando, respectivamente, relações de envolvimento e de distanciamento. Em outras palavras, ângulo frontal implica que o autor da imagem percebe os participantes retratados como parte de seu mundo, enquanto que a oblíqua significa que ele está posicionando-se como externo, como não vinculado àqueles participantes representados, seja paisagem, pessoas, objetos, abstrações, etc.

Quanto ao eixo vertical, o contraste entre o ângulo baixo (caso em que o espectador olha a imagem como se estivesse em uma posição inferior a ela) e ângulo alto (situação em que o espectador observa a imagem de cima, numa posição superior), revela relações de poder dos participantes entre si e entre estes e o espectador. Nos casos em que a angulação está ao nível dos olhos, não se verifica diferença de poder.

### **7.1.3 A metafunção composicional**

A metafunção composicional trata da combinação das estruturas visuais de significados representacionais e interativos, resultando no todo significativo, o qual emerge a partir de uma relação interna entre os participantes representados e externa, ao estabelecer a ponte com o espectador (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

O sistema composicional é estruturado por três significados básicos, sendo: (1) o valor de informação; (2) a saliência; e (3) a estruturação/enquadramento (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

O valor de informação de uma representação visual é medido por meio da disposição de seus elementos composicionais em um dado espaço em termos de esquerda/direita, topo/base, centro/margem, o que lhes confere significados distintos.

Conforme Kress e van Leeuwen (2006), as polaridades esquerda/ direita contêm, respectivamente, a informação dada e nova. A mensagem dada é aquela já conhecida, familiar, sobre a qual o leitor tem conhecimento, enquanto que a nova é a informação inaugural, não conhecida. A posição esquerda abriga, normalmente, o lugar-comum e óbvio, e a direita, o problemático e contestável. Já a relação topo/base, situada no eixo vertical, diz respeito à atribuição ao topo de características relacionadas ao ideal, à promessa, à quimera, o abstrato e conceitual, enquanto que o topo vincula-se ao real, concreto, observável. Por fim, as posições centro/margem realizam suas



significações em termos de informação nuclear, essencial, em torno da qual pairam informações periféricas.

A saliência ou peso é o recurso utilizado para elevar o participante à categoria de máxima visibilidade em uma estrutura visual. Quanto maior o peso de uma participante representado, maior a saliência. (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 202).

O peso de um participante representado, em detrimento de outros presentes na imagem, pode ser atribuído a diferentes aspectos: o tamanho (grande/pequeno), contrastes tonais (preto/branco), perspectiva (primeiro plano/plano de fundo), o valor de informação, além de elementos imbuídos de densa carga cultural.

Por fim, a estruturação ou enquadramento refere-se ao recurso de enquadramento utilizado em uma estrutura visual no sentido de agrupar ou separar seus elementos composicionais. Quanto mais agrupados estiverem os elementos em um espaço composicional, mais forte é o sentido de conexão entre eles, como membros pertencentes a uma mesma unidade de informação. Quanto menos articulados se encontram, mais são representados como uma unidade separada de informação.

Vetores, continuidade de cores, repetição de formas e outros elementos contextuais que causem no espectador, sentido de fluxo ao interligá-los, configuram-se com elementos de conexão. A desconexão de elementos realiza-se na presença de linhas demarcatórias, do contraste de cores, do espaço em branco existente entre eles, bem como na descontinuidade de elementos contextuais.

A ausência de enquadramento reforça o sentido de integração e identificação de um elemento com o grupo do qual faz parte e a presença de enquadramento confere-lhe o sentido do individual, do diferencial. Assim, o sentido do contínuo, do agrupamento, do coletivo constitui-se na ausência total ou parcial de estruturação em oposição ao descontínuo, segregado e individual marcado por uma forte fragmentação através do recurso da estruturação.

## **7.2 Análise semiótica das questões G e H do questionário – Grupo 1 (G1)**

Neste tópico são apresentadas as análises dos desenhos elaborados pelos seis estudantes participantes do Grupo 1, tendo por base, como exposto anteriormente, a GDV.

Para melhor subsidiar a interpretação das imagens, antes da descrição de cada uma delas, apresentamos, tendo por base os registros provenientes do questionário,

da observação participante e da visita a campo, algumas características específicas de seus/as autores/as – os/as estudantes – relacionadas a influências advindas dos contextos de vida de cada um/a deles/as.

Tal exposição pretende subsidiar o leitor para o acompanhamento das interpretações das imagens, que foram realizadas tendo por base as orientações inerentes à GDV associadas aos elementos apreendidos dos participantes da pesquisa. Em outras palavras, a intenção foi a de delinear da melhor forma possível o contexto da imagem, expondo os indícios que levaram a determinadas interpretações, conclusões. Comprendemos que tal contextualização, como ver-se-á, está muito ligada às realidades socioculturais dos participantes.

Feito isso, imediatamente serão expostas e discutidas as imagens presentes nos registros da pergunta “g” do questionário, a qual solicitava: *“faça uma ilustração que seja capaz de representar o que para você é natureza”*. Para essa questão, obtiveram-se cinco respostas, sendo que o sexto estudante (João) não respondeu, deixando o espaço em branco.

Concluído o estudo desse conjunto inicial, em seguida, passar-se-á à exposição das figuras elaboradas como resposta à questão “h”, que requeria o seguinte procedimento: *“faça uma ilustração que seja capaz de representar o que para você NÃO é natureza”*. Para essa questão, novamente, obteve-se cinco registros de respostas e uma questão em branco (estudante Anne Sofia).

Todos os desenhos foram elaborados utilizando-se apenas caneta de tinta azul ou lápis preto.

## **7.2.1 Questão G: representações do que é natureza**

### **7.2.1.a Apresentando a estudante Ana/G1 e suas representações sobre o que é natureza**

Como a maioria dos participantes do G1, a estudante Ana é egressa de uma EFA e já participou do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de sua cidade.

No caso específico dessa estudante, durante os momentos de observação participante, verificou-se que ela destacava-se por possuir certa interação e/ou envolvimento com os processos do campo, contudo, de maneira mais tímida. Isso porque, durante as aulas, as temáticas polêmicas propostas em diversas situações não pareciam mobilizá-la tão fortemente quanto os demais estudantes e, ainda,

eventualmente, as intervenções que se propunha expor geralmente eram discretas, com expressões que denunciavam pouco envolvimento prático e constante com as lutas e demandas campesinas.

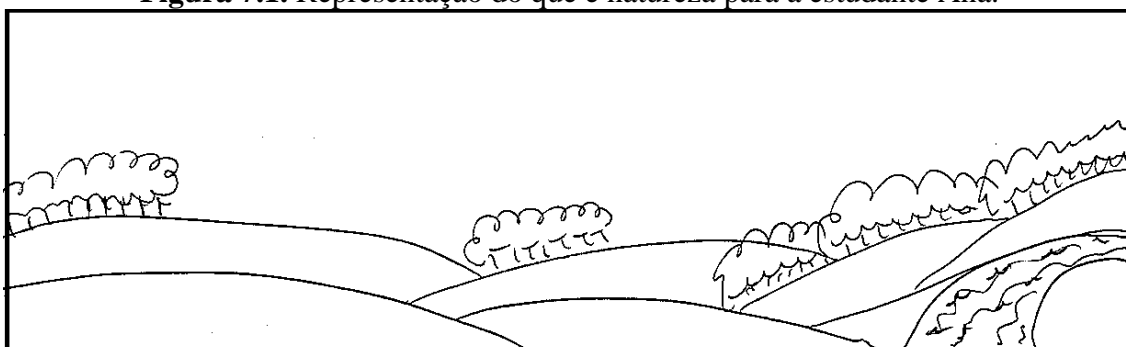
O fato de já não estar morando no campo, ou seja, em área rural há pelo menos dois anos e, também, de nunca ter trabalhado na lavoura, apesar de ter pais com esse ofício, priorizando atividades não ligadas à agricultura, podem ser fatores que contribuíram para um distanciamento dessa realidade.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que é uma participante que expressa simpatia pelo campo, reconhecendo-o como rico em natureza e, ainda, que entende que essa natureza tem sido destruída pelos processos inerentes à expansão das cidades e das indústrias. Tais compreensões advêm de impressões registradas em uma de suas atividades desenvolvidas ao longo do curso LECampo, em que teve oportunidade de expor e comentar a seguinte fala de seu irmão:

[uma frase marcante de meu irmão que demonstra orgulho de nossas origens é]: “... *Se eu tivesse o poder de realizar um milagre, faria com que o homem do campo não conhecesse a revolução industrial, e que ele jamais conhecesse a cidade, assim o homem permaneceria no campo*”. No qual a maioria das pessoas viveria no campo e produziria o necessário para o consumo, de maneira artesanal, sustentável e preservando a natureza. (Ana, fragmento de atividade realizada durante a LeCampo, 2017)

Tendo apresentado esse breve perfil da participante Ana/G1, na Figura 7.1 a seguir expomos o registro por ela elaborado para a pergunta G do questionário, seguido da interpretação desenvolvida para a mesma.

**Figura 7.1.** Representação do que é natureza para a estudante Ana.



**Fonte:** Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.

Os participantes representados na imagem elaborada pela estudante Ana, conforme pode-se verificar na Figura 7.1, são: várias serras; diversos conjuntos de árvores dispostos sobre algumas dessas serras; um rio com correnteza e ausência da figura humana. O participante interativo é a água do rio, evidenciado pelo sinal de correnteza nela presente.

Quanto aos significados representacionais, devido às linhas que indicam correnteza na água, sugerindo movimento, é uma imagem que pode ser caracterizada como narrativa. Neste caso, o esquema transacional exposto é constituído pela água do rio (Ator), da qual parte um vetor em direção a algum lugar não identificável (Objetivo), localizado na base da imagem.

Em termos de significados interativos, a estudante, ao elaborar seu desenho, utiliza um enquadramento em longa distância, sugerindo que o espectador está do lado de fora da imagem, caracterizando, assim, uma impessoalidade quanto à categoria distância social. Além disso, ao traçar sua representação do que “é natureza” utilizando uma angulação levemente oblíqua e uma perspectiva abaixo dos olhos (ângulo alto). Esses ângulos expressam, respectivamente, que a estudante não se percebe como fazendo parte da paisagem delineada e que o espectador (a universidade? a pesquisadora? os cidadãos?) tem um papel de poder sobre os participantes representados. Além disso, a tentativa de envolver simultaneamente diferentes perspectivas, na representação, sinaliza que os elementos representados estabelecem-se e vivem de maneira livre (diversos olhares autônomos).

Considerando a presente descrição da imagem, o perfil anteriormente esboçado sobre a participante pode ajudar a explicar o uso, em seu desenho, da angulação oblíqua, indicando que ela não se percebe como fazendo parte da paisagem retratada. Em linhas gerais, esse posicionamento pode ser advindo de uma ideia de natureza constituída exclusivamente por elementos naturais, como expresso na imagem, sem nenhum indício de urbanização, sendo este último contexto aquele no qual a estudante encontra-se inserida. Conseqüentemente, ela percebe-se como *fora* do desenho que representa a natureza.

Além disso, os dados apresentados sobre a estudante Ana auxiliam a compreender por que razão a natureza foi por ela confeccionada, na ilustração, sob uma perspectiva abaixo dos olhos, sugerindo o entendimento de que o espectador é externo e dominador da natureza. A esse respeito, pode-se dizer, a partir do fragmento da atividade por ela desenvolvida ao longo do curso, que assume tal compreensão devido a

seu entendimento de que a “intensificação da revolução industrial” foi uma das responsáveis pelo acento da dominação sobre a natureza.

A ideia de “natureza” como sendo algo distinto do ser humano é reforçada quando se observa que a estudante realiza uma representação em que não há quaisquer indícios de inserção da figura humana.

Em linhas gerais, sinaliza também uma compreensão de natureza como tendo caráter dinâmico, pelo fato de a imagem ter uma estrutura narrativa.

Em termos composicionais, no plano do “dado”, notam-se duas serras e sobre uma delas, um conjunto de dez árvores. Já à direita, no plano da “mensagem principal”, há três serras, um conjunto bem maior de árvores, além de um rio correndo. Desse mesmo lado, nota-se uma fraca estruturação devido à proximidade das árvores, serras e rio e, à medida que se avança para a esquerda, a estruturação aumenta, evidenciada pelo distanciamento entre as florestas/bosques.

A grande quantidade de árvores distribuídas atribui-lhe certa saliência, juntamente com o rio, que parece estar disposto em primeiro plano. Já em termos das formas empregadas, a estudante toma uso de curvas e estruturas mais arredondadas ou ovaladas para expressar-se.

Considerando tais disposições dos participantes representados, pode-se afirmar que a estudante atribui fortemente a ideia de “natureza” aos elementos não-humanos “naturais”: árvores/floresta, serras e rio – como sugerido anteriormente, acrescentando a importância da interdependência entre esses elementos, ao representá-los fracamente estruturados. Além disso, atribui um destaque às árvores como associadas à “natureza” e, por fim, seu uso de formas curvas e ovaladas incorpora um entendimento de natureza suave, fluida e orgânica, em oposição ao mecânico.

### **7.2.1.b Apresentando a estudante Ane/G1 e suas representações sobre o que é natureza**

Passando agora a dissertar sobre alguns traços gerais da estudante Ane. Pode-se afirmar que ela, como a maior parte dos integrantes do G1, é egressa de uma EFA. Além disso, não só tem inserção mas assume significativo envolvimento com as atividades dos movimentos sociais e sindicais dos quais participa, o que nos sugere traços de uma pessoa mais politizada, crítica e mobilizada para o enfrentamento dos problemas de sua realidade.

Tal perfil foi confirmado durante os períodos de observação participante, circunstâncias em que se verificou de modo notório, a partir das intervenções que essa

estudante realizava durante as aulas, que é uma pessoa bastante envolvida com as atividades que abrangem contato direto com a terra, cultivando plantas; com o manejo de animais; além de expressar preocupação, nas escolas em que fez estágio e mesmo em meio aos movimentos, com a defesa do desenvolvimento de um ensino contextualizado à realidade do campo e da efetivação dos direitos que têm sido negados aos camponeses.

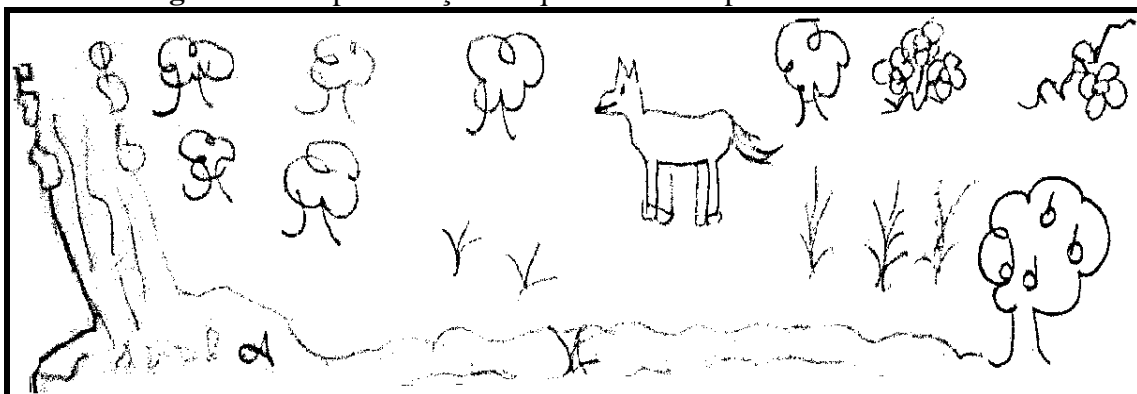
Via de regra, essa participante comentava, exemplificava suas falas narrando experiências advindas de seu convívio com os pais, avós e mesmo nas EFAs e/ou outras escolas em que teve experiência.

Claramente é uma pessoa que se reconhece como camponesa, que demonstra muito afeto pela terra, pelo ofício de agricultor/a e preocupação com a sustentabilidade e preservação e perpetuação das tradições camponesas.

Como um exemplo que pode auxiliar na interpretação da imagem que produziu sobre natureza, tem-se um de seus relatos em que manifesta que pode aprender com os pais sobre a importância de lutar, de envolver-se com movimentos sociais e sindicais, uma vez que os camponeses “são vistos como inferiores”, conforme dizia, segundo ela, seu próprio pai, que vive/obtem renda a partir do cultivo da terra como agricultor familiar.

Tendo apresentado esse breve perfil da participante Ane/G1, a seguir expomos, na Figura 7.2, suas elaborações para a pergunta G, do questionário, seguida da interpretação que desenvolvemos sobre a mesma.

**Figura 7.2.** Representação do que é natureza para a estudante Ane.



Fonte: Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.

O desenho da estudante Ane, exposto na figura 7.2, apresenta como participantes representados um rio, um peixe, pedras, uma cachoeira, um poço d'água,

árvores sem fruto, árvores com fruto, capim, flores, um cavalo/lobo e a ausência da figura humana. O participante interativo é a água do rio, evidenciado pelo sinal de correnteza.

Assim, devido à ideia de movimento presente, caracteriza-se como uma imagem narrativa, cujo esquema transacional tem como Atores a água do rio e poço d'água, dos quais parte um vetor em direção à cachoeira (Objetivo).

Quanto aos significados interativos, percebe-se que o olhar do cavalo está direcionado à cachoeira e que os olhos do peixe não estão representados, denotando, em ambos os casos, ausência de interação com o espectador mediante o recurso da chamada imagem de oferta.

Em termos de distância social, devido ao uso do enquadramento em longa distância, que sugere que o espectador está do “lado de fora” da paisagem representada, verifica-se a ideia de impessoalidade. Ao mesmo tempo, a estudante utiliza-se da combinação de perspectivas simultâneas: angulação frontal e alta. Tais escolhas sinalizam que a autora está envolvida com a paisagem representada (ângulo frontal) e que atribui poder ao espectador (à pesquisadora? à universidade? aos cidadãos?) sobre os participantes representados (ângulo alto).

Essa descrição parece sugerir que a estudante coloca-se como próxima/participante da imagem representada, ou seja, como tendo singular conhecimento desse espaço, sobretudo devido à riqueza de detalhes presentes no esboço. Essa interpretação do desenho é sustentada pelo perfil observado referente à estudante, que sempre morou em área rural e que demonstrou desenvolver, pela convivência com pais lavradores e militantes, bastante afetividade, intimidade e preocupação em preservar e/ou conservar os elementos naturais nele presentes.

O poder atribuído a um espectador que está externo à natureza, no caso específico desta licencianda, pode ser devido a uma referência ao poder da Universidade em promover, valorizar, somar-se àquelas lutas dos povos do campo pautadas em uma interação mais harmônica com a natureza. Nesse caso, seria uma atribuição positiva de poder.

Além disso, a descrição leva a entender que a estudante compreende natureza como dinâmica (imagem narrativa) e relacionada a elementos não humanos “naturais”, estando o ser humano ausente desse contexto. A ausência de vínculo direto entre os animais e, mais especificamente, entre o conjunto de participantes representados e o espectador, mantém “natureza” como algo à parte do humano,

reforçando o entendimento da licencianda de que ser humano/natureza enquanto inseridos em domínios distintos, fragmentação.

Ainda, pode-se descrever a imagem como apresentando o registro de diferentes olhares, em uma tentativa de abarcar a totalidade dos pontos de vista nessa representação, buscando um equilíbrio hierárquico entre os olhares, dispondo liberdade ao olhar do observador. Pode-se dizer que a tentativa de envolver simultaneamente diferentes perspectivas sinaliza que os participantes representados organizam-se e vivem de maneira autônoma, isto é, a natureza é independente.

Esse entendimento de uma natureza auto-organizada pode ter origem, junto à participante Ane, nos processos de aprendizagem que teve oportunidade de desenvolver enquanto estudante de uma EFA, na medida em que, nessas instituições, prioriza-se o desenvolvimento de práticas e conceitos fundamentados na agroecologia. Nessa perspectiva, concebe-se que a natureza possui ciclos próprios de produção e transformação de massa e de energia, de maneira a manter o sistema sempre em funcionamento dinâmico, organizado e independente do ser humano.

Passando agora para a análise dos significados composicionais, verifica-se à esquerda, no plano do “Dado”, a cachoeira, as pedras e o peixe, além de árvores mais próximas umas das outras à margem do rio. Já à direita, no plano “problematizador”, há uma árvore frutífera e algumas flores. Na base da imagem, que representa o “real, concreto”, observa-se uma conexão entre o lado esquerdo e o direito, mediado pelo rio, ou seja, uma ligação do poço d’água com a árvore frutífera.

No que se refere à relação centro/margem, o cavalo/lobo é colocado no centro, embora mais deslocado para o lado direito. Plantas e água encontram-se circundando-o, de maneira que tal composição atribui-lhe certa saliência. A árvore com frutos, por ser o único participante representado com essa característica, também possui relevância na imagem.

Em linhas gerais, a problematização e relevância configurada em uma “árvore com frutos”, associada ao destaque de associação dessa árvore frutífera com o rio/a água, pode ser proveniente de um aspecto enfrentado por essa estudante que, ao residir na mesorregião Norte do estado de Minas Gerais, está sujeita ao convívio constante com a escassez de água, o que está diretamente associado à produção de alimentos, sejam frutas, sejam grãos, folhagens etc.

Concernente à estruturação, percebe-se uma estruturação fraca, havendo uma evidente conexão na imagem demonstrada pela proximidade entre os participantes



representados. Por fim, predominam o uso de curvas, ondas, estruturas mais arredondadas ou ovaladas na elaboração da imagem.

Tais escolhas acima discutidas, utilizadas para elaboração da imagem pela estudante Ane, sugerem que ela atribui os elementos não-humanos “naturais” como “natureza”, uma vez que estão presentes em toda a imagem. Ainda, verifica-se que chama atenção para a relação entre água, árvores frutíferas/produção de alimentos e animais, sugerindo uma ideia de “natureza” fundamentada na interdependência entre elementos bióticos (plantas, animais) e abióticos (água), uma visão próxima à da agroecologia, como já discutido. Sugere-se que o ser humano está à parte da natureza, devido à ausência de sua representação. Quanto a esse aspecto, é possível que seja proveniente dos processos de ensino-aprendizagem realizados pelas escolas de Ensino Fundamental II – nas quais Ane relatou ter passado -, orientadas por um ensino, pelo menos na área de Ciências Naturais, ainda fortemente marcado pelos princípios da Modernidade Ocidental: fragmentação, domínio, desenvolvimento.

Percebe-se ainda um entendimento de “natureza” como caracterizada por equilíbrio e diversidade (equivalência, homogeneidade e variedade das formas representadas) e como relacionada ao orgânico, à vida (devido às formas das linhas e figuras geométricas predominantes).

#### **7.2.1.c Apresentando a estudante Bethânia/G1 e suas representações sobre o que é natureza**

A estudante Bethânia é egressa de processos de escolarização representados pelo “ProJovem Campo - Saberes da Terra” que, segundo sua percepção, baseia-se em um formato de ensino-aprendizagem que valoriza a cultura camponesa.

Essa participante da pesquisa caracteriza-se como tendo um acúmulo de singulares experiências em processos de articulação de movimentos sociais e sindicais, podendo-se afirmar, sem risco de dúvida, que é uma liderança nestes quesitos.

Seu esforço de luta, que começou com a preservação de nascentes em um território Geraizeiro, frutificou com a delimitação de uma Unidade de Conservação de Uso Sustentável, com prioridade ao desenvolvimento das práticas extrativistas desses povos, após realização, inclusive, de greve de fome de vários participantes do movimento por ela liderado, reunidos em Brasília, para pressionar governantes a assinarem o decreto de delimitação do território.

Ao longo da observação participante realizada, pode-se verificar que a história de vida dessa participante é marcada por uma relação muito próxima de

trabalho e convivência com a terra, vínculo esse construído desde a infância junto a seus pais agricultores. Em várias oportunidades, em conversas informais com os colegas, professores, monitores, era nítido o orgulho que a participante possuía em ser camponesa, além de deixar clara a disputa de forças políticas e econômicas que perpassavam esse lugar.

Em termos gerais, os traços relevantes do perfil dessa participante e que julgamos serem úteis para auxiliar na compreensão das interpretações da imagem desenvolvida foram acima expostos, de maneira que apresentamos na Figura 7.3 abaixo o seu registro elaborado para a pergunta G do questionário.

**Figura 7.3.** Representação do que é natureza para a estudante Bethânia.



**Fonte:** Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.

Como pode-se verificar, a imagem elaborada pela estudante Bethânia exposta na figura 7.3 apresenta como participantes representados uma mulher, um homem, uma criança, um boi, duas árvores, um rio, uma cobra, uma borboleta, um pássaro, o sol, a palavra “rio” e grafismos abstratos em forma de linhas diagonais em torno dos elementos humanos e do boi. Os participantes interativos são o pássaro, a cobra e a borboleta.

Em relação aos significados representacionais, é uma imagem narrativa, de modo que os Atores nos esquemas transacionais constituem-se na cobra, no pássaro, e na borboleta, dos quais partem vetores em direção às árvores (Objetivo).

No que diz respeito aos significados interativos, percebe-se que as três pessoas estabelecem um contato de maior interação com o espectador mediante um olhar direto, isto é, de demanda. Em contrapartida, o olhar do boi não está direcionado ao espectador e a nenhum participante, enquanto que nos demais animais não há olhos representados, caracterizando esses casos como imagens de oferta.

Quanto à distância social da paisagem representada, a estudante utiliza enquadramento de longa distância, sugerindo impessoalidade com o espectador. No que

se refere à perspectiva, ao traçar sua representação do que “é natureza” utilizando uma angulação frontal e abaixo dos olhos (ângulo alto). Expressa, com isso, que se percebe como parte da paisagem delineada e atribui ao espectador um papel de poder sobre os participantes representados. Além disso, sinaliza o registro de diferentes pontos de vista na imagem, oferecendo, assim, um equilíbrio entre os olhares dispondo ao espectador liberdade, ao invés de uma única perspectiva.

Em termos gerais, a partir do descrito até o momento, pode-se dizer que a estudante compreende natureza como dinâmica (imagem narrativa) e relacionada tanto a elementos humanos quanto aos não humanos “naturais”. Esse entendimento pode ser proveniente de sua própria identidade como extrativista, reconhecendo a estreita interdependência e impossibilidade de separação humanos-não humanos.

Além disso, o olhar de demanda dos humanos associado à ausência desse contato direto a partir dos animais, sobretudo os silvestres, sugere a configuração de duas ideias de “natureza”: uma mais impessoal, selvagem, separada do ser humano e outra da esfera pessoal humana, aquela por ele transformada e da qual se percebe como parte. Ainda, ao buscar utilizar olhares, perspectivas distintas para representar seu entendimento de natureza, parece sinalizar que os participantes representados organizam-se e vivem de maneira livre, independente.

No que diz respeito aos significados composicionais, verifica-se que à esquerda encontram-se o homem, a mulher, a criança, o boi, parte do rio, a palavra “rio” e os grafismos abstratos dispostos na diagonal, enquanto que, no lado direito, concentram-se o rio, uma árvore, o sol e um pássaro. No centro da imagem, percebe-se a presença de uma árvore que realiza uma divisão entre as duas margens, podendo ser caracterizadas respectivamente, pelos elementos distintos que a constituem, como: o lado domesticado e o lado selvagem. A árvore assume nessa imagem o papel de participante saliente.

Observa-se uma estruturação forte entre os componentes do lado esquerdo entre si, do mesmo modo que entre os componentes do lado direito, uns com os outros e, no que se refere às formas das linhas e das figuras geométricas, chama a atenção o uso de linhas diagonais do lado esquerdo e sua ausência do lado direito.

Assim sendo, pode-se afirmar que no desenho da estudante Bethânia, a justaposição dos elementos e a divisão composicional da imagem em dois campos destaca-se por trazer à tona que, a proximidade entre a figura do boi e das figuras humanas, juntamente com os grafismos abstratos em forma de linhas diagonais ao

fundo, parecem delimitar um espaço em torno do elemento humano. Esse espaço apresenta-se ordenado artificialmente pela padronização gráfica do fundo e também direcionado para uma relação mais próxima do ser humano com o gado e não com os animais silvestres representados na outra metade do desenho (cobra, borboleta e pássaro). Nesse lado do desenho, o rio aparece contido visualmente em sua largura, demonstrando uma ocupação maior do espaço pelos elementos humanos, enquanto é representado em expansão junto ao lado que apresenta plantas e animais silvestres.

Também é relevante observar que a palavra “rio”, elemento de linguagem, está associada ao grupo de pessoas desenhado e que no lado direito há diversidade de não humanos “naturais”, enquanto no esquerdo está representado apenas o boi.

Em linhas gerais, esses dois lados do desenho demonstram que, na mesma representação do tema natureza, estão tanto a natureza espontânea e selvagem quanto a natureza domesticada e organizada pelo homem, assim como a árvore de maior porte é o elemento central da imagem e ajuda a delimitar as duas metades do desenho, pertencendo ao mesmo tempo aos dois lados do desenho, ou seja, a esses dois parâmetros de natureza.

A posição do grupo familiar também revela que a criança está mais próxima do lado em que predominam os elementos silvestres e a mulher mais distante, sendo a figura masculina um ponto intermediário nessa relação.

Por fim, nota-se que as figuras humanas são caracterizadas com um alto grau de detalhamento, diferenciando modelos de roupas, acessórios e cabelos. Essa riqueza iconográfica demonstra uma caracterização muito precisa das situações representadas, indicando uma familiaridade com essas cenas ou elementos por meio de vivências específicas com esse contexto, afirmação essa subsidiada também pelo perfil esboçado sobre a estudante apresentado anteriormente.

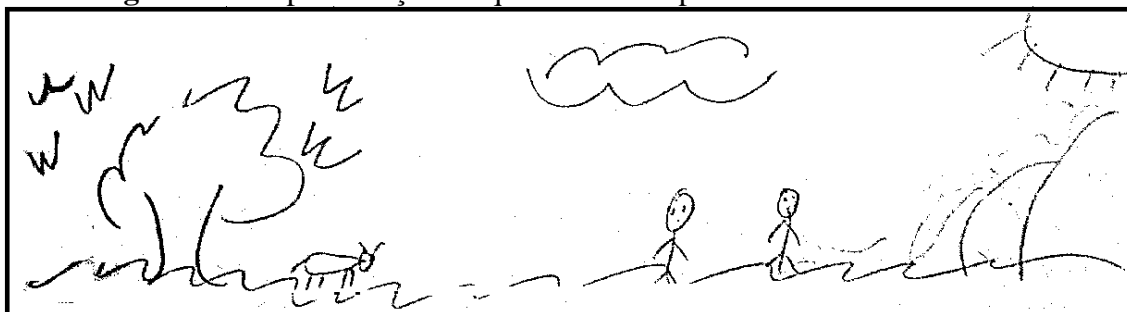
#### **7.2.1.d Apresentando a estudante Anne Sofia/G1 e suas representações sobre o que é natureza**

A estudante Anne Sofia é egressa de EFAs e, semelhantemente às participantes Ane e Bethânia, possui a característica de forte envolvimento em movimentos sociais e sindicais do campo, o que lhe confere um posicionamento, bastante perceptível em todo o tempo em que foi realizada a observação participante, marcado por forte crítica ao sistema de negação de direitos aos camponeses e enfrentamento dos problemas de sua comunidade.

Além disso, também pode ser descrita como uma participante que tem singular identidade com o campo advinda de suas experiências com os pais lavradores e das próprias atividades que desenvolvia na EFA como estudante e, posteriormente, como monitora dessas escolas.

Tendo apresentado um breve perfil da participante Anne Sofia/G1, abaixo expomos, na Figura 7.4, o seu registro elaborado para a pergunta G do questionário.

**Figura 7.4.** Representação do que é natureza para a estudante Anne Sofia.



Fonte: Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.

Os participantes representados na imagem elaborada pela estudante Anne Sofia, conforme se pode verificar na figura 7.4, são: uma árvore, grama, dois humanos, um animal (parecendo doméstico), cachoeira, rochas, sol, uma nuvem e cinco pássaros. No que diz respeito aos participantes interativos, tem-se os pássaros e a cachoeira.

Em relação aos significados representacionais, a imagem apresenta dinamicidade, portanto, é narrativa, de modo que os Atores são os pássaros, dos quais partem vetores que indicam aproximação ou distanciamento da árvore (Objetivo). Há ainda um esquema transacional da água da cachoeira (Ator) movimentando-se em direção às pessoas (Objetivo).

Quanto aos significados interativos, percebe-se que as pessoas estabelecem um contato de maior interação com o espectador mediante um olhar direto, isto é, de demanda. Em contrapartida, o animal sob a árvore apresenta um olhar direcionado aos participantes humanos da figura e os pássaros não estão com os olhos representados. Nesses casos, diz-se que há ausência de interação com o espectador, sendo o tipo de imagem de oferta denotando impessoalidade.

No que diz respeito à distância social da figura representada, a estudante utiliza enquadramento de longa distância, sugerindo impessoalidade com o espectador. No que se refere à perspectiva, ao traçar sua representação do que “é natureza” utilizando uma angulação frontal e ao nível dos olhos. Expressa, com isso, que se

percebe como parte da paisagem delineada e atribui ao espectador um papel de igualdade com os participantes representados. Além disso, sinaliza o registro de único ponto de vista na imagem, direcionando o olhar do espectador, impondo-lhe uma única perspectiva.

Diante do até aqui exposto, pode-se dizer que a licencianda compreende natureza como dinâmica (imagem narrativa) e relacionada tanto a elementos humanos quanto aos não humanos “naturais”. Além disso, o olhar de demanda dos humanos associado à ausência desse contato direto a partir dos animais, configura a ideia de “natureza” como independente, separada do ser humano (espectador), ao mesmo tempo em que o ser humano da figura, ao interagir com o espectador, sugere a ideia “eu sou parte da natureza”. Em linhas gerais, considerando o perfil esboçado sobre a estudante Anne, pode-se afirmar que essas interpretações são confirmadas pelas impressões verificadas durante a observação participante. A ideia de uma natureza que não está à parte do ser humano e vice-versa parece advir de um forte entendimento de interdependência já amadurecido por essa estudante. O trabalho como monitora em EFA e como agricultora auxiliando seus pais parece ter contribuído para uma conceituação de que o que acontece com os não humanos reflete sobre os humanos, nesse sentido, estabelecendo-se a co-evolução, a não fragmentação.

Ainda, ao utilizar uma única perspectiva para representar seu entendimento de natureza, sugere que os participantes representados organizam-se necessariamente de acordo com uma ordem, uma direção, uma lógica. Talvez essa ordem seja uma referência a um entendimento, desenvolvido mediante os princípios da agroecologia e de modo semelhante ao esboçado pela estudante Ane, de que os processos naturais têm uma dinâmica própria que deve ser considerada, respeitada pelos humanos que nela estão estabelecidos.

Passando agora para a análise dos significados composicionais, à esquerda, no plano do “já conhecido”, encontram-se a árvore, os pássaros e o animal. À direita, por sua vez, no plano do “contestável”, encontram-se a cachoeira, as rochas e o sol. No que se refere à relação centro/margem, nota-se que um dos representantes humanos está posicionado um pouco mais próximo do centro da imagem, embora com certo deslocamento para a direita. Quanto ao representante saliente, pelo fato de estar cercada por aves grandes e em formas acentuadamente angulares, a árvore pode ser considerada, na imagem, como detendo essa função.

Sobre a estruturação, verifica-se uma estruturação fraca entre animais/árvore e entre sol/cachoeira, contudo, a estruturação entre humanos e esses elementos é forte, o que parece estabelecer uma ordem, uma lógica, que se torna um fator em comum entre eles. Em outras palavras, a desconexão visual dos componentes da imagem parece estar em função de uma estrutura que os organiza de maneira subjacente, revelando que eles se unem por meio de uma lógica espacial compartilhada, por um fator em comum que estabelece a maneira como esses elementos visuais relacionam-se, mesmo que não evidente.

Desse modo, podemos perceber esse núcleo central como um fator de desconexão, devido à sua forte estruturação em relação aos demais componentes da imagem, talvez sugerindo certa independência. Por outro lado, é pertinente também observar essas figuras como elementos de mediação, que apresentam a potencialidade de transitar entre os dois extremos da imagem. Assim sendo, pode ser que a representação do ser humano nessa composição esteja sinalizando-o como integrante do que é natureza. No caso, para a estudante, tal inserção sustenta-se pela ideia de que ele faz parte da ordem, da lógica que a subjaz.

Ainda, a desconexão entre as figuras humanas e os dois campos temáticos da imagem sugere que esses personagens possuem um trânsito livre na cena, não pertencendo a nenhum território temático específico, de maneira que é possível afirmar a presença dos dois traços aparentemente contraditórios: a inserção do ser humano como parte da natureza, ao mesmo tempo possuindo certa independência da mesma.

Verifica-se também, na imagem, o uso de traços extremamente angulosos na árvore, pássaros, vegetação e água, sugerindo rigidez e tensão, contendo de algum modo um caráter técnico, de controle.

Em termos gerais, considerando esses aspectos da descrição realizada, pode-se dizer que a polarização esquerda/direita manteve a distribuição dos elementos não humanos naturais em ambos os lados, contudo, a presença da cachoeira do lado direito indica um especial papel dos recursos hídricos como elemento fundamental da natureza, que deve ser problematizado.

A presença de uma das figuras humanas próximas ao centro e deslocada para a direita e, ainda, uma segunda figura humana também à direita, sinaliza o humano tanto como o núcleo da natureza quanto um representante que, juntamente com a questão da água, deve ser colocado em discussão.

A saliência da árvore cercada por aves, na figura, destaca forte associação da ideia de “natureza” com esses elementos não humanos (árvores e animais). Além disso, a ocorrência de fraca estruturação entre não humanos representados indica alta dependência estabelecida entre eles. O humano, por outro lado, embora compreendido como parte da “natureza”, apresenta-se com uma estruturação mais forte em relação aos participantes não-humanos, podendo, por um lado, indicar certa independência. Os traços angulosos usados para representar as aves, árvore, nuvens, vegetação rasteira e água sugerem uma compreensão de natureza como ativa, severa, violenta, intensa.

### **7.2.1.e Apresentando o estudante Diego/G1 e suas representações sobre o que é natureza**

O estudante Diego é filho de agricultores familiares e identifica-se com esse ofício. Além disso, assim como os demais participantes do Grupo 1, vivenciou, ao longo da Educação Básica, alguns processos que valorizavam o camponês, no caso, durante os períodos em que estudou em uma EFA.

Por meio do processo de observação participante realizado, uma característica singular deste estudante que se destacou configurou-se em sua sistemática participação nos debates propostos e também nas místicas, apropriando-se das palavras de ordem proferidas nesses momentos, tais como a seguinte: “O que somos? Camponeses! O que queremos? Terra, trabalho e justiça! Pátria livre, venceremos.”

Via de regra, as intervenções do referido participante da pesquisa sempre eram elaboradas com um discurso bem elaborado e que evidenciava conhecimento e envolvimento com as causas camponesas. Destacava-se por expressar, reiteradamente, preocupação com os processos de manejo realizado por agricultores e mesmo por grandes empresas a partir do advento da Revolução Verde, baseada em práticas que com o tempo acabaram tornando-se insustentáveis.

Em suas falas e registros em algumas atividades desenvolvidas ao longo do curso, como apresentamos em fragmentos abaixo, argumentava que os camponeses e mesmo outras pessoas que se propunham a trabalhar com agropecuária precisavam preocupar-se com os problemas causados à dinâmica da natureza e com o incentivo à permanência das pessoas nas áreas rurais. Vejamos:

O fato é que no processo de cultivar no decorrer da história sempre causamos erosão, retirada da vegetação nativa, diminuição da biodiversidade, geração de resíduos, mudança na organização da sociedade e na qualidade de vida dos indivíduos.



Assim, sabemos que a ação do homem sempre irá impactar/modificar a natureza. (...) Esse trabalho de conscientização ambiental é um trabalho novo. Antes (...) não se preocupava com a manutenção de recursos hídricos e a conservação do solo, por exemplo. (Diego, fragmento de um dos trabalhos realizados ao longo do curso LECampo, 2007)

As mesmas preocupações são visíveis em outro fragmento, no qual discute sobre os impactos da atividade pecuária leiteira, a qual, segundo sua avaliação, tem gerado intensa

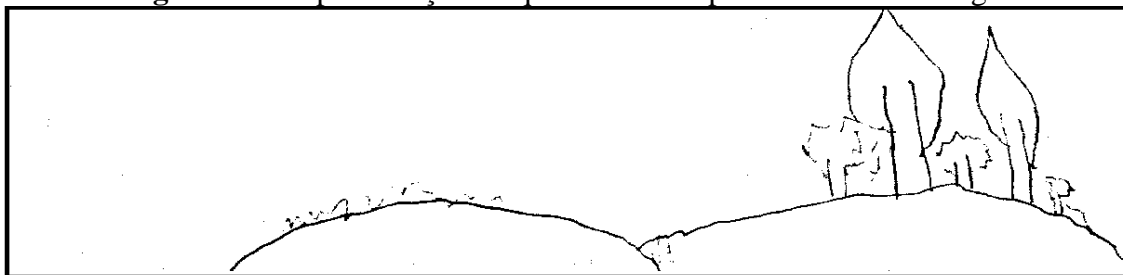
... erosão, pois, com o pisoteio, o solo gradualmente fica mais e mais exposto (...) com muito gado em um terreno que não comporta (...); o impacto ambiental mais percebido é a falta de água, mas não se leva em conta os demais impactos como desmatamento, diminuição da flora e fauna nativa, emissão de gases e a própria contaminação da água e do solo (...) Os produtores encaram como impactos ambientais apenas aquilo que os prejudicam de alguma forma *direta*. (...) alguns agricultores preferem não acreditar que a criação de gado causa impactos ambientais, a assumir um papel de protagonista e criar formas de produzir, visando preservar o meio ambiente. (Diego, fragmento de um dos trabalhos realizados ao longo do curso LECampo, 2007 – grifo da autora da Tese)

Como consequência, continuando seu raciocínio nesse mesmo trabalho desenvolvido, expressou que o manejo inadequado da natureza, no final das contas, tem como consequência o enfraquecimento do camponês, uma vez que é obrigado a migrar para periferias das cidades em busca de trabalho, além de abrir mão, muitas vezes, de suas tradições nesse processo.

Contudo, em uma visão crítica, mas também otimista do processo, expressa que, atualmente, o que tem lhe dado “esperança é ver que não só os jovens, mas as mulheres e os homens, já perceberam que é necessário criar e adaptar técnicas e tecnologias que visam não só produzir, mas que tenham um olhar mais ambiental (...)”.

Tendo apresentado acima um breve perfil do participante Diego/G1, abaixo expomos na Figura 7.5 o seu registro elaborado para a pergunta G do questionário.

**Figura 7.5.** Representação do que é natureza para o estudante Diego.



**Fonte:** Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.

Realizando uma descrição da figura 7.5, pode-se afirmar que ela apresenta como participantes representados dois morros, sendo o mais à esquerda com grama e o mais à direita com árvores de diferentes portes. Destaca-se também a ausência do ser humano e de participantes interativos.

No que concerne aos significados representacionais, a imagem apresenta-se estática, sem vetores, portanto, é uma estrutura conceitual. Pode-se dizer ainda que é uma imagem conceitual analítica, uma vez que trata da forma como os participantes se unem para criar um todo maior, possuindo “suportes” e “atributos possessivos”. No caso, os dois morros podem ser considerados como os “suportes” e as gramíneas e as árvores como “atributos possessivos”.

Quanto aos significados interativos, é ausente a categoria contato, uma vez que não há participantes representados com olhos ou alguma expressão nesse sentido.

No que se refere à distância social da paisagem representada, ela é mostrada impessoalmente como algo que não tem ou demanda intimidade com o espectador, já que utiliza o enquadramento de longa distância, sugerindo que o espectador está do lado de fora. E em termos de perspectiva, o conjunto ilustrado está representado sob uma angulação frontal e baixa.

Verifica-se, considerando os participantes representados, que o estudante apresenta uma ideia de natureza como sendo constituída por elementos não humanos “naturais” e sem a presença humana.

Devido à angulação frontal e baixa, pode-se afirmar que o autor da imagem percebe-se como fazendo parte desse mundo da “natureza” por ele representado e que atribui poder, valor e importância a essa natureza em relação ao espectador, ou seja, ao ser humano que a observa “de baixo” e externamente, impessoalmente (enquadramento longo). Nesse sentido, ser humano e natureza são entidades separadas, distintas.

Essa interpretação baseia-se, além da própria metodologia inerente à GDV, em aspectos verificados ao longo da observação participante e análise de materiais produzidos pelos participantes da pesquisa ao longo do curso. No caso específico do estudante Diego, como exposto inicialmente, ele manifesta uma identidade muito grande com os elementos naturais e preocupação com a manutenção da dinâmica que lhe é inerente. O manejo diário com plantas e animais, o acompanhamento crítico dos processos de degradação ambiental ocorridos em sua comunidade, derivados de práticas agropecuárias inadequadas e seu engajamento político no sentido de um campo sustentável ambiental e culturalmente ajudam a explicar essa percepção, valorização, atribuição de superioridade à natureza em relação ao ser humano que parece estar presente em seu desenho.

Passando agora para a análise dos significados composicionais, percebe-se que, à esquerda, encontram-se um espaço vazio e o morro com grama, enquanto que, à direita, há várias árvores com tamanhos diferenciados.

Essa configuração remete à ideia de que natureza tem sido compreendida como campo, no sentido de um morro com gramíneas, pelo fato de esses representantes participativos estarem à esquerda, na região “do dado”. Ao mesmo tempo, o estudante chama a atenção, ou seja, atribui como aspecto principal de seu entendimento de natureza o fato de que ela é constituída essencialmente por morro, árvores e diversidade, uma vez que esses elementos estão localizados no lado direito de seu desenho, região em que o olhar do espectador fixa por mais tempo.

O destaque que Diego parece querer dar intencionalmente às matas, como elemento importante da natureza em detrimento do pasto, pode estar relacionado à percepção crítica que veio desenvolvendo e expressando, ao longo do curso, a respeito dos processos agropecuários realizados em sua comunidade. Em sua avaliação, questões econômicas vinculadas, por exemplo, ao baixo custo do leite, veem pressionando pequenos criadores a aumentarem o número de animais por hectare, gerando erosão, contaminação das águas por excretas e prejudicando nascentes devido ao pisoteio. Assim sendo, o estudante parece sugerir na imagem que natureza, no campo, tem importância por seu caráter não só de conformar-se em lavoura ou pasto – práticas muito próximas do agricultor -, mas que as matas nativas são tão importantes quanto.

Concernente à relação centro/margem, nota-se que no centro da imagem está o morro com as gramíneas, sendo uma tentativa de chamar atenção para a ideia de que natureza é, também, - ou tem sido reduzida (?) - a campo sem diversidade, pasto.

No que diz respeito à descrição topo/base, percebe-se o topo da imagem vazio, com ausência de participantes representacionais, enquanto que a base encontra-se em sua maior parte preenchida pelos morros/rocha/terra. Nessa disposição, o estudante sinaliza estabelecer uma relação importante da ideia de natureza com a rocha, o solo, a terra, os morros, sugerindo o entendimento de que a terra é a base que sustenta todo o resto.

Quanto à saliência, pode-se dizer que os participantes representativos que assumem esse papel na imagem são as árvores, devido ao tamanho e diversidade que apresentam em relação aos demais elementos da figura, além de criarem uma linha vertical conectando o morro e o céu. Verifica-se que a saliência das árvores, associadas à linha vertical que configuram na imagem, sugere um entendimento do estudante de que as árvores seriam o meio de ligação entre uma natureza utópica, ideal, almejada e a natureza concreta, real. Nesse caso, em termos simbólicos, as árvores - já que na imagem estabelecem uma relação entre o concreto e o sonho - teriam o significado de algo próximo à ideia de vida, esperança.

Concernente à estruturação, há uma estruturação fraca entre as árvores, estabelecendo a ideia que, para o estudante, as árvores, com suas diferentes espécies, são partes fundamentais da natureza, além da integração que estabelecem umas com as outras. Ao mesmo tempo, há uma acentuada estruturação entre o morro gramado e o morro com as árvores, sugerindo uma ruptura, um isolamento, uma diferença grande entre essas duas formas de natureza.

Por fim, a representação da copa das folhas das árvores e das gramíneas em traços angulosos indica uma ideia de natureza severa, violenta, agressiva, intensa.

#### **7.2.1.1 Síntese das representações do que é natureza – G1**

Considerando-se as análises desenvolvidas na seção anterior, apresenta-se na Tabela 7.1 abaixo a sistematização das principais características atribuídas à “natureza” pelos participantes do G1.

Empregou-se o símbolo “x” para as situações em que se identificou, mediante a análise dos desenhos, que o/a estudante atribui a característica descrita na primeira coluna ao conceito de natureza. O símbolo “0” foi usado nas situações em que não se observou tal característica.

A gradação dos sombreamentos nas linhas da coluna da direita indicam, quando mais escuras, maior incidência da característica entre os participantes e, quando mais claras, menor incidência.

**Tabela 7.1.** Principais características atribuídas à “natureza” pelos participantes do G1, após realização de análise semiótica da questão “g”: “faça uma ilustração que seja capaz de representar o que para você é natureza”.

Natureza é...	Ana	Ane	Bethânia	Anne Sofia	Diego
constituída por elementos não humanos “naturais”	x	x	x	x	x
interdependência entre não-humanos	x	x	0	x	x
destaque às árvores	x	0	x	x	x
ausência do ser humano	x	x	0	0	x
Diversidade	0	x	x	0	x
ser humano externo	x	x	0	0	x
ser humano superior, dominador	x	x	x	0	0
autonomia, liberdade	0	x	x	x	0
orgânica, suave, fluida	x	x	0	0	x
presença do ser humano	0	0	x	x	0
transformada, domesticada	0	0	x	0	x
selvagem, espontânea	0	0	x	0	x
equilíbrio, direção, ordem	0	x	0	x	0
ser humano como núcleo	0	0	0	x	0
natureza superior	0	0	0	0	x
severa, violenta, intensa	0	0	0	x	0
destaque ao solo	0	0	0	0	x
destaque à água	0	0	0	x	0

\*O estudante João não respondeu a essa questão. **Fonte:** Sistematização elaborada pela autora da Tese a partir dos dados construídos. Parreiras (2018)

De acordo com a Tabela 7.1, verifica-se que, para todos os 5 participantes do G1, o entendimento de natureza está relacionado à presença de elementos não humanos “naturais”, sendo as árvores um ícone dentre esses elementos.

Além disso, é possível observar que, para 3 dos estudantes desse grupo, a ideia de natureza, além de implicar necessariamente os não humanos “naturais”, está relacionada também à: (1) externalidade do ser humano em relação aos não humanos “naturais”; (2) superioridade, domínio do ser humano sobre os não humanos “naturais”; (3) interdependência entre os elementos não humanos “naturais”; (4) vida, organicidade; (5) diversidade.

No caso desses três, parece haver uma tendência para um entendimento de um EP de natureza centrado, fragmentado, isto é, que divorcia o humano dos elementos não humanos “naturais”. Ainda, percebe-se um EP centrado de tendência

antropocêntrica, uma vez que é atribuído ao humano um caráter de poder, de superioridade em relação aos elementos não humanos “naturais”.

Já para 2 dos participantes desse grupo, além de integrar os elementos não humanos “naturais”, são atributos da “natureza”: (1) a presença do ser humano; (2) a possibilidade de estar na condição selvagem ou domesticada; (3) uma organização/ordem que a leva a um equilíbrio.

Aqui parece haver uma convergência para o EP de natureza não-centrado, uma vez que coloca o ser humano como parte da natureza juntamente com os elementos não humanos “naturais”. Ainda, há a sugestão de um EP de natureza não-centrado de viés humanista, já que se considera a existência de uma natureza selvagem e de uma natureza domesticada, neste último caso, assumindo-se uma coevolução humano-natureza.

Por último, um dos participantes atribui à ideia de natureza (1) uma centralidade do ser humano, (2) um caráter de agressividade e (3) um destaque para o solo ou para a água. Para esse conjunto de características não se identificou nenhuma correspondência em relação aos EP até então discutidos.

Tendo percorrido sobre as respostas apresentadas à questão “g” do questionário, a seguir passar-se-á à análise da questão “h”, a qual propôs aos estudantes o seguinte comando: *“faça uma ilustração que seja capaz de representar o que para você NÃO você é natureza”*.

### **7.2.2 Questão H: representações do que não é natureza – G1**

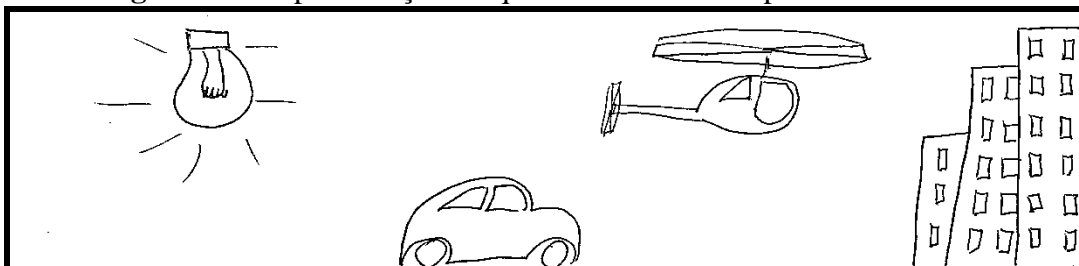
Nesta seção realizamos as análises seguindo a mesma sequência da anterior, isto é, apresentamos e discutimos as imagens produzidas pela estudante Ana, Ane, Bethânia (Anne Sofia não respondeu), Diego e João.

Aqui faremos as apresentações do perfil apenas do participante que não teve esse aspecto abordado no tópico anterior, no caso, o estudante João.

Assim sendo, abaixo iniciamos a discussão a partir da imagem elaborada pela estudante Ana.

### 7.2.2.a Representação da estudante Ana/G1 para a questão H

**Figura 7.6.** Representação do que NÃO é natureza para a estudante Ana.



Fonte: Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.

Os participantes representados na imagem elaborada pela estudante Ana, conforme se pode verificar na figura 7.6, são: uma lâmpada com linhas ao seu redor, sinalizando que está acesa, um carro, um helicóptero e quatro edifícios de tamanhos diferentes. Os participantes interativos são a lâmpada e o helicóptero.

Em termos de significados representacionais, verifica-se a sugestão de movimento, portanto, é uma estrutura narrativa. No esquema transacional, o Ator é o helicóptero, do qual parte um vetor em direção aos edifícios (Objetivos). A lâmpada, neste caso, é considerada simultaneamente como Ator e Objetivo, pois a ação de emissão de luz não está direcionada a nenhuma pessoa, lugar ou objeto.

Concernente à distância social, com exceção da lâmpada, a maioria dos participantes representados apresentam-se sob um enquadramento de distância longa, de maneira que há a sugestão de que o espectador está do lado de fora, logo, a exposição tem caráter mais social.

Quanto à perspectiva, percebe-se que o conjunto está representado sob uma angulação frontal e ao nível dos olhos.

Considerando o até aqui exposto, pode-se dizer que a estudante Ana compreende como “não sendo natureza” os artefatos, aparelhos tecnológicos, construções em geral, elaboradas pelo ser humano. Em outras palavras, tudo aquilo que não pode ser classificado como algo não humano e “natural”, simultaneamente, é identificado, por essa estudante, como não natureza.

Ainda, as perspectivas angulares (frontal e ao nível dos olhos) utilizadas indicam que os participantes representados na imagem fazem parte do mundo da licencianda onde ela está envolvida, interage com os elementos representados além de expressar não estabelecer uma relação igualitária entre participantes representados e espectador.

Passando agora para a análise dos significados composicionais, percebe-se, à esquerda, uma lâmpada acesa e à direita um conjunto de edifícios. Além disso, quanto ao aspecto centro/margem, há a sugestão de que o automóvel, dentre os artefatos representados, seja o elemento nuclear do que representa o que “não é natureza”. A lâmpada, devido à ação de expandir luz/energia, evidenciada pelos traços ao seu redor e por seu tamanho em termos de escala, proporcionalmente maior que os demais participantes, possui um caráter saliente na imagem.

O desenho evidencia ainda uma estruturação forte, sugerindo desconexão entre os participantes representados e, por fim, em termos de formas geométricas, a utilização dos quadrados e retângulos parece chamar mais atenção, isso porque se apresentam em maior quantidade e concentrados à direita da imagem, local da “mensagem principal”.

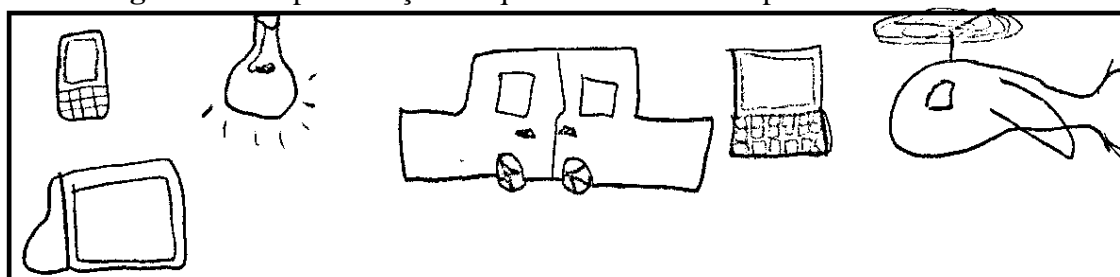
Diante de tal composição, verifica-se uma atribuição de forte vínculo entre construções verticalizadas (à esquerda da imagem), automóveis (centralizados), produção e uso de energia (saliência da lâmpada) com a ideia de “não natureza”.

Via de regra, grande quantidade de prédios altos, automóveis, intenso uso de energia e isolamento, independência, são características associadas aos grandes centros urbanos, locais em que os elementos não humanos “naturais”, reconhecidos pela estudante como natureza, são menos presentes ou evidentes. Assim, “não natureza” parece estar associada ao contexto da cidade.

Além disso, a ênfase em formas geométricas quadradas e retangulares faz referência ao mecânico em oposição ao orgânico, de modo que “não natureza” refere-se também, aqui, a algo desvinculado da ideia de vida, algo artificial.

### 7.2.2.b Representação da estudante Ane/G1 para a questão H

**Figura 7.7.** Representação do que NÃO é natureza para a estudante Ane.



**Fonte:** Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.



O desenho elaborado pela estudante Ane, conforme se pode verificar na figura 7.7, apresenta como participantes representados: um aparelho celular, uma TV, uma lâmpada com raios paralelos ao seu redor, sinalizando que está acesa, um carro, um laptop e um helicóptero. O participante interativo é a lâmpada.

Em termos de significados representacionais, como existe a sugestão de ação, a estrutura é narrativa. Há um esquema transacional em que a lâmpada é simultaneamente o Ator e Objetivo, pois a ação de emissão de luz não está direcionada a nenhuma pessoa, lugar ou objeto dentro ou fora da imagem.

Concernente aos significados interativos, a maioria dos participantes representados apresentam-se sob um enquadramento de longa distância, de maneira que há a sugestão de que o espectador está do lado de fora, logo, a exposição tem caráter mais social.

Quanto à perspectiva, percebe-se que o conjunto está representado sob uma angulação frontal e ao nível dos olhos.

Em linhas gerais, a descrição realizada até aqui traz à tona que a estudante Ane, de forma bastante similar à licencianda Ana, compreende como “não sendo natureza” as elaborações tecnológicas desenvolvidas pelo ser humano.

Além disso, por elaborar sua representação sob as perspectivas frontal e ao nível dos olhos, ela demonstra estar envolvida, de alguma forma, com os diferentes participantes representados, além de estabelecer uma relação igualitária entre participantes representados e espectador.

No que se refere aos significados composicionais, percebe-se à esquerda uma lâmpada acesa, um celular e uma TV, enquanto que à direita observa-se um helicóptero. Além disso, no centro da imagem, há um automóvel, sugerindo constituir-se em um elemento importante para a aluna representar o que, para ela, “não é natureza”. Todos os participantes representados apresentam-se fora de escala, de modo não se pode atribuir saliência a nenhum deles, exceto para o automóvel, por sua localização central.

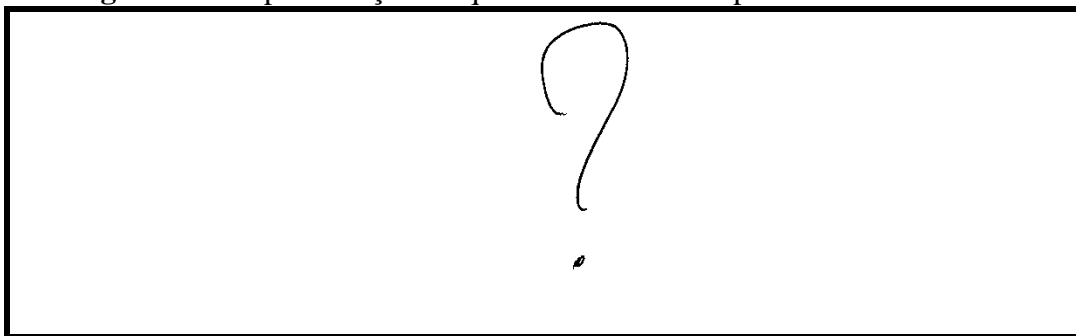
Percebe-se ainda uma estruturação forte, sinalizando independência entre os participantes representados, além da opção pelo maior uso de quadrados e retângulos da estudante para expressar-se.

Assim sendo, a composição realizada pela licencianda Ane expressa fortemente uma junção da ideia de “não natureza” com objetos mecânicos e eletroeletrônicos, com destaque para o automóvel (centralizado). Além disso, subjaz seu

entendimento de “não natureza” a noção de desconexão (forte estruturamento), isolamento e de artificialidade, tecnologia, em oposição ao natural.

### 7.2.2.c Representação da estudante Bethânia/G1 para a questão H

**Figura 7.8.** Representação do que NÃO é natureza para a estudante Bethânia.



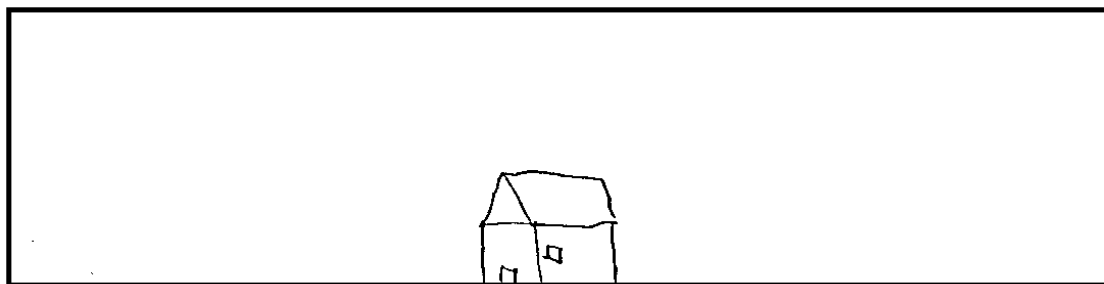
**Fonte:** Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.

A imagem registrada por essa estudante, que pode ser observada na figura 7.8, apresenta apenas um ponto de interrogação (elemento de linguagem), localizado centralmente, sob angulação frontal e ao nível dos olhos. Nesse caso, considerando que o ponto de interrogação expressa uma pergunta, um sinal de dúvida em busca de resposta, a estudante demonstra questionar a si mesma, ou a autora do presente estudo, sobre o que poderia ser entendido como “não natureza”.

A interrogação pode sugerir que a estudante considera tudo como natureza, desde os elementos não humanos naturais e o próprio ser humano (como ela mesma representou em resposta à questão “g”) até os elementos não humanos, como os artefatos e construções. Desse modo, a questão seria um contrassenso, sendo impossível registrar qualquer resposta a ela que não denote uma ideia de perplexidade: o sinal de interrogação.

### 7.2.2.d Representação do estudante Diego/G1 para a questão H

**Figura 7.9.** Representação do que NÃO é natureza para o estudante Diego.



**Fonte:** Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.

O desenho elaborado pelo estudante Diego, presente na figura 7.9, apresenta como participante representado uma casa localizada centralmente, com uma angulação frontal e ao nível dos olhos.

Em termos de significados representacionais, é uma imagem conceitual devido à ausência de vetores. Concernente aos significados interativos, a casa é posicionada sob um enquadramento de longa distância, de maneira que a exposição tem caráter mais impessoal que íntimo. E quanto à perspectiva, percebe-se que o conjunto está representado sob uma angulação oblíqua e alta.

No que se refere aos significados composicionais, percebe-se que a maior parte da imagem está composta pela ausência de participantes representacionais, sendo o único elemento registrado uma casa localizada centralmente. Dessa forma, percebe-se uma estruturação forte, sinalizando desconexão além da prevalência de quadrados e retângulos como formas de expressão.

Diante dessa descrição, a imagem produzida pelo estudante Diego traz à tona uma compreensão de “não natureza” como se referindo a elementos não humanos artificiais (a casa é uma elaboração, uma construção, um artefato). Ao mesmo tempo, devido ao tamanho reduzido da casa, há a sugestão de certa limitação, de uma ressalva a essa demarcação.

Nesse caminho, o licenciando parece demonstrar uma compreensão de “não natureza” associada também ao “nada”, ao vazio, devido à ausência de participantes representacionais, podendo-se inferir disso certa compreensão de que “não natureza”, em essência, seria um conceito que não existe, não sendo possível, portanto, retratá-lo a não ser com o vazio.

Em termos de perspectiva, o estudante não se reconhece como envolvido nesse contexto em que prevalece a “não natureza” (ângulo oblíquo), ao mesmo tempo que a angulação alta sugere atribuição de poder ao espectador, em relação à imagem.

O traço de não envolvimento com a representação de “não natureza” converge com o perfil apresentado do estudante que, como já discutido, tem uma relação muito visceral com a terra, com as plantas e animais, de modo que não poderia, mesmo, ter esboçado uma representação diferente disso, como observado. “Não natureza”, portanto, parece estar relacionada à ausência de elementos naturais, um vazio.

Além disso, devido à alta estruturação, subjaz ao seu entendimento de “não natureza” a noção de desconexão e da relação desse conceito com artificialidade, tecnologia, identificados pelas formas geométricas predominantes (quadrado e retângulo) e presença exclusiva de uma estrutura artificial: a casa de alvenaria.

#### **7.2.2.e Apresentando o estudante João/G1 e suas representações para a questão H**

O sexto participante dessa pesquisa, que faz parte do G1 e que ainda não teve seu perfil esboçado, é o estudante João. Ele, além de ser ex-aluno de uma EFA, também atua nesta mesma escola exercendo a função de monitor.

A visita a campo realizada nesta pesquisa ocorreu justamente na Escola Família Agrícola em que esse estudante atua, tendo permitido que pudéssemos compreender melhor, uma vez que vivenciamos *in locu* a dinâmica de funcionamento dessas escolas que tanto valorizam o modo de vida camponês.

Nessa oportunidade, percebemos a formação de diversos hábitos e de valores de singular importância ao longo da rotina da Escola, tais como: o trabalho em equipe desenvolvido a partir das atividades de manutenção e organização do espaço físico da escola (jardins, alojamentos, pátio, salas de aula); a reflexão crítica amadurecida a partir de discussões sobre temas relevantes para a comunidade com avaliação de propostas de intervenção e registro coletivo desses momentos; habilidades de manejo do solo e de plantas, mediante o cultivo de canteiros de plantas de diversas espécies e de árvores frutíferas, associadas à coleta de legumes como quiabo e tomate para as refeições; o cuidado com a criação de alguns animais como coelhos, porcos, bois e galinhas, etc. Enfim, todas essas tarefas cotidianas na EFA fazem parte de um processo que, notadamente, levam ao desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, do senso de solidariedade e de coletividade, além de habilidades e gosto pelo exercício de funções relacionadas ao manejo de animais e da agricultura.

A valorização do camponês e o estímulo à luta estava presente também nas músicas propostas durante os intervalos, com letras e ritmos que dialogavam com essa realidade.

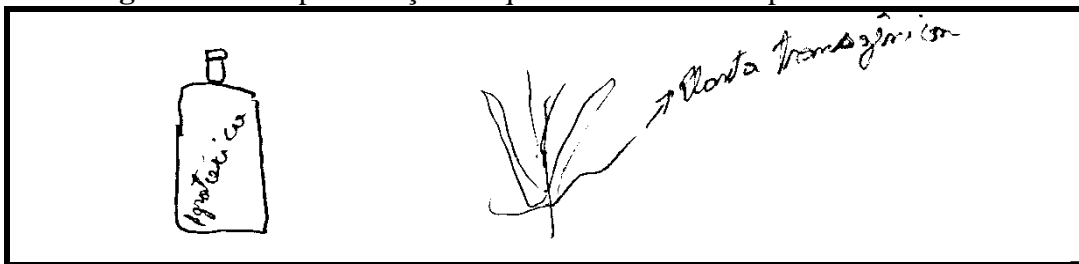
As práticas de cultivo voltadas à agroecologia e o manejo integrado plantas/animais foram também percebidas ao longo da visita a campo, quando, por exemplo, observou-se que os estudantes colhiam milho e leucena e, com o auxílio de um monitor, levavam essas plantas para serem trituradas a fim de servir de ração para os

porcos. Dessa maneira, o custo da produção dos suínos era reduzida pelo não uso de ração comercializada, além de evitar-se o uso de alimentos para os animais à base de milho e soja transgênicos.

De fato, devido à orientação agroecológica que norteia as EFAs, verifica-se uma forte crítica à introdução dos transgênicos, tanto pelo risco que geram à variedade genética das espécies quanto pela dependência que impõe sobre os agricultores para acessar as sementes, além de outras questões.

Em termos gerais, pode-se dizer que os traços acima esboçados parecem suficientes para subsidiar o leitor na compreensão das interpretações realizadas a respeito das imagens esboçadas pelo estudante João, sendo a primeira delas apresentada a seguir, na Figura 7.10.

**Figura 7.10.** Representação do que NÃO é natureza para o estudante João.



**Fonte:** Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.

Os participantes representados na imagem elaborada pelo estudante João, conforme se pode verificar na figura 7.10, são: um recipiente tampado, no qual está registrada diagonalmente a palavra “agrotóxico” e o ramo de uma planta, da qual sai uma seta à direita apontando para os dizeres “planta transgênica”. Verifica-se, portanto, o uso de recursos multimodais.

Em relação aos significados representacionais, constitui-se em uma imagem conceitual simbólica, de modo que o recipiente de agrotóxico e a planta transgênica, no contexto da questão estão convencionalmente associados a valores simbólicos específicos.

Desse modo, pode-se dizer que o agrotóxico e a planta transgênica incorporam atributos simbólicos associados ao manejo artificial, ao controle mecânico, à violação de uma dinâmica particular inerente às áreas de cultivo, levando a um desequilíbrio e contaminação generalizados. O agrotóxico, especificamente, está bastante associado ao significado de “veneno”.

Diante disso, a ideia de “não natureza” para o estudante João parece estar associada à violação, negação, indiferença a uma ordem pré-existente que sustenta a vida em equilíbrio. Portanto, “não natureza” estaria relacionado a desordem, desequilíbrio, destruição, controle artificial, morte.

Tais impressões convergem com o perfil esboçado a respeito do estudante, que tem uma formação e um ofício muito vinculados à defesa e prática da agroecológica, que caminha em oposição aos processos orientados para o uso de agrotóxicos e transgênicos.

Concernente à distância social, os participantes representados apresentam-se sob uma distância intermediária, sugerindo aproximação dos objetos com o espectador. Assim, o estudante optou por uma exposição mais pessoal, trazendo o espectador para perto, embora não íntimo. Quanto à perspectiva, percebe-se que o conjunto está representado sob uma angulação frontal e ao nível dos olhos. Nesse sentido, demonstra estar envolvido, de alguma forma, com os diferentes participantes representados, além de estabelecer uma relação de igualdade entre os participantes representados e o espectador.

Essa proximidade que o estudante desenvolve entre os elementos representados e o espectador pode estar vinculado a um posicionamento de denúncia, de criação de forte crítica e estabelecimento de identidade entre agrotóxicos e transgênicos com a ideia de não natureza.

No que se refere aos significados composicionais, verifica-se que, à esquerda, está posicionado o recipiente de agrotóxico, enquanto que, do lado direito, há um espaço vazio.

Como o lado esquerdo é o lado do “dado”, do “conhecido” e o lado direito refere-se à “mensagem principal”, é possível dizer que, para o estudante, já estaria no senso comum a ideia de que os agrotóxicos estão vinculados com uma ideia de “não natureza”. Já o vazio do lado direito pode sugerir um entendimento de que natureza diz respeito a tudo o que existe, de modo que o “vazio” seria “não-natureza”.

Em relação à polaridade centro/margem, nota-se que o estudante manteve no centro a figura da planta transgênica, estabelecendo, assim, uma vinculação forte entre os transgênicos e seu entendimento do que seria “não-natureza”.

Há ainda, na imagem, uma estruturação forte, sugerindo desconexão entre os elementos representados, o que parece ser coerente se considerarmos que os transgênicos são organismos que contêm um ou mais genes transferidos artificialmente

de outra espécie, tendo como um dos objetivos dessa alteração genética a resistência a pragas. Nesse caso, teoricamente, o uso de alguns pesticidas seria dispensável.

### 7.2.2.1 Síntese das representações do que não é natureza – G1

Considerando-se as análises desenvolvidas na seção anterior, apresenta-se na Tabela 7.2 abaixo a sistematização das principais características atribuídas ao que “não é natureza” pelos participantes do G1.

Empregou-se o símbolo “x” para as situações em que se identificou, mediante a análise dos desenhos, que o/a estudante atribui a característica descrita na primeira coluna do que “não é natureza”. O símbolo “0” foi usado nas situações em que não se observou tal característica.

A gradação dos sombreamentos nas linhas da coluna da direita indicam, quando mais escuras, maior incidência da característica entre os participantes e, quando mais claras, menos incidência.

**Tabela 7.2.** Principais características atribuídas à “natureza” pelos participantes do G1, após realização de análise semiótica da questão “h”: *“faça uma ilustração que seja capaz de representar o que para você NÃO é natureza”*.

Aspectos que representam o que “não é natureza”	Ana	Ane	Bethânia	Diego	João
os artefatos, construções, aparelhos tecnológicos	X	x	0	X	x
o mecânico, técnico, o artificial, o não vivo	X	x	0	X	x
o individualismo, a desconexão, a fragmentação	X	x	0	X	x
o vazio, o nada	0	0	x	X	x
o automóvel	X	x	0	0	0
a desordem, o desequilíbrio, o controle artificial	0	0	0	X	x
a cidade	X	0	0	0	0
ser humano exerce poder, domínio	0	0	0	X	0

\*A estudante Anne Sofia não respondeu a essa questão. **Fonte:** Sistematização elaborada pela autora da Tese a partir das informações partilhadas pelos estudantes.

De acordo com a Tabela 7.2, verifica-se que 4 dos participantes do G1 atribuem à ideia de “não natureza” ao artificial/mecânico e fragmentado/desconexo.

Já para 3 desses estudantes, “não natureza” é representada como o “vazio”, como o “nada”, parecendo sinalizar que a ideia de “não natureza” em si é difícil ou mesmo impossível de ser concebida.

Ainda, verifica-se que 2 pessoas desse grupo parecem assumir como uma espécie de símbolo para a ideia do que não é natureza os automóveis; além de relacionarem também com desordem, desequilíbrio, controle forçado/artificial.

Por fim, 1 estudante atribui às cidades e ao domínio humano em relação aos não humanos como referências de “não natureza”.

Diante do exposto, pode-se afirmar que prevalece no G1 a ideia de “não natureza” como vinculada ao artificial, mecânico, fragmentado e desordenado/desequilibrado.

Com relação ao ser humano, na questão “g”, observam-se momentos em que ele fora considerado como parte da natureza (para 2 dos participantes), enquanto que, em outros momentos, ele fora identificado como externo a ela (para 3 dos licenciandos). Na questão “h”, por sua vez, o ser humano, para os 5 estudantes, não foi representado como “não natureza”, podendo-se inferir, dessa forma, um fortalecimento da tendência em se considerá-lo como natureza.

Em linhas gerais, pode-se resumir os resultados obtidos da análise das respostas apresentadas à questão “g” e “h” pelos participantes do G1 da forma apresentada na Tabela 7.3 abaixo.

**Tabela 7.3.** Síntese da análise semiótica das respostas apresentadas às questões “g” e “h” pelos participantes do G1.

Aspectos que representam o que é natureza	Aspectos que representam o que NÃO é natureza
elementos não humanos “naturais”	elementos não humanos artificiais
alusão ao orgânico/vida	alusão ao mecânico
conexão, inter-relação, interdependência	isolamento, fragmentação, independência
ordem, equilíbrio	Desequilíbrio
ser humano	-

**Fonte:** Sistematização elaborada pela autora da Tese a partir das informações partilhadas pelos estudantes.

### 7.3 Análise semiótica das questões G e H do questionário – Grupo 2 (G2)

Neste tópico, semelhantemente ao realizado para o Grupo 1, são apresentados os perfis e os desenhos elaborados pelos quatro estudantes participantes do Grupo 2, analisados tendo por base as características particulares de cada estudante, bem como a GDV.

Desse modo, primeiramente serão expostos os perfis e, em seguida, discutidas as imagens presentes nos registros da pergunta “g” do questionário, a qual solicitava: *“faça uma ilustração que seja capaz de representar o que para você é*



*natureza*”. Para essa questão, obtiveram-se três respostas, sendo que a quarta estudante (Jade) não respondeu, deixando o espaço em branco.

Concluído o estudo desse conjunto inicial, imediatamente passar-se-á à exposição das figuras elaboradas como resposta à questão “h”, que requeria o seguinte procedimento: “*faça uma ilustração que seja capaz de representar o que para você NÃO você é natureza*”. Para essa questão, obtiveram-se dois registros de respostas, enquanto duas questões foram deixadas em branco (pelos estudantes José e Jade).

Todos os desenhos foram elaborados utilizando-se apenas caneta de tinta azul ou lápis preto.

### **7.3.1 Questão G: representações do que é natureza – G2**

#### **7.3.1.a Apresentando o estudante José/G2 e suas representações sobre o que é natureza**

O estudante José, como os demais participantes do Grupo 2, não frequentou escolas que valorizavam a cultura do campo, não tem envolvimento com movimentos sociais e sindicais do campo e seus pais exercem atividades laborais não relacionadas à lavoura.

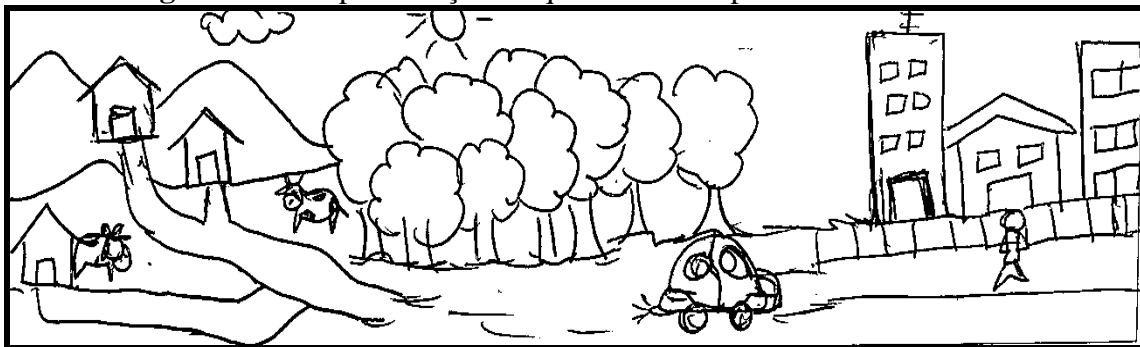
Além disso, não nasceu e nem morou em áreas rurais, sendo seu contato com os camponeses, com seus modos de vida e reivindicações proveniente de sua experiência como educador do campo e como estudante do curso de LECampo.

Assim sendo, esse jovem construiu sua identidade em meio à área urbana e, ainda, pode-se dizer que sua percepção sobre “natureza” provém muito desse lugar e dos *coletivos de pensamento* pelos quais circulou e que estão relacionados/dialogam diretamente com esse espaço.

Durante os períodos de observação participante, notava-se que, embora não se referisse como sendo propriamente um camponês, devido à sua história de vida, assumia significativa empatia pelas demandas camponesas e desenvolvia argumentações bem fundamentadas e críticas a respeito, uma vez que sua experiência profissional lhe proporcionou proximidade com essas realidades.

Em linhas gerais, essas são as características do estudante José que julgamos relevantes para a presente análise, de modo que abaixo expomos, na Figura 7.11, o seu registro elaborado para a pergunta G do questionário.

**Figura 7.11.** Representação do que é natureza para o estudante José.



Fonte: Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.

Conforme se observa, o desenho do estudante José exposto na figura 7.11 apresenta como participantes representados: duas serras, uma nuvem, três casas em meio às serras, estradas pequenas e irregulares, uma estrada maior irregular que posteriormente torna-se regular, dois bovinos, um conjunto de árvores aglomeradas, sol a pino e brilhante, um automóvel, dois prédios, uma casa, muros, calçada e uma pessoa na calçada. No que diz respeito aos participantes interativos, tem-se o automóvel.

Em termos de significados representacionais, pela dinamicidade apresentada, caracteriza-se como uma imagem narrativa. No esquema transacional esboçado, o Ator é o carro, posicionado em primeiro plano e do qual parte um vetor em direção à cidade (à pessoa no passeio?), o Objetivo.

Quanto aos significados interativos, nota-se que o bovino mais próximo das árvores estabelece uma interação direta com o espectador mediante um olhar que parece direcionar-se a ele, isto é, um olhar de demanda. O outro animal, por sua vez, localizado abaixo e à esquerda, não estabelece esse tipo de contato, uma vez que está olhando para o chão. Da mesma forma, o faz a pessoa presente na calçada, pelo fato de não ter seus olhos representados. Nessas duas últimas situações, o tipo de contato é classificado como sendo de oferta.

No que se refere à distância social da pessoa representada, ela é mostrada impessoalmente como alguém que não tem ou demanda intimidade com o espectador, um desconhecido, já que o enquadramento utilizado é um plano aberto. Do mesmo modo, os ambientes representados também se encontram sob um enquadramento de longa distância, sugerindo que o espectador está do lado de fora.

De acordo com o até aqui descrito em relação à imagem elaborada pelo licenciando José, apreende-se que, para ele, natureza diz respeito tanto ao ser humano quanto aos elementos não humanos “naturais” e artificiais, haja vista os participantes

representados em seu esboço: plantas, animais, nuvem, ser humano, artefatos diversos como edificações, estradas, veículo, etc.

Pode-se dizer que a referida compreensão parece ter emergido da realidade de vida do estudante, que se desenvolveu predominantemente em ambiente urbano, como retratado anteriormente e em articulação com suas experiências como educador do campo. Verifica-se, na imagem, que há a ideia de trânsito de um território para outro, isto é, da cidade para o campo e vice-versa, sugerindo, talvez, sua experiência de um professor do campo que reside na cidade, em constante deslocamento. Esses fluxos, somados a outras vivências, podem ter levado-o a construir essa conexão, essa ideia de natureza perpassada por continuidade como sendo formada pelo “natural, pelo artificial e pelo ser humano”.

Ainda verifica-se que o ser humano e um dos animais são apresentados de modo a não estabelecer um contato direto com o espectador, passando, portando, a ideia de impessoalidade, ainda que haja certa pessoalidade na imagem proveniente do olhar do outro bovino. A intenção de impessoalidade é confirmada pelo uso de enquadramento longo, plano aberto.

Concernente à perspectiva, nota-se a utilização de angulação oblíqua para a região das serras com algumas casas, ao mesmo tempo em que, para a região com os prédios, o estudante opta pelo ângulo frontal. Ainda, verifica-se que uma das casas localizadas à esquerda é representada, ligeiramente, como sendo vista sob um ângulo baixo, enquanto que os demais representantes encontram-se representados na linha dos olhos.

Tal disposição (oblíqua) indica que as serras, estradas e árvores dizem respeito a elementos com os quais o estudante não está envolvido; ao mesmo tempo em que, ao contrário disso, os prédios, os muros e calçadas – uma organização espacial mais próxima do urbano, por assim dizer - fazem parte de seu mundo (ângulo frontal). Essas características da imagem parecem reproduzir a própria realidade do estudante, como exposto em linhas anteriores, que tem uma referência direta de identidade com a cidade e indireta com o campo, mediada por sua experiência de trabalho e, posteriormente, como estudante da LECampo.

A opção pela angulação baixa sinaliza que o estudante atribuiu poder à casa do campo, ao espaço campesino, provavelmente, ao modo de vida camponês. Os demais participantes representados encontram-se na linha dos olhos, indicando que não há diferença de poder.

A valorização do camponês pode ser uma influência proveniente da própria LECampo, cujas discussões procuram argumentar sobre a importância desses sujeitos e seu protagonismo no desenvolvimento da nação. Um indício da construção desse entendimento pode ser exemplificado quando esse estudante propôs, junto com seu grupo de trabalho, discutir o tema “cadeias produtivas” durante a Jornada Socioterritorial realizada em Almenara. Acompanhando as discussões de desenvolvimento desse trabalho e mesmo as realizadas em sala, via observação participante, foi possível perceber como perpassava a ideia de que as pessoas do campo são aquelas que alimentam a sociedade, com uso constante da frase “se o campo não planta, a cidade não janta”. É sob esse sentido, talvez, que os camponeses tenham sido representados de forma valorativa na imagem.

Referente aos significados composicionais, à esquerda, no plano do “dado”, do “já conhecido”, encontra-se a serra, as casas, os bovinos, as estradas e, ainda, verifica-se a prevalência de linhas curvas e arredondadas. À direita, por sua vez, no plano do “contestável”, do “problemático”, encontram-se o carro, os prédios, o muro, a calçada, a estrada de aspecto mais retilíneo e o ser humano. Nota-se, ainda, um destaque para as linhas retas e formas geométricas quadradas e retangulares.

No que se refere à relação centro/margem, nota-se um largo bloco vertical, formado pelo conjunto das árvores atravessando o centro da imagem, dividindo-a, assim, em duas seções.

A considerar pelos elementos representados em cada extremidade, o lado esquerdo representaria o campo e o direito, a cidade. Mundos, portanto, evidenciados como separados e distintos. Um traço importante é o de que o ser humano, por intermédio do veículo e das estradas, é destacado como transitando por ambos espaços. O campo, no caso, é representado tanto por elementos não humanos artificiais (casas) quanto pelos não humanos “naturais” (serras, animais, nuvens, etc). Além disso, há a figura humana subentendida pela presença das casas e dos animais domésticos. A cidade, por sua vez, possui em sua maior parte elementos não-humanos artificiais e o ser humano.

Essa organização em dois espaços, os quais contêm, ambos, a presença de artefatos humanos associados a elementos não humanos “naturais” de forma mais ou menos explícita, sugere uma compreensão de coevolução ser humano/natureza, de modo que eles são compreendidos como integrados um ao outro, interdependentes e não polarizados.

Assim, devido à dinâmica da coevolução ser humano/natureza, emergem diferentes tipos de natureza. No caso da imagem em análise, pode-se notar, primeiramente, uma natureza transformada de maneira mais suave (o campo), de modo que é possível perceber nela, com mais facilidade, tanto os elementos não humanos artificiais quanto os “naturais”, estando vinculada a noções de orgânico, suavidade (uso de curvas e formas ovaladas). Em segundo lugar, evidencia-se outra natureza transformada, porém de modo mais radical (a cidade), caracterizada pela prevalência dos elementos não humanos artificiais sobre os “naturais”, unida a impressões que remetem ao mecânico, ao racional, rigidez (quadrados, retângulos, linhas retas).

A natureza do espaço urbano disposta do lado direito da imagem sugere uma provocação, uma vez que delimita um entendimento menos comum do conceito, enquanto que a presença da natureza do campo do lado esquerdo é justificada por retratar um entendimento comum, esperado.

Talvez pela pouca relação, contato, interação que o estudante desenvolveu ao longo da vida com os elementos naturais como terra, plantio, rios, cachoeiras, animais silvestres entre outros, retratar natureza como também artificial seja um processo incorporado ao longo dos processos educacionais pelos quais passou, fundamentados em entendimentos cartesianos de natureza como objeto a serviço do bem estar das pessoas. Assim, uma mesa de madeira seria natureza do mesmo modo que uma chapa de metal em um carro; ambos, legitimamente, subjugada para o bem estar humano. O artificial passa ser natural, sem distinção/reflexão das origens, dos processos, das consequências epistemológicas e ontológicas.

No que se refere à saliência, o conjunto de árvores parece denotar algo do tipo por sua grande quantidade, centralidade e, sobretudo, por delinear os dois contextos delineados: a natureza do campo e a natureza urbana. O carro, colocado em primeiro plano, também parece ser um participante representado em saliência. Nesse caso o estudante destaca-o como fazendo uma ligação entre o campo e a cidade, parecendo refletir, como já exposto, sua própria experiência de deslocamento.

Concernente à estruturação, percebe-se uma estruturação fraca entre o campo e o conjunto de árvores, quase que uma continuidade. Já quando se observa o mesmo conjunto de árvores em relação à cidade, há um enquadramento forte, demonstrado pela presença de um espaço em branco entre aquelas e os prédios. Tal diferença expressa que, para o estudante, a natureza da cidade está incorporada por uma ideia de isolamento, desconexão em relação a seus elementos não humanos “naturais”.

Ao contrário, a natureza do campo parece ser mais conectada, seja em relação aos os elementos não humanos naturais entre si, seja destes com os elementos não humanos artificiais.

Entre os prédios, muros, calçada e o ser humano, observa-se também uma estruturação fraca, sugerindo que, embora essa natureza da cidade mantenha-se pouca conexão com os elementos não humanos naturais, os aspectos artificiais são bastante integrados.

### **7.3.1.b Apresentando o estudante Murilo/G2 e suas representações sobre o que é natureza**

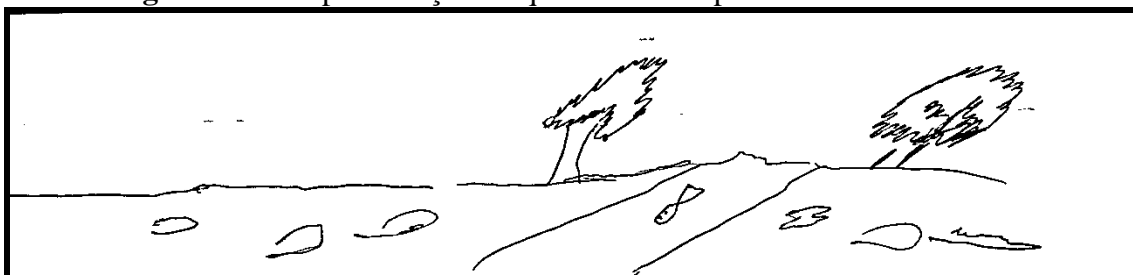
O estudante Murilo, assim como os demais participantes do Grupo 2, não frequentou escolas que valorizavam a cultura do campo, não tem e nunca teve envolvimento com movimentos sociais e sindicais do campo e seus pais não exercem atividades laborais relacionadas à lavoura.

Durante a observação participante, verificou-se, neste participante, uma afinidade com o campo, uma vez que sua família é de área rural e ele mesmo cresceu neste ambiente. Porém, seu discurso tem um viés menos politizado, possivelmente devido a seu distanciamento dos movimentos sociais e sindicais. Expressa ter uma ideia mais romântica, idealizada em relação aos elementos não humanos naturais.

De qualquer modo, mostrou-se um estudante muito interessado, atento às discussões realizadas em sala, demonstrando identificação com os momentos em que se propunham reflexões sobre o papel e condição dos camponeses, expressando não raramente um entendimento de que as tradições do camponês estão, de fato, perdendo-se porque boa parte dos jovens do campo negam suas origens devido à visão depreciativa que há desse espaço.

Tendo esboçado o perfil do estudante Murilo/G2, a seguir, na Figura 7.12, apresentamos sua elaboração para a pergunta G do questionário.

**Figura 7.12.** Representação do que é natureza para o estudante Murilo.



**Fonte:** Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.

A imagem elaborada pelo estudante Murilo, exposta na figura 7.12, apresenta como participantes representados um espaço similar a um campo/pasto, grama e alguns elementos gráficos ovalados (pedras?); duas árvores inclinadas para a direita; um rio com um peixe; ser humano ausente. No que diz respeito aos participantes interativos, tem-se as árvores.

Em relação aos significados representacionais, a imagem apresenta certa dinamicidade, sendo, portanto, uma estrutura narrativa. Há um esquema transacional em que o Ator encontra-se anônimo (podendo, neste caso, ser o vento), enquanto que o Objetivo são as árvores, cujas copas se encontram inclinadas para a direita, sugerindo um vetor na mesma direção.

Quanto aos significados interativos, percebe-se o peixe estabelecendo um contato de maior interação com o espectador mediante um olhar direto, isto é, de demanda.

No que se refere à distância social, os participantes representados encontram-se sob um enquadramento de longa distância, sugerindo externalidade do espectador. Já a perspectiva adotada é o ângulo oblíquo e baixo.

Diante do até aqui exposto, pode-se dizer que o estudante Murilo concebe a ideia de natureza como relacionada a elementos não humanos “naturais” (campo, árvore, rio, peixe) e sem a presença do humano. Ainda, a imagem indica que o licenciando busca criar um vínculo direto com o espectador a partir do olhar de demanda do peixe, embora expresse uma relação impessoal dos elementos da paisagem com o espectador (enquadramento longo).

A angulação oblíqua e baixa indica que o estudante não se reconhece como envolvido na cena ilustrada e, ainda, que considera os elementos nela presentes superiores ao espectador.

Essa externalidade do humano e superioridade dos elementos “naturais” que utilizou para esboçar sua compreensão de natureza pode estar relacionada à uma compreensão que parece ter, conforme relatado em seu perfil, uma noção de algo puro, quase sagrado, distinto do humano, sendo este talvez relacionado a uma ideia de profano, uma vez que abusa, destrói a perfeição do criado.

Passando agora para a análise dos significados composicionais, o plano da esquerda encontra-se com poucos participantes, havendo praticamente apenas a sugestão de um campo associado a grafismos arredondados (pedras? plantas?). Já o

plano da direita apresenta duas árvores mais ou menos paralelas entre si, no meio das quais corre um rio com um peixe, além de um campo com grafismos de formas diversas. O posicionamento das árvores sugere uma espécie de moldura ao rio e, ao mesmo tempo, parece estabelecer uma divisão da imagem em dois espaços: um com pouca (esquerda) e outro com muita (direita) em diversidade.

Outro aspecto que chama atenção é o fato de as árvores estarem representadas com traços bastante angulosos.

No que diz respeito à relação topo/base, nota-se uma divisão, a partir do uso de uma linha, delimitando o espaço da terra e do céu. No caso, a parte do céu localizada à esquerda encontra-se em sua maior extensão vazia, enquanto que sua porção localizada à direita tem seu vazio interrompido pelas árvores. A região da base sugere o mesmo contraste entre maior ou menor presença e variedade de participantes representados.

No que se refere à saliência, o rio parece destacar-se na imagem por sua localização centralizada entre as duas árvores, parecendo inclusive estar “protegido” por elas. Além disso, as próprias árvores, pela altura, maior intensidade dos traços e formato anguloso das copas implicam em certa saliência no conjunto da imagem.

O destaque para a questão do rio parece ser uma referência à questão da relevância das águas na Mesorregião do Norte de Minas, local em que esse estudante reside. Ele e alguns de seus colegas de sala, vez ou outra, socializavam durante as aulas as dificuldades provenientes da escassez desse recurso na região, uma situação bastante comum ali. O destaque e a proteção do rio podem estar vinculados à expressão dessa realidade, do valor que expressa que esse recurso deve ter.

Outro aspecto é a estruturação forte presente entre os elementos representados à esquerda, ao mesmo tempo em que, à medida que se desloca o olhar para a direita, a estruturação da imagem reduz acentuadamente, diminuindo a quantidade de espaço em branco entre os participantes representados.

Considerando a descrição dos significados composicionais acima, é possível afirmar que, para o estudante Murilo, natureza pode ser compreendida tanto como um campo/pasto, com pouca diversidade, conforme se observa à esquerda da imagem, o lado do “dado” (esquerda) como também pode ser vinculada à ideia de diversidade e, nesse caso, essa acepção é considerada, por ele, a mais importante uma vez que se encontra à direita da imagem.



Possivelmente, essa atribuição de valor à área com mais biodiversidade e com a presença do rio, em detrimento da área de pasto, pode ser uma menção à importância das águas, como já sinalizado anteriormente.

A relação delimitação entre o espaço da terra e o espaço do céu sugere que, o lado com menos diversidade, o alcance da natureza ideal é uma tarefa difícil já que não há meios que ligam o topo à base. O lado constituído por diversidade, por sua vez, é compreendido como aquele em que o alcance de uma natureza idealizada, sonhada, é possível a partir da mediação que as árvores estabelecem entre terra (lugar do concreto) e céu (local da quimera). As árvores assumiriam aqui atributos simbólicos associados à vida, esperança de vida.

Tal aspecto simbólico das árvores é reforçado pela saliência que assumem na imagem, juntamente com o rio, sugerindo uma composição que remete à ideia de proteção da água, proteção da vida. Nesse contexto, a angulosidade presente nos traços das copas sugere força, controle, masculinidade, noções relacionada à ideia de proteção.

Por fim, a estruturação forte do lado esquerdo parece sinalizar desconexão, fragmentação, isolamento, enquanto que a estruturação fraca do lado direito traz à tona a ideia de que o estudante atribui natureza como incorporada pelo princípio da interdependência entre seus constituintes não humanos “naturais”.

### **7.3.1.c Apresentando o estudante Dante/G2 e suas representações sobre o que é natureza**

O estudante Dante, terceiro dos quatro componentes do Grupo 2, também não frequentou escolas que valorizavam a cultura do campo. Esse participante frequentemente, durante as aulas no TE e mesmo ao longo das discussões nos TCs, fazia questão de denunciar que reiteradas vezes seus professores da Educação Básica e, atualmente, colegas de profissão que lecionam em escolas do campo, depreciam esse espaço.

Essa crítica parece ter se desenvolvido durante sua inserção na LECampo, uma vez que não tem envolvimento com movimentos sociais e sindicais do campo e seus pais não exercem atividades laborais relacionadas à agricultura.

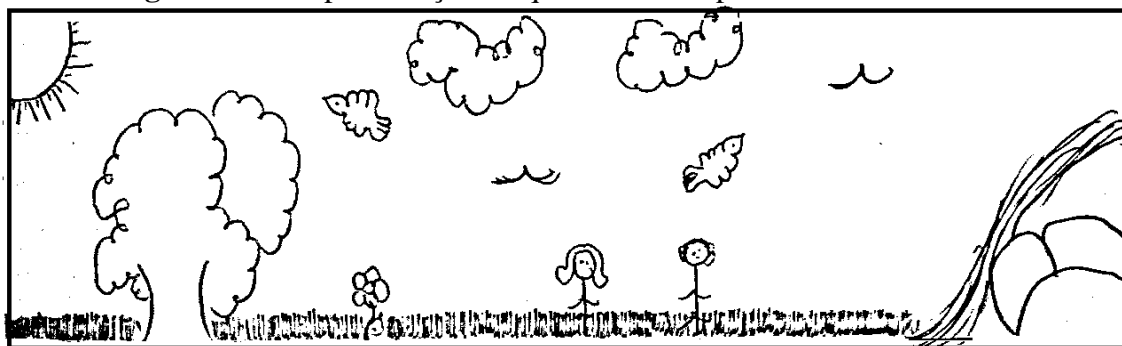
Com base na observação participante, consideramos que esse participante pode ser descrito como um estudante muito crítico às práticas escolares indiferentes ao contexto rural e que, embora tenha vivido apenas parte de sua infância em zona rural e atualmente more na cidade, sua relação com a realidade camponesa desenvolveu-se muito em função de seu exercício como professor em escolas rurais.

Além disso, semelhantemente ao participante José, devido ao fato de seu local de trabalho ser no campo e ele residir na cidade, caracteriza-se por transitar muito entre essas duas realidades.

Contudo, de modo distinto a seu colega José, Dante retrata natureza como sendo relacionada apenas aos elementos naturais e ao ser humano, não sinalizando nenhuma referência a elementos artificiais.

Tendo realizado essa caracterização mais genérica do estudante Dante, segue abaixo, na Figura 7.13 o seu registro elaborado para a pergunta G do questionário.

**Figura 7.13.** Representação do que é natureza para o estudante Dante.



Fonte: Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.

Analisando-se a imagem elaborada pelo estudante Dante presente na figura 7.13, verifica-se que ela apresenta como participantes representados o sol, grande quantidade de gramíneas ao longo da base da imagem; uma árvore com copa cheia; dois pássaros voando, sendo um em direção à árvore e outro em direção oposta; duas nuvens; outros dois pássaros voando mais distantes; uma flor; duas pessoas; uma cachoeira evidenciada por águas correndo sobre pedras; um poço d'água. No que diz respeito aos participantes interativos, têm-se os dois pássaros mais próximos e a cachoeira.

Em relação aos significados representacionais, por apresentar elementos que remetem à ação, classifica-se como uma imagem narrativa. Verifica-se, desse modo, primeiramente um esquema transacional bidirecional em que o participante, no caso, os pássaros, são tanto os Atores quanto o Objetivo e, em segundo lugar, um esquema transacional da água da cachoeira (Ator) movimentando-se em direção a um poço (Objetivo).

Quanto aos significados interativos, verifica-se que os dois participantes representados como humanos estabelecem contato de maior interação com o espectador

mediante um olhar direto, isto é, de demanda. Ao mesmo tempo, os pássaros mais próximos parecem estar olhando para frente, de modo a não estabelecer contato direto com o espectador. Nesse caso, o tipo de imagem é de oferta.

No que diz respeito à distância social, o estudante utiliza enquadramento longo e, concernente à perspectiva, utiliza uma angulação frontal e ao nível dos olhos.

As descrições acima indicam que o estudante Dante compreende natureza como relacionada ao ser humano e aos elementos não humanos “naturais”. Ainda, nota-se que ele intencionou criar um vínculo direto entre os humanos presentes em seu esboço e o leitor, embora não tenha expressado o mesmo objetivo em relação aos pássaros.

O olhar de demanda dos humanos representados pode sinalizar uma intenção do estudante em provocar o espectador para o entendimento de que tal espectador é natureza, é parte inserida no contexto de todos elementos naturais representados, sendo ele mesmo um desses elementos naturais. A angulação frontal e ao nível dos olhos reforça essa ideia de que o estudante, enquanto ser humano, considera-se como parte da paisagem representada, ou seja, como natureza e, ainda, que considera o leitor da mesma forma.

No que se refere ao entendimento de natureza subjacente a essa presença ou ausência de contato direto está o traço de uma “natureza” independente, autônoma, dissociada do ser humano (espectador), ao mesmo tempo em que o ser humano da figura, mediante o contato direto esboçado, sugere como se quisesse dizer: “eu sou parte da natureza”.

O enquadramento longo reforça a ideia de impessoalidade dos elementos representados com o espectador, com exceção dos humanos representados, pelo olhar de demanda neles presente, sugerindo a ideia de uma natureza autônoma, livre, ao mesmo tempo que integrada ao humano que dela faz parte.

O uso de angulação frontal e ao nível dos olhos expressa que os participantes representados fazem parte da realidade do estudante, além de atribuir igualdade entre esses participantes e o espectador. Essa familiaridade com a cena esboçada pode ser proveniente da experiência deste participante no ambiente rural decorrente de seu ofício em escolas localizadas em área rural.

Ainda, pode-se dizer que o registro de único ponto de vista (frontal e ao nível dos olhos) impõe ao espectador uma única perspectiva, sugerindo que os

participantes representados organizam-se necessariamente de acordo com uma ordem, uma direção, uma lógica.

Caminhando em direção à análise dos significados composicionais, percebe-se à esquerda, no plano do “já conhecido”, o sol, uma árvore, flores e um pássaro. À direita, por sua vez, no plano do “contestável/problemático”, está a cachoeira. No que se refere à relação centro/margem, nota-se o ser humano no centro e a cachoeira, a árvore, as nuvens e os pássaros como que o envolvendo.

Essa disposição significa que, para o estudante, as plantas, o sol e os animais são entendidos como “natureza” de modo muito direto, enquanto que a questão da água, que buscou evidenciar por posicioná-la no lado direito da imagem, é reconhecida por ele como elemento muito importante, central em seu entendimento de natureza.

Talvez esse destaque para a questão da água, como discutido no caso do estudante Murilo, tenha alguma ligação com o problema de escassez desse recurso na mesorregião Norte do estado de Minas Gerais.

O posicionamento do ser humano indica que, para esse estudante, o ser humano é o núcleo da informação - no caso, o núcleo da natureza -, a quem todos os outros elementos, em certo sentido, estão subordinados ou servem.

No que se refere à saliência, pode-se dizer que a árvore ocupa esse lugar, devido ao tamanho expressivo da copa. Ao mesmo tempo, a cachoeira, por seu tamanho proporcionalmente ao demais elementos, também assume caráter de saliência na imagem.

Concernente à estruturação, pode-se afirmar que é de caráter fraco, expressando assim um entendimento de intensa conexão entre os participantes representados.

A grama está representada com linhas retas dispostas cuidadosamente paralelas entre si, do mesmo modo que os raios do sol, enquanto que as árvores, nuvens, pedras, pássaros, flores, queda d’água estão representadas utilizando-se linhas curvas.

A regularidade das linhas da grama e do sol implica uma ideia de natureza ordenada, organizada. Já os traços curvos remetem às noções de suavidade, fluidez, feminilidade. Esse último atributo, a feminilidade, pode ser relacionado à centralidade atribuída ao ser humano, o qual a natureza cuidaria como uma mãe.

### 7.3.1.1 Síntese das representações do que é natureza – G2

Considerando-se as análises desenvolvidas na seção anterior, apresenta-se na Tabela 7.4 abaixo a sistematização das principais características atribuídas à “natureza” pelos participantes do G2.

Empregou-se o símbolo “x” para as situações em que se identificou, mediante a análise dos desenhos, que o/a estudante atribui a característica descrita na primeira coluna ao conceito de natureza. O símbolo “0” foi usado nas situações em que não se observou tal característica.

A gradação dos sombreamentos nas linhas da coluna da direita indicam, quando mais escuras, maior incidência da característica entre os participantes e, quando mais claras, menor incidência.

**Tabela 7.4.** Principais características atribuídas à “natureza” pelos participantes do G2, após realização de análise semiótica da questão “g”: “faça uma ilustração que seja capaz de representar o que para você é natureza”.

Natureza é...	José	Murilo	Dante
constituída por elementos não humanos “naturais”	x	x	x
interdependência entre não-humanos “naturais”	x	x	x
destaque às árvores	x	x	x
presença do ser humano como parte orgânica, suave	x	0	0
transformada, domesticada medianamente (rural)	x	0	0
selvagem, espontânea	0	x	x
direção, ordem	x	0	x
constituída por elementos não humanos “artificiais”	x	0	0
ser humano externo	0	x	0
superioridade da natureza	0	x	0
presença do ser humano como núcleo	0	0	x
destaque à água	0	0	x
destaque ao carro	x	0	0
mecânica, rígida, racional	x	0	0
severa, forte, masculina	0	x	0
transformada, domesticada radicalmente (urbana)	x	0	0
autonomia, liberdade	0	x	0
Diversidade	0	x	0

\*A estudante Jade não respondeu a essa questão. **Fonte:** Sistematização elaborada pela autora da Tese a partir das informações partilhadas pelos estudantes.

De acordo com a Tabela 7.4, verifica-se que para todos os 3 participantes respondentes dessa questão, inseridos no G2, o entendimento de natureza está relacionado à presença de elementos não humanos “naturais”, os quais mantêm uma relação de interdependência entre si e cujo elemento central são as árvores. Dentre esse conjunto, verifica-se que ele subdivide-se em pelo menos três agrupamentos.

O primeiro deles indica que para 1 dos estudantes desse grupo, além das características acima, a ideia de natureza também está relacionada com: (1) a presença do humano como parte, (2) o orgânico, (3) a transformação mediada pelo humano, produzindo os tipos “domesticada” e “espontânea”, (4) ordem, regularidade. Esse agrupamento sugere uma aproximação com o EP não centrado ao integrar o humano à natureza.

Ainda, parece haver uma tendência para o EP não centrado humanista, por destacar que os diferentes modos de coevolução humano/não humano promovem a emergência de naturezas distintas, no caso: uma natureza domesticada e uma natureza selvagem.

Além disso, o orgânico e a ordem, traços comumente presentes aos não humanos “naturais”, também se apresentam destacados nesse grupo, sugerindo que, para essa “vida” e “regularidade” permanecerem, o ser humano não pode ser compreendido como à parte do todo. Nesse sentido, percebe-se nuances de compreensões próximas ao EP não centrado Sistêmico.

O outro agrupamento, que representa também o quantitativo de 1 estudante do G2, atribui à sua representação do que é natureza os não humanos “naturais”, a interdependência entre eles, um destaque às árvores e, além disso, (1) a externalidade do humano, (2) natureza como superior ao humano, (3) um caráter de força; (4) tanto selvagem/espontânea quanto domesticada, (5) autônoma, (6) diversa. Esses traços sugerem um entendimento de natureza próxima ao um EP centrado ecocêntrico, isso porque não houve representação do ser humano, além do uso de uma angulação que coloca os elementos naturais ligeiramente sob uma perspectiva superior em relação ao observador.

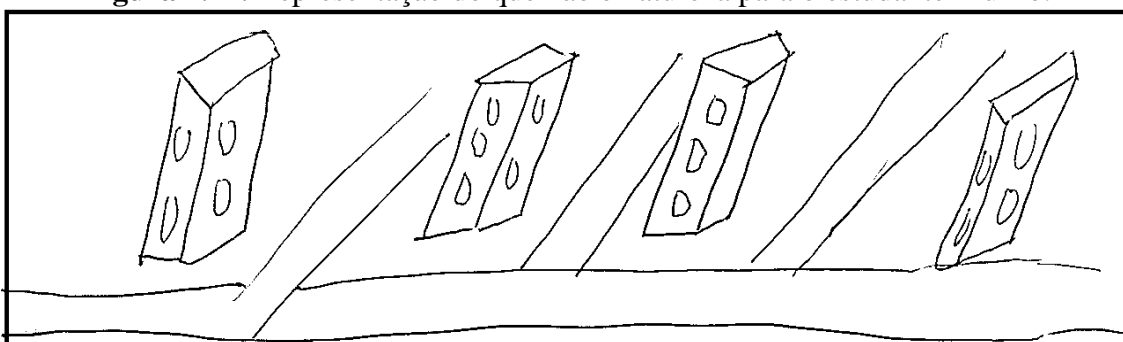
O último agrupamento, constituído também por 1 estudante do grupo G2, atribui à sua representação do que é natureza os não humanos “naturais”, a interdependência entre eles, um destaque às árvores e, além disso, (1) o caráter orgânico, (2) selvagem, (3) de ordem, (4) que coloca o ser humano como núcleo. Esses traços sugerem um entendimento de natureza próxima ao um EP centrado, isso porque, embora o ser humano tenha sido representado como natureza, ele encontra-se centralizado e na base da imagem, incorporando uma dimensão de importância maior em relação aos demais componentes representados. Por essa mesma razão, indica uma tendência ao centrado antropocêntrico.

Tendo percorrido sobre as respostas apresentadas à questão “g” do questionário, a seguir passar-se-á à análise da questão “h”, a qual propôs aos estudantes o seguinte comando: “faça uma ilustração que seja capaz de representar o que para você *NÃO* você é natureza”.

### 7.3.2 Questão H: representações do que não é natureza – G2

#### 7.3.2.a Representação do estudante Murilo/G2 para a questão H

**Figura 7.14.** Representação do que não é natureza para o estudante Murilo.



Fonte: Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.

O desenho do estudante Murilo, exposto na figura 7.14, apresenta como participantes representados quatro prédios com dois ou três andares, evidenciados pela disposição das janelas; três ruas dispostas paralela e diagonalmente entre os prédios; uma avenida na base da imagem conectando-se com as demais; ausência de representação direta da figura humana. Não há participantes interativos.

Em relação aos significados representacionais, uma vez que não há evidências de ação e, ainda, por apresentar-se estruturada em partes, a imagem é caracterizada como conceitual analítica. O “suporte” constitui-se pelo espaço do que parece ser um loteamento; os “atributos”, por sua vez, configuram-se nos participantes representados pelas edificações e ruas.

Concernente à distância social da paisagem representada, como o estudante optou por um enquadramento longo, há a sugestão de que o espectador está do lado de fora. Já no que se refere à perspectiva, nota-se uma angulação oblíqua e alta, ou seja, a imagem é vista pelo espectador abaixo de seus olhos.

Diante do exposto até aqui, verifica-se que o estudante Murilo compreende referir-se à ideia de “não natureza” elementos não humanos “artificiais”. Além disso, realiza uma exposição mais social (enquadramento longo), mantendo o espectador distante da “não natureza”. A imagem indica ainda que o estudante não percebe a “não

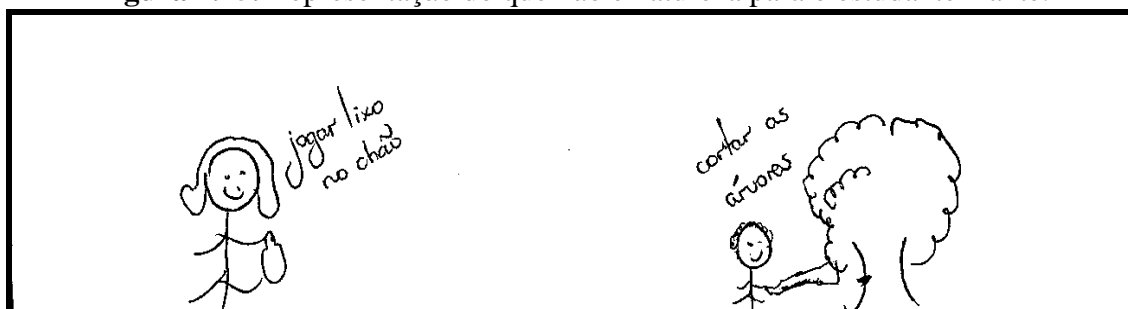
natureza” como fazendo parte de seu mundo, como algo com o que esteja envolvido (ângulo oblíquo). Em relação à angulação alta, ela indica que o estudante atribuiu poder (responsabilidade?) ao espectador em relação aos participantes representados, ou seja, à não natureza, aos não humanos “artificiais”.

Passando agora para a análise dos significados composicionais, percebe-se uma forte estruturação, sugerindo desconexão, independência, isolamento entre os participantes representados.

Quanto às formas utilizadas pelo estudante, há uso exclusivo da linha reta, dos quadrados e retângulos, uma referência, assim, ao tecnológico, ao racional, ao exato, calculado, controlado.

### 7.3.2.b Representação do estudante Dante/G2 para a questão H

**Figura 7.15.** Representação do que não é natureza para o estudante Dante.



**Fonte:** Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.

A imagem elaborada pelo estudante Dante, presente na figura 7.15, apresenta como participantes representados uma mulher com os cabelos lisos, segurando um objeto na mão esquerda (uma garrafa pet?), havendo próximo à sua cabeça os dizeres: “jogar lixo no chão”. Posicionado mais à direita do quadro, está uma árvore e próximo a ela, um homem de cabelos crespos segurando um objeto, como se fosse um serrote ou motosserra. Acima do homem, há os dizeres “cortar as árvores”. Os participantes interativos são a mulher e o homem.

Em relação aos significados representacionais, a imagem apresenta certa dinamicidade, sendo, portanto, narrativa. No que se refere aos esquemas transacionais, identificam-se pelo menos dois, sendo o primeiro entre a mulher (Ator) e a garrafa pet (objetivo) em suas mãos, havendo um vetor saindo dos olhos dela para a pet; e um segundo entre o homem (Ator) e a árvore (Objetivo), por meio do vetor composto pelo serrote/motosserra presente nas mãos do homem.



No que diz respeito aos significados interativos, nota-se que tanto a mulher quanto o homem estão olhando para os objetos presentes em suas mãos, de modo a não estabelecer contato direto com o espectador. Nesse caso, o tipo de imagem é o de oferta, apresentando-se ao espectador impessoalmente.

Concernente à distância social, tanto a mulher quanto o homem representado apresentam-se sob um enquadramento longo, sugerindo uma externalidade do espectador. Sobre a perspectiva, percebe-se que todos os participantes estão representados sob um ângulo frontal e ao nível dos olhos.

A descrição acima expressa que, para o estudante Dante, a ideia de “não natureza” está relacionada a atitudes que promovem destruição dos elementos não humanos “naturais” (corte das árvores), ou a ações que geram poluição, como a poluição visual (jogar lixo no chão).

Além disso, a imagem expressa que não houve intenção do estudante em criar um vínculo direto entre a mulher ou o homem com o espectador (olhar de oferta), sinalizando que as ações de jogar lixo no chão ou de cortar árvores constituem-se em atitudes de indiferença para com o outro, para com a coletividade.

O enquadramento longo indica uma exposição mais social, mantendo o espectador distante, enquanto que o uso de angulação frontal indica que as situações representadas fazem parte do mundo do estudante.

Percebe-se que não houve atribuição de diferença de poder entre os participantes representados e o espectador (ângulo ao nível dos olhos), expressando um entendimento de que o espectador, ao não ser considerado superior nem inferior, é passível de realizar ou de evitar as ações ilustradas.

Passando agora para a análise dos significados composicionais, verifica-se, à esquerda, uma mulher com a intenção de jogar lixo no chão, enquanto que, à direita, está um homem prestes a cortar uma árvore. Ainda, percebe-se que o centro da imagem está vazio, havendo concentração dos participantes nas margens. O participante saliente é a mulher, já que está disposta em primeiro plano em relação ao homem e à árvore.

Por fim, verifica-se uma estruturação forte entre o conjunto “mulher com garrafa pet” e o conjunto “homem com serrote/motosserra e árvore”.

Depreende-se da descrição acima primeiramente que, como o lado direito é o lado do “dado, comum, conhecido” e o lado esquerdo é o lado “da mensagem principal”, é possível dizer que, para o estudante, o corte das árvores é uma questão

mais problemática que o ato de jogar lixo no chão, portanto a destruição das árvores está mais ligada à sua noção de “não natureza”.

O “vazio” como central pode sugerir uma compreensão do estudante de que natureza diz respeito à própria condição de existência de todas as coisas, sendo então, dessa forma, o “nada”, o “vazio” compreendidos como “não natureza”.

A estruturação forte na imagem sugere isolamento, divisão entre o que parece ser duas realidades. Dessa forma, a primeira seria aquela em que “não natureza” estaria ligada à destruição de árvores, dos não humanos “naturais”, vinculada a um contexto mais selvagem. O segundo contexto, por sua vez, estaria esboçando um contexto mais urbano.

Há ainda a utilização de multimodalidade, isto é, o estudante usou mais de um código semiótico, no caso: imagem e texto, mediante registro de pequenas frases. Verifica-se, assim, uma frase próxima à mulher, disposta à sua direita e localizada mais para a região do topo que da base, caracterizada por uma estruturação fraca entre o texto e a imagem. Observa-se ainda que a mulher está um pouco mais saliente que o texto.

Existe outra frase disposta exatamente acima da cabeça do homem, com fraca estruturação, ou seja, encontra-se conectada ao homem e à árvore.

Tais características sinalizam não houve prioridade entre os diferentes modos semióticos.

### **7.3.2.1 Síntese das representações do que não é natureza – G2**

Considerando-se as análises desenvolvidas na seção anterior, apresenta-se na Tabela 7.5 abaixo a sistematização das principais características atribuídas ao que “não é natureza” pelos participantes do G2.

Empregou-se o símbolo “x” para as situações em que se identificou, mediante a análise dos desenhos, que o/a estudante atribui a característica descrita na primeira coluna do que “não é natureza”. O símbolo “0” foi usado nas situações em que não se observou tal característica.

A gradação dos sombreamentos nas linhas da coluna da direita indicam, quando mais escuras, maior incidência da característica entre os participantes e, quando mais claras, menor incidência.

**Tabela 7.5.** Principais características atribuídas à “natureza” pelos participantes do G2, após realização de análise semiótica da questão “h”: “faça uma ilustração que seja capaz de representar o que para você NÃO é natureza”.

Aspectos que representam o que “não é natureza”	Murilo	Dante
os artefatos (construções, ruas)	x	x
desconexão, isolamento	x	x
ações que geram poluição	0	x
ações que geram destruição dos não humanos “naturais” (árvores)	0	x
tecnológico, exato, controlado	x	0
o “nada”, o “vazio”	0	x
ser humano exerce poder, domínio	x	0
espectador distante da “não natureza”	x	x
não é parte do mundo do estudante, está envolvido com não natureza	x	x

\*O estudante José e a estudante Jade não responderam a essa questão. **Fonte:** Sistematização elaborada pela autora da Tese a partir das informações partilhadas pelos estudantes.

De acordo com a Tabela 7.5, verifica-se que todos os 2 participantes do G2 que responderam a essa questão atribuem à ideia de “não natureza” artificialidade e fragmentação, desconexão, isolamento.

Concernente às outras características, os estudantes mostraram compreensões mais particulares que convergentes entre si.

Dessa forma, o estudante Murilo elencou como traços relacionados a “não natureza”, além da relação com a artificialidade e a desconexão, a posição de domínio do ser humano sobre os não humanos.

Já o estudante Dante registrou como atributos do que seria “não natureza”, além da relação com a artificialidade e a desconexão, ações que geram poluição, ações que geram destruição dos não humanos “naturais”, o “vazio”.

Diante do exposto, pode-se afirmar que prevalece no G2 a ideia de “não natureza” como vinculada ao artificial e desconexo.

Com relação ao ser humano, na questão “g”, observa-se que ele fora considerado como parte da natureza para 2 participantes, enquanto que externo a ela, para 1 dos licenciandos desse grupo.

Na questão “h”, 1 estudante representou o ser humano como “não natureza”, vinculando-o como agente responsável da promoção de uma “não natureza”, ou seja, do artificial, do desconexo, da destruição, poluição e vazio.

Em linhas gerais, pode-se resumir os resultados obtidos da análise das respostas apresentadas às questões “g” e “h” pelos participantes do G2, da forma apresentada no Tabela 7.6 abaixo.

**Tabela 7.6.** Síntese da análise semiótica das respostas apresentadas às questões “g” e “h” pelos participantes do G2.

Aspectos que representam o que é natureza	Aspectos que representam o que NÃO é natureza
elementos não humanos “naturais”	elementos não humanos artificiais
conexão, inter-relação, interdependência	isolamento, desconexão
alusão ao orgânico/vida	-
ordem, regularidade	-
ser humano	-
tipologias distintas (coevolução)	-

**Fonte:** Sistematização elaborada pela autora da Tese a partir das informações compartilhadas pelos estudantes.

#### 7.4 Análise semiótica da questão A, seção I do questionário – Grupos Focais 1 e 2

Neste tópico são apresentadas as análises dos desenhos elaborados pelos seis estudantes participantes do Grupo 1 e pelos quatro participantes do Grupo 2, tendo por base, como exposto anteriormente, a GDV.

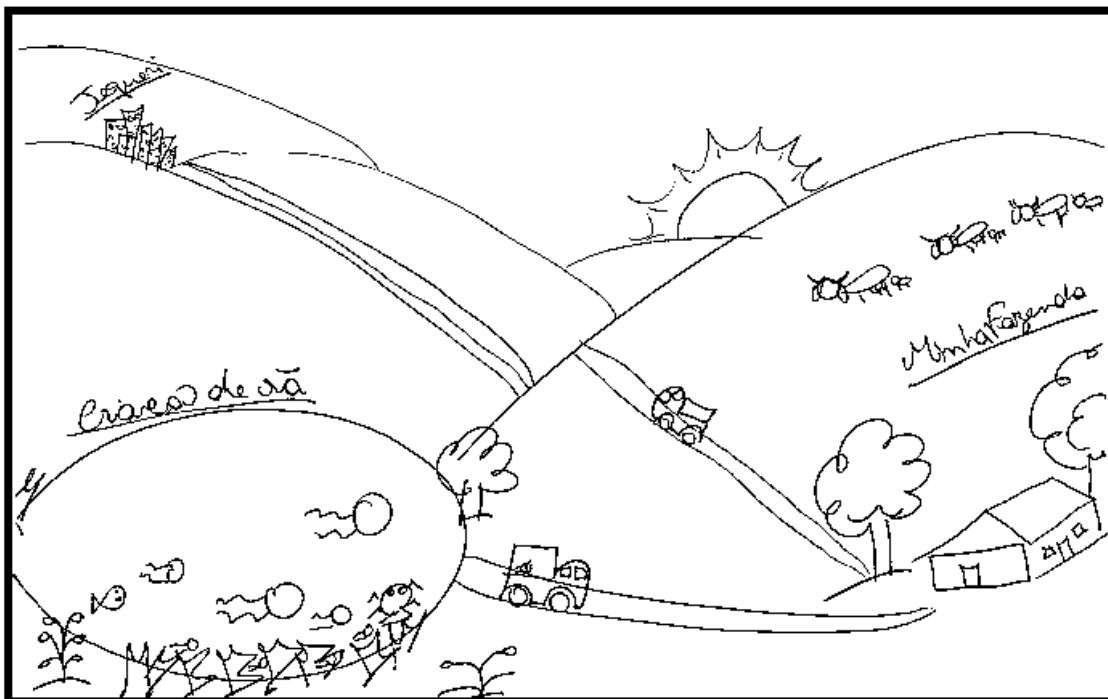
Desse modo, serão expostas e discutidas as imagens presentes nos registros da Seção I, pergunta “A” do questionário, a qual solicitava: *“No espaço a seguir, faça um desenho o mais detalhado possível, que represente da melhor forma, a maneira como você vê as pessoas do campo”*.

Todos os estudantes do G1 responderam a essa questão. Já o G2, uma estudante deixou a questão em branco, de modo que foram analisados, no total, nove desenhos, os quais foram elaborados utilizando-se apenas caneta de tinta azul ou lápis preto.

### 7.4.1 Questão A: representações das pessoas do campo – G1

#### 7.4.1.a Representação da estudante Ana/G1 para a questão A

**Figura 7.16.** Representação da maneira como a estudante Ana vê as pessoas do campo.



Fonte: Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.

Os participantes representados na imagem elaborada pela estudante Ana, conforme se pode verificar na Figura 7.16, são: várias serras; o sol; uma lagoa com um peixe e diversos girinos em fases diferentes de desenvolvimento; algumas plantas de pequeno porte e uma árvore às margens da lagoa; o registro de linguagem “criação de rã” próximo à lagoa; uma estrada interligando a lagoa a uma residência; um caminhão transportando rãs deslocando-se nessa estrada; duas árvores próximas à residência; o registro de linguagem “minha fazenda” acima das duas árvores; três vacas lactantes e três bezerros no alto da serra; uma estrada interligando a residência a um conjunto de prédios distantes; um caminhão deslocando-se sobre essa estrada em direção aos prédios; o registro de linguagem “Jequeri” acima dos prédios. Os participantes interativos nessa imagem são: os girinos e os caminhões.

Quanto aos significados representacionais, devido à presença de vetores vinculados aos girinos e que partem dos caminhões, caracteriza-se como uma imagem narrativa. Neste caso, nos esquemas transacionais expostos, os girinos são tanto os atores quanto os objetos, pois eles mesmos constituem-se no vetor. Já para os caminhões, pode-se dizer que, de um deles (Ator), parte um vetor em direção à

residência (objetivo) e que do segundo, parte um vetor (Ator) em direção a Jequeri (objetivo).

A descrição até aqui realizada aponta indícios de que a estudante compreende as pessoas do campo como sendo aquelas que residem em regiões distantes dos centros urbanos, mas que mantêm relações com esse espaço por intermédio da produção (rã, leite). Esses locais onde os camponeses moram e trabalham/produzem são predominantemente constituídos por elementos não humanos naturais.

Em termos de significados interativos, a estudante, ao elaborar seu desenho, utiliza um enquadramento em longa distância, sugerindo que o espectador está do lado de fora da imagem, caracterizando, assim, uma impessoalidade paisagem-leitor quanto à categoria distância social. Além disso, em termos de perspectiva, opta por uma angulação oblíqua e uma perspectiva abaixo dos olhos (ângulo alto). Esses ângulos expressam, respectivamente, que a estudante se percebe como não fazendo parte da paisagem delineada e que o espectador tem um papel de poder sobre os participantes representados. Ainda, indica que há uma democratização dos pontos de vista possíveis da cena, libertando o observador da perspectiva única e individual da autora do desenho.

No que se refere às descrições acima, elas trazem à tona que a estudante compreende o camponês como alguém que está distante do espectador/pesquisadora urbana?/Academia? (enquadramento de longa distância), sugerindo a ideia de que os modos de vida do campo são muito distintos daqueles vivenciados no contexto da cidade.

O uso da perspectiva oblíqua indica que as características relativas ao modo de vida do campo não são próximas à sua realidade. Nesse caso, tal conformação que implica “não envolvimento com a cena” sinalizaria que a estudante em pauta não se considera como camponesa. Contudo, analisando seu registro para a pergunta “e” da Seção I do questionário, ela afirma que tem uma relação de pertencimento com o campo justificando da seguinte maneira: *“reconheço minha identidade de camponesa, nasci e cresci no campo e tudo que sou aprendi lá com as pessoas do campo”*. Além disso, ela registrou, em uma das atividades desenvolvidas durante o curso, que possui *“orgulho de ser camponesa”*, como registrado na análise da figura 7.1. Sendo assim, comparando-se esse conjunto de registros, pode-se dizer que eles nos levam a um entendimento de que a estudante Ana percebe-se como camponesa devido às suas origens, embora atualmente não esteja interagindo diretamente com esse contexto, pelo fato de estar residindo na cidade – daí a justificativa do uso de uma perspectiva oblíqua.

A angulação alta sugere a ideia de superioridade do espectador sobre o campo, sugerindo uma percepção da estudante de que o camponês é marcado por estereótipos negativos em relação às pessoas da cidade.

Essa interpretação pode ser reforçada pelo registro presente em uma das atividades realizadas no curso, em que ela argumenta sobre a importância de processos educativos diferenciados para as pessoas do campo, afirmando que tal mecanismo é fundamental na medida em que trabalha a autoestima dos camponeses em relação às pessoas da cidade. Em sua percepção, “...a deficiência de políticas públicas específicas para a Educação do Campo faz com que permaneça a ideia de inferioridade das pessoas do campo, tanto na visão global quanto a própria visão do sujeito sobre si mesmo”. (Ana, fragmento de atividade realizada durante a LeCampo, 2017 – grifo nosso).

Ainda, a associação do ângulo oblíquo com o superior indica que há uma liberdade em relação aos pontos de vista sob os quais a cena pode ser observada, podendo-se depreender daí que a estudante compreende o camponês como uma pessoa autônoma, livre.

No que se refere aos significados composicionais, verifica-se, à esquerda e na região inferior da imagem, isto é, no plano do “dado” e do “concreto”, respectivamente, uma lagoa grande com criação de rãs, com alguma vegetação no entorno e o registro de linguagem “criação de rã” próximo à lagoa. Ainda à esquerda, porém na região do topo, encontram-se os prédios e o registro de linguagem “Jequeri”. Em termos de saliência, nota-se um peso grande à lagoa, devido à sua dimensão bem superior em relação aos prédios esboçados. Quanto à estruturação, percebe-se que ela tem caráter forte entre a região da criação de rãs e a cidade de Jequeri.

Essa composição sugere uma atribuição às pessoas do campo como tendo familiaridade com o manejo de animais (esquerda) e, ainda, que esta prática é uma atividade necessária (base) e de muita importância (saliência da lagoa). Ao mesmo tempo, indica que, culturalmente, as pessoas do campo são vistas como aquelas que sonham (topo) em morar na cidade, contudo, a estudante sugere não estar muito de acordo (baixo peso atribuído aos prédios). Verifica-se ainda uma acentuada desconexão entre a criação de rã e a cidade, transparecendo um entendimento de distinção muito significativa entre as pessoas do campo e as pessoas da cidade.

Passando agora para uma descrição dos elementos localizados à direita, nota-se uma serra alta, em cuja base encontra-se uma residência com duas árvores ao

lado; acima das árvores, o registro de linguagem “minha fazenda”; próximo ao topo da serra, três vacas com bezerros. Em termos de saliência, pode-se dizer que há um destaque para a residência, isso porque ela parece estar ligeiramente em primeiro plano e, ainda, localizada entre as duas árvores que compõem linhas verticais que chamam o olhar para ela. Quanto à estruturação, neste lado da imagem, nota-se um caráter fraco.

No que diz respeito à descrição, do lado direito da imagem acima apresentada, verifica-se que a estudante atribui grande destaque à casa da fazenda, podendo significar que, para ela, as pessoas do campo valorizam muito a família, o lar (disposição do lado direito e inferior). A estruturação fraca sugere proximidade, conexão do camponês com os não humanos naturais (árvores, vacas, serra, sol).

Ainda em termos de uma análise dos significados composicionais da imagem, nota-se que ao centro da imagem há a delimitação entre duas serras, separando aquela na qual está a fazenda daquela em que está a cidade. Ao fundo, encontra-se o sol forte. Em termos de formas geométricas, nota-se o uso de curvas e formas ovaladas e circulares para os elementos não humanos “naturais” (girinos, vacas, árvores, sol, serras); uma forte angularidade na representação dos raios solares, nas caudas dos girinos e algumas plantas de pequeno porte ao redor da lagoa. Para os elementos não humanos artificiais, prevalece o uso de quadrados, retângulos e linhas retas (prédios, carros, casa, estrada).

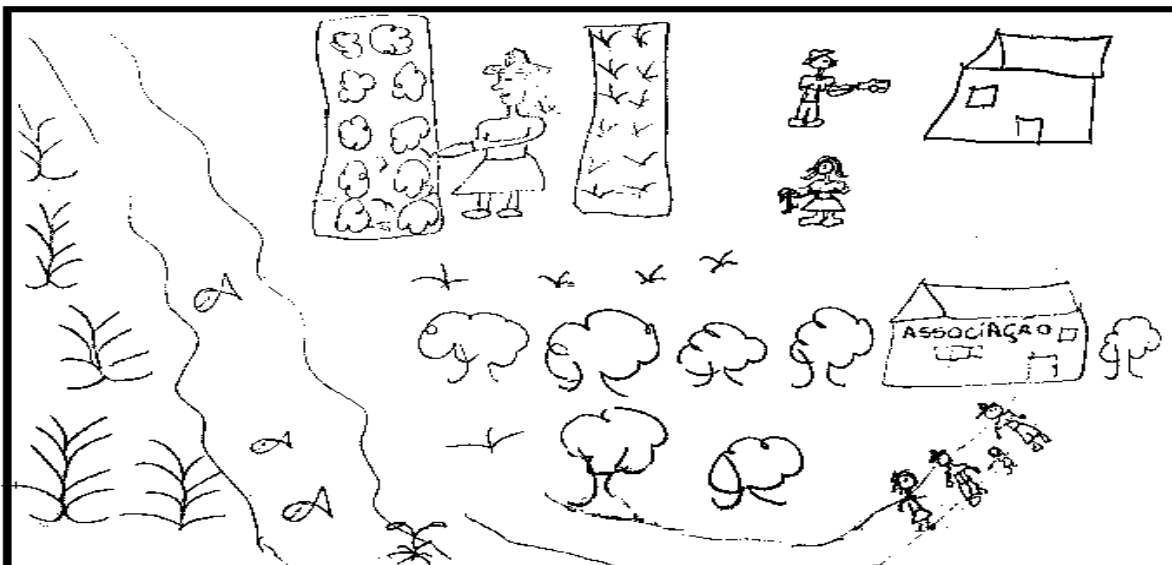
Essa composição sugere, novamente, uma ideia de distinção entre as pessoas do campo e as pessoas da cidade e o sol, ao fundo, possuindo o atributo simbólico, talvez, de vitalidade. Em termos de formas geométricas, nota-se o uso de curvas e formas ovaladas e circulares para os elementos não humanos “naturais” (girinos, vacas, árvores, sol, serras); uma forte angularidade na representação dos raios solares, nas caudas dos girinos e algumas plantas de pequeno porte ao redor da lagoa. Para os elementos não humanos artificiais, prevalece o uso de quadrados, retângulos e linhas retas (prédios, carros, casa, estrada).

As curvas, ondas, estruturas mais arredondadas ou ovaladas denotam o entendimento de que as pessoas do campo compreendem os não humanos naturais como vivos.



### 7.4.1.b Representação da estudante Ane/G1 para a questão A

**Figura 7.17.** Representação da maneira como a estudante Ane vê as pessoas do campo.



Fonte: Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.

O desenho da estudante Ane, exposto na figura 7.17, apresenta como participantes representados um rio; três peixes; árvores; plantas de pequeno porte próximo ao rio e em meio às árvores; dois canteiros com espécies de plantas diferentes; uma mulher cultivando as hortaliças, um menino segurando um carrinho; uma menina segurando uma boneca; uma casa residencial; uma casa com a linguagem “associação”; uma estrada em frente à Associação, dois homens, uma mulher e uma criança nessa estrada. Os participantes interativos são: (1) a mulher cultivando a horta; (2) as duas crianças com os brinquedos; (3) os dois homens, a mulher e a criança na estrada em frente à Associação.

Assim, devido à ideia de movimento presente, a imagem elaborada pela estudante Ane é de caráter narrativo, cujos esquemas transacionais são: a mulher (Ator) cultivando a horta (Objetivo); o menino e a menina (Atores) brincado com o carrinho e a boneca (Objetivos); e a mulher, os dois homens e a criança na estrada (Atores) chegando e/ou saindo da Associação.

As características acima apresentadas indicam que a estudante compreende as pessoas do campo como sendo aquelas que residem em áreas onde prevalecem os elementos não humanos “naturais”. Ainda, depreende-se que atribui como características constitutivas do camponês o cultivo da terra (manejo da horta), a

valorização da coletividade (Associação) e da família (representações de homens, mulheres e crianças).

Essas características dialogam com os traços do perfil da estudante expostos quando da discussão da figura 7.2, que remetem a uma pessoa com forte interação prática com o trabalho com a terra, envolvimento com os movimentos sociais e sindicais, além de um entendimento proveniente de sua experiência sobre a importância da família para o camponês na transmissão da cultura local.

Quanto aos significados interativos, percebe-se que a menina e um dos peixes do rio são representados com um olhar de demanda para o espectador; os demais participantes, por sua vez, não estabelecem contato direto, denotando neste caso o uso da imagem de oferta.

Tais atributos da imagem sugerem que a estudante teve intenção de estabelecer um vínculo dos animais e da menina com o espectador; e, ao contrário disso, estabeleceu uma relação indireta entre os adultos, o menino e o espectador, significando que os camponeses adultos e os meninos preferem manter certa distância da cidade.

Em termos de distância social, verifica-se o enquadramento em longa distância, sugerindo uma externalidade do espectador em relação à paisagem representada. Ao mesmo tempo, a estudante utiliza-se da combinação de perspectivas simultâneas: angulação frontal e alta.

Em linhas gerais, tais escolhas de distanciamento social e perspectiva sinalizam que a autora intencionou estabelecer uma relação de impessoalidade com o espectador, significando que o camponês se vê como alguém distinto do modo de ser das pessoas da cidade, pessoas essas que se encontram “fora” da dinâmica dos contextos rurais, portanto, compreendendo-o de modo distinto.

No que se refere ao significado das perspectivas utilizadas, o ângulo frontal denota que a estudante percebe os elementos expostos na imagem como fazendo parte de seu mundo, enquanto que o ângulo alto implica em atribuição de poder ao espectador sobre os participantes representados. Essa organização sinaliza que a estudante percebe-se como camponesa (ângulo frontal) e, ainda, sugere um entendimento que as pessoas do campo são vistas sob olhar depreciativo pelas pessoas da cidade/academia (ângulo alto).

Ainda, a combinação dessas duas perspectivas (frontal e alta) indica a possibilidade de se observar a imagem de diferentes lugares, ou seja, permite variados

pontos de vista, dispondo liberdade ao espectador. Tal característica implica que a estudante percebe o camponês como uma pessoa livre.

Passando agora para a análise dos significados composicionais, verifica-se, à esquerda, no plano do “Dado”, o rio com os peixes disposto na direção topo/base, além de plantas de pequeno porte próximas ao rio. No lado direito, por sua vez, estão a residência, as duas crianças brincando com a boneca e o carrinho; a associação de bairro, a estrada com os dois homens, uma mulher e uma criança.

Em termos da polarização topo/base, esses lados diferenciam-se pela presença, na base, de várias árvores e da Associação, enquanto no topo há uma mulher cultivando a horta, o menino e a menina brincando e a casa residencial.

Os participantes representados com maior peso são a mulher, que encontra-se cultivando a horta, pelo seu tamanho proporcional em relação aos demais elementos e certa centralidade, além do conjunto de árvores, pelo fato de sua posição centralizada e deslocada para a direita.

Nessa organização, verifica-se que a estudante considera como traço principal das pessoas do campo a valorização que elas atribuem à família e à coletividade (direita). Ao mesmo tempo, sinaliza a importância dos movimentos sociais como elementos estruturantes concretos dessa identidade (base e à direita). As árvores são colocadas também como referência fundamental do camponês e parece ser até mais que os movimentos sociais, devido à sua localização na base e mais centralizada. A localização da mulher no topo e, de certa forma, centralizada, diz respeito à promessa/sonho de reconhecimento da mulher camponesa, de sua valorização e saída da condição de invisibilidade.

Concernente à estruturação, percebe-se uma estruturação fraca, havendo uma conexão entre os participantes representados, evidenciada pela proximidade em que são dispostos. Nesse sentido, o camponês é percebido como muito integrado aos elementos não humanos “naturais”, já que são os que prevalecem na imagem. Por fim, predominam o uso de curvas, ondas, estruturas mais arredondadas ou ovaladas, denotando o entendimento de que as pessoas do campo compreendem os não humanos naturais como vivos.

### 7.4.1.c Representação da estudante Bethânia/G1 para a questão A

**Figura 7.18.** Representação da maneira como a estudante Bethânia vê as pessoas do campo.



Fonte: Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.

A imagem elaborada pela estudante Bethânia, exposta na figura 7.18, apresenta como participantes representados: um rio; árvores de diferentes tamanhos e espécies às margens do rio; reflexo das árvores sobre o rio; uma casa; uma estrada ligando o rio à casa; três canteiros de horta contendo espécies diferentes de hortaliças; a linguagem escrito “horta”; um caminho estreito conectando a horta à estrada; um pato com quatro filhotes; um cachorro; uma mulher tratando do cachorro e patos; várias árvores ao redor da casa, sendo algumas com fruto e outras sem; árvores e plantas de porte menor no topo da serra; um homem colhendo frutos em uma das árvores; uma plantação de milho bem delimitada com um alinha descontínua; outro tipo de lavoura também demarcada com linha descontínua; serras; várias árvores, coqueiros, borboleta, pássaros de diferentes espécies, um mamífero e grafismos abstratos no formato de traços e pontos ocupando áreas identificadas como “pasto”, “tabuleiro” e “chapada”; o sol com um rosto esboçado. Os participantes interativos são a mulher e o homem.

Em relação aos significados representacionais, configura-se em uma imagem narrativa, de modo que os esquemas transacionais constituem-se na mulher (Ator), da qual sai um vetor indicado pelos seus braços em direção aos alimentos no

chão (objetivo); e no homem (ator), do qual sai um vetor, também indicado pela posição de seus braços em direção à árvore frutífera.

As características acima apresentadas indicam que a estudante compreende as pessoas do campo como sendo aquelas que residem em áreas ricas em diversidade de elementos não humanos “naturais”, tanto selvagens (aves silvestres, serras, rio em leito natural) quanto transformadas pelo ser humano (horta, pasto, lavouras). Os grafismos abstratos em formas de traços e linhas na área selvagem apontam para uma organização não artificializada desse espaço.

Esse traço de convivência pode ser advindo de sua experiência como extrativista e de sua identidade assumida como parte do povo tradicional Geraizeiro, que carrega consigo essa marca singular de coexistência humanos/não humanos, sustentada por um entendimento de interdependência e não de dominação, exploração.

Ainda, depreende-se que atribui como características constitutivas do camponês o cultivo da terra (manejo de lavouras, horta); a criação de animais (patos, bovinos) e a vida familiar (representações de um homem e uma mulher). Essas características dialogam diretamente com os aspectos identificados na estudante ao longo das observações participantes, que evidenciam em suas falas e prioridades durante os TEs e TCs uma motivação e curiosidade sobre os temas relacionados à lavoura e manejo de animais, ao mesmo tempo em que evidenciava uma valorização da família ao relatar sobre as relações que estabelecia com suas filhas e esposo.

No que diz respeito aos significados interativos, percebe-se que ambos representantes humanos estabelecem um contato de maior interação com o espectador mediante um olhar direto, isto é, de demanda. Quanto à distância social da paisagem representada, a estudante utiliza enquadramento de longa distância, sugerindo impessoalidade com o espectador. No que se refere à perspectiva, traça sua representação utilizando uma angulação frontal e abaixo dos olhos (ângulo alto).

Diante do até aqui exposto, pode-se afirmar que o distanciamento social denota que a estudante Bethânia intencionou estabelecer uma relação de impessoalidade com o espectador (pesquisadora? academia? cidade?) (enquadramento longo), significando que ela compreende o camponês como uma pessoa dotada de particularidades diante das pessoas da cidade, pessoas essas que se encontram “fora” da dinâmica dos contextos rurais.

Sobre esse aspecto, a estudante relata em um de seus trabalhos elaborados ao longo do curso que os camponeses possuem uma *“forte relação entre o*

*conhecimento tradicional e o sentimento de pertencimento e convivência com a rica biodiversidade que os cercam*”, relação essa que um cidadão, pelo isolamento característico em que está da biodiversidade, não possui. Essa noção da participante ajuda a compreender um pouco sua escolha, na representação, por um enquadramento longo.

No que se refere ao significado das perspectivas utilizadas, o ângulo frontal denota que a estudante percebe os elementos expostos na imagem como fazendo parte de seu mundo, ou seja, ela identifica-se como camponesa, enquanto que o ângulo alto implica em atribuição de poder ao espectador (pesquisadora? academia? cidade?) sobre os participantes representados, sugerindo que as pessoas do campo são vistas sob olhar depreciativo pelas pessoas da cidade/academia.

Ainda, a combinação dessas duas perspectivas (frontal e alta), semelhante à figura apresentada pela estudante Ane, permite a observação da imagem de diferentes locais, denotando que a estudante percebe o camponês como livre.

Quanto aos significados composicionais, verifica-se que, à esquerda, encontram-se várias árvores, coqueiros, pássaro, sinais gráficos abstratos no formato de traços e pontos ocupando áreas identificadas como “pasto”, “tabuleiro” e “chapada”; o sol com um rosto esboçado.

À direita, por sua vez, estão três canteiros de horta contendo espécies diferentes de hortaliças; a linguagem escrito “horta”; um caminho estreito conectando a horta à estrada; um pato com quatro filhotes; um cachorro; uma mulher tratando do cachorro e patos; uma casa; várias árvores ao redor da casa, sendo algumas com fruto e outras sem; árvores e plantas de porte menos no topo da serra.

Na parte inferior e central, percebe-se a lavoura de milho, enquanto que na parte superior central está esboçado parte da área de uma serra preenchida com grafismos abstratos no formato de traços e pontos, árvores, além de um coqueiro no topo da serra. Na base da imagem encontra-se o rio.

Os dois coqueiros posicionados mais ou menos no centro da imagem, um ao alto e um mais ao meio, configuram-se nos participantes sobre os quais se pode atribuir certa saliência. Em termos da imagem como um todo, parecem dividi-la em duas seções, uma constituída por um espaço transformado pelo camponês (esquerda) e outra conservada (direita). Há certa saliência ao sol por expressar um rosto e pelos raios amplos.

Concernente à estruturação, verifica-se um caráter fraco entre os componentes como um todo e em relação às formas geométricas, verifica-se formas circulares, ovaladas e curvas, além de acentuada angularidade na representação das árvores em geral e da lavoura de milho. Quadrados e retângulos são observados na casa e nos canteiros da horta.

Assim sendo, a prevalência, no lado esquerdo, de elementos que dizem respeito à natureza “selvagem” indica que, para a estudante Bethania, já é “dado” que o camponês vive em locais nos quais prevalecem tais elementos. Por outro lado, o desenho sugere que ela compreende como sendo os principais atributos das pessoas do campo o valor que atribuem à família (casa à direita e no topo) associada ao cultivo da terra e criação de animais domésticos.

A presença de uma lavoura na central reforça o cultivo da terra como atributo chave do camponês.

A serra e a grande diversidade de plantas localizada na região central superior parece ilustrar que o sonho do camponês é conviver em um cenário com tais características, sustentado necessariamente pela riqueza e disponibilidade de água (rio na base da figura).

A delimitação desse tipo de sonho, especificamente, parece fazer referência aos processos de luta e de respeito que a estudante Bethânia desenvolveu ao longo de sua trajetória pela preservação da biodiversidade e das nascentes de sua região.

O posicionamento central dos dois coqueiros delimita uma linha vertical imaginária que divide o cenário em dois quadros, o esquerdo no qual prevalecem elementos não humanos naturais selvagens, e o direito no qual prevalecem aqueles mais transformados pelo ser humano. Nesse sentido, há a sugestão de que são atributos do camponês a transformação de elementos não humanos “naturais” selvagens, tendo o cuidado, contudo, de fazê-lo apenas em parte. Uma ideia de conservação ambiental, possivelmente advinda de suas vivências como extrativista.

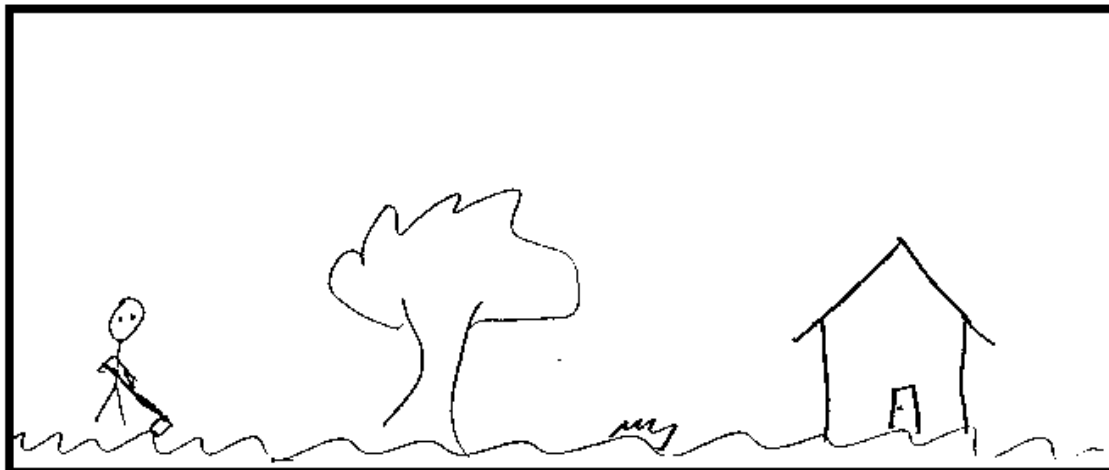
A localização do homem próximo ao centro e da mulher bem à direita sugere equivalência de importância entre ambos, uma valorização tanto do camponês quanto da camponesa.

A estruturação fraca entre todos os elementos representados, inclusive dos representantes humanos, denota uma percepção do camponês como alguém fortemente integrado, reconhecido como parte das conexões existentes entre os não humanos “naturais”. Sugere-se, ainda, que tais elementos são considerados pelo camponês como

vivos (formas circulares, ovaladas e curvas) e fortes (acentuada angularidade). As formas quadradas remetem ao artificial (canteiros e casa).

#### 7.4.1.d Representação da estudante Anne Sofia /G1 para a questão A

**Figura 7.19.** Representação da maneira como a estudante Anne Sofia vê as pessoas do campo.



**Fonte:** Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.

Os participantes representados na imagem elaborada pela estudante Anne Sofia, conforme se pode verificar na figura 7.19, são: uma árvore; grama; um homem com uma enxada; uma casa; uma touceira de capim próximo à casa. No que diz respeito aos participantes interativos, tem-se o homem com a enxada.

Em relação aos significados representacionais, a imagem apresenta dinamicidade, portanto, é narrativa, de modo que o esquema transacional apresentado é composto pelo homem com a enxada (Ator), do qual sai um vetor em direção ao solo (objetivo).

Diante do até aqui exposto, pode-se afirmar que o licenciando tem um entendimento das pessoas do campo como sendo aquelas que trabalham com a terra, lavoura.

Quanto aos significados interativos, percebe-se que o homem estabelece um contato de maior interação com o espectador mediante um olhar direto, isto é, de demanda. No que diz respeito à distância social, o estudante utiliza enquadramento de longa distância, sugerindo impessoalidade com o espectador e concernente à perspectiva, utiliza ângulo frontal e ao nível dos olhos.

Nesse sentido, a opção pelo distanciamento social denota que a estudante Anne Sofia intencionou estabelecer uma relação de impessoalidade com o espectador,



significando uma compreensão do camponês como uma pessoa distinta dos cidadãos, marcadas por processos específicos dos contextos rurais.

Essa singularidade do camponês em relação ao cidadão é perceptível em várias falas expressas por essa estudante, afirmando, em ocasiões diversas, que o campo tinha ar puro em detrimento da cidade; ou que o campo era melhor porque tinha mais árvores e menos barulho, menos correria.

A angulação frontal expressa que os participantes representados fazem parte da realidade da estudante, indicando que ela se considera como uma camponesa e, ainda, a perspectiva ao nível dos olhos traz à tona que ela atribui igualdade entre as pessoas do campo e o espectador/pesquisadora/academia/cidade.

A esse respeito, com base nas observações participantes realizadas, pode-se dizer que a estudante Anne Sofia, via de regra, expressava nas discussões em sala um sentimento de valorização muito grande do camponês, sendo bastante crítica aos estereótipos de que, historicamente, marcaram essas pessoas.

Ainda, pode-se dizer que o registro de único ponto de vista (frontal e ao nível dos olhos) impõe ao espectador uma única perspectiva, sugerindo que, para a estudante, as pessoas do campo têm uma tipologia padrão.

Passando agora para a análise dos significados composicionais, à esquerda, no plano do “já conhecido”, encontra-se o homem com a enxada. À direita, por sua vez, no plano do “contestável”, encontram-se a casa e, ao centro da imagem, uma árvore que, por essa localização e tamanho proporcional em relação aos demais participantes representados, é o elemento de peso da figura.

Essa disposição indica que, para a estudante, relacionar as pessoas do campo com o trabalho com a terra já é um “lugar comum”, trazendo como mensagem principal que, além dessa característica, deve-se compreender as pessoas do campo como aquelas que valorizam o lar, a família (imagem da casa à direita). A saliência da árvore pode estar ligada à atribuição das pessoas do campo como aquelas que cuidam, preservam a vida.

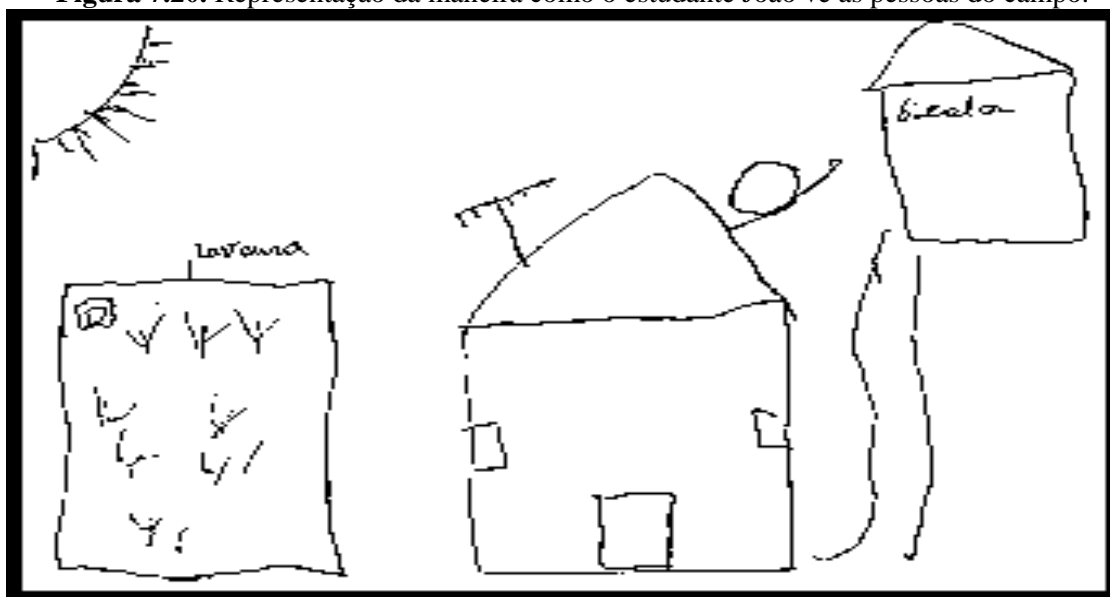
Todos os elementos estão localizados na base, com uma estruturação forte entre si e, ainda, notando-se a presença de traços angulosos e curvos para desenhar os não humanos “naturais”, enquanto percebe-se o uso de retângulos e linhas retas para desenhar os não humanos “artificiais”.

A localização de todos os elementos na base indica uma atribuição ao trabalho com a terra; aos elementos não humanos naturais e à família como atributos reais, que de fato estão relacionados às pessoas do campo.

Verifica-se que a estudante concebe os camponeses como pessoas que têm uma visão dos elementos naturais não humanos como orgânicos, vivos (curvas), além de fortes e severos (ângulos).

#### 7.4.1.e Representação do estudante João/G1 para a questão A

**Figura 7.20.** Representação da maneira como o estudante João vê as pessoas do campo.



Fonte: Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.

Os participantes representados na imagem elaborada pelo estudante João, conforme se pode verificar na figura 7.20, são: o sol, uma lavoura, uma casa com antena parabólica, uma estrada, uma escola, a linguagem escrito “lavoura” e “horta”.

Quanto aos significados interativos, percebe-se que, no que concerne à distância social, o estudante utiliza enquadramento de longa distância e em relação à perspectiva, utiliza ângulo frontal e ao nível dos olhos para a casa e a escola, mas frontal e superior para a lavoura.

Passando agora para a análise dos significados composicionais, à esquerda e na base, no plano do “já conhecido”, encontra-se a lavoura; o sol também se encontra à esquerda. À direita e no topo, por sua vez, no plano do “contestável”, encontra-se a escola. A estrada que liga a casa à escola também se localiza à esquerda. Ao centro da imagem está a casa, a qual, por essa razão, é o elemento de peso nessa imagem.

Percebe-se uma estruturação fraca entre os componentes e, ainda, a prevalência de quadrados e linhas retas.

Diante do exposto, há a sugestão de que o estudante compreende o camponês como alguém que está distante do espectador (enquadramento de longa distância), sugerindo a ideia de que os modos de vida do campo são muito distintos daqueles vivenciados no contexto da cidade.

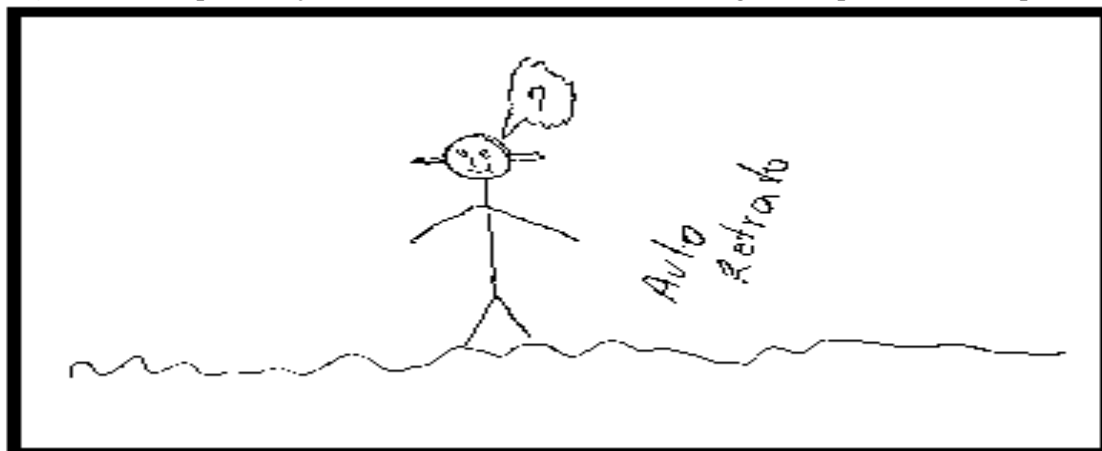
O uso da perspectiva frontal indica que a imagem faz parte da realidade de seu autor, logo, o estudante considera-se como um camponês. A angulação alta, por sua vez, sugere a ideia de superioridade do espectador sobre o campo. Ainda, a associação do ângulo frontal com o superior, como no caso dos estudantes anteriores, indica uma visão de que o camponês é uma pessoa autônoma.

Ainda, denota-se, a partir dos participantes representados, que o licenciando tem um entendimento de que, culturalmente, as pessoas do campo são relacionadas ao trabalho com a terra (lado esquerdo), seu meio concreto de sobrevivência (região inferior). Ao mesmo tempo, pela posição central da casa, considera a valorização do lar, da família como importante atributo do camponês. Por fim, a composição dos elementos representados evidencia que o estudante concebe que a escola/educação para o camponês como muito importante, relacionando-a como instrumento para alcançar melhores condições de vida para as pessoas do campo (localização da escola à direita e no topo).

O caráter fraco do enquadramento lavoura-família-educação denota que esses elementos estão interconectados na conformação das pessoas do campo, de modo que extirpar alguma delas seria descaracterizá-lo, percebê-lo de forma equivocada, incompleta.

#### 7.4.1.f Representação do estudante Diego/G1 para a questão A

**Figura 7.21.** Representação da maneira como o estudante Diego vê as pessoas do campo.



**Fonte:** Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.

Os participantes representados na imagem elaborada pelo estudante Diego, conforme se pode verificar na figura 7.21, são: um homem, um balão acima do homem com um ponto de interrogação dentro, o solo, a linguagem escrito “auto retrato” na diagonal. Diante do exposto, verifica-se que o estudante Diego reconhece-se como uma pessoa do campo.

É interessante notar que esse participante, inclusive pelo modo de se vestir nos contextos do TE e do TC, parecia fazer questão de marcar sua identidade com o campo. Em várias situações, pudemos observá-lo usando chapéu de agricultor, botas e um cinto largo com elementos que remetiam ao campo como cavalos, bois e/ou com a imagem de Nossa Senhora.

Quanto aos significados interativos, no que concerne à distância social, o estudante utiliza plano aberto e, em relação à perspectiva, utiliza ângulo frontal e ao nível dos olhos.

Dessa forma, o estudante compreende o camponês como alguém que está distante do espectador (enquadramento de longa distância), sugerindo distinção acentuada entre pessoas do campo e da cidade.

O ângulo frontal expressa que se percebe como parte da paisagem delineada, ou seja, há um reforço de seu entendimento enquanto camponês, além de atribuir ao espectador um papel de igualdade (ângulo ao nível dos olhos) com os participantes representados, expondo uma relação de igualdade entre as pessoas do campo e da cidade.

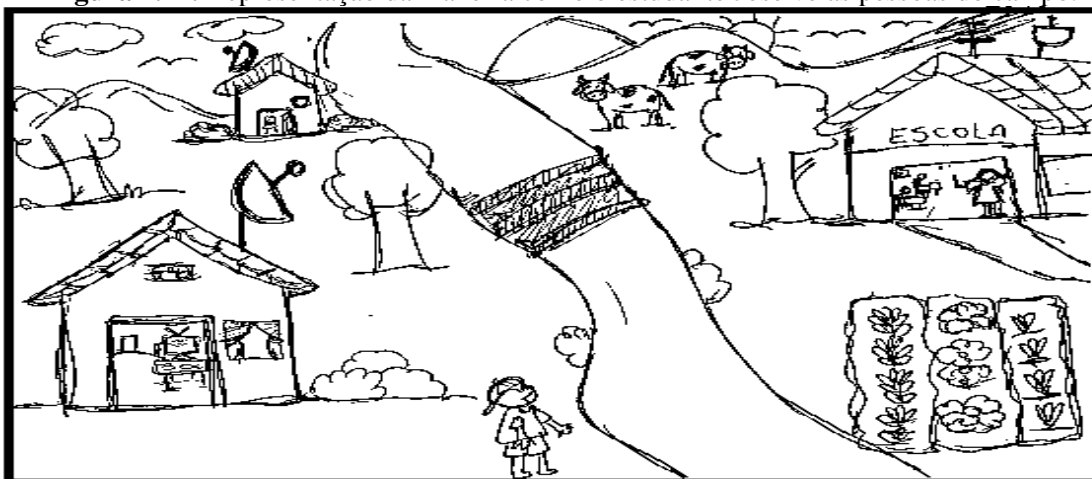
Essa característica de igualdade entre citadinos e camponeses é bem presente na fala do estudante Diego, que traz um entendimento, em suas argumentações desenvolvidas em sala e em outras ocasiões, que valorizar o camponês não significa desqualificar a cidade e nem obrigar as pessoas a não deixarem o campo, mas significa dar-lhes oportunidade de escolha. Significa a luta por uma estrutura digna no campo, para o caso de, se as pessoas optarem por ficar, possam desenvolver uma boa vida com emprego e acesso a serviços de saúde, educação, moradia e saneamento básico de qualidade.

Passando agora para a análise dos significados composicionais, verifica-se que o homem localiza-se no centro da imagem, deslocado mais para o topo. O elemento de linguagem encontra-se à direita e quase que paralelo ao homem. Sob os pés do homem, está uma linha ondulada (o solo?). O homem é o participante representado de peso. Percebe-se uma estruturação fraca entre os componentes e, ainda, dividindo a atenção do olhar do espectador, o uso de linhas retas para o humano e onduladas para o solo. A centralidade do ser humano indica uma atribuição de importância, valorização do camponês. A presença exclusiva do solo sob o ser humano indica-o como principal realidade e elemento característico das pessoas do campo. O caráter fraco do enquadramento ser humano/solo indica atribuição de importante conexão entre esses elementos, sendo o solo considerado como sistema vivo, orgânico pelo camponês (linhas onduladas).

#### 7.4.2 Questão A: representações das pessoas do campo – G2

##### 7.4.2.a Representação do estudante José/G2 para a questão A

**Figura 7.22.** Representação da maneira como o estudante José vê as pessoas do campo.



Fonte: Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.

O desenho do estudante José, exposto na figura 7.22, apresenta como participantes representados: um menino; duas residências com antena parabólica; duas árvores; touceiras de plantas ao lado das residências; serras ao fundo; nuvens; o sol; pássaros voando distantes; um rio; uma ponte; duas touceiras de plantas às margens do rio; dois bovinos; uma escola com antena parabólica; o registro de linguagem “escola”; no interior da escola há uma professora e dois estudantes; uma árvore ao lado da escola; uma horta com três canteiros com espécies diferentes de hortaliças.

Em termos de significados representacionais, caracteriza-se como imagem narrativa devido à dinamicidade apresentada. No esquema transacional esboçado, a professora (Ator) parece acenar para a criança do outro lado do rio (objetivo).

Quanto aos significados interativos, nota-se que os dois bovinos estabelecem uma interação com o espectador mediante um olhar direto, tipificando o chamado “olhar de demanda”. Os outros humanos representados e as aves estabelecem contato indireto com o espectador, portanto, nesse caso, um “olhar do tipo oferta”.

No que se refere à distância social das pessoas representadas, elas são mostradas impessoalmente, como desconhecidas ao espectador, já que o enquadramento utilizado é o plano aberto. Do mesmo modo, a paisagem também encontra-se sob um enquadramento de longa distância, sugerindo que o espectador está do lado de fora. Concernente à perspectiva, nota-se a utilização de angulação frontal e ângulo alto.

De acordo com o até aqui descrito em relação à imagem elaborada pelo licenciando José, apreende-se que, para ele, as pessoas do campo são aquelas que têm uma relação próxima com elementos não humanos “naturais” domesticados, transformados (horta e bovinos), embora haja no contexto onde desenvolvem sua existência importantes elementos afeitos aos não humanos “naturais” selvagens (serras, rio em leito natural, aves silvestres). Ainda, nota-se, a partir da imagem, que para o estudante, os camponeses usufruem da TV e internet (para comunicação? lazer? informação) e também da escola para formação.

Além disso, as descrições acima trazem à tona que o estudante compreende o camponês como alguém que está distante do espectador (enquadramento de longa distância), sugerindo a ideia de que os modos de vida do campo são muito distintos daqueles vivenciados no contexto da cidade.

O uso da perspectiva frontal indica que as características relativas ao modo de vida do campo são próximas à sua realidade, reconhecendo-se, portanto, como

camponês. A angulação alta sugere a ideia de superioridade do espectador sobre o campo.

Ainda, a associação do ângulo frontal com o superior, como no caso dos estudantes anteriores, indica que o estudante compreende o camponês como uma pessoa autônoma, livre.

Referente aos significados composicionais, à esquerda, no plano do “dado”, do “já conhecido”, encontra-se o menino; duas residências com antena parabólica; duas árvores; touceiras de plantas ao lado das residências; serras ao fundo; nuvens; pássaro. À direita, por sua vez, está a horta com três canteiros; uma escola com antena parabólica; o registro de linguagem “escola”; no interior da escola há uma professora e dois estudantes; uma árvore ao lado da escola; dois bovinos; serras; pássaros voando distantes; o sol.

Na base da imagem está o menino e no topo, uma residência, bovinos, pássaros silvestres, serras, sol, nuvens. Ao centro, na direção topo/base, encontra-se o rio com a ponte e algumas touceiras de planta às margens, de modo que o rio e a ponte, pelo posicionamento central, são considerados como os elementos de peso dessa imagem; além da horta, por seu posicionamento inferior à direita e também por seu tamanho.

As figuras não humanas “naturais” são representadas utilizando-se formas arredondadas e as não humanas “naturais” priorizando-se retângulos e quadrados. Para os humanos, círculos, curvas e retas.

Considerando a descrição apresentada, ela reforça a ideia apresentada na análise das metafunções anteriores de que as pessoas do campo, para o estudante, são aquelas que residem em locais que lhes propiciam contato próximo com os não humanos “naturais” e que, ao mesmo tempo, têm interesse, estão integradas às tecnologias - comunicação? lazer? Informação? – (lado esquerdo).

Além disso, os camponeses são pessoas muito vinculadas à lida com a terra, considerada o fundamento concreto de seus processos de sobrevivência; informações que podem ser apreendidas pela posição da horta à direita e no canto inferior.

Ainda, o camponês é visto pelo estudante como alguém que valoriza o conhecimento escolar, relacionando-o como possibilidade para alcançar seus sonhos (localização da escola à direita e no topo).

Na base da imagem está o menino e no topo destacam-se uma residência, além de elementos não humanos “naturais” domesticados (bovinos) e selvagens

(pássaros silvestres, serras, sol, nuvens), sugerindo um sonho do menino em construir a sua vida no campo.

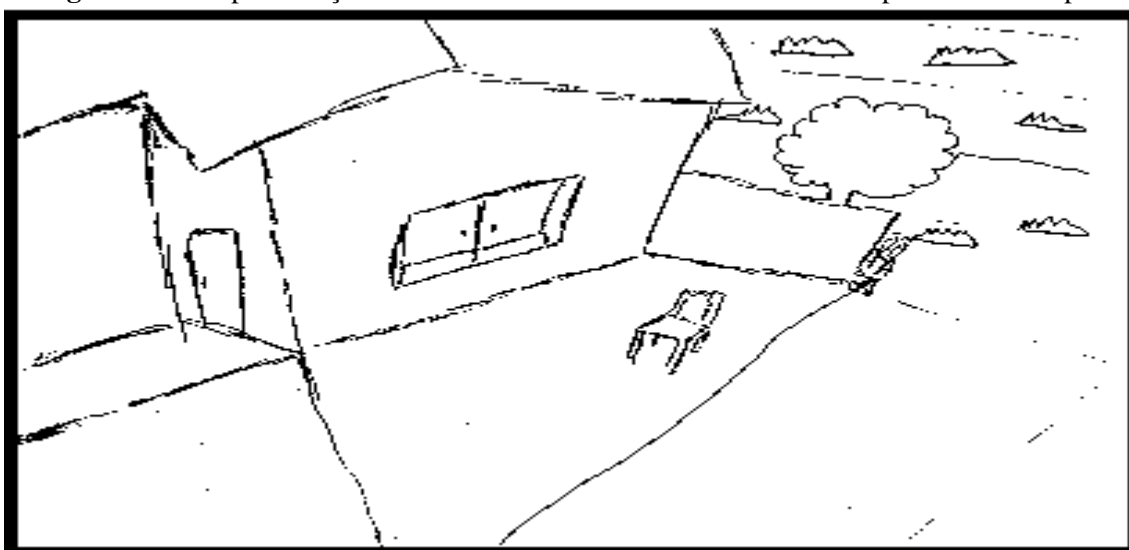
A posição centralizada do rio e cortando toda a imagem constrói um seccionamento em dois lados. A considerar pelos elementos presentes, o lado esquerdo representaria o aspecto do camponês mais próximo do tecnológico e o direito, aquele mais próximo á sua relação com a terra, criação de animais e estudo. Por estarem à direita, esses últimos atributos seriam os que mais representariam o camponês, em detrimento da relação com a tecnologia informatizada, por assim dizer. A ponte sobre o rio sugere uma integração, a coexistência dessas duas dimensões na representação do camponês.

O uso de formas arredondadas para os não humanos “naturais” sugere atribuição de vida; a prevalência das figuras retangulares e quadradas junto à casa e organização dos canteiros da horta indica artificialidade. Por último, ambas as formas para os humanos sugerem a atribuição de vida e racionalidade.

A figura 7.3 apresenta também um recurso interessante de subdivisão do quadro com uma diagonal ascendente à direita, radicalizando a representação da dinâmica da vida silvestre. Esse dado recorrente de separação entre a vida selvagem e a natureza domesticada pelo homem nas representações analisadas aparecem de diferentes maneiras e em diferentes contextualizações, oferecendo nuances de interpretação.

#### 7.4.2.b Representação do estudante Murilo/G2 para a questão A

**Figura 7.23.** Representação da maneira como o estudante Murilo vê as pessoas do campo.



**Fonte:** Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.



A imagem elaborada pelo estudante Murilo, exposta na figura 7.23, apresenta como participantes representados uma casa; uma cadeira em frente à casa; um muro; uma menina de costas ao lado do muro; atrás do muro uma árvore e várias touceiras espaçadas entre si; traços abstratos em forma de linha reta em meio às touceiras; um espaço vazio em frente à casa (quintal? rua?).

Em relação aos significados representacionais, a imagem apresenta-se estática. Desse modo, é uma imagem conceitual, podendo-se dizer ainda que é conceitual simbólica, sendo a casa o atributo simbólico presente, uma vez que se configura como o participante representado saliente na representação.

No contexto da questão proposta, o peso atribuído à casa sugere que o estudante tem o entendimento de que as pessoas do campo valorizam de forma especial o lar, a família. Denota-se também da imagem o estabelecimento de uma ligação entre o camponês e plantas (árvores e touceiras).

Quanto aos significados interativos, percebe-se a criança de costas para o espectador, denotando uma relação indireta pela presença de um “olhar de oferta”.

No que se refere à distância social, os participantes representados encontram-se sob um enquadramento de longa distância, plano aberto, sugerindo externalidade do espectador. Em termos de perspectiva, o estudante elabora seu desenho utilizando ângulo oblíquo e alto.

A partir desses significados interativos apresentados, pode-se dizer que o estudante Murilo concebe as pessoas do campo como não estabelecendo contato direto (olhar de demanda) com o espectador - pesquisadora? Academia? Cidade -, sugerindo uma demarcação de identidade. Essa compreensão é reforçada pelo uso do enquadramento de longa distância, que atribui externalidade do espectador em relação à imagem, sugerindo a ideia de que os modos de vida do campo são muito distintos daqueles vivenciados no contexto da cidade.

A angulação oblíqua e alta indica que o estudante não se reconhece como envolvido na cena ilustrada e, ainda, que considera os elementos nela presentes inferiores ao espectador. Essa organização sinaliza que a estudante NÃO se percebe como camponês (ângulo oblíquo) e, ainda, sugere um entendimento que as pessoas do campo são vistas sob olhar depreciativo pelas pessoas da cidade/academia (ângulo alto).

Ainda, a combinação dessas duas perspectivas (oblíqua e alta) indica a possibilidade de ser observar a imagem de diferentes lugares, ou seja, permite variados pontos de vista, dispondo liberdade ao espectador. Tal característica implica que o estudante percebe o camponês como uma pessoa livre.

Passando agora para a análise dos significados composicionais, o plano da esquerda, sem diferenciação topo/base, encontra-se a porta da casa. Já no lado direito, há, na base, um espaço vazio (o quintal? a rua?) e, acima, elementos humanos “naturais”. Em termos de enquadramento, verifica-se fraca estruturação entre a árvore e as touceiras. Por outro lado, as partes e objetos da casa (porta, janela, cadeira, telhado) estabelecem forte estruturação entre si. O muro estabelece uma divisão entre os elementos artificiais e naturais da imagem, de modo que a posição da criança sugere a superação dessa divisão. A casa é o elemento saliente na imagem. Além disso, percebe-se que sua maior parte encontra-se no topo da imagem, juntamente com os elementos não humanos “naturais”. No que se refere às formas, verifica-se para a casa e seus objetos uso de quadrados e retângulos; para as touceiras, traços retos e angulares e, para a árvore, curvas. A criança é representada com ondas (cabelo), curvas (gola da roupa e pés) e triângulo (manga da roupa).

Diante do exposto, denota-se que, pelo fato de as portas remeterem ao significado de passagem, de revelar algo, sua utilização pelo estudante Murilo do lado esquerdo de seu desenho sugere uma compreensão de que as pessoas do campo, comumente, representam a passagem para um mundo diferente. Em outras palavras, em termos culturais e socialmente mais amplos, os camponeses já têm uma identidade própria, demarcada.

A partir da análise dos participantes representados no lado direito, por sua vez, pode-se afirmar que idealmente, a característica mais importante das pessoas do campo é sua relação com os elementos “naturais”, contudo, concretamente, o estudante percebe os camponeses vinculados a outro atributo, não estando claro o que seria exatamente esse atributo (quintal? rua?).

A fraca estruturação entre a árvore e as touceiras denota um entendimento de que as pessoas do campo são aquelas que consideram a interligação entre os elementos não humanos da natureza. Por outro lado, as partes e objetos da casa (porta, janela, cadeira, telhado) fortemente estruturadas entre si denotam uma percepção contrária em relação aos elementos artificiais.

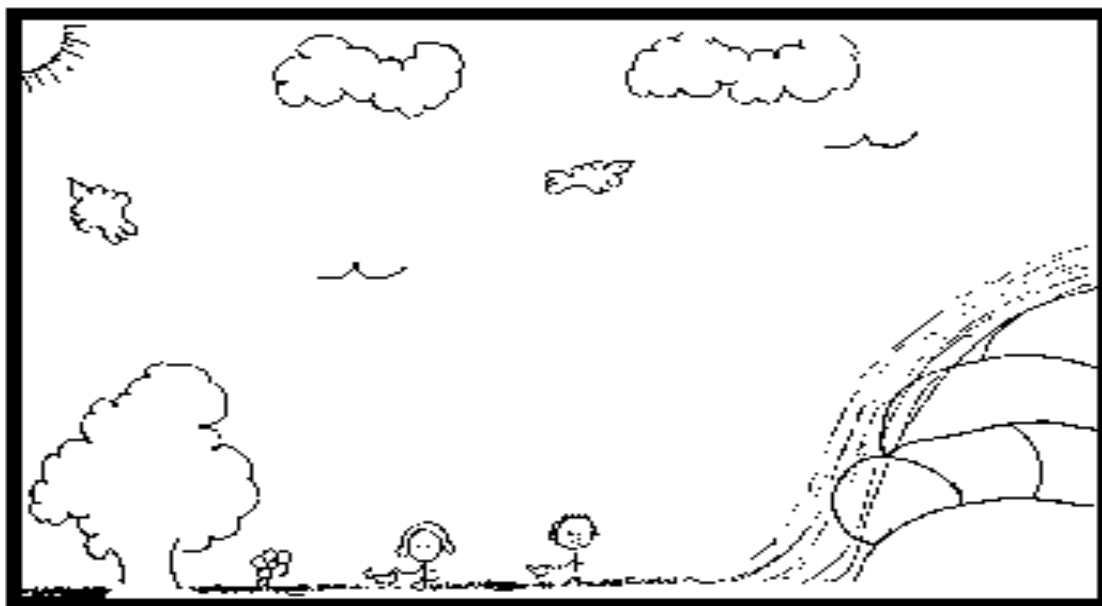
O muro denota que, para os camponeses, a separação entre os elementos artificiais e naturais é cada vez maior, com progressivo destaque aos primeiros, denotado pelo peso atribuído à casa na imagem como um todo.

A predominância da casa no topo da imagem, juntamente com os elementos “naturais” sugere que os camponeses têm como sonho um teto, um lar, em meio a esses elementos.

Por fim, é clara a referência das formas quadradas e retangulares ao artificial e as touceiras com caráter angular sugerem que os elementos não humanos naturais têm, na percepção do camponês, um caráter de força e, ao mesmo tempo, de vida (uso de curvas para a copa da árvore). Tais traços remetem a uma percepção de natureza do camponês como forte e viva.

#### 7.4.2.c Representação do estudante Dante/G2 para a questão A

**Figura 7.24.** Representação da maneira como o estudante Dante vê as pessoas do campo.



**Fonte:** Questionário preenchido pelos participantes da presente investigação.

A imagem elaborada pelo estudante Dante, presente na figura 7.24, apresenta como participantes representados o sol, grande quantidade de gramíneas ao longo da base da imagem; uma árvore com copa cheia; dois pássaros voando em primeiro plano; dois pássaros voando ao fundo; duas nuvens; uma flor; uma mulher cuidando de um carro de bebê; um homem (praticando uma ação não identificada); uma cachoeira evidenciada por águas correndo sobre pedras; um poço d'água. No que diz

respeito aos participantes interativos, têm-se os dois pássaros mais próximos, a cachoeira e a mulher.

Em relação aos significados representacionais, por apresentar elementos que remetem à ação, classifica-se como uma imagem narrativa. Verifica-se, desse modo, primeiramente um esquema transacional bidirecional, em que o participante, no caso, os pássaros, são tanto os Atores quanto o Objetivo. Em segundo lugar, um esquema transacional da água da cachoeira (Ator) movimentando-se em direção a um poço (Objetivo) e, por último, um esquema transacional em que a mulher (Ator) interage com o carrinho de bebê (objetivo).

Quanto aos significados interativos, verifica-se que os dois participantes representados como humanos estabelecem contato de maior interação com o espectador mediante um olhar direto, isto é, de demanda. Ao mesmo tempo, os pássaros mais próximos parecem estar olhando para frente, de modo a não estabelecer contato direto com o espectador. Nesse caso, o tipo de imagem é de oferta.

No que diz respeito à distância social, o estudante utiliza enquadramento longo e, concernente à perspectiva, utiliza uma angulação frontal e ao nível dos olhos.

As descrições acima indicam que o estudante Dante compreende as pessoas do campo como vinculadas, imersas aos elementos não humanos “naturais”. Ainda, nota-se que ele intencionou criar um vínculo direto entre os humanos presentes em seu esboço e o leitor, embora não tenha expressado o mesmo objetivo em relação aos pássaros.

O enquadramento longo reforça a ideia de impessoalidade dos elementos representados com o espectador, com exceção dos humanos representados pelo olhar de demanda neles presente, indicando que o estudante considera o camponês como distinto do espectador/pesquisadora/Academia/cidade.

O uso de angulação frontal e ao nível dos olhos expressa que os participantes representados fazem parte da realidade do estudante, indicando que ele se considera como um camponês e, ainda, que atribui igualdade entre as pessoas do campo e o espectador/pesquisadora/academia/cidade.

Ainda, pode-se dizer que o registro de único ponto de vista (frontal e ao nível dos olhos) impõe ao espectador uma única perspectiva, sugerindo que, para o estudante, as pessoas do campo têm uma tipologia padrão.

Caminhando em direção à análise dos significados composicionais, percebe-se à esquerda, no plano do “já conhecido”, o sol, uma árvore, flores e um pássaro. À

direita, por sua vez, no plano do “contestável/problemático”, está a cachoeira. No que se refere à relação centro/margem, nota-se os seres humanos no centro e a cachoeira, a árvore, as nuvens e os pássaros como que os envolvendo.

Essa disposição significa que, para o estudante, as plantas, o sol e os animais são entendidos como elementos relacionados ao camponês de modo muito direto, enquanto que a questão da água, que buscou evidenciar por posicioná-la no lado direito da imagem, é reconhecida por ele como uma preocupação desses sujeitos.

O posicionamento do ser humano no centro indica que, para esse estudante, as pessoas do campo estão em destaque em relação aos demais elementos representados na imagem, denotando a ideia de que o camponês domina os demais elementos não humanos naturais.

No que se refere à saliência, pode-se dizer que a árvore ocupa esse lugar devido ao tamanho expressivo da copa, do mesmo modo a cachoeira, por seu tamanho proporcionalmente ao demais elementos.

Concernente à estruturação, pode-se afirmar que é de caráter fraco, expressando assim um entendimento de intensa conexão entre os participantes representados.

A grama está representada com linhas retas dispostas cuidadosamente paralelas entre si, do mesmo modo que os raios do sol, enquanto que as árvores, nuvens, pedras, pássaros, flores, queda d’água estão representadas utilizando-se linhas curvas. A regularidade das linhas da grama e do sol implica uma ideia de que o camponês percebe a natureza como ordenada, organizada, já os traços curvos remetem às noções de vida.

#### **7.4.3 Síntese das representações das pessoas do campo - Grupos 1 e 2**

Considerando-se as análises desenvolvidas na seção anterior, apresentam-se nas Tabelas 7.7 e 7.8 a seguir a sistematização das principais características elencadas pelos participantes do Grupo 1 e 2, respectivamente, como sendo aquelas que melhor representam as pessoas do campo.

Em ambas as tabelas empregou-se o símbolo “x” para as situações em que se identificou, mediante a análise dos desenhos, que o/a estudante atribui a característica especificada na primeira coluna como sendo um atributo do camponês. O símbolo “0” foi usado nas situações em que o/a estudante não se referiu a tal característica.

A gradação dos sombreamentos nas linhas da coluna da direita indica, quando mais escuras, maior incidência da característica entre os participantes e, quando mais claras, menor incidência.

Serão apresentados e discutidos primeiramente os resultados do G1, seguidos, imediatamente, daqueles provenientes do G2.

Sendo assim, mediante análise das informações compartilhadas pelos estudantes do G1, a Tabela 7.7 abaixo apresenta os principais atributos associados às pessoas do campo pelo referido grupo.

**Tabela 7.7.** Principais características atribuídas às pessoas do campo pelos participantes do G1, após realização de análise semiótica da questão “a” - Seção I: “No espaço a seguir, faça um desenho o mais detalhado possível, que represente da melhor forma a maneira como você vê as pessoas do campo”.

PRINCIPAIS ATRIBUTOS DAS PESSOAS DO CAMPO	Ana	Ane	Bethâni a	Anne	João	Diego
distinção acentuada em relação aos cidadãos	x	x	x	x	x	x
o/a estudante reconhece-se como camponês	x	x	x	x	x	x
valorizam o lar, a família	x	x	x	x	x	0
cultivam a terra	0	x	x	x	x	x
concebem os não humanos naturais como vivos e/ou fortes	x	x	x	x	0	x
proximidade com não humanos “naturais”	x	x	x	x	0	0
descriminalizadas, estereotipadas pelos cidadãos	x	x	x	0	x	0
autônomas, livres	x	x	x	0	x	0
integração, conexão com os não humanos	x	x	x	0	0	x
destaque às árvores	0	x	x	x	0	0
são concebidos em igualdade em relação ao cidadãos	0	0	0	x	0	x
Importantes	0	x	0	0	0	x
vinculados ao manejo de animais (rãs, bois, patos)	x	0	x	0	0	0
destaque para o sol	x	0	x	0	0	0
valorizam a coletividade	0	x	0	0	0	0
valorizam a educação	0	0	0	0	x	0
valorização da mulher camponesa	0	x	0	0	0	0
têm como ideal um ambiente marcado por diversidade natural	0	0	x	0	0	0
valorizam a água	0	0	x	0	0	0
residem em área rural	x	0	0	0	0	0
relacionam-se com o urbano via produção	x	0	0	0	0	0
conservam o ambiente	0	0	x	0	0	0

**Fonte:** Sistematização elaborada pela autora da Tese a partir das informações partilhadas pelos estudantes.

Desse modo, de acordo com a Tabela 7.7, verifica-se que todos os 6 participantes do G1 compreendem as pessoas do campo como marcadas por uma identidade muito singular, demarcada em relação aos cidadãos.

Nesse sentido, os camponeses, para 5 dos participantes do G1, caracterizam-se por: (1) valorizarem o lar, a família; (2) cultivar a terra; (3) conceberem os não humanos “naturais” como vivos.

Já para 4 estudantes desse grupo, são atributos que identificam uma pessoa como sendo camponesa: (1) proximidade, convivência direta com não humanos “naturais”; (2) liberdade, autonomia; (3) consideração dos não humanos naturais como vivos e fortes – atribuição de uma mentalidade/inteligência a esses elementos; (4) entendimento de integração, conexão com os não humanos “naturais”; (5) pessoas discriminadas pelos cidadãos.

Para 2 estudantes desse grupo, os camponeses são aquelas pessoas que (1) trabalham com o manejo de animais; (2) são importantes; (3) concebidos em pé de igualdade em relação aos cidadãos.

Metade dos estudantes, isto é, três, consideram as árvores como incorporada por certa simbologia em relação ao camponês e 2 atribuem ao sol esse caráter.

Por fim, 1 participante do G1 atribui como características que definem o camponês: (1) residência em área rural; (2) interação com as cidades via produção; (3) valorizam a coletividade, da educação e da mulher; (4) consciência da necessidade de valorização da mulher nesse espaço; (5) idealização de um ambiente repleto de biodiversidade; (6) a conservação do ambiente.

Em linhas gerais, apreende-se do exposto que, para a maior parte dos estudantes do G1 (entre 6 a 4), há pelo menos oito atributos principais que caracterizam o camponês, sendo: (1) distinção acentuada em relação aos cidadãos; (2) evidenciação de processos discriminatórios; (3) autonomia; (4) cultivo da terra; (5) caracterização dos não humanos “naturais” como vivos, (6) próximos e (7) integrados ao humano, além da (8) valorização da família.

Outros atributos citados pelo G1 como representativos do camponês, mas com uma incidência menor (entre 2 a 1) foram: (1) a relação com o manejo de animais; (2) destaque para sua importância; (3) igualdade em relação aos cidadãos; (4) residência em área rural; (5) interação com as cidades via produção; (6) valorização da coletividade, da educação e da mulher; (7) idealização de um ambiente repleto de biodiversidade; (8) a conservação do ambiente.

Passando agora para a discussão do G2, a sistematização da análise das informações compartilhadas por esse grupo de estudantes encontra-se na Tabela 7.8 abaixo.

**Tabela 7.8.** Principais características atribuídas às pessoas do campo pelos participantes do G2, após realização de análise semiótica da questão “a” - Seção I: “*No espaço a seguir, faça um desenho o mais detalhado possível, que represente da melhor forma a maneira como você vê as pessoas do campo*”.

PRINCIPAIS ATRIBUTOS DAS PESSOAS DO CAMPO	José	Murilo	Dante
proximidade com não humanos “naturais”	X	x	x
distinção acentuada em relação aos citadinos	X	x	x
noção dos não humanos “naturais” relacionada à vida	X	x	x
o/a estudante reconhece-se como camponês	X	0	x
descriminalizadas, estereotipadas pelos citadinos	X	x	0
autônomas, livres	X	x	0
valorizam o lar, a família	0	x	x
integração entre não humanos “naturais” e destes com o humano	0	x	x
vinculados ao manejo de animais (bois)	X	0	0
usufruem da tecnologia (internet, tv...)	X	0	0
destaque para as árvores e água	0	0	x
cultivam a terra	X	0	0
valorizam a educação	X	0	0
sonho de morar em meio aos não humanos	0	x	0
ser humano como o centro	0	0	x
igualdade entre as pessoas do campo e da cidade	0	0	x
ideia de natureza ordenada	0	0	x

\*A estudante Jade não respondeu a essa questão. **Fonte:** Sistematização elaborada pela autora da Tese a partir das informações compartilhadas pelos estudantes.

Assim sendo, de acordo com a Tabela 7.8, verifica-se que todos os 3 participantes do G2 definem as pessoas do campo com as seguintes características: (1) proximidade com não humanos “naturais”; (2) distinção acentuada em relação aos citadinos; (3) atribuição do caráter de vida aos não humanos “naturais”.

Já para 2 dos participantes do G2, os camponeses são reconhecidos como aqueles que: (1) sofrem discriminação pelos citadinos; (2) são autônomos; (3) valorizam o lar, a família; (4) reconhecem uma conexão, integração entre humano e não humanos “naturais”.

Diante do exposto, verifica-se que são pelo menos sete os principais atributos do camponês, de acordo com a maior parte dos estudantes do G2 - entre 3 a 2 : (1) distinção acentuada em relação aos citadinos; (2) evidência de processos discriminatórios; (3) autonomia; (4) caracterização dos não humanos “naturais” como (5) vivos, (6) próximos e (7) integrados ao humano, além da (8) valorização da família.

Outros atributos citados pelo G2 como representativos do camponês, mas com uma incidência não superior a 1, foram: (1) a relação com o manejo de animais; (2)



usufruto de tecnologias (TV, internet...); (3) cultivo da terra; (4) valorização da educação; (5) sonho de morar em meio aos não humanos “naturais”; (6) igualdade entre as pessoas do campo e da cidade; (7) ideia de natureza ordenada; (8) ideia do ser humano como o centro.

Ainda, 1 dos participantes do G2 destacou as árvores e água como incorporada por certa simbologia em relação ao camponês.

Diante do até aqui exposto, ao se estabelecer uma comparação entre os dados de ambos os grupos, nota-se que, dentre o conjunto das oito características principais definidoras do camponês, que emergiram dos dez participantes, sete delas foram exatamente as mesmas em ambos, sendo o cultivo da terra a característica diferencial, estando presente exclusivamente no conjunto das características principais do G1.

No que se refere às especificidades atribuídas ao camponês pelos 10 estudantes participantes e que tiveram um caráter secundário, isto é, foram menos citadas por ambos os grupos, tem-se: (1) a relação com o manejo de animais; (2) a valorização da educação; (3) o sonho de morar em meio aos não humanos “naturais”; (4) igualdade entre as pessoas do campo e da cidade.

Concernente às características elencadas como secundárias na caracterização do camponês, citadas exclusivamente pelos participantes do G1, elencam-se: o (1) destaque para sua importância; (2) interação com as cidades via produção; (3) expectativa de residir na cidade; (4) valorização da coletividade e da mulher; (5) idealização de um ambiente repleto de biodiversidade; (6) a conservação do ambiente.

Já as características secundárias expostas exclusivamente pelos participantes do G2 como identificadoras das pessoas do campo foram: (1) usufruto de tecnologias (tv, internet...); (2) cultivo da terra; (3) ideia de natureza ordenada; (4) ideia de ser humano como o centro.

Em termos comparativos, no que se refere aos elementos identificados de certa forma como “símbolo” dos camponeses, metade do G1, ou seja, 3 estudantes, fizeram referência às árvores e 2 ao sol. Concernente ao G2, 1 referiu-se às árvores e à água.

Em linhas gerais, tendo em vista os objetivos do presente trabalho, dentre as semelhanças e diferenças identificadas entre o G1 e o G2, interessam-nos mais as distinções. E isso porque elas nos dão pistas sobre as singularidades de cada um desses

grupos, as quais se supõe relações com os coletivos de pensamento nos quais esses estudantes trafegam/trafegaram - o CP movimentos sociais, o CP dos agricultores familiares e o CP das EFAs ou Saberes da Terra -, ou não.

A partir disso, assume-se que tais coletivos de pensamento orientam para elaborações de determinados EP sobre natureza em detrimento de outros, trazendo, assim, elementos que ajudarão a compreender as especificidades das elaborações conceituais dos camponeses sobre esse tema.

Destarte, no que se refere à representação das pessoas do campo, chama a atenção, primeiramente, a referência ao “cultivo da terra” como atributo principal elencada pelo G1 mas não pelo G2.

Considerando que todos os participantes do G1 trafegam/trafegaram pelos CP dos movimentos sociais camponeses, dos agricultores familiares e das EFAs ou Saberes da Terra e que os estudantes do G2 não tiveram tal inserção, conjectura-se que essa atribuição tenha raízes nesses CP.

Cogita-se tal conexão, também, levando-se em conta a centralidade que o trabalho na terra possui para cada um desses CP.

Outra diferença diz respeito à citação de traços secundários para caracterização dos camponeses, feitas exclusivamente pelo G1, que também parecem ter conexões com os CP em pauta. De fato, a (1) valorização da coletividade é um traço intrínseco a qualquer movimento social, necessário aos grupos subjugados que intencionam alcançar direitos. Para o caso dos camponeses, o acesso e permanência à terra tem dependido desse mecanismo de articulação e pressão. A referência à (2) valorização das mulheres camponesas e (3) a integração campo/cidade via escoamento da produção dos trabalhadores do campo vai nesse mesmo caminho, ou seja, o entendimento da centralidade da luta para a conquista e efetivação de direitos – seja em termos de igualdade homem/mulher, seja em termos de reconhecimento da necessária integração campo/cidade protagonizado pelos agricultores e não pelas grandes empresas.

O CP das EFAs e dos Agricultores Familiares Camponeses são orientados por esse princípio de coletividade e de luta por direitos. Assim sendo, é possível que, devido ao entendimento não apenas teórico, mas proveniente da experiência em militância em movimentos sociais camponeses, a coletividade e a luta pela valorização das mulheres tenha sido elencada pelo G1 em detrimento do G2.

O (2) ideal de manutenção da biodiversidade para produção e reprodução dos modos de existência, associados à ideia de conservação da natureza “selvagem” e de destaque para a importância do camponês, do trabalhador rural, podem ser considerados como traços oriundos do CP das EFAs, Saberes da Terra e do CP dos Agricultores Familiares camponeses, uma vez que se orientam por práticas agroecológicas e, ainda, por advogarem em favor da promoção de condições para permanência das pessoas no campo, como opção de vida.

Os participantes do G2, por não terem inserção nesses CP, parecem distantes da realidade do trabalho com a terra, do ofício de agricultor em si, não atribuindo, portanto, destaque para a conexão entre biodiversidade/conservação/trabalhador rural.

Diante do exposto, é perceptível que o G1, devido à circulação de seus participantes nos três CP outrora citados, trazem, de modo exclusivo, como marcas do camponês: uma forte vinculação com a terra (ofício de agricultor); um acentuado posicionamento político (luta, coletividade) e, por fim, uma clara consciência de interdependência/dependência em relação aos não humanos “naturais”(biodiversidade/conservação/trabalhador rural).

Passando agora para a análise dos atributos de caráter secundário, elencados exclusivamente pelos estudantes do G2 como referentes às “pessoas do campo”, foram identificados pelo menos quatro. (1) uso de tecnologias (tv, internet...); (2) cultivo da terra; (3) ideia de natureza ordenada; (4) ideia de ser humano como o centro.

O primeiro deles, referente ao uso da tecnologia, parece configurar-se em uma postura de oposição a estereótipos impostos sobre as pessoas do campo, caracterizando-as como atrasados e adjetivações semelhantes. Traz a ideia de que o progresso, a modernidade também está no campo. O segundo atributo diz respeito ao cultivo da terra, citado por 1 estudante do G2 contra 5 estudantes do G1. Portanto, com uma incidência bem menor. A terceira e quarta caracterizações apresentadas referem-se à ideia de que os camponeses concebem natureza como ordenada, sendo o ser humano o centro.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a ausência de tráfego desses estudantes pelo CP de escolas da Educação Básica que valorizam a cultura camponesa, pelo CP dos Agricultores Familiares e pelos Movimentos Sociais camponeses contribui para a conformação de maneiras de ver os camponeses com elementos diferenciados daquelas elaboradas pelos licenciandos que por eles circulam.

Nesse sentido, a equiparação, por exemplo, da importância do uso da tecnologia com o cultivo da terra para caracterizar as pessoas do campo já sinaliza um entendimento distinto dos estudantes desse grupo sobre o valor da agricultura e do trabalhador rural, concebidos, aqui, não como atividades e identidades em disputa, tensionadas, como o são para o G1, mas despolitizadas.

Ainda, ao definirem as pessoas do campo como sendo o centro em um contexto cercado por elementos não humanos “naturais” e ao externarem que os camponeses percebem natureza como ordenada, dotada de uma lógica racional, sugerem concepções de fragmentação humano/natureza, em que o domínio desta é exercido pelo primeiro.

Nesse contexto, apreende-se uma noção de pessoas do campo como despolitizadas e que mantêm uma noção de fragmentação humano/natureza.

## 7.5 Síntese resultados da análise semiótica

Diante de todo conjunto de resultados obtidos a partir da Análise Semiótica desenvolvida nesse capítulo, pode-se concluir, primeiramente, que o tráfego dos participantes do G1 pelos *coletivos de pensamento* das EFAs, dos MS do campo e dos Agricultores Familiares imprimiu-lhes uma compreensão do camponês como um sujeito vinculado a pelo menos três características principais, sendo elas: (1) uma forte vinculação com a terra, derivada de seu ofício de agricultor; (2) um acentuado posicionamento político, desenvolvido enquanto militante em processos de lutas coletivas diversas dos povos do campo e, por fim, (3) uma clara consciência de interdependência/dependência em relação aos não humanos “naturais”, evidenciados pela relação que articula entre biodiversidade-conservação-trabalhador rural.

Considerando-se que todos os participantes desse grupo expressaram reconhecer-se como um camponês, pode-se afirmar que os EP sobre natureza por eles delineados emerge de sujeitos com esses atributos.

Especificamente, quanto aos *estilos de pensamento* identificados neste grupo, obteve-se a predominância do EP *centrado* de viés antropocêntrico, presente em 3 dos estudantes, associado à incidência em 2 dos participantes de EP *não-centrado* de viés Humanista.

A segunda conclusão desse capítulo diz respeito à diferença observada entre a delimitação que o G2 esboçou em relação às pessoas do campo, influenciada,

defendemos, pela ausência de circulação desses estudantes entre os CP acima referidos. Desse modo, eles expressaram como traços principais das pessoas do campo: a (1) despolitização e a (2) noção fragmentada humano/natureza.

Considerando-se que 2 dos participantes desse grupo expressaram reconhecer-se como um camponês, pode-se afirmar que os EP sobre natureza por eles delineados emerge de sujeitos, cuja maior parte é constituída por esses atributos.

No que se refere aos *estilos de pensamento* identificados neste G2, obteve-se a predominância do EP *não centrado* em 1 dos estudantes, com elementos afeitos tanto a um viés Humanista quanto Sistêmico. Já em 2 estudantes, verificou-se a incidência do EP *centrado*, sendo um de orientação antropocêntrica e outro ecocêntrica.

Diante desses resultados, com a intenção de aprofundar a investigação e melhor subsidiar a investigação sobre os EP presentes junto aos camponeses, essas constatações foram associadas àquelas que emergiram do processo de Análise de Conteúdo, apresentada no capítulo 8, a seguir.

## CAPÍTULO 8

### 8.1 Análise de conteúdo

Segundo Moraes (1999), a AC constitui-se em uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, contribuindo para uma compreensão dos significados das mensagens afetas aos fenômenos que investiga num nível mais aprofundado.

Dentre as vantagens do uso da AC, de acordo com Olabuenaga e Ispizúa (1989 apud MORAES, 1999), está o fato de seu emprego permitir o conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social que, de outro modo, dificilmente seriam acessíveis.

No que se refere aos tipos de materiais julgados como adequados para a realização da AC, considera-se que ela é pertinente para qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como as respostas aos questionários e aos grupos focais propostos nesta pesquisa. Desse modo, os dados advindos dessas fontes foram processados para facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo, conforme orientações descritas por MORAES (1999).

Ainda, as pesquisas que utilizam a AC fundamentam-se numa explicitação clara de seus objetivos, o que influenciará no rumo a ser seguido. No caso da presente investigação, a abordagem assume caráter qualitativo e semi-construtivo. Isso significa que as categorias – no caso, sobre os *estilo de pensamento* de natureza - são dadas *a priori* e, simultaneamente, poderão ir emergindo outras ao longo do estudo. (MORAES, 1999).

No que se refere aos objetivos da AC a ser realizada, ela inicialmente visará investigar quem emite a mensagem, isto é, as características dos *coletivos de pensamento* nos quais as pessoas participantes de cada grupo focal estão inseridas. Buscar-se-á, assim, identificar elementos (valores, costumes, linguagens, hábitos, práticas, conceitos...) dos *coletivos de pensamento* nos quais cada participante/grupo de participantes está imerso em suas falas, no que se refere ao conceito de natureza. Neste caso, assumir-se-á a hipótese de que a mensagem exprime e representa o emissor. (MORAES, 1999).

Além disso, orientar-se-á para as características da mensagem propriamente dita seu valor informacional, as palavras, argumentos e ideias nela expressos. É o que constitui a chamada análise temática. (MORAES, 1999). Aqui o interesse já será o de se identificar a qual(is) *estilo(s) de pensamento* sobre natureza as mensagens expressas

pelos participantes aproximam-se e/ou afastam-se e/ou quais novos *estilos* parecem estar emergindo nesse grupo.

Tendo apresentado até aqui as características gerais da AC, passaremos a seguir para a descrição de seu processo de realização.

Segundo Moraes (1999) e Triviños (1987 apud SILVA e FOSSÁ, 2013), no que tange às diferentes fases inerentes à AC, autores diferenciam o uso de terminologias que, entretanto, apresentam certas semelhanças. Optou-se, no presente trabalho, pela proposta de Moraes (1999), por considerarmos sua perspectiva mais didática. Assim, assumimos tal processo como constituído por cinco etapas ou fases.

Na primeira fase, chamada de preparação, identificam-se e selecionam-se as diferentes amostras de documentos que efetivamente serão utilizadas no processo de análise, mediante a leitura de todos os materiais disponíveis. Em seguida, deve-se iniciar o processo de codificação desses materiais.

No caso da presente pesquisa, os documentos selecionados para serem submetidos ao processo de análise de conteúdo foram: (i) o questionário aplicado aos estudantes pertencentes, simultaneamente, aos dois *coletivos de pensamento* organizados pela pesquisadora; (ii) o áudio e a transcrição do mesmo grupo de estudantes.

Além desses documentos, embora não tenham sido submetidos propriamente ao processo de AC, foram utilizados, em associação com os materiais mencionados, os registros produzidos pela autora em Caderno de Campo. As referidas notas foram realizadas no período de 2016 e 2017, mediante observação participante nos Tempos Escola e Jornada Pedagógica e, ainda, ao longo do trabalho de campo desenvolvido nos municípios de Virgem da Lapa e Jenipapo de Minas nos dias 12 a 16 de abril de 2016.

A segunda etapa da AC é chamada de “unitarização”. Essa etapa consiste, primeiramente, em uma releitura cuidadosa dos materiais com a finalidade de definir a “unidade de análise” a qual se constituirá no elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à categorização/classificação. (MORAES, 1999).

Concernente a essa investigação, considerando-se que se pretende identificar os *estilos de pensamento* sobre natureza evidenciados por traços de valores, tradições, experiências, práticas, etc., presentes de modo explícito ou implícito nas falas e registros escritos dos participantes da pesquisa, adotou-se como “unidade de análise”,

frases que insinuam algum desses elementos e que insinuam tendências históricas sobre natureza.

Após esses dois procedimentos, ainda como parte do processo de unitarização, será necessário um terceiro, que é o de isolar cada uma das “unidades de análise”, a fim de serem submetidas à classificação ou categorização. (MORAES, 1999).

Nesta pesquisa, essa tarefa foi realizada reescrevendo-se cada uma das “unidades de análise” em uma tabela. Posteriormente, foram isoladas e reelaboradas de modo a poderem ser compreendidas fora do contexto original em que se encontravam, uma vez que, segundo Moraes (1999, p.5), “no processo de transformação de dados brutos em “unidades de análise” é importante ter em conta que estas devem poder ser interpretadas sem auxílio de nenhuma informação adicional.” E isto é muito importante, já que estas “unidades”, nas fases posteriores, serão tratadas fora do contexto da mensagem original, portanto, deverão ser compreendidas e interpretadas mantendo-se o significado original.

Finalmente, a quarta e última etapa da unitarização constitui-se na definição das unidades de contexto. Esta constitui-se em uma unidade mais ampla do que a “unidade de análise” e serve de referência a esta, fixando limites contextuais para interpretá-la. Cada unidade de contexto geralmente contém diversas “unidades de análise”. Tal procedimento justifica-se pelo fato de que, ainda que se possa dividir uma mensagem em “unidades de análise” independentes, sempre se perderá significados neste processo. Por isso, é importante poder periodicamente retornar ao contexto donde cada “unidade de análise” provém, para assim poder explorar de forma mais completa todo seu significado. (MORAES, 1999).

A terceira etapa da AC é a categorização, isto é, a classificação das unidades em categorias. Este procedimento consiste em agrupar dados considerando a parte comum, as semelhanças existentes entre eles. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas; podem ser sintáticos, definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos. Cada conjunto de categorias, entretanto, deve fundamentar-se em apenas um destes critérios. (MORAES, 1999).

Considerando a presente investigação, o critério de semelhança utilizado para realizar a categorização/classificação das “unidades de análise” serão semânticos



(semântica: estuda o significado das palavras, frases e textos de uma língua.), a fim de originar categorias temáticas, sendo os temas aqueles referentes a traços que indicam determinada tendência a um *estilo de pensamento* sobre natureza.

Como colocam Olabuenaga e Ispizúa (1989 apud MORAES, 1999), as categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando seus aspectos mais importantes. A categorização é, portanto, uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. Ela facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na AC. Também é preciso compreender que a análise do material se processa de forma cíclica e circular e não de forma sequencial e linear. Os dados não falam por si. É necessário extrair deles o significado. Isso, em geral, não é atingido num único esforço. O retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados constituem um processo nunca inteiramente concluído.

A amplitude e precisão das categorias estão diretamente ligadas à sua quantidade. Em geral, quanto mais subdivididos os dados e quanto maior o número de categorias, maior a precisão da classificação. Entretanto, um número grande de categorias pode introduzir dificuldades de compreensão. O objetivo básico da análise de conteúdo é produzir uma redução dos dados de uma comunicação, o que, em geral, exigirá um número reduzido de categorias. (MORAES, 1999).

Em linhas gerais, a categorização, seja com categorias definidas *a priori*, seja provenientes dos dados, necessita obedecer a um conjunto de critérios. As categorias devem ser (1) *válidas*, (2) *exaustivas*, (3) *homogêneas*; (4) *mutuamente exclusivas* e, finalmente, (5) *consistentes*. (MORAES, 1999).

A validade, pertinência e adequação exigem que todas as categorias criadas sejam significativas e úteis em termos do trabalho proposto, sua problemática, seus objetivos e sua fundamentação teórica. Além disso, todos os aspectos significativos do conteúdo investigado e dos objetivos e problemas da pesquisa devem estar representados nas categorias. Quando as categorias são definidas *a priori*, a validade ou pertinência pode ser construída a partir de um fundamento teórico, sendo este o caso do presente trabalho, ao mesmo tempo em que abre espaço para outras categorias/definições sobre natureza emergirem dos dados, uma vez que se compreende que pode haver *estilos de pensamento* bem delimitados junto aos estudantes e, ao

mesmo tempo, *estilos* em construção, os quais podem não se enquadrar nos identificados historicamente até o momento.

Um segundo critério a ser atendido na categorização é o da *exaustividade ou inclusividade*, o que significa dizer que deve possibilitar a inclusão de todas as “unidades de análise”. Vale lembrar que a regra da exaustividade precisa ser aplicada aos conteúdos efetivamente significativos do estudo. Os objetivos da análise definem tais conteúdos.

As categorias também devem atender ao critério da *homogeneidade*. Isso significa que sua organização deve ser fundamentada em um único princípio ou critério de classificação, em uma única dimensão de análise. Numa perspectiva quantitativa, é dizer que deve se basear numa única variável. Se houver mais de um nível de análise, o critério de homogeneidade deve estar presente em todos os níveis.

As categorias devem ainda atender ao critério de *exclusividade ou exclusão mútua*, isto é, cada elemento deve poder ser classificado em apenas uma categoria. Portanto, precisam ser bem precisas e claras.

Finalmente, as categorias na análise de conteúdo devem atender ao critério de *objetividade* (ou consistência ou fidedignidade). Quando um conjunto de categorias é objetivo, as regras de classificação são explicitadas com clareza de modo que possam ser aplicadas consistentemente ao longo de toda a análise. Isto significa que praticamente não fica dúvida quanto às categorias e que cada unidade de conteúdo deve ser integrada.

Vale dizer que os dados podem ser agrupados dentro de vários níveis de categorização. Quando isto ocorrer, os critérios devem ser aplicados em cada um dos níveis. As categorias resultantes do primeiro esforço de classificação, geralmente mais numerosas, homogêneas e precisas, podem ser denominadas de categorias iniciais. As que provêm do reagrupamento progressivo, com uma homogeneidade mais fraca, em menor número e mais amplas, poderão ser denominadas de categorias intermediárias e finais. Categorias definidas *a priori* já devem atender aos critérios de classificação de antemão.

A quarta etapa da AC é a descrição. Quando se tratar de uma pesquisa numa abordagem qualitativa, como a presente, para cada uma das categorias será produzido um texto síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas “unidades de análise” incluídas em cada uma delas, fazendo uso intensivo de “citações diretas” dos dados originais.

Na quinta e última fase da AC, procura-se ir além, atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através de interpretação. O termo interpretação refere-se ao movimento de procura de compreensão. O analista de conteúdo exercita com maior profundidade este esforço de interpretação e o faz não só sobre conteúdos manifestos, como também sobre os latentes, sejam eles ocultados consciente ou inconscientemente pelos participantes do estudo.

## 8.2. Categorias iniciais Grupo Focal 1

As categorias iniciais configuram-se como as primeiras impressões acerca das influências dos CP da LECampo, dos Agricultores Familiares, dos Movimentos Sociais do Campo e das Escolas da Educação Básica sobre os EP de natureza dos estudantes em foco.

As categorias iniciais apresentadas nesta seção resultaram do processo de categorização da transcrição do Grupo Focal realizado junto ao Grupo 1 e das respostas desses mesmos licenciandos às perguntas “b”, “c”, “d”, “e” e “f” da Seção I do questionário, além da questão “g.3” da Seção III e questões “a”, “b”, “d” e “e” da Seção VI. As presentes categorias serviram de suporte às organizadas posteriormente, isto é, às categorias intermediárias e categorias finais.

Cada uma das categorias iniciais constituiu-se de trechos selecionados das falas dos participantes e dos registros apresentados no questionário, além de contar com o respaldo do referencial teórico. O Quadro 8.1 a seguir apresenta a sistematização das categorias iniciais, intermediárias e finais referente ao Grupo 1.

**Quadro 8.1.** Sistematização das categorias iniciais, intermediárias e finais do Grupo 1.

CATEGORIA INICIAL	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	CATEGORIA FINAL
1. Valorização do meio e do modo de vida camponês. 2. Diálogo entre saberes: tradicional e científico. 3. Terra: base da natureza; um bem coletivo; vida biológica e material; ser vivo; mãe. 4. Percepção do coletivo.	1. Valorização do camponês 2. Agricultura camponesa 3. Coletividade	Estilo de Pensamento não centrado “natureza coletiva”

5. Importância do ofício de agricultor e da produção sustentável.

6. Leitura crítica da realidade do campo e engajamento político para transformação.

7. Movimentos sociais: direito, luta, coletividade.

8. “Natureza é uma coisa, gente é outra”.

9. (Des)envolvimento.

4. Fragmentação Humano/não humano

**Fonte:** Sistematização elaborada pela autora da Tese a partir das informações partilhadas pelos estudantes.

### 8.2.1 Valorização do meio e do modo de vida camponês

Como discutido no Capítulo 3, uma escola concebida para ser *do/no* campo, conforme delineado pelo CP do MLEC, diferencia-se da clássica escola rural, sobretudo, pelo fato desta última ignorar a necessidade de aproximação com o modo de vida camponês e com os desafios a ela inerentes.

Em linhas gerais, os participantes do G1 parecem convergir com esse entendimento ao expressarem em suas falas a ideia de que uma escola, para atender às necessidades do campo, deve valorizar o espaço rural e as especificidades da cultura camponesa, compreensão essa que deu origem à primeira categoria inicial: “valorização do meio e do modo de vida camponês”. Tal entendimento pode ser observado na transcrição a seguir.

... então eu penso que uma escola pra poder atender as necessidades do campo( ) e::: n não acontecer (fora) daquilo porque na verdade não é inserir mas as escolas deveria dar uma continuidade daquilo que a pessoa( ) já é o meio e modo de vida dele ( ) né? ( ) e::: fortalecer ISSO( ) no aprendizado da criança. (Bethânia)

Verifica-se que a estudante Bethânia percebe o trabalho pedagógico orientado para o “meio e o modo de vida” do camponês como um procedimento adequado para atender às “necessidades do campo”. Mas quais seriam essas necessidades?

Sob a perspectiva do CP MLEC, elas estariam sintetizadas nos três princípios que orientam a Educação do Campo, sendo o protagonismo relativo à efetiva participação da comunidade e dos sujeitos coletivos do campo em todo o processo de educação escolar, em articulação com outras instâncias; uma Escola de Direitos, que

advoga pelo direito a uma educação contextualizada e ofertada no campo; e um novo projeto campo/sociedade, fundamentado em práticas de produção sustentável da vida.

Essas pautas, defendidas pelo CP do MLEC, caminham na contramão do modelo do agronegócio, uma vez que ele está associado às grandes propriedades, à redução do emprego de mão de obra, à ampliação da mecanização, plantio de monoculturas, uso de agrotóxicos, transgênicos, à manutenção do modelo da “escola rural” para os camponeses, etc.

Em consequência, valorizar o campo, sua cultura, seus modos de produção e reprodução da existência, ou seja, estar atento a suas necessidades implica diretamente na valorização da agricultura camponesa e na defesa do direito de acesso e permanência desses povos à terra.

Na mesma transcrição em análise, ainda é possível identificar que a estudante Bethânia considera a pessoa, sua forma de vida e o meio em que está inserida como aspectos integrados. Nesse sentido, pode-se inferir que subjaz aqui uma integração humano/não humano oposta à ideia de fragmentação, isto é, de distanciamento do ser humano dos demais elementos/seres da Biosfera, o que sugere uma determinada orientação para a ideia de natureza a ser discutida mais detalhadamente adiante.

A estudante Ana também argumenta que uma escola do campo, isto é, que considera a cultura, o meio, os modos de vida do camponês é diferenciada da escola rural, uma vez que busca valorizar

eu acho assim que::: ( ) a escola que valoriza todas as PRÁTICAS do morador do agricultor do campo( ) que seja a criação de gado a criação de abelha( ) a piscicultura( ) ele trabalha dentro da sala de aula( ) todas essas práticas que são do campo( ) **mas do campo mesmo** e::: é trabalhado( ) é::: detalhado pro aluno para que ele possa aprender e conhecer mais. (Ana)

Nesse caminho, a escola do campo configura-se como lugar de resistência ao latifúndio, à agricultura capitalista, uma vez que multiplica os modos de produção baseadas nas “*práticas do morador, do agricultor do campo*”.

Ainda, tais processos de resistência à subjogação cultural, à expropriação de terras promovida pelas escolas do campo devem vincular-se à aprendizagem de um manejo sustentável do meio, ao entendimento da relação de codependência, como pode-se observar na argumentação a seguir:

[uma escola do campo] é uma escola que:::: ( ) que faz uma relação com o meio que a pessoa vive né?( ) porque às vezes o que acontece na maioria das escolas( ) é colocar teorias e muita MATÉRIA mas( ) ele não estuda o entorno( ) nem a atividade que aquela pessoa pratica( ) então eu penso que fica muito POBRE né pra pessoa que mora ali que convive com aquele ambiente eu eu falo pela questão( ) da região nossa a escola às vezes ela( ) ela tá lá centrada no bioma cerrado o pessoal mora ali naquele:::: ( ) naquele CERRA/ no cerrado( )e:::: e a escola vem professores de fora( ) que não conhece a região nem aquilo que tem ali( ) e e não passa isso também né? ( ) lá na escola a importância que isso tem( )... (Bethânia)

Como se percebe, a frase registrada pela estudante Bethânia, militante de um movimento social camponês focado no combate ao desmatamento do Cerrado, remete para a necessidade de valorização do meio (cerrado) e dos modos de vida (extrativismo) realizadas pelos camponeses (no caso, os chamados povos geraizeiros), que, a partir de suas práticas sustentáveis, promovem tanto a conservação do bioma cerrado quanto das nascentes de água que abastecem suas comunidades.

Há, portanto, a compreensão de que, quando ocorre um silenciamento, isto é, quando não se trabalha a importância do meio e do modo de interação de determinada comunidade camponesa com aquele, pode haver um prejuízo socioeconômico e ambiental para esse grupo, ao se tornar mais susceptível à perda de suas tradições e de suas fontes de sobrevivência. As escolas devem trabalhar, portanto, a codependência meio/modo de vida, isto é, natureza/ser humano.

Em linhas gerais, essas compreensões orientadas para a valorização *do meio e do modo* de vida camponês, no caso dos estudantes desse grupo focal 1, parecem ser provenientes do tráfego pelo CP dos Movimentos Sociais Camponeses, do CP da LECampo e, ainda, pelo CP das EFAs e Saberes da Terra, uma vez que todos esses advogam com veemência por tal valorização.

No que concerne ao CP dos Agricultores Familiares, pode-se dizer que este coletivo também influencia na construção dessa ideia de valorização do camponês e do meio rural, uma vez que os participantes desse grupo são filhos de agricultores familiares que, como será exposto no tópico 1.3, assumem identidade com espaço do campo e com a agricultura como ofício.

Algumas escolas da Educação Básica, contudo, seguem não valorizando os modos de vida específicos do camponês, como se pode verificar nos registros dos estudantes apresentados à questão “g.3” da Seção III, cujo comando era: “Em sua opinião, as práticas e discursos das escolas em que você estudou durante o Ensino

Fundamental I, II e Ensino Médio: ( ) valorizavam a cultura camponesa ( ) não valorizavam a cultura camponesa. Explique sua resposta utilizando exemplos”.

Dos seis participantes, um não respondeu a essa questão, enquanto que quatro marcaram que suas escolas “valorizavam a cultura camponesa”, justificando das seguintes maneiras:

*“pois a EFA sempre discutiu temas ligados ao campo”* (Danilo)

*“Em partes. As escolas de Ensino Fundamental I e II pouco valorizavam ou quase nada. Aliás, os estudantes do campo eram tratados meio que indiferentes. Já a do Ensino Médio (EFA) valorizava em todos os aspectos desde atividades à formação”* (Ane).

*“apenas a escola que estudei no Ensino Médio, pois é uma EFA”.* (Anne Sofia)

*“minha primeira professora (...) tinha aulas de campo, incentivava a cultura da comunidade (...) 4ª série já não valorizava. Dizia que tinha que sair do campo se quisesse ser alguém na vida”.* (Bethânia)

Nesses registros, observam-se claras críticas ao ensino tradicional e um destaque as EFAs por seus processos diferenciados de ensino voltados ao campo.

Um dos participantes marcou as duas opções argumentando da seguinte forma:

*“Marquei as duas opções pelo fato de ter estudado em dois modelos de ensino. O tradicional que não há diálogo com o campo e a alternância que tem a dialética como base”.* (João)

Nota-se que, em termos gerais, o grupo tem uma mesma linha, percepção crítica a respeito dos processos de ensino aos quais foram submetidos.

### **8.2.2 Diálogo entre saberes: Tradicional e Científico**

A segunda categoria inicial, “Diálogo entre saberes: tradicional e científico”, emergiu ao longo da discussão do GF1 no momento em que se pautava sobre quais seriam as características de uma escola do campo, de modo que os estudantes destacaram que elas deveriam valorizar, igualmente, o conhecimento tradicional, a cultura local e os conhecimentos científicos. Vejamos:

e::::: uma escola do campo é::: ela tem que saber valorizar os conhecimentos tradicionais( ) tanto conhecimentos tradicionais quanto também as questões relacionadas à cultura( ) é:::: por

exemplo( ) é:: se tem uma escola que ela não sabe fazer esse diálogo dos saberes como a gente trabalha muito com a ciência né? a gente fala dos saberes científicos( ) é:: dos saberes populares Se não saber fazer esse DIÁLOGO sempre vai sobrepor um ao outro o saber científico vai ficar como o::: que é o::: CORRETO e o saber popular vai sendo desvalorizado entendeu? (João)

Segundo Diegues, o termo “sociedades tradicionais” refere-se

a grupos humanos culturalmente diferenciados que historicamente reproduzem seu modo de vida, de forma mais ou menos isolada, com base em modos de cooperação social e formas específicas de relações com a natureza, caracterizados tradicionalmente pelo manejo sustentado do meio ambiente. (DIEGUES, 2000, p.22).

Os sítios, roceiros tradicionais e extrativistas, todos esses representados no grupo focal em análise são citados pelo mesmo autor como exemplos de sociedades tradicionais, cujos modos de vida implicam em uma relação de simbiose com a natureza, com saberes fundamentados no profundo conhecimento de seus ciclos, que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo e emprego de tecnologias de impacto limitado – os conhecimentos tradicionais são, portanto, o conjunto de saberes e saber-fazer desses povos a respeito do mundo natural e sobrenatural.

O conhecimento científico, por sua vez, sob uma perspectiva cartesiana que dominou toda a ciência ocidental, tem como ponto de partida a experimentação realizada em laboratório ou simulando “o controle” das variáveis que se faz nesse ambiente, os dados comprováveis. Valoriza a mensuração, a quantificação, o fatiamento do fenômeno em partes menores para sua compreensão, utilizando-se o método indutivo para comprovação de hipóteses, culminando em uma lei geral.

Devido a fatores diversos, dentre eles, os processos de colonização, tal ciência ocidental tem prevalecido sobre os conhecimentos desenvolvidos pelos povos tradicionais.

Consciente desse cenário, verifica-se na fala do estudante João uma crítica ao cientificismo, à crença de que a ciência nos moldes ocidentais seria, de forma exclusiva, a detentora da verdade, enquanto que todos os outros conhecimentos, no caso, os tradicionais, seriam equivocados.

Ao que parece, os estudantes do GF1 assumem a defesa da necessidade de se desenvolver uma compreensão de que esses conhecimentos tradicionais, transmitidos entre gerações via oralidade são tão válidos e aplicáveis quanto os chamados



“científicos”. Não há a necessidade de menosprezo ou de sujeição de um em relação ao outro, de uma homogeneização epistemológica, mas de diálogo.

Há, portanto, uma preocupação de que o estigma “verdade científica” paulatinamente sobreponha-se ao conhecimento acumulado ao longo das gerações pelos povos camponeses, culminando, com o tempo, em uma desqualificação do conhecimento camponês e de seus modos de vida, abrindo caminhos para processos educativos de subjugação velada da cultura do campo, como expressa o estudante João, em continuidade de sua fala:

E o::::: a pessoa o indivíduo( ) vai começar a( ) pensar a formar aquela ideia de que o que o pai dele FALA o que a mãe dele FALA é uma coisa que é errada uma coisa que não tem nada a ver com a realidade então( ) vai criando essa concepção( ) e o aluno vai se afastando o indivíduo vai se afastando cada vez mais de sua cultura.  
(João)

Ainda, concernente à importância atribuída pelos estudantes no que se refere ao diálogo entre saberes nos processos educativos, destaca-se o entendimento de que a troca de experiências/conhecimentos não deve ser uma atividade com fim nela mesma.

Diferente disso, o relato que expressam de suas experiências nas EFAs e no Saberes da Terra, mostra que tais compartilhamentos devem ter o propósito de gerar discussões para subsidiar escolhas de qual o melhor caminho a se escolher, de quais seriam, por exemplo, as melhores opções de práticas de cultivo - se a agroecológica ou a convencional – em contextos específicos.

A estudante Bethânia, ao relatar momentos em que vivenciou a troca de experiências com docentes e colegas, no CP da Educação Básica, expressa bem essa função do diálogo de saberes:

Então nós que era do campon ( ) trocava esses saberes na construção dessa horta então os professores naquele momento eu acho o bonito do desse modelo né? ( ) diferente( ) é:: essa troca porque aqueles professores enquanto nos ensinava eles tava ali no campo aprendendo com a gente né? ( ) umas técnicas que a gente da roça sabia fazer.  
(Bethania)

... é:: ( ) a questão da agroecologia por exemplo né? ( ) lá nos saberes da terra a gente trocou MUITO essa experiência( ) colocou em prática né? ( ) e foi uma:: descoberta para outros( ) outros alunos que vieram de outras regiões que( )que já tava com outros meio de de cultura( ) de AGRICULTURA mais convencional( ) então foi uma troca de experiência muito importante durante os Saberes da terra e cada um trazia o seu conhecimento e colocava ali vão vão( ) dialogar vão conversar qual que é o MELHOR que que faz mais bem né( ) e isso

foi um aprendizado muito grande eu acho que foi o que MAIS ficou( )  
 é::: ( ) além do que a gente aprendia em sala de aula né? (Bethânia)

Conforme o exposto, a questão da valorização do conhecimento tradicional parece ser uma discussão bastante presente no CP representado pelas escolas da Educação Básica onde os participantes do GF1 estudaram e, ainda, está presente também como norteadora das práticas do CP da LECampo, como pode-se verificar nas falas abaixo.

teve uma aula de Júlio de conhecimentos né?( ) que valorizou sim a aula de Mariana eu amei a aula de Mariana meu Deus sobre é plantas MEDICINAIS sobre curandeiras e bezendeiras assim eu fiquei assim ESPLÊNDIDA porque é coisa da minha comunidade e que minha mãe faz que eu aprendi e que assim ela passou assim nó foi assim( ) MUITO BOM. (Ane)

as aulas de Flávio com Rita né?( ) com experiência com plantas medicinais também( ) muito bom a gente voltou no no quintal nosso mesmo foi muito bacana. (Bethania)

e assim xxxxx os professores aqui todas as aulas de da disciplina específica da disciplina de ciências( ) os professores souberam muito bem dialogar o saber que a gente tem na comunidade com o científico então eles já PARTEM do conhecimento que a gente tem e isso não interessa se já parte de uma coisa que eu já tenho algum conhecimento sobre aquilo aquilo vai me interessar pra mim conhecer mais sobre aquilo então eles fazem isso MUITO bem sabem dialogar muito bem esses saberes tradicionais e os científicos. (João)

Nota-se que a questão do diálogo entre saberes, na fala desses estudantes, está diretamente vinculado à ideia de aproximar o ensino de suas realidades, como quando a estudante Ane diz: *“é coisa da minha comunidade, que minha mãe faz”*; ou a Bethânia expressa que *“a gente voltou no, no quintal nosso mesmo”* e, ainda, quando o participante João afirma: *“souberam dialogar o saber que a gente tem na comunidade”*. Vale lembrar, contudo, que esse trazer “a realidade para a sala de aula” implica mais que uma mera ilustração, configurando-se em um processo dialético que implica aprendizagem significativa e orientada à emancipação, de acordo com os princípios freirianos que perpassam o CP do MLEC.

No que concerne ao desenvolvimento de um EP sobre natureza, poderíamos supor que a circulação desses estudantes no CP da LECampo, das EFAs e do Saberes da Terra problematizam a supremacia do conhecimento científico, contribuindo para o questionamento da ideia fragmentada ser humano/natureza que o subjaz, ao mesmo

tempo que procura colocar em evidência compreensões tradicionais, elaboradas pelos povos camponeses, orientadas, como visto, pela agroecologia, pela oposição à agricultura convencional, pelo conhecimento e respeito dos ciclos da natureza.

### **8.2.3 Terra: base da natureza; um bem; vida biológica e material; ser vivo; mãe.**

A terceira categoria inicial denomina-se “Terra: base da natureza; um bem, não uma mercadoria; vida biológica e material; ser vivo; mãe” e emergiu no contexto do grupo focal em um momento em que se propôs aos estudantes que discutissem se se poderia considerar “terra” e “natureza” como termos sinônimos ou como distintos um do outro.

Essa proposição originou-se da discussão presente em Oliveira (2001) sobre a estreita ligação que os camponeses estabelecem entre “terra” e “natureza”, considerando “terra” como um dom da natureza ou de Deus.

Assim, pelo fato de o Grupo Focal 1 ser constituído por filhos/as de agricultores familiares, os quais realizam muitas das tarefas laborais de seus pais e mães e que manifestam uma identidade com esse ofício, conforme verificado nas respostas às perguntas “a”, “b”, “d” e “e” da Seção VI do questionário, foi proposto a eles tal discussão.

Em linhas gerais, ao serem indagados sobre quais atividades laborais realizadas pelo pai e pela mãe também realizam com frequência (VI.d e VI.e), todos estudantes responderam, no que se refere às atividades da mãe: cuidar da horta e plantações com atividades do tipo molhar, podar, colher e plantar; cuidar dos animais. No caso das estudantes mulheres, acrescenta-se a fabricação de biscoitos para consumo próprio, costurar, pintar e tricotar. E quanto às atividades realizadas pelo pai, as respostas foram praticamente as mesmas, salvo que o cuidado com o gado foi atribuído como sendo um ofício masculino, enquanto que as tarefas de cozinhar, costurar, pintar, tricotar como exclusivamente femininas.

Tais aprendizagens foram reafirmadas nas respostas à questão VI.a e VI.b, que buscou identificar os principais conhecimentos transmitidos, via oralidade e convivência com os pais e mães agricultoras. Vejamos:

*“o amor e as práticas de trabalho na terra”.* (Diego)

*“(...) os conhecimentos da agricultura e pecuária”.* (João)

*“Agricultura, respeito e caráter.”* (Anne Sofia)

Considerando os registros expostos e os objetivos da presente pesquisa, chama-nos atenção que os estudantes desse grupo, a partir da convivência com os pais e mães, desenvolveram habilidades e identidades ligadas diretamente ao trabalho agropecuário, com destaque para uma relação bastante próxima e direta de dependência com a terra.

Sendo assim, o primeiro entendimento exposto no grupo foi o de que “terra” e “natureza” configuram um conjunto único, estando necessariamente interligadas, não sendo possível separá-las.

*É... é um conjunto né? Uma coisa tá ligada a outra, não tem como separar. (Bethânia)*

Associada a essa ideia de conjunto terra-natureza, pode-se dizer que está o entendimento expresso pelo estudante Diego de que a “terra” seria o elemento principal da “natureza”, a base de todo o conjunto, aprendizagem essa proveniente da convivência com seus pais, agricultores, como se verifica abaixo.

*o meu pai assim ele sempre assim pai e mãe sempre coloca a questão da terra enquanto a base de TUDO sabe?( ) acho que quando você fala natureza( ) sempre coloca essa questão de preservação de nascente essas coisas assim mas ele sempre defendeu MUITO da questão dele( ) é a terra( ) acho que ele via ele via não ele VÊ isso quanto a terra eu acho que é o PRINCIPAL que ele vê aí dentro de conjunto de natureza( ) ele pode até pensar outras coisas a questão da ÁGUA principalmente agora que tá tendo essa escassez mas pra ele a questão da terra é o mais forte se pedisse para ele pensar natureza( ) eu acho que com toda certeza acho que ele devia levantar a questão da terra a terra seria básica. (Diego)*

Ainda sobre os significados de “terra” e “natureza”, um terceiro entendimento foi exposto pelo estudante João, afirmando que, para ele, terra é um bem e não uma mercadoria, como se observa abaixo:

*...uma coisa que::: é MUITO trabalhado na EFA também é essa questão de agroecologia mas antes uma coisa que::: ( ) eu quando estudei na EFA tive essa essa concepção( ) é a questão da terra como um BEM e não como uma mercadoria.. (João)*

O entendimento de “terra” como um bem, atribui-lhe um valor muito distinto do comercial ou meramente econômico. De fato, assumir “terra” sob uma perspectiva puramente financeira muitas vezes pode abrir espaço para práticas em

relação a ela norteadas por princípios meramente instrumentais, que, a longo prazo, culminarão em sua exaustão. Por outro lado, o estudante João procura destacar que outra concepção é possível:

...a terra não é uma mercadoria por exemplo que você vai ( ) é::: vendê-la e transformá-la em dinheiro( ) porque ela é esgotável ela vai acabar vai ter problemas de erosão vai ter problemas de de::: déficit nutricional dos nutrientes no solo( ) então a gente começa a::: ver a terra como algo que a gente tem que conservar pras futuras gerações e até pra ( )pra gente mesmo( ). (João)

Assim, esse estudante parece defender que é possível assumir a terra como um bem e mais que isso, como essencial e, ainda, como algo coletivo. Nesse fundamento, as práticas/a gestão da terra serão norteadas por uma racionalidade totalmente distinta, no caso, pautada pela agricultura camponesa e pela agroecologia, em oposição à chamada agricultura convencional/capitalista.

A participante Anne Sofia, durante a discussão, manifesta-se concordando com esse entendimento de “terra como um bem”, justificando tal assertiva no fato de que a terra é que gera vida e, para o camponês, vida não só em termos biológicos, mas também em termos de trabalho.

então( ) eu acho que em relação a valorizar a::: ( )a TERRA( ) como um bem que o João fala né?( ) que GERA vida né? e que( ) é necessário utilizar a terra pra permanecer no campo né? a gente vive da terra( ). (Anne Sofia)

A terra não é mercadoria por não ser algo descartável, algo que se pode simplesmente trocar por alguma moeda; ela é um bem, no sentido de que o que ela oferece - vida - não poder ser substituído por nada.

Nesse sentido, a terra é vista por esses estudantes muito no sentido de subsistência, de materialidade, de produção de alimentos para a família e a comunidade, como meio para sua autonomia – não para obtenção de lucro, porque, como se percebe nas falas de Anne Sofia e Bethânia apresentadas abaixo, quando as famílias cultivam a terra, a necessidade de consumo/compras – pelo menos em termos alimentares – é quase anulada.

quando meu pai abre a boca assim e fala que NUNCA comprou café ( ) eu fico assim muito contente muito feliz assim né? de saber que ele sempre fez isso né? e valorizou isso né? e é::: coisa derivado de mandioca de o corante né? várias coisas assim coisas derivadas de leite sempre assim ele nunca comprou né? e sem falar da produção

também de carne né? de porco vaca e () galinha também que ele deixa de comprar é:::: eu sempre valorizei muito isso porque meus pais valorizavam muito isso também né? é:::: () comer o que produz () isso eu acho muito importante quando eu vejo falar de subsistência de produzir pra o próprio consumo eu lembro muito dos meus pais assim. (Anne Sofia)

aí eu volto lá atrás e lembro do meu pai que ele falava assim “gente () planta pra que comprar?() a gente não precisa de comprar” (Bethania)

Planta-se para sobreviver e não para enriquecer, acumular, o que seria a lógica do capitalismo. Nesse caminho, há, ainda, um posicionamento expresso pela estudante Bethânia de crítica ao consumismo, ao supérfluo, à indústria de produção de necessidades:

eu aprendi com meu pai assim que hoje se:: a gente for voltar lá na época que vivia praticamente da agricultura a gente não comprava() QUASE nada() a gente nem conhecia o açúcar é:::: o óleo a gente mesmo que produzia era a rapadura era coco pra ter o:::: óleo né? então() o que eu penso assim que o que que a gente tem que() SABER() que a gente precisa pra viver porque eu acho que hoje o que não é avaliado muito é isso né? e aí virou o consumismo e virou esse mundo afunilando cada vez mais() é::: se tornando difícil() gente tem MUITA coisa tem muitas oportunidades mas parece que lá na ponta esse negócio tá querendo fechar porque() as condições de vida tá complicando cada vez mais.(Bethania)

Além de terra ser considerada um conjunto terra-natureza, como um bem e como promotora de vida pelo viés da materialidade, do trabalho, é também compreendida, por esses estudantes, como vida em termos biológicos, no sentido de considerá-la como um ser vivo, o que se pode observar na fala da estudante Ane abaixo.

assim pai sempre falava assim que a terra era vida() igual assim ele plantava em um lugar() aí ele deixava aquele lugar descansar certa época e plantava em outro porque ele falava assim que a terra era como a gente ela tinha VIDA e que ela cansava então que ela tinha que a gente tinha que descansar pra plantar(). (Ane)

Ainda, alguns estudantes relatam ter uma visão da terra como “mãe”, compreensão esta apreendida do convívio com os pais agricultores, como se verifica na transcrição a seguir:

mãe terra() assim sempre fala isso todos os discursos que ele que ele vai falar ele fala() que a terra é mãe. (Diego)

é muita dessa questão de do respeito à terra que ele sempre teve e é isso que eu to falando ele sempre viu ele sempre viu a base de tudo a terra sem a terra você não() não consegue nada() então como ele tem

como a gente lá né? a gente tem um ligação muito forte com família a gente tem minha mãe também é a base da família então coloca isso muito assim que você quer ver você brigar com ele é você falar assim teve uma vez que um cara da emater foi lá( ) falar as possibilidade de xxxx aí ele falou assim que( ) que a gente tem que aprender a EXPLORAR a terra sabe eu acho que aquilo doeu nele aí ele falou assim “não isso aí eu não participo não( ) porque a terra pra mim é mãe e eu não exploro minha mãe”( ) sabe? acho que isso fica muito forte para mim toda vez que fala mãe terra eu lembro desse discurso dele( ) que ele vê à terra como mãe mesmo de respeitar de essas questões assim. (Diego)

Percebe-se na fala do estudante Diego o aprendizado, proveniente de seu pai, de que a terra é como uma mãe, que gera vida e cuida da vida, uma analogia que elaborou com o ofício das mães nos lares. Dessa maneira, da mesma forma que a mãe tem um valor singular e deve-se a ela respeito, de modo semelhante, a terra deve ser tratada com o mesmo padrão de importância.

Além disso, certifica-se que há, junto aos participantes desse grupo, uma relação de afeto, de amor, de integração com a terra, desenvolvida pela dinâmica de plantar, de ver a planta desenvolver e de colher; uma relação observada e aprendida com o pai agricultor. Nas palavras do estudante João:

uma coisa que é marcante é que eu que sou filho de pai que é camponês minha mãe também é camponesa e eu também me considero camponês porque sempre eu ajudo na propriedade e sempre lido lá no dia-a-dia com a terra e eu acho marcante a questão de algo que parece muito imediato a questão da::: do plantar( ) é::: quando chove parece que é imediato e meu pai já vai plantar parece que é instinto mas é lógico que tem todos uns saberes por trás disso( ) e eu acho que isso é uma relação muito interessante essa questão do amor que a gente vê que tá impregnado ali de plantar de ver a planta crescer de ver o feijão e o milho lá crescendo( ) e::: hoje em dia eu observo isso porque antigamente isso era mais a gente via mais hoje em dia a gente tenta observar isso e a gente vê que se planta já não dá tanto como antigamente a planta já não cresce tanto porque tem a questão climática que vem nos afetando ali entendeu( ) eu sinto tristeza eu imagino assim a tristeza do meu pai assim que eu acho que é DEZ vezes pior do que a minha porque ele sempre teve mais atrelado a isso então então eu fico imaginando isso. (João)

Tais vínculos estabelecidos entre os estudantes desse G1 com a terra, com a atividade de plantar, considerados aspectos singulares do território camponês, também podem ser percebidos a partir da análise das respostas apresentadas à questão “c” da Seção I, como exemplificado a seguir:

*“Tem pessoa que mora no campo mais é como não tivesse chão. Não gosta de plantar, compra tudo fora e despreza as riquezas naturais. Gosta de encontrar tudo fácil e rápido. O campo não tem pressa. A natureza ensina esse passo a passo”. (Bethânia)*

*“Muitas pessoas não reconhecem o campo como território e não buscam se relacionar com ele. Para muitos o campo é só o lugar onde moram”. (João)*

As respostas à pergunta “e” da Seção I somam-se a essas impressões, isto é, a um entendimento de que os participantes desse grupo expressam uma singular relação de *pertencimento* ao campo, sendo esta muito pautada pela relação com a terra. Vejamos como exemplo o registro da estudante Ane:

*“Nasci e fui criada no campo, vi meu pai plantar, colher, e ter o cuidado com a natureza e aprendi a amar e ter esse cuidado sentindo a terra como bem maior e me sentindo de pertencimento ao campo” (Ane)*

Considerando a análise apresentada nesse tópico 1.3, pode-se afirmar, primeiramente, que os estudantes desse GF1 expressam desenvolver uma referência, uma relação importante entre “terra” e “natureza”, de modo que não se pode conceber uma desvinculada da outra. Desse modo, depreende-se para fins da presente pesquisa que as características que vinculam à “terra” podem ser consideradas, também, como atributos do que entendem por “natureza” - da base, do cerne - do que seja “natureza”.

Uma segunda conclusão diz respeito ao fato de que o tráfego desses estudantes pelo CP das EFAS e pelo CP de Agricultores Familiares foram fundamentais para o delineamento das compreensões acima expostas sobre terra, sobre natureza, ou seja, entendimentos de que se constitui como elemento central para a existência, dessa forma, configurada como um bem vivo, essencial à geração de vida biológica e material.

#### **8.2.4 Percepção do coletivo**

A quarta categoria inicial denomina-se “importância do coletivo”, derivada dos entendimentos expressos pelos estudantes do GF1 a respeito do lugar de relevância que se deve dar ao coletivo, à convivência em grupo. Nas palavras dos estudantes:

a EFA foi( ) FUNDAMENTAL ( )na::: minha formação como PESSOA( ) né? assim como eu via a minha FAMÍLIA( ) como eu via a vida em é::: ( ) coletivo( ) né?( )é porque assim( ) você aprende::: ( )



conviver( ) né? em grupo( ) você aprende trabalhar em grupo  
PENSAR em grupo você aprende a DIVIDIR né?( ) (Anne Sofia)

assim cê não( ) assim não busca alternativa só para a sua família aí  
você busca assim ter uma visão MAIOR da como eu vou fazer pra  
ajudar minha comunidade?...(Ane)

De um modo geral, o presente traço deste GF1 parece advir da circulação desses estudantes em CP representados por Movimentos Sociais Campesinos, dentre os quais, destaca a estudante Anne Sofia, estão as EFAs.

Em linhas gerais, a perspectiva de trabalho dos movimentos sociais está muito direcionada ao olhar voltado à coletividade, uma vez que se constituem em grupos de pessoas que compartilham de uma mesma demanda, propósito, intenção, luta. Tal experiência abre espaço para entendimentos sobre as dinâmicas dos processos democráticos da sociedade, ajudando a visualizar caminhos para auxiliar na transformação, melhora da comunidade.

Segundo Miranda e Fiúza (2017), as coletividades organizadas no meio rural têm se configurado como sendo de fundamental importância para ações de resistência contra a exclusão, destacando-se, nesse caminho, as demandas por reconhecimento das identidades e modos de vida campesinos. Tal processo evidencia que está havendo um desenvolvimento da consciência política dessas populações, isto é, de seus direitos e deveres como povos tradicionais.

Nesse aspecto, inclui-se necessariamente a luta pela terra e pelo direito ao desenvolvimento da agricultura camponesa, ou seja, a conformação de um coletivo que se posicione e trabalhe contra processos de modernização fundamentados na concentração fundiária, no esvaziamento do campo e esfacelamento das culturas camponesas, na degradação dos ecossistemas, em síntese, promotor de degradação e de miséria.

O desenvolvimento do que aqui chamamos de “percepção do coletivo”, pelos estudantes das EFAs, dá-se mediante a importância que essas escolas atribuem às ações que promovem o empoderamento, isto é, às ações coletivas de participação em debates e discussões que visam conscientizar sobre os direitos sociais e civis, instrumentalizando para a superação da dependência social e dominação política.

Assim, percebendo-se como protagonistas dos processos de transformação, esses estudantes são encorajados a implicar-se nos processos de melhora das condições de existência e permanência no espaço rural.

Em linhas gerais, a questão da percepção da coletividade abordada nesse tópico sugere, concernente ao conceito de natureza desses estudantes, possibilidades de compreendê-la sob um viés mais coletivo que individual, mais altruísta que egocêntrico. Uma concepção de natureza sob uma perspectiva crítica, como um bem coletivo e não como uma mercadoria para obtenção de lucro.

### 8.2.5 Importância do ofício de agricultor e da produção sustentável

A quinta categoria inicial, “Importância do ofício e dos conhecimentos do agricultor: produção sustentável”, foi delineada a partir da fala dos participantes do GF1, no momento em que foram provocados a discutir sobre suas aprendizagens derivadas do tráfego pelo CP da EFA e Saberes da Terra.

De acordo com esses estudantes, tais CP imprimiram-lhes o significado de importância do ofício de lavrador ao abordarem, no currículo, conteúdos afeitos a esse trabalho, atribuindo especial valor a essa profissão por gerar renda e promover subsistência às famílias. Vejamos:

a questão( ) dos conteúdos uma vez que a escola trabalha ( ) é:: conteúdos ( ) é que tem lá na família mesmo aí você começa a valorizar aquilo que seus pais fazem de:: é:: (...) ( ) e então eu vejo isso como uma atividade que gera renda que vai é:: ser pra subsistência da família né? e que nós vivíamos disso então assim( ) eu passei a valorizar a agricultura né? ( ) a família ( ) é:: ( ) TUDO( ) quando eu fui para a escola eu não valorizava ( ). (Anne Sofia)

Nesse contexto, houve alusão, também, à importância das técnicas e conhecimentos práticos acumulados pelos agricultores camponeses no trabalho com a terra, como relatado a seguir:

pensar nas fases da lua pra cortar árvore pra plantar coisa que você não valorizava porque não fazia diferença né? que:: que dia que tava plantando feijão que dia que tava colhendo né?( ). (Anne Sofia)

Ainda, ao circularem pelas EFAs e pelo Saberes da Terra, esses estudantes puderam compreender, adotar e multiplicar práticas de cultivo orientadas por modos de produção sustentáveis, com atenção ao cuidado integral com os sistemas vivos, incluindo o ser humano, como depreende-se da transição abaixo:

A questão também da pedocultura que também traz algumas coisas, e a conservação do solo mesmo, de produzir um alimento saudável, sem é (...), de forma sustentável, sem estar trazendo tantos danos ali para a

terra, para o solo, pra os animais e pra (...) os outros recursos ali da natureza. (João)

A noção de produção de um alimento saudável, de seu cultivo de forma sustentável, citada pelo estudante acima, diz respeito aos princípios de segurança alimentar e nutricional discutidos e valorizados nas EFAs, uma vez que essas escolas advogam pelo fortalecimento da agricultura camponesa fundamentada em tais prioridades.

Desse modo, observa-se a defesa por práticas de cultivo que contribuam para o estabelecimento de uma sociedade sustentável, que tenha como meta a Segurança Alimentar e Nutricional, que implica em disponibilidade suficiente de alimentos para toda a população associada à qualidade e à regularidade de acesso, estabelecendo uma relação ampla com o organismo e a saúde; e ainda, a Soberania alimentar, que diz respeito à autonomia na produção de alimentos de uma nação associada à geração de emprego e à valorização dos hábitos alimentares de seu povo.

Observou-se também, junto a esse grupo, que as questões relacionadas à sustentabilidade nos processos de cultivo foram apresentadas como preocupações presentes também junto a seus pais, como é o caso do estudante Diego, como pode-se verificar na transcrição abaixo.

questões e o meu pai ele sempre preocupou muito com essa questão de qualidade de vida de produção e na época nem se discutia agroecologia( ) não usava esse termo mas sempre ele falava assim de uso de agrotóxico mesmo ele nunca usou e esses princípios agroecológicos se eu for eu começar elencar eles todos assim meu pai já trabalhava com ele( ) e aprendeu muito no movimento de implantação da EFA de Sem Peixe sabe? que o pessoal vinha o pessoal do Espírito Santo e começou essa discussão e ele sempre aberto a muita muita coisa assim que traziam tanto que meu irmão mais velho quando ele começou a estudar na EFA( ) ele já trazia essas tecnologias assim pra a gente usar sabe? ele foi sempre assim muito aberto a coisas novas que a gente discutia que a gente aprendia lá e a gente falava com ele e ele falava assim “ah vamo fazer uai vamo experimentar”. (Diego)

Na fala acima, o estudante menciona como muito importantes os princípios da agroecologia para uma *produção* de qualidade que gera, como consequência, uma vida de *qualidade*. De fato, nos contextos de vivências nas EFAs e Saberes da Terra, em várias ocasiões houve o relato dos estudantes desse grupo dando especial destaque à agroecologia, uma prática orientada à sustentabilidade, como se observa:

a minha visão( ) quando meus pais trabalhavam assim na terra( ) era só tava ali podia fazer qualquer coisa( ) e assim a partir do momento que eu entrei na EFA eu vi que o solo a gente tem que ter muito CUIDADO( )eu assim do meu ponto de vista a agroecologia( ) assim( ) entrou assim foi FUNDAMENTAL pra meu amadurecimento né? ( ) e a VISÃO( ) enquanto cuidado com a natureza( ) cresceu. (Ane)

é::: ( ) a questão da agroecologia por exemplo né? ( ) lá nos saberes da terra a gente trocou MUITO essa experiência( ) colocou em prática né? ( ) e foi uma::: descoberta para outros( ) outros alunos que vieram de outras regiões que( )que já tava com outros meio de de cultura( ) de AGRICULTURA mais convencional( ) (Bethania)

De fato, a agroecologia tem como cerne a preocupação com o estabelecimento de uma agricultura sustentável, intencionando superar a agricultura convencional e os problemas advindos de sua expansão descontrolada, tais como a diminuição da biodiversidade, a desagregação social das comunidades e perda de elementos culturais; os riscos sobre a diversidade genética e saúde humana via contaminações por transgênicos; manutenção da estrutura fundiária vigente, etc.

Para tanto, a agroecologia assume a lavoura como um ecossistema, no qual há formações vegetais diversas além das cultivadas, permitindo assim a ciclagem de nutrientes, interações e sucessões, além de manter a variedade de espécies e, com isso, permitir a diversidade genética. Por fim, um traço fundamental da agroecologia é a valorização dos povos tradicionais mediante o (re)conhecimento de suas práticas de manejo e advogando pela permanência desses povos em suas comunidades de origem.

Em linhas gerais, depreende-se do exposto delineamentos sobre natureza opostos a uma visão utilitarista e baseada na fragmentação humano/não humano, expressa pela agricultura convencional.

### **8.2.6 Leitura crítica da realidade do campo e engajamento político para transformação**

A sexta categoria inicial, denominada “Leitura crítica da realidade do campo e engajamento político para transformação”, trata da importância dada pelas EFAs e Saberes da Terra à formação para o exercício da cidadania. Vejamos, no fragmento abaixo, como essa questão é pulsante dentro do grupo.

...eu fico::: pensando o seguinte ( ) as EFAs elas TÊM esse papel e tem que ter muito cuidado com esse papel porque se trabalha com jovens aí de dezessete dezoito dezoito anos( ) então você tá na idade que a pessoa tá FORMANDO assim essa visão crítica( ) (...) então você( ) se mostra pra ele uma série de coisas uma série de::: ( ) de questões( )

de ambiental mesmo você mostra pra ele degradação do solo( ) cê cria nele o senso crítico né? porque às vezes ele vê isso muito assim muito o que a mídia TRAZ de:: dessas questões de IMPOSTO mesmo sabe? você não traz aquilo pra:: ( ) pra sua realidade você não consegue contextualizar aquilo( ) (...) não traz pra você pensar por exemplo ali aquela mata que o vizinho cortou e plantou eucalipto isso não entra em lugar NENHUM na escola convencional e nas EFAS você procura sempre tá trazendo esses pontos que são cê tem que acabar ( ) percebendo né? aí cê sai de dentro da escola você passa na comunidade e você lembra “ah gente é aquilo ali lá que a gente tava discutindo então” você tá SEMPRE ( ) parece que você a sala de aula você sai da sala de aula mas você não saiu da escola você tá ali visualizando tudo você consegue( ) fazer um link( ) do que você vive com a sala de aula acho que aí que tá( ) a questão de você formar( ) o cidadão ( ) nem tanto o aluno mas eu falo a pessoa crítica a pessoa que VÊ o campo( ). (Diego)

Como se percebe, de acordo com o estudante Diego e sua vivência não só como ex-aluno de EFA, mas também na condição de monitor que exerceu nessas escolas, é clara a preocupação com a sensibilização do olhar para a realidade para os desafios do contexto rural. Nesse caminho, o estudante Diego entende que se forma o cidadão, entendido aqui como sendo a pessoa ativa, questionadora, reflexiva, implicada com sua comunidade, no caso, com o campo.

Ao longo da discussão do GF sobre as aprendizagens derivadas das Escolas da Educação Básica que circularam, foi relatado que as próprias músicas cantadas nesses CP, sobretudo nas EFAs, representam importantes traços da linguagem, dos valores desses coletivos, uma vez que incorporam formas de pensar e agir sobre o campo e sobre sua realidade. Nas palavras do estudante Diego: (...) *tem um pouquinho das música, né. Que ...a gente vê que é uma coisa mais localizada assim, que as EFAs também usam.*”

Vale dizer que muitas canções presentes no contexto das EFAs são utilizadas, também, em diversas atividades desenvolvidas pela LECampo, como místicas, encontros coletivos entre as turmas, abertura de TE's, TC's, dentre outras. Nessas músicas, como se pode perceber nos trechos apresentados a seguir a título de exemplo, perpassa o viés da luta coletiva, do valor do campo e do camponês, da chamada ao envolvimento. Ou seja, valores afeitos a uma crítica da realidade e ao engajamento para transformação concernente à defesa por uma educação específica a esses povos:

*“Não vou sair do campo pra poder ir pra escola, educação do campo é direito e não esmola”* (Canção de Gilvan Santos; “Não vou sair do Campo”)

*“eu quero uma escola do campo, que tenha a ver com a vida, com a gente; querida e organizada e conduzida coletivamente.”* (Canção de Gilvan Santos; “Construtores do Futuro”)

E à valorização dos modos de viver e da agricultura camponesa, caracterizada como associada a práticas de cultivo sustentáveis:

*“cultura e produção, sujeitos da cultura, a nossa agricultura pro bem da população. Construir uma nação, construir soberania, pra viver um novo dia com mais humanização”.* (Canção de Gilvan Santos; “Não vou sair do Campo”)

E ainda no que diz respeito à linguagem, o estudante João relatou que o CP das EFAs possui uma linguagem única, independente da região em que esteja localizada, marcada pelos princípios, tipos de problemas enfrentados e caminhos específicos para obter soluções.

porque tem uns princípios lá fundamentais não vou conseguir citar todos aqui não tem a questão da agroecologia xxxxx de EFA a questão agrária( ) tem a questão também da valorização da cultura da educação do campo então vão ser comuns vão ser debatidos em todas as EFAs então eu acho que é comum uma linguagem onde todo mundo vai estar sempre abordando essas questões. (João)

Todo esse contexto mostra uma linha que perpassa a prática do CP das EFAS que é o desenvolvimento de uma consciência política e da importância do engajamento para transformação da realidade, inclusive da formação do que se poderia dizer de uma rede, com pessoas interessadas em defender os interesses do campo e do camponês em instâncias do poder público municipal, estadual e federal. Vale dizer que o entendimento de política aqui converge com o apresentado por Sorrentino et al (2005, p. 288), ao afirmar que “a palavra política origina-se do grego e significa limite; [de modo que, a partir desse resgate, se alcança] (...) o verdadeiro significado da política, que é a arte de definir os limites, ou seja, o que é o bem comum” (SORRENTINO et al, op. cit.).

Desse modo, a importância da inserção política é bastante clara na fala do estudante Diego, quando expõe que

você vê que a pessoa TÁ envolvida em alguma coisa do campo ele tá no sindicato mesmo que ele não tá nunca ali no campo mas ele tá pensando em alguma coisa do campo ele tá( ) nas lutas né? ( ) na política::: QUALQUER lugar que você for pensar ele tá ali defendendo a bandeira de educação de campo( ) ou a bandeira DO agricultor né? da produção ecológica( ) são coisas que você não precisa de tá no CAMPO( ) especificamente morando lá pra você defender essas coisas né? ( )Inclusive é ao contrário você precisa de gente( que tá defendendo isso e que não tá MORANDO no campo cê precisa de alguém por exemplo defendendo o camponês que tá( ) em Brasília por exemplo você precisa disso alguém aqui em BH fazendo esse trabalho( ).

Diante do exposto, no que se refere ao EP sobre natureza, parece haver elementos que contribuem para uma perspectiva mais reflexiva, crítica ser humano/natureza, pautando a interconexão entre ambos e expondo a necessidade de um dimensionamento político a esse respeito.

Em outras palavras, esse tópico deixa claro as dimensões de disputa e necessidade de ocupação de espaços estratégicos para se efetivar propostas, por exemplo, orientadas para uma agricultura camponesa, que pressupõe noções próprias sobre educação, campo, natureza.

### **8.2.7 Movimentos sociais: direitos, luta, coletividade**

A sétima categoria inicial foi denominada “Movimentos sociais: direitos, luta, coletividade” e expõe a relevância que a inserção nesses CP teve para a formação dos participantes do GF1, uma vez que todos, sem exceção, participaram e/ou participam de algum movimento voltado às causas do camponês. Para o objetivo da pesquisa em si, considera-se que a circulação por tais coletivos imprimiu marcas específicas sobre o EP de natureza desse grupo, o que será exposto e discutido adiante.

Dessa forma, dando início à exposição das aprendizagens desenvolvidas pelos participantes do GF1 com experiência em processos de militância, a primeira delas está no entendimento de que um MS é a base para a busca dos direitos, como é perceptível nos fragmentos abaixo quando indagados sobre “o que é um movimento social”.

eu acho é::: a base é a BUSCA né? de nossos direitos( ) aí que::: ( ) a EFA mesmo tá buscando::: mais ou menos a valorização do campo querendo atender aquele público do campo então vem a partir deles também dos próprios agricultores é:: buscar essa nova forma de educação é um tipo de movimento( ) social entre eles (Ana)

e assim eu vou falar uma fala do Paulo Freire, baseada numa fala do Paulo Freire que ele fala que:: é muita inocência das classes dominadas esperar que as classes dominantes desenvolvam políticas públicas para a ascensão das que são dominadas então é::: ( ) se a gente querer nossos direitos a gente tem que buscar de qualquer forma a gente tem que conquistar então é dessa perspectiva que surge os movimentos sociais. (João)

luta por igualdade de direitos né? seja direito por terra seja direito por moradia seja direito por água por qualquer coisa né? é::: ( ). (Anne Sofia)

Outra aprendizagem derivada da inserção em CP dos MS refere-se à consciência de que, diante de determinadas necessidades ou ameaças, a articulação das pessoas em MS é o caminho político para a transformação da realidade, para a superação de injustiças, de processos de subjugação; uma força para demandar, chamar a atenção das instâncias decisórias para necessidades por razões diversas até então por eles ignorada ou desconhecida.

A estudante Bethânia relatou sua experiência como uma das principais lideranças para a instauração de um MS em sua comunidade, intencionando posicionarem-se em luta contra a ameaça de seca e de desmatamento. Em suas palavras:

é::: ( ) o movimento social ele sempre surge a partir de uma necessidade né? ( ) uma necessidade que:: ou uma AMEAÇA( ) uma consequência eu sou militante do movimento geraseiro e ele surgiu( ) a partir de::: uma consequência( ) uma necessidade uma ameaça que não parava né? de de::: ( ) de::: deixar o pessoal apreensivo( ) com a questão do desmatamento da monocultura do eucalipto na região e a perda da água que a gente tava ficando sem água então ele:: depois da experiência de algumas comunidades que já tinham ficado é::: já tavam sofrendo essa consequência de água que as nascente secou aonde o eucalipto chegou muito próximo( ) aí surgiu essa necessidade de fortalecer a experiência daquelas comunidade e criar um movimento( ) do povo geraseiro que é o povo que mora no semiárido mineiro né? (Bethânia)

Ainda, esses estudantes demonstraram bastante clareza sobre o fato de que os MS constituem-se enquanto uma luta coletiva, como a estudante Anne Sofia afirma: *“Eu acho que, os movimentos sociais é uma luta coletiva, né, sempre é uma luta de muitos, né. Nunca você vê no movimento uma pessoa lutando sozinha, né”*.

Diante do exposto, em termos sintéticos, pode-se dizer que os estudantes do GF1 têm bastante clareza de que os movimentos sociais constituem-se em



empreendimentos fundamentais para a busca dos direitos, emergindo geralmente a partir de necessidades ou de ameaças, caracterizando-se como uma luta coletiva.

Nesse sentido, em termos mais genéricos, pode-se dizer que as experiências proporcionadas pelo tráfego nos CP representado por movimentos sociais camponeses diversos proporcionou a esses estudantes o desenvolvimento de uma visão não só mais politizada mas também mais sistêmica da realidade, conforme abaixo declara o estudante João:

quando a gente se insere em algum movimento a gente aprende uma coisa que eu acho que é MUITO importante é observar as coisas que acontecem não uma coisa meio um fato isolado né você aprende a ( ) a fazer a chamada análise de conjuntura( )vai analisar o fato que ocorreu na comunidade por exemplo o eucalipto lá que:: é:: ( ) tirou o pessoal das suas terras( ) começa a analisar de lá vai entrar pra um nível de escala global aí a gente consegue fazer essa análise né a gente vê que não é uma coisa isolada a gente começa entender melhor o sistema que( ) acaba que por sugar os direitos da gente... (João)

De modo semelhante ao tópico anterior, no que se refere ao EP sobre natureza, sinaliza para um ponto de vista que problematiza e avalia de forma mais ampla as relações ser humano/natureza, preocupando-se com os mecanismos que fragilizam a interconexão que concebem haver entre ambos. Nesse sentido, destacam, novamente, a importância de ocupar espaços na arena política, instância de poder, de decisão e, de certa forma, de garantia de direitos.

### **8.2.8 “Natureza é uma coisa, gente é outra”**

A oitava categoria inicial denomina-se “Natureza é uma coisa, gente é outra” e emergiu em uma circunstância durante o GF1 em que se estava discutindo sobre as aprendizagens desenvolvidas ao longo da LECampo em relação à temática natureza. Foi proposto aos estudantes que relatassem se haviam vivenciado ou percebido situações em que os professores, durante as aulas, valorizaram seus conhecimentos, mais especificamente, sobre natureza.

Em linhas gerais, como exposto em na categoria inicial 1.2, os estudantes relataram perceber um esforço dos docentes da universidade em dialogar com seus saberes e valorizá-los e, nesse sentido, problematizando concepções ocidentais de natureza como as únicas possíveis ou coerentes.

Contudo, houve um episódio narrado por esse grupo em que eles se mostraram bastante perplexos, o qual consistiu no discurso proferido por um professor

em sala que, segundo os estudantes, estava bem deslocado do contexto da LECampo. A situação narrada foi iniciada pela estudante Bethânia, dizendo que houve uma vez que um professor questionou a sala dizendo *“Que agora não é tempo da gente viver, nem falar mais dessa questão de colher fruto no mato, isso não existe mais...”*.

Nesse momento, a estudante relatou que ficou incomodada e que prontamente se dirigiu ao professor da seguinte maneira:

“pois existe eu SOU uma pessoa dessa( ) então você tá falando uma coisa que tá::: me agravou aí porque eu sou é::: extrativista( ) trabalho na roça mas a gente ainda colhe e o mundo em muitos lugar o BRASIL principalmente ainda tem lugares que as pessoas sobrevivem SIM disso( ) do extrativismo de frutos COLETADOS do artesanato( ) mas teve um professor que falou isso pra gente “agora não é tempo disso mais isso não EXISTE essa COISA do povo ir no mato panhar fruto isso não existe mais não tem como que a pessoa vai viver disso?” eu falei “pois que tem grupos que vivem disso” (Bethânia)

Como se percebe, foi clara a indignação da estudante diante da fala do referido professor. Nesse momento, os estudantes foram provocados pela pesquisadora a analisarem qual seria, na opinião deles, o conceito de natureza desse professor que tanto pareceu ofender os modos de viver de parte dos povos do campo. A esse respeito, esboçaram as seguintes opiniões:

Bethânia: ah eu penso que é::: ( ) que palavra que eu ia usar aqui?( ) ele::: tá MUITO cientista mesmo assim né? mas não era essa palavra que eu ia usar tem uma mais adequada (1:05:44 – 1:05:59)  
 Anne Sofia: acho que a pessoa que nasceu na cidade viveu na cidade sempre (1:05:59 – 1:06:04)  
 Bethânia: TEM razão até né? de falar assim mas (1:06:04 – 1:06:07) (...)  
 Ane: eu acho que ele desconhece a realidade do campo assim nunca teve sei lá curiosidade de APROFUNDAR (1:06:15 – 1:06:21)

Na transcrição acima apresentada, verifica-se que os estudantes marcam pelo menos duas características relacionadas a um conceito particular de natureza do camponês que o distingue, sendo a primeira relacionada a certa distinção da ideia “científica” de natureza. A esse respeito, se considerarmos que a ciência moderna pautou-se nos princípios de fragmentação para análise, conhecimento e domínio da realidade, depreende-se daí que, natureza, para esse grupo de camponeses, caminha no sentido oposto.

A segunda característica vinculada à ideia de natureza elaborada pelo camponês parece estar fundamentada na experiência, na convivência, na produção e reprodução da existência, da vida, dentro do espaço geográfico do campo, o que o referido professor parece estar distante e, por essa razão, desenvolveu elaborações distintas a esse respeito.

Essas impressões expostas pelos estudantes, de que o habitar/viver no campo ou na cidade acabam promovendo diferentes concepções sobre natureza, são convergentes com as respostas apresentadas por esse mesmo grupo para a pergunta I.f do questionário, cujo comando era: “Considere a afirmativa a seguir: ‘Campo e cidade, ambos estão repletos de natureza’. Concernente a essa afirmação, você: ( ) concorda completamente, ( ) concorda mais do que discorda, ( ) discorda mais do que concorda, ( ) Não concorda. Justifique seu ponto de vista”.

A essa pergunta, um dos estudantes registrou que “concorda plenamente”, justificando do seguinte modo

*“Ambientes naturais podem ser encontrados tanto na cidade como no campo, porém com mais abundância no campo”.* (Daniel)

A estudante Ane, por sua vez, respondeu “concorda mais do que discorda”, apresentando como justificativa:

*“Natureza é tudo o que está a nossa volta (é natural). Por mais que tenha muitas coisas artificiais na cidade e que ela não seja repleta de árvores e pássaros, há nela ainda muita coisa natural. O campo é mais natural e tem uma biodiversidade maior de recursos naturais que a cidade não tem”* (Ane)

Em termos gerais, verifica-se que ambos estudantes atribuem natureza somente àquilo que está vinculado aos não-humanos “naturais”, isto é, tudo o que é distinto do artificial e do ser humano. Desse modo, o campo estaria mais repleto de natureza devido à maior presença ou possibilidade de percepção dos não humanos naturais, sendo justamente esse maior contato e interação com tais elementos um fator importante para elaborações distintas de uma natureza “científica”, subjugada, hermeticamente separada do humano.

Ainda referente a essa questão, a estudante participante Bethânia marcou a opção “discorda mais do que concorda”, registrando como justificativa:

*“Bom, nos tempos atuais fica difícil dizer que campo e cidade estão repletos de natureza, porque a naturalidade de quase todas as coisas*

*foi rompida ou interferida. Mas se olharmos do ponto de vista da exploração, vemos que campo e cidade estão repletos do que é da natureza de forma alterada ou modificada”. (Bethânia)*

Nesse fragmento, certifica-se a sugestão de que natureza refere-se a algo que possui uma ordem em si mesmo, sendo essa ordem prejudicada em ambos os espaços, ao afirmar que “*a naturalidade de quase todas as coisas foi rompida ou interferida*”.

Ao mesmo tempo, depreende-se uma crítica à ideia de natureza como objeto de domínio do ser humano, sobretudo, à sua atribuição a mero recurso natural, mercadoria, a partir da expressão “*mas se olharmos do ponto de vista da exploração*”.

Esses posicionamentos parecem delinear uma forma camponesa de se perceber natureza, bastante distinta daquela que parece perpassar a fala do professor que provocou o mal estar nesses estudantes. Ainda a esse respeito, no grupo focal, o estudante Diego expressou a seguinte opinião:

acho que é o seguinte( ) cê coloca por exemplo eu vou pensar aqui na legislação brasileira só pra xxxxx acho que essa questão xxxxxx tem rio ( )MARGEM de rio tem que ser preservada( ) CABECEIRA( ) tem que ser preservada mata é INTOCÁVEL **natureza é uma coisa e gente é outra** eu acho que que a visão desse povo acho que que é isso sabe porque a partir do momento que você entra numa mata( ) pra ocê fazer extrativismo você tá( ) tá::::: prejudicando entendeu? acho que essa pessoa não conseguiu fazer o link por exemplo( ) acho que natureza que a pessoa pensa assim é MATA( ) sabe e mata( ) gente tem que ficar longe( ) e eu eu parece que eu que eu vejo foi ISSO.

Essa fala vem fechar de forma clara a diferença de uma concepção de natureza elaborada por um camponês que se identifica com o espaço do campo, com o ofício de agricultor ou de extrativista e concebe humano e não humano como necessariamente integrados, “linkados”, para usar um termo colocado pelo estudante. Para o camponês, natureza e gente não são coisas separadas.

### 8.2.9 (Des) envolvimento

A nona categoria inicial, “(Des)envolvimento”, alude à elaboração de Porto-Gonçalves (2004), que implica tirar a autonomia das pessoas com seu território; modificar suas relações uns com os outros e com a natureza; emergiu ainda no contexto do GF em que os estudantes estavam discutindo sobre as diferenças entre suas concepções de natureza e a concepção que parece fundamentar a fala do professor que

criticou as práticas extrativistas como modo de vida. Para esses estudantes, esse professor representa o seguinte pensamento:

Anne Sofia: é por que a pessoa enxerga cidadão a pessoa que mora na cidade agricultura é o trator vai aquelas máquina lá que joga veneno lá na lagoa né? só e eu acho que a agricultura que ele enxerga é isso. (1:07:54 – 1:08:14)

Bethânia: e **ele pensa em desenvolvimento e não no envolvimento**. (1:08:14 – 1:08:17)

Anne Sofia: e:: entre o cidadão( ) e a agricultura que ele enxerga desse jeito só no meio do caminho( ) o camponês( ) que é o que a gente( ) vive que a gente sabe que existe né? **a pessoa ela desconhece essa agricultura que( ) nós vivemos** né? assim eles conhecem um outro tipo de agricultura( ) né? é uma pessoa que inclusive HOJE muita gente CRIANÇA hoje que acha que leite já vem na caixinha né? não é de vaca( ) do mesmo jeito a pessoa que nasceu na cidade e que não teve contato com o campo quando ele for falar de agricultura **ele não consegue enxergar um camponês uma pessoa capinando** uma pessoa que vem da roça.

Em outras palavras, há nas entrelinhas do discurso desses estudantes uma crítica ao modelo de agricultura convencional, capitalista, ao problematizarem a referência que as pessoas que não conhecem o campo – como o caso do professor mencionado – têm sobre agricultura.

Eles defendem que a agricultura camponesa não é o campo vazio, o campo do “trator”, mas o campo com “uma pessoa capinando”, com o camponês. O camponês é envolvido com a terra, com o ofício, não é uma relação meramente de lucro, mas de trabalho. Essa diferença de foco implica em uma delimitação totalmente distinta sobre natureza.

A agricultura convencional está direcionada para o desenvolvimento de defensivos e maquinarias que acelerem o tempo de produção, de plantar e de colher, reduzindo o contato direto do ser humano com os não humanos “naturais” envolvidos na atividade de cultivo da terra – nesse caso, interferindo, transformando os processos de experiência com esses elementos, fator relevante no delineamento do conceito problematizado nessa pesquisa, conforme exposto pelos estudante no tópico 1.8.

Além disso, a agricultura capitalista, por priorizar monoculturas, acaba desconsiderando a dinâmica dos sistemas ricos em biodiversidade. Ainda, ao expropriar os camponeses das terras, com a implantação de latifúndios, sujeita-os à ocupação de espaços periféricos nas grandes cidades, tolhendo-lhes o direito ao acesso, permanência, trabalho na terra e conseqüente produção e reprodução de seus saberes.

### 8.3. Categorias intermediárias Grupo Focal 1

As categorias intermediárias adiante expostas resultaram do processo de agrupamento das categorias iniciais descritas no tópico anterior.

O Quadro 8.2 a seguir apresenta a sistematização das categorias intermediárias do Grupo Focal 1.

**Quadro 8.2.** Sistematização das categorias intermediárias do Grupo Focal 1.

CATEGORIA INICIAL	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA
1. Valorização do meio e do modo de vida camponês	1. VALORIZAÇÃO DO CAMPONÊS
2. Diálogo entre saberes: tradicional e científico	
3. Terra: base da natureza; um bem coletivo; vida biológica e material; ser vivo; mãe.	2. AGRICULTURA CAMPONESA
5. Importância do ofício de agricultor e da produção sustentável.	
4. Percepção do coletivo	3. COLETIVIDADE
6. Leitura crítica da realidade do campo e engajamento político para transformação	
7. Movimentos sociais: direito, luta, coletividade	
8. “Natureza é uma coisa, gente é outra”.	4. FRAGMENTAÇÃO HUMANO/NÃO HUMANO
9. (Des)envolvimento.	

**Fonte:** Sistematização elaborada pela autora da Tese a partir das informações compartilhadas pelos estudantes.

#### 8.3.1 Valorização do camponês

A “valorização do meio e do modo de vida do camponês” e “o diálogo entre saberes: tradicional e científico” foram agrupadas na categoria intermediária “valorização dos camponeses” por atribuírem relevância às particularidades dos modos de vida do campo e de seus povos.

As falas dos participantes do GF1 expressam claramente uma preocupação a esse respeito, subsidiados pelas experiências que adquiriram ao longo do tráfego pelo CP da LECampo, dos Movimentos Sociais Campesinos, dos Agricultores Familiares e das Escolas da Educação Básica, os quais assumem esse mesmo discurso. Por essa razão é que se pode dizer que tal entendimento assume um caráter bastante incisivo entre esses estudantes, uma vez que a circulação por coletivos semelhantes fortalece o EP.

De acordo com esses CP, valorizar o camponês implica realizar processos educativos que considerem seus conhecimentos tradicionais, de modo que, em uma sociedade viciada em perspectivas ocidentais e urbanocêntricas, o protagonismo desses sujeitos é fundamental para direcionar o caminho de um novo projeto campo/sociedade, balizado em práticas de produção sustentável.

Nesse sentido, há uma crítica ao agronegócio e a todos os aspectos a ele relacionados, que implicam, em termos sintéticos, na dominação do espaço rural pelo capital com expulsão dos povos camponeses desse lugar, associado ao esfacelamento de suas culturas. A esse respeito, chama-nos atenção a preocupação desses estudantes com o (re) conhecimento, preservação e multiplicação de suas formas específicas de interação com os não humanos “naturais”, pautas pelo singular conhecimento de seus ciclos, o qual orienta um manejo sustentável.

À discussão desenvolvida nesse tópico pode-se afirmar que subjaz, entre esses estudantes, a defesa de um entendimento de integração humano/não humano, crítico à visão “científica” de natureza como separada do humano, como objeto e objeto de domínio. Há a defesa pela valorização de uma relação profunda, quiçá visceral, desenvolvida pelos povos tradicionais como possibilidade real de produção e reprodução da vida, fundamentada no princípio da codependência da sustentabilidade.

Essas impressões que relacionam o camponês como um sujeito que busca um modo de vida sustentável foram observadas também nos registros apresentados no questionário para a questão “b” da Seção I, que solicitava aos estudantes que escrevessem como viam as pessoas do campo. Alguns desses registros seguem abaixo:

*“as pessoas do campo,(...) conseguem ter uma vida muito interessante e feliz. Elas se organizam por um bem comum lutando pela sustentabilidade no campo”.* (Ane)

*“...vejo o camponês como uma pessoa normal, feliz e pensativa principalmente no que diz respeito ao cuidado com a natureza”.*  
(Danilo)

Contudo, a participante Bethânia parece querer chamar a atenção para o fato de que nem todos os camponeses possuem essa “consciência” relacionada à sustentabilidade e à relação desta com a autonomia, ao afirmar que:

*“No campo as pessoas que têm uma boa consciência do que seja viver e valorizar a terra, é estar em meio a uma grande diversidade. (...) Se o morador tiver olhos abertos e a mente aberta para aprender, ele viverá em meio a um paraíso. Não precisa buscar muita coisa fora. **Ele não será dependente!**”* (Bethânia)

De fato, a autonomia, que se refere à “capacidade de governar-se pelos próprios meios”, é um pilar para os camponeses enquanto coletivo, de maneira que essa reivindicação por manutenção de sua “liberdade do mercado”, por assim dizer, é uma das chaves de valorização desse grupo, ao mesmo tempo em que se constitui em seu ponto de mais intenso enfrentamento junto ao capital.

### **8.3.2. Agricultura camponesa**

A segunda categoria intermediária denomina-se “agricultura camponesa” e foi elaborada a partir do agrupamento das categorias iniciais três e cinco, intituladas, respectivamente, “terra: base da natureza; um bem coletivo; vida biológica e material; ser vivo; mãe” e “importância do ofício de agricultor e da produção sustentável”.

Na condição de filhos/as de agricultores e dotados de uma identidade com esse ofício, desenvolvida pelo “gosto” que foram construindo com esse trabalho a partir do convívio e aprendizagens teórico-práticas ao longo do tráfego pelos CP dos Agricultores Familiares, Movimentos Sociais do Campo, EFAs, Saberes da Terra e LECampo, a referência que os participantes do GF1 atribuíram à centralidade da terra como natureza e sua essencialidade à vida, tanto material quanto biológica, emergiu de forma muito incisiva.

Percebe-se junto a esses estudantes uma relação bastante próxima com a terra, com a natureza, um entendimento de dependência, de integração, de modo que tanto natureza quanto humanos estariam no mesmo patamar de valor, uma vez que a fragmentação não seria possível. Portanto, embora haja uma crítica ao



antropocentrismo, à fragmentação e atribuição meramente instrumental dos não humanos “naturais”, não se pode dizer que haja uma tendência ao ecocentrismo.

Verifica-se ainda a percepção de terra, de natureza, como um patrimônio de toda humanidade e, por assim dizer, como viva. Por essas razões, deve ser trabalhada com zelo, respeito, cuidado, amor, a fim de conservá-la para si e para as futuras gerações. Terra, natureza, portanto, é um bem das famílias, da comunidade, é coletiva.

As relações de cuidado, zelo e amor à terra, natureza são materializadas por meio de práticas de cultivo sustentáveis, o que inclui a agroecologia, com atenção ao cuidado integral com os sistemas vivos, incluindo o ser humano. Relaciona qualidade de vida com qualidade da produção. Nesse caminho, estabelecem-se as oposições à agricultura capitalista, ao consumismo, ao modelo de sociedade baseado no produtivismo.

Diante do exposto, verificam-se noções sobre natureza marcadas por um caráter de essencialidade à vida em termos materiais, no sentido de geração de trabalho e de subsistência; e também biológica, concernente aos aspectos de geração e manutenção dos organismos, ecossistemas. Natureza também é entendida como integrada ao humano e como algo a que todos têm direito e deveres. Nesse sentido, há uma crítica ao agronegócio e de sua perspectiva utilitarista, baseada na fragmentação humano/não humano.

### **8.3.3. Coletividade**

As categorias iniciais, “percepção do coletivo”, “leitura crítica da realidade do campo e engajamento político para transformação” e “movimentos sociais: direito, luta e coletividade”, foram agrupadas na categoria intermediária “Coletividade” pelo fato de terem, como semelhança, o entendimento da importância do envolvimento político para a transformação da realidade para a construção do bem comum.

Assim sendo, há em meio aos estudantes do GF1 um destaque ao coletivo, à convivência em grupo, à vida em comunidade. Em outras palavras, uma visão mais ampla e compromissada do que significa viver em comunidade.

Pode-se dizer que esses participantes reconhecem-se como cidadãos ativos, reflexivos, protagonistas, empoderados, ou seja, conscientes de seus direitos e minimamente instrumentalizados para a luta na arena política contra processos de

subjugação do espaço rural e em defesa da agroecologia, da valorização da cultura, da educação do campo, da luta agrária.

Em linhas gerais, a questão da Coletividade abordada nesse tópico sugere, concernente ao conceito de natureza, possibilidades de compreendê-la sob uma perspectiva baseada em noções de solidariedade, de bem comum, de direito coletivo. Uma visão, portanto, crítica ao modelo de sociedade predominante, focado na lógica de produção, do lucro, da competição. Ao mesmo tempo, evidencia o viés político humano/natureza, deixando claras as dimensões de disputa sobre o próprio conceito, cujas diferenças legitimam práticas direcionadas para um ou outro caminho – para a agricultura camponesa (concepção de integração) ou para a agricultura convencional (concepção de separação) por exemplo.

#### **8.3.4. Fragmentação humano/não humano**

A quarta e última categoria intermediária denomina-se “fragmentação humano/não humano” e foi elaborada a partir do agrupamento das categorias iniciais “natureza é uma coisa, gente é outra” e “(des)envolvimento”.

A similaridade das discussões presentes em ambas categorias está no destaque dado pelos estudantes à necessidade de se problematizar as concepções ocidentais de natureza que imprimiram a lacuna entre ser humano e natureza, uma herança da ciência moderna a qual a racionalidade camponesa parece discordar.

Argumentam que, além da questão inerente à própria ciência, o fato de viver em ambientes muito artificializados, isto é, que reduzem ou dificultam o acesso/convivência com a diversidade de elementos não humanos “naturais” contribui para a tessitura dessa visão fragmentada.

Nesse caminho, como agricultores e/ou filhos/as de agricultores que são, novamente os participantes desse grupo colocam em xeque modelos convencionais de cultivo, argumentando que o campo é lugar de pessoas e trabalho, não de máquinas e acúmulo de capital; de integração do ser humano com a terra, com a natureza e não de alienação dessa vínculo.

#### **8.4. Categorias finais Grupo Focal 1**

A categoria final aqui delineada resulta do processo de agrupamento das categorias intermediárias então apresentadas.

Em termos gerais, levando-se em consideração que a presente análise de conteúdo tem por intenção apreender os *estilos de pensamento* sobre natureza desse grupo de licenciandos em Educação do Campo/CVN, com inserções nos CP representados pelas EFAs, Saberes da Terra, Movimentos Sociais do Campo e Agricultores Familiares, a primeira apreensão que pode ser feita é a da clara oposição desses estudantes ao que Whiteside (2002) denomina de concepção *centrada* de natureza.

Como exposto no Capítulo 5, o ponto de vista *centrado* diz respeito àquele que desconsidera a interdependência conceitual da humanidade e da natureza, de modo que são colocadas em lados opostos, ou seja, estipula uma dicotomia e, ainda, avalia que um pode ser considerado como mais importante em relação ao outro.

Dessa forma, caso a humanidade seja o centro, fala-se em antropocentrismo, isto é, na atribuição de valor meramente instrumental aos não-humanos “naturais”, então subjugados às necessidades (e vaidades) dos humanos.

Por outro lado, quando os não humanos “naturais” passam a ser vistos como os mais importantes em relação ao humano, diz-se de um ecocentrismo ou biocentrismo, de forma que passam a ter um valor em si mesmos, intrínseco, tendo a humanidade a obrigação de moldar suas ações em respeito a esse caráter.

O GF1, por sua vez, considerando as análises apresentadas, parece estar orientado para entendimentos distintos de polarizações humano/não humano, ou seja, não parecem ter desenvolvido, considerando seus tráfegos pelos CP, em ter elaborações *centradas* sobre natureza.

De fato, percebe-se críticas desses estudantes aos entendimentos *centrados* e *antropocêntricos* fundamentadas na discordância à prevalência de uma visão “científica” de natureza (ancorada na fragmentação e domínio), com conseqüente marginalização dos conhecimentos tradicionais, dos meios e modos de vida do camponês, uma vez que tais posturas levam ao fortalecimento de processos de cultivo convencionais, capitaneados pelo agronegócio em detrimento da agricultura camponesa.

Nessa esteira, as práticas sustentáveis orientadas à segurança alimentar, nutricional e à soberania alimentar, vinculadas ao direito de acesso, trabalho e permanência na terra, ao uso de tecnologias de baixo impacto perdem espaço. Em outras palavras, compreensões *centradas* e *antropocêntricas* de natureza implicam na perda de identidade, de direitos e de espaço para os próprios camponeses.

Ao mesmo tempo, tais posicionamentos não significam uma tendência ao ecocentrismo, uma vez que esse seria outro tipo de *centramento*. Para esses estudantes, humano e natureza não se sobrepõe um ao outro, não estão em oposição, não há possibilidade de existirem, de serem conceituadas independentemente uma da outra. Desse modo, encontram-se necessariamente unidos, integrados, interdependentes. Nesse sentido, pode-se dizer que os estudantes desse GF1 concebem natureza sob uma perspectiva *não-centrada*.

E dentre as linhas de pensamento da perspectiva *não-centrada* de natureza, segundo Whiteside (2002) as quais foram citadas no Capítulo 5, estão: a “natureza humanizada”, fundamentada na ideia de coevolução humano/não humanos “naturais”; a “natureza sistêmica”, orientada por entendimentos de que ecossistemas e comunidades humanas constituem-se enquanto um sistema holístico; a “natureza politizada”, reconhecida como produto de negociações entre humanos e não humanos que se influenciam reciprocamente; e “natureza ecossocialista”, conhecida como finita e voltada para as necessidades e não para o acúmulo.

Compreende-se, neste trabalho, de acordo com a análise de conteúdo até aqui desenvolvida dos registros partilhados pelos estudantes do GF1, que suas impressões *não-centradas* de natureza, de certo modo, incorporam os atributos principais das quatro linhas acima apresentadas.

Veja-se que, ao demarcarem incisivamente a necessidade de valorização dos meios e dos modos de vida do camponês, demandando lugar de importância aos conhecimentos tradicionais e à prática da agricultura camponesa orientada para uma sociedade sustentável, com todos os processos que isso implica e expressando ao mesmo tempo incisiva crítica à agricultura capitalista, tais assertivas sugerem entendimentos de uma “natureza humanizada”, no sentido de que diferentes grupos sociais, de processos de trabalho e tecnologias criam diferentes naturezas.

Ao mesmo tempo, ao expressarem impressões que vinculam natureza à ideia de ser vivo, de “mãe”, ou seja, de geradora e mantenedora dos organismos – inclusive do ser humano - e dos ecossistemas, pode-se afirmar a presença de noções afeitas ao conceito de “natureza sistêmica”.

O flerte com a categoria *não centrada* “natureza politizada”, por sua vez, emerge quando esses estudantes relacionam natureza como algo a que todos têm direito e deveres, nesse sentido, que diz respeito ao bem comum, à coletividade. Também a dimensão política do conceito é exposta quando as diferentes consequências de sua

acepção são evidenciadas num quadro de disputa socioeconômica e político-ideológica. A arena política, portanto, é tida por esses estudantes como o espaço das discussões em que humanos - e não humanos - debatem, expressam-se via porta-vozes ou diretamente, posicionando-se em favor ou contrariamente a determinado caminho, conduta, proposta. Percebe-se que, quanto mais pressionados os camponeses são pelo agronegócio, pela lógica da sociedade produtivista, mais intensamente o caráter político da natureza entra em cena.

A defesa pela valorização de uma relação profunda humano/não humano, ou seja, de integração orientada à produção e reprodução da vida mediada pelo trabalho, pelo cultivo sustentável, do entendimento de natureza como um bem e não como uma mercadoria, a oposição à lógica do lucro e da competição, dialogam de forma muito próxima com o entendimento não centrado de “natureza ecossocialista”.

Diante do exposto, pode-se dizer que os camponeses representados pelo grupo focal 1, com suas diversas vivências advindas da circulação pelos diferentes CP aqui considerados, apreendem o conceito de natureza de forma muito singular, dada a riqueza de elementos que conseguem incorporar e conectar, simultaneamente, de maneira tal que enquadrá-lo apenas em uma das categorias não-centradas delineadas por Whiteside (2002) torna-se inviável.

Em vista desse cenário, procuramos elaborar uma nova proposta, categoria, conceituação para o termo natureza, dentro da perspectiva *não-centrada*, a qual avaliamos ter emergido das falas e registros expressos pelos participantes do grupo focal 1, a qual denominamos “natureza-coletiva” ou “natureza-coletivo”.

A “natureza-coletivo” é uma concepção presente em grupos de camponeses marcados por uma singular experiência na lida com a terra, seja via cultivo, seja via práticas extrativistas, orientadas por princípios advindos da tradição comunitária, transmitidos de geração a geração. A “natureza-coletivo” é um entendimento que emerge da íntima relação com os processos e ciclos dos não humanos “naturais”, a qual acaba por orientar práticas sustentáveis de manejo, considerando humanos e não humanos como vivos e organicamente integrados, portanto, indissociáveis.

“Coletivo” é um adjetivo que, segundo o dicionário Aurélio, pode ser entendido como aquilo “1. que abrange várias pessoas ou coisas; 2. que pertence a várias pessoas; (...) 5. aquilo que diz respeito a toda a coletividade”. Sendo assim, a adjetivação “coletivo” para caracterizar um *estilo de pensamento* próprio de natureza, dos camponeses, provém de duas razões. A primeira delas refere-se ao entendimento de

que, ao ser considerada como um bem e não como mercadoria, natureza é de direito de todos, da coletividade, “das várias pessoas”. Nesse sentido, “natureza-coletivo” está impregnada por um senso de solidariedade, de justiça e de oposição à subjugação, seja de humanos ou de não humanos.

Inspirada do contexto dos movimentos sociais do campo, a segunda razão que justifica a escolha do termo “coletivo” refere-se ao vínculo que esse termo remete à ideia de união e de luta. Nesse sentido, faz alusão ao caráter político presente no conceito. Mais que isso, o traço político inerente à “natureza-coletivo” fundamenta-se num posicionamento de crítica à sociedade de consumo, produtivista, pautada pelo capital, ou seja, crítica a uma sociedade voltada ao individualismo, ao lucro, contrária à solidariedade, a uma sociedade justa e sustentável.

Enfim, o conceito de “natureza-coletivo” diz respeito à integração e conceituação recíproca e não paralela, humanos e não humanos; a um senso de justiça, no sentido de reconhecê-la como direito de todos, do coletivo (todas as *coisas*); e a uma perspectiva política, uma dimensão de luta, de disputa ideológica por um projeto de sociedade sustentável.

Tendo concluído a análise de conteúdo do grupo 1, a seguir far-se-á uma exposição da análise de conteúdo do grupo focal 2.

### **8.5 Categorias iniciais Grupo Focal 2**

Semelhantemente ao realizado para o Grupo 1, as categorias iniciais apresentadas nesta seção resultaram do processo de categorização da transcrição do Grupo Focal realizado junto ao Grupo 2 e das respostas desses mesmos licenciandos às perguntas “b”, “c”, “d”, “e” e “f” da Seção I do questionário, além da questão “g.3” da Seção III e questões “a”, “b”, “d” e “e” da Seção VI. As presentes categorias serviram de suporte às organizadas posteriormente, isto é, às categorias intermediárias e categorias finais.

Cada uma das categorias iniciais constituiu-se de trechos selecionados das falas dos participantes e dos registros apresentados no questionário, além de contar com o respaldo do referencial teórico. O quadro a seguir apresenta a sistematização das categorias iniciais, intermediárias e finais referente ao Grupo 2.

**Quadro 8.3.** Sistematização das categorias iniciais, intermediárias e final do Grupo Focal 2.

<b>CATEGORIA INICIAL</b>	<b>CATEGORIA INTERMEDIÁRIA</b>	<b>CATEGORIA FINAL</b>
1. Abordagem contextualizada do ensino		
2. Abordagem simétrica dos conhecimentos tradicionais e científicos	1. Valorização do camponês e de seus modos de vida.	
3. Marginalização, depreciação do campo pela Educação Básica.		
4. Descaracterização das festas tradicionais	2. Desvalorização do camponês.	
5. Problematização do esvaziamento do campo.		
6. Superficialidade	3. Abordagem dicotômica, utilitarista, antropocêntrica.	
7. Polarização humano / não humano		
8. Conexão humano/não-humano	4. Integração humano não humano.	
9. Experiência: abala fragmentação		
10. Vida e dinamismo		
11. Essência do campo		
12. Sustentabilidade		
13. Afeto, sossego, lazer		
14. Posicionamento político tímido, incipiente		

**Fonte:** Sistematização elaborada pela autora da Tese a partir das informações partilhadas pelos estudantes.

### 8.5.1 Abordagem contextualizada do ensino

A primeira categoria inicial diz respeito à consideração da importância de se trabalhar os processos de ensino-aprendizagem no campo de modo contextualizado, isto é, considerando-se as particularidades do cotidiano do espaço rural. Tal alusão, feita pelos participantes desse G2, pode ser observada no fragmento abaixo.

assim pra mim a escola valoriza a educação no campo( ) é:: que ela parte dos princípios da vivência do aluno( ) é quando leva em consideração aquilo que o aluno( ) é:: xx sabe( ) aquilo que ele VIVE( ) para em cima daquilo construir o conhecimento( ) (...) e CLARO né sempre valorizando o que ele SAbe porque::( ) vai ter mais sentido pro ALUUno se a partir daquilo que ele coNHEce( ) da vivência dele( ) (...) ( ) porque ali é o espaço DELE( ) ali é a escola dele é a comunidade dele. (José)

Considerando-se os CP em discussão neste trabalho, nos quais circularam os participantes desse G2, pode-se dizer que essa ideia de uma “abordagem contextualizada do ensino” provém, exclusivamente, do CP representado pelo referido curso.

Tal afirmação pauta-se no fato de que os CP representados pelas Escolas da Educação Básica em que esses licenciandos circularam, como abaixo é evidenciado na fala do estudante, parecem ter assumido uma orientação voltada para abordagens de viés mais urbanocêntrico que campesino.

EU não tinha essa visão de escola do campo ( ) que TINHA que ter ahn:: é:: diferença ( ) da escola da cidade( ) (...) *eu sei que eu mudei depois que eu entrei aqui*( ) (...) então eu acho assim que( ) mesmo relemBRANDO( ) nu-nu-num tinha: certa valorização da cultura sabe( ) (...) Nunc/ porque todas as professoras são da ciDADE( ) então eles nu::: ( ) xxx eles num tem conhecimento NENHUM( ) então não essa valorização. (Jade)

Essa prevalência de um processo de ensino ainda pautado nos moldes da Educação Rural, no contexto da Educação Básica do campo, pode ser explicado pelo fato de ainda ser jovem o CP do MLEC, estando a incorporação de seus princípios por essas escolas ainda em lento desenvolvimento.

O traço “contextualização”, embora não seja exclusivo para a Educação do Campo, mas uma orientação para os processos educativos de um modo geral, é citado pelos estudantes do G2 como uma de suas características, sugerindo uma considerável atribuição de força, importância a ela.

De fato, por ter uma inspiração nos movimentos de Educação Popular, cujo representante ícone é o educador Paulo Freire, orientado para a emancipação do sujeito coletivo, a “contextualização” é um elemento fulcral para a Educação do Campo.



P. Freire é crítico da chamada “educação bancária”, concebida como aquela estruturada verticalmente de modo a que o educador deposite sobre os educandos os conhecimentos.

Assim, como alternativa pedagógica, fundamentada no diálogo educador-educando e em uma concepção de práxis que implica reflexão, ação e transformação, tanto da realidade quanto do sujeito, ele defendeu que os programas escolares fossem extraídos de situações significativas do cotidiano do sujeito, ou seja, que fossem “contextualizados”.

Desse modo, segundo Ricardo (2003, p.8), “contextualizar” na perspectiva freiriana implicaria em trabalhar o processo dialógico de ensino-aprendizagem partindo de um conhecimento que é *“significativo para o estudante, (que) (...) nasce de sua relação com o real e com os outros, retornando a ele a partir da exploração dos limites da sua consciência histórica anterior”*.

Diante desse entendimento freiriano e, conseqüentemente, do CP da LECampo, pode-se dizer que a “contextualização” é uma estratégia que aponta para a valorização do modo de vida campesino, sendo um procedimento que, ao mesmo tempo em que oferta o poder da palavra a esses povos, também provoca-lhes à reflexão sobre suas singularidades, valor, situações de opressão, conclamando-os a movimentos de transformação.

Nesse caminho, pode-se dizer que, subjacente a esse lugar de importância dada à “contextualização”, estaria também a valorização de uma determinada ideia de natureza própria do camponês, marcada por um projeto campo/cidade específico, cujas práticas contrapõem-se ao agronegócio e suas conseqüências diversas.

Uma discussão mais aprofundada a esse respeito será desenvolvida adiante.

### **8.5.2 Abordagem simétrica dos conhecimentos tradicionais e científicos**

A segunda categoria inicial denomina-se “abordagem simétrica dos conhecimentos tradicionais e científicos”. Ela emerge de uma constatação dos estudantes de que a maioria dos professores da área específica (CVN) da LECampo desenvolveram suas disciplinas procurando encorajá-los a expor, a refletir e a estabelecer um diálogo de seus conhecimentos tradicionais com o conhecimento científico. Segundo esses estudantes, a abordagem desenvolvida nas aulas específicas da CVN

Murilo: valoriza sim ( ) e muito ( ) é:: sempre tem a ligação entre o campo ( ) cidade e o conhecimento ( ) sempre tem essa ligação da/das três coisas ( ) ah:: sempre valorizando a questão do campo o conhecimento do camponês o ( ) e:: juntando a esse conhecimento o conhecimento científico ( ) teórico da matéria em si. (33:43 – 34:09)

(...)

Jade: eu também acho que:: valoriza MUITO também ( ) até porque eu acho assim eu comento isso direto com o pessoal que:: ( ) tanto química física bio química física xxxx ( ) até HOJE assim que eu percebo dos alunos eles têm aquele MEDO xxxxx eles veem química e física como uma coisa assim de outro mundo ( ) porque:: a metodologia que eles utilizam nas escolas é totalmente diferente do modo como eles ensinam aqui ( ) totalmente diferente mesmo (...) aqui é:: eles mostram a realidade eles trabalham a disciplina ( ) mas só que mostrando a realidade a sua realidade ( ) tanto é que você consegue se ENCAIXAR no meio daquilo.(34:55 – 35:52)

(...)

Jade: xxxx foi a disciplina de Mariana no período passado né? (35:58 – 36:00)

Alguém: É. (36:00)

Jade: que nossa eu gostei demais (...) (36:01 – 36:18)

Dante: xxxx sobre as plantas medicinais pra que que servia ( ) xxxx as plantas né? do nosso convívio ( ) nas comunidades que a gente trabalha ( ) aí a gente ficava né interagindo nas aulas ( ) e tendo uma participação significativa.

Nas falas nota-se que houve destaque àquelas disciplinas orientadas a reflexões sobre o conhecimento tradicional e o conhecimento científico. Tais disciplinas, por darem um lugar ao conhecimento camponês acumulado e transmitido por gerações, mediante a proposição de discussões, leituras e análises de materiais concretos, como as plantas medicinais citadas, foram consideradas por esses estudantes como muito importantes, uma vez que se configuraram em tentativas de não imposição dos conhecimentos científicos sobre os tradicionais, em termos valorativos.

Possivelmente o destaque atribuído a tais práticas deva-se a uma atribuição pelos sistemas de ensino da Educação Básica, principalmente de inferioridade dos conhecimentos tradicionais quando comparados à ciência ocidental, detentora da chamada “verdade universal”.

Contudo, a “verdade” é que tais conhecimentos fundamentam-se em ontologias, em premissas distintas (CUNHA, 2007), não sendo um ou outro mais ou menos importante. Nesse caminho, a reflexão desenvolvida pelos professores da LECampo/CVN é a de que é possível estabelecer conexões entre ambos. Conexões essas que não dizem respeito a uma simples validação da ciência tradicional pela ciência contemporânea, mas de entendimento de que a tradição, em si mesma, é fonte de conhecimento relevante, de inovação.

Um exemplo dessa linha de abordagem, assumida por alguns docentes da área específica do curso, foi relatado pelo estudante José, ao se lembrar de uma aula em que fora discutido que muitos remédios usados têm suas origens em práticas tradicionais, como se verifica a seguir.

...( )houve o confronto do conhecimento popular e conhecimento científico( ) é::: tipo assim aí nó/aí nós tínhamos que analisar não só aquilo que tava né? no nosso conhecimento do no que era sso alcance ali da questão do nosso conhecimento popular mas nós tivemos também que fazer uso do nosso conhecimento científico( ) e nós vimos que o conhecimento científico( ) muitas das vezes ele parte do conhecimento popular( ) até mesmo por exemplo um remédio( ) um remédio ele ele pra fazer o principio ativo ali( ) usa as plantas( ) (...as pessoas acham que não que ali é só CIÊNCIA( ) mas também tem o conhecimento popular( ) então assim nós vim/nós podemos ver de fato a importância do conhecimento popular e também de poder fazer uso do conhecimento científico ( ). (José)

Assim, de acordo com a visão dos estudantes do G2, essas aulas não trataram de realizar uma abordagem em que a prioridade seria a de “ensinar” o modelo científico aos camponeses, mostrando-lhes como esse seria o correto ou o melhor. Ao contrário, o esforço estaria em esclarecer sobre a necessidade de que é preciso perceber em ambos suas potencialidades e limites, desenvolvendo um senso crítico de que há práticas e modelos teóricos adequados elaborados pelo conhecimento tradicional, geralmente subjugado, ao mesmo tempo em que a ciência hegemônica tem seus méritos, mas deve ser questionada, uma vez que é supervalorizada.

Cunha (2007, p.83) inclusive relata várias contribuições da ciência tradicional para a farmacologia e para a agronomia, como os defensivos naturais e as variedades de espécies cultivadas ou semicultivadas pelas populações tradicionais *in situ*.

Destarte, o desafio posto e de certa forma considerado pelos docentes da LECampo, parece ser o de encontrar uma forma de discutir os conhecimentos – científicos e tradicionais - de modo a valorizar a ambos, em especial, esforçando-se por estabelecer um lugar para os conhecimentos tradicionais que esteja além de uma mera exemplificação em sala de aula.

No que concerne ao desenvolvimento de um EP sobre natureza, poderíamos supor que a circulação desses estudantes no CP da LECampo e expostos a discussões que problematizam a hegemonia do conhecimento científico contribuam para o questionamento da ideia fragmentada ser humano/natureza que tem orientado a ciência

moderna. Ao mesmo tempo, nesse processo, pode-se chamar a atenção para compreensões outras, a partir de um olhar mais atento aos pressupostos tradicionais camponeses.

### 8.5.3 Marginalização, depreciação do campo pela educação básica

A terceira categoria inicial diz respeito à marginalização da cultura camponesa pela Educação Básica. Verifica-se, nas falas dos licenciandos do G2, que independentemente de terem passado por escolas urbanas ou rurais, havia nessas instituições uma nítida desvalorização ou, pelo menos, um silenciamento da importância e singularidade dos modos de vida camponeses.

(...)estudei a minha vida TODA em escola do campo( ) (...) eu pra MIM xxxx ( ) se fosse parecida com a da cidade( ) meLHOR ainda( ) eu tinha essa visão( ) (...) eu acho assim que( ) mesmo relemBRANDO( ) nu-nu-num tinha: certa valorização da cultura sabe( ). (Jade)

na escola que eu estudei [urbana] também( ) não tinha essa valorização para o aluno do campo também não( ) e LÁ eles recebiam muitos alunos do campo só que não tinha essa valorização( ) (...). (Dante)

Segundo a perspectiva fleckiana, uma consequência direta sobre os participantes desse grupo, ao trafegarem pelo CP representado por essas escolas da Educação Básica que não valorizavam o modo de vida do espaço rural, foi a “aprendizagem” de certo preconceito em relação ao campo. A coerção deste CP nesse sentido pode ser verificada na fala da estudante Jade, ao expor que, quanto mais sua escola (de área rural) fosse “parecida com a da cidade, melhor(...)”.

Assim, imersos nesse CP, somado à ausência de vivência em coletivos representados pelos movimentos sociais do campo e, ainda, sendo filhos de pais cujos ofícios não se relacionavam ao trabalho com a terra ou mais próximos de uma vida marcada pela ruralidade, com o tempo essas pessoas foram desenvolvendo uma ideia de cidade como lugar “melhor” que o campo.

Em linhas gerais, essas falas parecem expor uma concepção historicamente construída pela sociedade ocidental de que espaço rural e os elementos a ele relacionados têm um caráter subalterno, tendo a cidade uma centralidade em relação ao campo.

Uma marca dessa oposição seria a atribuição do trabalho social, industrial e comercial dentro da cidade e o agrícola, no campo, sendo este último concebido como uma atividade desprovida de inteligência (LOCATEL, 2013; MARSCHNER, 2011). A partir dessa premissa, construiu-se um discurso sobre a necessidade de superação do “atraso” das formas camponesas de trabalho, abrindo o caminho, a partir de 1950 no Brasil, para a introdução da “Revolução Verde”.

Em consequência, nos anos de 1960, intensifica-se o processo de diluição do rural em relação à cidade, escamoteando-se as contradições entre esses espaços. Segundo Octavio Ianni (1997), essa marginalização é clara “[...] *na medida em que o modo urbano de vida, a sociabilidade burguesa, a cultura do capitalismo, o capitalismo como processo civilizatório invadem, recobrem, absorvem ou recriam o campo com outros significados.*” (IANNI, 1997, p. 60 apud MARSCHNER, 2011, p.45).

Esse processo de sujeição do campo à cidade, propagado nos ambientes do CP da Educação Básica por onde circularam, foi identificado também nas respostas apresentadas ao questionário. Os quatro participantes desse grupo avaliaram, conforme verifica-se na questão “g.3” da Seção III, que essas instituições *não* consideraram a especificidade camponesa em suas práticas de ensino, como se pode verificar nas transcrições abaixo:

*“não tinha diferença de nenhuma outra escola”.* (Jade)

*“[apesar dessas escolas receberem estudantes do campo] são escolas da cidade e esse diálogo voltado ao campo não existe”.* (José)

*“não tinha matéria nenhuma voltada para o campo”.* (Murilo)

Assim sendo, pode-se dizer que as escolas da Educação Básica pelas quais esses estudantes passaram - e alguns atualmente trabalham - marginalizavam o campo ao mesmo tempo em que exaltavam uma ideia de superioridade da cidade. Nesse caminho, perpetua-se um processo histórico de redução do sentimento de pertencimento/identidade das pessoas ao campo, uma vez que esse lugar, segundo os registros da questão “c” da Seção I, geralmente era caracterizado

*“(...) como um lugar de atraso, de miséria. Que (...) na cidade que é bom, lugar desenvolvido. Já ouvi isso várias vezes na escola onde trabalho situada no campo.”* (Dante)

Nesse caminho, a escola, poderosa instituição de formação, contribuía para a construção de sujeitos sociais desconexos de seus contextos de origem.

*“Porque o pertencimento está em gostar do lugar onde vive e reconhecê-lo como seu. Há pessoas que nasceram e cresceram no campo e não gostam do campo e preferem a cidade”* (José)

Pode-se dizer que, subjacente aos discursos assumidos pelos CP representados pelas Escolas de Educação Básica em que esses licenciandos estudaram, está a ideia de *continuum* rural e urbano, concepção que se baseia em uma dualidade, idealizando a sociedade rural como atrasada socioeconomicamente e que, portanto, deveria modernizar-se, superar seu estágio de atraso mediante a difusão de práticas e valores da cultura urbano-industrial. Ou ainda, que há um entendimento dicotômico entre campo e cidade, vinculado ao pressuposto de que a produção do espaço urbano e a produção do espaço rural são processos distintos, deixando, assim, de considerar a necessária relação existente entre ambos. De fato,

Esses dois espaços devem ser compreendidos como parte orgânica de uma mesma totalidade, uma mesma lógica social, ou seja, é fundamental levar em conta que ambos fazem parte de uma unidade geográfica, econômica, social, cultural e política, da qual depende seu desenvolvimento. (DICKINSON, 1961 apud LOCATEL, 2013, p. 87).

Diante de toda análise exposta nessa terceira categoria inicial, que trata da marginalização, depreciação do campo pelas escolas que atendem a população do campo, pode-se dizer que o CP das Escolas da Educação Básica pelas quais esses estudantes passaram na condição de discentes ou, mesmo, docentes, tem demonstrado entendimentos de viés acrítico, fragmentário, desenvolvimentista e etnocentrista a respeito do campo. Nesse sentido, infere-se que a noção de natureza que perpassa os discursos desse CP específico segue o mesmo rumo: uma natureza separada do ser humano. Um aprofundamento a esse respeito será realizado adiante.

#### **8.5.4 Descaracterização das festas tradicionais**

A quarta categoria inicial denominada “descaracterização das festas tradicionais” emerge no contexto de discussão ainda relacionado ao CP das escolas da Educação Básica em que os participantes desse G2 estudaram.

Os estudantes, ponderando sobre as estratégias que essas instituições desenvolviam para estabelecer minimamente um diálogo com as pessoas do campo, já

que recebiam estudantes camponeses e/ou localizavam-se em áreas rurais, relataram que muitos desses esforços eram pontuais e, além disso, reforçavam a ideia de campo, do trabalhador rural, como sendo de importância secundária, periférica.

(...) [nas escolas] a valorizaÇÃO da cultura do campo era mais na época JUNina( ) ai colocava lá as quadri::lhas:: ( ) falava do homem do campo mas ( ) de uma maneira assim be::m( ) distante( ) (...) Igual mesmo agora es/ tem o:: ( ) festa da MANga( ) que é uma festa típica da cidade( ) que valoriza( ) as tradições culturais da cidade( ) mas( ) ligada à escola MESmo é mais festa juni::na( ). (Murilo)

Segundo Ferreira (2006, p.112), pode-se compreender as festas como sendo aqueles *“momentos de afirmação da identidade coletiva, mediante a tomada de consciência de “pertencimento” a determinado grupo, portanto, são um “lugar simbólico”, repleto de valores e crenças do grupo (...)”*.

Assim, diante dessa afirmativa, as festas tradicionais assumem um lugar de extrema relevância para as comunidades, para os povos camponeses, na medida em que fortalecem os laços com suas raízes, com suas origens.

Nessa perspectiva e considerando o fragmento exposto, há uma percepção de que as festas juninas nas escolas são importantes por serem os únicos instrumentos nos quais se percebia alguma preocupação em se colocar em evidência os usos e costumes vivenciados pela cotidianidade do camponês.

Todavia, essa tentativa de abordagem da cultura do campo pelas escolas era muito superficial; de acordo com o estudante Murilo, era realizada “de uma maneira bem distante”.

Além disso, essas festas acabavam por trabalhar uma imagem do camponês de uma maneira mais pejorativa que valorativa, como denuncia a estudante Jade:

tem uma coisa assim que eu acho TÃO errada igual o Murilo tá falando ( ) ah só tem ISSO na época de:: ( ) de FESTA junina (...)( ) nu-nu-nu nu é essa coisa de ( ) vamos lembrar do homem do campo SÓ um dia( ) (...).(Jade)

Em meio a essas discussões, além do problema com a concepção de camponês presente nas festas juninas escolares, os participantes desse G2 constataram que estava havendo uma perda e desvalorização das tradições do campo não só nas escolas, mas nas próprias cidades e isso a partir da descaracterização das festas locais. Vejamos:

José: isso é verdade porque Almenara( ) por exemplo a única festa que tem destiNADA assim( ) realMENTE para lembrar as origens do campo é a festa da mandioca(...) na ( ) exposição agropecuÁRIA( ) é hoje em dia só valoriza mesmo a questão dos shows( ) é antes tinha o pessoa que levava os bo::is né aquelas coisas as culturas né as::: ( ) os aniMAIS de de fazenda e tal só que hoje em dia NÃO(...) na festa da mandioca( ) tem as beijuze:iras( ) tem o pessoal do artesaNATO( ) né leva as tradições MESMO pra lá( ) na-na festa da exposiÇÃO( ) poderia levar tambÉM( ) só que eles não lembram( ) aí só lembram da questão do show( ). (09:20 – 10:42 )

Pesquisadora: essas festas é::: ( ) têm a ver com o período de plantio de colh[EITA? (10:42 – 10:46)

José: também].é porque a festa é no mês de junho( ) mês de junho já é a colheita(...) por isso que a festa da mandioca é em junho. (10:46 – 11:15)

Murilo: festa da manga também é a mesma coisa( ) período de colheita também. (11:17 – 11:20)

José: no caso dele é Itaobim. (11:24)

José: ( ) o que era festa cultural virou um::: ( )um show qualquer( ) a pessoa vai para vê vê os cantores né então ( ) (11:40 – 11:47)

Murilo: E eles[ cobram um abSURDO.(11:47 – 11:48)

José: então a tradição se perdeu] (11:48- 11:49)

Murilo: E eles cobram abSURDO por causa das barraquinha ( )pro cê botar barraquinha lá é caRÍSSIMO. (11:49 – 11:53)

Percebe-se, nesse diálogo, que está havendo processos de incorporação de novos valores àqueles tradicionais. Em parte, a inovação pode ser considerada como um processo inerente à dinâmica cultural, enriquecendo as identidades culturais de uma comunidade. Contudo, a questão, que parece ser problematizada pelos estudantes, está no fato de as inovações – no caso, mais a prioridade ao elemento econômico que ao cultural -, estarem anulando, sobrepondo o aspecto tradicional.

Nesse sentido, ao afirmarem que “na exposição agropecuária hoje em dia só valoriza mesmo a questão dos shows”, deixando de lado “aquelas coisas, as culturas... os animais de fazenda e tal”, parece estar havendo um processo de alienação e prejuízo às identidades coletivas do camponês. Esse processo, discutido por Ferreira (2006, p. 114), ocorre devido ao “caráter sedutor das mercadorias e das práticas de consumo em geral, pois preconizam a padronização e a uniformização de hábitos, valores e ideologias (...)”.

Diante desses relatos, verifica-se que as festas, anteriormente voltadas à divulgação das tradições camponesas, marcadas principalmente pelos produtos cultivados e alimentos fabricados nas específicas regiões, estão sendo descaracterizadas: o foco maior tem sido os shows, que não estão direcionados necessariamente à cultura



local, além de haver dificuldade dos agricultores participarem, em especial devido ao preço dos aluguéis dos espaços para exposição.

No que concerne ao desenvolvimento de um EP sobre natureza, pode-se inferir que os processos de descaracterização das tradições camponesas, no caso muito relacionadas às festas, pode refletir na alteração dos entendimentos dessas pessoas sobre o termo.

Em outras palavras, foi dito pelos estudantes sobre a importância da festa da mandioca, da manga e da relação destas com a época de colheita, com o ciclo dessas plantas. De certo, os camponeses dessas cidades assumem uma identidade com esses elementos via suas dinâmicas de produção, estabelecendo, assim, um elo, uma integração com os mesmos evidenciado nestas celebrações.

Assim, essas festas refletem um vínculo com os ciclos naturais, com os tempos de plantar e colher, com o suprimento de necessidades, portanto, uma ideia do tempo natural de produção da vida, por assim dizer. Nesse sentido, a subjugação desse caráter cultural das festas ao capital, ou seja, sua descaracterização ideológica, com o tempo gera transformação nos próprios entendimentos de natureza dessas pessoas: de uma perspectiva pautada na lógica do tempo natural de produção da vida para uma dinâmica de alienação desses processos naturais e sua integração com o humano, desviando-se para o foco financeiro, da lucratividade. Ao que parece, uma ampliação do fosso humano/natureza.

### **8.5.5 Problematização do esvaziamento do campo**

A quinta categoria inicial, denominada “esvaziamento do campo”, veio à tona a partir de uma relação que os estudantes estabeleceram entre descaracterização das festas tradicionais/perda da identidade social/precarização econômica.

Segundo os participantes desse G2, esses três fatores conectados entre si fazem com que haja um desinteresse e uma falta de perspectiva para a construção - principalmente pelos jovens - de uma vida no espaço rural. Assim, os processos de esvaziamento do campo intensificam-se.

Alguns fragmentos demonstram essa constatação:

muitas pessoas estão indo ( ) saindo do campo pra ir morar na cidade( )  
então e:: lá é::: (...) esse esse vínculo com o traBALHO NO campo( )  
tá é tá sendo deixado de lado tá acabando(...) então é:: por exemplo( )  
um evento que que:: é:: fala do::: ( ) fala das origens do CAMpo( ) não dá TANto dinheiro (...) a festa da mandioca( ) comparada com a a a

exposição agropecuÁRIA( ) ela dá MENOS dinheiro( ) porque ali fica trabalhando as pessoas do campo mesmo( ) as barraquinhas a maioria ( ) a maioria não uma parte é pessoas do campo( ) então é:: ( ) só que aLI o sindiCATO eles conseguem essas barracas de graça( ) já na exposição agropecuÁRIA( ) as pessoas que quiserem colocar barraca tem que pagar o valor que eles quiserem( ) então assim é:: ( ) dá mais dinheiro então vai investir mais naquilo( ) e as pessoas né? como no campo é:: ( ) é essa falta de valoriZACÃO de trabalho que RENDE mais( ) elas vão procurar outros meios( ) MUITos jovens já sai pra BH pra São Paulo( ) e assim vai diminuindo a questão cultural mesmo vai deixando( )... (José)

Percebe-se a compreensão de que a priorização de atividades culturais nas comunidades desses estudantes deixam em segundo plano e/ou dificultam a inserção dos camponeses e de suas tradições. Com isso, imprime-se mais uma vez sobre os camponeses a marca histórica de subjugação e, conseqüentemente, o desejo - ou a necessidade - de afastamento desse lugar, tanto no sentido social quanto e espacial.

Essa relação cínica com as identidades camponesas afeta-lhes também economicamente, na medida em que pouco valoriza os produtos de seu trabalho.

Diante desse cenário, muitas pessoas residentes no campo são levadas a decidirem-se por tentar a vida nas cidades. Verifica-se, então, o esvaziamento do campo, principalmente pelos jovens.

Esse fenômeno, caracterizado como êxodo rural (expulsão das pessoas do campo), é bastante complexo. Segundo Peripolli (2011), está relacionado à falta de políticas públicas adequadas às reais necessidades dos povos camponeses e isso em diversas áreas, seja a agrícola, educacional, cultural, saúde, saneamento, mobilidade, etc. Ele argumenta que, para haver uma coerência dessas políticas, elas devem ser orientadas para o reconhecimento desse lugar como espaço de produção de vida, vivência, convivência, valores e princípios diversos daqueles impostos pelo projeto do capital para o campo.

De fato, Stedile (2011, p.29 apud BELING et all, 2016) afirma que

o êxodo rural era estimulado pela lógica do capitalismo, para que os filhos dos camponeses - em vez de sonharem com sua reprodução como camponeses, em vez de lutarem pela terra (...)- se iludissem com os novos empregos e salários na indústria.

Desse modo, o campo deve ser reconhecido como um espaço único, devido à sua diversidade de elementos sociais e culturais e não um território voltado à exploração

capitalista, onde tudo é percebido como mercadoria e as motivações orientadas única e exclusivamente para a ideia e prática do mercado, do lucro.

Nessa concepção, o lugar da cultura, das identidades e dos direitos dos camponeses, pautada pelos estudantes desse G2, fica fragilizado uma vez que a lógica de desenvolvimento campo/sociedade orienta-se por outros caminhos. Essa fragilização pode ser considerada como outro componente propulsor do esvaziamento do campo, isto é, do êxodo rural.

Em termos relativos à identificação de elementos afetos ao EP sobre natureza presente junto aos estudantes desse G2, pode-se considerar que a percepção de relações entre descaracterização das festas tradicionais, perda da identidade social e precarização econômica dos camponeses como promotoras do esvaziamento do campo sugere uma crítica ao modelo hegemônico de desenvolvimento para o campo.

Talvez se possa considerar que tal crítica sinalize para percepções de natureza distintas das inerentes a tal modelo. Essa questão será discutida mais detidamente no tópico referente à frente.

### 8.5.6 Superficialidade

A sexta categoria inicial de análise denomina-se “superficialidade”. Ela foi delineada a partir das respostas dos estudantes que pareceram sinalizar para o fato de as escolas da Educação Básica em que estudaram terem promovido trabalhos mais genéricos, de pouca profundidade reflexiva a respeito do tema “natureza”. Esse entendimento pode ser verificado nos fragmentos abaixo.

...tinha aquela coisa superficial da natureza né?( ) vamos salvar o meio ambiente aquela coisa( ) generalizADA aquela coisa superficial mesmo né? não jogar lixo na Ru::a( ) como as escolas falam (...). (José)

a minha escola também é a mesma coisa ( ) esse negócio de projetos de ciências ( ) é xxx com a natuREZA que não pode fazer isso não pode fazer aquilo igual os projetos mesmo ( ) TODO ano tem até hoje sempre teve( ) Só que os alunos num num levam muito a sério também não( ) todo ano tem esse negócio de “ah:: não pode jogar lixo no rio não pode jogar lixo( ) sempre teve( ) agora a HORTA na escola TEM a horta na escola( ) só que não não foi produzida pelos alunos( ) foi os funcionários lá mesmo( ) tem um um cara que cuida lá( ) AÍ ele faz isso( ) mas não ( ) não tem nada a ver com os alunos não ((final da fala incompreensível)).(Jade)

Considerando os fragmentos acima, o trabalho referente a questões relacionadas à natureza ao qual esses estudantes foram expostos parece ter sido desenvolvido mais em uma linha de “adestramento”, tomando emprestado o termo de Brügger( 1994), que de educação crítica, reflexiva, emancipatória, criativa nos termos freirianos.

Em outras palavras, dizer que um processo de ensino está direcionado ao “adestramento”, segundo Ferrari (1996, p.72), implica afirmar que, nesse processo, “... o educando não é conduzido a uma capacidade de síntese e de avaliação, à compreensão mais crítica e abrangente dos problemas. (...) [mas meramente] (...) à reprodução de conceitos ou habilidades técnicas (...)”.

Essa é uma perspectiva que parece compreender de uma forma simplista, reducionista a questão humano e não humano, nas palavras do estudante José, “*aquela coisa superficial da natureza (...), aquela coisa generalizada*”.

Nessa linha, evita-se colocar em discussão dimensões mais amplas relacionadas tais como o produtivismo, que implica incentivo ao consumo, negligência da capacidade de carga dos ecossistemas, desigualdade social, concepção da tecnociência como processo neutro e benéfico, esfacelamento das culturas tradicionais e polarização humano e não humano.

Dessa forma, orientadas pelo adestramento, as pessoas permanecem executando ou passam a executar algumas atividades que mais justificam que problematizam um padrão de pensamento utilitarista ser humano/natureza.

A questão do lixo, por exemplo, citada nas duas falas, é considerada como um problema que pode ser solucionado com procedimentos de dimensões muito pessoais, como “não jogar lixo na rua” ou “ não jogar lixo no rio”, o que têm, é certo, sua funcionalidade e importância.

Contudo, estacionar nesses degraus impede vislumbrar que tais procedimentos, isolados de uma reflexão maior, podem provocar apenas um alívio de consciência a respeito da questão do aumento de produção de resíduos, mantendo, assim, o *status quo* pautado no incentivo ao consumo, na rápida obsolescência/descartabilidade das mercadorias, no industrialismo, no modo de produção capitalista e nos aspectos políticos e econômicos interligados. Em síntese, é uma linha de condução que não vai ao cerne do problema.

Nesse caminho, Brügger (1994) advoga a respeito da necessidade de uma perspectiva não instrumental, que preocupa-se para além da mera mudança

comportamental individual, mas com a reflexão sobre a mudança dos valores culturais que sustentam o estilo de produção e consumo da sociedade moderna.

Além do aspecto da superficialidade, nota-se nas falas dos estudantes que a temática da natureza tinha uma abordagem muito direcionada à questão da crise ambiental e associava, novamente, a aprendizagem de “atitudes” individuais como propostas para minimização do problema – de novo uma concepção simplista do tema natureza.

Dessa forma, no mesmo caminho da crítica anterior, a colocação da crise ecológica em pauta parece não assumir como tendo sua origem no modelo de sociedade imposto, orquestrado pelas prerrogativas da sociedade industrial. Segundo Brügger (2006, p.77-8):

(...) a revolução científica, as ideias que marcaram o conceito de modernidade (...), a filosofia iluminista e a revolução industrial, enfim, todos esses acontecimentos histórico-culturais interagiram dinamicamente para forjar uma marca indelével na cultura da sociedade industrial: sua racionalidade essencialmente instrumental. Essa racionalidade, intrínseca à ciência e à técnica (...) se tornaram hegemônicas, [e] (...) deu forma a (...) ‘ocidentalidade’.

Tal racionalidade apoia-se no antropocentrismo e no pragmatismo, incentiva a produtividade máxima mediante o uso intensivo dos “recursos naturais” e dos “recursos humanos”, parecendo, então, ser este o EP que perpassou os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes desse G2 ao longo de seus tráfegos pelo CP da Educação Básica.

Por fim, embora os estudantes desse grupo expressem uma crítica à abordagem superficial do tema natureza, a qual está fundamentada em uma orientação utilitarista e pragmática. Eles mesmos apresentam uma visão de natureza com tais características, o que pode ser identificado em seus discursos, como será exposto no tópico a seguir.

### **8.5.7 Polarização humano / não humano**

A sétima categoria inicial é identificada como “polarização humano / não humano” e pode ser delineada a partir dos registros feitos pelos estudantes no questionário para a pergunta “f” da Seção I, que era a seguinte: “Considere a afirmativa a seguir: ‘Campo e cidade, ambos estão repletos de natureza’. Concernente a essa

afirmação, você: ( ) concorda completamente, ( ) concorda mais do que discorda, ( ) discorda mais do que concorda, ( ) Não concorda. Justifique seu ponto de vista”.

Sendo assim, um, dentre os quatro estudantes do grupo, expressou que concorda plenamente, justificando da seguinte forma:

*“No campo é encontrado diversas variedades de **plantas, animais, alimentos, frutas, água, verduras**, tudo tirado e vivido na natureza. Na cidade, a **madeira** que se constrói as casas vem do campo. Os **alimentos** que as pessoas comem vem do campo. O **algodão** que faz as **roupas** vem do campo. A **água** que as pessoas bebem, as nascentes dos rios são no campo. Então, “campo e cidade, ambos estão repletos de natureza”. (Dante)*

Nesse fragmento, verifica-se que, para o licenciando, natureza diz respeito àquilo que é inato ao mundo, sob o formato principalmente orgânico, ou seja, diz respeito às “*plantas, animais, alimentos, frutas (...) verduras*”. Contudo, o inorgânico também é entendido como natureza, uma vez que há referência direta à água e, indireta, ao solo, quando afirma que “*os alimentos que as pessoas comem vem do campo*”.

Além disso, está aparente o entendimento de que natureza é aquilo que pode ser utilizado e/ou transformado pelo homem a fim de satisfazer suas necessidades e isso é percebido quando diz que é “a madeira que constrói as casas (...) o algodão que faz as roupas (...) a água que as pessoas bebem”.

Não há alusão ao humano como sendo natureza. Também não se identifica nesse fragmento que o licenciando tenha a compreensão de haver uma coevolução humano/natureza. Assim, poder-se-ia inferir um entendimento de dualismo cartesiano entre ser humano e natureza e, ainda, que tal natureza estaria no papel de assegurar o bem estar humano, fornecendo os recursos para tal conforto, como defendido pela ciência moderna e o capitalismo.

Em linhas gerais, o que se percebe nesse fragmento é a dicotomia homem/natureza, uma marca da modernidade, associada a outra característica desse período que é o antropocentrismo, a qual assume natureza como elemento a ser subordinado a intervenções e modificações determinadas pelo desejo e conveniências humanas. Em síntese, nas palavras de Soares (2008, p.1), na modernidade

a natureza (...) passa a ser percebida como um mero recurso a ser transformado em riqueza, dentro de uma lógica utilitarista desenvolvida com a revolução técnico-científica e, posteriormente, com a revolução industrial, ambas integradas à expansão do capitalismo. Este vai, pouco a pouco, transformando-se de modo de

produção em verdadeiro modelo civilizatório, (...); isto é, como uma extraordinária síntese dos pressupostos e dos valores básicos da sociedade liberal-moderna no que diz respeito, ao ser humano, à natureza, à riqueza, à história, ao progresso, ao conhecimento. Esse movimento (...) tem se dado com a intenção de integrar cada vez mais espaços e pessoas (...) não apenas a lógica industrial, produtivista, utilitarista e consumista, mas a concepção dicotômica da relação homem/natureza, desenvolvida na modernidade ocidental.

A ideia de separação humano/não-humano, isto é, de atribuição à ideia de natureza como relativa aos elementos ditos “naturais”, distintos do ser humano e de tudo o que seja artificial, é percebido nas respostas apresentadas por outros dois estudantes, que registraram discordar mais do que concordar com a afirmação “Campo e cidade, ambos estão repletos de natureza”, argumentando tal escolha do seguinte modo:

*“de uma certa forma a natureza está mais presente na natureza [campo]”* (Jade)

*“no campo temos mais natureza, é mais visível”* (Murilo)

Considerando a opção que esses dois estudantes registraram, discordando mais que concordando com a afirmativa de que “Campo e cidade, ambos estão repletos de natureza”, associando às justificativas apresentadas, demonstra que têm um entendimento muito direcionado à ideia de natureza como referente aos elementos naturais, oposto ao humano e ao artificial. Essa compreensão é clara quando chegam a afirmar que, no campo, a natureza “é mais visível”.

Em linhas gerais, essas percepções obtidas a partir dos questionários puderam ser confirmadas mediante análise de algumas respostas expressas pelos estudantes durante a realização do GF, quando refletiam sobre as aprendizagens elaboradas durante seus processos de tráfego pelo CP representado pelas escolas da Educação Básica.

Desse modo, identificou-se, ao serem convidados a expor e a discutir sobre suas lembranças concernentes às aprendizagens afeitas ao tema natureza em seus processos de formação no referido CP, que imediatamente associam natureza com elementos não humanos, de modo que as respostas remetem a termos como “horta”, “rio”, “terra”, “lixo”. Vejamos esses traços nos trechos abaixo, dentre os quais o primeiro e o terceiro foram elencados como representativos, também, da sexta categoria:

aquela coisa superficial mesmo né? não jogar lixo na Ru::a( )  
(...).(José)

quando eu estudei lá na escola xxxx cada turma tinha que construir hortas na escola (...) (Dante)

a minha escola também é a mesma coisa ( ) esse negócio de projetos de ciências (...) todo ano tem esse negócio de “ah:: não pode jogar lixo no rio não pode jogar lixo( ) sempre teve( ) agora a HORTA na escola TEM a horta na escola( ) só que não não foi produzida pelos alunos( ).(Jade)

na minha época tinha a ho:::rta e quem fazia a horta eram os alunos( ) inclusive eu já cansei de carregar muito esterco( ) ni saco sa-sacos GRANdes de esterco pra poder fazer a horta pra( ) ter aquele aquele::: alFACE na coMIDA (Murilo)

Diante do exposto, no que concerne ao EP sobre natureza, parece haver junto aos estudantes desse grupo compreensões que se aproximam de uma matriz que fragmenta, dicotomiza ser humano/natureza, atribuindo esta como relacionada a elementos “naturais”, distintos, portanto, do ser humano e do artificial. Ainda, uma tendência ao antropocentrismo.

#### **8.5.8 Conexão humano/não-humano**

Como relatado ao longo da categoria sete, os estudantes do G2 expressam em algumas de suas falas traços que sugerem uma ideia de fragmentação humano/não humano.

Todavia, ao mesmo tempo percebe-se que essa concepção dicotômica também é criticada por esses mesmos estudantes, dando origem à oitava categoria inicial, “integração humano/não humano”.

Aqui se destaca uma crítica dos estudantes à visão de natureza ensinada pelas escolas da Educação Básica nas quais estudaram ao mesmo tempo em que passam a advogar por um entendimento diferente.

Embora expressem relacionar natureza a elementos não-humanos, ao mesmo tempo evidenciam uma tendência a romper a polarização humano/não humano, e isso a partir de suas inserções em um CP que parece advogar com um EP sobre natureza distinto do então praticado nas escolas da educação básica: a LeCampo. A



transcrição a seguir ilustra esse processo de mudança de EP pelo qual estão passando os estudantes desse G2.

assim( ) da esCOLA( ) natureza é é o es/ espaço que vivemos né( ) é o ambiente( ) só que dePOIS( ) aqui na faculdade xxxx na comunidade( ) quando a gente foi pra pra:: ( ) pra esCOLA( ) ai:: é:: a moniTORA( ) ela ela falou comigo NÉ?( ) que a gente foi analisar o desenho de um ALUNO( ) ela pegou e falou( ) “AH gostei desse desenho aqui( ) que o ALUNO( ) ele colocou ele se colocou DENTRO( ) do meio ambiente( ) ele se coloc/ ele se vê COMO natureza( ) ai então que vem aquela luz que eu fui perceber assim NÃO( ) eu sou natureza( )é::: eu não so::: ( ) eu não sou o topo da pirâmide eu também estou( ) dentro da cadeia alimentar( ) estou ali na na ( ) na::: ( ) dentro daqui/daquilo inserido naquilo( ) então assim a natureza é( ) TUDO( ) é tudo que eu faço que eu fiz que eu sou( ) então assim( ) pra escola colocavam né? ( ) talvez ainda coLOCA né? o ser humano como é::: ( ) separado da natureza( ) natureza é aquilo que que ( )que eu vejo assim ( ) aquilo que eu USO( ) eu não sou natureza( ) depo:::is que eu fui ter consciência de que não( ) natureza somos todos nós( ) sou eu( ) são as outras pessoas os animais as plantas( ) e tudo aquilo que a gente constrói que a gente usa. (José)

Esse relato do estudante ilustra bem a dinâmica de “iluminação” pela qual passou, ou seja, quando começou a enxergar de acordo com o EP de um *coletivo* no qual estava na condição de iniciado: a LECampo. Tal processo, que converge com a exposição de L. Fleck quando afirma que, quando um iniciante “adquire” um determinado *ver orientado*, esse momento é semelhante à situação em que “(...) o Espírito Santo desce no novato e algo até então invisível se lhe torna visível. Esse é o efeito da assimilação de um estilo de pensamento”. (FLECK, 2010, p.155).

Os demais participantes do G2 concordaram com a fala do estudante José, manifestando uma crítica à ideia de fragmentação humano/não humano, como se pode verificar a seguir:

e os meninos tem uma visão assim( ) que a natureza é ali( ) uma matinha um pé de::: uma ÁRVORE( ) AQUILO é natureza entendeu?(Jade)

... eu( ) acho que eu to( ) sabe? na na::: na::: fala de de José ( ) que acho que não tem essa de a gente se considerar ( ) acho que a gent/a gente ( ) NÓS tamo fazendo parte disso ( ) nós fazem/ NÓS somos nós fazemo parte disso( ) o tempo todo. (Jade)

De fato, a superação da ruptura entre ser humano/natureza vem sendo demandada desde os anos de 1960, sobretudo pela acentuação das consequências socioambientais negativas que tal premissa tem gerado.

Em linhas gerais, a separação ser humano/natureza, derivada da Revolução Científica, que emergiu como necessidade para o exercício do domínio de tudo o que fosse distinto do humano, compõe, juntamente com (2) o fortalecimento do antropocentrismo, a partir da filosofia iluminista e (3) o ideal de produtividade máxima, a partir do uso intensivo dos recursos naturais e humanos advindos da Revolução Industrial, os principais fundamentos da modernidade. (BRÜGGER, 2006; PORTO-GONÇALVES, 2012).

Desse modo, a ideia de reconciliação ser humano/natureza, ou seja, de desenvolvimento de um novo modelo de sociedade pautado no entendimento exposto pelo estudante de que *“Natureza somos todos nós, sou eu, são as outras pessoas, os animais, as plantas, e tudo aquilo que a gente constrói, tudo o que a gente usa”* deve ter como cerne a denúncia das limitações daqueles fundamentos da modernidade, associada a propostas de superação do mesmo.

Esse parece ser um caminho escolhido pelo fenômeno da Educação do Campo e, conseqüentemente, pelo CP da LECampo, ao estabelecerem, por exemplo, uma orientação contrária à ideia separação, de domínio da natureza, mas pautada na coevolução de ambos.

A ideia de dominação pressupõe que os seres ou grupos submetidos ao domínio sejam considerados unicamente sob a ótica do que neles é útil ao dominador, ignorando-se suas potencialidades, singularidades. E isso se refere tanto aos não humanos quanto aos grupos humanos, de modo que aqueles que fossem considerados “atrasados” por um povo dito “civilizado” poderiam ter suas práticas ridicularizadas, desqualificadas, destruídas, em nome de um suposto progresso. (PORTO-GONÇALVES, 2012, p.97).

Esse cenário de domínio, historicamente, foi e ainda é bastante presente tanto sobre os não humanos quanto sobre os povos camponeses. Segundo Porto-Gonçalves (2012, p.100), nos últimos quarenta anos ocorreu “a maior onda expropriatória de camponeses e povos originários de toda a história da humanidade (...); grupos sociais, povos e etnias que mantinham uma relação profunda com a natureza foram desterritorializados pelo avanço de uma “agricultura sem agricultores” (...)”.

O entendimento contrário ao de dominação, por sua vez, é pautado no conceito de coevolução (WHITESIDE, 2002). Assim, segundo este conceito, o que denominamos “natureza” seria algo que emerge a partir de interações entre o humano e o não-humano mediadas pelo trabalho e pela tecnologia, ao mesmo tempo em que o que

entendemos por “sociedade” emergiria também de engajamentos coletivos das pessoas com o mundo material. Nesse sentido, ao contrário da tese moderna, nem natureza nem sociedade estariam *a priori* no mundo e nem mesmo independentes um do outro.

Esse entendimento é importante porque deixa clara a ideia de que, quando o ser humano atua sobre o mundo material e o transforma, simultaneamente transforma a si próprio. Em outras palavras, ao atuar sobre a ordem material, realiza processos de modificação que geram uma natureza inédita; ao mesmo tempo, essa natureza que acaba de emergir transforma o ser humano, pelo fato de ter que interagir com essa nova realidade, gerando, assim, sociedades coevoluídas com essas naturezas.

No contexto da Educação do Campo, a coevolução ser humano/natureza tem um lugar de destaque por ser o pressuposto da agricultura camponesa, prática orientada para o “fortalecimento dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver” (CARVALHO, 2012,p.32) em oposição à agricultura capitalista.

Desse modo, considera-se que camponeses e capitalistas trazem à tona diferentes naturezas e, junto a elas, sociedades específicas, capazes de intensificar, ou não, os paradoxos advindos da modernidade.

Uma conclusão importante derivada de uma concepção coevolucionista ser humano/natureza é a de que ela torna impossível qualquer direcionamento antropocentrista ou ecocentrista, uma vez que a atribuição de valores à natureza, se instrumental ou instrínseco para a tomada de decisões, torna-se sem sentido. E isso porque tanto natureza quanto sociedade deixam de estar *a priori* no mundo, mas sempre emergindo juntos e simultaneamente fazendo da polaridade impossível.

Tal posicionamento complexifica a tomada de decisões pois coloca à mesa, juntas, variáveis antes pertencentes a universos opostos. Nesse contexto, talvez a ideia de cautela, de avaliação dos riscos tenha mais visibilidade, o que não era possível à época das certezas e das simplificações da acepção moderna de mundo.

Finalmente, além da questão da crítica à ideia de domínio da natureza e de fragmentação desta com o ser humano, direcionando-se para o entendimetno de coevolução, convergindo, assim, para um entendimento de integração entre ambos, também está presente no CP da LECampo um questionamento do modelo de sociedade baseado no produtivismo.

Tal questionamento dá-se principalmente quando se analisa um dos três princípios da Educação do Campo, que é o que advoga por um novo projeto de sociedade.

Segundo Caldart (2012, p.261), o conceito de Educação do Campo, dentre outras questões, diz respeito ao confronto de diferentes projetos de campo e práticas distintas de agricultura, as quais têm consequências diretas nos rumos almejados para o país e a sociedade.

Há, portanto, um projeto de campo forjado pelo agronegócio e pautado no capital e um projeto de campo articulado pelo campesinato, pautado no trabalho, orientado aos interesses da agricultura camponesa.

Na racionalidade do modo capitalista de fazer agricultura, a única referência é o lucro, obtido à revelia dos impactos sociais, políticos e ambientais que possa provocar. Nesse sentido, a artificialização da agricultura tem sido escolhido como o caminho mais eficiente, pautando-se na concentração das terras, na prática da monocultura, no uso de tecnologias com uso intensivo de insumos químicos, na mecanização e alteração das formas de trabalho, maximizando a produção por área. O patenteamento dos organismos vivos, a tecnologia dos organismos transgênicos e a nanotecnologia sustentam uma nova fase nesse processo de expropriação dos agricultores produtores diretos, ao retirar deles o controle sobre as sementes e, de maneira mais ampla, sobre a produção no campo, em benefício das grandes corporações transnacionais. (GUBUR e TONÁ, 2012, p.60).

Esse modelo tecnológico hegemônico, base de sustentação do agronegócio, tem ameaçado a permanência dos camponeses na terra e sua reprodução social. Em outras palavras, há uma interconexão entre as agressões ecológicas e as agressões contra as condições de existência dos produtores diretos. (GUBUR e TONÁ, 2012, p.60).

É dessa maneira que a reprodução social dos camponeses passa a exigir uma mudança na maneira de produzir, motivando experiências de resistência ao modelo do agronegócio, já que ele, dentre outros fatores, implica em sua eliminação social e física, além do esvaziamento do campo e à manutenção periférica da discussão sobre a questão agrária.

A agricultura camponesa possui uma especificidade própria em relação ao modo de produzir, à vida comunitária, à forma de convivência com a natureza, possuindo “(...) relações afetivas e simbólicas com as plantas, os animais, as águas, os sítios da infância, com a paisagem... e com os tempos”. (CARVALHO, 2012, p.29). E vem mantendo como marca indelével da sua presença a ênfase na produção de alimentos, tanto para a reprodução da família quanto para o abastecimento alimentar da sociedade em sentido amplo. Além disso, diferencia-se da racionalidade capitalista por

estar orientada para a produção e para o crescimento do máximo valor agregado possível e do emprego produtivo; produção diversificada e intensiva por unidade de área explorada; alicerçada na centralidade do trabalho, por isso os níveis de intensidade e desenvolvimento da incorporação e inovação tecnológicas dependem criticamente da quantidade e qualidade do trabalho (VAN DER PLOEG, 2008).

Todas essas características da LECampo parecem exercer uma coerção sobre os licenciandos que circulam por esse CP, como se percebe na própria fala do estudante ao afirmar que *“Assim, da escola, natureza é o espaço que vivemos né, é o ambiente. Só que depois, aqui na faculdade, na comunidade, quando a gente foi para a escola, ai a diretora ela falou comigo, que a gente foi analisar o desenho de um aluno, ai ela pegou e falou, ah gostei desse desenho aqui. Que o aluno, ele se colocou dentro do meio ambiente, ele se vê como natureza. Ai então que veio aquela luz, que eu fui perceber, não, eu sou natureza”*. Nesse sentido, esse CP emerge como importante espaço para o desenvolvimento de EP específicos, no caso de interesse desse trabalho a respeito do tema natureza.

Por fim, no que concerne à discussão dessa oitava categoria inicial, verifica-se que, segundo esses estudantes, ao longo do processo de desconstrução de um entendimento dicotômico ser humano/natureza, passa-se a desenvolver um senso de cuidado, de responsabilidade. Em outras palavras, o entendimento de que não se está à parte da natureza gera uma reavaliação das ações.

Eu acho que quando a gente se percebe natureza, quando você pensa, não, eu sou natureza, é que ai você acorda pra vida e você pensa, não, peraí, eu estou fazendo errado alguma coisa, e ai talvez, essa consciência que nós como natureza é o que falta mesmo na comunidade. A gente achar que o que foi feito ai por Deus, vamos dizer assim, está a nosso dispor, está ao nosso uso. Mas não, ali é.. quando a gente perceber realmente que a gente faz parte, que a gente faz parte daquilo, a gente vai cuidar. (José)

Dessa forma, quando se passa a entender que se é parte da natureza, a relação com todas as coisas não humanas muda, se desperta um senso de cuidado.

### 8.5.9 Experiência: abala fragmentação

No contexto da discussão sobre os processos formativos vivenciados ao longo da Educação Básica, emergiu a nona categoria inicial que aqui se denominou “experiência: abala a fragmentação”.

Essa categoria significa que, segundo os estudantes, para se superar a visão fragmentada de natureza, ao mesmo tempo em que se desenvolve um novo *olhar orientado* sobre ela, qual seja de integração humano/não humano, é necessário propiciar mais experiências, mais contato direto do ser humano com os elementos não humanos. Esses entendimentos podem ser vistos nos fragmentos abaixo.

José: ( ) se tivesse esse contato MAIOR se tivesse xxxx uma horta ( ) se tivesse ações mesmo concretas ali ( ) de tratar a terra de:: de por a MÃO mesmo na terra assim ( ) talvez e-e eu hoje em dia eu estaria mais ligado as questões ambientAIS ( ) é:: **tu-tudo isso eu comecei a aprender MESMO depois do curso(...)** então essa questão de preocupação com o meio ambiente (...) assim aquilo não fazia sentido (...) ai ( ) quando você é:: parte pro conhecimento daquilo da sua vivência mesmo ( ) aquilo se torna mais é:: efetivo na na consciência da gente, e ai a gente aprende mais e tem mais preocupação ( ) talvez assim se nessas escolas tivessem um trabalho mais ( ) é:: concreto mais real ( ) de o aluno fazer uma horta ( ) de fazer uma tem/ uma compostagem na escola ( ) é:: por exemplo captar água da chuva ( ) igual já vem com a seca, né ( ) a cidade sofrendo ( ) se tivesse essa preocupação dentro da cidade TAMBÉM ( ) seria bem melhor ( ) as pessoas teriam mais consciência. (19:55 – 21:17)

Jade: deveriam incentivar mais a prática né?  
(21:18 – 21:31)

José: é/eles:: ( ) tipo assim ( ) fica muito na questão do VÍDEO ( ) da de filmes ( ) ai eles levam cartilhas dos cinco Rs (...) pra:: ( ) cumprir o currículo escolar. (21:33 – 22:15)

Assim sendo, nota-se nesses fragmentos um especial valor à experiência e uma crítica ao meramente teórico, o que converge com a argumentação de L. Fleck a respeito da importância da vivência prática, muito mais que o contato com relatos ou com leituras, para incorporação de um determinado EP.

Apenas “ouvir falar sobre” não altera o pensamento e não transforma as atitudes, as ações. Disso depreende-se que, ao longo de anos, a natureza permaneceu distante, fragmentada do ser humano, sendo necessário, para reatar ambos, estabelecer uma dimensão prática, de experiência.

De fato, diversos autores vêm discutindo sobre a importância de se propiciar o contato direto dos educandos com lugares e atividades que lhes propiciem experiências mais diretas com os aspectos não humanos da natureza.

E isso porque tais vivências, segundo Marin e Kasper (2009, p.281), são capazes de propiciar uma “ressignificação do encontro do sujeito com o mundo”, ajudando-lhes a desenvolver uma interação que não seja baseada exclusivamente em uma racionalidade instrumental, mas em uma razão sensível, a qual que tem sido colocada à margem dos processos educativos e, conseqüentemente, provocado um “embrutecimento dos sentidos e enfraquecimento dos laços afetivos” (Marin e Kasper, 2009, p.269) com a Terra.

As hortas, por exemplo, citadas pelo licenciando José, são consideradas como espaços adequados para o desenvolvimento tanto de entendimentos quanto de sensibilidades sobre a importância das formas saudáveis de cultivo, do cuidado com os seres vivos, de hábitos alimentares saudáveis etc. (CRIBB, 2010; IARED et. al. 2011 apud MELO et al, 2012).

Além disso, o contato direto com o solo, com a água, o aprendizado dos processos de semeadura, plantio, cultivo e manejo das plantas contribuem para o desenvolvimento do respeito pela terra e do entendimento da dependência e responsabilidade com a mesma. (CRIBB, 2010). Em outras palavras, acompanhar diretamente os processos da natureza auxilia o sujeito a reconhecer-se como parte dela, ao mesmo tempo em que questiona sua própria participação ecológica.

Além da importância de experiências com a natureza não humana em espaços produzidos, como as hortas, estudos realizados por Wells e Lekies (2006) argumentam sobre a importância de se propiciar às crianças o contato com o que chamam de “natureza ‘selvagem’”, uma vez que identificaram haver relações entre as experiências vivenciadas na infância com as atitudes e comportamentos ambientais assumidos pelas pessoas na fase adulta.

Essas compreensões são perceptíveis na fala da estudante Jade, quando afirma que “*Deveria incentivar mais a prática*” e na fala do estudante José, ao refletir que “*se tivesse esse contato maior, (...) se tivesse ações mesmo concretas (...) talvez, eu hoje (...) estaria mais ligado às questões ambientais*”.

A questão da experiência, do contato direto com os elementos não humanos como sendo algo fundamental para um redimensionamento do lugar do humano na natureza, auxiliando, assim, no rompimento da ideia de fragmentação construída pela

ciência cartesiana, é também discutida pelos estudantes a partir de uma observação do discurso e prática dos próprios professores da LECampo que tiveram.

Ao ser sugerido no GF2, por exemplo, que discutissem sobre a ideia de natureza que perpassava as aulas dos professores Ronaldo e Otávio, obteve-se o seguinte diálogo:

José: eu acho que a aula deles é mais é::: ( ) tem aquela parte mesmo que é do conhecimento POPULAR( ) só que o jeito deles é muito científico vamo dizer assim é:: eu acho que eles não nasceram no campo( ) então é:: não tá NELES essa questão do:: ( ) da terra( ) não eu falo assim do:: xxxxxxx ( ) talvez eles entendem a natureza de uma forma diferente entendem as pessoas de forma diferente...(46:07 – 46:41)

Jade: as( )sim é só é só:: ( )o que eles sabem é com ESTUDO com pesQUISAS não foi a VIVÊNCIA dele ele não VIVEU aquilo entendeu? (46:40 – 46:48)

Pesquisadora: (...) COMO é que é isso entender a natureza científico e entender a natureza( ) não científico? (46:50 – 47:04)

José: é tipo assim( ) é você saber você leu no livro que ensina ali a tirar as mata ciliares o rio vai secar( ) uma coisa é você( ) ler no livro( )e tal ( ) outra coisa é você morar no campo e lá perto da sua casa ter um córrego e você ver as pessoas desmatando e o córrego secando( ) ali você tava lá você VIU acontecer( ) outra coisa é você( ) ler no livro e depois falar assim “AH:: eu estudei sobre isso” ( ) é diferente de você falar eu VIVI isso( ) acho que é mais por ai (47:04 – 47:35)  
Murilo: é isso aí ( ) é isso mesmo (47:35 – 47:36)

Em linhas gerais, os estudantes parecem elaborar uma ideia que poderia ser denominada “natureza-científica”, caracterizada como sendo uma natureza distante, hermética, aquela que “você lê no livro” e não tem nenhuma relação de afeto, de identidade ou integração. Talvez estejam expondo indiretamente entendimentos de ciência como neutra e que tem com a natureza uma relação meramente analítica, instrumental de conhecimento para domínio.

Diante do apresentado, verifica-se o papel fundamental da experiência com os elementos não-humanos da natureza para a desconstrução do fundamento moderno de fragmentação, divisão, polarização, humano/não-humano e construção de uma nova perspectiva e, conseqüentemente, práticas, escolhas opostas à ideia de natureza como objeto fornecedor de recursos inesgotáveis.



### 8.5.10 Vida e dinamismo

A décima categoria denomina-se “vida e dinamismo”, referindo-se à percepção sobre natureza que os estudantes desse GF2 relataram desenvolver ao longo do tráfego pelo CP da LECampo, sobretudo durante a realização de algumas disciplinas específicas da área de CVN, conforme observa-se nos fragmentos a seguir.

eu acho assim que é::: a mensagem que ela [a professora de uma disciplina específica da CVN] passa assim( ) é de um ambiente que acontece muitas reações( ) ela ela mostra pra gente que a química tá presente em TUDO o que a gente faz(...) assim quando eu penso nas aulas dela e natureza eu penso assim num ambiente em constante transformações e ali várias reações( ) que nada acontece por acaso( ) ali tudo tem o que? que a química tá envolvida ali( ) a química a física tá sempre envolvida( ) então assim **ela não pensa na natureza como uma coisa::: PARADA** por exemplo a natureza que eu digo assim ( ) uma árvore ( ) a árvore ela tá ali simplesmente sendo uma árvore( ) ali tá acontecendo vários processos que é invisível aos nossos olhos( )(...)(José)

Sugere estabelecer uma relação da ideia de natureza como impregnada por uma dinâmica – reações, transformações, movimentos - que ocorre no mundo microscópico, já que diz respeito a *“processos que são invisíveis aos nossos olhos”*.

Esse elemento dinâmico presente na natureza parece alterar uma concepção que os estudantes possuíam anteriormente, de considerar natureza como algo vivo, contudo, estático. Vejamos:

( ) então a gente passa a ver a natureza como uma coisa viva realmente ( ) e que ali acontece muitas coisas( ) por exemplo um rio que passa( ) um rio ele ele::: não está morto( ) ali tem vida ali tem bactérias ali tem reações químicas( ) então assim a gente( ) pode ver a natureza de um ângulo diferente. (José)

Desse modo, o tráfego como estudante na disciplina ministrada por essa professora parece ter contribuído para a transformação de uma ideia de natureza, antes, viva e imóvel, para natureza viva e não mais fixa, “parada”, mas dinâmica.

A relação entre os termos “vida” e “dinamismo” sugere uma ideia de finalismo, teleológica, ou seja, de que os processos de transformação, as reações, tenderiam para o alcance de uma suposta harmonia/equilíbrio da natureza-viva. Tal ideia infere-se da expressão “nada acontece por acaso(...)” do primeiro fragmento.

Além disso, parece haver alguma sugestão de traços orientados para uma percepção sistêmica de natureza, compreendendo-se sistema como “uma entidade com

componentes que covariam de maneira interdependente dentro de limites (semipermeáveis ou permeáveis) e buscam manter o equilíbrio” (GRZYBOWSKI, 2010, p. 376). Nesse sentido, percebe-se um entendimento de que os sistemas, por sua permeabilidade, importam ou recebem energia, matéria e informação, estando, assim, em constante interação com outros, buscando permanentemente um equilíbrio com o meio mediante a promoção de mudanças nesse mesmo meio.

Um reforço na defesa de que há elementos afeitos à concepção sistêmica de natureza na abordagem da professora em discussão é a fala do licenciando Dante, apresentada a seguir.

e que para toda uma AÇÃO seja da natureza ou de nós homens( ) corresponde a uma reação então a gente tá inserido( ) na natureza e a natureza também está inserida em nós então que tudo que nós fazemos( ) é::: vai interferir na natureza e o que natureza possa fazer também vai interferir em nós seres humanos. (Dante)

Neste fragmento, verifica-se a sugestão do conceito de totalidade, significando que toda e qualquer parte de um sistema está relacionada com as demais partes, de tal forma que uma mudança em uma pequena parte provocará a mudança no sistema em todas as suas demais partes e no sistema como um todo, pois um sistema é um todo inseparável.

### 8.5.11 Essência do campo

A décima primeira categoria inicial denominada “essência do campo” foi definida a partir de uma situação, durante o GF2, em que os estudantes começaram a falar a respeito da professora Ângela.

De acordo com os estudantes, a professora Ângela possuía uma compreensão sobre natureza próxima à deles. E quando indagados porque pensavam dessa forma, responderam da seguinte maneira:

...então( ) MUITAS das plantas que tem por exemplo ela já conhece porque ela já viveu( ) lá no campo(...)já conhecia porque ela já viveu aquilo e já passou por nossa região. (Dante)

é porque tem alguns professores (...) perguntam coisa e você fala a sua realidade como é que ( ) COMO que acontece na sua comunidade e eles ficam assim( )(risos) “o que que é isso? do que essa menina está falando” né? Ângela não Ângela SABE o que a gente tá falando( ) **um dia ela fez aquilo.** (Jade)

Em linhas gerais, as falas dão destaque à importância da experiência para se apreender um modo de pensar próprio, no caso, um EP sobre natureza do camponês. Essa ideia é perceptível quando os estudantes Jade e Dante afirmam que a professora Ângela compreende a realidade, os conhecimentos do campo porque “um dia ela *já fez aquilo*”, “ela já *viveu* aquilo”.

A estudante Jade destaca ainda que alguns professores, mesmo ouvindo explicações sobre processos que ocorrem no campo, parecem perguntar-se “o que que é isso, do que que essa menina está falando?” Essa percepção converge com a constatação registrada por Fleck de que “nenhum discurso substitui a experiência”.

O estudante Dante afirma ainda que a professora Ângela conhece algumas plantas “... *porque ela já viveu... não é aquele conhecimento só científico sobre as plantas*”. Nesse momento, parece emergir uma demarcação entre “conhecimento científico” e “conhecimento tradicional”, parecendo relacionar o científico como algo mais distante da realidade.

Tanto o tema relacionado à experiência quanto aos conhecimentos científicos e tradicionais, devido à reincidência, parecem ter certa relevância aos estudantes.

Finalmente, nessa mesma discussão a respeito da professora Ângela, da identificação que expressaram ter com ela, concluem da seguinte forma:

e apesar de todos os diplomas que ela já TEM( )ela não a essência do campo dela ela não deixou morrer( ). (...) (José)

a essência camponesa dela eu acho que é essa questão do::: ( )do cuidado com a TERRA( ) a GENTILEZA mesmo com o ser humano né. (José)

No que se refere a essa ideia de essência, de um *ethos* camponês, de um modo de vida específico da campesinidade, autores como Woortmann (2009), Murta e Mafra (2014), Tavares (2014), Camacho (2014), dentre outros, trazem algumas discussões a esse respeito.

Em termos gerais, dentre as características que esses autores discutem como sendo próprias de *ethos* camponês e que dialogam com a afirmação apresentada pelo estudante José, pode-se citar a relação de cuidado e respeito com a terra. Isso porque, de acordo com esse autor, os camponeses possuem uma interação não só técnica mas também moral na atividade de manejo do solo. (WOORTMANN, 2009).

Em outras palavras, o modo de vida camponês, por não estar fundamentado na acumulação e no lucro, mas direcionado à reprodução material e cultural familiar, por meio da produção para subsistência e a venda do excedente dessa produção, estabelece uma relação com a terra distinta da capitalista. A terra, assim, não é vista como instrumento de exploração, mas como seu meio de reprodução.

Nessa perspectiva, há uma conexão nuclear de um *ethos* camponês constituído por terra-trabalho-família, distinto do *ethos* moderno capitalista, marcado pela tríade mercadoria-lucro-individualidade.

Essas percepções sinalizam, para traços de um **EP** sobre natureza impregnado por tal *ethos*, por tal essência camponesa, marcada por uma oposição aos princípios da modernidade, à orientação pelo capital, à exploração. Nesse sentido, a essência do camponês seria o cuidado com a terra.

### 8.5.12 Sustentabilidade

A décima segunda categoria inicial, “sustentabilidade”, originou-se no contexto das reflexões desenvolvidas pelos participantes do GF2 a respeito das aulas ministradas pela professora Miriam e as possíveis concepções sobre natureza que perpassaram tais encontros. De acordo com os estudantes, nas aulas da referida professora transcorreu a ideia de:

Dante: que a natureza ela é tudo para o ser humano que sem [natureza] ( ) nós não vivemos essa é a ideia que ela nos passa porque até mesmo quando ela trabalhou alimentação os alimentos os agrotóxicos a porcentagem de( )de agrotóxicos que nós consumimos diariamente que( ) é um terror então quando ela trabalhou essas questões xxxxx a gente vê que realmente( ) nós temos que ter um cuidado com a natureza. (49:30 – 49:52)

Murilo: uma vida ( )ecologicamente sustentável (49:53 – 49:55)

José: é isso até que o Murilo falou que eu( ) que eu ia falar( ) ela mostrou que é possível sim nós sobreviver sustentável( )sem agressão é:: sem fortes agressões ao meio ambiente( )né? por exemplo ele falou da fossa SECA( ) ali::: no campo é::: seria o ideal né? já que não tem rede de esgoto tratamento de esgoto ( ) ali seria PERFEITO porque você evitaria a contaminação do meio ambiente dos animais e etc( ) e ela além de falar ela MOSTROU( ) nas disciplinas que ela ministrou( ) ela mostrou que é possível SIM você viver( ) é::: em comuNHÃO mesmo com o meio ambiente com os animais com a natureza( ) por exemplo na captação da chuva né?( ) ela mostrou a cisternas que também é POSSÍVEL fazer nas cidades( )ah::: é::: ela falou( ) de

reaproveita: r alimentos né? ( ) fazer o: : : adubo ORGÂNICO ( ) ela falou das hortas né? (49:55 – 51:30)

Em linhas gerais, a análise dos fragmentos evidencia um discurso realizado pela professora Miriam pautado pela ideia de sustentabilidade.

O conceito de sustentabilidade emergiu nas décadas de 1960/1970, em consequência do questionamento dos níveis cada vez mais ascendentes de consumo e de geração de resíduos pelas sociedades e diz respeito à capacidade do planeta de sustentar as sociedades humanas em seu nível de consumo e de produção de dejetos.

Tal sustentabilidade (ou insustentabilidade) expressa-se na dinâmica dos ecossistemas, “pois são os seus fluxos, ciclos, elementos e recursos que são atingidos pela expansão da produção e consumo das sociedades”. (SILVA, 2012, p.730).

Assim, no contexto da discussão da Educação do Campo, a sustentabilidade é compreendida *enquanto atributo da agricultura camponesa* (SILVA, 2012, p.730), que visa intervenções menos agressivas aos ecossistemas, *em contraponto ao desenvolvimento sustentável*, discurso acomodado pelo capital na disputa ideológica.

Desse modo, a agricultura camponesa, com sua valorização dos processos intrínsecos aos ecossistemas e da dependência do ser humano a esses, orientada, portanto, a um entendimento de natureza/humano como um todo integrado, começou a denunciar mais enfaticamente mecanismos de insustentabilidade advindas de ações do ser humano que alteravam a complexificação, auto-organização e autorreprodução dos ecossistemas.

De fato, conforme relatado pelos estudantes, a crítica ao uso de agrotóxicos, a opção pelo uso de fossas secas, a captação da água da chuva, o aproveitamento de alimentos, o adubo orgânico e outras práticas apresentadas pela professora estão todas orientadas ao princípio da sustentabilidade.

Além disso, os estudantes destacaram a presença de uma *expertise* prática junto à professora, o que lhe conferia autoridade, já que, como o estudante José afirmou, “ela, além de falar, ela *mostrou*, nas disciplinas que ela ministrou, ela *mostrou* que é possível”. Essa característica pode ser proveniente da inserção da professora em movimentos coletivos camponeses, no caso, o MST, o qual assume como orientação a agricultura camponesa, fundamentada em princípios agroecológicos, opostos àqueles de caráter insustentável praticados pela agricultura convencional, como já discutido em outras ocasiões nesse trabalho.

Nessa linha de raciocínio, os estudantes destacaram a presença de uma crítica ao produtivismo, isto é, à produção em larga escala, baseada no lucro, no consumismo, que gera escassez de recursos, resíduos de difícil decomposição, extermínio da biodiversidade. Ao contrário dessa ideia de separação ser humano/natureza, de exploração, controle de “pragas” por agrotóxicos, evidenciaram a ideia de comunhão. Vejamos:

ela mostrou que dá pra viver em comunhão e ela mostrou além de FALAR( ) nós podemos ver na disciplina dela que tem como o ser humano viver em comunhão que **não precisa de MUITO para viver bem.** (José)

latas que você pode tá usando( ) com OUTRAS plantas para que uma( ) proteja a outra né?( ) sem usar agrotóxico( ) uma planta elimina a formiga da outra. (Murilo)

se tem um animal LÁ né ela ensinou pra gente que não é praga( ) é espécie espontânea(...)ele também tem direito:: a estar ali( ) então ali essas espécies ESPONTÂNEAS tem outras formas de combatê-las né? sem AGREDIR o restante do ambiente é:: pode produzir joaninhas as joaninhas elas fazem bem para natureza porque( )elas elas( ) impedem que OUTROS insetos( )é:: cheguem naquele ambiente e destruam as hortaliças( ) ali né? num vou tá jogando veneno( ) não vou tá matando outras plantas( ) pra é:: pra consumo meu( ) é:: vai ter uma comunhão ali. (José)

Finalmente, o tráfego pelo CP da LECampo, propiciando vivências em processos discursivos e práticos orientados de modos semelhantes aos assumidos pela professora Miriam, contribui para a emergência de novos entendimentos sobre natureza, como pode se verificar no diálogo transcrito abaixo:

aqui no curso a forma que vemos a natureza( ) ela é ela é mais profunda(...) então assim é diferente do que eu ESTUDEI dos conhecimentos que eu( ) que eu tinha antes(...) então ela mostra formas alternativas de como( ) cuidar da natureza( ) do como sobreviver sem agredir a natureza( ). (José)

é que a gente começa a ver a natureza de uma forma mais significativa (...) nos dá um embate maior porque quando a gente vê a natureza aqui que trabalha com os professores a gente volta pra nossa comunidade( ) **é:: a gente se SENTE parte da natureza**(...) na comunidade de onde eu vim meus alunos reclamam na escola por falta de água porque os moradores desmataram a nascente (...) então a gente vem e dá uma volta dá volta por cima( ) acaba de chegar aqui no curso é:: contando essas SITUAÇÕES que acontecem lá. (Dante)

Esses fragmentos sugerem o desenvolvimento de uma nova percepção da natureza presente na comunidade onde moram, que seria marcada por um viés mais crítico, de não só constatação dos problemas mas uma certa indignação tendendo a um comprometimento para intervenção.

Simultaneamente, nesse mesmo caminho, a visão de natureza objetificada, separada do ser humano, parece ter sofrido também alterações, como se pode verificar a partir da fala do estudante José:

: é:: como você falou [pediu] uma palavra( ) [para explicar como era minha ideia de natureza antes da LECampo] eu xxxxx OBJETO( ) acho que é objeto que é uma coisa que você USA( ) e quando não te serve mais joga fora( ) então era objeto tava ali( ) vou usar aquela água( ) usei pronto não quero mais tá suja( ) ah essa árvore aqui tem FRUTAS( ) ah parou de dar fruta ( ) vamo cortar( ) tá impedindo o solo de dá xxxxxx( ) era objeto que eu fazia o que eu queria. (José)

Diante do exposto, no que se refere ao EP sobre natureza, parece haver elementos que contribuem para uma perspectiva mais reflexiva, crítica ser humano/natureza, pautando a interconexão e contrária ao pragmatismo, ao produtivismo.

### 8.5.13 Afeto, sossego, lazer

Na condição de filhos/as de pais e mães que não exercem profissões ligadas diretamente ao campo, os estudantes, em termos gerais, expressaram uma influência de seus progenitores sobre o conceito de natureza como algo mais indireto.

Os dois estudantes que moram em zona urbana imediatamente relacionaram “natureza” com o espaço geográfico “campo”, relatando que seus pais têm certa ligação com esse lugar perceptível por suas atitudes de afeto, de “gosto” com a terra, ao cultivar hortas, ou pela expressão de desejo de voltar para o sossego do campo. Vejamos:

assim é:: ( ) minha mãe ela ela ( ) tem uma ligação assim com o campo né?( ) não muito não muito hoje porque a gente mora na zona urbana( ) mas (...) sempre que ela pode ela faz uma HORTINHA em casa mesmo (...) então essa questão da natureza ela ela:: ( ) não que ela chegue e FALA assim pra mim mas pelo que ela faz eu ( ) eu percebo( ) esse cuidado essa essa:: ( ) gostar mesmo né( ) da terra. (José)

meu pai até HOJE ele fala de voltar a morar no campo do sossego do canto dos pássaros então meu pai ele gosta mais dessa questão do plantio com os pastos e animais( ) (...) (Dante)

Os estudantes que moram em zona rural também vincularam “natureza” ao espaço geográfico campo e à ideia de sossego, além de atividades de pesca, plantio e caça.

ah:: acho que nu::: sei lá:: igual o xxxx falou( ) eles não CHEGAM pra gente e falam “ah::: é isso isso e aquilo( )nu não tem( ) que eu me lembre eu acho que nunca teve isso não( ) é igual eu tô falando meu pai eu aprendi a gostar também com ele( )sabe? que ele fala “a:::i aqui é mais sossegado é::: que eu já sofri bastante aqui agora tá bom por que que eu vou sair?( ) passei por um tempo difícil( )...(Jade)

meu padrasto mesmo ele gosta muito de PESCAR ele ele::: AMA ama rio ele ama( ) essa coisa da natureza de tá no mato de tá pescando ele gosta muito(...)e minha mãe já é mais da::: da zona rural de daquela coisa de plantaÇÃO da TERRA e tal( )... (Murilo)

agora que Murilo falou que o pai dele que o padrasto dele gosta de pescar que eu fui lembrar lembrar aqui do meu pai( ) ele também gos/adora pescar( ) ele é pescador assim né? ( )amador que fala né? e o povo fala que é mentiroso também né? xxxxxxxx aí assim lembrando um pouco assim dos anos que eu morei com ele ( ) é::: eu lembro dele sair pra caçar também e pra pescar( ). (José)

Diante do exposto, nota-se que natureza, para esses estudantes, está muito vinculada ao espaço do “campo”, quando comparado ao espaço urbano. Possivelmente essa referência deve-se à maior prevalência ou exposição, no campo, de elementos não humanos “naturais”.

Mais propriamente às aprendizagens sobre natureza, derivadas do convívio com os pais, houve atribuição a esse conceito das ideias de afeto (cultivo da horta), sossego (morar no campo), lazer (caça, pesca) e, menos enfaticamente, de subsistência (plantação).

Nesse sentido, parece haver uma valorização do espaço do campo (natureza) por sua riqueza em elementos não humanos “naturais” e atividades/sensação de prazer que propicia.

No que se refere às perguntas “a” e “b” da Seção VI do questionário, todos os estudantes relataram aprendizagens provenientes dos pais e mães mais relacionadas a nível ético, moral, tais como:

“...fé em Deus” (Jade)

“Devemos viver sempre em harmonia com o próximo” (Dante)



E concernente às questões “d” e “e” da mesma Seção, os participantes desse GF responderam que realizam atividades semelhantes às dos pais e mães afeitas ao lar, como lavar, passar, cozinhar.

De acordo com os registros do questionário, parece não haver uma interação desses estudantes com elementos não humanos “naturais” relacionada, estimulada, apreendida a partir do *ofício* dos pais, o que converge com as impressões provenientes da análise do GF de que a referência de natureza proveniente dos pais e mães dos estudantes desse grupo está mais ligada a situações de lazer; distração, descanso.

#### 8.5.14 Posicionamento político tímido, incipiente

A décima quarta categoria inicial, “posicionamento político tímido, incipiente”, foi identificada mediante a análise do trecho da transcrição do GF2 em que foi proposto aos estudantes que discutissem entre si sobre o tema Movimentos Sociais.

Verificou-se que esse assunto, antes de circular pelo o CP da LECampo, mais especificamente no que se refere às causas camponesas, era uma novidade, como se percebe nos fragmentos a seguir.

movimento social é assim é::: ( ) é a união de GRUPO( ) que luta que busca por algum objetivo( ) de alguma coisa que falta naquele grupo( ). (José)

é:::u ouvi aqui na faculdade foi( ) a primeira vez que eu ouvi falar sobre movimentos sociais foi aqui na( ) na própria faculdade sobre movimentos sociais sindicatos essas coisas. (Dante)

eu também foi até porque ( ) lá na minha comunidade tem essa é::: ( ) grupinho xxxx como é que fala? ( ) é tipo uma org/ uma::: uma associação como é que fala? ( ) tipo uma associação comunitária ( ) aí eu num sabia sabe?( ) eu não tinha se alguém me perguntasse sobre movimento social( ) ah o que que é isso? ( ) ai depois que chegou AQUI( ) o pessoal fala MUITO nisso todos o dia eu estou ouvindo sobre movimento social xxxxxx ( ) ai é que eu fui perceber ah::: então aquilo lá era AQUILO é um movimento social. (Jade)

O desconhecimento desses estudantes em relação ao tema, somada à não participação em nenhum coletivo de luta camponês, além de uma formação em escolas de Educação básica que não valorizavam a cultura camponesa, de certa forma pode ajudar a explicar a tendência desses estudantes em perceber natureza de forma polarizada humano/não humano, antes de suas inserções no CP da LECampo.

Sob uma perspectiva fleckiana e conforme seus próprios relatos, faltou-lhes um contato direto e reflexivo com a terra, com a água, com os processos de plantar e colher, mesmo no pequeno espaço de uma horta. Essa ausência de experiência crítica com os elementos não humanos parece ter construído um distanciamento e uma indiferença – mesmo na condição de camponeses! - às lutas pela terra, pelos direitos a uma educação apropriadas às demandas do campo, pelo desenvolvimento de uma sociedade sustentável em oposição ao agronegócio, etc.

## 8.6 Categorias intermediárias Grupo Focal 2

As categorias intermediárias adiante expostas resultaram do processo de agrupamento das categorias iniciais descritas no tópico anterior. O Quadro 8.4 a seguir apresenta a sistematização das categorias intermediárias do Grupo Focal 2.

**Quadro 8.4.** Sistematização das categorias iniciais e intermediárias do Grupo Focal 2.

CATEGORIA INICIAL	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA
1. Abordagem contextualizada do ensino	
2. Abordagem simétrica dos conhecimentos tradicionais e científicos	1. Valorização do camponês e de seus modos de vida
5. Problematização do esvaziamento do campo.	
3. Marginalização, depreciação do campo pela Educação Básica.	
4. Descaracterização das festas tradicionais	2. Desvalorização do camponês
14. Posicionamento político tímido, incipiente	
6. Superficialidade	
7. Polarização humano / não humano	3. Abordagem dicotômica, utilitarista, antropocêntrica
13. Afeto, sossego, lazer	

8. Conexão humano/não-humano

9. Experiência: abala fragmentação

4. Integração humano não humano

10. Vida e dinamismo

11. Essência do campo

12. Sustentabilidade

**Fonte:** Sistematização elaborada pela autora da Tese a partir das informações partilhadas pelos estudantes.

### 8.6.1. Valorização do camponês

A “contextualização”, a “abordagem simétrica dos conhecimentos tradicionais e científicos” e a “problematização do esvaziamento do campo” foram agrupadas na categoria intermediária “valorização dos camponeses” por entender-se que elas trazem à tona o fato de que esses povos desenvolveram e desenvolvem modos de vida marcados por especificidades próprias do espaço em que produzem e reproduzem sua existência e que precisam ter essas singularidades reconhecidas.

Essas particularidades vêm sendo historicamente rechaçadas, legadas a um lugar marginal na sociedade justamente pela prevalência de um projeto campo/cidade marcado pela agricultura capitalista, pelo agronegócio, pressionando a agricultura familiar camponesa a situações cada vez difíceis para sua permanência, associada a um discurso de supremacia do conhecimento científico sobre o tradicional e à vida na cidade como ideal de progresso em relação à vida no campo.

Essa bandeira de luta pelo direito dos camponeses de continuarem constituindo-se como tais e visceralmente interligada à luta pelo acesso e permanência à terra é marca do CP da LECampo, o que parece deixar seu contorno em cada estudante que por ela trafega, circula – pelo menos no caso dos licenciandos participantes do G2, considerando as falas por eles partilhadas e aqui analisadas.

A força dessa marca sobre os graduandos em foco parece advir de seu caráter totalmente oposto ao discurso a que foram submetidos nas Escolas da Educação Básica, narrados por eles mesmos, como orientados ao urbano. Essa prática, ao que parece, após o tráfego pela LECampo, fora desnaturalizada.

Esse caminho de valorização do camponês dialoga diretamente com a necessidade de (re) conhecimento de suas elaborações práticas e conceituais sobre temas específicos, dentre eles, o de natureza.

Nesse sentido, supõe-se que perpassa a essa categoria intermediária uma ideia de natureza convergente aos modos de vida particulares do camponês, ou seja, oposta àquela que fundamenta o agronegócio, marcada por um desrespeito à biodiversidade (monoculturas, transgênicos), pela desconsideração dos tempos e modos naturais de produção (insumos, agrotóxicos), pelo distanciamento humano/não humano e do sentimento de integração com a terra (mecanização e alteração das relações de trabalho), pelo desprezo dos conhecimentos tradicionais acumulados em relação às variações das sementes e ao próprio manejo das culturas. Assume, portanto, uma concepção simplificadora dos ecossistemas, ignorando as interações presentes entre os variados elementos, concebendo-os como desconexos.

Nesse sentido, supõe-se que um conceito de natureza coerente com uma concepção que “valoriza o camponês” e, portanto, presente nas entrelinhas dessa categoria intermediária, direciona-se àquela cujas características emergem da agricultura familiar camponesa e em práticas agroecológicas.

A agroecologia, como discutido no Capítulo 4, consiste em práticas menos agressivas tanto aos humanos quanto aos não humanos “naturais”, priorizando o cultivo de produtos limpos, isentos de resíduos químicos. Assim, valoriza o uso da matéria orgânica em detrimento dos insumos artificiais, além da prioridade aos processos biológicos ao invés do uso de defensivos. Assume como premissa a ideia de que a lavoura é um ecossistema, com formações vegetais diversas além da cultivada, que auxiliam na ciclagem de nutrientes, interações e sucessões. Prioriza a manutenção da variedade de espécies por conceber a importância da diversidade genética e toma mão de conhecimentos tradicionais em diálogo com o conhecimento científico, renovando a ambos, ao mesmo tempo em que resgata a dignidade humana dos agricultores, dando relevância aos seus saberes. Compreende, portanto, natureza como essencial à existência do ser humano, à vida de um modo geral.

A agricultura camponesa, por sua vez, não se baseia no assalariamento das pessoas e nem prioriza a obtenção de lucro. Assim, a produção é mais humanizada e integra os humanos e não humanos “naturais” mediante a articulação de valores de sociabilidade, da construção política de uma coletividade firmada por projetos comuns de existência. Há práticas tradicionais associadas à incorporação crítica de inovações tecnológica; o uso da terra ocorre de maneira direta pela família, em parceria com vizinhos ou parentes, ou sob arrendamento; há diversificação de cultivos; há combinações entre produção, coleta e extrativismo; a produção está associada a

solidariedade comunitária, a crenças e a valores religiosos; existem relações afetivas e simbólicas com os não humanos naturais.

Diante do exposto, a “valorização dos camponeses” pressupõe uma ideia de natureza oposta, crítica, à extrema dicotomização ser humano/natureza, defendendo práticas de cultivo que deem continuidade à integração entre ambos e que não prejudiquem os processos naturais inerentes aos próprios ecossistemas.

No que se refere à problematização elaborada pelos estudantes em relação ao esvaziamento do campo, pode-se considerar que a percepção de relações entre descaracterização das festas tradicionais, perda da identidade social e precarização econômica dos camponeses como promotoras do esvaziamento do campo sugere uma crítica ao modelo hegemônico de desenvolvimento para o campo. Novamente, uma crítica ao agronegócio e, indiretamente, à sua concepção de natureza.

Por último, um ponto importante colocado por esses estudantes, conforme registros à questão “b”, Seção I, é o de que, embora os camponeses demandem pelo direito de manterem suas tradições expressas sob diversos modos, isso não implica viver em isolamento, à parte do mundo, já que o camponês é uma pessoa que

*“...planta e colhe para a sua sobrevivência”.*(Dante),

mas que , ao mesmo tempo,

*“...são pessoas simples, mas também informadas e conectadas com o mundo. Mantêm as tradições e buscam por novos aprendizados. Reconhecem a importância da educação na vida de todos”.* (José)

### **8.6.2. Desvalorização do camponês**

A segunda categoria intermediária, ao contrário da anterior, denomina-se “desvalorização do camponês” e foi elaborada a partir do agrupamento das categorias iniciais três e quatro, intituladas, respectivamente, “marginalização, depreciação do campo pela Educação Básica” e “descaracterização das festas tradicionais”.

Aqui, os pontos de destaque estão delimitados por um viés de denúncia dos processos de esfacelamento das identidades coletivas dos povos camponeses, processos

esses que vêm se realizando via mecanismos educativos e culturais desenvolvidos nos próprios espaços geográficos do campo, conforme se depreende da fala dos estudantes.

Após analisarem o CP das Escolas da Educação Básica “de fora” e instrumentalizados pelas discussões realizadas na LECampo, os estudantes do GF2 expressaram uma percepção do quanto em seus processos de formação o camponês e seus modos de vida, o espaço rural como um todo parece, ainda, estarem imersos em um ciclo de desvalorização.

Interessante notar que a esse respeito, os licenciandos foram capazes de transpor a análise para além do contexto da escola, percebendo processos de subjugação das identidades camponesas em dinâmicas socioculturais promovidas por seus próprios municípios, em circunstâncias voltadas a um público mais amplo, quando se referiram às festas tradicionais e às exposições agropecuárias.

Diante do exposto, esses estudantes parecem ter, hoje, entendimento dos processos de depreciação do camponês pelos quais passaram enquanto estudantes da Educação Básica. Em outras palavras, pelas experiências que tiveram nesse coletivo, são capazes de identificar práticas e tradições que não eram capazes de perceber no período em que nele se encontravam, dado os processos de coerção estabelecidos.

É possível dizer, ainda, que o tráfego pela LECampo permitiu o desenvolvimento, nesses estudantes, de uma maior identificação com a realidade do camponês, de sua importância e, conseqüentemente, do reconhecimento de certo pertencimento a esse lugar, o que pode ter ajudado no desenvolvimento de uma postura crítica em relação aos processos de desvalorização desses povos impressos pelo CP da Educação Básica.

Tais impressões podem ser depreendidas das respostas apresentadas à questão “e” da Seção I do questionário, cujo comando era: “Você se considera uma pessoa que tem uma relação de pertencimento ao campo? ( ) Sim ( ) Não ( ) mais ou menos. Justifique sua resposta”.

Para essa pergunta, o estudante José respondeu “mais ou menos”, justificando que,

*“Como [eu] nunca morei no campo, não tenho práticas comuns aos que no campo vivem. Mas o trabalho que tive como professor faz uma ligação com o campo, complementado pelo curso [LECampo]”.*

O licenciando Dante, por sua vez, respondeu “sim” e argumentou dizendo:

*“Pois, ao trabalhar no campo estou contribuindo para aquele território, as poucas horas que convivo com os camponeses relaciono da melhor maneira possível. Minhas aulas são planejadas sempre valorizando os sujeitos. Os projetos, músicas, artes, tudo feito voltado para a realidade desses alunos”.*

Como se verifica, tanto José como Dante reconhecem-se, ou expressam alguma afinidade, alguma identidade com o campo, de modo que essa parece ser mediada pela LECampo e principalmente pelo exercício da docência que desenvolvem em áreas rurais e/ou em escolas que atendem a esse público. O fato de residirem na cidade e não trabalharem diretamente com a terra faz com que não se vejam integralmente como camponeses, como verifica-se nos registros da questão “d”, Seção I abaixo:

*“Eu nasci na capital e moro na cidade, sempre morei. Minha relação com o campo se deu de forma diferente do desenho [ver figura 7.22].”*  
(José)

*“vivo e moro na cidade. Apenas leciono no campo. Com isso passo pouco tempo no campo”.* (Dante)

O traço de oposição à depreciação da cultura camponesa está presente nessas falas quando deixam claro que, em suas aulas, esforçam-se por fazer *“uma ligação com o campo”* (José); por fazer tudo *“voltado para a realidade desses alunos”* (Dante), ou seja, denotam um reconhecimento de se trabalhar de forma contextualizada às especificidades do rural.

Quanto aos licenciandos Jade e Murilo, ainda sem experiência na docência, eles expressaram “sim” como resposta à questão “e”, justificando que têm uma relação de pertencimento com o campo porque gostam de estar nesse lugar (lembrando que ambos residem em área rural). Inclusive, o estudante Murilo assume tamanha identificação com o campo que registrou, na questão “d”, que o desenho elaborado por ele representando como ele vê os camponeses como sendo sua própria casa. (ver figura 7.23)

Conclui-se, para o caso da estudante Jade, que a identificação com o campo advém do tráfego pelo CP da LECampo, pelo fato de ela ter expressado, ao longo do GF, que quanto mais sua escola fosse parecida com a da cidade, melhor e que ela mudou sua concepção sobre esse espaço após passar pela LECampo. Ou seja, havia nessa estudante uma clara negação da identidade com o campo.

No que se refere à incipiência do posicionamento político que os estudantes desse grupo demonstram ao chegarem à Universidade, esta parece relacionar-se com os processos de desvalorização do camponês vivenciados, marcados, no caso, por uma falta de incentivo para engajamento às lutas pela efetivação de direitos garantidos em lei e, mesmo, demandando outros, cooperando, assim, para o não exercício pleno de sua cidadania. Tal falta de incentivo, que gerou certa alienação, pode ser advinda do fato de não serem filhos de pais e mães lavradoras e por não terem, eles mesmos, contato direto com o cultivo da terra.

Em linhas gerais, a partir da inserção na LECampo, pode-se dizer que esses licenciandos tornaram-se mais conscientes dos processos discriminatórios sobre os modos de vida do camponês impressos pelo CP da Educação Básica, associados, por sua vez, a concepções de natureza fundamentadas pela agricultura capitalista e isso porque, ao depreciar a cultura camponesa, incentiva o êxodo para as grandes cidades promovendo a liberação de mais terras de cultivo para o agronegócio.

No caso da descaracterização das festas, elas tornam, paulatinamente, os camponeses alheios a suas identidades coletivas aos vínculos, uma vez entretecidos com os ciclos naturais, assumindo uma humanidade cada vez mais despregada dos não humanos naturais.

### **8.6.3 Abordagem dicotômica, utilitarista, antropocêntrica**

As categorias iniciais, “superficialidade” e “polarização humano / não humano”, foram agrupadas na categoria intermediária “abordagem dicotômica, utilitarista, antropocêntrica” pelo fato de destacarem que a circulação desses estudantes pelo CP da Educação Básica contribuiu para a conformação de uma visão de natureza com esses traços.

Em outras palavras, ao serem expostos a um processo de “adestramento” a respeito das relações humano/não humanos, ao invés de crítico, esse caminho pedagógico culminou com o delineamento de visões que deixaram de problematizar o produtivismo diretamente atrelado ao modo de produção capitalista e a uma visão instrumental, pragmática e antropocêntrica de natureza – a *origem* da atual crise ecológica, representada pela revolução científica, a filosofia iluminista e a revolução industrial.

O paradoxo identificado junto a esse G2 é o de que, embora os estudantes identifiquem e questionem a fragmentação ser humano/natureza, eles mesmos traem-se



em seus discursos, por vezes impregnados de pressupostos dicotômicos, atribuindo natureza, por exemplo, exclusivamente aos não humanos naturais que são utilizados para suprir as necessidades humanas, sem citar esses como sendo, também, natureza. Nesse caso, nitidamente o ser humano é externo e assumido como centro, além da concepção apriorística de um e de outro, ao invés de conformação recíproca.

Diante do exposto, nota-se que natureza, para esses estudantes, está muito vinculada ao espaço do “campo”, quando comparado ao espaço urbano. Possivelmente, essa referência deve-se à maior prevalência ou exposição, no campo, de elementos não humanos “naturais” – inclusive essa mesma percepção foi apontada por esses estudantes em respostas apresentadas à questão do questionário. Mais propriamente às aprendizagens sobre natureza derivadas do convívio com os pais, houve atribuição a esse conceito das ideias de afeto (cultivo da horta), sossego (morar no campo), lazer (caça, pesca) e, menos enfaticamente, de subsistência (plantação).

#### **8.6.4. Integração humano não humano**

Os estudantes do GF2, como visto, ao mesmo tempo em que vinculam natureza a elementos não-humanos, sem citar o humano, uma influência que parece vir do CP das escolas da Educação Básica, tendem a romper com tal fragmentação devido ao tráfego pelo CP da LECampo.

Assim, o referido curso, no caminho de oposição ao agronegócio, levando em conta todas as consequências que essa bandeira implica sobre a percepção do ser humano e dos não humanos naturais, acaba por colocar em xeque orientações sobre natureza pautadas na fragmentação, no antropocentrismo, e no produtivismo – pilares da modernidade.

Assume, portanto, uma oposição à ideia de sujeição e exploração de grupos de humanos e de não humanos, seja por quaisquer justificativas, advogando em favor da ideia de coevolução, que implica emergência e transformação simultânea e constante de diferentes naturezas/sociedades, impossibilitando a dicotomia.

Destarte, aponta para a irrevogável conectividade, interdependência humano/ não humano, orientação inerente à agricultura camponesa, marcada pelo afeto com os não-humanos, pelo respeito a seus ciclos e tempos de produção, com o foco na produção de alimentos para a reprodução da família e abastecimento alimentar da sociedade e não para a geração de lucro. Tal entendimento *integrado* de natureza acaba

por delinear, de acordo com os estudantes, um maior senso de cuidado com os não-humanos naturais.

Além disso, destacam que as vivências, as oportunidades de experiência, de maior contato com os não humanos – domesticados e selvagens –, direcionadas pela razão sensível, tem caráter essencial para a percepção da integração subjacente desses com o ser humano, na medida em que traz à tona prioritariamente uma ideia, um sentimento de nexos, interdependência e não de controle, domínio.

No que se refere a essa ideia de essência, de um *ethos* camponês, de um modo de vida específico da campesinidade, destaca-se a relação de cuidado e respeito com a terra, devido à integração mediada pela técnica e pela moral. Terra não é para exploração, mas meio de reprodução, de modo que a integração é marcada pela tríade do *ethos* camponês terra-trabalho-família.

Ainda, o entendimento de natureza como um todo integrado, vincula-se ao princípio da sustentabilidade assumido pela agricultura camponesa. Para usar um termo empregado por um dos estudantes do GF2, ver natureza como integrada é considerar e respeitar a necessária *comunhão* (harmonia, união, ligação), presente entre humanos/não humanos, deixando, portanto, de vê-la meramente como objeto a ser dominado.

Por fim, à ideia de natureza integrada estão os termos “vida e dinamismo”, que remete a uma harmonia, equilíbrio mediado por transformações diversas e constantes entre seus elementos, permitindo, assim, a permanência e perpetuação dos sistemas vivos.

### 8.7 Categorias finais Grupo Focal 2

As categorias finais adiante resultaram do processo de agrupamento das categorias intermediárias então apresentadas. O Quadro 8.5 a seguir apresenta a sistematização das categorias finais do Grupo Focal 2.

**Quadro 8.5.** Sistematização das categorias intermediárias e finais do Grupo Focal 2.

CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	CATEGORIA FINAL
3. Abordagem dicotômica, utilitarista, antropocêntrica	Estilo de pensamento centrado de natureza

1. Valorização do camponês e de seus modos de vida	Estilo de pensamento não centrado de natureza
2. Desvalorização do camponês	
4. Integração humano não humano	

**Fonte:** Sistematização elaborada pela autora da Tese a partir das informações partilhadas pelos estudantes.

### 8.7.1 Estilo de pensamento não centrado de natureza

Agrupando as categorias intermediárias “valorização do camponês e de seus modos de vida”, “desvalorização do camponês” e “integração humano e não humano” reconhece-se a presença, neste G2, do *estilo de pensamento* sobre natureza de viés *não centrado*.

Como discutido anteriormente, os estudantes desse grupo, ao mesmo tempo em que vinculam natureza a elementos não-humanos, sem citar o humano, tendem a romper com tal fragmentação, ao que parece, devido ao tráfego pelo CP da LECampo que imprime-lhe processos de coerção de pensamento nesse sentido. Dessa forma, parecem advogar em favor de um EP *não centrado humanista*, compreendendo a coevolução, a emergência e transformação simultânea e constante de diferentes naturezas/sociedades.

A perspectiva *não centrada*, de modo geral, questiona, dentre outros fatores, o produtivismo; a prioridade do conhecimento científico ocidental sobre os conhecimentos tradicionais; o discurso que coloca a cidade como superior ao campo, etc. Assim sendo, orienta-se em oposição à agricultura capitalista, ao agronegócio, constituindo-se em um EP que advoga em favor de práticas sustentáveis, que reconheçam humano e não humanos como integrados em sistemas holísticos vivos, dinâmicos, para os quais convergem os processos utilizados pela agricultura camponesa, incluindo a agroecologia. Nesse sentido, há uma aproximação, também, com o EP *não centrado sistêmico*.

Diante do exposto, os estudantes do G2, ao circularem pela LECampo, parecem ter desenvolvido essa forma crítica e integrada de se perceber o humano e o não humano, ou seja, uma oposição à dicotomização. Em outras palavras, pode-se dizer que, ao longo das vivências na LECampo e maior experiência com os não humanos, desenvolveram aprendizagens que promoveram o (re) conhecimento e fortalecimento do

*ethos* camponês, marcado pela relação de cuidado e respeito com a terra, devido à integração, comunhão que se tem com a mesma e, como consequência, a emergência de EP *não centrados* de natureza – como o coevolutivos e o sistêmico -, coerentes com tais práticas e pressupostos. Ainda, houve o reconhecimento de pertencimento a esse lugar, o que pode ter ajudado no desenvolvimento de uma postura crítica em relação aos processos de desvalorização desses povos impressos pelo CP da Educação Básica.

Destaca-se que não houve, junto a esse grupo, aproximações significativas com as categorias *não centradas* de viés *político* nem *ecossocialista*, possivelmente devido à não circulação por nenhum CP representado por Movimentos Sociais do Campo – além da LECampo - e, ainda, por não estarem inserido nos CP dos Agricultores Familiares, espaços bastante marcados por dimensões afeitas à importância da coletividade, aos debates e disputas políticas, associados às lutas por direito à terra, a uma educação específica à cultura camponesa, à preservação e respeito aos conhecimentos tradicionais, dentre outras.

### **8.7.2 Estilo de pensamento centrado de natureza**

A segunda categoria final, denominada *estilo de pensamento centrado*, advém da categoria intermediária “abordagem dicotômica, utilitarista, antropocêntrica”, advinda, ao que parece, da circulação desses estudantes pelo CP da Educação Básica.

Durante o período de circulação pelo referido CP, as aprendizagens desenvolvidas parecem ter atribuído natureza exclusivamente aos não humanos naturais, compreendidos como elementos cuja existência volta-se exclusivamente ao suprimento das necessidades dos seres humanos. Com isso, há o entendimento de uma externalidade do ser humano e de seu lugar central, como superior, de domínio sobre os não humanos. Há, ainda, uma concepção apriorística de um e de outro, ao invés do pressuposto de conceituação recíproca.

### **8.8 Síntese dos resultados da análise de conteúdo e semiótica**

Como exposto no Capítulo 7, referente à Análise Semiótica, o tráfego dos participantes do G1 pelos *coletivos de pensamento* das EFAs, dos Movimentos Sociais do Campo, dos Agricultores Familiares e da LECampo contribuiu para a delimitação de uma imagem do camponês vinculada a (1) uma forte vinculação com a terra, derivada de seu ofício de agricultor e/ou de vivências a ele relacionadas; a (2) uma acentuada noção política da importância de se empoderar os sujeitos sociais do campo, forjado nos

processos de militância em lutas diversas e, por fim, a (3) uma clara consciência de interdependência, dependência, humanos/ não humanos “naturais”, ratificada pela percepção dos vínculos entre biodiversidade-conservação-trabalhador rural.

Esses participantes, que se auto identificaram como camponeses, apresentaram, segundo Análise Semiótica realizada, *estilos de pensamento* sobre natureza de caráter *centrado e antropocêntrico* (3 dentre os 5 respondentes) e, ao mesmo tempo, *estilos de pensamento* sobre natureza direcionados a uma perspectiva *não centrada e humanista*, assumindo a ideia de coevolução entre humanos e não humanos (2 dentre os 5 respondentes).

A Análise de Conteúdo desse grupo, por sua vez, sinalizou para uma oposição clara ao *estilo de pensamento centrado* sobre natureza, seja *antropocêntrico* ou *ecocêntrico*, ao mesmo tempo em que expôs entendimentos orientados a um *estilo de pensamento não centrado* de caráter singular, isto é, um EP cujas categorizações até então elaboradas não deram conta de incorporar, dado a riqueza de elementos que agrega, simultaneamente, de todas elas. A esse novo *estilo de pensamento não centrado*, encontrado neste grupo de camponeses investigado, foi proposto o nome de “natureza-coletiva” ou “natureza-coletivo”.

Estabelecendo-se um paralelo entre os resultados obtidos a partir desses dois procedimento de análise e da frequente crítica exposta pelos participantes desse G1, ao longo do grupo focal, às práticas que pressupõem separação ser humano/natureza, sugere-se que o EP *centrado antropocêntrico* então identificado aproxime-se do chamado antropocentrismo esclarecido.

O antropocentrismo esclarecido, como exposto no Capítulo 5, advoga por uma dicotomia humano não-humano menos extremista, argumentando que, se os humanos de fato tiverem clareza de seus próprios interesses sobre o que de fato é importante, então também contribuirão para ações voltadas aos interesses dos não-humanos. Assim, valores não utilitários, como a beleza de uma paisagem ou a importância cultural de determinadas práticas de cultivo, passam a ter lugar. Todavia, o centro continua sendo o humano, seu bem estar, de modo que o valor não está intrínseco aos não-humanos, continuando, assim, atribuindo à natureza prioritariamente um caráter instrumental.

O EP *centrado antropocêntrico* presente no G1, do tipo “esclarecido”, parece estar constituída por uma contradição qual seja: afirmar reconhecer os interesses dos não humanos, mantendo, ao mesmo tempo, como prioridade, o bem estar humano.

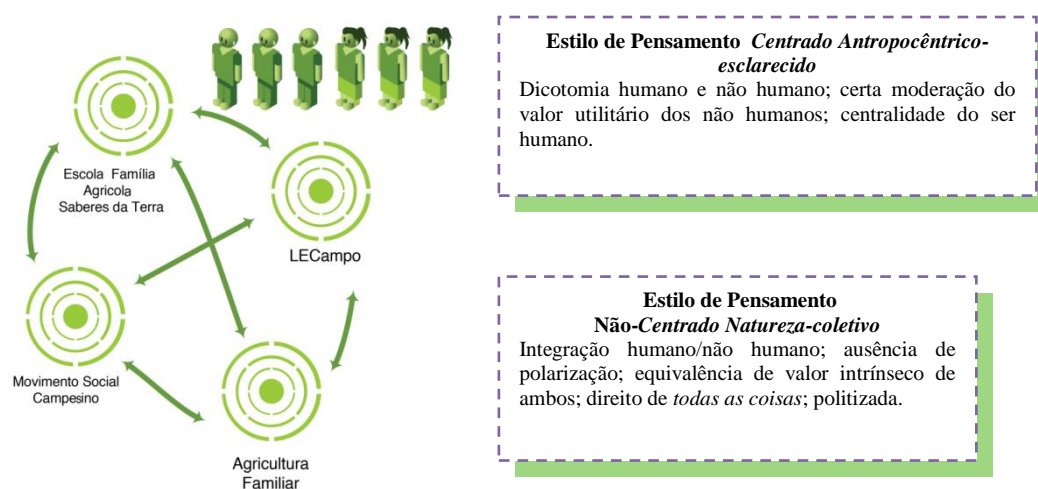
Essa assertiva é um contrassenso porque, no final das contas, os interesses dos não humanos têm sido colocados, como se tem observado, na prática, em segundo plano. E é por essa razão que esse EP tem se mostrado, usando a terminologia fleckiana, como “não adaptado”, ou seja, seu estado de *harmonia dos enganos/ilusões* tem sido abalado por integrantes desse mesmo grupo que não são adeptos a essa manutenção da prioridade humana sobre os não humanos, trazendo à emergência, desse modo, um EP de caráter *não centrado*.

Assim, a análise semiótica realizada indica que a tendência para um EP *não centrado* tem germinado em cerca de 2 dos estudantes desse grupo e a análise de conteúdo, por sua vez, traz à tona as importantes influências – processos de coerção – que veem fortalecendo esse caminho, mediante a circulação desses estudantes pelos CP representados pelas EFAs, Saberes da Terra, Movimentos Sociais do Campo, Agricultores Familiares e LECampo.

Desse modo, tal cenário sugere que o EP *centrado antropocêntrico esclarecido*, identificado em 3 dos participantes do G1, encontra-se no que Fleck chama de *fase das complicações*, uma vez que está sob intenso processo de críticas, embora ainda não suficientes para alterá-lo. Simultaneamente, quanto aos outros 40% dos estudantes desse grupo, a *fase das complicações* já foi ultrapassada, de modo a abalar a rigidez interna da *harmonia dos enganos* e a provocar a consideração de um novo *estilo de pensamento* por essa parte do grupo, no caso, o EP *não centrado* que aqui denominamos “natureza-coletivo”.

Uma síntese do aqui exposto é apresentada na figura 8.1 abaixo, que busca representar a presença, na maior parte desse grupo, de um EP *centrado antropocêntrico-esclarecido*, ao mesmo tempo em que procura evidenciar que a dinâmica de tráfego pelos diferentes *coletivos de pensamento* em destaque nessa pesquisa, realizada pelos estudantes do G1, vem permitindo a emergência, isto é, vem trazendo à tona um novo EP de natureza, então denominado EP *não centrado natureza-coletivo*.

**Figura 8.1.** Estilos de pensamento identificados no Grupo 1 e suas principais características.



**Fonte:** Gráfico desenvolvido pela autora da Tese (PARREIRAS, 2018).

Quanto ao G2, a Análise Semiótica indica que, pela ausência de circulação desses estudantes entre os CP acima referidos, eles expressaram, em divergência do G1, como sendo traços das pessoas do campo a (1) despolitização e a (2) noção fragmentada humano/natureza.

Considerando-se que 2 dos 3 participantes respondentes desse grupo expressaram reconhecer-se como camponeses, pode-se afirmar que os EP sobre natureza por eles delineados emerge de um grupo de camponeses (em comparação com o grupo 1) caracterizados por uma alienação da importância do envolvimento político para a conquista de direitos no campo; além de terem, via de regra, uma noção dicotômica humano/não humano.

Assim sendo, obteve-se, a partir da Análise Semiótica, no que se refere aos *estilos de pensamento* deste G2, um quantitativo de 1 direcionado à noção *não centrada*, com elementos que sugerem uma aproximação com as categorias *humanista* e *sistêmica*. Os outros 2, por sua vez, expressaram um EP *centrado* direcionados ou ao antropocêntrico ou ao ecocêntrico.

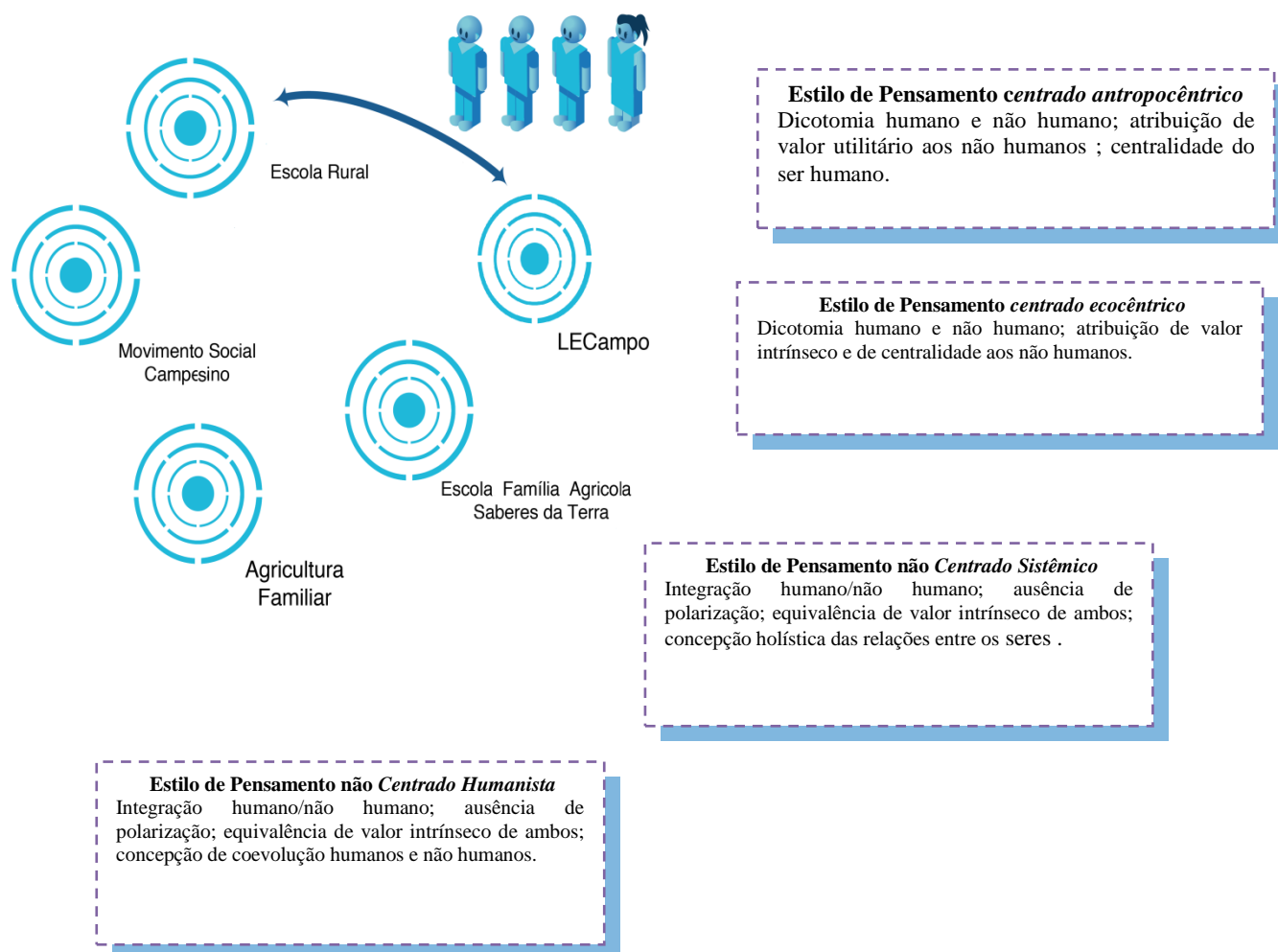
A análise de conteúdo desse grupo, por sua vez, indicou para o mesmo padrão, ou seja, para a presença tanto do EP *centrado antropocêntrico* quanto para a

emergência do EP *não centrado* próximo às categorias *humanista* e *sistêmica*, sem evidências de traços próximos ao EP *não centrado político* ou próximos do *ecossocialista*. Sugere-se que tais apreensões devam-se à circulação desses estudantes pelo CP da LECampo, que tem direcionado o EP *centrado antropocêntrico* desse grupo à *fase das complicações*. Ao mesmo tempo, o viés político e de crítica ao modelo de sociedade prevalecente, advogando por processos de direito de acesso e permanência à terra e pela prática da agricultura camponesa, tiveram pouca evidência, possivelmente pelo fato dos estudantes desse grupo não terem vivências nos CP dos Movimentos Sociais do Campo, EFAs ou Saberes da Terra e dos Agricultores Familiares.

Uma síntese do aqui exposto é apresentada na figura 8.2 abaixo, que busca representar a presença, neste grupo, tanto do EP *centrado antropocêntrico* quanto do EP *não-centrado*, orientado às categorias *humanista* e *sistêmica*. Nota-se uma tentativa de se enfatizar que esses estudantes circularam por *coletivos de pensamento* distintos daqueles pelos quais o G1 circulou, o que implica em experiências, em processos de coerção distintos, culminando, como consequência, em EP também diferenciados. Algumas semelhanças entre os EP, sugerimos, advém da circulação pela LECampo, coletivo comum a ambos os grupos.



**Figura 8.2.** Estilos de pensamento identificados no Grupo 2 e suas principais características.



**Fonte:** Gráfico desenvolvido pela autora da Tese (PARREIRAS, 2018).

No que se refere às discussões da literatura sobre as impressões de natureza dos camponeses marcadas por uma ligação com o divino/sagrado, como apresentado no Capítulo 5, as pessoas que participaram dessa pesquisa não expressaram referências a esse respeito, embora entendimentos relacionados a uma coevolução fizeram-se evidentes, convergindo com as discussões então realizadas por Picolotto e Piccin (2008).

Essa ausência de menções ao sagrado, de uma relação de natureza com deus ou uma divindade, parece ser uma contradição, uma vez que, como observado nos

registros dos questionários, a identificação com uma religião foi uma marca presente em grande parte dos colaboradores da pesquisa.

## CAPÍTULO 9 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação ora apresentada insere-se na temática de *Ciência e Educação* e aborda mais especificamente a problematização do conceito de “natureza”, o qual pode ser considerado como cerne do referido campo de estudo, pelo menos no que se refere às chamadas “Ciências Naturais”.

Avaliamos que a discussão a respeito dos diferentes *estilos de pensamento* historicamente elaborados e em elaboração sobre “natureza” tem caráter fulcral junto ao Ensino de Ciências/formação de professores, uma vez que tais *estilos* implicam em determinadas atitudes, elaborações teóricas, discursos, posicionamentos que podem tanto contribuir para a formação de pessoas, que atuem individual e socialmente no sentido de agravar a problemática socioambiental contemporânea, quanto, ao invés disso, que se impliquem na formatação de soluções.

Em outras palavras, a profissão docente, por seu caráter orientado para a formação de pessoas identificadas com a sociedade, em nível local e/ou global, e comprometidas com sua transformação com vistas ao bem comum - ou seja, uma formação para o exercício da cidadania - deve estar subsidiada, dentre outros fatores e no caso específico da área de Ciências Naturais, em leituras, reflexões que não só denunciem a crise ambiental, mas que ajudem a compreender suas causas mais profundas.

Assume-se que, nesse caminho, os professores estarão melhor instrumentalizados para propor e desenvolver, no contexto do ensino de Ciências, iniciativas de caráter pedagógico e sociopolítico na educação formal, não formal e informal, que conduzam/provoquem os estudantes (e a si mesmos) ao engajamento para a transformação do atual contexto. Tal envolvimento estaria subsidiado pelo questionamento das raízes do desafio posto em cena pela própria humanidade – ou melhor, por parte dela - mediante processos de colonização, capitalistas e da Revolução Científica, baseados em dicotomias e hierarquias humano / não humanos e, inclusive, entre humanos, orientados, portanto, por uma ideia de natureza objeto.

Assim sendo, desenvolvemos aqui um estudo sobre quais *estilos de pensamento* sobre natureza estão presentes em grupos de licenciandos em Educação do Campo/CVN, priorizando a análise de dois grupos distintos de estudantes, sendo o Grupo 1 constituído por camponeses que participam/participaram dos *coletivos de*

*pensamento* dos Movimentos Sociais Camponeses, das escolas da Educação Básica que valorizam a cultura camponesa, dos Agricultores Familiares e da LECampo; enquanto que o Grupo 2 esteve representado por estudantes que não circularam por nenhum desses *coletivos* exceto pela LECampo.

Em linhas gerais, dentre os resultados obtidos, verificou-se a prevalência, junto aos participantes do G1, de *estilos de pensamento* sobre natureza de caráter *centrado antropocêntrico-esclarecido*, ao mesmo tempo em que se identificou a emergência do que aqui compreendemos configurar-se em um novo *estilo de pensamento* não centrado, o qual denominamos *natureza-coletivo*.

Tal quadro sugere que, para esse grupo, natureza tende, por um lado, a ser relacionada a um caráter utilitário, pela necessidade humana de desenvolver sua existência a partir de seus elementos, mas sob um caminho moderado, que busca ponderar o direito de existência dos demais seres além do humano - daí a delimitação *antropocêntrico-esclarecida*. Contudo, considerando um contexto mais amplo da sociedade pautado por orientações produtivistas, com consequências diretas sobre os camponeses - seus territórios e modos de vida - vem emergindo, pela própria dinâmica histórica contemporânea, novos *estilos de pensamento*, no caso, o EP *natureza-coletivo*.

O EP *natureza-coletivo* aponta para o fortalecimento, talvez uma radicalização, de alguns conhecimentos tradicionais camponeses como o entendimento de integração humanos/ não humanos “naturais” e do direito de *todas as coisas* à vida, características essas que os próprios camponeses - ou pelo menos parte deles - parecem, de alguma forma, estar negociando (antropocentrismo esclarecido).

Ainda com relação ao G1, pode-se dizer que, em certo sentido, os CP pelos quais circularam - dos Agricultores Familiares, das EFAs e Saberes da Terra, da LECampo e dos Movimentos Sociais Camponeses - fazem parte de um CP maior representado pelo MLEC, de maneira que o tráfego desses estudantes por tais *coletivos* ilustra, na prática, um *tráfego intracoletivo* pelo MLEC. Assim sendo, tal dinâmica acabou por produzir, como afirma Fleck, um “*reforço das criações intelectuais*” dessas pessoas, no caso, uma crítica aos entendimentos de natureza-objeto, pautando, de uma forma ou de outra, a reintegração humano/não humano.

Ao mesmo tempo, entendemos que, em convergência com Fleck, pelo fato dos estudantes desse grupo terem protagonizado uma dinâmica de circulação intercoletiva por *coletivos* muito próximos, ocorreu uma dificuldade de separação entre

as categorias *não centradas* dos EP então presentes nesses CP, gerando, então, um conflito nos indivíduos que culminou na emergência de um EP novo.

No que se refere ao G2, verificou-se a presença tanto do EP *centrado antropocêntrico* quanto do EP *não-centrado*, orientado às categorias *humanista e sistêmica*.

Considera-se que a presença do primeiro, isto é, de um EP *centrado antropocêntrico* no G2 advém dos processos de coerção impressos, em especial, pela Educação Básica em escolas orientadas por visões urbanocêntricas, localizadas seja no espaço urbano, seja no espaço rural.

A identificação neste mesmo grupo de EP *não centrados* de viés *humanístico e sistêmico* tem como origem, argumentamos, de seus processos de circulação pelo CP da LECampo, que prioriza, como já exposto, orientações não dicotômicas, polarizadas, humano/não humano.

De fato, pode-se dizer que os estudantes do G2, considerando-se as Escolas da Educação Básica nas quais estudaram que não valorizavam a cultura camponesa, somado à convivência, vínculo na LECampo, circularam por *coletivos de pensamento* muito diferentes. Dessa forma, o tráfego intercoletivo parece ter iniciado uma transformação no *estilo de pensamento* (de *centrado antropocêntrico* para *não centrado Sistêmico e Humanístico*), embora ela não tenha se efetivado completamente, pelo visto, devido à coexistência de ambos no mesmo grupo.

Nesse caso, a permanência desses dois EP opostos nesses estudantes é explicada, segundo Fleck, pelo fato de circularem por CP muito divergentes, de modo que tais EP mantêm-se mais facilmente isolados um do outro dentro de um mesmo indivíduo.

Comparando esses resultados com a hipótese então apresentada no início desse trabalho, que era a de que haveria junto aos grupos investigados pelo menos dois tipos de *estilos de pensamento*, sendo um de vertente mais próxima à ideia Moderna e um segundo caracterizado por uma concepção não-fragmentada do termo, pode-se dizer que as racionalidades camponesas mostraram-se muito mais ricas do que havíamos suposto.

Além disso, avaliamos que tais resultados corroboram com a tese aqui proposta de que as pessoas do campo com experiências específicas advindas da circulação por *coletivos de pensamento* representados pela LECampo, pelos Movimentos Sociais do Campo, pelos Agricultores Familiares e por Escolas da

Educação Básica que valorizam os modos de vida do camponês, desenvolvem *estilos de pensamento* singulares em comparação com grupos de pessoas que, mesmo sendo camponesas, não trafegaram por todos esses *coletivos*.

Ainda, diante dos resultados expostos e considerando as discussões desenvolvidas ao longo dessa investigação, pode-se dizer que as incisivas críticas à Modernidade e ao produtivismo a ela subjacente têm contribuído para a realização de trabalhos que procurem compreender e dar visibilidade a ontologias e epistemologias outras, isto é, vinculadas a grupos até então subjugados, explorados, reprimidos pela racionalidade ocidental e seus processos.

Desse modo, visando à tarefa de desvendamento de novos caminhos para a superação da crise socioambiental gerada pela modernidade, um ponto que parece ser importante está na elaboração de novas compreensões sobre “natureza” ou melhor dizendo, como afirma Viveiros de Castro, na identificação daqueles velhos mas ignorados entendimentos, tecidos pelos diversos povos tradicionais, da impossibilidade de se separar humanos e não humanos.

De certa forma, passos nesse sentido já vêm sendo dados, como no Equador e Bolívia, conforme discutido, inspirando-se na ideia de Pachamama, “Mãe Terra” dos povos originários da região da Cordilheira dos Andes.

No caso das contribuições dos camponeses para a tessitura de novos entendimentos sobre “natureza”, a literatura já vem apontando tendências para entendimentos não dicotômicos formatados por um viés que concebe a coevolução entre ambos e mesmo pautados pela ideia de integração com o sagrado, com uma divindade, um teor religioso – traço inclusive presente, com suas próprias especificidades, junto aos ameríndios e aos indígenas andinos.

A esta mesma via, a presente tese vem somar reflexões ao por em evidência delineações que parecem ser até então inéditas, como o EP não centrado *natureza-coletivo*. Esse conceito incorpora e coloca em relevo uma série de características das pessoas do campo que foram invisibilizadas – ou tentaram invisibilizar - pelas lentes ocidentais e que no debate atual sobre a crise socioambiental parecem ser centrais, como: a indissociabilidade humano/não humano, de compreensão de natureza como um *coletivo*, como *um conjunto de todas as coisas*; a ideia de natureza como direito, em termos jurídicos, *de todas essas coisas*, de todos os povos e não humanos, ou seja, da coletividade e, por fim, a valorização do exercício político, porque a ação política é

justamente aquela que trata dos interesses da comunidade, dos interesses do *conjunto de todas as coisas*.

Ainda, a identificação de *estilos de pensamento* com tendências antropocêntricas junto aos camponeses participantes da pesquisa também pode ser considerada como uma contribuição relevante para o debate. Isso porque, se por um lado, denuncia a manutenção de processos urbanocêntricos e de compreensões ainda simplistas, fragmentadas e despolitizadas de natureza junto a algumas escolas da Educação Básica que atendem a esses povos, por outro, traz à tona a importância que tem exercido os cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, no sentido de auxiliar nos processos de problematização e transformação desses pressupostos.

Nesse mesmo sentido, as Escolas Família Agrícola e o Programa Saberes da Terra, além dos Movimentos Sociais Campesinos parecem influenciar as pessoas que deles participam ao construírem noções sobre natureza fundamentadas em um pressuposto sustentável de sociedade. No caso dos estudantes desse estudo, aqueles cujos pais e mães foram identificados como lavradores, também parecem ter influenciado no desenvolvimento de noções problematizadoras do pressuposto dicotômico.

No que se refere às dificuldades para se minimizar os graves problemas socioambientais, não parece haver dúvidas de que um dos empecilhos encontra-se justamente na disputa entre concepções, *estilos de pensamento* sobre natureza, uma vez que cada uma delas pressupõe, necessariamente, caminhos distintos de ação.

No caso específico dos povos camponeses, tal polaridade é claramente marcada pela distinção dos projetos de campo/sociedade pautadas pelas populações campesinas, em oposição àqueles delineados pelo agronegócio. Como discutido, é possível dizer que há grupos de camponeses que demandam por uma sociedade que veja natureza em coevolução, integrada, como um bem comum e partilhada *por todas as coisas*, sendo o MLEC elemento fundamental para fortalecimento e ampliação desses entendimentos.

Esses projetos são contrários à lógica capitalista e neoliberal, que esvazia o campo, expropria povos de suas terras, culturas, tradições, relações comunitárias e ecológicas, além de provocar impactos diversos aos ecossistemas por sua concepção de domínio, de prioridade ao (des)envolvimento.

No que se refere às contribuições da presente pesquisa sobre minhas práticas como professora da Educação Básica, posso afirmar que a experiência na LECampo foi

um divisor de águas. A convivência com os camponeses tanto na Universidade quanto nas visitas a campo que realizei, além das atividades diversas como orientadora da aprendizagem, associada às leituras sobre suas especificidades, lutas, vitórias, proporcionaram-me singular amadurecimento.

Por um lado, tais vivências, leituras, estudos provocaram-me quanto à necessidade de pautar com mais constância e clareza no exercício da docência o viés político que perpassa o conhecimento científico, a elaboração dos conceitos e suas consequências diretas sobre a sociedade, seja em termos imediatos ou de modo mais amplo.

Além disso, pude perceber que a problematização das injustiças que batem à porta cotidianamente da escola não devem ser silenciadas; a ciência não é neutra nem está à parte da sociedade.

A experiência de desenvolvimento desse trabalho também me permitiu avaliar minha própria trajetória de formação na Licenciatura, extremamente positivista, tecnocrática, pouco ou nada reflexiva sobre os engajamentos e/ou omissões dos estudantes (e professores) nos processos de transformação social, nos projetos orientados ao bem comum, em movimentos problematizadores da ciência ocidental e de evidenciação de conhecimentos outros.

Assim sendo, a partir de processos de imersão em contextos, pessoas, culturas tão distintas, aprender e apreender racionalidades tão distintas, no caso, racionalidades camponesas, ajudou-me a desenvolver um caráter mais humilde, na medida em que comecei a perceber que respostas às crises socioambientais passam por entendimentos, práticas e hábitos de vida há muito perdidas ou esquecidas, que dizem respeito à coletividade, à solidariedade e sustentabilidade *com todas as coisas*.

Em síntese, quanto à realização da pesquisa junto a grupos de estudantes camponeses ingressos no curso de Licenciatura em Educação do Campo/CVN, essa configurou-se em uma oportunidade ímpar e extremamente motivadora.

Fui instigada, primeiramente, pelo fato de suspeitar, desde o início das reflexões que, dado ao fracasso em termos de sustentabilidade socioambiental do *estilo de pensamento centrado Moderno* sobre “natureza”, os ricos modos de pensar, de produzir e reproduzir a vida, desenvolvidos por grupos de camponeses até então pouco estudados - devido, dentre outros fatores, ao próprio lugar de marginalidade



relegado historicamente a essas pessoas - poderiam trazer elementos novos e importantes à discussão da temática.

Em segundo lugar, senti-me estimulada pela chance de poder contribuir e fortalecer as discussões afeitas à interculturalidade, na medida em que convidei ao diálogo – até então centralizado em fundamentos urbanocêntricos e ocidentais – os povos do campo, reconhecendo o lugar de direito que sempre tiveram junto à mesa de reflexões sobre que sociedade sonhamos, podemos e devemos construir; sobre quais ontologias, epistemologias e políticas permitiriam a integração de *todos e de todas as coisas*; sobre quais Ensinos de Ciências devemos ou não devemos praticar; sobre o respeito aos múltiplos sujeitos sociais, suas diferentes práticas, experiências e modos de vida; sobre que *estilos de pensamento* sobre “natureza” priorizar ou considerar, dada suas implicações, etc.

Mais especificamente sobre as contribuições desse trabalho para a formação de professores e práticas interculturais, essas residem, principalmente, no fato de se trazer à tona *estilos de pensamento* sobre natureza de grupos de camponeses, valorizando, dessa forma, suas racionalidades particulares, ao trazer elementos para o intercâmbio de ideias nos processos de ensino-aprendizagem.

Além disso, tal empreendimento pode configurar-se em material para reflexão sobre as desigualdades sociais, econômicas, políticas e conflitos relacionados a esses povos, além de situar epistemologias ocidentais em posicionamentos distintos daqueles em que sempre estiveram: o de única e exclusiva detentora da verdade.

Por fim, acreditamos que a presente pesquisa abre portas para diversas outras investigações, na medida em que permite o delineamento de uma série de perguntas, tais como: 1. Que “escolhas” têm-se realizado hoje no ensino de ciências e quais as possíveis consequências dessas opções?; 2. Para onde estamos caminhando e direcionando os passos de nossos estudantes?; 3. Como os *estilos de pensamento* identificados podem influenciar o ensino de Ciências desenvolvido pelos estudantes participantes da pesquisa?; 4. Quais *coletivos de pensamento* têm sido negligenciados nos processos de ensino-aprendizagem e que poderiam favorecer a formação de estudantes, pessoas mais implicadas com as questões socioambientais?; 5. Quais *estilos de pensamento* sobre natureza prevalecerão nas práticas daqueles estudantes que tiveram como CP convergente a impressões *não centradas* de natureza apenas a LECampo?; 6. Quais estratégias de ensino-aprendizagem os estudantes egressos, que

apresentaram um EP *não centrado natureza-coletivo*, desenvolvem ou desenvolverão em seus espaços de atuação a fim de multiplicar esse *ver e agir* orientado nas escolas do campo?; 7. Quais EP os estudantes de outras áreas do conhecimento da LECampo, como a LAL, MAT e CSH apresentariam? Seriam próximos, equivalentes aos identificados junto à CVN? Diferentes?; 8. Que outros CP poderiam ser investigados como elementos importantes para a formação de EP junto aos camponeses?; 9. Está havendo um distanciamento dos jovens camponeses das práticas religiosas ou das relações que tradicionalmente esses povos estabelecem entre natureza e o sagrado?; 10. De que maneira, por quais vias, metodologias e políticas seria possível uma transformação dos processos de ensino da Educação Básica urbanocêntrico e com noções centradas de natureza?; 11. Quais seriam as proximidades entre as elaborações camponesas e ameríndias ou andinas sobre natureza?

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicolas. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ABRANTES, Paulo César Coelho. **Imagens de natureza, imagens de ciência**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.
- AGUIAR, João Valente; BASTOS, Nádia. Uma reflexão teórica sobre as relações entre natureza e capitalismo. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 84-94, jan./jun. 2012.
- ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Epistemologia da Ayahuasca e a dissolução das fronteiras natureza/cultura da ciência Moderna. **Fragments de Cultura**, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 179-193, abr./jun. 2014.
- PINTO, Manuela Pereira de Almeida; GERMANI, Guiomar Inez. O território da Educação do Campo: as Escolas Família Agrícola. Decimocuarto Encuentro de Geógrafos de América Latina: "Reencuentro de Saberes Territoriales Latinoamericanos". **Anais...** Peru, 2013.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Coleção Caminhos da Educação do Campo, n.º 1.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **Tempos e espaços formativos no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG**. In: ANTUNES-ROCHA, M. I; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A.. **Territórios Educativos na Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p.199-210.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2.
- ART, W. Henry. **Dicionário de ecologia e ciências ambientais**. São Paulo: UNESP/Melhoramentos, 1998. 583 p. In: DULLEY, Richard Domingues. Noção de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais. **Agric. São Paulo**, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2004.
- ARRUDA, Sérgio M.; VILLANI, Alberto. Mudança Conceitual no Ensino de Ciências. **Cad.Cat.Ens.Fis.**, v.11, n.2, p.88-99, ago. 1994.
- AUAREK, Wagner Ahmad *et al.* [não publicado] PPP: **Projeto Político Pedagógico Licenciatura em Educação do Campo "LeCampo"**. [Belo Horizonte]:[s.n.], 2009.
- AVILA, Adriana Maria; LINGNAU, Rodrigo. Crise Ambiental, Ensino de Biologia e Educação Ambiental: Uma abordagem crítica. **Revista Monografias Ambientais Santa Maria**, v. 14, n.2, p.137-150, mai/ago. 2015.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. 2ª. reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BACKES, Marli Terezinha Stein *et al* . Noções de natureza e derivações para a saúde: uma incursão na literatura. **Physis**, v. 20, n. 3, p. 729-751, 2010 .

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Tradução: Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAUMEL, Adriana; BASSO, Luiz Carlos. Agricultura familiar e a sustentabilidade da pequena propriedade rural. In: BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. **Inserção Socioprofissional de Jovens do Campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2010.

BELIK, Walter. Perspectivas para segurança alimentar e nutricional no Brasil. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 12-20, Jun., 2003.

BELING, H. M. *et al*. A educação do campo como ferramenta para a permanência do jovem nas atividades da agricultura familiar. 1º. Seminário Nacional de Desenvolvimento Regional. **Anais...**, Taquara, RS, 2016.

BERTONI, D. **Gênese e desenvolvimento do conceito vida**. 2012. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

BHABHA, Homi K; **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG. Tradução de Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves, 1998.

BISPO, Marcileia Oliveira. A concepção de natureza na geografia e a relação com a educação ambiental. **Terceiro Incluído**, v.2, n.1, p.41–55, jan./jun..2012.

BOLÍVIA. Lei nº 071, de 21 de dezembro de 2010. Ley de Derecho de la Madre Tierra. In: TOLENTINO, Zelma Tomaz; OLIVEIRA, Liziane Paixão Silva. Pachamama e o direito à vida: uma reflexão na perspectiva do novo constitucionalismo Latino-americano. **Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v.12, n.23, p.313-335, jan./jun..2015

BORGES, A. T. Modelos mentais. XII Simpósio Nacional de Ensino de Física. **Atas...**Belo Horizonte: Sociedade Brasileira de Física, 1997. In: RAMALHO, Flavia Alves. **Modelos mentais e representações analógicas de alunos da educação de jovens e adultos –EJA – no Ensino de Ciências**. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). CEFET, Belo Horizonte, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9394/1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Parecer nº 36/2001 da CEB/CNE. **Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Resolução nº 1/2002 da CEB/CNE. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466/2012. **Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Universidade Federal de Minas Gerais. **Edital complementar ao Edital do concurso para ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFMG 2015**. Disponível em: <http://web.cpv.ufmg.br/Arquivos/2014/edital-lecampo.pdf>

BRITTO, Néli Suzana; SILVA, Thais Gabriella Reinert da. Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 763-784, Set. 2015.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental**. Coleção teses. Letras contemporâneas. Ilha de Santa Catarina: 1994. 141p.

BRÜGGER, Paula. O vôo da água: reflexões sobre método, interdisciplinaridade e meio ambiente. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 75-91, 2006.

BURLANDY, Luciene. Transferência Condicionada de Renda e Segurança Alimentar e Nutricional. **Ciência e Saúde Coletiva**, 12(6), p.1441-1451, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org) **Campo, Política Pública e Educação**. Brasília: NEAD, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo).

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R, S (org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigma em disputa na Educação do Campo**. 2014. 809f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Campus de Presidente Prudente, 2014.

CANDAUI, Maria Vera (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. In: RIZZO, Deyvid Tenner de Souza; SILVA, Marcela Guarizo da. Educação intercultural: aspectos conceituais e teóricos. **Revista FSA**, Teresina, v. 10, n. 2, pp. 131-146, abr./jun. 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n.37, jan./abr.2008.

CARNEIRO, J. A. C. **A teoria comparativa do conhecimento de Ludwik Fleck: comunicabilidade e incomensurabilidade no desenvolvimento das ideias científicas.** 2012. 192 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Filosofia) - Universidade de São Paulo – São Paulo, 2012.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. **Práticas Artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em educação do campo: um estudo na perspectiva das representações sociais.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMG. 2015

CARVALHO, Flaviane Faria. Linguística sistêmico-funcional e semiótica visual: contribuições da abordagem multimodal para a análise dos significados (re) produzidos pelo design da imprensa escrita e eletrônica. SILEL. *Anais...* Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. Tradução Klaus Brandini Gerhardt. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000. In: LARCHERT, Jeanes Martins. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural Quilombola do Fojo – BA, São Carlos: UFSCar, 2014.**

CASTILHO, Ataliba Teixeira; PRETI, Dino (Orgs.). **A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo.** Materiais para seu estudo. São Paulo: TAQ/Fapesp, vol. I, Elocuções Formais, 1986.

COHEN, R.S. & SCHNELLE, T. (Ed.). **Cognition and fact: materials on Ludwik Fleck.** New York: Kluwar Academic Publishers, 1986b.

COLLINGWOOD, R.G. **The Idea of Nature.** 1949.

COLLINGWOOD, R. G. Ciência e Filosofia: **A Ideia de Natureza.** 5ª. ed. Lisboa: Presença, 1976.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. Paradigma *versus* estilo de pensamento na história da ciência. In: CONDÉ, M. L. L. & FIGUEIREDO, B.G. (Org.). **Ciência, história e teoria.** Belo Horizonte: Argvmentvm, 2005. p.123-146.

CRIBB, S. L. de S. P. Contribuições da Educação Ambiental e Horta Escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao meio ambiente. **REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente**, v.3, n. 1, p. 42-60, abr. 2010.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **REVISTA USP**, São Paulo, n.75, p. 76-84, set./nov. 2007.

CONRADO, Dália Melissa; EL-HANI, Charbel Nino. Formação de cidadãos na perspectiva CTS: reflexões para o ensino de ciências. II Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia. *Anais...*, 2010.

DELGADO, Nelson Giordano. Agronegócio e agricultura familiar no Brasil: desafios para a transformação democrática do meio rural. NCN-Novos Cadernos NAEA, v. 15, n. 1, 2012. In: SANTOS, Christiane Fernandes dos *et al* . A agroecologia como perspectiva de sustentabilidade na agricultura familiar. *Ambient. Soc.*, São Paulo , v. 17, n. 2, p. 33-52, jun. 2014.

DELIZOICOV, N. C.; CARNEIRO, M. H. da S.; DELIZOICOV, D. O movimento do sangue no corpo humano: do contexto da produção do conhecimento para seu ensino. *Ciência & Educação*, v. 10, n.3, p.443-460, 2004.

DELIZOICOV, D. *et al*. Sociogênese do conhecimento e pesquisa em ensino: contribuições a partir do referencial fleckiano. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. Florianópolis, v.19, p. 52-69, jun.2002.

DELIZOICOV, D. e ANGOTTI, J. A. Metodologia do ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 1990. In: NASCIMENTO, Fabrício do; FERNANDES, Hylio Laganá; MENDONÇA, Viviane Melo de. Revista **HISTEDBR** On-line, Campinas, n.39, p. 225-249, set.2010.

DIAS, J. L. **Compreensão de professores de matemática sobre números fracionários**. 2012. 194 f.. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará. 2012.

DIEGUES, Antônio Carlos (Org). **Os Saberes Tradicionais e a Biodiversidade no Brasil**. São Paulo, 2000. BRASIL; Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal; Coordenadoria da Biodiversidade; Núcleo de Pesquisa sobre Populações Humanas e áreas Úmidas Brasileiras – Universidade de São Paulo.

DIEGUES, A. C. (Org.) Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza dos trópicos. São Paulo: NAPAUB, 2000. In: PICOLOTTO, Everton Lazzaretti; PICCIN, Marcos Botton. Movimentos camponeses e questões ambientais: positivação da agricultura camponesa? **Revista Extensão Rural**, Ano XV, nº 16, jul/dez. 2008.

DIEGUES, A. C. O mito moderno da natureza intocada. São Paulo: Hucitec; 1996. In: RIBEIRO, M. C. S.; BERTOLOZZI, M. R. Reflexões sobre a participação da enfermagem nas questões ecológicas. **Rev Esc Enferm**, 36(4), p. 300-8. 2002.

DICKINSON, Robert. Ciudad, región y regionalismo. Contribuição geográfica a la ecologia humana. Barcelona, Omega, 1961. 384 p. In: LOCATEL, Celso Donizete. Da dicotomia rural-urbano à urbanização do território no Brasil. **Mercator**, Fortaleza, v. 12, número especial (2)., p. 85-102, set. 2013.

DINIZ-MENEZES, Luciane de Souza. **Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. 2013. 89 f.. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão

Social) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.

DULLEY, Richard Domingues. Noção de Natureza, Ambiente, Meio Ambiente, Recursos Ambientais e Recursos Naturais. **Agric. São Paulo**, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2004

DONDIS, Donis A. (1973) **La Sintaxis de La Imagem** - Introducion al Alfabeto Visual. Tradução em Espanhol Editora Gustavo Gili, Barcelona, 1976.

FERRARI, Nadir. Resenha **Biotemas**. 9(2), p. 71-73. 1996.

FERREIRA, Maria Nazareth. Comunicação, Resistência e Cidadania: As Festas Populares. **Comunicação e Informação**, v. 9, nº 1, p. 111 – 117, jan/jun. 2006.

FERREIRA, Paulo Rogers. A natureza e o imaginário: dos jogos eróticos em sociedades rurais. **HABITUS**, Goiânia, v.5, n.2, p.375-394, jul/dez.2007.

FLECK, Ludwik. **Genesis and development of a scientific fact** [1935]. Trad. Fred Bradley e Thaddeus J. Trenn. Editado por Thaddeus J. Trenn e Robert K. Merton. Prefácio de Thomas S. Kuhn. Chicago: The University of Chicago Press, 1979. 203p. (Original alemão).

\_\_\_\_\_. **La génesis y el desarrollo de un hecho científico**: introducción a la teoría del estilo de pensamiento y del colectivo de pensamiento [1935]. Trad. Luis Meana. Rev. Angel González de Pablo. Prólogo de Lothar Schäfer & Thomas Schnelle. Madrid: Alianza Editorial, 1986a. 200p. (Original alemão).

\_\_\_\_\_. Some specific features of the medical way of thinking [1927]. In: COHEN, R. S. & SCHNELLE, T. (Ed.). **Cognition and fact**: materials on Ludwik Fleck. New York: Kluwar Academic Publishers, 1986b. p.39-46. (Original polonês).

\_\_\_\_\_. On the crisis of 'reality' [1929]. In: COHEN, R. S. & SCHNELLE, T. (Ed.). **Cognition and fact**: materials on Ludwik Fleck. New York: Kluwar Academic Publishers, 1986c. p.47-57. (Original alemão).

\_\_\_\_\_. Scientific observation and perception in general [1935]. In: COHEN, R. S. & SCHNELLE, T. (Ed.). **Cognition and fact**: materials on Ludwik Fleck. New York: Kluwar Academic Publishers, 1986d. p.59-78. (Original polonês).

\_\_\_\_\_. The problem of epistemology [1936]. In: COHEN, R. S. & SCHNELLE, T. (Ed.). **Cognition and fact**: materials on Ludwik Fleck. New York: Kluwar Academic Publishers, 1986e. p.79-112. (Original polonês).



\_\_\_\_\_. Problems of the science of science [1946]. In: COHEN, R. S. & SCHNELLE, T. (Ed.). **Cognition and fact: materials on Ludwik Fleck**. New York: Kluwar Academic Publishers, 1986f. p.113-127. (Original polonês).

\_\_\_\_\_. To look, to see, to know [1947]. In: COHEN, R. S. & SCHNELLE, T. (Ed.). **Cognition and fact: materials on Ludwik Fleck**. New York: Kluwar Academic Publishers, 1986g. p.129-151. (Original polonês).

\_\_\_\_\_. Crisis in science [não publicado, 1960]. In: COHEN, R. S. & SCHNELLE, T. (Ed.). **Cognition and fact: materials on Ludwik Fleck**. New York: Kluwar Academic Publishers, 1986h. p.153-158. (Original polonês).

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico** [1935]. Trad. Georg Otte e Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. 224p. (Original alemão).

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23. maio/jun/jul/ago.2013.

FRANCA, Marinalva Jardim; BEGNAMI, Joao Batista; SANTOS, Idalino Firmino dos. (org.). **Escola Família Agrícola: construindo a educação e cidadania no campo**. História dos 20 anos (1983-2003) da caminhada das EFAs em Minas Gerais e 10 anos da AMEFA (1993-2003). Coleção Alternância Educativa e Desenvolvimento Local, n.2, 2004.

FRANK, Andre Gunder; FUENTES, Marta. Dez teses acerca dos movimentos sociais. **Lua Nova**, n. 17, jun. 1989.

FROEHLICH, José Marcos; BRAIDA, Celso Reni. Antinomias pós-modernas sobre a natureza. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.17, n.3, jul.-set, p.627-641. 2010.

FUSCALDO, B. M. H. O Buen Vivire os saberes ancestrais frente ao neo-extratativismo do século XXI. **Polis**, Revista Latinoamericana, v.14, n, 40, p. 81-99. 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2012.

GIMONET, Jean-Claude. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR, Coleção AIDEFA, 2007. In: BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. **Inserção Socioprofissional de Jovens do Campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo**. Dissertação. UFMG. 2010

\_\_\_\_\_. Método Pedagógico ou novo sistema educativo. A experiência das Casas Familiares Rurais. Documentos Pedagógicos. Brasília: UNEFAB, Cidade Gráfica e Editora, 2004, pp. 21 a 31. In: BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. **Inserção Socioprofissional de Jovens do Campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2010.

GLIESSMAN, Stephen R. Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável. Porto Alegre: UFRGS, 2000. In: SANTOS, Christiane Fernandes dos *et al.* A agroecologia como perspectiva de sustentabilidade na agricultura familiar. **Ambient. soc.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 33-52, jun. 2014.

GONÇALVES, Laise Vieira; ANDRADE, Nayara Bonilha de; VILAS BOAS, Layne do Amaral; JUNIOR, Antonio Fernandes Nascimento. As ideias de natureza através da história e filosofia como subsídio ao ensino e à formação de professores de ciências e biologia. **REVISTA PRÁXIS**, ano V, nº 9, jun. 2013.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar; LORENZETT, Leonir. Investigação em Educação Ambiental na América Latina: Mapeando Tendências. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.25, n.03, p.191-211. dez. 2009.

GORZ, André. Capitalisme, Socialisme, Écologie. Galilée. 1991. In: WHITESIDE, K. H. **Divided Natures: French Contributions to Political Ecology**. The MIT Press, 2002.

GRAZIANO NETO, Francisco. Questão Agrária e Ecologia: crítica da moderna agricultura. 2ª. ed. Brasiliense: São Paulo, 1985. In: SANTOS, Christiane Fernandes dos *et al.* A agroecologia como perspectiva de sustentabilidade na agricultura familiar. **Ambient. soc.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 33-52, jun. 2014.

GRZYBOWSKI, Carlos Tadeu. Por uma teoria integradora para a compreensão da realidade. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 373-379, jun. 2010.

GUBUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaciara Lopes Louro, 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 104 p.

IANNI, Octavio. A sociedade global. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997. In: MARSCHNER, Walter. Lutando e ressignificando o rural em campo – notas epistemológicas. **Interações**, Campo Grande, v. 12, n. 1 p. 41-52, jan./jun. 2011.

IARED, V. G. *et al.* Coexistência de diferentes tendências em análises de concepções de educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. FURG. v. 27, jul/dez. 2011.

JATOBÁ, CIDADE e VARGAS, 2009 apud RIBEIRO M. C. S., BERTOLOZZI M. R. Reflexões sobre a participação da enfermagem nas questões ecológicas. **Rev Esc Enferm USP**, 36(4), p.300-8. 2002.

JOLLIVET, Marcel (dir.) Les collectivités rurales françaises; 2. Sociétés paysannes ou lutte de classes au village. Paris, Armand Colin, 1974. 271 p. In: WANDERLEY, Maria

de Nazareth Baudel. Raízes Históricas do Campesinato Brasileiros. XX Encontro Anual da ANPOCS. GT 17. *Anais...* Processos sociais agrários. Caxambu, MG. out. 1996.

JOLLIVET, Marcel. MENDRAS, Henri (dir.) Les collectivités rurales françaises; 1. Étude comparative de changement social. Paris, A. Colin, 1971. 223 p. In: WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Raízes Históricas do Campesinato Brasileiros. XX Encontro Anual da ANPOCS. GT 17. *Anais...* Processos Sociais Agrários. Caxambu, MG. out. 1996.

KESSELRING, Thomas. O Conceito de “Natureza” na História do Pensamento Ocidental. *Episteme*. 11, p. 53-172. 2000.

KITZINGER, Jenny. The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, v.16, n.1. 1994. In: GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2012.

KOMOLA, Jadwiga. “Pani z pieskiem” (“Lady with Pooch”): Ludwik Fleck’s uses of images in his epistemological works. *Transversal: International Journal for the Historiography of Science*, 1, 79-87, 2016.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo Perspec.** [online], vol.14, n.1, p. 85-93. 2000.

KRESS, G.; VANLEEUEWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAMARCHE, Hugues. (coord.) L’agriculture familiale. 1. Une réalité polymorphe. Paris, L’Harmattan, 1993. 304 p. 2. Dumythe à la réalité. Paris, L’Harmattan, 1994. 303 p. In: WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Raízes Históricas do Campesinato Brasileiros. XX Encontro Anual da ANPOCS. GT 17. *Anais...* Processos Sociais Agrários. Caxambu, MG. out. 1996.

LAMBACH, M. **Atuação e formação dos professores de Química na EJA: Características dos Estilos de Pensamento – um olhar a partir de Fleck**. 2007. 179 f Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

LARCHERT, Jeanes Martins. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural Quilombola do Fojo – BA**, São Carlos: UFSCar, 2014.

LATOUR, Bruno. **Jamais Fomos Modernos**. Editora 34. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1994.

LATOUR, Bruno. Postmodern? No, simply amodern! Steps towards an anthropology of science. *Studies in History and Philosophy of Science*, n. 1, p. 145–171. 1990. In: WHITESIDE, K. H. **Divided Natures: French Contributions to Political Ecology**. The MIT Press, 2002.

LATOUR, Bruno. Nous n'avons jamais été modernes. *La Découverte*. 1991. In: WHITESIDE, K. H. **Divided Natures: French Contributions to Political Ecology**. The MIT Press, 2002.

LATOUR, Bruno. Pragmatogonies: A mythical account of how humans and nonhumans swap properties. *American Behavioral Scientist* 37, n. 6, p.791–808. 1994a. In: WHITESIDE, K. H. **Divided Natures: French Contributions to Political Ecology**. The MIT Press, 2002.

LEFF, E. Epistemologia ambiental. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010b. In: AVILA, Adriana Maria, LINGNAU, Rodrigo. Crise Ambiental, Ensino de Biologia e Educação Ambiental: Uma abordagem crítica. **Revista Monografias Ambientais**, Santa Maria, v. 14, n. 2, mai-ago. p.137-150. 2015.

LENOBLE, R. História da ideia de Natureza. 1ª ed. Lisboa: Edições 70. 2002. In: RIBEIRO, Job Antônio Garcia; CAVASSAN, Osmar. Os conceitos de ambiente, meio ambiente e natureza no contexto da temática ambiental: definindo significados. GÓNDOLA, **Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**. v. 8, n.2, p.61-76, jul-dez. 2013.

LEONEL, André Ary; ANGOTTI, José André Peres. Possíveis contribuições de Fleck na formação a distância do físico Educador. V Encontro Estadual de Ensino de Física. **Anais...** Porto Alegre, 2013.

LERBACH, Brena Costa. Movimentos Sociais: Percursos Práticos e Conceituais. Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFES - GT 5 – Representação, Participação e Deliberação: desafios para a Teoria Política no século XXI. **Anais...** 2011.

LIMA, L. C. de. Processo de planejamento e implantação do Parque Natural Municipal de Lages-SC com ênfase na conservação de bacias hidrográficas e na percepção da comunidade do entorno. 2007. Tese (Doutorado em Engenharia Ambiental) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2007.

LIMA, L. C. de. A formação dos professores de ciências: uma abordagem epistemológica. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.1999.

LIPIETZ, Alain. A Ecologia Política, solução para a crise da instância política? In: **Ecología política. Naturaleza, sociedad y utopia**. Buenos Aires. Editora: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2002. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100930021553/2lipietz.pdf>

LOCATEL, Celso Donizete. Da dicotomia rural-urbano à urbanização do território no Brasil. **Mercator**, Fortaleza, v. 12, número especial (2)., p. 85-102, set. 2013.

LORENZETTI, Leonir; MUENCHEN, Cristiane; PINSSON Slongo, IÔNE Inês. A recepção da epistemologia de Fleck pela pesquisa em educação em ciências no Brasil. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 15, n.3, p. 181-197, set-dez, 2013.

LORENZETTI, L. **Estilos de pensamento em educação ambiental**: uma análise a partir das dissertações e teses. 2008. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

LOWY, I. Ludwik Fleck e a presente história das ciências. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, I(1), p. 7-18, jul-out. 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. In: LAMBACH, M. **Atuação e formação dos professores de Química na EJA**: Características dos Estilos de Pensamento – um olhar a partir de Fleck. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

LÜDKE, L. **Formação de docentes para o SUS**: um desafio sanitário e pedagógico. 2009. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Saúde) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí-SC.2009.

LUZ, M.T. Natural, racional, social: razão médica e racionalidade científica moderna. Rio de Janeiro: Campus, 1988. 151p. In: BACKES, Marli Terezinha Stein *et al.* Noções de natureza e derivações para a saúde: uma incursão na literatura. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 729-751. 2010.

MACEDO, E. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Orgs.). Currículo de ciências em debate. Campinas: Papirus, 2004, p. 119-153. In: NASCIMENTO, Fabrício do; FERNANDES, Hylio Laganá; MENDONÇA, Viviane Melo de. Revista **HISTEDBR** On-line, Campinas, n.39, p. 225-249, set.2010.

MARANDINO, Martha. A Prática de Ensino nas Licenciaturas e a pesquisa em Ensino de Ciências: questões atuais. **Cad.Bras.Ens.Fís.**,v.20, n.2: p.168-193,ago. 2003.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MARIN, Andréia Aparecida; KASPER, Kátia Maria. A natureza e o lugar habitado como âmbitos da experiência estética: novos entendimentos da relação ser humano – ambiente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.02, p.267-282, ago. 2009.

MARSCHNER, Walter. Lutando e ressignificando o rural em campo – notas epistemológicas. **Interações**, Campo Grande, v. 12, n. 1 p. 41-52, jan./jun. 2011.

MARTINELLI, Núbia Rosa Baquini da Silva. Comunidades de prática como possibilidade de inovação no ensino e na aprendizagem de ciências. ANPED SUL, Florianópolis, outubro, p. 1-18. 2014.

MAZZETTO-SILVA, Carlos E.. **Crise Ambiental e os Paradigmas da Modernidade**. Coleção Trabalhos Acadêmicos-Científicos - Série Eventos Acadêmicos, Ijuí/RS, v. -, p. 15-20, 2003.

MELO, T. F. T. *et al.* A horta escolar como estratégia didática do PIBID na Educação Ambiental. X Jornadas Nacionales V Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología Entrelazando la enseñanza de la Biología en una urdimbre emancipadora. *Anais...* Córdoba. Argentina. 2012.

MELZER, Ehrick Eduardo Martins. Reflexões em Ludwik Fleck: A Aplicabilidade de seus Conceitos no ensino de ciências. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. PUC-PARANÁ. Curitiba, p. 6776-89. 2011.

MIRANDA, Edna Lopes; FIÚZA, Ana Louise Carvalho. Movimentos Sociais Rurais no Brasil: o estado da arte. **RESR**, Piracicaba-SP, vol. 55, nº 01, p. 123-136, jan./mar. 2017.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Políticas Pedagógicas na formação de educadores do campo. In: **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto.**(UFMG; UnB; UFS e UFBA) (Orgs.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOLINA; M.C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.6, n.2, p.378-400, jul./dez. 2015.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. 1999.

MORGAN, David L.; KRUEGER, R.A. When to use focus groups and why. In: MORGAN, D.L. (Ed.) *Successful focus groups: advancing the state of the art*. Newsbury Park, CA: Sage Publications, 1993. p. 3-9. In: GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2012.

MORIN, Edgar. *La méthode, II: La vie de la vie*. Seuil. 1980. In: WHITESIDE, K. H. **Divided Natures: French Contributions to Political Ecology**. The MIT Press, 2002.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. Terre-Patrie. Seuil. [Homeland Earth: A Manifesto for the New Millenium. Hampton, 1993. In: WHITESIDE, K. H. **Divided Natures: French Contributions to Political Ecology**. The MIT Press, 2002.

MORTIMER, Eduardo Fleury. Construtivismo, Mudança Conceitual e Ensino de Ciências: para onde vamos? **Investigações em Ensino de Ciências** – v. 1(1), p.20-39. 1996.

MOSCOVICI, Serge. 1968. Essai sur l’histoire humaine de la nature. (Flammarion, 1977). In: WHITESIDE, K. H. **Divided Natures: French Contributions to Political Ecology**. The MIT Press, 2002.

MUENCHEN, C. **Disseminação dos três momentos pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria – RS**. 2010. (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus Identidade negra. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. In: LARCHERT, Jeanes Martins. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural Quilombola do Fojo – BA**, São Carlos: UFSCar, 2014.

MURTA, Raíssa de Oliveira; MAFRA, Rennan Lanna Martins. Ethos camponês: a expressão de uma racionalidade na modernidade em crise. VIII Congresso Português de Sociologia - 40 anos de democracias, contradições e prospectivas. **Anais...** Universidade de Évora. 2014.

NASCIMENTO, Fabrício do; FERNANDES, Hylio Laganá; MENDONÇA, Viviane Melo de. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.39, p. 225-249, set.2010.

NIEZWIDA, Nancy Rosa Alba. **Educação Tecnológica Com Perspectiva Transformadora: a formação docente na constituição de estilos de pensamento**. Florianópolis, 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. 2012.

NODARI, Rubens Onofre; GUERRA, Miguel Pedro. A agroecologia: estratégias de pesquisa e valores. **Estud. av.**, São Paulo , v. 29, n. 83, p. 183-207, abr. 2015 .

NORGAARD, Richard B. Uma sociología del medio ambiente coevolucionista. In: PICOLOTTO, Everton Lazzaretti; PICCIN, Marcos Botton. Movimentos camponeses e questões ambientais: positivação da agricultura camponesa? **Revista Extensão Rural**, DEAER/PPGExR – CCR – UFSM, Ano XV, nº 16, Jul – Dez de 2008.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa. Bilbao, Universidad de deusto, 1989. In: MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. 1999.

OLIVEIRA, Alberto de. Território e mercado de trabalho: discursos & teorias. São Paulo: Editora UNESP, 2006. In: BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. **Inserção Socioprofissional de Jovens do Campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo**. Dissertação. UFMG. 2010

OLIVEIRA, Bernadete Castro. Tempo de travessia, tempo de recriação: os camponeses na caminhada. **Estudos Avançados** 15 (43). 2001.

OLIVEIRA, David Mesquiati de. Pachamama, Paqarina e Pachakamaq: uma perspectiva religiosa quéchua sobre natureza e religião. **Estudos de Religião**, v. 31, n. 1, p. 61-76, jan.-abr.2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte; v.26; n.01; p.15-40; abr. 2010

OLIVEIRA, Marcos Marques de (Org). Vozes e visões do campo. São Paulo: Peirópolis, 2009. In: PINTO, Manuela Pereira de Almeida; GERMANI, Guiomar Inez. O território da Educação do Campo: as Escolas Família Agrícola. Decimocuarto Encuentro de Geógrafos de América Latina: "Reencuentro de Saberes Territoriales Latinoamericanos". **Anais...** Perú, 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v.5, n.1, p.45-61. 2005.

PARREIRAS, M. M. M. **Ludwik Fleck e a historiografia da ciência: diagnóstico de um estilo de pensamento segundo as ciências da vida**. 2006. 204f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2006.

PARREIRAS, Márcia Maria Martins; VIEIRA, Daniela Campolina; COUTINHO, Francisco Ângelo. O papel da divulgação científica na construção de novos estilos de pensamento – estudo de caso do Jornal/Revista Manuelzão. Colóquio Internacional Tendências Contemporâneas da Comunicação Científica: desafios e perspectivas. **Anais...** Belo Horizonte. 2012.

PESSALACIA, J., RIBEIRO, C.. Entrevistas e questionários: uma análise Bioética sobre riscos em pesquisa. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro**, América do Norte, 0, mar. 2012.

PESSOA, J. de M. Aprender e ensinar no cotidiano de assentados rurais em Goiás. Reunião Nacional da ANPED, 21., Caxambu, 1998. In: RIBEIRO, V; PARAÍSO, M. A. A produção acadêmica sobre educação do campo no Brasil: currículos e sujeitos demandados. **Educação**, Porto Alegre, v.35, n.2, p.169-180, maio-agosto, 2012.



PERIPOLLI, Odimar J. O processo de esvaziamento do campo entre jovens campones: os desafios colocados à escola. **Revista da Faculdade de Educação**. Ano IX, nº 16, Jul./Dez. 2011.

PICOLOTTO, Everton Lazzaretti. A emergência dos “agricultores familiares” como sujeitos de direitos na trajetória do sindicalismo rural brasileiro. **Mundo Agrário**, vol. 9, nº 18. 2009.

PICOLOTTO, Everton Lazzaretti; PICCIN, Marcos Botton. Movimentos camponeses e questões ambientais: positividade da agricultura camponesa? **Revista Extensão Rural**, Ano XV, nº 16, jul /dez. 2008.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais, 2004a. In: BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. **Inserção Socioprofissional de Jovens do Campo**: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo. Dissertação. UFMG. 2010

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Ambiente (meio ambiente). In: CALDART, R, S. (org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

POWELL, R.A.; SINGLE, H.M. Focus groups. **International Journal of Quality in Health Care**, v.8, n.5, p. 499-504. 1996.

PROTÁSIO, Alexandre Reinaldo. **O conceito de natureza em Gramsci**: contribuições para a educação ambiental. Dissertação. Rio Grande: FURG. 2008.

RAMAL, Camila Timpani. O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da Educação Rural. X Jornada do HISTEDBR. *Anais...* jul. 2011.

RESENDE, B.C. de. **O livro didático de Geografia no Ensino Médio**: possibilidades para a Educação do Campo na região metropolitana de Belo Horizonte. 2015. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte. 2015.

RICARDO, Elio Carlos. A problematização e a contextualização no ensino das ciências: acerca das ideias de Paulo Freire e Gérard Fourez. IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Em Ciências. *Anais...*Bauru, SP. 2003.

RIBEIRO, Job Antonio Garcia; CAVASSAN, Osmar. Os conceitos de ambiente, meio ambiente e natureza no contexto da temática ambiental: definindo significados. **GÓNDOLA, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**. v.8, n.2, jul-dez., p. 61-76., 2013.

RIBEIRO, Luiz Paulo. Representações Sociais de Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a violência. 2016. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte. 2016.

RIZZO, Deyvid Tenner de Souza; SILVA, Marcela Guarizo da. Educação intercultural: aspectos conceituais e teóricos. **Revista FSA**, Teresina, v. 10, n. 2, art. 8, pp. 131-146. abr./jun. 2013.

ROBIN, Jacques. 1975. De la croissance économique au développement humain. Seuil. In: WHITESIDE, K. H. **Divided Natures: French Contributions to Political Ecology**. The MIT Press, 2002.

SANTOS, Ellen Vieira; PARREIRAS, Márcia Maria Martins Parreiras; RESENDE, Bruno César de; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Entendimentos e Incorporação dos Princípios da Educação do Campo por meio das Jornadas Sócio-territoriais do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG. III Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior. I Encontro das Licenciaturas. **Anais...** Belo Horizonte. 2017.

SANTOS, Christiane Fernandes dos *et al.* A agroecologia como perspectiva de sustentabilidade na agricultura familiar. **Ambient. soc.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p.33-52, jun. 2014.

SANTOS, Paulo Roberto dos. O Ensino de Ciências e a Ideia de Cidadania. **Mirandum**, Ano X, n. 17. 2006.

SANTOS, Joseane Aparecida Euclides dos; RODRIGUES, Juliana; IMBERNON, Rosely Aparecida Liguor; As diferentes concepções de natureza, meio ambiente e ciências da natureza para alunos do ciclo básico da escola de artes ciências e humanidades – EACH – USP. **Revista Metáfora Educacional**, n. 7. dez./2009.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan Fossá. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. **Anais...** Brasília/ DF. 2013.

SILVA, Márcio Gomes da; DIAS, Marcelo Miná. Organização política, agricultura familiar e estratégias de (des) envolvimento local: o caso de Espera Feliz-MG. UFV. 2009.

SILVA, Luis Carlos Lemos da. O método científico: algumas relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. **Kínesis**, vol. II, n. 3, p. 306–315, abril-2010.

SILVA, Marcos Nicolau Santos da. O pequi e os saberes locais dos camponeses do sertão mineiro: primeiros apontamentos. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, Goiás, v.7, n.1, p. 174-196, abril/2013.

SILVA, Carlos Eduardo Mazzetto. Sustentabilidade. In: CALDART, Roseli Saete *et al* (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SCHMIDT, Sara de Oliveira Silva Lima; SECHIM, Wanessa Zavarese. (Coordenação). **Agricultura familiar: identidade, cultura, gênero e etnia: caderno pedagógico**

educadoras e educadores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 140 p. il. - (Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra).

SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Coleção Cadernos SECAD.

SERRES, Michel. 1990. *Le Contrat naturel*. François Bourin. [The Natural Contract. University of Michigan Press, 1995.] In: WHITESIDE, K. H. **Divided Natures**: French Contributions to Political Ecology. The MIT Press, 2002.

SKLIAR, C. B. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2002. In: FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun/jul/ago, 2013.

SOARES, Maria Lucia de Amorim. Da evolução da concepção de natureza e de homem na ambiência de uma educação ambiental crítica. 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais...** Caxambu/MG, 2008.

SORRENTINO, Marcos *et al.* Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

SOUZA, R. D. *et al.* Produção Teórica em torno da Obra de Ludwik Fleck no período compreendido entre 2011 a 2013 e sua contribuição no Ensino de Ciências. IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia **Anais...** Ponta Grossa/PR. 2014.

SOUZA, Sandra Cristina de. Mitologia e Representações sobre a imagem da natureza pantaneira pela população indígena Terena. XI Congresso internacional de direitos humanos Migração e tráfico de pessoas nas fronteiras. **Anais...** Campo Grande. 2014.

STEDILE, João Pedro. A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500- 1960. São Paulo: Expressão Popular, 2011. In: BELING, Helena Maria et al. A educação do campo como ferramenta para a permanência do jovem nas atividades da agricultura familiar. 1º. Seminário Nacional de Desenvolvimento Regional. **Anais...** Taquara, RS. 2016.

TAVARES, Mauricio Antunes. Para livrar o campo do amarelão, da maleita, do alcoolismo e do ofidismo. A educação rural em Pernambuco nos anos 1930 a 1950. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 54, p. 141-157, out./dez. 2014.

TOLENTINO, Zelma Tomaz; OLIVEIRA, Liziane Paixão Silva. Pachamama e o direito à vida: uma reflexão na perspectiva do novo constitucionalismo Latino-americano. **Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v.12, n.23, p.313-335, jan/jun. 2015.

TRANZILO, Paulo Jose Riela. **Contribuições Teóricas para a Formação de professores do Campo**. 2008. Dissertação. Universidade Federal da Bahia. Salvador/BA, 2008.

VAN DER PLOEG, J.D. **Camponeses e Impérios Alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**. Tradução de Rita Pereira. Porto Alegre, UFRGS, 2008.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, 2(2), p. 115-144. 1996.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A natureza em pessoa: sobre outras práticas de conhecimento. Encontro "Visões do Rio Babel. Conversas sobre o futuro da bacia do Rio Negro". Instituto Socioambiental e a Fundação Vitória Amazônica, Manaus, 22 a 25 de maio de 2007.

WALSH, Catherine. La educación Intercultural en la Educación. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001. In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Raízes Históricas do Campesinato Brasileiros. XX Encontro anual da ANPOCS. GT 17. Processos Sociais Agrários. Caxambu, MG. outubro, 1996.

WEID, Jean Marc von der. Agricultura Familiar: sustentando o insustentável? **Revistas Agrícolas: Experiência em Agroecologia**. Leisa Brasil, v. 7, n. 2, p. 4-7, jul. 2010. In: SANTOS, Christiane Fernandes dos *et al.* A agroecologia como perspectiva de sustentabilidade na agricultura familiar. **Ambient. soc.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 33-52, jun. 2014.

WELLS, N. M., & LEKIES, K. S. Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. **Children, Youth and Environments**, 16 (1). 2006.

WENGER, Etienne, MCDERMOTT, Richard e SNYDER, William M. Cultivating Communities of Practice. U.S.A.: HarvardUniversity Press, 2002. In: MOSER, Alvino. Formação docente em comunidades de prática. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v.5, n.10, p.210-244, jul./dez. 2010.

WHITEHEAD, Alfred North. O conceito de Natureza. Trad. Júlio B. Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 1993, 236p. In: RIBEIRO, Job Antonio Garcia; CAVASSAN, Osmar. Os conceitos de ambiente, meio ambiente e natureza no contexto da temática ambiental: definindo significados. GÓNDOLA, **Enseñanza y Aprendizaje de las Ciências**. v. 8, n. 2, p. 61-76. jul-dic 2013.

WHITESIDE, K. H. **Divided Natures: French Contributions to Political Ecology**. The MIT Press, 2002.

WILLIAMS, Raymond *Keywords: a vocabulary of culture and society*. London: Famingo, 1983. In: PADUA, José Augusto. *As bases teóricas da história ambiental. Estud. av.*, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 81-101, 2010.

WITTICH, Dieter. On Ludwik Fleck's use of social categories in knowledge. In: COHEN, R. S. & SCHNELLE, T. (Ed.). **Cognition and Fact: materials on Ludwik Fleck**. New York: Kluwar Academic Publishers. p.317-323. 1986.

WOORTMANN; Ellen, F. O saber camponês: práticas ecológicas tradicionais e inovações. In: GODOI, Emilia Pietrafesa de; MENEZES Marilda Aparecida de; MARIN, Rosa Acevedo (Orgs.) **Diversidade do campesinato: expressões e categorias, estratégias de reprodução social**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

WOORTMANN, K & WOORTMANN, E. O trabalho da terra. Brasília: EDUNB, 1997. In: FERREIRA, Paulo Rogers. *A natureza e o imaginário: dos jogos eróticos em sociedades rurais. HABITUS*, Goiânia, v.5, n.2, p.375-394, jul/dez.2007.

**APÊNDICE A – MODELO DO QUESTIONÁRIO UTILIZADO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Licenciatura em Educação do Campo LeCampo

Data: \_\_\_\_\_

Questionário nº \_\_\_\_\_

**INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO**

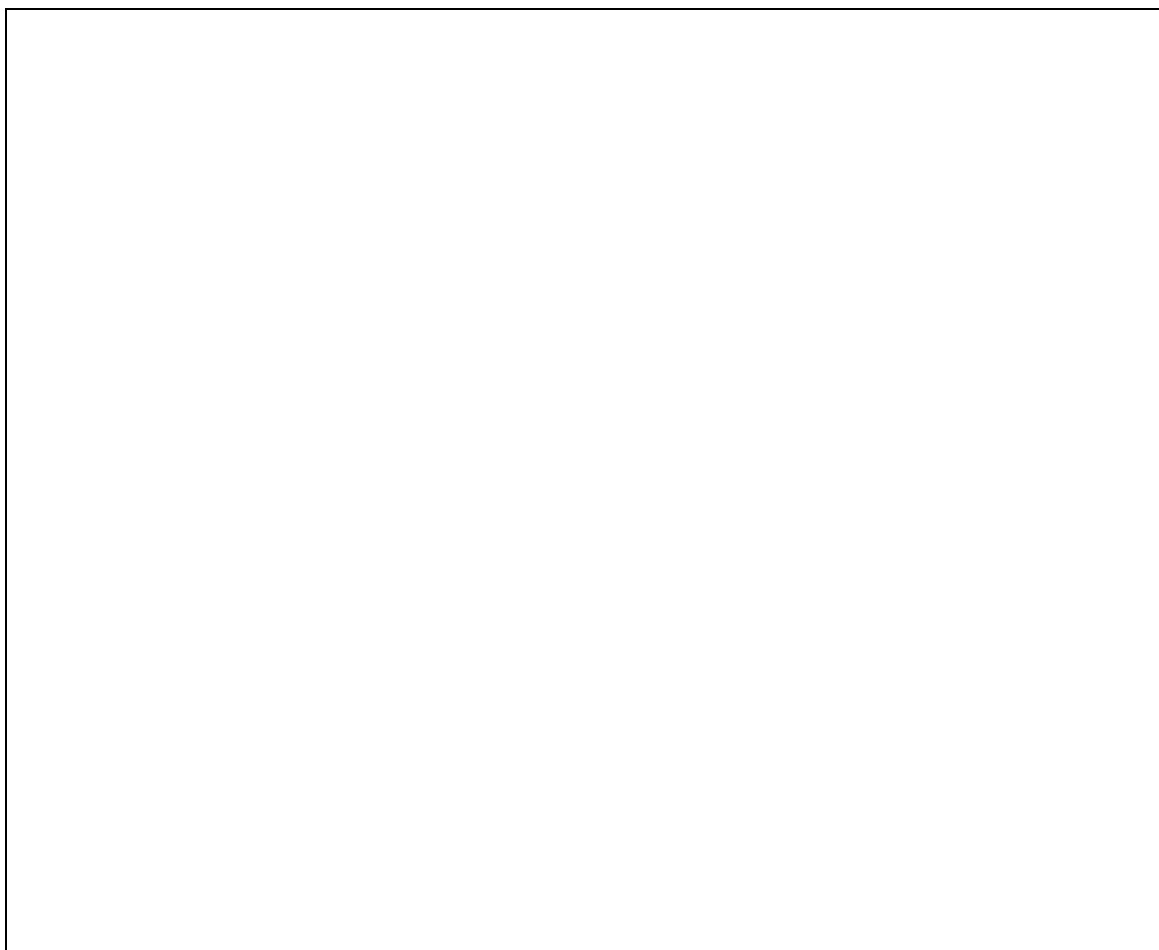
1. O questionário deve ser preenchido de forma individual;
2. As respostas devem ser à caneta, com exceção da questão 1, que pode ser feita a lápis;
3. Para responder às questões abertas, utilize o espaço delimitado. Caso necessite de mais espaço, é permitido escrever no verso da folha;
4. Para responder às questões fechadas, marque um “X” na opção que melhor reflita seu modo de pensar.

Muito obrigada por sua participação!

**I. SOBRE AS PESSOAS DO CAMPO**

Nesta seção nós gostaríamos de saber como os(as) estudantes do LeCampo percebem os sujeitos campesinos.

a) No espaço a seguir, faça um desenho o mais detalhado possível, que represente da melhor forma a maneira como você vê as pessoas do campo.



b) Escreva um pequeno parágrafo que explique seu desenho.

---

---

c) Em sua opinião, TODA pessoa que mora no campo *sente-se como parte* desse lugar? Em outras palavras, TODA pessoa que mora no campo tem uma relação de *pertencimento* a esse lugar?

sim       não       mais ou menos

Explique sua resposta:

---

---

d) Você se considera representado no desenho feito na letra “a” da **Seção I** desse questionário?

sim                       não                       mais ou menos

Justifique sua resposta.

---

---

e) Você se considera uma pessoa que tem uma relação de *pertencimento* ao campo?

sim                       não                       mais ou menos

Justifique sua resposta.

---

---

f) Considere a afirmativa a seguir:

“CAMPO E CIDADE, AMBOS ESTÃO REPLETOS DE NATUREZA”.

Concernente a essa afirmação, você:

- Concorda plenamente
- Concorda mais do que discorda
- Discorda mais do que concorda
- Não concorda

Justifique seu ponto de vista.

---

---

g) Faça uma ilustração que seja capaz de representar o que, para você, é natureza:

h) Faça uma ilustração que seja capaz de representar o que, para você, NÃO é natureza:

## II. SOBRE AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DAS CIDADES



Nesta seção gostaríamos de conhecer sobre as manifestações culturais das cidades de origem e/ou residência dos(as) estudantes do LeCampo.

**a)** Escreva pelo menos o nome de três festas e/ou manifestações culturais que você já vivenciou nas cidades em que já morou e na cidade em que você nasceu.

---



---

**b)** Em sua opinião, essas festas e/ou manifestações culturais, para as pessoas QUE MORAM no campo, são:

( ) muito importantes      ( ) moderadamente importantes      ( ) pouco importantes

Justifique sua resposta:

---



---

### III. VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS

Nesta seção nós gostaríamos de saber sobre as experiências de formação que os(as) estudantes do LeCampo tiveram, até o momento, e as contribuições dessas para sua constituição enquanto pessoa do campo.

**a)** Escreva o nome completo da(s) instituição(ões) em que você cursou:

a.1) o Ensino Fundamental I (antiga 1ª à 4ª séries):

---

a.2) o Ensino Fundamental II (antiga 5ª à 8ª séries):

---

a.3) o Ensino Médio (antigo 2º Grau):

---

**b)** Marque abaixo qual(is) escola(s), registrada(s) por você na questão anterior, localizava(m)-se em área rural:

( ) a escola de Ensino Fundamental I (antiga 1ª à 4ª séries)

( ) a escola de Ensino Fundamental II (antiga 5ª à 8ª séries)

( ) a escola de Ensino Médio (antigo 2º Grau)

c) Além da escola, há diversos outros espaços que contribuem para o processo educativo. Considerando seu percurso de vida até o momento, que outros espaços ou instituições você considera que tiveram influência importante em sua formação?

---



---

d) Escreva o nome de pelo menos duas pessoas que marcaram positivamente sua formação. Explique sua escolha.

---



---

e) Escreva pelo menos duas razões que o(a) levaram a entrar para o curso de *Licenciatura em Educação do Campo*.

---



---

f) Escreva pelo menos dois motivos que o(a) levaram a escolher a área de *Ciências da Vida e da Natureza*.

---



---

g) Considerando seu tempo de curso na *Licenciatura em Educação do Campo* até o momento, escreva:

**g.1)** Duas características do curso que, em sua opinião, contribuem significativamente para a formação dos sujeitos do campo. Justifique.

---



---

**g.2)** Duas características do curso que, em sua opinião, contribuem pouco para a formação dos sujeitos do campo. Justifique.

---



---

**g.3)** Em sua opinião, as práticas e discursos das escolas em que você estudou durante o Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio:

( ) valorizavam a cultura camponesa      ( ) não valorizavam a cultura camponesa

Explique sua resposta utilizando exemplos.

---



---

#### **IV. INSERÇÃO EM MOVIMENTOS SOCIAIS (GRUPOS, ASSOCIAÇÕES, ONGs, SINDICATOS, ETC)**

Nesta seção nós gostaríamos de saber sobre as vivências e vínculos dos(as) estudantes do LeCampo em movimentos sociais, tais como: grupos, associações, ONGs, sindicatos, etc.

a) Você já participou de algum movimento social (grupo, associação, ONG, sindicato, etc)?

( ) sim

( ) não



vá para a **Seção V**

b) Escreva no quadro abaixo uma lista de todos os movimentos sociais (grupos, associações, ONGs, sindicatos, etc), dos quais você participa ou já participou. Por favor, escreva o nome completo da instituição e, entre parênteses, a sigla, se houver.

Movimentos que <b>ATUALMENTE PARTICIPA</b>	Movimentos que <b>JÁ PARTICIPOU</b>

c) Considerando seu registro anterior, escolha UM movimento social (grupo, associação, ONG, sindicato, etc) que mais lhe impactou em termos de aprendizado e, a respeito dele, escreva:

c.1) Nome completo do movimento social (grupo, associação, ONG, Sindicato, etc).

\_\_\_\_\_

c.2) Como conheceu este movimento social (grupo, associação, ONG, Sindicato, etc)?

\_\_\_\_\_

c.3) Registre o período de início de sua participação neste movimento social (grupo, associação, ONG, Sindicato, etc) e, se for o caso, quando encerrou sua participação.

\_\_\_\_\_

c.4) Você participa ou participou desse movimento como (marque mais de uma opção, se necessário):

( ) associado

( ) não associado

( ) representante de algum órgão/instituição. Especifique qual \_\_\_\_\_

( ) outros; especifique: \_\_\_\_\_

c.5) Você exerce ou já exerceu alguma função específica neste movimento social (grupo, associação, ONG, Sindicato, etc)?

( ) sim

( ) não



vá para a **Seção V**

**c.6)** Escreva quais funções você exerceu (exerce) neste órgão e o período:

- ( ) Presidente(a) Período: \_\_\_\_\_
- ( ) Diretor(a) Período: \_\_\_\_\_
- ( ) Coordenador(a) Período: \_\_\_\_\_
- ( ) Mobilizador(a) Período: \_\_\_\_\_
- ( ) Secretário(a) Período: \_\_\_\_\_
- ( ) Tesoureiro(a) Período: \_\_\_\_\_
- ( ) Outros; especifique \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

## V. VIVÊNCIAS PROFISSIONAIS

Nesta seção nós gostaríamos de saber quais vivências profissionais os(as) estudantes do LeCampo já experienciaram, além de suas expectativas no que se refere ao futuro profissional.

### V.1 VIVÊNCIAS ATUAIS

**a)** Você exerce, atualmente, alguma atividade remunerada?

( ) sim ( ) não



vá para a **Sub-seção V.2** letra “a”

**b)** Escreva qual(is) atividade(s) você exerce, a carga horária semanal, o(s) local(is) e a(s) cidade(s) onde as desenvolve.

---



---

**c)** A(s) cidade(s) onde você trabalha, atualmente, é(são) classificada(s) como estando localizada(s) em:

( ) zona urbana ( ) zona rural

### V.2 VIVÊNCIAS ANTERIORES

**a)** Você já exerceu alguma atividade remunerada?

( ) sim ( ) não



vá para a **Sub-seção V.3**

**b)** Escreva qual(is) atividade(s) você exerceu, a carga horária semanal, a(s) cidade(s) e o(s) local(is) onde as desenvolveu.

---

**c)** A(s) cidade(s) onde você trabalhou é(são) classificada(s) como estando localizada(s) em:

( ) zona urbana (cidades: \_\_\_\_\_)

( ) zona rural (cidades: \_\_\_\_\_)

### **V.3 VIVÊNCIAS FUTURAS**

**a)** Após concluir seu curso de *Licenciatura em Educação do Campo*, quais são seus planos profissionais?  
Justifique sua resposta.

---

## **VI. DADOS REFERENTES AOS PAIS E FAMILIARES**

Nesta seção gostaríamos de saber um pouco sobre sua família e as aprendizagens relevantes que você considera ter desenvolvido ao longo deste convívio.

**a)** Oralidade é a transmissão oral dos conhecimentos armazenados na memória humana. Quais conhecimentos você considera que foram transmitidos a você, dessa forma, por seus pais?

---

---

**b)** Em que situações esses conhecimentos que você citou anteriormente foram transmitidos a você?

---

---

**c)** A respeito de seus pais, preencha os campos a seguir:

#### **Sobre seu Pai:**

c.1) Escolaridade:

---

c.2) Profissão:

---

c.3) Participação em movimentos sociais. (Se sim, cite quais).

---

c.4) Principais atividades laborais que exerce (ou exerceu) semanalmente.

---

**Sobre sua Mãe:**

c.1) Escolaridade:

---

c.2) Profissão:

---

c.3) Participação em movimentos sociais. (Se sim, cite quais).

---

c.4) Principais atividades laborais que exerce (ou exerceu) semanalmente.

---

**d)** Considerando as atividades laborais realizadas por seu PAI, quais delas você também realiza frequentemente?

---

**e)** Considerando as atividades laborais realizadas por sua MÃE, quais delas você também realiza frequentemente?

---

**VII. DADOS PESSOAIS**

Finalmente, nesta seção gostaríamos de saber um pouco sobre você, para podermos ver o que diferentes tipos de pessoas acham sobre os temas que estivemos examinando nas seções anteriores.

**a)** Nome completo

---

**b)** Sexo:

( ) masculino      ( ) feminino

**c)** Data de nascimento:

---

**d)** Estado civil:

solteiro/a       casado/a       viúvo/a       união estável

divorciado/a     

outros/especifique \_\_\_\_\_

**e)** Possui filhos/as:

sim       não

**f)** Se sim, registre o primeiro nome e a idade de cada um(a) de seu(s)/suas(s) filho(s)/a(s).

\_\_\_\_\_

**g)** Atualmente, você mora:

com seus pais       sozinho(a)       outros;  
especifique: \_\_\_\_\_

**h)** Naturalidade (nome da cidade em que você nasceu) e estado:

\_\_\_\_\_

**i)** Nome da(s) cidade(s) e do estado em que você foi criado(a) e período:

\_\_\_\_\_

**j)** Nome da cidade de sua residência atual e período (mora neste local desde o ano...):

\_\_\_\_\_

**k)** O local onde você reside, atualmente, é classificado como:

zona urbana       zona rural

**l)** Você possui alguma(s) religião(ões)?

sim       não

**m)** Em caso afirmativo, qual(is) religião(ões) você professa?

\_\_\_\_\_

**n)** Concernente às atividades e práticas da religião que você professa, você se considera:

pouco envolvido       mais ou menos envolvido       muito envolvido

Justifique sua resposta:

\_\_\_\_\_

FIM

## APÊNDICE B – TCLE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PÚBLICO: ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO / TURMA CVN 2013

Título do projeto: “CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA DE LUDWIK FLECK PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO DOS *ESTILOS DE PENSAMENTO* SOBRE O CONCEITO DE NATUREZA”.

Pesquisador Responsável:

- Prof. Dr. Francisco Ângelo Coutinho  
E-mail: fac01@terra.com.br / Telefone

Corresponsáveis:

- Márcia Maria Martins Parreiras (Aluna de Doutorado)  
E-mail: marciaparreiras@yahoo.com.br /Telefone:

#### **1. Esta seção fornece informações acerca do estudo em que você estará participando:**

**A.** Você está sendo convidado(a) a participar em uma pesquisa que tem como objetivo investigar os *estilos de pensamento*, isto é, os modos de pensar, as tradições que orientam as formas de agir de um grupo de licenciandos em Educação do Campo, discutindo os possíveis desdobramentos desse *estilo* para o ensino de Ciências em geral e a educação ambiental, em particular.

**B.** Serão estudadas situações cotidianas ao longo do Tempo Escola e do Tempo Comunidade, bem como, em algumas cidades e povoados onde residem os estudantes. Serão também utilizados questionário, grupos focais e entrevistas como instrumentos de investigação.

**C.** Os resultados deste trabalho poderão fornecer novos conhecimentos sobre as formas de pensar e agir dos licenciandos em Educação do Campo, contribuindo para os processos de ensino-aprendizagem em Ciências, especialmente, na área de Educação Ambiental, bem como, para a formação de professores do campo.

**D.** Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações sobre aspectos éticos da pesquisa podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo email coep@prpq.ufmg.br ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270 901.

#### **2. Esta seção fornece informações sobre as possíveis formas de participar da pesquisa, caso você concorde em fazer parte da mesma:**

**A. TEMPO ESCOLA:**

- **nível I de participação:** permitir que os pesquisadores guardem cópias de algumas atividades que você fizer nas aulas da área de Ciências da Vida e da Natureza (CVN) para estudá-las depois.
- **nível II de participação:** permitir que os pesquisadores observem as aulas de CVN na universidade.
- **nível III de participação:** permitir que os pesquisadores observem a rotina no local de hospedagem durante o Tempo Escola.
- **nível IV de participação:** permitir a realização de entrevista e grupo focal com gravação em vídeo e/ou áudio, bem como, a aplicação de questionário.



**B. TEMPO COMUNIDADE:**

- **nível V de participação:** permitir que os pesquisadores guardem cópias de algumas atividades que você fizer para as disciplinas da área de CVN para estudá-las depois.
- **nível VI de participação:** permitir que os pesquisadores observem as aulas de CVN e/ou outras atividades educativas na comunidade.
- **nível VII de participação:** permitir que os pesquisadores gravem em áudio as aulas de CVN e/ou outras atividades educativas na comunidade.
- **nível VIII de participação:** permitir que os pesquisadores registrem imagens fotográficas das atividades educativas na comunidade.

**C. ESTUDO NAS CIDADES E/OU POVOADOS:**

- **nível IX de participação:** permitir que os pesquisadores observem o cotidiano da cidade ou povoado onde reside.
- **nível X de participação:** permitir que os pesquisadores realizem entrevistas com pessoas da comunidade que, de alguma forma, tenham influenciado em sua formação.

**D.** A pesquisa não tem interesse em avaliar seu desempenho. O objetivo é investigar os *estilos de pensamento*, isto é, os modos de pensar, as tradições que orientam as formas de agir de um grupo de licenciandos em Educação do Campo sem produção de julgamentos, que definiriam uma pessoa e sua ação como boa ou má.

**E.** A pesquisa não deve incomodar nem gerar constrangimentos. Caso haja algum desconforto, comunique aos pesquisadores para que busquem alternativas para minimizar o problema.

**F.** Para preservar sua privacidade, seu nome, os dos outros participantes e da escola serão substituídos por nomes falsos (pseudônimos).

**3. Esta seção descreve os seus direitos como participante desta pesquisa:**

**A.** Você pode fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.

**B.** A sua participação é confidencial. Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso a sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.

**C.** Sua participação é voluntária. Você é livre para deixar de participar na pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

**D.** O(s) professor(es) da área de Ciências da Vida e da Natureza não terão conhecimento sobre quais estudantes se recusaram a participar no estudo, evitando quaisquer possíveis implicações para a avaliação dos(as) mesmos(as).

**E.** Este estudo envolverá gravação de áudio, vídeo e registro de imagens. Apenas os pesquisadores terão acesso a estes registros. Todos os registros, sem exceção, serão destruídos após o período de 5 anos.

**F.** Este estudo envolve riscos mínimos, ou seja, o risco a sua saúde mental ou física será similar àquele que você encontra normalmente em seu dia-a-dia, de modo que a pesquisa não introduz periculosidade à vida dos participantes.

**4. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para participar dessa pesquisa:****Do participante:**

A pesquisadora Márcia Maria Martins Parreiras, estudante de Doutorado da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o orientador e coordenador do projeto, Professor Dr. Francisco Ângelo Coutinho (FaE- UFMG) solicitam minha autorização para participar neste estudo intitulado “Contribuições da epistemologia de

Ludwik Fleck para a educação ambiental: um estudo dos *estilos de pensamento* sobre o conceito de natureza”.

Eu concordo em participar desta investigação nos níveis indicados a seguir, que encontram-se marcados com um X:

**A. TEMPO ESCOLA:**

\_\_\_\_\_ Nível I (utilização de atividades feitas nas aulas de CVN).

\_\_\_\_\_ Nível II (observação das aulas de CVN).

\_\_\_\_\_ Nível III (observação da rotina no local de hospedagem durante o Tempo Escola).

\_\_\_\_\_ Nível IV (entrevistas, grupos focais e questionário com eventual gravação em áudio e vídeo).

**B. TEMPO COMUNIDADE:**

\_\_\_\_\_ Nível V (utilização de atividades feitas para as aulas de CVN).

\_\_\_\_\_ Nível VI (observação das aulas de CVN e outras atividades educativas).

\_\_\_\_\_ Nível VII (gravação em áudio das aulas e atividades educativas na comunidade).

\_\_\_\_\_ Nível VIII (registro de imagens fotográficas das atividades educativas na comunidade).

**C. ESTUDO NAS CIDADES E/OU POVOADOS:**

\_\_\_\_\_ Nível IX (observação do cotidiano da cidade ou povoado onde reside).

\_\_\_\_\_ Nível X (entrevistas com pessoas da comunidade que influenciaram em sua formação).

*Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para todas as questões que coloquei sobre os procedimentos de pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.*

Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

Nome legível: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Dos pesquisadores:**

Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que eu respondi da forma mais clara possível a todas as questões que o participante colocou.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador da Pesquisa  
Prof. Dr. Francisco Ângelo Coutinho (FaE/UFMG)  
E-mail: fac01@terra.com.br  
Telefone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da estudante de Doutorado  
Márcia Maria Martins Parreiras (FaE/UFMG)  
E-mail: marciaparreiras@yahoo.com.br  
Telefone: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – MODELO DA CARTA CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM GRUPO FOCAL

### CARTA CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM GRUPO FOCAL

Prezado(a) \_\_\_\_\_

estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, turma CVN/2013,

é com satisfação que gostaria de convidá-lo(a) a participar da segunda fase de minha pesquisa de doutorado dentro da linha de pesquisa Ciência e Educação.

Essa investigação tem por finalidade compreender como as pessoas do campo apreendem, pensam e entendem alguns aspectos da realidade, e, ainda, como esses entendimentos dialogam com sua prática/experiência docente.

Nessa fase da pesquisa serão realizados os chamados *grupos focais*. Os *grupos focais* são encontros coletivos nos quais a pesquisadora apresenta alguns temas, de domínio dos participantes, e solicita a todos que desenvolvam uma conversa tendo o referido tema como foco.

Como se trata de uma pesquisa haverá gravação em áudio para a posterior realização das análises. Além disso, serão feitas anotações das interações desenvolvidas durante o *grupo focal* por uma ou duas pessoas assistentes à pesquisadora.

Para participar do *grupo focal*, é importante você saber:

1. Não é necessário nenhuma preparação prévia;
2. não haverá nenhuma despesa ao participar;
3. não é necessário levar nenhum material ou lanche;
4. ao longo da pesquisa não serão reveladas, em hipótese alguma, as identidades dos participantes.

Nosso encontro será realizado no dia, local e horário conforme abaixo especificado:

**Data:** \_\_\_\_\_ **Dia da semana:** \_\_\_\_\_ **Horário:** \_\_\_\_\_

**Local:** \_\_\_\_\_

Qualquer dúvida estou à disposição.

Desde já agradeço imensamente sua participação!

Um forte abraço,

---

Márcia Maria Martins Parreiras (celular: )  
Doutoranda em Educação – FaE/UFMG  
Orientador: Professor Francisco Ângelo Coutinho

## APÊNDICE D – MODELO DE ROTEIRO DE CONDUÇÃO DE GRUPO FOCAL

### I. ORIENTAÇÕES INICIAIS PARA OS QUATRO GRUPOS FOCALIS

#### I.1 FORMA DE CONVITE

Será entregue aos seis estudantes selecionados uma carta convite.

#### I.2 PREPARAÇÃO DOS ASSISTENTES

Serão esclarecidos aos assistentes de registro os objetivos da pesquisa e o perfil do público participante. Ainda, serão orientados quanto à não expressão de ideias ou atitudes que expressem aprovação ou reprovação das falas dos participantes, bem com, não enunciar depreciativas quanto a aspectos específicos da cultura dos participantes.

#### I.3 PREPARAÇÃO DO LOCAL DE REALIZAÇÃO

O local agendado será uma sala protegida de ruídos exteriores, constituída por uma mesa central com cadeiras avulsas e confortáveis distribuídas ao redor. Diante de cada cadeira haverá um lápis, uma caneta e uma prancheta com papel ofício caso os participantes queiram anotar alguma ideia antes de se expressar ou durante a conversa.

Sobre a mesa serão colocados dois gravadores. Os dois assistentes de registro estarão dispostos em cadeiras com braço, distribuídas ao longo do círculo, mas ligeiramente fora dele.

A mesa com café e biscoitos estará em uma mesa à parte, mas próximo dos participantes de modo que se sintam à vontade em servir-se.

#### I.4 DESENVOLVIMENTO

- À medida que os participantes forem chegando, serão entregues crachás para todos, inclusive para os que irão registrar as interações.

- Em seguida, o moderador se apresentará e convidará a todos para fazerem uma apresentação geral a fim de que todos se conheçam.

#### I.5 ESCLARECIMENTOS GERAIS A SEREM DADOS AOS PARTICIPANTES

- O moderador fará a explicação do que é o grupo focal e de como funcionará, esclarecendo:

- \* o grupo foi formado com base nas respostas do questionário;
- \* o tempo médio de duração é de uma hora/uma hora e meia;
- \* há um roteiro de temas e questões;
- \* a ideia é que o grupo dialogue entre si sobre esses temas/questões, expressando suas opiniões e posicionamentos;
- \* todas as ideias e opiniões interessam, não há certo ou errado, bom ou mau argumento. Mesmo que surjam pontos de vista diferentes, não há problema. Não se está em busca de consensos;
- \* a discussão é totalmente aberta em torno da questão proposta, e todo e qualquer tipo de reflexão e contribuição é importante para a pesquisa;
- \* não é uma entrevista coletiva, a ideia é que o grupo converse entre si sobre o tema;
- \* vocês é que devem sustentar a discussão, posicionando-se quanto ao tema/pergunta e propondo questões uns aos outros, interessando-se em ouvir relatos de experiências dos colegas, etc.
- \* o papel do material é para aqueles(as) que desejarem fazer anotações de ideias, para não esquecer, ao longo da discussão;
- \* a função da moderadora NÃO é participar emitindo opiniões, mas a de propor os temas e perguntas e eventualmente retomá-las caso esteja-se saindo do foco, além de garantir que todos tenham a oportunidade de expressar, de participar.
- \* temos dois gravadores e seria importante a gente combinar de uma pessoa falar de cada vez, para ajudar no registro das meninas e na gravação;

\* durante o grupo o lanche está à disposição, cada um pode se levantar para servir.

## II. ROTEIRO PARA CONDUÇÃO DOS GRUPOS

II.1 OBJETIVO: Analisar influências de diferentes *coletivos de pensamento* sobre o conceito de natureza em um grupo de estudantes vinculados a estes *coletivos*.

II.2 *COLETIVOS DE PENSAMENTO* EM PAUTA: Escolas da Educação Básica, Movimentos Sociais camponeses, Pais lavradores/Agricultores familiares e Universidade.

### II.3. QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO

#### *COLETIVO DE PENSAMENTO 1: ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA*

(1). Questão inicial para “aquecimento”:

a) o que é uma escola que valoriza a “cultura do campo”?

b) a escola que você estudou na Ed. Básica valorizava a “cultura do campo”?

\*\*Explique com lembranças, casos, experiências que você teve nesse espaço\*\*

(2). Sobre os VALORES:

a) Quais são os principais VALORES da escola que você estudou, em relação à terra? Ao trato com a terra? Como essa escola percebia a terra?

b) Quais VALORES você acha importantes e que NÃO havia nessa escola?

(3). Sobre a EXPERIÊNCIA:

a) Em sua opinião, a experiência nessas escolas interferiu no modo como vocês se veem, veem a realidade, veem a terra/a natureza? Explique.

(4). Sobre a LINGUAGEM:

a) É possível reconhecer uma pessoa como ex-aluno/a dessas escolas mediante a atenção à sua linguagem, expressões faladas, gestos?

(5). Sobre os PROBLEMAS e SOLUÇÕES:

a) quais problemas eram considerados importantes para essas escolas?

b) por que esses PROBLEMAS eram relevantes para essas escolas?

c) quais eram as soluções possíveis/sugeridas por essas escolas para resolver esses problemas?

(6). Pensando nas experiências de vocês, qual seria a visão de natureza que vocês aprenderam durante a convivência nessas escolas?

(7). Vocês consideram que a visão que essas escolas têm da terra é a mesma que elas têm de natureza? Ou é diferente?

\*\*Solicitar ao grupo que cada um faça uma observação final, caso adequado.

*COLETIVO DE PENSAMENTO 2: MOVIMENTOS SOCIAIS*

(caso tenha vivencias em movimentos sociais...)

(1). Questão inicial para “aquecimento”:

- a) o que é “movimento social” para você?
- b) onde aprenderam ou ouviram falar sobre esse conceito?

(2). Sobre os VALORES:

- a) É possível dizer que há VALORES gerais que permeiam os “movimentos sociais”?
- Se sim, cite-os.

(3). Sobre a EXPERIÊNCIA:

- a) Em sua opinião, a participação em um movimento social muda as pessoas?
  - b) Interfere na maneira como elas veem a realidade, a terra?
- Exemplifique.

(4). Sobre a LINGUAGEM:

- a) Os movimentos sociais têm uma linguagem específica? Isto é, é possível reconhecer uma pessoa como sendo parte de um movimento social mediante a atenção à sua LINGUAGEM, EXPRESSÕES e GESTOS? Exemplifique.

(5). Sobre os PROBLEMAS e SOLUÇÕES:

- a) Quais problemas são considerados importantes pelos movimentos sociais em que você participa/participou?
- b) por que esses PROBLEMAS eram/são relevantes?
- c) Quais são as soluções possíveis/sugeridas por esses movimentos para os problemas citados?
- d) Você concorda em lutar contra esses problemas, propondo essas soluções? Por que?

(6). (caso tenha vivencias em movimentos sociais...) Pensando nas experiências de vocês, qual seria a visão de natureza impressa em suas mentes por esses movimentos?

(7). (caso tenha vivencias em movimentos sociais...) Vocês consideram que a visão que esses movimentos têm da terra é a mesma que eles têm de natureza? Ou é diferente?

\*\*Solicitar ao grupo que cada um faça uma observação final, caso adequado.

*COLETIVO DE PENSAMENTO 3: PAIS LAVRADORES*

(no caso de ser filho/a de lavrador...)

(1). Questão inicial para aquecimento:

- a) como é ser filho de pais lavradores, no sentido de depender do trabalho com a terra para sobreviver? Isso trás alguma marca sobre a ideia de natureza que vocês têm?
- b) o que a convivência com pais lavradores ensinou sobre a natureza?

(2) Sobre VALORES:

- a) Há algum valor (relacionado à natureza) que só um filho de lavrador é capaz de compreender com mais sensibilidade ou profundidade?

(3) Sobre a EXPERIENCIA:

- a) “Filho de lavrador, lavrador é”. Comente em relação à sua experiência.
- b) Quais são os conflitos de um filho de lavrador?
- c) As experiências enquanto filho de lavradores interferem na maneira como se veem? Como veem a realidade? Como veem a terra? Que experiências seriam essas? Exemplifique.
- d) Pensando nas experiências que vocês possuem enquanto filhos de lavradores, qual seria a visão de natureza que seus pais possuem e que vocês acabaram por aprender? Já pensaram nisso ou nunca pensaram nisso... Vocês consideram que a visão que eles têm da terra é a mesma que eles têm de natureza? Ou é diferente?

(4). Sobre a LINGUAGEM:

- a) No que se refere à ideia de natureza, à relação com a natureza, vocês percebem algum GESTOS, EXPRESSÕES, FORMAS de “dialogar” com a terra, com a natureza, que vocês aprenderam de seus pais?

(5). Sobre PROBLEMAS e SOLUÇÕES:

- a) Haveria algum problema (relacionado à terra) que só um filho de lavrador é capaz de compreender com mais sensibilidade ou profundidade?

\*\*Solicitar ao grupo que cada um faça uma observação final, caso adequado.

#### *COLETIVO DE PENSAMENTO 4: SOBRE AS DISCIPLINAS DA ÁREA ESPECÍFICA DO CURSO LECAMPO*

(1). Questão inicial para “aquecimento”:

- a) as aulas da área específica da CVN/LeCampo, valorizam a cultura, os conhecimentos sobre natureza, que vocês trazem do campo?

\*\*Explique com lembranças, casos, experiências que você teve nesse espaço. As metodologias, as falas dos professores...\*\*

(2). Sobre as concepções, ideias, valores relacionados à natureza dos/as professores/as e convidados/as:

- a) Prof. Lúcio Antônio
  - a.1) Convidada Danuza
  
- b) Prof. Célio
  - b.1) Monitores do Museu da Engenharia
- c) Profa. Mariana
  - c.1) Convidada “Joana e Félix”
  - c.2) Convidada Miriam
- d) Prof. Júlio
  - d.1) Convidado
- e) Prof. Otávio
  - e.1) Convidado Ronaldo
- f) Prof. Flávio
  - f.1) Convidados: Alex, Patrícia, Rita, Mônica
- g) Profa. Ângela
  - g.1) Convidados:

(3). Em linhas gerais, pela EXPERIÊNCIA que vocês estão tendo no LeCampo junto aos professores da área específica, o jeito que a universidade entende natureza é próximo ou distante – igual ou diferente, do jeito que os camponeses pensam?

(4). Já que estão em uma licenciatura em educação do campo, qual é a ligação que vocês têm com o campo? Se avaliam que possuem essa ligação, de onde veio, como foi construída, se é forte ou fraca ou mais ou menos...

(5) Comente a frase: “Terra para o camponês é a mesma coisa que natureza”.

\*\*Solicitar ao grupo que cada um faça uma observação final, caso adequado.