

PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

**TRAMANDO EN-CANTOS DO FORTE:
SABERES E DIÁLOGOS NOS CAMINHOS COMPLEXOS
DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Anna Izabel Costa Barbosa

Dissertação de Mestrado

Brasília-DF, março/2007

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

**TRAMANDO EN-CANTOS DO FORTE:
SABERES E DIÁLOGOS NOS CAMINHOS COMPLEXOS
DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Anna Izabel Costa Barbosa

Orientadora: Leila Chalub Martins

Dissertação de Mestrado

Brasília-DF, março/2007

BARBOSA, Anna Izabel Costa.

Tramando en-cantos do Forte: saberes e diálogos nos caminhos complexos da educação ambiental. / Anna Izabel Costa Barbosa. Brasília, 2007.

188 p.: il.

Dissertação de mestrado. Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília.

1. Educação Ambiental, Formação Continuada de Professores, Comunidade Quilombola. I. Universidade de Brasília. CDS.

II. Título.

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta dissertação e emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor.

Assinatura

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

**TRAMANDO EN-CANTOS DO FORTE:
SABERES E DIÁLOGOS NOS CAMINHOS COMPLEXOS
DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Anna Izabel Costa Barbosa

Dissertação de Mestrado submetida ao Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Mestre em Desenvolvimento Sustentável, área de concentração Política e Gestão Ambiental, opção acadêmica.

Aprovado por:

Profa. Dra. Leila Chalub Martins
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Lais Mourão Sá
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Miguel Arroyo
Universidade Federal de Minas Gerais

Brasília-DF, 23 mar. 2007

Ao povo do Forte

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Ignez, guerreira... Forte! Sem você eu sequer existiria...

A minha filha Bárbara, que me nutre de amor, me fortalece, me ilumina.

À Profa. Leila Chalub que, na e pela coerência de sua práxis pedagógica, me ofereceu novas lentes para ver o mundo.

A Cláudia e Guilherme, parceiros, simplesmente parceiros...

A Sandra, por estar sempre ao meu lado, de mãos dadas.

A Vera, Eliene e Cristiane, professoras do Forte que, sem sequer me conhecer, aceitaram trilhar comigo este caminho. E a Vera, um agradecimento especial por ter aberto não só o coração, mas sua casa, para mim e meus parceiros.

Aos novos e já velhos amigos de São João d'Aliança, grandes presentes deste mestrado.

Às amigas e aos amigos que dedicaram a mim carinho e cuidado.

Às amigas e aos amigos do turma-do-cresça que tanto me ajudam, me ouvem, me cuidam.

Ao Roberto, que não trilhou comigo este caminho, mas me ajudou a dar o primeiro passo.

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação refaz uma trama traçada na Vila do Forte, uma comunidade rural, provavelmente remanescente de quilombo, localizada no Vale do Paranã, município de São João d'Aliança, no nordeste do Estado de Goiás. O trabalho teve como objetivo empreender ações de educação ambiental na escola do Forte que promovessem a re-ligação dos saberes, para que a comunidade se fortalecesse como coletivo social e pudesse reconstruir sua história de vida e territorialidade. A formação continuada de professores foi o espaço escolhido para a intervenção e a pesquisa-ação a orientação metodológica adotada. Paulo Freire, Edgar Morin, Enrique Leff, Isabel Carvalho e Martin Buber compuseram os fios conceituais que se entrelaçaram com a concretude da vida dos sujeitos do Forte, para nos indicar que cabe à escola projetar uma nova realidade para a comunidade, assumindo o desafio de formação de sujeitos: do sujeito ecológico que a Educação Ambiental almeja; do sujeito político que a Educação do Campo quer fortalecer; dos sujeitos do conhecimento, autônomos na produção do saber, que a formação continuada pretende forjar. A pesquisa permitiu concluir que o Forte vem sendo submetido a um processo de exclusão que se faz invisível aos olhos da comunidade, e ousou indicar alguns possíveis caminhos.

Palavras-chave: educação ambiental, formação continuada de professores, diálogo, complexidade, educação do campo, comunidade quilombola.

ABSTRACT

This work recovers a research project carried on in the Vila do Forte, a rural community which is probably descendant of a *quilombo* located in the Parana valley, in the county of São Joao d'Aliança, in the northeast of the State of Goiás, central Brazil. The work aimed to develop an environmental education in the village school in order to promote the re-linking of 'knowledges' to strength the community as a social collective and to enable them to reconstruct their history of life and territoriality. The on-going teacher development was the forum for the intervention; action-research was adopted as a methodological procedure. Paulo Freire, Edgar Morin, Enrique Leff, Isabel Carvalho e Martin Buber composed the conceptual threads which entangled in the concreteness of the life of the subjects from Forte, so as to indicate us that the school is to project a new reality for the community, accepting the challenge of developing subjects: the ecological subject who is aimed by Environment Education, the political subject who is empowered by field education; the subjects of knowledge, autonomous in the production of knowledge, who are desired by a continuous development. The research results allowed us to conclude that Vila do Forte has been submitted to a process of exclusion which is invisible to the eyes of the community member and it dared to indicate some possible ways.

Key-words: environmental education, on-going teacher development, quilombo community

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
-----------------	----

PARTE I

CANTOS E ENCANTOS: A URDIDURA	26
-------------------------------------	----

OS FIOS DA TRAMA.....	57
-----------------------	----

PARTE II

CAMINHOS, ATALHOS, PONTES, FLORES, PEDRAS E DIÁLOGOS	82
--	----

PARTE III

RAÍZES DE UM LUGAR CHAMADO FORTE	155
--	-----

CONCLUSÃO	188
-----------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	194
----------------------------------	-----

INTRODUÇÃO

PREPARE O SEU CORAÇÃO!

“... todo projeto de educação ambiental
é um caminho de sensibilidade e reflexão em busca do amor”

Carlos Rodrigues Brandão

Esta dissertação refaz uma trama de coloridos fios traçada na Vila do Forte, uma comunidade rural, provavelmente remanescente de quilombo, localizada no Vale do Paranã, município de São João d'Aliança, no nordeste do Estado de Goiás.

O nome remete o leitor às fortificações, construções militares para a defesa de uma região. Não há na Vila um forte. Ela é Forte, segundo seus mitos de origem, no sentido de robusto, vigoroso, intenso, que sabe muito, hábil¹.

Esta força, porém, se perdeu na história e hoje a comunidade do Forte traz consigo a idéia de um “não-lugar”², fraco, sem oportunidades para os jovens, sem trabalho, sem lazer, sem graça, sem futuro, sem vida. Um lugar que não é, que tem história, mas que parou no tempo, que guarda a lembrança do que já foi, sem acreditar no que é e no que poderá ser. No centro da pequena e antiga Vila está a escola, impregnada desta idéia de estar em um “não-lugar”, idéia que alimenta negando seus sujeitos, seus saberes e suas histórias.

O projeto de pesquisa que desenvolvi procurou colocar as minhas inquietações em diálogo com a problemática do Forte, que fui conhecendo durante o caminhar e que, portanto, fez do projeto um processo em espiral, que se construía em profunda relação com as pessoas, com os fatos e com a compreensão que eu conseguia ter, com minhas limitações e cegueiras, das interações complexas que ali se davam.

Tive, à partida, as seguintes perguntas: 1) A educação ambiental seria uma brecha no sentido de permitir novas conexões e emergências? 2) Em que medida os saberes dos diferentes grupos que compõem a comunidade escolar do Forte são antagônicos, complementares e concorrentes? 3) Quais os conflitos e tensões que se evidenciam na relação entre sujeitos marcados pela diversidade? 4) Há interesses comuns que possam ser compartilhados em busca de sua emancipação? 5) Qual o potencial transformador do diálogo entre os saberes que emergem no espaço escolar?

¹ Definições segundo Koogan/Houaiss, enciclopédia e dicionário ilustrado.

² Utilizo neste trabalho a expressão “não-lugar” para me referir ao sentimento, aqui descrito, manifestado pela comunidade. Portanto, a expressão não é utilizada com o sentido dado por Marc Augé em “Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade”.

Compreendendo a escola como espaço de relações que se expande para além de seus muros, o projeto teve como objetivo: Empreender ações de educação ambiental na escola do Forte que promovessem a re-ligação dos saberes que emergem no espaço escolar, para que a comunidade se fortaleça como coletivo social e possa reconstruir sua história de vida e territorialidade, sistematizando-os em um instrumento (livro ou vídeo) de registro.

Acreditei que a presença da educação ambiental na escola - espaço de interações em que emergem saberes, interrogações, insatisfações, dúvidas, reticências – poderia ser uma brecha³ - institucional, política, pedagógica, psíquica, cultural – para a religação dos saberes disjuntos, promovendo condições para a criação de alternativas à práxis social e à construção de uma racionalidade ambiental.

A formação continuada de professores, meu campo de atuação profissional, onde construí minha experiência e de onde surgiram e surgem minhas inquietações, certezas e incertezas, foi o espaço escolhido para minha intervenção em busca do objetivo traçado, por seu potencial para a promoção do diálogo e o preenchimento das brechas com um novo olhar.

O pensamento de Paulo Freire foi orientador de toda a minha intervenção pedagógica como formadora e, especialmente, as idéias apresentadas em “Pedagogia da Autonomia”, os fios condutores da práxis que desenvolvi, mesmo que não explicitadas no texto, pois já “habitam” meu pensamento. Busquei ainda Edgar Morin para desenvolver algumas noções, mas, primordialmente, para orientar-me no desafio de complexificar meu pensamento e minha apreensão da realidade.

A presença da fotografia⁴ foi marcante e assumiu diversos sentidos durante o processo de pesquisa, mas, neste texto, que refaz a trama, pretende ser uma narrativa visual complementar, e por vezes concorrente, à narrativa escrita. Assim, trago a fotografia nesta narrativa com o intuito de levar o leitor ao Forte; pretendo, por meio da imagem, aproximá-lo do lugar e das pessoas, fazendo-o descer a Serra, andar pelas ruas, observar o movimento da vida cotidiana e participar das atividades da pesquisa.

Ao refazer a trama, narrando a trilha percorrida durante um ano de interações com a comunidade e de oito meses de atividades na e com a escola, busco um ritmo cronológico para compartilhar a experiência vivida e as reflexões feitas. Mas esta narrativa não se

³ Para Edgar Morin (1991,1996), nosso pensamento está sob o poder imperativo das crenças oficiais, das verdades estabelecidas e das doutrinas reinantes que condicionam nosso modo de estar no mundo. Estamos condicionados pelos *imprintings* socioculturais, que nos marcam desde o nascimento com o selo da cultura, e pelas normalizações, que previnem os desvios por meio de repressão e intimidação. Porém, há possibilidades de enfraquecimento do *imprinting* e da normalização, há brechas para a ruptura com tais condicionamentos.

⁴ As fotografias apresentadas nos capítulos 1e 3 deste trabalho são de autoria do fotógrafo Guilherme Alves, do acervo pessoal e do acervo do Projeto Mulheres das Águas: Promovendo a Integração e Participação pelo Ecoturismo no Cerrado/ PPP/GEF/PNUD.

encerra no diálogo com o leitor, é também um processo de profunda reflexão pessoal sobre o caminho que tracei, os rumos que fui tomando, as escolhas, os erros, um reviver das alegrias e angústias que compõem minha história.

O MAPA DO PERCURSO

"... não se conhecerá permanecendo na praia contemplando as espumas das ondas.

Deve-se correr o risco, é necessário atirar-se na água e nadar"

Martin Buber

O texto está estruturado em quatro capítulos, organizados em três partes que identificam momentos da narrativa: o inicial, quando construo e articulo o contexto e o referencial teórico; o segundo momento, em que narro o desenvolvimento da pesquisa de campo; e o terceiro momento em que apresento um produto do processo.

No primeiro capítulo apresento o distrito do Forte, desde as minhas impressões iniciais e as curiosidades que emergiram do primeiro encontro. A urdidura da trama, que traz os sujeitos da pesquisa, está formada por cinco elementos: 1) a questão da provável remanescência quilombola e a discussão conceitual decorrente; 2) os mitos de origem construídos na memória dos moradores idosos e sua relação com a história de ocupação do nordeste goiano; 3) as características do ambiente natural com os quais o povo de relaciona e constrói vínculos; 4) a Vila do Forte, suas características, recursos disponíveis e modos de vida da comunidade; 5) a questão dos assentamentos rurais e seus sentidos na composição do distrito do Forte; 6) a Escola Municipal do Forte, sua organização e seus sujeitos.

No segundo capítulo componho os fios da trama, as idéias que inspiram o desenvolvimento da pesquisa. Começo apresentando a pesquisa-ação como orientação metodológica do projeto de pesquisa para, em seguida, delimitar a formação continuada de professores como estratégia de ação, expondo seus objetivos e técnicas. As quatro principais noções orientadoras do trabalho são neste momento exploradas: formação continuada, a partir da concepção de vários autores; a Educação do Campo como um contraponto à escola rural; a Educação Ambiental Crítica e a formação do sujeito ecológico; o significado do saber e o conceito de saber ambiental.

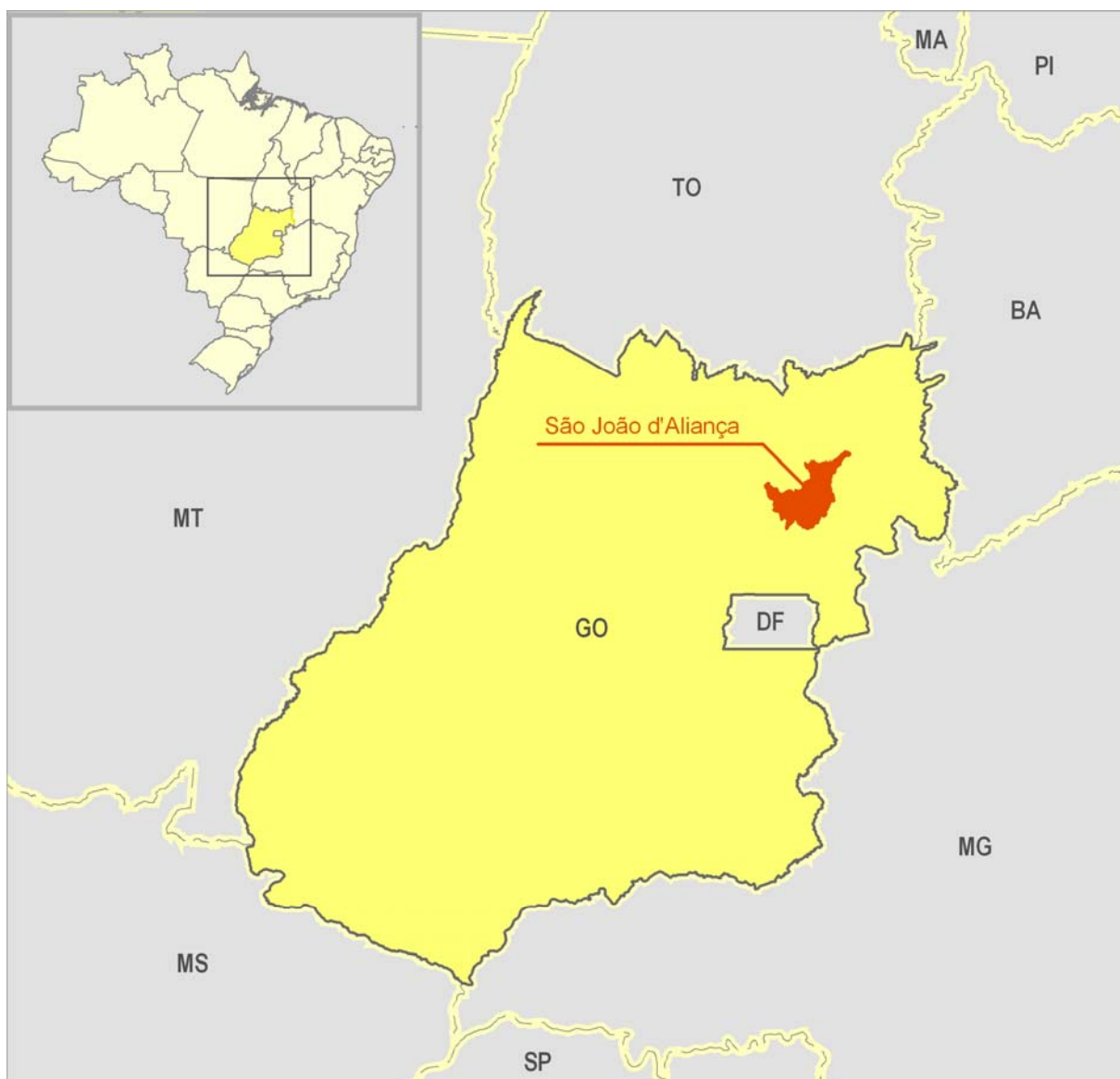
No terceiro capítulo narro a realização da pesquisa de campo, ocorrida no período de março a novembro de 2006, quando desenvolvi oficinas de formação continuada com as professoras da escola do Forte, além de oficinas de educação ambiental com os alunos⁵. A narrativa segue uma ordem cronológica e compõem-se de sete partes, delimitando os espaços de tempo da formação: 1) O olhar como metáfora; 2) Vidas e histórias; 3) No meio

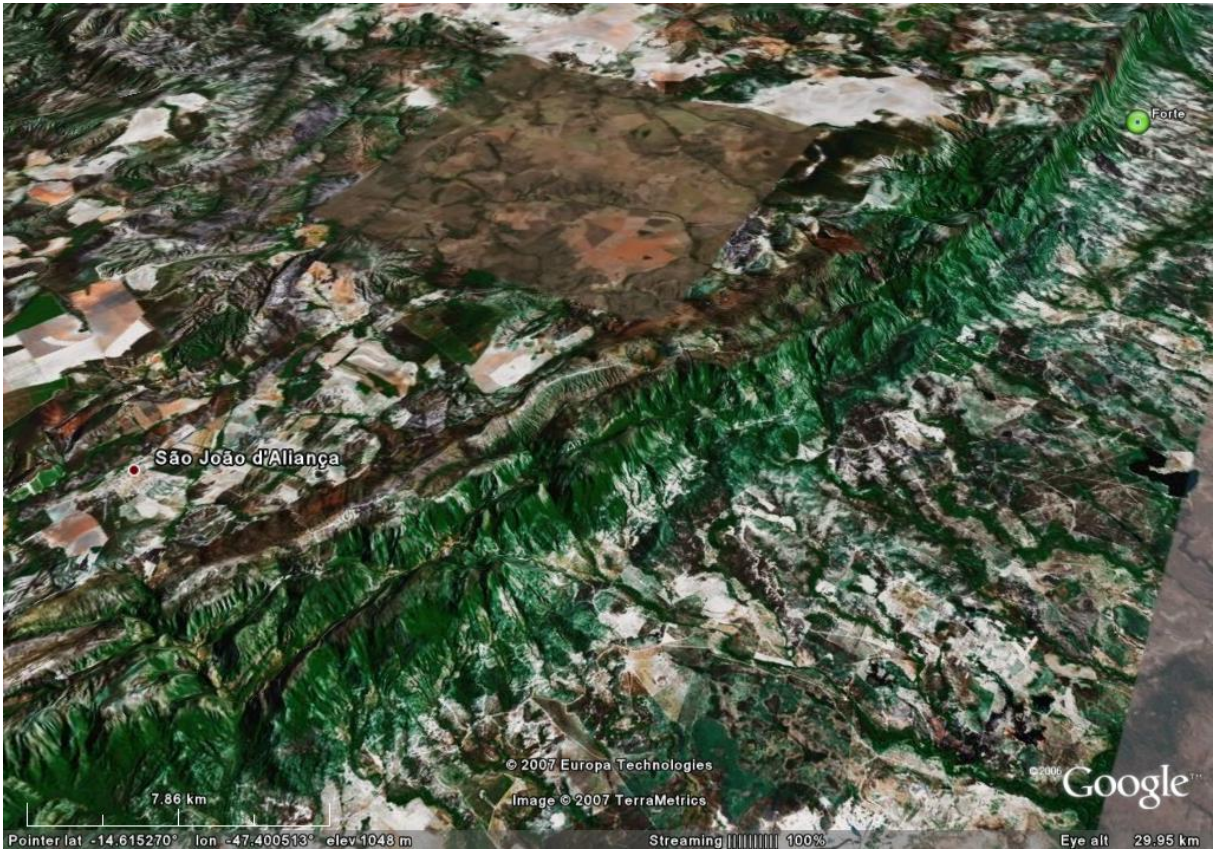
⁵ Utilizo os termos "professor" e "aluno", ciente dos significados que trazem, mas sem deixar de manifestar meu incômodo com tais termos para os quais, até então, não encontrei um substituto que pudesse indicar o sentido de sujeitos aprendentes que são.

do caminho havia uma pedra; 4) Depois da curva uma nova possibilidade; 5) Escancaram-se as portas; 6) Estrela, filme e fotografias: dialogando com o simbólico; 7) Revelações.

No quarto capítulo apresento o livro “Raízes de um lugar chamado Forte”, produzido coletivamente por professoras e alunos, sistematizando os saberes a que tiveram acesso no decorrer do desenvolvimento de um projeto pedagógico elaborado no contexto do curso de formação continuada.

SÃO JOÃO D'ALIANÇA / GOIÁS / BRASIL





FAZENDO A MALA: O QUE LEVO NA BAGAGEM

“O telescópio multiplica o olhar, mas ainda é um olho humano que vê o que olha”

Carlos Rodrigues Brandão

“... o rosto do observador/conceptor desenha-se em sobreimpressão sobre a imagem
infinita do cosmo que contempla”

Edgar Morin

Sou brasiliense...

E o que isso significa? Qual a relação com meu modo de pensar o mundo? O que tem a ver com meu jeito de ser gente, mulher, mãe, educadora?

“Brasília não tem filhos!”, era o que eu ouvia durante minha adolescência. Sem filhos, sem raízes, sem história, sem sotaque... Será? Ser brasiliense não indicava nada; nossas referências eram as origens de nossos pais. Minha mãe é carioca. Meu pai mato-grossense-do-sul. Que mistura!

Sou filha de Brasília. Filha da cidade planejada, moderna, expressão do ideal modernista de racionalidade urbana, onde o planejamento tentou, e tenta, ocultar a desigualdade. Cresci no Plano Piloto, com seus espaços fragmentados em setores, espaços uniformes, funcionais, padronizados... Espaços disjuntos. Cidade que, sob a lógica da racionalidade instrumental, é destinada a um homem abstrato.

Aprendi, então, a viver em um espaço linear, numerado, organizado, de modo que as coisas jamais se misturem. E esta visão cartesiana compõe meu modo de pensar o mundo. Minha mãe contou que, aos nove anos, quando estive no Rio de Janeiro pela primeira vez, perguntei: “Mãe, o Rio de Janeiro é uma cidade de pobre ou de rico?”. Até hoje me causa profundo estranhamento andar pelas cidades do Rio de Janeiro ou Salvador...

Nasci, cresci e sempre vivi na cidade moderna que nasce negando o sertão, que é criada “do nada”, um recorte de Goiás que insiste em não ser goiana, em não ser cerrado; que sonha com o mar... O que é tão brasiliense como o desejo de passar as férias na praia?

Em contraponto com o cotidiano brasiliense, vivi a experiência do meio rural. As férias eram na fazenda de meu avô, em Mato Grosso do Sul: rego d’água, quintal, mangueiras centenárias, tacho de doce, geléia de mocotó, carne de caça, banho de córrego, luz de lampião, rádio amador, casa de madeira, rã no banheiro, pique-esconde no velho galpão,

música sertaneja, “Chamamé”⁶, terra vermelha, boi no pasto. Os fins de semana eram na fazenda de meu pai, pertinho de Brasília, no município de Luziânia, Goiás: casa de adobe, leite no curral, plantar mandioca, fazer queijo, laranja no pé, muita jabuticaba, cajuzinho do cerrado, andar a cavalo, garapa, bode de estimação, tantos cachorros, rã no banheiro.

Fui alfabetizada na Escola Classe 305 Sul, escola pública, boa, bonita, até o lanche era gostoso! Lembro-me do pão-de-mel... Depois, junto com todos os filhos-dos-amigos-dos-meus-pais que também estudavam na 305, fui para o Colégio Marista, escola católica, tradicional, rígida. Os professores eram leigos e a disciplina imposta pelos padres maristas. O castigo mais comum, que servia a diversos fins (ou transgressões) era ficar na biblioteca copiando páginas e páginas de um determinado tema em uma enciclopédia. Aliás, a cópia e a repetição eram unanimidade, todos adoravam, professores e padres. Os deveres de casa, infundáveis: desenhar mapa hidrográfico do Brasil; fazer a análise sintática de 200 frases; listas intermináveis de operações matemáticas. O desafio era fazer o mais rápido possível e “descer” para brincar na quadra.

Cedo aprendi com minha mãe a questionar o conhecimento fragmentado e descontextualizado que a escola me apresentava e a desconfiar do que me era dado como verdade incontestável.

Assim cresci... Chegou o vestibular e eu não sabia bem que curso queria, estava mais preocupada em viver os meus 17 anos. Naquela época havia três opções: além da Universidade de Brasília, pública, havia duas faculdades particulares noturnas, com limitada oferta de cursos. Não queria a medicina, como meu pai; atraía-me a matemática (na qual era “boa aluna”), o jornalismo... Quem sabe algo na área de humanas...

Em 1990 me formei em Pedagogia, com habilitação em magistério de 2º grau, que me credenciava a lecionar em cursos de magistério. Novamente a concepção cartesiana dominou, mas operando, agora, um efeito inverso: tornei-me crítica da educação e contrapunha-me, com freqüência, aos pensamentos dos professores e, de forma mais contundente, às exigências das didáticas, já nos últimos semestres da faculdade. Formei-me sem conhecer as idéias de Paulo Freire e sem jamais ter lido algo de Piaget ou Vygotski, só para dar um exemplo.

Optei, já no início da carreira, por atuar na formação continuada. Em busca de preparação na área escolhida fiz, em 1994, Especialização em Planejamento e Administração de Recursos Humanos. Com o intuito de articular os conhecimentos da especialização – com enfoque na gestão de recursos humanos - à educação, desenvolvi uma pesquisa sobre a gestão escolar no Distrito Federal.

⁶ Gênero musical tradicional apreciado em Mato Grosso do Sul.

Na ocasião eu já exercia o cargo de Chefe do Núcleo de Desenvolvimento de Recursos Humanos do Instituto de Planejamento Territorial e Urbano do DF - IPDF, órgão do Governo do DF, recém criado, que tinha um quadro de aproximadamente 300 profissionais entre arquitetos, engenheiros, geógrafos, topógrafos, além dos profissionais de apoio. Nesse contexto iniciei minha experiência na formação continuada desenvolvendo projetos de levantamento de necessidades de treinamento, oficinas de planejamento participativo, oficinas de relações interpessoais, encaminhamento para cursos de aperfeiçoamento oferecidos por outras instituições, além da elaboração e execução de projetos de curso no próprio Instituto. Em 1995 assumi a Gerência de Recursos Humanos do mesmo Instituto, ampliando, assim, minhas atribuições.

O Instituto de Desenvolvimento de Recursos Humanos – IDR, órgão do Governo do Distrito Federal – GDF – iniciava em 1995 a construção de uma rede de gestores de capacitação do GDF, do qual fiz parte, passando, para tanto, por um processo de formação que incluiu estudos sobre a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, Jung, Madalena Freire, Ubiratan D’Ambrósio, Pablo Gentili, entre outros.

Deste modo, tornei-me Gestora de Capacitação do IPDF, com a tarefa de desenvolver um processo de formação continuada dos servidores **do** público, com um enfoque na formação integral do ser humano, entendido como ser complexo que atua profissionalmente mobilizando diversos saberes. Neste sentido, o processo de formação era compreendido para além do desenvolvimento de conhecimentos técnicos, que eram, em geral, o foco dos chamados “cursos de treinamento”.

Fazendo parte de tal rede, tive a oportunidade de estar em contato freqüente com a equipe de gestores da Fundação Educacional do DF- FEDF (hoje extinta por uma reforma administrativa que integrou-a à Secretaria de Educação) e, em 1996, passei a fazer parte da equipe da EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação da FEDF, participando do momento inicial de sua estruturação, proposta pelo novo Governo (eleito em 1995) e, em seguida, de sua consolidação como órgão fundamental para a formação continuada dos professores do DF.

Essa oportunidade significou minha decisiva opção pela educação pública.

A experiência de trabalho na EAPE foi significativa, um marco importante em minha vida. Ali desenvolvíamos projetos de capacitação, atuando desde sua concepção até a elaboração do relatório-síntese. Os projetos não eram direcionados apenas a professores, mas a todos os profissionais de educação (serventes, merendeiras, porteiros, secretários, etc) e, em geral, desenvolvidos em forma de cursos de 120 a 180 horas, com várias turmas em todo o Distrito Federal, podendo, um único curso, oferecer 1500 vagas em 50 turmas, por exemplo. A EAPE contava com uma equipe multidisciplinar, com cerca de 60 profissionais de várias áreas do conhecimento e níveis de formação, e oferecia grande

diversidade de atividades para atender a cerca de 600 escolas de todo o DF. O ritmo de trabalho era intenso, já que cada equipe de três ou quatro pessoas era responsável pela coordenação de mais de um projeto, atuando tanto pedagógica como administrativamente para viabilizá-los, ou seja, responsabilizando-se totalmente por cada projeto concebido. Eram garantidos à equipe momentos de estudo individuais e coletivos, dando condições para uma reflexão permanente que permitisse a criação de propostas inovadoras, a avaliação dos projetos executados e a análise crítica de cada ação desencadeada. A EAPE, concebida como espaço de criação e discussão de idéias, tinha como principal tarefa viabilizar a implantação da Proposta Político-Pedagógica Escola Candanga, a qual me dediquei.

Em 1998, com a mudança de Governo, a EAPE teve sua função reformulada excluindo, entre outras atividades, a elaboração de projetos próprios e dedicando-se primordialmente a tarefas administrativas.

Nesta ocasião, surgiu a oportunidade de compor a equipe que coordenava a elaboração do Currículo de Educação Física para o Ensino Médio.

Para a elaboração do Currículo foi formada uma equipe de 12 professores de Educação Física da Rede Pública de Ensino, representantes de cada cidade do DF. Atuei sob a orientação do prof. César Barbieri, coordenador da equipe, contribuindo com os meus conhecimentos pedagógicos. A elaboração do Currículo foi um processo de estudo bastante significativo para os professores que puderam discutir fundamentos pedagógicos, aos quais não tiveram acesso durante a graduação em Educação Física. Durante o processo de aprendizagem, repleto de reflexões, desconstruções e construções, o grupo foi tornando-se orgânico, expandindo-se em laços de amizade e cooperação permitindo que, concluído o Currículo, continuássemos atuando em 1999, agora junto aos demais professores da Rede Pública, em atividades de formação continuada.

Em 2000 a mesma equipe foi convidada para reformular o Currículo de Educação Física para o Ensino Fundamental. A reformulação transformou-se em um novo processo de construção do Currículo, visto que as concepções que haviam fundamentado a primeira versão se contrapunham àquelas assumidas por nossa equipe. Além disso, estavam mais amadurecidas e elaboradas nossas críticas aos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, ao qual o currículo do DF deveria subordinar-se quanto aos princípios e estrutura.

Em julho de 2000 houve a reforma administrativa do Governo do DF, ocasião em que foi extinta a FEDF e redefinido todo o Regimento Interno. Como consequência, a Gerência de Desporto Escolar, onde eu estava atuando como integrante da equipe pedagógica, deixa de ser responsável pela educação física escolar e, assim, extingue-se tal equipe.

A partir de agosto de 2000, passo, então, a atuar no Programa Ginástica nas Quadras, da mesma Gerência, que oferecia atividade física gratuita à comunidade do DF.

Eram, à época, 70 professores de Educação Física que atuavam em cerca de 200 turmas, em todas as cidades do DF, atendendo a aproximadamente 8000 pessoas.

O trabalho no Programa Ginástica nas Quadras tinha características muito administrativas, com poucas possibilidades de espaço para minha atuação pedagógica. Enfim, em 2002, consigo aprovação para desenvolver uma atividade de formação continuada para os 70 professores do Programa, na forma de um curso com encontros semanais, durante todo o ano letivo. Desenvolvemos o curso sem recursos financeiros, contando com a colaboração dos colegas da própria Secretaria de Educação, tendo como diferencial a valorização dos saberes construídos na Rede Pública e a troca de experiências entre os professores do Programa. Definimos, os professores e eu coletivamente, os temas a serem trabalhados, avaliamos continuamente e, em constante diálogo, fomos construindo nosso caminho de formação.

Paralelamente eu participava, desde 2000, do Programa Escola de Futuro/ Projeto Criança, da Cia de Telecomunicações do Brasil Central - CTBC que tinha como programa de responsabilidade social o investimento na formação continuada de professores de 12 escolas públicas nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Goiás e Mato Grosso do Sul.

Em 2000 e 2001 atuei juntamente com uma amiga-parceira, educadora formada em psicologia, junto a um grupo de 38 professores da Educação Básica de 12 escolas, em uma dinâmica de trabalho que aliava encontros presenciais a cada 60 dias, com orientação à distância dos projetos desenvolvidos por cada equipe em sua respectiva escola. Nos encontros presenciais desenvolvíamos oficinas com o objetivo de provocar o pensar coletivo e o redimensionamento da prática pedagógica, num movimento de ação-reflexão-ação, que tinha continuidade no retorno do professor à escola. Mantínhamos contato constante acompanhando e orientando os professores até o encontro presencial seguinte.

Partindo das concepções dos professores e da reflexão sobre elas, procurávamos construir uma nova matriz teórica por meio do estudo e discussão de teorias contemporâneas de educação. Nesse processo, os professores participavam como sujeitos do conhecimento, numa perspectiva de valorização epistemológica dos saberes produzidos na prática pedagógica, acreditando que não basta ter acesso aos estudos teóricos sobre um tema, é preciso construir, a partir desses subsídios, a própria análise e reflexão, individual e coletivamente.

O exercício da função de formadora me exigiu buscar, desde o início, mas a partir deste momento com mais intensidade, conhecimentos que haviam sido negligenciados na graduação. Dediquei-me a conhecer Paulo Freire, Luiz Carlos Freitas, Antônio Flávio Moreira, Miguel Arroyo, Tomaz Tadeu da Silva, Jussara Hoffman, Pedro Demo, Elvira Sousa Lima e tantos outros educadores que construíram reflexões sobre a escola e sua função

social, currículo, avaliação, projetos de trabalho, desenvolvimento e aprendizagem, além, é claro, de Piaget e Vygotsky.

Em 2002 iniciamos o trabalho com um novo grupo de professores de novas escolas dos mesmos estados, formado agora por 26 pessoas, número mais adequado à metodologia adotada. Tínhamos o mesmo objetivo, porém um percurso particular tendo em vista as diferentes concepções, problemáticas e necessidades de um grupo que, obviamente, se diferenciava do outro. Com este novo grupo tivemos o tempo de formação ampliado para três anos e, portanto, o curso estendeu-se até 2004.

O trabalho com projetos (pedagogia de projetos) era o eixo da formação continuada com tais grupos. As escolas mostravam-se preocupadas em desenvolver projetos por determinação das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, de forma que elaboravam e realizavam uma grande quantidade deles que, em geral, pouco ou nada contribuíam para transformações da escola, das suas práticas, de seu espaço e tempo, das suas relações com a comunidade. Tivemos, então, como foco, a preocupação em construir uma nova concepção de trabalho com projetos.

Na vivência junto a esses grupos preocupava-me entender o processo de construção de saberes que determina a prática pedagógica do professor, refletindo sobre a complexidade de tal processo, a maneira como o formador interfere na construção e como os professores se relacionam com os diversos espaços/tempos de formação continuada.

Pela primeira vez, o mestrado foi vislumbrado e desejado. Incomodava-me, no entanto, o modo de fazer pesquisa em educação, o distanciamento existente entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa.

Há alguns anos os Parâmetros Curriculares Nacionais haviam proposto a Educação Ambiental como tema transversal e, em decorrência, vários projetos chegavam às escolas de todo o país. O Projeto Escola de Futuro resolveu incluir a Educação Ambiental na formação dos professores e contratou um biólogo para a tarefa. Mas os resultados não satisfaziam e a cada ano a empresa contratava novo profissional. Assim, acompanhei diferentes propostas: horta, minhocário, compostagem, separação do lixo, etc, que tinham como foco a difusão de práticas e tecnologias, sem operar uma compreensão crítica do contexto histórico. Intuitivamente desconfiava que tais práticas não eram educação ambiental, mas também eu não tinha clareza do que seria.

Movida pela curiosidade cursei, como aluna especial, a disciplina “Fundamentos da Educação Ambiental”, oferecida pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UnB. Conheci ali a professora Leila Chalub. A disciplina foi uma agradável surpresa: reencontrei Paulo Freire; conheci Edgar Morin e René Barbier; aprendi a ver o cerrado com novos olhos. Desconfiei que houvesse uma relação entre a questão ambiental e a problemática da fragmentação dos saberes, que há muito me instigava.

Fui tateando no escuro, procurando pistas, arriscando idéias até que resolvi, um ano depois, procurar Leila para expor toda a minha inquietude. Por sua orientação fui ao CDS e cursei, como aluna especial, a disciplina Metodologia da Complexidade I, com a professora Laís Mourão. Estudar Morin foi provocador. Quis mais, e no ano seguinte cursei Metodologia da Complexidade II, também com Lais Mourão.

Em novembro de 2004 fui aprovada para a o Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do CDS com um projeto de pesquisa que pretendia buscar um olhar complexo sobre a educação ambiental em articulação com a formação continuada de professores. Esta busca significaria o desafio de superar os condicionamentos socioculturais que engendram a lógica do meu pensamento e que me levam a negligenciar e recusar tudo o que não está de acordo com as crenças, convicções e verdades aprendidas no seio da cultura em que fui criada.

Mas, se há determinações sócio-noo-culturais que aprisionam o conhecimento, impondo-se para garantir verdades absolutas e certezas, é preciso considerar também que há condições que mobilizam e libertam o conhecimento, que permitem a autonomia do pensamento; as brechas para buscar outras formas de entender as coisas, de libertar da prisão as formas de pensar.

É a este desafio que me lanço, neste momento do meu percurso.

PARTE I

CAPÍTULO 1

CANTOS E ENCANTOS: A URDIDURA

“Vemos as coisas como elas são e perguntamos: por quê?
Sonho com coisas que nunca existiram e pergunto: por que não?”

Bernard Shaw

SOBRE COMO CHEGUEI AO FORTE

Conheci o Forte em setembro de 2005. O Forte é um distrito de São João d'Aliança, município localizado no nordeste goiano, há cerca de 150km de Brasília, onde já há alguns anos o Projeto Mulheres das Águas desenvolve, sob a orientação da professora Leila Chalub, diversas ações de educação ambiental junto à comunidade, sem, até então, atuar na educação formal, pois não havia interesse da prefeitura. A partir de 2005, com a nova gestão, o contexto torna-se favorável para a intervenção na educação formal, já que a nova prefeitura mostra-se disposta ao diálogo com a universidade. Fizemos, então, eu e a professora Leila, o exercício de identificar possibilidades de ação junto aos jovens da cidade de São João d'Aliança, e uma das questões levantadas foi a invisibilidade do distrito do Forte, comunidade provavelmente remanescente de quilombo⁷ que está na origem do município sem que seja reconhecida como tal, ou seja, sem que a comunidade de São João d'Aliança reconheça sua origem negra rural ali representada. Decidi então conhecer o Forte para re-conhecer a origem do município e, a partir daí, propor um trabalho de educação ambiental para professores e jovens alunos da cidade de São João d'Aliança.

Leila apresentou-me Guilherme⁸, turismólogo e fotógrafo, que se dedica ao inventário turístico⁹ de São João d'Aliança e já havia conhecido o Forte. Aqui começaria a ser construído um caminho de parceria.

⁷ ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Territórios das Comunidades Remanescentes de Antigos Quilombos no Brasil**: Segunda Configuração Espacial. Brasília: Mapas Editora e Consultoria, 2005. Inclui mapa temático articulado. E ainda por SILVA, Martiniano J. **Quilombos do Brasil Central**: violência e resistência escrava 1719-1888. Goiânia: Kelps, 2003.

⁸ Os nomes de pessoas que constam neste trabalho obedecem a três situações e critérios: 1) cito aqueles que deram sua autorização para tal; 2) utilizo apenas a inicial do nome para aqueles a quem não foi possível solicitar a autorização; 3) utilizo codinomes para as professoras participantes do projeto, apesar de ter obtido sua autorização, no intuito de preservá-las.

⁹ O inventário turístico de São João d'Aliança é parte do Projeto **Mulheres das Águas: Promovendo a Integração e Participação pelo Ecoturismo no Cerrado**, financiado pelo PPP/GEF/PNUD, com o

Marcamos a viagem – eu e Raquel, amiga e colega de mestrado - e no dia 30 de setembro de 2005 seguimos com Guilherme para São João d'Aliança. Chegamos à casa do Anderson, guia turístico que nos acompanhou nesta primeira viagem ao Forte e em outras que se seguiram. Mais 20 km de asfalto e 40 km em estrada de terra e chegamos à fazenda da Sra. A.¹⁰, à beira da Serra Geral do Paranã. Somos recebidos por Sra. A. e sua neta como se fôssemos velhos amigos queridos, como que intuindo os laços afetivos que construiríamos em um ano de encontros, de prosa, cafezinho, comida gostosa na beira do fogão à lenha. Com carinho e atenção Sra. A. nos recebeu diversas vezes, nos permitiu “invadir” seu quintal para chupar cana, jabuticaba, laranja e mexerica; montar barraca já tarde da noite; dormir em sua casa quando a chuva não deu trégua.

Ali deixamos o carro, colocamos as mochilas nas costas e seguimos a pé. Tínhamos cerca de 8 km de caminhada até chegar ao Forte, transpondo a Serra por uma trilha cavaleira. Logo no início da caminhada, do alto da Serra, avistamos o Forte, um pequeno círculo na imensidão do Vale do Paranã¹¹.



objetivo de “estruturar e implantar de forma integrada e participativa o plano de desenvolvimento do ecoturismo no Município de São João D’ Aliança”.

¹⁰ Utilizarei codinomes para esta senhora e para os moradores do Forte, dos quais não solicitei autorização escrita para citá-los.

¹¹ Vale do Paranã é a região do nordeste do estado de Goiás compreendida entre a Serra Geral do Paranã e a Serra Geral de Goiás.

Vale...
Vale que te quero meu
Vale do sonho e do encanto
Vale do amor tenro e do pranto
Vale do negro fugido
Vale do gado e mungido
Vale que vale uma vida
Vida... que tu vales?
Vales, uma única vez,
Do mirante mirar...
Belo Vale!
(Kiko di Faria¹²)



Durante o caminho Anderson nos ensinava sobre o cerrado: as plantas, seus usos tradicionais para cura, as flores, o solo, enfim, um pouco do saber que construiu ao longo de seus 27 anos de vida no cerrado. Nascido em São João d'Aliança, descendente de colonizadores poloneses que fundaram a cidade, Anderson chegou a morar em Brasília para estudar, mas por pouco tempo. Seu enraizamento no cerrado e na vida “da roça”, como

¹² Poeta sãojonense.

costuma dizer, fizeram-no retornar a São João d'Aliança e buscar ali um meio de vida. Andarilho por gosto e guia turístico por profissão, Anderson nos leva a observar o cerrado e não nos deixa caminhar alheios à diversidade a nossa volta.

*Há tanto pra se ver nesse chapadão cerradense
Que às vezes o oiadô fica até assim boquiaberto
Aqui tem um pouquinho de tudo
Pedaço do passado decorando o presente
E fagulhas do futuro enchendo os olhos dessa gente
[...]
(Kiko di Faria)*

Algumas horas de caminhada e chegamos à pequena e antiga Vila desenhada ao pé da Serra do Paranã, que logo exerceu sobre mim todo o seu encantamento e mistério. Os “dedos de prosa” com alguns moradores, homens idosos sentados na frente de suas casas; o modo de vida tranquilo e sem pressa; os mitos de origem de uma comunidade considerada remanescente de quilombo; o movimento causado pelos moradores de assentamentos vizinhos que freqüentam os bares, a sinuca e os mercadinhos nos fins de semana; a sanfona quase esquecida em um canto da sala depois que a luz chegou e que, com muita insistência, Quim¹³ tocou pra nós; a conversa comprida com D. Raimunda debaixo do seu “pé de pau”; as outras mulheres tão escondidas em suas casas; o sabor da fruta-pão. Quantas coisas desconhecidas, quanto estranhamento, quanta curiosidade.

Nos dois dias em que ficamos na Vila senti-me tomada por uma energia muito forte, que me fazia sentir muito bem, tranqüila. Fui embora com vontade de voltar.

Na volta tínhamos os mesmos 8 km a percorrer, porém subindo. Lembro-me ainda do peso da minha mochila, enorme! Descobri que não precisava de tantas roupas, de tanta coisa, que tudo aquilo só diminuía minha liberdade, me aprisionava. Naquele dia comecei a aprender algo que não está nos livros nem nos artigos de revistas indexadas, algo que não se aprende lendo, ouvindo ou pensando, apenas vivendo: a simplicidade.

¹³ Quim é como se apresenta Joaquim, morador da Vila, nascido ali, sanfoneiro e músico, que se tornou parceiro na realização das festas na escola.



Com a curiosidade aguçada e o interesse em ter a Vila do Forte, e não mais a cidade de São João d'Aliança, como lugar de investigação, sistematizei uma pesquisa exploratória com o objetivo de recolher elementos que me permitissem um conhecimento inicial e, posteriormente, a tomada de decisão do campo empírico para minha pesquisa.

Haviam três questões iniciais a serem exploradas: O que significava ser “remanescente de quilombo”; Qual o processo histórico e territorial que configurava o Forte; Qual o suporte¹⁴ ambiental desse espaço em que várias territorialidades são construídas.

REMANESCÊNCIA QUILOMBOLA, MITOS DE ORIGEM E OUTRAS HISTÓRIAS

*Negros são almas
Negros são gente
Negro é um povo
Que sente na carne
A dor e o peso
Do sonho e da busca
De seus ancestrais
Negros são povos
Que miscigenados
São multitonantes,
De cútis diversa
Marcados na essência
De seu negro ser
São homens, são gente
São filhos de Deus.
(Kiko di Faria)*



¹⁴ Para Freire (2002, p.55) “a invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o *suporte* em que os outros animais continuam, em *mundo*. [...] O suporte é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto para resistir; é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio”. Os seres humanos, intervindo no suporte, foram criando o mundo e transformando a vida em existência.

Os “remanescentes de quilombos”, “mocambos”, “terras de preto”, “comunidades negras rurais”, “comunidades quilombolas” ou, ainda, “quilombos contemporâneos” referem-se a um mesmo patrimônio territorial e cultural inestimável, porém desconhecido pelo Estado e pela sociedade brasileira. Mesmo passados mais de um século da abolição da escravidão, a população afro-brasileira ainda é associada à escravidão e os quilombos são tratados como se fizessem parte de um passado remoto, negando-se assim sua contemporaneidade. (ANJOS, 2005a, 2006)

Pesquisa realizada por ANJOS (2005b) mostra que existem, no Brasil, 2.228 comunidades remanescentes de quilombos, totalizando uma população de mais de 2,5 milhões de pessoas. A identificação dessas comunidades cresce aceleradamente e o autor da pesquisa reconhece que existem ainda muitas comunidades mantidas na invisibilidade. No Estado de Goiás foram registradas 27 comunidades remanescentes de quilombos, sendo uma delas a comunidade do Forte, entre as oito localizadas na microrregião do Vão do Paranã.

Paralelamente o Governo de Goiás, por meio da Superintendência de Promoção da Igualdade Racial – SUPIR – iniciou, em 2003, um trabalho de identificação das comunidades quilombolas do Estado e apresenta seu resultado no Plano de Promoção da Igualdade Racial. Ali estão relacionadas 110 comunidades quilombolas em Goiás, segundo informa a Superintendente da SUPIR¹⁵, o que significa um número muito superior ao apontado na pesquisa de Anjos (2005b), mas que, ainda assim, não inclui a comunidade do Forte. Ainda segundo a Superintendente da SUPIR, a pesquisa de identificação não foi concluída e terá continuidade enquanto tomarem conhecimento da existência de comunidades quilombolas.

A questão das comunidades remanescentes de quilombos surge como temática em discussão na sociedade brasileira a partir da Constituição de 1988 que estabelece no Art.68 do Ato das Disposições Transitórias: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”¹⁶. O art. 68 tem uma importância singular para as comunidades quilombolas, pois se constitui no “único instrumento legal produzido pós-abolição que se refere a direitos sobre a terra por parte de ex-escravos e seus descendentes” (WAGNER, 1999, p.11).

¹⁵ Afirmação feita pela Sr.^a Marta Ivone, superintendente da SUPIR, em conversa informal por ocasião do V Encontro dos Povos da Chapada dos Veadeiros realizado em Teresina de Goiás em outubro de 2006.

¹⁶ O termo “remanescentes das comunidades dos quilombos” utilizado no art. 68 gerou grandes polêmicas, entre elas o fato de remeter as comunidades quilombolas ao passado, negando-lhes, portanto, a existência atual. Por concordar com tal crítica, opto neste trabalho pela inversão das palavras que, por si só, dá um sentido mais adequado, e utilizo o termo “comunidades remanescentes de quilombos”.

Passaram-se 15 anos, marcados por disputas, avanços e retrocessos, entre a promulgação da Constituição e a regulamentação de seu art. 68 pelo Decreto 4887/2003, que definiu os procedimentos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por “remanescentes das comunidades dos quilombos”. Neste percurso o conceito de quilombo tem sido o foco central das discussões e sua compreensão é, ainda hoje, fundamental para a resolução dos conflitos que se impõem no trato da problemática. Assim, antropólogos, sociólogos, historiadores e juristas retomam a origem do conceito de quilombo, analisam seus elementos constituintes, revisitam a história social e econômica do Brasil desde o Império, dialogam com as comunidades negras rurais, enfim, trilham caminhos variados em busca da re-construção de um conceito (BARBOSA;GRANDO, 2006)

Em 1740 o Conselho Ultramarino cunhou o primeiro conceito de quilombo definindo-o como: *"toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele"*. Este conceito, constituído basicamente de cinco elementos (Wagner,1999), quais sejam: 1) a fuga; 2) uma quantidade mínima de fugidos; 3) o isolamento geográfico, em locais de difícil acesso e mais próximos de uma "natureza selvagem" que da chamada civilização; 4) moradia habitual, referida no termo "rancho"; 5) autoconsumo e capacidade de produção, simbolizados na imagem do pilão de arroz - perpetuou-se como definição clássica até a década de 1970, influenciando diversos estudiosos (SCHMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002). Foi apenas nas décadas de 1980 e 1990, na medida em que foram intensificando-se os contatos com as comunidades remanescentes de quilombos, que estudos inovadores ampliaram o conhecimento sobre quilombos (Reis; Santos, 1996, *apud* ANDRADE; TRECCANI, 2000) e cada um dos elementos que compôs por tanto tempo o conceito foi sendo refutado.

Sabe-se hoje que os quilombos, durante o sistema escravocrata, e as comunidades remanescentes de quilombos, após a sua extinção, formaram-se a partir de uma enorme diversidade de processos, do qual a fuga e ocupação de territórios isolados é apenas um entre tantos outros, tais como: heranças; doações; recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado; compra de terras; permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das grandes propriedades.

A questão do isolamento é refutada. Historiadores demonstram que muitos quilombos mantinham relações econômicas externas, como parte da estratégia de garantia de autonomia; prova disso é que existiam quilombos a apenas alguns metros da casa grande.

[...] isolamento é falta de contato ou de comunicação entre grupos ou indivíduos, fenômeno também inexistente entre aquele povo que, já à época do quilombo mantinha seu contato social entre si, face a face e com outros quilombos, indígenas, etc. sendo todo o passo-a-passo de sua vida uma forte interestimulação de contatos transmissores de idéias, valores, atitudes, cheios de significações [...]; os contatos indiretos com o passado,

transmitindo herança cultural no intercâmbio das gerações pelo princípio da oralidade. Aliás a vida arredia e solitária, dos que vivem em vãos de serras, fugindo de injustiças, não significa isolamento em nenhum sentido. Trata-se de estratégia. Autodefesa. (SILVA, 2003, p. 381)

Para romper com o esquema interpretativo que fundamentou o conceito de quilombo desde o período colonial, foi preciso empreender uma análise crítica tendo como ponto de partida, segundo Wagner (1999), a compreensão de como as comunidades “remanescentes” se auto-definem, pois é neste processo que se forja e afirma a identidade coletiva de um grupo.

De acordo com (Schmitt; Turatti; Carvalho (2002), é o sentimento de pertencer a um grupo e a uma terra que faz uma comunidade capaz de se auto-definir e se auto-firmar, como forma de expressão da identidade étnica e da territorialidade, construídas sempre em relação aos outros grupos com os quais os quilombolas se confrontam e se relacionam. Portanto, a identidade étnica e a territorialidade são os elementos que fundam a compreensão de comunidades remanescentes de quilombos.

Já para Anjos (2006), o conceito de comunidade quilombola, tendo origem no campesinato negro, refere-se aos povos de matriz africana que ocuparam terras em busca de autonomia política e econômica.

Muitos outros conceitos¹⁷ foram cunhados nesse período e sua análise permite afirmar, segundo Barbosa; Grando (2006), que os cinco elementos que conformavam a primeira definição de quilombo, cunhado pelo Conselho Ultramarino e utilizado por décadas, são substituídos por novos elementos que vão compor os atuais conceitos/noções: identidade étnica, territorialidade, autonomia.

O Decreto nº 4887, de 2003, incorpora tais noções e considera remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Entretanto, os aspectos jurídicos indicam apenas uma dimensão da questão. Para além do direito ao título da terra, está em jogo uma luta política em defesa dos direitos do povo negro no meio rural, reconhecendo-lhe a identidade étnica e cultural própria, forjadas no contexto das desigualdades historicamente estabelecidas.

O quilombo reconstrói concretamente um tipo de organização territorial de origem africana no novo espaço denominado Brasil e funciona como uma verdadeira válvula de escape para diluir a violência da escravidão, durante os quase quatro séculos de tensões e confrontos de classe no sistema

¹⁷ Ver DIEGUES, A.C.S.; ARRUDA, R.S. (Orgs) **Saberes Tradicionais e Biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001. 176 p. (Biodiversidade, 4) e ANDRADE, L.; TRECCANI, G. Terras de Quilombo. In: LARANJEIRA, R.(Org.) **Direito Agrário Brasileiro Hoje**. São Paulo: Editora LTr, 2000.

escravista. Significava a busca por proteção e segurança, por igualdade de condições e liberdade de acesso à terra. (ANJOS, 2006, p. 46)

Quanto à noção de quilombo, cabe reconhecer que cada um dos elementos – fuga, isolamento, etc. - que esteve presente nos conceitos elaborados ao longo de décadas no âmbito da ciência, são também aqueles que habitam o imaginário coletivo e que conformam as representações sociais sobre quilombo, o que indica que a construção de novos conceitos científicos ou jurídicos não bastam para alterar a compreensão do termo pelas pessoas em geral e pelas próprias comunidades negras remanescentes de quilombos.

Importa sublinhar que a comunidade do Forte desconhece toda esta discussão legal e conceitual e não se auto-identifica como remanescente de quilombo, constatação fruto da pesquisa exploratória empreendida. Importa porque a forma de um grupo atuar no mundo depende de como percebem este mundo. O desconhecimento implica a não problematização da realidade e, assim, a realidade é tomada como estática e o mundo como algo dado, independentes da ação dos sujeitos. É preciso pensar-se a si mesmo para pensar o mundo. Olhar para trás é um modo de melhor conhecer o que está sendo para melhor construir o futuro (FREIRE, 2000).

Por meio de entrevistas não estruturadas com os moradores idosos, buscamos¹⁸ conhecer a origem do Forte perguntando: “Como surgiu o Forte?”.

A HISTÓRIA NA MEMÓRIA¹⁹

“Uns fala de um jeito, outros fala de outro, da escravidão... Outros fala que foi da guerra. Outros fala que aqui começou pelos escravos, então você não pode afirmar nada, não é? Porque eles falaram que aqui o escravo veio, correndo da Bahia, da escravidão daquele tempo. Chegou foi arranchando aqui, outros fala que foi o revoltoso²⁰. Foi arranchando, gostou, começou a fazer as barraca, começou a trabalhar. Você já beirou aquela cerca de pedra aqui? É uma cerca grande. Tinha ali embaixo antigamente, o povo acabou com as pedras pra fazer casa, uma cercona mesmo, mundo de cerca. [...] Eu acho que foi por causa da água. A água toda a vida existiu, não é? A água nunca secou. Porque nós temo uma água que nunca secou, né? Pois aqui a água é boa. Ela vem de lá cima, do pé da serra,

¹⁸ As entrevistas foram realizadas no período de setembro de 2005 a fevereiro de 2006 com a imprescindível parceria de Raquel Grando que, com seu espírito investigador, ajudou-me a construir as bases desta pesquisa.

¹⁹ Os relatos transcritos a seguir correspondem a versão ampliada de parte do trabalho intitulado “A Dança dos Quilombos”, elaborado em co-autoria com Raquel Grando e apresentado no III Encontro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS), realizado em Brasília no período de 23 a 23 de maio de 2006.

²⁰ Revoltosos são, segundo moradores, os integrantes da Coluna Prestes.

aqui forma o rio Pipiri. Agora não sei, pra te falar a verdade... A terra é boa, tudo que plantar ela produz.

Aqui tinha correio, tinha agência, aqui tinha tudo! Tudo trazia a pé. Era bem arrumadinho, era bem desenhadinho... Não, o Forte era forte, moço. Tinha aqui umas 200 famílias, quase trezentas, depois foi acabando, acabando... O prefeito nunca ligou por aqui não. O homem que era dono do cartório mudou, e carregou o cartório. Aí foi só derrubando o lugar, foi acabando. Entra um prefeito, não faz nada, entra outro, não faz nada. Foi acabando porque o povo foi desgostando, foi vendendo as casas". (Sr. Vr., 71 anos)²¹

"Minha avó veio da Bahia com o pai dela a cavalo, ela era pequena. Aqui era um cerradão, só tinha jatobá. Aqueles povo que vinha de lá pra cá, ia pra Mato Grosso, e a Serra é muito alta, aí falou: 'vou pousar aqui'. Aí posou. Posou aí no pezinho da serra, achou bom, né? Aí meteu a mão no facão e disse 'eu vou arrancar aqui um barro', tirou o barro, e falou assim: 'sabe que aqui vai dar telha!', aí amassou, amassou, fez um cachimbo. Aí assou o cachimbo, ele não quebrou. 'Vamos fazer umas telhas aqui, fazer um forno', aí fez um forno. Aí ficou morando lá até fazer as telhas, 'agora nós já fez as telhas, vou voltar lá pra aquele córrego, é o Pipiri, vou fazer a casa lá'[...] Aqui chama Forte porque é forte mesmo." (Sr. V, 90 anos)

"Aqui é muito tempo. Muito tempo... Não sei nem que idade ele [o Forte] tem, tem mais de 300 anos... mais de 300. O meu pai chegou pra aqui menino, ele fez essa casa, ele morro com 83 anos. Ele chegou aqui pra morar nessa casa aqui, ainda era casa alugada. O pai dele alugou pra morar aqui... Nós morava mais é aqui, em redor, em fazenda. Depois ele comprou ela [a casa], aí nós mudemos pra aqui. Naquele tempo ele vivia assim, punha roça, né? Quem não tinha terra os fazendeiro dava. Naquele tempo podia por roça em qualquer fazenda, eles não brigava não. Hoje é que não pode, tá tudo fechado. Não pode tirar um pau sem pedir. (Sr. A., 74 anos)

"Aqui é velho demais. É o lugar mais velho que tem. Todo lugar mudou de nome, aqui não. Isso é velho demais, minha filha! Você vê que eu tô nessa idade e já conheci isso aqui velho. Isso aqui já teve acabado, depois melhorou um pouquinho. Mas não acaba, acho que é a água que não deixa acabar. " (Sr. L., 83 anos)

"Nós perguntamos como surgiu o Forte. Aí ele falou que veio uns baianos né, que ficava passando pra cá e pra lá... olhava pra serra e não tinha coragem de subir, né? Aí diz que um

²¹ Todos os relatos deste trabalho foram transcritos tal como se apresentam com o intuito de preservar a características próprias da oralidade.

subia e o outros ficavam, aí quando eles ia ficando aqui, ele pegavam e ia trabalhando e começavam a construir as coisas no Forte” (relato de aluno sobre entrevista²² com morador).

“Aqui é muito antigo, tinham escravos trabalhando... A serra pode procurar que pode achar ouro nela. O Forte é antigo, mas não cresceu porque foi construído perto da serra.” (Sr. E., 53 anos)

“Eu não sei quanto tempo tem o Forte... eu entendi já era Forte... minha mãe, minha vó quando nasceu já era Forte...Minha vó nasceu e criou aqui, só não enterrou aqui porque ela foi pra Chapada... toda vida eu conheci já era Forte... então não dá pra contar como começou... só sei contar que eu nasci e criei aqui... Você viu a cerca de pedra? Foi feito por escravo... porque só obrigado... quem ia carregar essas pedra toda por gosto... só obrigado” (Sra. R., 74 anos)

“Eu também perguntei pra eles né, sobre os Kalungas e sobre os quilombos, eles não conhecem, nunca ouviram falar aqui que eles tivessem passado. Isso é uma coisa ainda que a gente ainda pode pesquisar. [...] E ele falou que os avós dele também foi criado aqui. Que desse tempo ninguém sabe dizer... ninguém sabe direito a origem do Forte. Que tem muita conversa e tudo, mas ninguém sabe. Que quando esse povo mais velho veio pra cá o Forte já exista. Pra você ver ele tem 80 e poucos anos e todos esses entrevistados já conheciam o Forte através dos avós. Se eles tão com 80 anos e quando era da idade de 11 anos ele já conhecia o Forte e já sabia que tinha uns 300 anos. Se a gente for ver a idade de cada um, quase 80, então, o Forte deve ter sei lá uns 400 anos. Ele tem uns 400 anos”. (relato de aluno sobre entrevista com morador)

A história do Forte não está escrita, ou seja, não há registro na historiografia brasileira²³, mas inscreve-se na memória de seu povo.

A história, constituída de memória, é urdidura e é trama, é tecida do esquecimento e da lembrança, é passado e presente [...] A urdidura e a trama têm permanências que não são permanências, continuidades que não são continuidades, porque são latências; pois o passado, não é mantido, é transformado numa outra forma, para não desaparecer no esquecimento; o presente também é transformado, porque revela a possível

²² Atividade de pesquisa realizada pelos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rural do Forte, como relatado no capítulo 3.

²³ Segundo M. Silva (2003) apenas dois quilombos de Goiás mereceram registro na historiografia brasileira. São eles o quilombo do Ambrósio e o quilombo de Pilar, que no início da década de 1750 foram palco de uma guerra entre governo e quilombolas.

realização de apelos negligenciados do passado, caso consigamos captá-los. (MAGALHÃES; MATSUMOTO; NUNES, 2004, p.100)

Inscribe-se também na ocupação do nordeste goiano. Para M. Silva (2003), escravos fugidos de fazendas da Bahia e Goiás encontram naquele lugar, onde viria a ser o Forte, um espaço privilegiado entre os dois Estados e protegido pela imponência da Serra Geral do Paranã.

Já no século XVII, além dos escravos indígenas, é provável que escravos negros já fugissem do Maranhão, Bahia, Pernambuco, São Paulo e Minas Gerais, percorrendo a “rota do sertão”, com destino ao norte e nordeste de Goiás, deixando suas tradições locais, embora os quilombos só possam ser identificados em grande parte a partir do século XVIII. [...] Na realidade, no século XVIII, mormente nas décadas de 1750 a 1760, toda a comunidade mineira de Goiás vivia “na sombra de quilombos” (M. SILVA, 2003, p. 340).

Para o autor é marcante a presença de quilombos no Vale do Paranã em decorrência das numerosas fugas de negros escravos devido ao trabalho desumano nas minas. Se considerarmos que os quilombos representavam uma sociedade de resistência, no sentido de que se contrapunham ao sistema escravista, ou seja, às forças sociais, culturais, políticas e econômicas da escravidão, configurando uma filosofia quilombola (M. SILVA, 2003), a existência de vários quilombos no mesmo espaço geográfico imprime, assim, uma identidade que vai se manifestar nos sujeitos que ali constroem, ao longo da história, sua territorialidade.

É possível inferir que uma história de luta pela liberdade, de superação da opressão vem sendo construída no Forte desde sua gênese. Porém, de forma antagônica, mas também complementar e concorrente²⁴, a submissão e a servidão também conformam as relações de poder que se estabelecem na comunidade. Com a decadência da mineração, Goiás passa de uma economia aurífera a uma economia agropecuária, esta de forte expressão no nordeste do Estado²⁵. O senhor de escravo não mais existe, mas é substituído pelo fazendeiro, que mantém a relação de servidão. Com o fim da escravatura e, em seguida, com a instauração do sistema federativo republicano, o “coronelismo” será o instrumento que definirá os contornos microrregionais de poder. Neste período as fazendas eram grandes propriedades familiares e consubstanciavam um poder local, o que só terá nova configuração no século seguinte, após a Revolução de 1930 (BERTRAN, 1988).

Para Little (2002) o processo de expansão das fronteiras do Brasil está marcado por choques territoriais que devem ser compreendidos em seu contexto histórico e geográfico próprios, mas, pode-se dizer que, em comum, tiveram como resposta a resistência ativa dos

²⁴ Antagonismo, complementaridade e concorrência são princípios da complexidade, segundo Edgar Morin, e dizem respeito a toda relação organizacional, a todo sistema, a todas as interações.

²⁵ Segundo Bertran (1988, p. 43) “A pecuária de exportação existia em Goiás [...] mobilizando as regiões da Serra Geral do Nordeste Goiano (de Arraias a Flores, sobretudo), com 230 fazendas consagradas à criação [no fim do período colonial]”.

diversos povos por meio de guerras, confrontos, migrações, reagrupamentos étnicos. Entretanto, não só a resistência compõe este processo:

[...] No caso dos escravos africanos, a história da colônia e do império está repleta de casos de rebeliões, fugas, luta armada e alianças entre quilombos e povos indígenas. Mas, se por um lado, existem múltiplas formas de resistência, por outro, todas as respostas desses grupos não necessariamente devem ser classificadas como de resistência. **Existem também processos de acomodação, apropriação, consentimento, influência mútua e mistura entre todas as partes envolvidas.** Esses múltiplos, longos, e complexos processos resultam na criação de territórios dos distintos grupos sociais e mostram como a constituição e a resistência culturais de um grupo social são dois lados de um mesmo processo. Além do mais, o território de um grupo social determinado, incluindo as condutas territoriais que o sustentam, pode mudar ao longo do tempo dependendo das forças históricas que exercem pressão sobre ele. (LITTLE, 2002, p.5, grifo nosso).

Nos relatos dos moradores do Forte, sobre o modo de vida passado, tem destaque a figura do “major” como aquele que mandava no Forte e a quem todos obedeciam. Sr. O. nos ensina que até recentemente a vida ali era controlada por um fazendeiro, louvado pelos moradores, com o qual mantinham uma relação “cômoda” de servidão.

“Aqui tem uma fazenda que ela pega daqui até 31 km, só terra boa, ela deve ter quase 8 [?] mil alqueires... mas na época que esse homem que era dono dessa fazenda... que ele morreu, no ano que eu casei ele morreu, em 1978 [1971?]... então o Forte começou a acabar. Eu falei pro Mário, que é o prefeito: prefeito aqui morreu no ano que eu casei. Era um homem ... o nome dele era Dejari... um homem que trabalhava 40 homens aqui de dentro do Forte tudo pra ele... ele tinha uma coisa, ele gostava de trabalhar com gente pobre, não tinha negócio de cheque... também não tinha ladrão... naquela época não tinha... B. era vaqueiro dele, segurava o dinheiro dele... O que acontece, ele vinha aqui pro Forte, todo mundo que pedia ele tinha dinheiro pra dá, eu quero 100, eu quero 500, ele dizia: cê vai fazer o quê? Naquela época não tinha aposentadoria, aposentadoria saiu de uns anos pra cá... pobre morria de fome, velho morria... era muito triste aquela época... Você sabe o que ele fazia? Ele matava vaca aqui e dava pro povo, pra'queles velhinho que não tinha condições de trabalhar ele dava vaca, dava saco de arroz ...

Então quando ele morreu o Forte foi acabando, porque a mulher dele pegava os boi, vendia e comprava apartamento em Brasília.

É difícil de falar... o cabra não acredita... ali era só mata, ele pagava pra derrubar e dava pro cabra plantar 3 anos de graça. Só que o cabra tinha que dar formado pra ele depois, ele dava a semente e o cabra dava formado. Aí o Forte foi acabando... não foi prefeito não, o negócio é isso aqui ó [dinheiro]... quando ele morreu o emprego acabou pro povo daqui do Forte ... e a época também era difícil ... isso tem uns 28 anos... Ele deixou uma máquina de

ganhar dinheiro, deixou tudo formado, tudo fechado... ele morava aqui na fazenda... que hoje o fazendeiro não mora mais na fazenda... ele morava. Então é essa razão que eu falo..”

Sr. O. nos remete a Paulo Freire:

[...] o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (FREIRE, 2000, p.31)

Vários relatos remetem à presença de um coronel, além do major, e do poder exercido por eles, como nestes relatos orais dos alunos sobre a entrevista com o Sr. L. e Sra. J.

“Aí nós também perguntamos como era antigamente a Vila do Forte? Ele disse que era comandada pelo Coronel Manoel Paz e pelo Major Augusto Curado”

“E pra eles prenderem as pessoas era num tronco. Tipo os escravos, quando prendia os escravos. Não tinha cadeia. Era os majores, os comandantes daqui que faziam isso. As pessoas que errava, eles colocavam lá, colocavam os pés, faziam tipo um [?] nos pés deles e colocavam um tronco de aroeira por cima. Mas ele falou que não era os escravos não, era as pessoas, quem errasse. Quem cometesse um erro ia ser preso ali”.

“E quem comandava o Forte antigamente foi Pantaleão, que era o coronel. É ele que mandava. O cara era muito rico”.

Para Morin (2001) a lógica da dominação é um ponto crucial para compreender porque os povos se submetem à tirania. Recorre às reflexões de La Boétie, para quem a submissão impede de pensar e torna-se um modo mecânico em que não há mais iniciativa, para afirmar que “a problemática da submissão vem não unicamente dos que têm poder, mas também de nós, dos povos e dos indivíduos humanos. [...] A submissão é o contrário da liberdade e da autonomia, e é um problema colocado há muitos séculos” (MORIN, 2001, p.36).

La Boétie estranha que homens, cidades inteiras, povos, nações, suportem estar sob o jugo de um tirano, que teria apenas o poder que lhes dão; e conclui:

[...] são os próprios povos que se deixam, ou melhor, se fazem dominar, pois cessando de servir estariam quites; é o povo que se sujeita, que se degola, que, tendo a escolha entre ser servo ou ser livre, abandona sua franquia e aceira o jugo; que consente seu mal – melhor dizendo, persegue-o. (LA BOÉTIE, 1999, p.14)

Esta sujeição é chamada por La Boétie de “servidão voluntária”. “A primeira razão da servidão voluntária é o costume” afirma, pois “[os homens] não tendo visto da liberdade sequer a sombra e dela não estando avisados, não percebem que ser escravos lhes é um mal” (1999, p.23).

Porém, há aqueles que jamais se acostumam com a sujeição, que não se contentam apenas em “olhar o que está diante dos pés” (LA BOÉTIE, 1999, p.24), os sujeitos desviantes (MORIN, 1991), para os quais “mesmo que a liberdade estivesse inteiramente perdida e de todo fora do mundo, a imaginam e a sentem em seu espírito, e ainda a saboreiam; e a servidão não é de seu gosto por mais que esteja vestida” (LA BOÉTIE, 1999, p.24).

Contudo, vale ressaltar que, segundo Paulo Freire, a liberdade é ontológica ao ser humano, é inerente à condição humana e, portanto, a servidão é considerada aqui como uma produção histórica que atende aos interesses dominantes.

CHAPADA DOS VEADEIROS OU VÃO DO PARANÃ?

Para além da origem quilombola, da história de resistência que poderia estar na gênese do Forte, mas que apenas podemos assumir como possibilidade, e da sujeição à tirania, encontramos, na narrativa de seus moradores, a revelação do lugar central que ocupa o ambiente natural na história do lugar. A existência do Forte se constrói, conforme os relatos, em função da relação com os recursos que o ambiente natural oferece, com os quais estabelecem vínculos simbólicos e sociais.²⁶

O território não é somente o local que uma comunidade ocupa, mas faz parte de todo um conjunto de práticas e cosmologia que é construído na sua relação com o local que habita, ao longo de gerações ocupando aquele espaço. Para Little, o fato de que um território surge diretamente das condutas de territorialidade de um grupo social implica que qualquer território é um produto histórico de processos sociais e políticos. Portanto, conhecer as características físicas é essencial para compor uma visão complexa que permita compreender o processo socioambiental que configura o Forte e o suporte a partir do qual constroem sua territorialidade, entendida como “o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu ‘território” (LITTLE, 2002, p.3).

O Forte é um distrito do município de São João D’Aliança/Goiás, que compõe a microrregião da Chapada dos Veadeiros, no nordeste goiano. Há aqui uma situação peculiar: o Forte está geograficamente situado no Vão do Paranã (outra microrregião), separado de sua sede pela Serra Geral do Paranã. Portanto, é preciso buscar no Vão suas características físicas. Vale ressaltar que tal localização não é exclusiva do Forte. Metade do município de São João d’Aliança está no Vão do Paranã, sendo o Forte a única vila e distrito.

²⁶ Para conceito de natureza ver capítulo 3.



O Vão do Paranã²⁷ é um extenso vale, de topografia plana, limitado pelas Serra Geral do Paranã e Serra Geral de Goiás, com escarpas bastante acentuadas que atingem mais de 1000 m de altura. É uma área predominantemente de cerrado com campos cerrados, variantes ralas que formam pastagens naturais. Na sua composição original, as florestas cobriam mais de 50% da área, onde estavam os solos mais férteis. É entrecortado por cursos d'água, afluentes do Rio Paranã. Do ponto de vista dos solos, há bastante diferenciação, destacando-se no centro do vale a terra roxa, que caracteriza solos de alta qualidade. Boa parte da área é de terras com aptidão agrícola, inclusive para cultivos irrigados. Outra característica é a presença de madeiras de lei – Aroeira, de alto valor comercial e de espécies lenhosas de baixo valor comercial. (GOIÁS, 1983).

Em função das características fisiográficas, predomina no Vão do Paranã a exploração carvoeira de espécies lenhosas de baixo valor comercial e a agropecuária extensiva e, em decorrência, prevalecem as pastagens. O tamanho dos estabelecimentos, segundo o Censo Agropecuário de 1996²⁸, caracteriza a estrutura fundiária clássica do Brasil tradicional - o binômio latifúndio/minifúndio, em que a maior parte da área é dominada pelo latifúndio, refletindo a concentração de terra.

²⁷ A microrregião do Vale do Paranã é formada por 12 municípios: Alvorada do Norte, Buritinópolis, Damianópolis, Divinópolis de Goiás, Flores de Goiás, Guarani de Goiás, Iaciara, Mambaí, Posse, São Domingos, Simolândia e Sítio D'Abadia.

²⁸ BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo Agropecuário, 1996. Disponível em <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/pesquisas/ca/>. Consultado em 01/11/2005.

Os dados do Censo demográfico de 2000 indicam que as condições sociais e de infra-estrutura da população são precárias, evidenciadas pela taxa de alfabetização, que não passa de 80% e pelas condições dos domicílios, analisados o acesso à rede de água e esgoto e à coleta de lixo. Os dados mostram ainda uma população jovem.

Com o objetivo de corrigir as distorções sócio-econômicos em relação ao centro-sul do Estado, mais desenvolvido, o Governo de Goiás apresenta o Programa de Desenvolvimento Sustentável do Nordeste Goiano, chamado “Nordeste Novo”²⁹. Dentre as ações prioritárias está a conclusão da primeira etapa do Projeto de Irrigação em Flores de Goiás. Supõe-se que diz respeito à continuidade do projeto proposto pela SUDECO - Superintendência do Desenvolvimento da Região Centro-Oeste - na década de 80³⁰. Tal projeto é assunto da comunidade de Flores de Goiás e de São João D’Aliança, gerando grandes expectativas.

A problemática estrutural da região não é nova. Bertran (1988, p.138) assim descreveu o Vão do Paranã: “região situada no nordeste goiano, carente de todo tipo de infra-estrutura econômica e social e apresenta problemas de regularização fundiária”. Ainda segundo o autor, as regiões de ocupação mais antiga do Estado de Goiás, dentre elas o nordeste, são, contraditoriamente, “onde mais se manifestam sistemas produtivos ‘pré-mercado’ e maior rigidez da estrutura produtiva devido à própria ‘cristalização histórica’ e ao ‘imobilismo centenário da estrutura fundiária’” (BERTRAN, 1988, p.122).

A VILA DO FORTE

A Vila do Forte foi criada em 1862 e em 1869 torna-se sede do município, chegando a ter como seu distrito o que hoje é o município de Flores. Apenas em 1910 surgirá o povoado de Capetinga, mais tarde denominado Vila de São João da Capetinga e hoje São João D’Aliança que, duas décadas depois, em 1931, tornar-se-á sede do município³¹. Atualmente o Forte é um distrito de São João d’Aliança. A transferência da sede do município provocou profundas mudanças na dinâmica da Vila do Forte e é percebida, hoje, pelos moradores como o motivo que levou a sua decadência. Como sede o Forte abrigava a prefeitura, correios e o cartório, atendendo a toda região. Muitas das antigas casas, feitas de adobe e

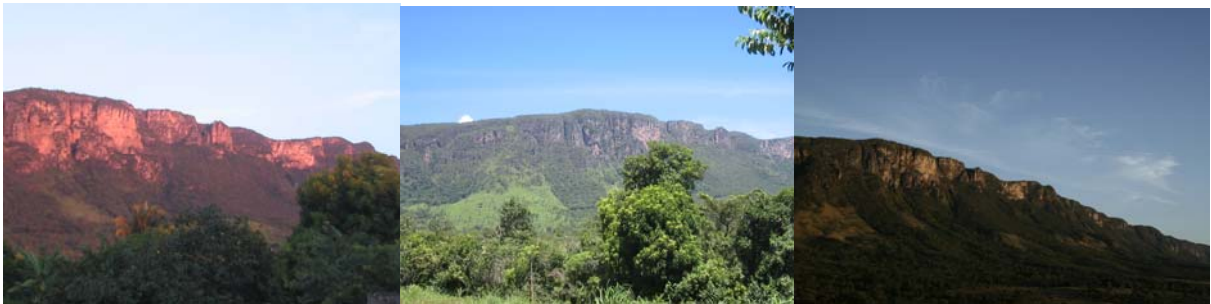
²⁹ Site do Estado de Goiás (www.goiias.gov.br) consultado em 01/11/2005.

³⁰ Em 1983, a SUDECO tinha como proposta o Projeto de Desenvolvimento Integrado do Vale do Paranã – “Paraná 1”, como parte de um programa de desenvolvimento da região Geoeconômica de Brasília. O Projeto propunha a implantação de infra-estrutura de irrigação para uma área de 228.000 ha onde, segundo o documento, estavam as terras mais férteis do Vale, e que tinham condições topográficas e hídricas adequadas para a agricultura irrigada.

³¹ Enciclopédia dos Municípios, vol. 36, p.407-408.

telha de barro, estão vazias e abandonadas, marcas daqueles que já morreram ou dos que deixaram a comunidade em busca de oportunidades em Formosa ou Brasília.

A presença da Serra³² é constante; onde quer que se esteja, ali estará ela “espreitando”, com sua diversidade de nuances e cores, como um camaleão entregue à luz do sol. A Serra está presente também nos mitos de origem da comunidade e na sua história: o ouro; a Serra como empecilho para prosseguir; a proteção; o medo; o respeito; a dificuldade em transpô-la como símbolo da vida de antigamente.



Na Vila, em formato oval, desenhado pelas antigas casas de adobe circundando o espaço, tendo no centro as construções mais recentes, vivem cerca de 130 pessoas. As casas mais antigas estão à beira do Rio Pipiri; seus quintais estendem-se até o rio e neste percurso encontramos vários trechos de cercas de pedra. Muitas das casas de adobe, que originalmente tinham suas telhas feitas de barro do próprio Forte, foram reformadas e receberam telhas de amianto. Outras foram rebocadas, mas conservam seu telhado original, além de portas e janelas de madeira. Os banheiros são raros. Nos quintais há muitos pés-de-pau e são comuns, entre outros: fruta-pão, cacau, laranja-da-terra, jabuticaba, limão galego, banana, manga, jaca, além de cana-de-açúcar. O clima no Vale é muito quente, o que faz com que haja diferenças de espécies e de período de safra em relação à Chapada.



³² “Serra” refere-se, sempre, a Serra Geral do Paranã.

A maioria das pessoas considera-se proprietária de suas casas, mas não possui escritura oficial dos imóveis. A informação é de que as terras são da Igreja. A população tem acesso à luz nas casas e à iluminação pública nas ruas de terra da Vila. Contudo, o vídeo-cassete e dvd são raridades. Computador não existe. A água, captada em uma mina na Serra Geral do Paranã, chega a todas as casas, mesmo que apenas ao quintal, como ocorre naquelas mais simples. Não há esgoto nem coleta de lixo, que é queimado nos próprios quintais, e como é costume jogar tudo no chão, indiscriminadamente, há bastante lixo pelas ruas da cidade. O acesso ao telefone é precário: há apenas um aparelho público do tipo “orelhão”, que com frequência está quebrado; para ter celular é preciso de uma antena, o que apenas dois moradores possuem.

O transporte é uma das limitações. Há uma linha de ônibus para Formosa com viagens realizadas em dois dias da semana, porém o custo é alto (R\$35,00 cada trecho) e a qualidade péssima. Moradores relatam que nas chuvas a estrada, com frequência, fica intransitável. Ir à São João d'Aliança é ainda mais caro: é preciso contratar um carro, o que custa cerca de R\$ 120,00 ida-e-volta.

Há na Vila um posto de saúde que esteve abandonado, foi recém-reformado e, atualmente, recebe a visita de um médico uma vez por mês. Em 2006 a prefeitura destinou uma ambulância para a comunidade, que fica sob a responsabilidade do subprefeito, para levar os doentes até São João d'Aliança em caso de emergência.

No centro da Vila estão a escola, os dois mercados e um dos três bares. O bar-mercado de Seu Elísio tem freqüentadores todos os dias e por todo o dia; à noite se reúnem ali algumas pessoas para assistir a televisão. O movimento durante a semana acaba junto com a “novela das oito”. Às sextas-feiras, no final da tarde, chegam aqueles que passaram a semana trabalhando nas carvoarias e, aos sábados, reúnem-se ali moradores dos assentamentos e, então, a noite estende-se um pouco mais. No mercado do Seu Zé Novaes, sub-prefeito³³, outro grupo se reúne à noite em frente da televisão.

Outros dois bares são muito freqüentados, principalmente nos fins de semana, quando a vida na Vila altera-se pela presença dos moradores dos assentamentos e das fazendas vizinhas. Aos sábados estes bares, que oferecem sinuca e forró, ficam movimentados durante toda a noite e, embalados pela música alta e pela cachaça, a bebida preferida, seus freqüentadores invadem a madrugada.

³³ O cargo de sub-prefeito é indicado pelo prefeito e tem como função mediar as relações entre a comunidade e a sede do município. Em consequência da divisão de forças políticas na comunidade do Forte, e visando atender ambos os apoiadores, a prefeitura terá dois subprefeitos durante o mandato, cada qual assumindo o cargo por dois anos. Vale ressaltar que os indicados, ambos comerciantes, são inimigos políticos. A inimizade chega ao campo pessoal e percebe-se que cada um deles tem sua rede de relacionamentos exclusiva e excludente.

É notória a alteração da dinâmica da Vila nos fins de semana em função dos visitantes, que chegam a pé, a cavalo e de carro. Nos domingos à tarde é comum encontrar muitos homens bêbados que, muitas vezes, chegaram no sábado, passaram a noite no bar e só retornarão para suas casas à noite.



O comércio conta ainda com a marcenaria do Seu Nego e com o restaurante e hospedagem da Dora, que também oferece bar e sinuca.

Os moradores mais velhos relatam que é comum haver breves desentendimentos devido ao excesso de bebida. Entretanto, neste ano ocorreram duas situações de violência extrema que deixaram chocada toda a comunidade. Em setembro, um jovem rapaz foi quase morto com pedradas na cabeça em uma noite de sábado. Chegamos à Vila no domingo e encontramos todos consternados. A polícia havia estado lá e prendido dois acusados, o que foi surpreendente para o povo, porque, segundo os relatos, “a polícia nunca pisou no Forte”; esta seria uma novidade da gestão do atual prefeito. Dias depois correu a notícia de que os acusados haviam sido soltos, e então, comentava-se que, se a polícia não resolvia, a família do rapaz teria que fazer justiça com as próprias mãos.

Triste cena a da irmã e o pai do rapaz sentados ao lado do orelhão, o dia inteiro, esperando notícias do parente que havia sido levado ao Hospital de Base em Brasília. Impressionou-me a impotência daquelas pessoas que se resignavam, esperando notícias, em silêncio, confiando na ajuda de Deus.

Em outubro outro jovem rapaz, Tião, “filho” do Forte, foi morto a tiros no bar depois de discutir com outros dois jovens moradores de um dos assentamentos vizinhos. Novamente a polícia agiu, para a surpresa da comunidade. Toda a Vila pôs-se de luto.

Para o Sr. L., o morador mais velho da Vila, o Forte é um lugar tranquilo e esses fatos não são comuns; o consumo excessivo de bebida nos bares tem sido cada dia maior e seria o “culpado” pelas brigas.

Segundo os moradores em ambos os casos o motivo da briga foi “mulher”. As modas de viola nos contam que os crimes passionais fazem parte do modo de vida da roça. Será?

Cabocla Tereza

(João Pacífico e Raul Torres)

[...]

A tempos fiz um ranchinho
Pra minha cabocla morar
Pois era ali nosso ninho
Bem longe deste lugar

Pus meu sonho neste olhar
Paguei o meu amor
por causa de outro caboclo
Meu rancho ela abandonou

No alto lá da montanha
Perto da luz do luar
Vivi um ano feliz
Sem nunca isto esperar

Senti meu sangue ferver
Jurei a Tereza matar
O meu alazão arriei
E ela eu fui procurar

E muito tempo passou
Pensando ser tão feliz
Mas a Tereza doutor
Felicidade não quis

Agora já me vinguei
É esse o fim do amor
Essa cabocla eu matei
É minha história doutor

Além dos bares, não são muitas as opções de lazer. Há, ao lado da escola, um campinho de futebol freqüentado por crianças e jovens. Na casa de Seu Brígido há uma varanda e ali se reúnem, todas as tardes, um grupo de jogadores de truco, incluindo muitas vezes jovens alunos da escola. A aposta é um refrigerante. Aos domingos a Sra. D., designada pela diocese para cuidar da igreja católica, abre-a e deixa à disposição dos moradores; a missa acontece apenas uma vez por mês. Há também uma igreja adventista.

A luz chegou há três anos e já criou alterações no modo de vida e de lazer. Hoje o forró é embalado por som eletrônico. Segundo um dos moradores, tocador de sanfona, o forró dos sábados era “segurado” na sanfona que agora está “encostada”. No horário das novelas estão todos à frente da televisão. Os que não as têm vão ao mercado de Sr. E. ou do Sr. Z. Uma das professoras, nascida no Forte, relata que antes de terem luz e televisão costumavam visitar uns aos outros, principalmente os “aparentados”. Sua lembrança é da alegria de brincar com os primos enquanto os pais conversavam.



A Televisão

(Chico Buarque)

O homem da rua
 Fica só por teimosia
 Não encontra companhia
 Mas pra casa não vai não
 Em casa a roda
 Já mudou, que a moda muda
 A roda é triste, a roda é muda
 Em volta lá da televisão
 No céu a lua
 Surge grande e muito prosa
 Dá uma volta graciosa
 Pra chamar as atenções
 O homem da rua
 Que da lua está distante
 Por ser nego bem falante
 Fala só com seus botões

O homem da rua
 Com seu tamborim calado
 Já pode esperar sentado
 Sua escola não vem não
 A sua gente
 Está aprendendo humildemente
 Um batuque diferente
 Que vem lá da televisão
 No céu a lua
 Que não estava no programa
 Cheia e nua, chega e chama
 Pra mostrar evoluções
 O homem da rua
 Não percebe o seu chamego
 E por falta doutro nego
 Samba só com seus botões

Os namorados
 Já dispensam seu namoro
 Quem quer riso, quem quer choro
 Não faz mais esforço não
 E a própria vida
 Ainda vai sentar sentida
 Vendo a vida mais vivida
 Que vem lá da televisão
 O homem da rua
 Por ser nego conformado
 Deixa a lua ali de lado
 E vai ligar os seus botões
 No céu a lua
 Encabulada e já minguando
 Numa nuvem se ocultando
 Vai de volta pros sertões

A população do distrito do Forte chega, segundo o censo de 2000 (IBGE), a 927 pessoas, estando 829 na área rural, o que mostra o impacto dos assentamentos de reforma agrária, dos quais trataremos a diante, na sua composição populacional.

Segundo o Secretário de Administração e Planejamento da Prefeitura de São João d'Aliança, a população tem como fonte de renda apenas os programas de assistência do governo. Contudo, conhecendo o Forte, é possível constatar que muitos são empregados de fazendas vizinhas e de carvoarias. Muitos moradores têm aposentadoria como trabalhador rural e outros são proprietários rurais. São poucas as oportunidades de emprego, mas não obstante as pessoas terem rendas muito precárias, estão inseridas no mercado, ou seja, têm um modo de consumo em que privilegiam os produtos industrializados que vêm de fora e são disponibilizados nos dois mercadinhos ou trazidos das cidades vizinhas. Não existe uma feira para comercialização de produtos locais. Um exemplo: uma das moradoras vende sorvete que compra de Flores, apesar da grande quantidade de frutas disponíveis.

A ligação do Forte com Flores e Formosa é evidente quando acompanhamos o cotidiano da Vila. A cidade de Flores de Goiás fica à metade da distância de São João D'Aliança e não há uma serra para transpor. Mesmo Formosa, bem mais distante, tem acesso mais fácil, pois há ônibus que faz o percurso; já para ir à São João D'Aliança é preciso dispor de um carro que tenha condições de subir a Serra.

O contato entre as comunidades do Forte e de São João D'Aliança é esporádico. Mensalmente um caminhão da prefeitura, um “pau-de-arara” segundo relatos, leva moradores da vila à cidade para receber benefícios do INSS e de programas de assistência do Governo Federal. A comunidade de São João só vai ao Forte por ocasião da “Caçada da Rainha”³⁴, manifestação cultural que acontece no mês de julho e mobiliza toda a comunidade.

O FORTE RURAL

Fazendas, pequenas chácaras e dois assentamentos de reforma agrária - Brejo da Onça e Serra Bonita – compõem o distrito, além da Vila. As informações sobre o Forte são precárias. A pesquisa junto à prefeitura pouco contribuiu para melhor conhecer o distrito, principalmente no que se refere aos assentamentos. As

³⁴ A Festa da Caçada da Rainha acontece anualmente, na segunda quinzena do mês de julho. É uma manifestação cultural, religiosa e popular, que tem como padroeiros o Divino Espírito Santo e Nossa Senhora do Rosário a quem os devotos prestam homenagens realizando a festa. Em dois dias de festa ocorrem: a *entrega* ou *arremate* da folia; o *giro* de rua o *terço do imperador*, a *caçada da rainha*, o *batuque da rainha* e o *terço da rainha*. Suas danças e músicas mantêm vivas demonstrações de valores, crenças, hábitos e aspirações religiosas da cultura popular centenária do nordeste goiano.

informações foram colhidas junto a moradores, ao Sindicato Rural e a membros da ONG AD Capetinga, muito atuante na cidade de São João d'Aliança. Soubemos que há cerca de cinco grandes fazendas que têm como principais atividades a pecuária e a agricultura de arroz. Há ainda pequenas propriedades de moradores do Forte. Apesar disto, com exceção da carne de boi, não há nos mercados nenhum produto local à venda. Inclusive os ovos, leite e frango são industrializados; dentre legumes e verduras, apenas batata inglesa e cebola são oferecidos, ambos trazidos de Flores ou Formosa. Apenas dois moradores da Vila vendem, em suas casas, frango caipira; ovos caipira só são encontrados, eventualmente, na casa de uma moradora.

Podemos dizer que houve no Forte uma recente transformação da propriedade rural que vai alterar as relações sociais. O modo como se deu o processo de reforma agrária no local poderá nos dar pistas para compreender como vão se configurar as relações entre sujeitos com territorialidades diversas compartilhando o mesmo espaço.

Os assentamentos, recentemente criados, não tiveram origem em processos de luta por meio do movimento social, mas são fruto de uma política de reforma agrária desenvolvida pelo INCRA que assentou centenas de famílias no município de São João d'Aliança.

Para Rua; Abramovay (2000) existem expressivas diferenças entre os assentamentos originados por colonização e aqueles originados por processos de luta, como a posse e o acampamento, em particular no que diz respeito aos resultados sociais da interação entre os sujeitos assentados. Esclarecem que a colonização é uma forma de ocupação por programas juridicamente reconhecidos, geralmente de iniciativa pública, que não implicam desapropriação e geram pouco conflito. Já o reassentamento, a posse e a ocupação por acampamento têm outras características: geram desapropriação, tensão social e conflitos, mas desenvolvem em seus processos relações de cooperativismo e solidariedade entre os sujeitos de luta.

Mas há assentamentos que não podem ser classificados em nenhuma das categorias acima identificadas - colonização, posse, reassentamento ou acampamento e que, apesar de envolverem desapropriação de terras, não decorrem de mobilização social.

Os assentamentos que não decorrem de mobilização social, em geral, ainda segundo as autoras, expressam uma política federal ou estadual que se antecipa à ação reivindicatória dos sujeitos coletivos, oferecendo como concessão o que poderia vir a ser demandado e conquistado em um futuro próximo. Os meios de comunicação são, nestes casos, as ferramentas utilizadas pelos governos, tanto no processo de inscrição dos interessados quanto para a convocação dos “beneficiários”.

Esse procedimento impede o estabelecimento de identidades coletivas e lealdades horizontais entre os atores que compartilham objetivos e esvazia os movimentos reivindicatórios potencialmente existentes, ao antecipar o atendimento de suas possíveis demandas. Dessa forma, as organizações não se consolidam, as lideranças são desarticuladas, e são descartadas tanto a necessidade quanto a oportunidade de participação dos interessados. (RUA; ABRAMOVAY, 2000, p. 51)

Desta forma o acesso à terra é compreendido pelos assentados como uma dívida dos governos e não como um direito conquistado. Este aspecto precisa ser levado em conta no exercício de compreensão da dinâmica de um assentamento.

Os assentamentos do distrito do Forte tiveram processos de criação nos quais não houve mobilização social, não se constituíram interações solidárias e cooperativas comuns ao processo de luta, não há formação de lideranças legítimas, não há modalidades de gestão participativa do território. Ao que parece, a criação dos assentamentos Brejo da Onça e Serra Bonita obedeceu a um processo não espontâneo por parte dos atores, possivelmente envolvendo pessoas que tinham interesse direto na desapropriação da terra – no caso do Brejo da Onça – ou na ocupação de terras devolutas – no caso do Serra Bonita.

O Atlas da Reforma Agrária (1998) indica algumas características dos assentamentos no Brasil. Devido à peculiaridade de pertencer geograficamente a uma microrregião (Vão do Paranã) e politicamente à outra (Chapada dos Veadeiros), como já indicado anteriormente, é preciso buscar o Forte em ambas as regiões. Entretanto, a análise do Atlas indicou uma correspondência entre as duas microrregiões, que apresentam as mesmas características, quais sejam:

- Localizadas fora dos eixos de assentamentos, ambas figuram dentre as que apresentam menor número deles no conjunto do país. Não há informação precisa do número total, situado na categoria dos mais de 50 e menos de 1479.
- Trata-se de assentamentos recentes, posteriores a 1991 e com a maior parte dos lotes em situação fundiária regular.
- Os beneficiários têm, em sua maioria, menos de 45 anos.
- Residem predominantemente nas parcelas, em proporção bem maior que nos outros assentamentos do restante do país.
- Quanto à escolarização, 65% dos beneficiários têm até a 2ª série do Ensino Fundamental, sendo 30% deles analfabetos. Boa parte declarou ter condições de exercer outra atividade além da agricultura.
- Embora haja pessoas de diferentes estados, predomina a origem mineira.

- Não se configura como área de conflitos. Os registros de ocupação (invasão) de terras apresentam número de ocorrências dos menores do país. No Vão do Paranã não há estatística de casos de violência, enquanto que na Chapada dos Veadeiros há registros de casos de violência com assassinatos.
- Os assentamentos sofrem da falta de saneamento básico e de infraestrutura.

O assentamento Brejo da Onça, o mais próximo da Vila (a primeira chácara fica a cerca de 3 km), foi criado em 1999. Em 26/11/1999 o presidente do Sindicato Rural, Sr. Joaquim de Moura Filho, fez a primeira reunião com “os representantes de trabalhadores rurais do Distrito do Forte, interessados no Assentamento de Reforma Agrária na Fazenda Brejo da Onça”³⁵. Entre os interessados, segundo a ata de tal reunião, moradores da Vila que querem terra para criar galinha, porco, etc.; trabalhadores de fazendas da região; moradores da cidade que querem se fixar na terra. Entre eles está uma mulher, na época moradora de Brasília, que queria voltar ao Forte, onde nasceu. Seu caso retrata uma situação que não é única: o acesso a uma pequena parcela de terra por aqueles que já foram seus proprietários. Seu pai nos conta:

“Nós mesmo era fazendeiro, meu avô tinha quatrocentos alqueires de terra, nós perdeu ela com grilagem, tomaram de nós. Eu tava pra fora, eu era pequeno, meus irmão tudo bobo também. A terra aí era nossa! Até hoje eu tenho documento velho aí, só documento de fazenda, mas não vale mais nada. Ficamos sem nada. E desse jeito aqui não foi só nós, não, foi vários, que ficou sem a terra”.

Nos registros do Sindicato Rural, o Brejo da Onça teria 75 parcelas, mas, segundo a ata já citada e o relato dos assentados, são apenas 40 parcelas de 25 ha cada, nem todas ocupadas atualmente. Os relatos indicam que é comum o abandono das parcelas pelas famílias que não conseguem produzir e também por aquelas que obtêm a terra apenas para vender posteriormente. Esta prática é comum, mesmo antes de obterem o título definitivo. O Brejo da Onça é hoje composto por famílias da própria Vila do Forte, que continuam residindo na Vila e têm a parcela no assentamento como uma chácara; e por aquelas oriundas do entorno de Brasília, notadamente do Novo Gama e de Águas Lindas, que passam a residir na parcela.

Antes da ocupação das parcelas não havia nenhuma articulação entre as

³⁵ Segundo atas de reunião disponibilizadas pelo Sindicato Rural de sj

famílias assentadas. Foram cadastradas pelo INCRA, que decidiu os critérios para destinação e distribuição dos lotes.

Como regra, assim que o assentamento é implementado e as famílias ocupam suas parcelas, devem eleger um presidente que cuidará dos encaminhamentos junto ao INCRA, inclusive àqueles relativos ao Crédito Fundiário. É comum que este presidente não esteja entre um dos assentados ou que, caso esteja, sequer more em sua parcela. Os relatos indicam que há uma espécie de profissionalização da função de presidente de assentamento nesta fase inicial, que acaba sendo assumida por alguém que já tem larga experiência na função e que, após feita toda a implementação, segue para atuar em um novo assentamento.

O assentamento Serra Bonita, mais distante da Vila, tem 20 famílias e é mais recente. Segundo relatos, pois nem a prefeitura de São João d'Aliança, nem o Sindicato Rural possuem registros legais, foi criado em 2002 e, diferentemente do Brejo da Onça, tem terra de boa qualidade e muitas culturas. Foi oriundo da ocupação de uma área de terra devoluta, que teve a ocupação autorizada pelo Poder Judiciário. A Agência Rural de Goiás foi a responsável pela organização dos assentados em suas respectivas parcelas. Contudo, seu processo de criação tem a mesma "liderança" que esteve à frente da organização do Brejo da Onça. As famílias assentadas não são do município, pois, novamente segundo os relatos, os cadastrados de São João d'Aliança não tiveram interesse em "descer" para o Vão do Paranã.

Em ambos os assentamentos há energia elétrica. Para aqueles que têm suas parcelas no pé da Serra a água é trazida por um cano desde a mina, em procedimentos criados pelos próprios moradores; para os demais, por meio de poço artesiano.

A convivência no Forte e a relação com muitas das famílias propiciou-me conhecer um pouco do seu modo de vida. Moram no campo, mas não produzem. Não trabalham em sua própria terra, e sim em carvoarias, em fazendas ou prestando serviços eventuais de pedreiro, por exemplo. Poucos têm algumas vacas que fornecem leite; alguns têm uma pequena plantação de cana e mandioca para o auto-consumo. As práticas tradicionais que permitiam obter do cerrado o alimento dos frutos, os remédios, a matéria prima para o sabão, o barro para construção da casa, não são conhecidas. A falta de organização social, aliada à pobreza material, faz com que aquelas pessoas assentadas não consigam fazer da nova situação uma possibilidade de vida digna.

O que vemos são pessoas diferentes, com diferentes origens e diferentes saberes que vêm do projeto de exclusão da sociedade capitalista; não encontraram lugar em Brasília ou em seu entorno e voltam ao campo, de onde um dia saíram em

busca de oportunidades de sobrevivência. Passam então a compor o Forte, junto à comunidade negra de matriz africana que originalmente o constitui. Têm em comum a mesma inserção de classe, a situação de pobreza material, de marginalidade econômica e de desarticulação política. Enquanto a comunidade tradicional está imersa em um estado de estagnação, os assentados estão desenraizados.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL DO DISTRITO DO FORTE

A única escola da Vila oferece o Ensino Fundamental, com oito séries. Pela manhã há as turmas de 6^a a 8^a, que somavam, ao início do ano³⁶, 17 alunos. As diversas disciplinas são divididas entre as cinco professoras³⁷ segundo as habilidades individuais, já que apenas uma delas, formada em Letras, tem formação específica, mas não opta pelo ensino de português. À tarde são oferecidas as turmas de 1^a a 5^a séries, totalizando 58 alunos³⁸. Há uma professora para a 1^a série; uma para a 2^a série; a 3^a e 4^a séries são agrupadas na mesma sala com uma única professora; na 5^a série as disciplinas são divididas entre duas professoras. No início do ano a professora da 2^a série dividia-se entre esta e a turma de 5^a série, com choque de horário, ou seja, em alguns horários ora uma turma ora outra ficava sem aula ou realizando atividades sem a presença da professora. Em abril uma nova professora chegou à escola e assumiu a 2^a série. Cada professora assume, portanto, uma turma de 1^a a 5^a e mais algumas disciplinas de 6^a a 8^a.

As turmas de 6^a a 8^a são novidade, iniciaram neste ano. A comunidade espera agora que a partir de 2007 seja oferecido o Ensino Médio. Há ainda a expectativa que haja turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) para atender aos adultos que, atualmente, compõem as turmas junto com as crianças. Porém, apesar da expectativa da comunidade e da intenção manifestada pela Secretaria de Educação, a coordenadora da escola julga que não há condições de ampliar a oferta para o Ensino Médio já que as professoras não estão preparadas para assumir os conteúdos das disciplinas.

A estrutura física da escola é composta por três salas de aula e a cozinha, separadas por um pátio interno; dois banheiros; uma varanda onde fica a turma de 5^a

³⁶ Em novembro havia 11 alunos, o que significa um índice de evasão de 14%, em sua maioria de alunos adultos. A 7^a série chegou a acabar por não ter alunos e foi retomada com apenas dois jovens que resolveram, por insistência da coordenadora, voltar à escola.

³⁷ O ano letivo iniciou com quatro professoras, sendo que uma delas acumula as funções de professora e coordenadora. Em abril, após o concurso público, mais uma professora passou a compor a equipe.

³⁸ Também há evasão de alunos adultos, que corresponde a cerca de 10% do total de alunos. Mesmo assim este total é maior em novembro devido à matrícula de novos alunos (crianças transferidas de outras escolas) durante o ano.

série, já que não há salas suficientes; há um pequeno jardim entre o prédio e a cerca, gramado à frente; as salas são escuras e pouco ventiladas e como o prédio não tem forro, a iluminação fica muito alta e é pouco eficiente; uma das salas, construída para ser um depósito, é extremamente pequena e conta apenas com um vitrô; já a cozinha é ampla, mas também não tem ventilação. Há grades nas janelas e o portão é mantido trancado quando não há aula. A escola é o único espaço gradeado do Forte.

Os equipamentos limitam-se a um som portátil e ao velho mimeógrafo. A televisão não funciona. As cadeiras são do modelo universitário e os pequenos arriscam as primeiras letras equilibrando-se naquele pequeno espaço. O mobiliário das salas é composto ainda por armários de aço onde as professoras guardam os materiais, mantidos sempre trancados; uma pequena estante de livros; uma mesa para o professor.

A equipe da escola é composta por cinco professoras e duas servidoras, sendo uma merendeira e outra faxineira, ambas moradoras do Forte. Nide, que faz a merenda, é “filha” do Forte; Adean, responsável pela merenda, vive ali há cerca de 20 anos.

Dentre as professoras, Caliandra³⁹, gaúcha, está no Forte há 14 anos, vive com o marido e o filho mais novo; os três filhos mais velhos vivem em Formosa, para onde foram à época de concluir os estudos. É a coordenadora da escola, função criada este ano pela Secretária de Educação com o objetivo de sanar os problemas de não cumprimento de horário e de faltas, prática comum de uma das professoras, motivo de freqüentes reclamações e de reunião com o prefeito, convocada no final de 2005 pela comunidade. Caliandra acumula as funções de coordenadora e professora, atuando nas turmas de 5ª a 8ª com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Ciências e Artes. Cursa, com sacrifício, em função da dificuldade e alto custo da locomoção, o curso de Letras em Formosa. Manifesta o desejo de aposentar-se e cuidar das filhas.

Amburana está no Forte há nove anos, não por escolha, como faz questão de frisar, mas por falta de opção, pois precisava de trabalho. Chegou ao Forte logo após separar-se do marido. Tem dois filhos adultos que vivem em Formosa. Amburana foi por muitas vezes motivo de reclamação dos pais de alunos, conseqüência do “hábito” de ir à Formosa e não voltar para dar aulas na segunda-feira, ou “emendar” feriados sem comunicar aos alunos. Hoje, mantém o “hábito”, mesmo tendo seu ponto cortado pela Secretária de Educação. Atualmente, quando Amburana falta, é papel da coordenadora, além de comunicar à Secretaria e Educação, “distribuir” seus alunos

³⁹ Utilizarei codinomes para as professoras, nomeando-as com flores do cerrado – Angélica, Caliandra, Mimosa Regina, Palipalã e Amburana – apesar de terem autorizado o uso de seus verdadeiros nomes.

entre as outras professoras para que não fiquem ociosos pela Vila. Porém os maiores, de 6ª a 8ª, são em geral dispensados. Amburana é professora da turma de 3ª e 4ª séries e da disciplina de matemática nas turmas de 6ª a 8ª séries. Coursou o magistério em Formosa e é formada em Letras.

Palipalã chegou ao Forte recentemente, vinda de Formosa para assumir um contrato temporário. Este ano fez o concurso e foi efetivada. É jovem e tem um filho de 5 anos que vive em Formosa com os avós. Cursa Pedagogia em Formosa, para onde vai todo fim de semana, com prazer. É professora da 1ª série e da disciplina de história nas turmas de 6ª a 8ª séries. Durante a semana divide uma casa alugada com Amburana. Ambas sentem-se rejeitadas pela comunidade do Forte que, segundo seus relatos, não aceitam seu comportamento liberal que descrevem como: freqüentar o forró e os bares, namorar, receber amigos em casa.

Mimosa Regina também é de Formosa, onde vive sua família. Mora na Vila com o filho de seis anos e o marido, que trabalha em fazenda da região e é “filho” do Forte. Chegou há dois anos como contratada; prestou concurso em 2006 e foi efetivada. Fez o magistério em Formosa e terá que ingressar na faculdade, assim como as demais professoras, por exigência da lei. Manifesta o desejo de ir embora, pois se sente só, apesar de muito bem relacionada com a comunidade. Divide com Caliandra a 5ª série, além de atuar nas turmas de 6ª a 8ª. Assume as disciplinas de Inglês, Ciências, História, Religião, Educação Física e Geografia.

Angélica chegou à escola em abril, recém concursada, para assumir a 2ª série e, logo em seguida, teve sua carga ampliada, assumindo as disciplinas de Geografia e Ciências nas turmas de 6ª a 8ª. É “filha” do Forte, neta de D. Porcina, a mulher mais velha da comunidade, e sobrinha de Quim, o nosso músico e sanfoneiro. Estudou na mesma escola onde hoje dá aulas. Fez ali até a 3ª série e depois, para continuar os estudos, mudou-se com a família para Formosa, onde continuam morando hoje seus pais e irmãos. Fez o magistério e, como Mimosa Regina, terá que ingressar na faculdade por exigência da lei.

As cinco professoras, duas servidoras, e cerca de 70 alunos compõem a escola do Forte, chamada rural.

PARTE I

CAPÍTULO 2

OS FIOS DA TRAMA

“O conhecimento é uma aventura que não só comporta riscos,
mas que se alimenta de riscos”

Edgar Morin

QUE PESQUISA?

Em fevereiro de 2006 voltei ao Forte “de olho” na escola. Como na primeira vez e nas seguintes em que estive no Forte, cheguei a pé. A descida e a subida a pé faziam emergir a memória de um tempo em que andar por aquela trilha fazia parte do cotidiano dos moradores do Forte. Assim, a cada chegada nossa (nossa porque estava sempre em grupo), a cada partida, ouvíamos relatos de vidas que se fizeram transpondo a Serra e agora nos dizem: “eu já subi isso demais” – recordação da vida dura, das subidas carregando doente na rede, mas, também, da alegria de ir às festas “lá em cima”, de interação com o “povo lá de cima”. Ao mesmo tempo revelam admiração por optarmos por este caminho, opção que nos aproxima.

Havia decidido ter o Forte como locus de pesquisa e propunha-me a empreender uma ação estruturada de formação continuada, junto aos professores da escola pública de ensino fundamental, para sensibilizar esse grupo em torno das questões ambientais - identitárias, históricas, constituidoras - da comunidade.

Eu pretendia “Tramar en-cantos do Forte”. Tramar vem do étimo latino *trama* (“o fio que vai de través”, segundo Antenor Nascentes) e, logo, refere-se a algo que é tecido junto. Pretendia realizar este estudo como se fossemos, eu e todos os envolvidos na pesquisa, muitos fios, de texturas e cores diferentes, que juntos vão compondo um só tecido, com nossos tons diversos, com os diversos encantos do Forte - a serra, a simplicidade, a quietude, a peculiaridade, o mistério, os vários enredos - e com seus cantos, seus lugares, buscando o protagonismo de sua comunidade; o resgate da sua memória; os pés-de-barú; o pé-de-pau de Sra. R.; a soleira da porta de Sr. Vr.; enfim, a percepção deste lugar forte.

Essa trama seria construída no diálogo (BUBER, 2004; FREIRE, 2002) e teria como orientação metodológica a pesquisa-ação (BARBIER, 2002), utilizando noções e instrumentos do método, respeitados as possibilidades e limites do tempo do mestrado. Orientar-se-ia, ainda, pelos princípios da pesquisa-ação participante (BRANDÃO, 2003), tendo como estratégia metodológica a formação continuada de professores. Deste modo, os professores seriam pesquisadores parceiros do

pesquisador acadêmico na investigação da problemática proposta – a questão ambiental - e na criação de alternativas de intervenção na realidade local.

Para Buber (2004) é através da palavra que o homem se introduz na existência, se faz homem e se situa no mundo com os outros. O homem é, portanto, um ente de relação e o outro é, assim, imprescindível para sua realização existencial. O que fundamenta sua existência são as palavras-princípio proferidas: EU-TU ou EU-ISSO, duas possibilidades do EU revelar-se como humano.

As palavras-princípio revelam atitudes do homem face ao mundo e diante do ser. EU-TU evidencia uma atitude ontológica de encontro/relação entre dois seres; “o TU se apresenta ao EU como condição de existência”, ou seja, a condição de ser sujeito, de ser EU, se dá no reconhecimento de um TU, um outro da relação. O TU é qualquer ser que esteja presente no face-a-face: um outro ser humano, Deus, uma obra de arte, uma flor, uma música. Já o EU-ISSO revela uma abordagem cognoscitiva, o relacionamento com um outro objetivado; o mundo do ISSO é ordenado, coerente, temporal. É por esta atitude diante do mundo que podemos compreender todas as aquisições científicas e tecnológicas da história da humanidade. O ISSO é qualquer ser que seja considerado objeto de uso, de conhecimento, de experiência.

O TU é presença; o ISSO é ausência. O TU é relação; o ISSO é relacionamento. Mas “não são estados que se alternam nitidamente, mas, amiúde, são processos que se entrelaçam confusamente numa profunda dualidade” (BUBER, 2004, p. 63). As duas atitudes são autênticas; o homem pode tomar qualquer uma das duas. Mas Buber adverte: “[...] com toda a seriedade da verdade, ouça: o homem não pode viver sem o ISSO, mas aquele que vive somente com o ISSO não é homem”. (BUBER, 2004, p. 74)

Para Buber relação é diálogo. Para Freire (1996) diálogo é abertura ao outro, disponibilidade, exigência existencial, e requer um profundo amor ao mundo e aos homens. Nestes sentidos o diálogo é o fundamento do caminho a ser percorrido no processo de pesquisa, que empreendo orientada pelos princípios da pesquisa-ação.

BARBIER (2002) propõe uma pesquisa-ação existencial e integral, apresentando as noções necessárias para sua compreensão. Apresenta noções e não conceitos porque entende que a idéia de noção dá ênfase à compreensão, ao como, ao raciocínio por aproximações, enquanto a idéia de conceito tem ênfase na explicação, no porque, no raciocínio lógico. A pesquisa-ação, “uma maneira filosófica de existir e de fazer pesquisa interdisciplinar para um pesquisador implicado” (BARBIER, 2002, p.85), tem, nas noções-entrecruzadas, o meio para unir pesquisa e ação. Segundo o autor, tais noções são entrecruzadas numa abordagem em espiral. São elas: a

complexidade, segundo o paradigma proposto por Morin; escuta sensível; pesquisador coletivo; negociação e avaliação; mudança; processo; autorização.

Segundo Morin (2002) a complexidade é um problema, é um desafio e não uma resposta, um desafio à construção de um novo modo de pensar que articula, faz pontes, põe em diálogo (no sentido de dialógica de várias lógicas simultâneas), procura a interação/modos de relação (complementaridades, antagonismos e concorrências) entre os elementos de um fenômeno, aproximando-se da realidade concebida como complexa.

Complexificar significa abandonar a idéia de que tudo aquilo que escapa à ordem - a desordem, a incerteza, etc. - deve ser rejeitado e, se possível, eliminado. Significa enfrentar as eventualidades, os erros, as incertezas e os perigos do processo de conhecimento, estando consciente das mutilações, limitações e ilusões que operam neste processo.

O paradigma da complexidade traz à pesquisa-ação seus três princípios:

- Dialógico: coexistência dos processos antagônicos
- Recursivo: os efeitos ou produtos de um processo são ao mesmo tempo causadores e geradores do próprio processo, ou seja, os estados finais são necessários à geração dos estados iniciais.
- Hologramático: “a parte não está somente no todo, pois o todo está, ele próprio, presente, de certa maneira, na parte que se encontra nele” (MORIN, 1991, p.73). Não podemos reduzir o todo às partes nem as partes ao todo. Assim, na relação parte-todo temos que: o todo é maior que a soma das partes, porque todo o estado global apresenta novas qualidades emergentes, além das qualidades de seus componentes; o todo é inferior à soma das partes, porque toda a relação implica imposições; a parte é, no e pelo todo, superior à parte.

A escuta sensível, indispensável à pesquisa-ação, diz respeito ao reconhecimento e aceitação incondicional do outro, no sentido buberiano de relação. O pesquisador apóia-se na empatia para sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, para compreender, identificando-se com o outro. “A escuta sensível começa por não interpretar para suspender todo o julgamento. [...] Ela aceita deixar-se surpreender pelo desconhecido que, constantemente, anima a vida” (BARBIER, 2002, p. 97). Só depois, estabelecida uma relação de confiança entre os sujeitos, tratar-se-á de atribuir um sentido aos fatos, sem esquecer que cada experiência pessoal é única e não redutível a um modelo qualquer. A escuta sensível afirma, ainda, uma atitude de coerência do pesquisador que também comunica suas emoções, seu imaginário e seus sentimentos, para estar inteiro, consistente, com o grupo. (BARBIER, 2002)

A noção de pesquisador coletivo realiza-se na escrita coletiva e é uma das dimensões que não pôde ser apropriada nesta pesquisa. A escrita coletiva demanda um tempo de construção e requer que os escritos sejam submetidos à leitura e discussão de todos. Além disso, caracteriza-se por admitir a presença de elementos pessoais e afetivos no registro e por dar espaço para a dimensão iconográfica.

A questão da mudança, outra das noções entrecruzadas, supõe que o grupo passe por mudanças, compreendida como “um processo irreversível e descontínuo cujo momento inicial é constituído por um ato de decisão” (LÉVY *apud* BARBIER, 2002, p. 108).

A pesquisa-ação visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos... em função de um projeto-alvo (Ardoino, 1984) que exprime sempre um sistema de valores, uma filosofia de vida, individual e coletiva, suposta melhor do que a que preside à ordem estabelecida”. (BARBIER, 2002, p. 106)

A noção da negociação é parceira da avaliação, diz respeito ao conflito que é inerente à pesquisa-ação e que, portanto, torna-a primordial e permanente. Trata-se de um conflito criador que só pode se desenvolver em um ambiente de avaliação, de discussões sobre o sentido dinâmico da pesquisa.

De certo modo, a avaliação é sempre “prático-poética” e de dimensão simbólica, até mesmo mítica. [...] O pesquisador avalia a ação, controlando suas variações e não suas variáveis. Ele é mais um maestro regendo a sinfonia do cotidiano do que o encarregado do metrônomo. A vida não marca o ritmo, é o ritmo que procura desesperadamente alcançar a vida. (BARBIER, 2002, p. 110)

A noção de processo, por sua vez, refere-se à rede simbólica e dinâmica, inscrita no tempo e no espaço, construída pelo pesquisador. Um processo é repleto de incertezas, de estados que não podem ser previstos *a priori*, de elementos que oscilam em um movimento de estruturação, desestruturação, reestruturação ou explosão.

E por fim, é imprescindível à pesquisa-ação a noção de autorização, que faz compreender a pesquisa como um processo que visa resolver questões existenciais, individuais ou coletivas, em que cada participante torna-se autor de si mesmo, apropriando-se de sua existência. Nas palavras de Barbier, “Não se trata, pois, de produzir mais “saber”, mas de melhor “conhecer” a realidade do mundo tal qual nós o percebemos nas nossas interações” (BARBIER, 2002, p.115).

A formação continuada foi a estratégia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, apresentei uma proposta de trabalho para a Secretária de Educação de São João d'Aliança e propus uma parceria. Eu desenvolveria um curso com as professoras da escola do Forte, certificado pela Secretaria, como atividade de formação continuada oferecida pela prefeitura. A Secretaria, por sua parte,

reproduziria os materiais para estudo (textos) ao longo do curso e providenciaria hospedagem e alimentação para mim. A parceria foi selada. Definimos, então, as condições necessárias à realização da formação e o cronograma. Começaríamos no dia 27 de março e estaria a cargo da Secretária apresentar a proposta às professoras.

Contudo, foi apenas após a realização da primeira oficina, em março, que pude, conhecendo então a escola, suas professoras e seus alunos, estruturar o Projeto de Formação Continuada que, atendendo ao objetivo geral do Projeto de Pesquisa⁴⁰, teria os seguintes objetivos específicos:

- Reconhecer o outro como sujeito da relação, indispensável para a nossa realização existencial.
- Empreender uma ação pedagógica capaz de resgatar a construção sócio-histórica do território, mobilizando alunos e comunidade por meio do desenvolvimento de projetos de trabalho.
- Reconhecer a ideologia excludente e segregadora subjacente do sistema escolar evidenciada no currículo, para ser capaz de pensar o lugar e a função da Educação Ambiental na escola.
- Compreender o sentido crítico e emancipatório da Educação Ambiental, para ser capaz de desenvolver atividades voltadas para a mudança de atitude e não apenas de treino comportamental.
- Construir um saber ambiental a partir do reconhecimento dos diversos saberes em interação na escola, para a valorização da diversidade e da diferença;
- Iniciar o exercício sistemático de reflexão da própria prática para ser capaz de reconhecer e questionar seu conhecimento ambiental e pedagógico e a lógica que o alimenta.
- Compreender o *imprinting* cultural, i.é., as determinações a que estão submetidas nossas práticas, valores, crenças e conhecimentos para ser capaz de colocar em questão seus princípios organizadores.

O projeto de formação continuada seria desenvolvido por meio de oficinas, realizadas mensalmente na escola, totalizando, no mínimo, oitenta horas, onde seriam estudadas e discutidas temáticas ambientais e pedagógicas. Pretendia que as professoras interviessem junto aos alunos e à comunidade concomitante ao seu

⁴⁰ Como já indicado na introdução, tive como objetivo: Empreender ações de educação ambiental na escola do Forte que promovesses a re-ligação dos saberes que emergem no espaço escolar, para que a comunidade se fortaleça como coletivo social e possa reconstruir sua história de vida e territorialidade, sistematizando-os em um instrumento (livro ou vídeo) de registro.

processo de formação e, para tanto, planejei a elaboração coletiva de um projeto de trabalho que buscasse identificar e caracterizar os diversos sujeitos e respectivos saberes que emergem no espaço escolar para promover o diálogo necessário à re-ligação destes saberes.

Oficinas de sensibilização envolvendo todos os alunos e funcionários e a promoção de atividades que incluíssem toda a comunidade deveriam ser planejadas coletivamente com os professores e realizadas em articulação com outros projetos em desenvolvimento na comunidade.

Havia, ainda, o objetivo de que os conhecimentos construídos sobre o Forte durante o processo de formação pudessem ficar registrados em um instrumento (livro ou vídeo) sobre a história da Vila, planejado e elaborado pela comunidade escolar, como uma possibilidade de, posteriormente, ser utilizado para fazer dialogar o Forte com outras comunidades negras rurais da região e do país.

Os instrumentos de pesquisa seriam: observação e registro escrito e fotográfico das vivências com o grupo; elaboração de registros individuais e coletivos; entrevistas com a comunidade; análise dos registros escritos, gráficos e fotográficos para compreensão dos processos de construção de conhecimento do grupo; retorno da análise ao grupo como elemento para auto-reflexão. Estas estratégias seguem como uma circularidade em espiral, até que se finalize o processo de formação.

Havia, portanto, um projeto de formação continuada e o apoio da Secretaria de Educação para desenvolvê-lo. Porém, na carga horária de trabalho dos professores do município não há um tempo destinado para a formação continuada. Assim, o curso que eu propunha seria realizado à noite, em um tempo de si, que cada professora disponibilizaria para além do cumprimento de sua carga horária na escola. Será possível empreender uma sistemática de formação continuada nessas condições?

QUE FORMAÇÃO CONTINUADA?

Considera-se como formação continuada toda atividade educativa posterior à formação inicial, realizada durante o processo de atuação profissional do educador. Entretanto, creio que não se limita a um tempo determinado da vida do educador. Formação significa processo, trajetória que articula as diversas dimensões do ser humano. A profissão docente se constrói de forma indissociável da produção da própria vida. E continuada significa que não se conclui e, portanto, tem como pressuposto o homem como ser inconcluso.

A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconcluso somos nós, mulheres e homens, mas inconclusos são também as jabolicabeiras que enchem, na safra, o meu quintal de

pássaros cantadores; inconclusos são esses pássaros como inconcluso é Eico, meu pastor alemão, que me saúda contente no começo das manhãs. (FREIRE, 2002, p. 61)

A formação de educadores deve estar voltada para a construção de uma nova postura pedagógica e não, de forma superficial e fragmentada, para a discussão e eleição de técnicas de ensino mais atrativas para os alunos. Desde Piaget sabemos que aprender não é um simples ato de memorização e, ensinar, portanto, não significa transmitir conteúdos. A construção do conhecimento se dá em estreita relação com o contexto em que é utilizado; é um processo global e complexo, onde conhecer e intervir no real não se encontram dissociados. Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo estratégias para atingir determinados objetivos. A mediação do educador se dá não só pelas respostas dadas, mas, principalmente, pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada.

Entretanto, de modo geral as ações de formação continuada de professores se dão de maneira descoordenada na qual impera a formação pontual com o objetivo de prepará-los para a implementação de uma determinada proposta ou método. Isto pode ser observado nas escolas do município de São João d'Aliança, onde está sendo introduzida nova proposta pedagógica intitulada "Escola Ativa" e para tal os professores vêm participando de atividades de formação, chamados "microcentros", que abordam, em algumas horas, um tema escolhido como, por exemplo "multiplicação" (conteúdo de matemática). Tal proposta chegou ao município em 2006 e prescreve uma série de instrumentos e práticas que devem ser cumpridos pelos professores e que são acompanhados e controlados pela coordenadora pedagógica em suas visitas mensais às escolas.

O fato de os professores estarem com freqüência submetidos à execução de propostas pedagógicas exógenas, implementadas sem que haja um esforço de compreensão de seus princípios, limitando-se apenas à ação, sem reflexão, nos remete a Paulo Freire, para quem a prescrição é um dos elementos básicos da mediação opressores-oprimidos, tem um sentido alienador, pois é uma imposição da consciência opressora que hospeda-se na consciência do oprimido (FREIRE, 2000a).

Os oprimidos, que introjetam a "sombra" dos opressores e seguem pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que "preenchessem" o "vazio" deixado pela expulsão com outro conteúdo – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem a liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens [...] é condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 2000a, p.34)

São os professores, também oprimidos, que precisarão enfrentar o desafio de libertar-se da situação de opressão. Para Freire (2000a) os oprimidos “hospedam” o opressor, o que dificulta que se descubram oprimidos e descobrindo-se, que lutem pela libertação. Estão de tal forma imersos na realidade opressora que a sua aderência ao opressor lhes impede a consciência de si como pessoa e a consciência de classe oprimida. Contudo, reconhecer-se como oprimido, não significa ainda lutar pela superação da contradição opressor-oprimido, mas, inclusive, paradoxalmente, pretender não a libertação, mas a identificação com o seu contrário, o opressor. Os professores encontram-se em um círculo vicioso: a realidade existe como produto da ação dos homens, e esta se volta sobre eles e os condiciona.

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que las circunstancias se hacen cambiar precisamente por los hombres y que el propio educador necesita ser educado (MARX *apud* FREIRE, 2000a, p.40).

Oferecer aos professores apenas novas propostas ou métodos como soluções para seus problemas significa dizer que temos a resposta e cabe ao professor apenas se despir do seu saber e de sua história. Em processos assim, em que o conhecimento é um produto que o professor-formador oferece ao aluno-professor, se constrói um percurso de formação em que o professor, de volta à sala de aula, ou opera da mesma forma que antes, ou adota novos dogmas. (LOPES, 1995).

A formação continuada é uma atividade educativa que deve ser entendida para além dos cursos de aperfeiçoamento, extensão ou capacitação, compreendendo o professor não apenas como sujeito epistemológico, mas considerando-o em sua complexidade, como sujeito de sentimentos, emoções, valores e ideologias, indivíduo inserido num contexto coletivo. O professor é também aprendiz e por isso um processo de formação continuada exige a corporeificação das palavras pelo exemplo: a liberdade não se ensina pela sua ausência; a especificidade do trabalho escolar não se aprende sem a elaboração do que acontece na escola; o diálogo se dá na presença. (FREIRE, 2002)

É preciso eliminar a distância entre os que “pensam” e os que “fazem” a educação escolar, concebendo o professor como pesquisador, tornando a pesquisa um eixo essencial na formação de professores.

Moreira (1999) sugere que os cursos que formam professores os vejam como intelectuais, idéia que pode ser aplicada também à formação continuada.

Considerar os professores como intelectuais, porém, implica incitá-los a analisar a função social que desempenham, bem como a examinar que tradições e condições têm impedido uma prática

transformadora mais efetiva. Considerar professores como intelectuais envolve ajudá-los a identificar os interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, as relações sociais da sala de aula e os valores transmitidos aos alunos. Estamos propondo, em síntese, que os currículos dos cursos que preparam professores contribuam para que eles se assumam não como intelectuais tradicionais, conservadores, mas sim como intelectuais transformadores. (MOREIRA, 1999, p. 48).

O discurso pedagógico e político traz em si todos os elementos acima; ninguém atreve-se a negar, por exemplo, o lugar do diálogo na formação continuada. Mas Nóvoa (1999) nos adverte: o excesso de discurso esconde a pobreza das políticas e práticas pedagógicas. Para o autor, a centralidade do professor nos discursos políticos leva a uma inflação retórica com um efeito desresponsabilizador, pois o verbo substitui a ação e conformamo-nos no sentimento de que algo está sendo feito. Podemos afirmar que o mesmo ocorre no discurso pedagógico do professor: cidadania, diálogo, interdisciplinaridade, valorização dos diversos saberes etc., são assumidos no discurso, mas estão ausentes da prática cotidiana das escolas, assim como estão ausentes dos programas e projetos de formação continuada oferecidos aos professores.

A formação continuada consolida-se como um mercado de formação, ao mesmo tempo que vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais (NÓVOA, 1999). Nesse processo os professores são desapossados de seus saberes, numa estratégia de deslegitimação como produtores de conhecimento, enquanto outros grupos de especialistas se assumem como autoridades científicas no campo educativo.

Para superar tal paradoxo precisamos construir lógicas de formação que valorizem a experiência do professor. Os professores são produtores de saberes, construídos em todas as dimensões, em todos os espaços de seu percurso histórico, num movimento constante, dialético e dialógico, em que a consciência do inacabamento (FREIRE, 2002) permite ao educador lançar-se num processo social de busca, de superação de limites, de transcendência, de esperança. Entretanto, Kincheloe (1997) nos lembra que uma das mais duras lições para o professor é entender que ele e seus alunos são produtores de conhecimento, afinal, foram escolarizados por 15 anos ou mais dentro dos parâmetros modernistas da certeza.

No mesmo sentido Tardif (2002) afirma que os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas, que serão seu futuro local de trabalho, durante cerca de 16 anos, em uma imersão que é necessariamente formadora. Como aluno, o futuro professor adquire crenças e certezas sobre o ofício de professor e sobre o que é ser aluno, representações que levará para o exercício da profissão.

Para BARBIER (2000), quatro pólos ou dimensões formam o educador compreendido como *passseur*⁴¹ de sentidos, finalidades, significados e sensações. A dimensão da razão, onde o educador é o sábio, o analista do saber. A dimensão do ser, do homem iluminado, sensível, que ama. A dimensão do poeta, o ser de imaginação, comprometido com sua obra. E o aventureiro, o homem curioso que busca compreender o mundo em sua diversidade.

Compreender o educador para além do professor, do homem do saber, considerando-o em sua complexidade, pressupõe compreendê-lo como sujeito histórico. Não apenas no sentido de um sujeito determinado pela história, imerso em um determinado contexto, em uma determinada cultura que o define. Mas como um sujeito que faz sua história, que compreende e atua no seu contexto, no seu ambiente (BARBIER,2000).

Considerando que as práticas de formação continuada precisam ser coerentes com a concepção de educador que assumem, importa identificar que eixos devem orientar um processo de formação continuada que compreende o educador em sua complexidade: sábio, poeta, iluminado, aventureiro.

Lopes (1995) argumenta que na visão tradicional de formação há um engano de natureza epistemológica, já que ignora que o conhecimento é um processo. O sentido da formação deve estar no engajamento do professor-formador e o aluno-professor em uma prática de produção de conhecimento, em que ambos sejam professores-pesquisadores que têm a sala de aula como espaço de investigação, ao invés de lugar de certezas ou dogmas. Para tanto assume a pesquisa-ação⁴² como possibilidade de investigação em sala de aula, afirmando que informações teóricas inovadoras contribuem muito pouco com o trabalho do professor, pois não são necessariamente úteis e adequadas à prática pedagógica e, principalmente, não são suficientes para operar transformações.

Há cursos que formam professores com base em teorias avançadas tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto ao que diz respeito à forma, mas que, na verdade, por não enfocarem o trabalho do professor como um campo de pesquisa, contribuem muito pouco para a sua formação, posto que formam o professor-dogmático, ie., que não aprende a refletir sobre o seu trabalho (LOPES, 1995, p. 2).

⁴¹ Mediador.

⁴² O autor define pesquisa-ação como “uma investigação realizada por pessoas em ação em uma determinada prática social (professores e alunos na sala de aula), sobre esta mesma prática, em que os resultados da investigação são continuamente incorporados ao processo de pesquisa. Preferencialmente, a pesquisa-ação deve ser conduzida por um grupo de professores agindo, inicialmente, sob a orientação de um pesquisador externo, ie., um consultor ou o professor-formador. Nesse processo, compartilham-se o quê e o como investigar, e utilizam-se os colegas como professores-observadores: seus olhares críticos oferecem outras perspectivas sobre a questão investigada.”

Assumo, como Lopes, a pesquisa-ação como eixo norteador para pensar a formação continuada de educadores.

Uma das lições de Paulo Freire conforma um segundo eixo: “Ensinar exige a corporeificação da palavra pelo exemplo” (FREIRE, 2002, p. 38), o que significa dizer que a prática do formador deve ser o testemunho de seu discurso. Há uma simetria invertida na formação do educador: ele vive o papel de aluno para depois, ou concomitantemente, executar o papel de professor. Portanto, é preciso oferecer aos professores a oportunidade de vivenciar, como aluno-professor, uma experiência verdadeira de construção de conhecimento fundada no diálogo e no respeito mútuo.

Um terceiro eixo está relacionado ao conhecimento. A função do conhecimento que se lança na formação deve ser o de desvendar a intimidade do nosso próprio ser; conhecimento é também auto-conhecimento e, assim, adquire sentido na medida em que nos toca existencialmente e nos indica novos significados que transformam nosso modo de estar no mundo. Sacristán faz uma importante provocação ao afirmar que “os professores trabalham, enquanto nós [pesquisadores] fazemos discursos sobre eles” (2002, p.81). Na produção destes discursos, afirma o autor, o pesquisador cria metáforas atraentes como: professor reflexivo, professor investigador, professor intelectual, professor autônomo, etc., mas todas coincidem em um princípio:

[...] não há conhecimento firme, seguro, que possibilite uma prática correta, porque a prática deve ser inventada pelos práticos. Quer dizer, a prática não pode ser inventada pela teoria, a prática é inventada pelos práticos. O problema é saber o papel que cumpre a teoria [científica] na invenção da prática. (SACRISTÁN, 2002, p.83)

E, por fim, conhecer e reconhecer o contexto e as especificidades do lugar e do grupo que participará do processo de formação deve ser uma preocupação inicial e contínua de um projeto de formação continuada. Portanto, meu olhar se volta, curioso e atento, para a Escola Municipal Rural do Distrito do Forte.

QUE ESCOLA RURAL?

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rural do Forte não encontramos características que possam identificá-la como rural. O rural está limitado ao nome e à localização e é possível vê-la na problemática apresentada por Zakrzewski:

O currículo e o calendário escolar desconsideram a realidade do campo, desvalorizam a cultura local, promovendo alterações nos valores socioculturais da população do campo em detrimento aos valores urbanos. Muitas vezes as escolas rurais são atendidas por professores com uma visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal, que não tiveram uma formação específica para

trabalhar com a realidade rural. Com baixo índice salarial, assumem inúmeras funções na escola, além da docência, não recebendo praticamente nenhum apoio pedagógico e material. E, lamentavelmente, a extensa maioria dos livros didáticos, recursos fortes nas salas de aula do mundo inteiro, advêm de grandes centros urbanos e são de autoria de pessoas que desconhecem outras realidades. (ZAKRZEWSKI, 2004, p.80)

A organização do trabalho pedagógico em nossa⁴³ escola está centrada na transmissão-assimilação do conhecimento, fragmentado em disciplinas e organizado de forma linear e hierárquica como conteúdo programático, considerado fim em si mesmo. A fragmentação impõe-se não apenas ao conhecimento, mas aos tempos, espaços, rotinas e aos próprios sujeitos. O Grande Paradigma Ocidental (MORIN, 1991), caracterizado pela disjunção que opera entre sujeito/ objeto; alma/corpo; espírito/matéria; qualidade/quantidade; finalidade/causalidade; sentimento/razão; liberdade/determinismo; existência/essência, exerce seu domínio na organização do trabalho pedagógico e a escola, por seu turno, alimenta e mantém tal paradigma.

Vários paradigmas podem coexistir no seio de uma cultura, ou seja, pensamentos, discursos e sistemas de idéias podem ser comandados por paradigmas diferentes, porém incomunicáveis (ex: comunismo/socialismo). Esses paradigmas são ramos de um grande paradigma matriz – nomeado o Grande Paradigma Ocidental - que não se limita a dominar a noosfera⁴⁴ e a cultura de uma época, mas diz respeito à infratextura social, ou seja, regula simultaneamente a organização cultural, o mito, a cosmologia, o rito e a linguagem, encontrando-se ao mesmo tempo no coração da organização sociopolítica e da organização noocultural de uma civilização (MORIN, 1991).

É sob a sombra do Grande Paradigma que a escola brasileira constrói uma prática pedagógica vinculada a uma concepção de educação que Paulo Freire intitulou “Educação Bancária” em que:

- a) o educador é quem educa; os educandos os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que nada sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, acomodam-se a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;

⁴³ “Nossa” refere-se à Escola Municipal de Ensino Fundamental Rural do Forte, objeto desta análise.

⁴⁴ Mundo das idéias.

j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos meros objetos. (FREIRE, 2000a, p.59)

A escola rural insere-se na problemática da escola brasileira sem deixar de ter suas especificidades, fruto de sua inserção na problemática do campo.

A transformação do mundo rural no século XX é marcada pela submissão da produção ao capital. Imprimem-se novas condições de lucratividade; a modernização da agricultura traz a necessidade de unidades de produção maiores e com isso há aumento da concentração da propriedade da terra; perde importância a pequena produção. Aos pequenos produtores rurais, submetidos ao capital, falta terra, insumos e maquinário. As relações capitalistas eliminam a produção rural baseada na autonomia familiar. O êxodo e a busca de trabalho externo como estratégia de sobrevivência serão conseqüências deste processo.

A partir da década de 1980 começa a configurar-se um novo cenário com a ascensão do MST, que coloca em pauta a questão da reforma agrária (SACHS, 2001; VENDRAMINI, 2004) e, a partir daí, a luta por outros direitos sociais. A presença dos assentamentos traz em si modificações na zona rural em que eles são implantados, resultando numa ampliação das demandas de infra-estrutura e em pressão sobre os poderes políticos locais, estaduais e federal, redimensionando o tema do acesso à educação, entre outros direitos sociais, como ocorreu no Forte.

A existência de escolas rurais é fato, mas não há políticas públicas que enfrentem os reais problemas da educação para as populações do campo (LEITE, 1999 *apud* ZAKRZEWSKI, 2004; VENDRAMINI, 2004; ARROYO, 2005). Assim, emerge no contexto da reforma agrária e das novas configurações do rural, impulsionada pela luta dos movimentos e organizações sociais, a questão da educação do Campo

No processo de reivindicação por condições de vida no campo é realizado em 1998 a I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo⁴⁵ – CNEC, que inaugura uma nova referência para o debate da questão: a Educação do Campo, como contraponto ao silêncio do Estado e às propostas de educação rural. A Educação do Campo nasce, assim, enraizada na Educação Popular e nas lutas da classe trabalhadora do campo.

Em 2004 o II CNEC aponta em sua declaração final - assinada por dezenas de entidades, organizações e movimentos sociais – quais os maiores problemas da Educação do Campo, entre eles: faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens; falta infra-estrutura; há docentes sem a formação adequada; falta política de valorização do magistério; falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica; falta financiamento diferenciado; possui os maiores índices de analfabetismo; os currículos

⁴⁵ Promovida pelo MST, UNICEF, UNESCO, CNBB e UnB

são deslocados das necessidades e questões do campo e dos interesses dos sujeitos. (II CONFERÊNCIA, 2004).

O termo “Educação do Campo” traz importantes significados, diferenciando-se da Escola Rural. Em primeiro lugar estamos tratando de um novo espaço de vida, que não pode se resumir na dicotomia urbano/rural. O campo é compreendido como “um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural, ambiental dos seus sujeitos”. (II CONFERÊNCIA, 2004).

Em segundo lugar quer indicar um novo paradigma de desenvolvimento que valorize e fortaleça a agricultura familiar/camponesa como possibilidade de produção de vida digna, antagônica e complementar à agricultura patronal⁴⁶. Vendramini informa:

Pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO), em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 1998, mostra que a agricultura familiar é responsável por 52% do leite produzido, 67% do feijão, 46% do trigo e quase 90% da mandioca. Os pequenos agricultores somam cerca de 5 milhões de pessoas, que dinamizam a economia de 4.500 dos 5.500 municípios do país. Entretanto, são os que mais passam fome, segundo Sampaio (VENDRAMINI, 2004, p. 7)

Outro ponto refere-se à educação como um direito dos povos que vivem do e no campo, que somente será garantido se articulado ao direito à terra, à água, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades. Direito dos povos e dever do Estado. (II CONFERÊNCIA, 2004).

Em quarto, quer significar um olhar ampliado em que a compreensão e reflexão sobre a Educação em cada nível de ensino se complexifica, compreendendo-os integrados entre si e com o sistema de ensino do qual fazem parte, para cumprir a tarefa de construir uma estrutura pública de Educação do Campo, hoje inexistente (ARROYO, 2005). Para o autor, o sistema educativo, inclusive o urbano, mas, sobretudo, o popular, é frágil e por isso vulnerável, assumindo sua face mais dramática no campo, onde a inexistência de um sistema respeitado e com dinâmica própria faz com que escolas sejam fechadas e alunos levados de um lado a outro ao “gosto” da política local.

⁴⁶ Para Sachs (2001) a aceleração e ampliação da reforma agrária é uma prioridade indiscutível para o Brasil e a agricultura familiar constitui a melhor forma de ocupação do território. Contudo, considera que “a importância conferida à agricultura familiar não deve significar um descuido da agricultura patronal” (*op.cit.*), pois o Brasil pode avançar nas duas frentes, subordinando a agricultura patronal aos critérios de desenvolvimento sustentável e agindo com um planejamento agroecológico efetivo.

Arroyo indica cinco pontos que orientam o caminho para a construção de um sistema de educação com mais autonomia e liberdade para os povos do campo e da cidade:

- Manter uma visão crítica da concepção propedêutica do sistema escolar atual, que mantém a estrutura hierárquica e excludente da sociedade.

Temos que ter clareza da necessidade de construir um Sistema de Educação Básica autônomo que tenha sentido em si mesmo, que não seja propedêutico, preparatório, que não seja elementar, primário, fundamental, básico, no sentido de que coloca apenas as bases para ir subindo, subindo... até chegar à cobertura de onde se compreende toda realidade da natureza, da história, da sociedade, do campo. Sabemos das conseqüências dessa visão propedêutica, escalonada, do conhecimento. [...] Esta concepção é desastrosa para os setores populares, porque são aqueles que não vão chegar lá nunca, e como não vão chegar lá nunca, lhes será negado o direito de entender a vida, entender sua própria história, entender o campo e a cidade, entender o desemprego, a exclusão e a opressão. (ARROYO, 2005, p.2)

- Educação é um direito e não um pré-requisito para algo - para o mercado de trabalho, para a cidadania, para o desenvolvimento econômico -, visão esta que alimenta e é alimentada pela lógica propedêutica. Importa, portanto, colocar a educação no campo dos direitos inerentes a todo ser humano, vinculada à condição humana. Educação como direito humano e universal.

Este ponto é fundamental para a Educação do Campo. Por quê? Porque exatamente são os coletivos do campo os que foram sempre em nossa cultura não reconhecidos como gente [...] Coletivos não reconhecidos como sujeitos de direitos. Essa imagem tão negativa do campo, dos povos do campo fez com que para eles a educação fosse algo desnecessário. Se os vemos como coletivos parados, sem mobilidade, atolados na tradição, sem futuro, não tem sentido uma concepção de educação preparatória para a mobilidade, para o futuro. (ARROYO, 2005, p.3)

- Lutar pela concretização dos direitos que são de sujeitos históricos, e não apenas direitos abstratos, “direitos de gente sem rosto, sem trajetória, sem história, sem cor, sem gênero, sem classe” (ARROYO, 2005, p.4). É a própria luta pelo direito à educação que constitui os povos do campo como sujeitos de direitos.

Os movimentos sociais nomeiam os sujeitos dos direitos, [...] mostram seus sujeitos, com seus rostos de camponês, trabalhador, mulher, criança. Sujeitos coletivos concretos, históricos [...] A educação não chega depois dos sujeitos serem constituídos como um presente dos governos. A educação faz parte do processo de constituir-nos como sujeitos. (ARROYO, 2005, p.4)

- O direito à educação está entrelaçado com outros direitos, porque como nos ensinou Paulo Freire, educação é humanização e

[...] se a educação é um processo de humanização só acontece quando há processos de humanização fora da escola, no trabalho, na família, na terra, na produção de existência, nas formas de viver a

infância e adolescência, de ser mulher, de ser homem, de ser negra, de ser indígena, camponês, ribeirinho. [...] dificilmente uma escola é humana quando tudo em torno dela é desumano. (ARROYO, 2005, p.5)

Portanto, importa superar a idéia da educação como redentora de todos os males, como aquela que operará milagres contra as formas indignas de vida. Neste sentido, os movimentos sociais, que lutam pela totalidade dos direitos, têm condições de entrelaçar um projeto educativo com um projeto de campo e de sociedade, tornando a escola parte de uma dinâmica de emancipação.

A educação para a humanização e emancipação precisa de uma escola que trabalhe com o conhecimento vivo, significativo, que dê respostas às inquietações do mundo da vida de cada criança, jovem ou adulto que compõem esta escola; e mais, que incorpore o saber socialmente construído e acumulado pelos povos do campo em seu processo histórico de luta na e pela terra.

- Estruturar o sistema educativo pela lógica das temporalidades, considerando as particularidades de cada tempo de vida – infância, adolescência, juventude, vida adulta – e cada tempo como síntese da condição humana e não como degrau para uma etapa seguinte

porque nunca o direito à educação se afirma sem antes se afirmar o tempo humano dos sujeitos desse direito, ou seja, nunca o direito à educação da infância se afirmará enquanto não afirmemos a infância como tempo de direitos, nunca o direito da juventude e da vida adulta se afirmará como tempo educativo se não afirmamos a juventude e a vida adulta como tempo de direitos.(ARROYO, 2005, p.7)

Tomando estes pontos podemos pensar a educação ambiental vinculada às causas, desafios, sonhos, cultura e história dos povos que vivem no campo.

QUE EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

A Educação Ambiental tem, nesta época planetária, papel preponderante na construção de uma nova forma para as relações humanas e na religação dos saberes que permitirão uma abordagem global dos problemas da humanidade.

Segundo Morin (2002b), temos à nossa frente uma catástrofe provável, pois ao analisar os melhores dados de que dispõe, um observador pode concluir facilmente que o planeta prepara-se para uma catástrofe ecológica. A possibilidade de uma catástrofe traz à humanidade o desafio de pensar o destino planetário e, para isso, reformar o pensamento, religar os conhecimentos historicamente fragmentados. A

educação tem um papel fundamental para a reforma do pensamento e a cada dia ganha o reconhecimento de instituições nacionais e internacionais.

A Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977) cunhou uma definição de Educação Ambiental que, segundo Sato (2003), é até hoje a de melhor aceitação internacional:

A Educação Ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A Educação Ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida.

Desde então, múltiplos significados e denominações têm sido dados à Educação Ambiental, indicando a necessidade de, tendo-a como objeto de reflexão, compor uma compreensão, dar-lhe uma identidade. Diante do mosaico de denominações que se apresentam na literatura, destacamos a noção de Educação Ambiental Crítica (TOZONI-REIS, 2005; CARVALHO, 2004), compreendida como prática educativa reflexiva, capaz de mediar experiências significativas de aprendizagem. A Educação Ambiental é, neste sentido, um ato político, enraizado em um contexto histórico-social, que promove a construção de saberes e de capacidades de transformar a realidade para a emancipação dos sujeitos.

É papel da Educação Ambiental mediar a mudança de valores e atitudes, formando um sujeito ecológico “capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas” (p. 157) . Mas quem é este sujeito ecológico?

A noção de sujeito ecológico, termo cunhado por Isabel Carvalho (2004), diz respeito a um jeito ecológico de ser, a um estilo de vida, a modos ecologicamente orientados de pensar a si mesmo, as relações e o mundo. É um modo ideal de ser e de viver, um devir, orientado pelos princípios do ideário ecológico. O sujeito ecológico agrega uma série de valores, crenças e atitudes que irão se expressar de diferentes maneiras, em função das características pessoais e coletivas e das condições sócio-históricas de existência. Contudo, os diferentes perfis terão em comum a postura ética de crítica à ordem social vigente. (CARVALHO, 2004)

O mundo contra o qual a crítica ecológica se levanta é aquele organizado sobre a acumulação de bens materiais, no qual vale mais ter do que ser, no qual a crença na aceleração, na velocidade e na competitividade sem limites tem sido o preço da infelicidade humana, da desqualificação e do abandono de milhões de pessoas, grupos e sociedades que não satisfazem esse modelo de eficácia. (CARVALHO, 2004, p. 68)

A Educação Ambiental traz o potencial de alimentar o ideal de sujeito ecológico, ao mediar experiências concretas de aprendizagem que geram processos de formação integral do ser humano.

Entretanto, para compreender a noção de sujeito ecológico e a papel da Educação Ambiental na sua formação, é preciso marcar a diferença entre atitude e comportamento. Para Carvalho, a atitude ecológica pode ser definida como “a adoção de um sistema de crenças, valores e sensibilidades éticas e estéticas orientado segundo os ideais de vida de um sujeito ecológico” (2004, p. 177). O comportamento, por sua vez, diferencia-se da atitude, e diz respeito aos hábitos e ações que não guardam com esta uma correspondência direta, ou seja, uma pessoa pode cultivar uma atitude ecológica, mas, por vários motivos, manter hábitos e comportamentos nem sempre em conformidade com tais ideais.

Do ponto de vista do processo educativo, pressupostos diferentes fundamentam orientações pedagógicas comportamentalistas – que tem como foco a mudança de comportamento – ou formativas – voltadas para a formação de atitudes. (CARVALHO, 2004).

Isabel Carvalho relata uma situação que ilustra a diferença entre atitude e comportamento:

[...] certo aluno [de uma escola municipal de ensino fundamental] tinha comportamento exemplar no que diz respeito aos procedimentos de separação e reaproveitamento do lixo escolar instituídos pela escola em seu programa de EA. Ocorreu que, um dia, ao sair da escola, uma das professoras viu aquele mesmo aluno jogar o lixo de sua casa, sem qualquer tratamento ou separação, no terreno baldio ao lado do colégio. O aluno não parecia identificar nisso uma contradição.

Ora, por que isso acontecia?, perguntou-se a professora. Por que o aprendizado realizado na escola não se generalizava nas ações da vida cotidiana daquele aluno, fora da instituição escolar? Esse caso foi objeto de frutífera discussão no grupo de professoras [...]. [...] pusemo-nos a refletir sobre o acontecido. No final, tínhamos a hipótese de que, talvez, embora houvesse dissonância entre os comportamentos de manejo do lixo pelo aluno na escola e em casa, não havia necessariamente contradição na atitude desse jovem, que procurava obedecer às regras de cada um dos respectivos espaços sociais. Assim, atendendo à expectativa da professora e das normas escolares, reciclava o lixo. E, atendendo à expectativa da mãe e cumprindo as “regras” da casa – por exemplo, dividir o trabalho doméstico -, fazia sua parte jogando o lixo no terreno, conforme os hábitos domésticos, que não incluíam a separação do lixo. (CARVALHO, 2004, p. 179-180)

A Educação Ambiental Crítica não se identifica com a formação de comportamentos “ambientalmente corretos” não ancorados em um sistema de valores; com o reducionismo de práticas de transmissão de conhecimento oriundos das ciências naturais; nem tampouco com análises não-críticas das relações sociais e

históricas do sujeito com o ambiente. Identifica-se com a educação como humanização, com uma escola para sujeitos concretos, com uma pedagogia humanizante que tem como desafio o “aprender a ser humano” (Arroyo, 2003). Forma o sujeito do conhecimento, ecológico, histórico, político.

Arroyo nos lembra que foi com os movimentos sociais que Paulo Freire aprendeu a concepção humanista de educação, que nos deixou como legado:

No primeiro capítulo da Pedagogia do oprimido, ele [Paulo Freire] parte dos movimentos sociais da juventude da década de 1960, sobretudo os movimentos sociais agrários daquela época, e dos movimentos sociais de libertação, de descolonização, para dizer que a grande questão por trás dos movimentos sociais é o ser humano como problema (ARROYO, 2003, p. 140).

Hoje são os movimentos sociais do campo que fazem avançar a educação básica e inauguram a proposta de uma Educação do Campo, como direito à educação. Trazem à tona os novos sujeitos, sujeitos coletivos que exigem serem vistos como sujeitos de direitos.,

Como a Educação Ambiental se inscreve neste movimento da Educação do Campo? Zakrzewski (2004) defende que o meio rural precisa de uma Educação Ambiental específica, diferenciada, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que moram e trabalham no campo. Neste sentido a Educação Ambiental deverá:

- Respeitar e valorizar os diversos saberes;
- Romper com a lógica da racionalidade instrumental, construindo conhecimentos com afeto, gratuidade e emoção, na perspectiva de uma EA sociopoética⁴⁷;
- Temperar racionalidade com doses de paixão;
- Utilizar o corpo inteiro na busca de significados, essências e imaginações criadoras;
- Buscar desenvolver o sentido educativo adormecido em cada sujeito.

Para realizar-se como formadora de sujeitos ecológicos que são também sujeitos políticos do campo, a Educação Ambiental deve ser capaz de transitar entre os múltiplos saberes: científicos, populares e tradicionais; entre tradições, visões de mundo, crenças, artes e ofícios, música e literatura. Deve assumir a perspectiva de que não há prevalência do saber científico sobre os demais saberes, não há saber mais culto que outro: existem saberes distintos e complementares.

⁴⁷ Uma das orientações metodológicas da Educação Ambiental, baseada em Jacques Gauthier.

QUE SABERES?

A educação formal atua com conhecimentos, transita em um campo paradigmático, mediando a construção de saberes que podem ser a base de um novo paradigma e enfrenta, atualmente, o desafio de promover a formação de um novo saber: o saber ambiental.

Mas o que significa saber? O que é conhecer?

O significado etimológico da palavra nos dá algumas pistas. Saber vem do latim “sapere” que significa “ter gosto”. Sábio está etimologicamente ligado a “sapio” (eu saboreio) e “sapiens” (o degustador). Existe, portanto, uma conexão entre saber e sabor.

Religar os saberes e sabores que pelo homem foram fragmentados é um processo de aprendizagem deste homem na e pela criação de novos conhecimentos. Saber, conhecer, aprender são noções essenciais à reflexão sobre educação que precisam ser complexificadas.

Para Morin (1996) o conhecimento é um fenômeno multidimensional, ao mesmo tempo físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural e social, que necessita da conjunção de vários processos inseparáveis, engendrados uns nos outros. Porém, esse fenômeno multidimensional foi fragmentado pelo próprio modo de organização do nosso conhecimento.

A fragmentação do conhecimento, forjada pela ciência moderna, no seio da nossa cultura, origina-se na grande disjunção entre ciência e filosofia e estende-se, operando a clausura disciplinar que separa e dispersa o conhecimento até mesmo dentro das próprias disciplinas.

A fragmentação, cabe reconhecer, permitiu enormes avanços da ciência, mas, ao mesmo tempo e ao longo do tempo, revelou a incapacidade de encontrar a “verdade” e a impossibilidade de excluir o sujeito do processo de construção do conhecimento humano.

A nossa ciência realizou gigantescos progressos de conhecimento, mas os próprios progressos da mais avançada ciência, a física, aproximam-nos de um desconhecido que desafia os nossos conceitos, a nossa lógica, a nossa inteligência, e põem-nos o problema do incognoscível. A nossa razão, que nos parecia o mais seguro meio de conhecimento, descobre nela uma mancha cega [...] Não começamos nós a compreender que a crença na universalidade da nossa razão escondia uma mutilante racionalização ocidental-cêntrica? Não começamos a descobrir que ignoramos, desprezamos, destruímos os tesouros de conhecimento em nome da luta contra a ignorância? Não devemos compreender que a nossa Era de Luzes está em Noite e Nevoeiro? Não devemos voltar a pôr em causa tudo o que nos aparecia evidência e reconsiderar tudo o que fundava as nossas verdades? (MORIN, 1996, p.13)

A fragmentação do conhecimento é, sem dúvida, um problema central da educação. Aqui há uma questão de dupla entrada: a fragmentação é um problema central da educação ao mesmo tempo em que a educação tem uma vocação emancipatória capaz de intervir para superar a fragmentação. O problema está em como tornar este ciclo “vicioso”, em que um modo de pensar é transmitido pela escola e se retro-alimenta, em um ciclo “virtuoso”, em que a reflexão faz emergir novas formas de pensar.

A escola, sob a lógica da ciência moderna, classificou os saberes em duas categorias antagônicas: saber popular e saber científico. O saber científico seria aquele construído em obediência aos princípios científicos, por sua vez submetidos à lógica do paradigma positivista: busca da verdade científica; primazia do método sobre o sujeito cognoscente e seu critério de validade; objetividade do processo de investigação; imparcialidade do conhecimento científico; neutralidade do cientista.

O saber popular seria, em oposição ao saber científico, aquele “tradicional” produzido pelo “povo” nas relações sociais, em espaços não acadêmicos, não fundamentados em princípios científicos. O ‘tradicional’, desta forma, associado à imobilidade histórica, ao atraso econômico, à estagnação.

Podemos considerar que a disjunção entre o saber produzido pela ciência e o saber “popular”, de “experiência feito” como definiu Paulo Freire, está na base da fragmentação disciplinar empreendida na educação formal e, portanto, reconhecê-la pode ser o ponto de partida para construir um novo modo de pensar que articule os conhecimentos em lugar de separá-los.

Neste sentido Enrique Leff forja a noção de saber ambiental, que integra saber e sabor, reconhecendo que tradição e ciência, erudição e experiência são inseparáveis, são emergências de um mesmo processo: o conhecimento humano, fenômeno multidimensional, fundado na existência física e biológica do humano e construído nas relações sociais, no seio de uma cultura.

Leff (2002;2003;2004) traz três noções entrelaçadas: a racionalidade ambiental, que se constrói desconstruindo a racionalidade capitalista dominante; o saber ambiental, aquele que emerge da construção da nova racionalidade ambiental; o diálogo de saberes, que se inscreve nesta nova racionalidade como meio de construção do saber ambiental.

A construção de uma nova racionalidade ambiental implica a formação de um novo saber que articula os conhecimentos fragmentados, extrapolando as disciplinas tradicionais e a articulação das ciências pretendida pela interdisciplinaridade, para

abrir-se ao terreno dos valores éticos, dos conhecimentos práticos e saberes tradicionais, por meio do diálogo de saberes. (LEFF, 2004)

O saber ambiental é um saber a ser construído continuamente na relação com o outro. Não é unívoco, nem se encontra já elaborado, esperando ser absorvido pelas diferentes disciplinas. Não é uma potencialidade adormecida, mas o surgimento do novo. E, neste sentido, não poderia surgir da conjunção dos conhecimentos científicos que externalizaram e negaram o meio ambiente, mas inaugura um novo paradigma, se inscreve em uma revolução paradigmática. Parte do reconhecimento dos diferentes saberes, mas ultrapassa a idéia de inclusão e participação encerrados no consenso de uma racionalidade comunicativa, propondo o diálogo entre estes saberes. (LEFF, 2002)

El saber ambiental [...] es el soplo de vida que renace de la pulverización del conocimiento objetivo, en los intersticios que se abren de sus fracturas y en la diferencia del ser; polvo terrenal que se hace suelo fertilizando una nueva racionalidad, otra manera de pensar el mundo, de vivir en la tierra. (LEFF, 2003, p. 33).

O diálogo de saberes é um traço da racionalidade ambiental que funda uma nova sustentabilidade. Não uma sustentabilidade homogeneizante, baseada na idéia de um futuro comum, em que a diversidade se dilui no consenso, mas que admite formas diversificadas de apropriação da natureza, fundadas em um novo modo de pensar o meio ambiente, questionando o império de uma racionalidade coisificadora e objetivadora que mercantilizou a natureza e promoveu a economização do mundo.

El diálogo de saberes desactiva la violencia que se ejerce por la homogenización forzada del mundo diverso, por la sumisión de voluntades y visiones diferenciadas a un discurso universal sobre "nuestro futuro común", por la sujeción a un sistema (lógico, ecológico, económico) que desustantiva al ser para someterlo al poder de una lógica suprema (economización de la naturaleza, del hombre, de la cultura) (LEFF, 2003, p. 29)

O diálogo de saberes, por ser um diálogo entre seres marcados pela heterogeneidade de ser e de saber, questiona o projeto totalizante do conhecimento objetivo. Pretende articular o real, o simbólico e o imaginário, estabelecendo um espaço de sinergias e complementaridades entre saberes sobre o mundo atual e sobre a realidade, mas apontando, contudo, para novas formas de compreensão deste mundo e desta realidade.

Podemos indicar algumas características que marcam as noções de saber ambiental e de diálogo de saberes, construídas por Leff, e que podem orientar a práxis pedagógica que empreendo:

- A afinidade com a incerteza e com a desordem;
- A incorporação da diversidade cultural na formação do conhecimento;

- A re-valorização dos saberes que não têm pretensão de cientificidade e que costuma-se chamar de saber “popular”;
- A intencionalidade de construir uma nova racionalidade produtiva e novos processos civilizatórios que se encontram com as questões do campo;
- O reconhecimento da identidade de cada povo, sua cosmologia e seu seus saberes tradicionais como parte de suas formas culturais de apropriação da natureza;
- Integração de conhecimentos, valores, sensibilidades e sentidos diversos.

PARTE II

CAPÍTULO 3

CAMINHOS, ATALHOS, PONTES, FLORES, PEDRAS E DIÁLOGOS

“Não tenho ensinamentos a transmitir...

Tomo aquele que me ouve pela mão e o levo até a janela.

Abro-a e aponto para fora.

Não tenho ensinamento algum, mas conduzo um diálogo”

Martin Buber

O primeiro atalho peguei logo no início do caminho. A vontade de vivenciar algumas atividades com os alunos para conhecê-los já existia e somou-se à necessidade de uma estratégia para contornar a impossibilidade de trabalhar com as professoras durante o dia. Eu sabia que elas tinham tarefas domésticas para cumprir depois da jornada de trabalho diária. O cotidiano das mulheres do Forte inclui a obrigação, não compartilhada com os companheiros, de cozinhar, lavar, passar, arrumar, cuidar dos filhos, em uma lida sem os confortos da vida urbana acessíveis às mulheres como eu. No Forte não há máquina de lavar ou “tanquinho”, por exemplo. Havia ainda um terceiro motivo para incluir os alunos: sua presença enriquecia todo e qualquer trabalho em grupo, já que tínhamos inicialmente apenas quatro professoras.

Convidei duas amigas educadoras – Cláudia e Sandra – para realizar as oficinas, além de Guilherme, meu amigo-turismólogo-fotógrafo que acabou por se revelar também educador. Planejamos momentos em que estaríamos todos juntos – nós, as professoras e os alunos – e outros em que elas estariam com os alunos enquanto eu estaria apenas com as professoras. É preciso reconhecer que foi uma loucura! Os alunos não estavam acostumados a trabalhar coletivamente; a fazer roda; a cantar; a participar de brincadeiras orientadas; a ouvir e ser ouvido pelos outros alunos, impregnados da relação linear onde o aluno fala apenas ao professor, que decide quem fala e quando fala. Estar no pátio era sinônimo de recreio, gritos, e também de brigas e brincadeiras agressivas entre os meninos. Temperam-se estes ingredientes com a euforia de nossa presença e temos o sabor dos dois primeiros dias de atividades no Forte.

O OLHAR COMO METÁFORA

A metáfora é um modo de conhecer inerente a toda atividade cognitiva e a todo pensamento. Como um dos múltiplos modos de conhecimento por analogia, surge espontaneamente para concretizar uma informação, qualificar algo ou cristalizar um saber sob a forma de provérbio. A analogia, quando entregue a si mesma, “vagabundeia, viaja”, pois “traz consigo, potencialmente, erro, delírio, loucura, raciocínio, invenção, poesia” e, portanto, deve entrar em dialógica com os processos lógicos do pensamento racional. A verdadeira racionalidade “não reprime a analogia, alimenta-se dela ao mesmo tempo que a controla”. Contudo, as ciências tradicionalmente operaram o não reconhecimento das analogias e a prevalência da lógica, fazendo haver uma desregulação do vai-e-vem analógico-lógico: “o excesso analógico e a atrofia lógica conduzem ao delírio; mas a hipertrofia lógica e a atrofia analógica conduzem à esterilidade do pensamento.” (MORIN, 1996, p.133).

Se no pensamento humano estão presentes a lógica e a analogia, em relação complexa, isto é, complementar, concorrente e antagônica, é preciso reabilitar a analogia, trazendo o componente simbólico/mitológico/mágico do pensamento humano para o processo de construção do conhecimento. É preciso reabilitar a metáfora, reconhecendo-a como um modo de conhecer que permitirá ao sujeito criar novas formas de pensamento e novas concepções. Para Morin, a metáfora poetiza o cotidiano, “transportando para a trivialidade das coisas a imagem que espanta, faz sorrir, comove e até encanta”. E é na esfera do poético que as analogias vivem em liberdade e, alimentando o vai-e-vem entre o concreto e o abstrato e entre o imaginário e o real, estimulam a formação de novas concepções, isto é, de “novos modos de organização do conhecimento e do pensamento”. (MORIN, 1996, p.135).

Era nosso primeiro encontro, muitos nomes, muitos rostos, interações completamente novas. Fizemos nossos crachás em cartolina bem grande, cordão de barbante, o nome ou apelido escrito em pincel atômico e enfeitado com desenhos livres. Formamos uma grande roda e Cláudia nos ensinou uma música chamada “Farinhada”, por meio da qual cada nome foi evidenciado, envolvido em música e dança. A brincadeira foi tão divertida que por várias vezes, nos meses seguintes, a repetimos a pedido dos alunos. A professora Palipalã relatou:



“Acordei na manhã do dia 27 com uma preguiça danada, cheguei atrasada à escola, tinha me esquecido da programação. Chegando à escola fui apresentada a todos do grupo e logo após confeccionei um crachá com meu nome. Em seguida fizemos uma roda para fazer uma dinâmica (fazer farinha), foi pra mim maravilhoso, fiquei toda suada pois dancei muito”.

Na primeira oficina, que intitulamos “Oficina da Imagem”, vimos desenhos que continham duas ou mais imagens, como na já conhecida “a velha e a bruxa”, em que tanto se pode ver uma coisa e/ou outra. Divertimo-nos procurando imagens nas cinco figuras apresentadas, uma de cada vez, calmamente, coletivamente, em roda. À medida que alguém identificava uma imagem, compartilhava e, de forma natural, ajudava os outros a vê-la. Conduzimos uma reflexão sobre o olhar, sobre a facilidade ou dificuldade de ver outra imagem diferente daquela que inicialmente se apresentava para nós; sobre a possibilidade de ver para além do que se mostra na superficialidade, no olhar rápido, descuidado; sobre a impossibilidade de alguns e em alguns casos, tendo visto uma imagem, conseguir ver outra e de como isso acontece na vida cotidiana.

Na segunda oficina que nomeei “Trilha do Olhar” propusemos aos alunos que nos mostrassem o Forte. Para isso nos separamos em pequenos grupos, cada um deles preparou seu roteiro, definiu regras e combinados. Saímos então a passear pelo Forte.



Sandra relatou:

“Decidimos o caminho por onde iríamos passar, as ruas da Vila que seguiríamos e que andaríamos até o rio. Depois nos sentaríamos debaixo da árvore da Dona Raimunda e conversaríamos sobre o passeio. Antes de sairmos fizemos relaxamento, silêncio, observando os barulhos que ouvíamos: primeiro os barulhos internos e depois os externos. Durante a caminhada pela Vila comentamos tudo o que víamos:

plantas nativas, pessoas, animais, lugares. Foram distribuídas máscaras coloridas, lunetas, tubos de papel, que permitiram brincar com os diversos modos de olhar as coisas. Ao voltarmos do rio, sentamos embaixo da árvore da Dona Raimunda, na praça central da Vila, e conversamos sobre o passeio”.

Cláudia relatou:

“Partimos para o passeio buscando ver o que geralmente não percebemos. [...] Diante da indecisão, perguntei onde era o pé-de-barú, que sabia que era muito bonito. Foi a deixa necessária: nNosso passeio passou a fazer sentido a partir dos pés-de-pau que me mostrariam. Nosso percurso foi da bica à ponte. Maria Elza foi a guia mor, assessorada por Meire. Nossa listagem ficou assim: fruta-pão, cacau, goiaba, sucupira, jaca, abacate, ipê, siriguela, mamão, banana, setecópia (ou coisa parecida), são caetano, abacate, pimenta, jaborandi,, jabuticaba, ingá, cajá-manga, saboneteira, inhame, taioba, laranja-da-terra, colchão de noiva, ipeira (?), acerola, amora, pinha, imburana, brinco de rainha, mixirica. À tarde meu grupo, ficou nas mãos de Caliandra, que nos levou até o muro de pedra, passando pelas casas de algumas pessoas, como a chácara de Waldeir, a casa de D. Celina, a casa de Juliana, a casa de Jucelina, com uma parada no pé de pau de D. Raimunda, que nos contou que ali no Forte havia um major que tinha escravos, os quais iam pro ferro para serem castigados. Disse que sua avó e sua mãe contavam essas coisas pra ela. Disse também que o quilombo ficava mais acima”.

Materiais recolhidos durante o passeio juntaram-se àqueles trazidos de casa pelos alunos para a produção de tintas. As sementes de urucum e açafrão, o tijolo, o carvão, a favela, o barbatimão, a cinza e o pó de café coado foram triturados no pilão, coados em peneira e adicionados à cola fria feita à base de polvilho e água. Dessa mistura surgiram tintas nas cores marrom, vermelha, amarela, verde, azul, laranja, branca que foram usadas para que todos registrassem o Forte por meio de desenhos, colagens e pinturas usando, além das tintas, tampinhas, retalhos, revistas, restos de papel colorido, lã, giz de cera, lápis de cor e pincel atômico.

“Pra mim foi marcante porque foi curioso, eu não sabia que de semente... Sabia, mais não sabia que do barro, o que mais chamou atenção foi tirar tinta do barro, tinta mesmo misturada com outros tipos e depois o colorido que ficou nos papéis. Me chamou bastante atenção. E pros meninos também foi interessante. Jamais eles, no entendimento deles, uma sementinha, de uma florzinha, sei lá, pudesse ter feito isto. Eu acho que marcou muito os meninos também, você viu que depois que eles começaram a fazer o trabalho todo mundo ficou entusiasmado, todo mundo queria melar o dedo e passar no papel, e ficou legal!” (relato de Mimosa Regina)



Os desenhos dos alunos representavam o Forte com árvores, plantas, flores, rio, casas, nuvem, sol, serra, pássaros e peixes. Apenas dois desenhos continham a figura humana.

Os desenhos das professoras foram assim descritos por elas:

Palipalã: 1º desenho: *água, vida, flores, beleza.* 2º desenho: *carroça, bichos, casa tradicional, rio, folha, flores.*

Mimosa Regina: *serra, pássaros, pé de coco, animais, árvores, rios, água. Podia ter também vacas e fazendas.*

Caliandra: *Forte visto do pé da Serra na época da seca. Igreja, muro de pedra, nascente, nosso meio ambiente, Piripiri, meio ambiente onde a gente vive. Se não for a nascente não tem vida.*

Amburana: *fofoqueiros, o Forte do sonho (porque o real é difícil), serra, morro do chapéu, pratos típicos, igreja, caçada da rainha, sanfona, criatividade (tem, mas está escondida), idosos, natureza, prefeito e sua turma de São João d'Aliança.*



Em frente a uma janela, vista de dentro de um quarto, coloquei um quadro representando exatamente aquela parte da paisagem que estava oculta pela pintura. Desta forma, a árvore representada no quadro esconde a que está atrás dela, fora do quarto. Para o expectador a árvore estava ao mesmo tempo no quarto - no quadro e, por inferência, fora do quarto – e na paisagem real. Assim é como vemos o mundo; o vemos fora de nós mesmos e inclusive o representamos sem nós. (René Magritte)⁴⁸

Magritte retrata uma paisagem vista de uma janela, em que se sobrepõe um cavalete com a tela do pintor abarcando parte da paisagem vista. Nos quadros mudam os formatos da janela e as paisagens, mas a estrutura se mantém. Isto nos lembra que nosso acesso ao real ocorre sempre por meio de uma lente ou enquadramento cultural. As pinturas da série “A Condição Humana” nos ajudam a

⁴⁸ Larkin, David. Magritte. 1972. Ballantine Books, Inc. Madrid: Ediciones Júcar.

refletir sobre as lentes por meio das quais vemos o mundo, a comunidade, a escola. Lemos o meio ambiente, e que leitura fazemos? Qual a nossa lente? Podemos mudar as lentes? As lentes são os paradigmas.

Para Morin (1991, p.188), “os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo os paradigmas inscritos culturalmente neles”. Assim, tanto os raciocínios individuais como os sistemas de idéias são organizados em virtude dos paradigmas, que se referem não apenas ao saber científico, mas a todo conhecimento, todo o pensamento, todo o sistema noológico⁴⁹.

Paradigmas são os princípios ocultos, tácitos que organizam o pensamento. Estão no núcleo não só do sistema de idéias como de toda cogitação⁵⁰ e, portanto, controlam a lógica, embora sejam por ela controlada. O paradigma parece ser do domínio da lógica, mas está escondido debaixo da lógica; é infralógico (subterrâneo à lógica), pré-lógico (anterior à sua utilização) e supralógico (superior à lógica); é inconsciente e sobreconsciente (irriga o pensamento consciente e controla-o); subterrâneo e soberano.

Invisível e invulnerável, o paradigma não pode ser atacado nem vencido diretamente, “é preciso que ele tenha gretas, fissuras, erosões, corrosões no edifício das concepções e teorias que segura”; é preciso que fracassem as tentativas de restaurações e reformas; é preciso que surjam novas teses ou hipóteses que não mais obedeçam ao paradigma e, por fim, que as novas teses se multipliquem e se confirmem onde as antigas fracassaram (MORIN, 1991, p. 193).

é preciso, em suma, uma ida e volta corrosiva/crítica indo dos dados, observações, experiências, para que, então, possa dar-se o desmoronamento de todo o edifício minado, arrastando na sua queda o paradigma cuja morte poderá, tal como a sua vida, manter-se invisível... (MORIN, 1991, p. 193)

Por estar profundamente inscrito na organização cognitiva, na organização noológica, nos processos lingüísticos e lógicos, nos mitos, idéias e comportamentos, uma mudança paradigmática é revolucionária: “mudar paradigma é, ao mesmo tempo mudar de crença, de ser e de universo” (MORIN, 1991, p. 204). Uma revolução

⁴⁹ Noosfera é um termo forjado por Teilhard de Chardin nos anos 20 para conceituar o universo onde habitam nossos símbolos, idéias e mitos, indispensáveis à vida social. Noologia, por seu turno, é o estudo dos seres que habitam a noosfera e seus princípios de organização (MORIN, 1991).

⁵⁰ Cogitação é uma emergência da computação pela complexificação do aparelho cerebral humano, ou seja, os processos computantes assumem no homem a forma cogitante (pensamento, linguagem, consciência). Todo ser vivo efetua atividades computantes que comportam as instâncias informacional (extrai informação do meio), simbólica (codifica a informação em signos /símbolos), memorial (memoriza) e logicial (manipula/trata os signos/símbolos efetuando operações de associação – conjunção, inclusão, identificação - e separação – disjunção, oposição, exclusão). No homem o “computo” torna-se “cogito” por meio da linguagem, do pensamento, e da consciência. (MORIN, 1996)

paradigmática significa a transformação do modo de pensamento e, portanto, ataca evidências, questiona certezas e suscita enormes resistências. A revolução é logicamente impossível...

A revolução paradigmática depende de condições históricas, sociais e culturais que nenhuma consciência seria capaz de comandar. Mas depende também de uma revolução própria da consciência. A saída é logicamente impossível, e a lógica só pode encerrar-nos no círculo vicioso: é necessário mudar as condições socioculturais para mudar a consciência, mas é necessário mudar a consciência para modificar as condições socioculturais. Cada verdadeira revolução paradigmática efectua-se em condições logicamente impossíveis. Mas assim nasceu a vida, assim nasceu o mundo: em condições logicamente impossíveis... (MORIN, 1991, p. 208)

Mas se a vida e o mundo não se explicam apenas pela lógica, a revolução paradigmática não se faz apenas pela lógica. Tomemos como exemplo a educação, que está no centro da questão paradigmática: é dominada pelo grande paradigma ocidental e alimenta-o. Portanto, não será transitando apenas pelo campo da lógica, dos conceitos, do conhecimento científico que poderá a educação romper este círculo vicioso instaurando uma revolução paradigmática.

Recorri ao Maurício de Souza para refletirmos – agora no grupo de formação com as professoras - sobre as lentes com as quais vemos o mundo. “O Invento do Velho Sábio” conta a história de Bolota que tropeçava em pedras, caía em buracos, dava trombadas. Piteco salva Bolota de uma areia movediça e este relata ao amigo o que vem acontecendo. Joel, o velho sábio, ouve o relato e diz saber qual o problema: Bolota não está enxergando direito. Dá-lhe então sua nova descoberta: lentes. Com elas Bolota vê tudo o que antes não conseguia enxergar e impressiona-se. Até que ouve a voz da noiva e diz: “Finalmente vou saber como é minha noivinha!”. Ao ver a noiva leva um susto, pois ela era feia, diferente da imagem que certamente habitava sua imaginação. Bolota devolve as lentes ao velho sábio e segue de mãos dadas com a noiva.

Para Carvalho (2004, p. 34) “a imprecisão da visão, tomada no sentido figurado, pode ser metáfora da condição humana de nunca ver tudo, da inexistência da completa objetividade, pois de outro modo não haveria nada mais para fazer senão ser um observador do que se revela e sua total transparência”. Nossa interpretação do mundo, o que vemos, varia segundo nossas expectativas, nossos condicionamentos e nossos conceitos.

Dedicamos-nos ao Magritte e fiquei surpresa com a interpretação que fizeram. Concluíram que os quadros mostram três momentos: a natureza intacta; a natureza

transformada em cidade pelos homens; o céu, representando o que sobrou depois que o homem destruiu a natureza.

Mas, afinal, que natureza?

Carlos Porto Gonçalves, ao fazer uma revisão histórica do conceito, nos faz compreender que a noção de natureza não é natural; é criada pela cultura, instituída pelos homens. Neste sentido, “constitui um dos pilares através do qual os homens erguem as suas relações sociais, sua cultura” (GONÇALVES, 2001, p.23). Em nossa sociedade, sob a lógica do pensamento ocidental que operou a disjunção entre homem e natureza, definimos natureza por oposição à cultura. Neste antagonismo, a cultura - prerrogativa dos homens e qualidade daqueles que são superiores - domina a natureza. Tal relação de dominação se reproduz nas relações sociais e passa a ser natural, em nossa sociedade, que um homem seja por outro dominado, com as conseqüências históricas já experimentadas.

São íntimas as relações que se estabelecem entre a concepção de que o homem deve dominar a natureza e a idéia de que o homem deve dominar outros homens (mulheres, crianças, adolescentes, velhos, negros, índios, homossexuais, operários, camponeses, etc.) – na medida em que estes últimos são socialmente vistos como seres da natureza. (GONÇALVES, 2001, p.134).

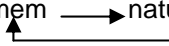
Importa reconhecer que a noção presente em nossa sociedade é da natureza como objeto a ser explorado. Para superar a disjunção e compreender homens, árvores, rios como um só corpo, com ações interdependentes (MARTINS, 2006) é preciso um outro modo de pensar, ou seja, é preciso operar a reforma do pensamento (MORIN, 2002c) É desafio da Educação Ambiental construir a noção de que “somos essencialmente constituídos dos mesmos elementos que existem em toda a natureza. Somos água, somos pó das estrelas. Nenhum outro ser vivo difere essencialmente de nós, sobretudo no direito à vida” (MARTINS, 2006, p.9).

Mas não se trata de reduzir o homem à natureza. O homem está na natureza e a natureza está no homem. Segundo Morin, o homem “alçou-se ao topo da natureza, mas permanece no interior da natureza” (1996, p.70), não escapa à eco-relação e sofre a ecodeterminação que todo o vivo sofre. As sociedades históricas inauguraram um princípio antropocêntrico de organização, ou seja, impuseram regras humanas à organização da natureza, subjugando-a. Mas a consciência da relação ecológica nos faz ver que quanto mais o homem possui a natureza mais esta o possui. Assim, a “subjugação dos vegetais ou dos animais faz-se acompanhar por uma subjugação do território natural, florestas, lagos, rios, onde o homem estabelece o seu controlo e a sua exploração”, mas, reciprocamente, há o controle do ecossistema sobre as sociedades humanas e “as variações ecológicas provocam gelo, seca, inundações

que determinam desastres e fomes, as quais suscitam crises, guerras, invasões” (MORIN, 1996, p.70).

Para Morin, reconhecer a eco-relação nos indica, ainda, que a subjugação/exploração da natureza pelo homem nos leva à subjugação/exploração do homem pelo homem, ou seja, “subjugar a natureza ajuda-nos a intersubjugarmo-nos” (1996, p. 74).

O homem deve parar de conceber-se como senhor, e mesmo como pastor da natureza. Sabe para onde vai? Vai para onde quer? Não pode ser o único piloto. Deve ser co-piloto da natureza, que, por sua vez, deve tornar-se o seu co-piloto. A idéia dupla ultrapassar/encontrar a natureza conduz-nos à concepção complexa da dupla pilotagem homem \longrightarrow natureza (MORIN, 1996, p.94)



Inspiradas pela observação dos desenhos elaborados nas oficinas, iniciamos a reflexão sobre meio ambiente buscando compreender nossas representações, pois, segundo Sato (2003), “dependendo do que aceitamos como ambiente, nossas representações poderão direcionar nossas práticas pedagógicas de Educação Ambiental”. A intenção era desvelar nossa compreensão do que seja meio ambiente para ampliá-la e, a partir daí, construir uma noção complexificada de Educação Ambiental. A estratégia adotada foi analisar os próprios desenhos buscando identificar as categorias de representação conforme apresentadas por Sauv e e colaboradores (2000 *apud* Sato, 2003, p.12)

- ⇒ *Como natureza*: com elementos bucólicos de cachoeiras, matas, pássaros ou entardecer. São paisagens herdadas dos pensadores da Modernidade, que viam na natureza uma dádiva para encontrar a paz, onde a estética da natureza prevalece sobre a ética humana.
- ⇒ *Como recurso*: com exemplos típicos de hidrelétricas, fontes de energia ou outros exemplos de potencial econômico que possibilitam melhor "gestão" para o desenvolvimento humano.
- ⇒ *Como problema*: que apela às queimadas, buraco da camada de ozônio, desflorestamento, chuva ácida ou problemas com o lixo. São maneiras de chamar atenção à resolução dos problemas ambientais da nossa era.
- ⇒ *Como sistema*: representados pelos mapas, fotografias aéreas, modelagens ou ecossistemas, em que se acredita que o pensamento sistêmico poderá auxiliar na manutenção da Terra, principalmente através de simulações, tecnologias limpas ou outros recursos de informática.
- ⇒ *Como meio de vida*: caracterizados pela casa e seu entorno, a escola e seu espaço ou qualquer local para se habitar, morar e cuidar, revendo os sistemas de vida e os modelos de desenvolvimento.
- ⇒ *Como biosfera*: a fotografia azul da Terra é a sua marca registrada, herança da teoria Gaia, trazendo elementos antigos misturados com novos. Clamam pela valorização das comunidades indígenas, da essência da vida e da própria Terra.

⇒ *Como projeto de vida*: são representações que trazem a interdependência da sociedade com a dimensão ambiental. Sublinham a ética humana para o cuidado com a natureza, envolvendo a participação como estratégia de ambientalismo, de identidade ecológica e dos compromissos com o diálogo entre a cultura e a natureza.

As análises das próprias professoras identificaram as representações de meio ambiente do grupo como: natureza, biosfera, projeto de vida e meio de vida. E o que significavam? As representações significam para nós um tipo de realidade, são criaturas do pensamento, fios que conformam um esquema de pensamento, uma rede que é a textura do pensar.

Seria preciso construir com as professoras a compreensão da natureza como lugar de interações entre a base física, biológica e cultural da vida. Mas tal compreensão decorre do conceito de meio ambiente do qual lançamos mão. Neste sentido, a questão foi tratada sob o ângulo socioambiental, ponto de vista em que “a natureza e os humanos, bem como a sociedade e o ambiente, estabelecem uma relação de mútua interação e co-presença, formando um único mundo” (CARVALHO, 2004, p. 36). Meio ambiente considerado, portanto, como campo de interações e de diálogo.

Um caminho que se faz caminhando

Os momentos de formação continuada deram-se alternados às atividades com os alunos, ou seja, em alguns momentos específicos, enquanto Cláudia e Sandra davam continuidade às oficinas apenas com os alunos, eu e as professoras nos reuníamos em uma sala. Já no primeiro dia surgiu uma sensação que se repetiu ao longo dos nossos encontros de formação: sentia como se nosso tempo fosse roubado, sempre corrido, apertado entre uma tarefa e outra, com o cansaço querendo instalar-se sem piedade. Fomos para uma das salas, mas como não há forro, o som percorre livremente todo o espaço. Além disso, fomos constantemente interrompidas, por motivos os mais variados: alunos querendo falar com suas professoras; Caliandra chamada para resolver o problema da água que havia acabado; Sandra ou Cláudia solicitando minha opinião para decidir mudanças de rumo nas oficinas. No final do primeiro dia eu estava afônica, exaurida, mas feliz.

Havia iniciado com a apresentação, às professoras, de minha proposta de trabalho e o projeto de curso, já aprovado pela Secretaria de Educação. Dei todas as informações e detalhes, inclusive metodológicos. Elas ouviram em silêncio, não fizeram objeções nem questionamentos, em uma atitude de conformação que só se

alterou dois meses depois quando causou incômodo minha insistência em trazer à tona as emoções.

Na primeira aproximação com as professoras já foi revelada a dificuldade de relacionamento entre elas. Estávamos debaixo de uma mangueira, ao lado da bica, conversando sobre nossos projetos de vida, provocadas por uma dinâmica que fizemos, quando percebi pela primeira vez a dificuldade de diálogo, em especial entre Caliandra e Amburana que sequer se olhavam. Propus que, em silêncio, observando os sons do Forte, fizéssemos massagem nas costas uma da outra. O toque foi difícil. Houve crise de riso.

Nossa última atividade de formação foi elaborar o registro e dedicar um tempo à avaliação do encontro. Escrevemos o registro individualmente; em seguida compartilhamos, mas não houve tempo para a escrita coletiva. Antes mesmo que começássemos, fomos interrompidas com pedido de ajuda, pois os alunos estavam indóceis.

Nesta primeira experiência os registros ficaram muitíssimo breves e com sentido avaliativo, de julgamento de valor, com indicação do que “foi bom”, ou “o que mais gostei”. As professoras precisaram de um longo tempo para produzir algumas linhas, com exceção de Caliandra, que tem como hábito ir elaborando o registro ao longo do curso. Seguem alguns trechos que dão pistas importantes de como grupo se sentiu ao vivenciar seu primeiro processo coletivo de formação continuada, referenciado na própria escola.

Caliandra: “Eu adorei tudo que vi, ouvi e fiz com o grupo. [...] Quanto aos alunos, para eles também foi bom essa socialização entre eles, foram dois dias diferentes, mas que tenho certeza não esquecerão. Achei bom que todos participaram. [...] Quanto às colegas, acho bom esse entrosamento. Temos que nos conscientizar de que só unidas podemos fazer alguma coisa. Da minha parte tudo bem. Se cada uma de nós ceder um pouco, poderemos mudar muitas coisas”.

Palipalã: “[...] Fizemos uma atividade em que tínhamos que vendar os olhos, me senti angustiada, parecia que meus pés não estavam no chão, faltava algo, uma grande fobia na verdade, mas a percepção foi legal, estamos acomodados só com o que temos, precisamos utilizar melhor aquilo que não é ou não utilizamos em nosso dia-a-dia. Esses dois dias de encontro me fizeram refletir o quanto precisamos mudar, agir em torno dessas crianças, mudar algo, fazer acontecer. [...]”

Mimosa Regina: “[...] Gostei muito do passeio, conheci lugar que não conhecia e também as plantas que servem para fazer tinta. Foram uns dias maravilhosos, já estou me preparando para que os próximos encontros sejam melhores do que essa nossa 1ª etapa. [...]”

Amburana: *“Nesses dias de atividades complementares só posso dizer que foi muito proveitoso, aprendi muito e posso lhe adiantar que já tenho novas idéias para acrescentar nos cantinhos de ciências, meio ambiente e outros. Já tenho atividades diferenciadas graças a esse encontro.”*

Angélica ainda não fazia parte do grupo.

Neste primeiro encontro revelou-se a impossibilidade de, no curto espaço de tempo que tínhamos, realizar a escrita coletiva, tal qual propõe a pesquisa-ação. Esta dificuldade se impôs e não foi possível superá-la. Ao longo do processo de formação fui buscando formas de não abandonar o registro, compreendido como um importante instrumento de reflexão, pessoal e coletivo, sobre as experiências vivenciadas. Aliado ao tempo, havia também a dificuldade de escrita, de composição de texto, manifestados pelas professoras. Assim, optei por um caminho: cada uma de nós faria o seu registro que depois seria compartilhado oralmente.

Para a escola abrir-se à comunidade

Tínhamos ainda o grande final: exposição dos desenhos produzidos por alunos e professoras e das fotos do Guilherme sobre o Forte, incluindo da Caçada da Rainha. Programamos uma festa: pais e comunidade foram chamados a participar; Quim e seu grupo foram convidados para tocar boa música e animar a festa; Guilherme e os alunos maiores montaram a exposição conjunta de desenhos e fotos nas paredes do corredor. A escola abria-se à presença da comunidade.

Inicialmente houve resistência em relação à música; alunos vinham perguntar-me a que horas eu iria colocar o som mecânico, pois “sanfona é muito chato”. É fato que Quim foi o primeiro a resistir quando convidado para tocar na escola. Argumentou que as crianças não gostavam de sua música. Contra-argumentamos, eu e Guilherme, até que ele aceitou, talvez para nos agradar. Pensando em valorizar e resgatar os elementos formadores da identidade do povo do Forte havíamos decidido - eu e Guilherme - investir esforços na valorização da música local, explicitando nosso olhar de valor ao tradicional.

O seu olhar lá fora,
 O seu olhar no céu,
 O seu olhar demora,
 O seu olhar no meu,
 O seu olhar, seu olhar melhora
 Melhora o meu.
 [...]

O seu olhar agora, o seu olhar nasceu, o seu olhar me olha, o seu olhar é seu.
O seu olhar, seu olhar melhora, melhora o meu...

(O Seu Olhar, Paulo Tatit e Arnaldo Antunes)

Uma quadrilha formou-se espontaneamente e a animação era tanta que as kombis escolares tiveram que esperar um pouco e, mesmo depois de ter ido embora a maioria, que dependia do transporte, a festa relutava em acabar. Entre os mais velhos marcaram presença D. Raimunda, S. Brígido e S. Anísio.

A fotografia ocupou um lugar importante neste encontro, não apenas pela exposição de fotos, mas pela presença de Guilherme que tudo registrava. As crianças ficaram encantadas com sua câmera que parecia mágica ao mostrar as fotos instantaneamente no visor. Todos queriam ser fotografados; mães pediam para fotografar os seus filhos; as professoras queriam fotos com as turmas; enfim, a fotografia exerceu toda a sua magia.

Inicia-se, portanto, nesse primeiro encontro de formação, a presença marcante da fotografia que percorrerá todo o processo da pesquisa. Vislumbro, a partir de então, a possibilidade de utilizá-la como metáfora do olhar e como ferramenta de expressão das interações com o meio ambiente.



De volta à Brasília, dedico-me ao registro dos dois dias de trabalho. Meu primeiro registro foi pequeno e limitou-se às atividades exclusivas com as professoras, como se eu não tivesse vivido as duas oficinas com o grande grupo (alunos e professoras). Porém, a presença dos alunos, ocultada no registro, era intensa nas fotografias que tirei.

Poucas inquietações surgiram do processo de elaboração do registro. Sentia-me leve, satisfeita e previa que o trabalho de campo seria muito tranquilo e prazeroso.

Mas não foi tão tranquilo e, mesmo considerando que “tamanho não é documento”, isto ficou evidenciado nos meus registros seguintes que chegaram a mais de 20 páginas.

Surgiram indagações: Por que as professoras não me questionavam? Por que aceitavam a proposta do curso? Achavam realmente importante, ou não se sentiam à vontade para rejeitar? Elane (Secretária de Educação), quando estive na escola na manhã do dia 27 para apresentar-me à comunidade escolar, evidenciou o privilégio que minha presença ali representava; um privilégio que caberia a eles, alunos e professores, aproveitar. Senti que o mestrado, ao mesmo tempo em que nos aproximava, já que me levou a estar ali, colocava-se como um abismo entre nós. O abismo afasta e, durante todo o processo de formação, apesar dos laços estreitados, principalmente com Caliandra que me hospedava, sentia que eu representava sempre a Universidade; esta imagem do saber acadêmico – superior e inquestionável - nunca se desvinculou de mim. O relato de Caliandra, feito em setembro, no último encontro do curso, evidencia os limites de nossa relação:

“Caliandra: Você que é a chefeona

Anna: Por que eu sou a chefeona?

Caliandra: Porque você que é a chefeona, você que começou tudo aqui pra nós, então você que deu as dicas pra nós caminhar. Você que deu o primeiro passo.”

Marcou-me também, apesar de não causar surpresa, que ao conversar com as professoras sobre seus projetos de vida e as expectativas deste processo de formação que “entra” em seu cotidiano, todas tenham sido unânimes em colocar em mim a esperança de mudança, tomando-me como aquela que traria informações, novidades e criatividade. Esperando de mim a solução para os problemas que lhes afligem, manifestavam autodesvalia (FREIRE,2000a), característica dos oprimidos.

Havia uma inquietação que, surgida neste primeiro encontro, acompanhou-me durante todo o curso: como resolver o problema do tempo/horário para formação continuada? A Secretária de Educação havia colocado a condição de não suspender aulas, sob o risco de não cumprimento do calendário escolar. Havíamos acordado que o curso para as professoras seria as segundas e terças-feiras à noite e que durante as manhãs e tardes eu poderia propor atividades para os alunos livremente, contanto que estivesse garantido o dia letivo.

Estava claro que a estratégia que usei no 1º encontro, qual seja, trabalhar ao mesmo tempo com grupos de alunos e de professores separadamente, não era viável. Uma opção seria diluir o tempo de formação ao longo da semana fazendo duas horas por noite com as professoras. E os alunos? Poderia trabalhar ao longo da semana

também com eles, mas como contar com a ajuda voluntária de minhas amigas-educadoras, exigindo um afastamento tão longo, afinal o tempo no Forte precisava ser acrescido de dois dias, um para ir, outro para voltar. De qualquer forma, toda mudança precisava ser combinada antes com as professoras.

Havia duas limitações importantes para o trabalho de formação continuada. Primeiro a dificuldade de contato com as professoras nos intervalos de nossos encontros. No Forte só há um telefone público (orelhão); aquele que estiver passando atende e vai à escola ou a casa de Caliandra chamá-la. Por ser a coordenadora da escola, Caliandra é também minha interlocutora junto às demais professoras. Vale ressaltar que todos que atenderam meus telefonemas o fizeram sempre com muita boa vontade. Depois de certo tempo, eu me identificava e era reconhecida: “É a Anna, de Brasília”. E ouvia como resposta: “Oi Anna, quando é que você vem?”.

A segunda limitação refere-se ao material. Na experiência com formação continuada eu jamais havia me deparado com uma situação de tanta restrição. No Forte eu não tinha sequer TV, vídeo, jornal velho ou revista. É certo que eu estava acostumada a não ter muitos recursos na escola pública, mas tinha a opção de disponibilizar o meu próprio material. Fazer chegar os materiais ao Forte, quando necessário, não foi simples. Era preciso enviar o material para São João d'Aliança com bastante antecedência, muito antes de minha ida, deixar aos cuidados de Célia, coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação, para que levasse ao Forte em suas visitas mensais. Das duas vezes que enviei material, cheguei ao Forte antes dele. Tive que aprender a trabalhar com muito pouco.

VIDAS E HISTÓRIAS

O primeiro encontro de formação evidenciou alguns aspectos do Forte que me orientaram na definição do caminho a seguir na formação continuada. O primeiro aspecto diz respeito à representação social de meio ambiente, que estava fortemente ligada à idéia de natureza, excluindo dela a pessoa humana. A Educação Ambiental precisava ser compreendida então como um processo de encontro consigo, com o outro, com o universo; uma postura diante do mundo e não apenas um conteúdo do currículo que informa sobre preservação da natureza. Isabel Carvalho foi chamada para contribuir com a reflexão e utilizamos alguns capítulos do seu livro “Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico”.

Entretanto, para localizar a Educação Ambiental no currículo era preciso antes elaborar uma crítica a este. Para Arroyo (2005), a escola é resistente, não se deixa

penetrar e por isso é preciso interrogá-la por dentro, o que entendo como interrogar a partir de seus sujeitos, quais sejam alunos e professores.

Todo o trabalho pedagógico é organizado em função de uma determinada concepção de conhecimento e, também na nossa escola, o conhecimento é concebido como algo estático, instrumental, produzido fora de um contexto, comida requentada servida nos livros didáticos. Assim, exerce livremente seu poder de dominação e opressão. Arroyo (2005) afirma que há os conhecimentos que nos fazem livres e os que nos escravizam. Será que as professoras do Forte questionavam-se sobre isto? Será que tinham clareza da função que exerce o currículo? Para empreender esta reflexão contamos com a ajuda de Rubem Alves com a parábola “O Currículo dos Urubus”.

Rubem Alves conta a história do rei Leão que, para que nenhum de seus súditos morresse na ignorância, resolve dar-lhes educação. O urubu, em sua beca doutoral, é convocado e recebe a tarefa de organizar a cruzada do saber. O grupo de trabalho, formado apenas por urubus, é claro, começou por definir o que ensinar, questão de currículo. Foi consenso que os pensamentos dos urubus eram os mais verdadeiros; seu andar o mais elegante; as preferências de nariz e língua as mais adequadas para a saúde; o canto o mais bonito e a cor, a mais tranqüilizante. Elaboraram então o currículo; as orientações didáticas, que incluíam a importância do diálogo; um sofisticado sistema avaliativo; importaram ainda uma parafernália tecnológica. Garantidas todas as condições, não poderia haver falhas. Mas, iniciadas as aulas, aconteceu que todos os bichos entendiam o que lhes era dito pelos mestres, porém o corpo rejeitava. Viam-se grupinhos de pássaros vomitando depois de uma aula sobre o delicioso cheiro e sabor da carniça; os bichos aprendiam o gingado dos urubus, mas, transpostos os muros da escola, voltavam aos velhos hábitos de andar. Somavam-se fracassos... O corpo tem razões que a didática ignora! Rubem Alves faz algumas reflexões e propõe:

Uma idéia a ser explorada: para educar bem-te-vi é preciso gostar de bem-te-vi, respeitar seu gosto, não ter projeto de transformá-lo em urubu. Um bem-te-vi será sempre um urubu de segunda categoria. Talvez, para se repensar a educação e o futuro da Ciência, devêssemos começar não dos currículos-cardápios, mas do desejo do corpo que se oferece à educação. É isto: começar pelo desejo... (ALVES, 2001, p.74)

Foi assim que iniciamos nossa tarefa de elaborar uma crítica à escola e à organização do trabalho pedagógico, pretendendo ampliar a concepção de currículo, tal como propõe Tomaz Tadeu da Silva(2001).

O currículo é lugar, espaço, território.

O currículo é relação de poder.

O currículo é trajetória, viagem, percurso.

O currículo é autobiografia, nossa vida,
curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade.

O currículo é texto, discurso, documento.

O currículo é documento de identidade.

O segundo aspecto evidenciado foi o fato de que professoras e alunos não tinham respostas quando indagados sobre a história do Forte, como a origem do muro de pedra, por exemplo. Como meu tempo na Vila era entremeado por “dedos de prosa” com os idosos, nos intervalos em que não estava na escola, fui conhecendo as histórias, as lendas, os “causos”, e fui percebendo que essas prosas não aconteciam entre os idosos e os moradores do lugar, fossem adultos ou jovens. Esta percepção inicial confirmou-se ao longo dos meses em que estive no Forte. Do pátio da escola, localizada bem no centro da Vila, eu podia acompanhar todo o movimento dos moradores idosos, pois suas casas, as mais antigas, enfileiravam-se a minha frente, seguindo o curso do rio. Notei que há convivência apenas entre eles, os homens idosos, que circulam entre os bancos em frente às casas e dedicam-se a conversar. Importante notar que este é um movimento quase exclusivo dos homens; as mulheres, com exceção de Sra. R., que é viúva (e talvez esteja aí sua liberdade de circular pela Vila e sentar-se à porta de casa), estão em geral dentro de casa. Esta característica fez com que eu levasse meses para conseguir conversar com as senhoras do Forte; foi preciso alguma intimidade para entrar nas casas, freqüentar as cozinhas e os quintais, seus territórios.

O fato é que jamais vi um jovem ou uma criança conversando com os idosos. Jamais vi uma das professoras trocando um “dedo de prosa” com eles. No Forte há grupos de relação bem definidos. E não há espaços de encontro entre estes grupos, não há atividades coletivas. Um exemplo é a casa de farinha, construída por um dos prefeitos há alguns anos para uso da comunidade, que está abandonada, tomada pelo mato. Para Anjos (2006, p. 71) “Quando a casa de farinha some de um povoado ou torna-se inativa, significa a mudança radical ou mesmo a falência de todo um modo de vida”.

O “jeito de ser” do Forte revela a mim o outro da e na relação dialógica que tramamos. O Forte é um outro irreduzível, o TU da nossa relação EU-TU, que se revela a mim na contemplação face-a-face. A contemplação é um modo de conhecer na e pela presença/encontro/relação/diálogo. (BUBER, 2004).

O terceiro aspecto refere-se às interações entre as professoras. Os antagonismos estavam evidentes; já as complementaridades, encobertas, não manifestadas. Se o fazer coletivo prescinde de diálogo, de encontro entre subjetividades que se reconhecem e se complementam, o relacionamento precisava, sem dúvida, ser trabalhado. Era preciso trazer à tona as diferenças e atritos que as afastavam, que impediam o diálogo, para buscar meios de, sem ignorar os antagonismos inerentes às interações, construir uma convivência fortalecedora do processo pedagógico.

Paulo Freire, que funda a práxis no diálogo, nos mostra os sentidos pedagógicos de falar e escutar:

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala **com** ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar **com** é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala **com** ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. [...] No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um 'sine qua' da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. [...] (FREIRE, 2002a, p.134).

Outro aspecto que me chamou a atenção refere-se à relação pedagógica estabelecida no espaço escolar, pautada no exercício do poder do professor, que tudo determina, silenciando os alunos. Esta observação remete-me à Paulo Freire (2000a) para quem é intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade. A fala do educador autoritário se dá em um espaço silenciado, que é diferente de um espaço com ou em silêncio, necessário para ouvir o outro. Já o educador democrático aprende a falar escutando.

A brincadeira, a dança, a música, a imaginação, a contação de histórias, enfim, o prazer e a alegria do lúdico não tinham espaço em uma prática pedagógica dominada pelo cumprimento do conteúdo e submetida à ditadura do livro didático. A prática pedagógica estava baseada em um estruturalismo sem sujeito e eu me propunha, então, a resgatar o sujeito, a dar visibilidade ao sujeito, reabilitando o corpo, a emoção, o simbólico.

O FIO DA MEADA

Considerando o que eu havia conseguido perceber e aprender, decidi ter o “Pertencimento”, tomado como uma dimensão da Educação Ambiental, como eixo do trabalho de formação continuada e de intervenção junto aos alunos.

Para Mourão Sá (2005) a perda dos saberes práticos que sustentavam as relações de mútuo pertencimento entre o humano e seu meio fez das pessoas seres dependentes de relações artificiais de vida, relações estas que passam a ser sustentadas por um conhecimento instrumental sob o domínio da tecno-ciência.

Esta crença cultural na eficácia milagrosa de um conhecimento puramente instrumental é produzida e reproduz o desenraizamento dos humanos de seu solo biológico e planetário, oculta a complexidade da vida e desliga o humano de seus vínculos intrínsecos com a ordem cósmica. (MOURÃO SÁ, 2005, p.248).

O caminho para restituir a capacidade de pertencimento seria “fazer emergir do inconsciente coletivo da humanidade suas experiências de pertencimento, trazer para a luz da consciência os conteúdos ocultos na sombra de nossa solidão como partes desgarradas de um mundo partido” (MOURÃO SÁ, 2005, p. 248), tarefa que pode ser assumida pela Educação Ambiental.

Contudo, a noção de pertencimento presente nas práticas de Educação Ambiental é ainda “fluída e escorregadia” e utilizada de modo “superficial e ingênuo”; é, portanto, uma práxis em construção, que deverá estar fundamentada na compreensão de nosso enraizamento biológico e físico como vivos e nas condições culturais da existência humana. (MOURÃO SÁ, 2005).

Para Unger (2001) o desenraizamento é fruto da ruptura do homem com a natureza e do estabelecimento de uma relação de dominação que não se limitará à natureza, mas estende-se às relações humanas. O antropocentrismo, eixo em torno do qual gravita a civilização, num movimento de expansão do poderio humano, gerou a desertificação do mundo ao reduzir todos os seres, inclusive o homem, à condição de objetos cujo valor limita-se ao lucro que podem produzir. Assim, “na medida em que não mais se experencia como parte integrante do Cosmo, mas como seu “mestre e senhor”, o homem contemporâneo vive um desenraizamento fundamental, uma espécie de auto-exílio”. (UNGER, 2001, p. 29).

A idéia de desertificação não se refere, para Unger (2001), apenas à devastação da natureza, ou seja, à destruição dos recursos naturais vitais como a água, o ar, espécies animais e vegetais, mas refere-se à aridez nas relações humanas. A palavra *deserto* indica um traço marcante do mundo contemporâneo;

refere-se à sociedade e à convivência humana; “trata-se do impacto de uma época na qual a vida está sendo negada” (UNGER, 2001, p. 47). É neste contexto que o ser humano perde a capacidade de pertencimento, pois “a tentativa de afirmar um poderio sem limites sobre as coisas – o projeto de estabelecer-se como tirano da vida – redundava em seu isolamento, em rompimento do diálogo com a natureza, em perda da referência da terra como abrigo” (UNGER, 2001, p. 46).

Considerando que a perda das raízes e da identidade está ligada à perda da relação com o meio ambiente (SATO, 2005), apostei que conhecendo e contando a história do Forte os sujeitos estariam construindo e fortalecendo seus laços de pertencimento com o lugar.

Foi a reflexão sobre os aspectos que para mim ficaram evidentes no 1º encontro de formação que me levou à decisão de ter o pertencimento como eixo do trabalho, reestruturando o Projeto de Formação Continuada, que passou a ter os objetivos já relatados no capítulo anterior.

Para viabilizar a intervenção junto aos alunos, que se desdobravam em ações futuras na prática pedagógica das professoras, decidi submeter a elas o planejamento das oficinas e elaborar coletivamente algumas atividades. A dinâmica de nossos encontros, de apenas oito horas mensais, sem possibilidade de contatos nos intervalos, inviabilizava o planejamento realmente coletivo. Submeter um planejamento prévio à discussão é uma prática muito limitante, pois há uma tendência à acomodação e a aceitar passivamente o que já está pronto. Minha experiência com formação continuada de professores indicava os limites da opção que eu fazia. No entanto, sem conseguir encontrar outra possibilidade, assumi este caminho.





A dinâmica da formação continuada passou a ser, a partir de abril, a de realização de um encontro com as professoras antes de desenvolver as oficinas com as crianças e jovens. Nosso primeiro dia de formação era, assim, dedicado primeiramente ao compartilhamento do planejamento, à definição de novas atividades, às adequações de horários e à socialização dos caminhos trilhados no intervalo de um mês entre um e outro encontro. Nos dias seguintes dedicávamo-nos à reflexão das experiências vividas durante o dia e ao estudo dos temas propostos, quando buscávamos o diálogo com diversos autores.

Importa esclarecer que os estudos não tinham o sentido de apropriação de teorias e idéias dos autores, mas o diálogo com outros saberes que nos ajudavam a compreender o mundo em que vivemos, a refletir sobre as experiências cotidianas, a problematizar a nossa práxis pedagógica e buscar novas possibilidades de ação.

As brincadeiras, músicas, danças e dinâmicas de grupo estiveram sempre presentes na nossa intervenção junto aos alunos e professoras, compreendidas como meio de trabalhar outras sensibilidades, mobilizando sentidos, sentimentos e conhecimentos simbólicos. Havia ainda a intenção de fortalecer as relações fazendo com que se conhecessem um pouco mais, falassem de si, fossem capazes de ouvir o outro, exercitassem o toque, a proximidade física como possibilidade do encontro. A roda, um valor civilizatório afro-brasileiro e ancestral⁵¹, marcou nosso modo de estar junto. Tudo se iniciava com a formação de uma grande roda com todos de mãos dadas. Momentos de relaxamento, alongamento e meditação fizeram parte de nossas atividades.

Os jogos e brincadeiras seguiram os princípios dos "Jogos Cooperativos" propostos por Fábio Brotto para quem "jogar - e viver - é uma oportunidade criativa para encontrar com a gente mesmo, com os outros, com o ambiente" (BROTTO, 1995, p.18). Os Jogos Cooperativos são um caminho para re-aprender a viver em "comunidade"; significam a opção por um estilo de jogo, um modo de jogar COM o outro.

As oficinas de abril com as crianças e jovens tiveram o pertencimento como tema, partindo da história de vida pessoal como gancho para pensar a história do Forte. A contação de história foi o recurso utilizado: para os menores "Menina Bonita do Laço de Fita", de Ana Maria Machado, e para os maiores "Eu", do grupo Palavra Cantada. A atenção com que as crianças e os jovens ouviram as histórias impressionou-me. Usei a árvore como metáfora para re-construir minha ascendência. Cláudia relatou:

"A árvore genealógica criada por Anna a partir das próprias crianças, chamadas para representarem seus pais, avós, bisavós, filha, foi simplesmente o máximo! As crianças adoraram!"

Em seguida apresentamos uma caixa surpresa que continha fotos nossas (relativas à minha vida e à vida de Cláudia), de alunos tiradas por mim em março, o mapa do Brasil e sementes colhidas no Forte (de jatobá, barú, brinco de princesa, etc.). Havíamos pensado, a princípio, na caixa com as fotos (narrativas de histórias

⁵¹ "A roda aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira..." segundo *Trindade, Azoilda Loretto da*. Tecendo fazeres e saberes afro-brasileiros na Educação Infantil. In: **Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil**, Salto para o Futuro/TV Escola. Disponível em www.tvebrasil.com.br/salto.

de vida) e com o mapa, como recurso para localização geográfica e percepção espacial dos caminhos percorridos no território brasileiro - nossos ou de nossos ascendentes - que fizeram de nós, de alguma forma, parte do Forte naquele momento. Porém, Geraldo, nosso guia, durante a caminhada para chegar ao Forte, havia apontado muitas sementes, frutos daquele lugar, daquela ambiência. Ocorreu-nos então, que seria significativo que nossa caixa tivesse também sementes, pois, ao usar a árvore como metáfora percebemos que, ao longo da vida, somos sementes, somos tronco, somos raízes, somos frutos e sementes de novo.

Após explorarmos várias possibilidades de reflexão a partir dos materiais da caixa, perguntas foram lançadas para provocar a curiosidade a respeito da história de vida e origem de cada um: Será que temos fotos em casa? Temos algo que foi de nossos avós? Ou sabemos alguma coisa que um avó ou avô ensinou? Sabemos o nome de nossos avós? Onde eles viviam? No Forte? Em outro lugar? Onde? E os bisavós? E nós, onde nascemos? E nossos pais? Situei no mapa o lugar onde nasci e de onde vieram meus pais. Em seguida cada turma, em sala com a respectiva professora, definiu os passos de uma pesquisa para buscar informações que lhes permitissem contar sua própria história.

Com as professoras...

Seguindo a opção de trazer a linguagem metafórica para a formação continuada, a avaliação final do encontro passou a ser encaminhada utilizando o barco como metáfora de nosso percurso pelas águas do Pipiri. Neste encontro, durante uma atividade avaliativa em que cada uma de nós escreveu e relatou o que colocaria e o que retiraria do barco, novamente emergiu o problema de relacionamento entre Caliandra e Amburana. Cláudia⁵² relatou:

Interessante que agora, escrevendo, percebi que eu poderia compreender que o que Amburana havia escolhido deixar pra trás - a falta de compreensão, a ditadura e a imposição - seriam características suas que gostaria de dispensar e não do outro, como na verdade entendeu dizer. É interessante pensarmos de novo que só vemos o outro a partir de nós mesmos e que, portanto, só podemos reconhecer no outro o que nos compõe. Caliandra disse que queria tirar do barco as mágoas, as mentiras, o deboche, a crítica destrutiva... Disse que "a gente releva, tem cara de bobo, mas tem uma hora que a gente não agüenta mais...". Neste momento ficou clara a troca de farpas entre Amburana e Caliandra. (registro de Cláudia)

⁵² Cláudia também participou dos momentos de formação continuada nos meses em que esteve no Forte desenvolvendo oficinas com os alunos.

Chamou a atenção a reação das professoras a uma dinâmica de grupo intitulada “Olhos de Águia”⁵³, assim orientada:

Ficamos um de frente para o outro, bem pertinho, quase tocando nariz com nariz. E como se fôssemos uma linda águia, fazemos contato com o outro, através do olhar. E trocamos nosso desejo de viajar e encontrar algo especial, sem palavras. Apenas pelo olhar. O objetivo é permanecer durante todo o tempo “olhos nos olhos”. Assim saberemos sempre de onde partimos e para onde queremos ir. Vamos viajar!!

Mantendo olhos nos olhos nos movemos devagarzinho, em câmera lenta. Esse é nosso primeiro vôo. Começamos dando um passinho pra trás... Mais um... Agora um grande passo para a esquerda... e dois passos para trás... Não importa a distância, mantenha o contato com os olhos. Um pulo para a direita... Chegamos!

Olhando para o nosso parceiro pensamos: o que estamos vendo? Como estamos nos sentindo? Para que viemos?

“Olhos nos olhos” começamos a voltar, sem pressa. Um pulo para a esquerda... dois passos para frente... Um grande passo para a direita... Um passinho para frente e prepare-se... Mais um passo e... Voltamos!! Olhem e sintam bem. Alguma coisa mudou? Agora podem fazer o que der vontade!

Vamos viajar de novo, trocando as duplas.

A dinâmica foi cumprida com dificuldade por todas: não conseguiam manter olhos nos olhos; Palipalã teve crise de riso; Caliandra tentou dar um abraço em Amburana ao final, não foi correspondida e acabou com dor de cabeça. Algumas falas:

“A gente não consegue ficar fixada...”

“O espaço é muito amplo, espaçoso. A gente não consegue se concentrar, ‘entrar’, se sentir águia...”

“Conseguo quando estou sozinha...”

“É difícil olhar no olho do outro...”

“Será que a gente vê a alma do outro?”

“A gente não tem costume de fazer isso: se olhar no espelho, olhar pra dentro, se olhar.”

⁵³ Dinâmica proposta em BROTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos**: se o importante é competir o fundamental é cooperar. São Paulo: CEPEUSP, 1995. Vários outros jogos cooperativos propostos pelo autor foram utilizados nas oficinas com crianças e jovens.

NO MEIO DO CAMINHO HAVIA UMA PEDRA

Retornei ao Forte no dia 23 de maio, um domingo. Como sempre, deixei o carro na fazenda da Sra. A. e segui caminhando, desta vez acompanhada de Sandra e Zéria. De carro poderíamos chegar mais rápido, mas meu carro não tinha condições de subir a Serra. Além do mais, chegar a pé tinha um sentido especial, percorrer uma trilha tão antiga, a vista lindíssima da imensidão do Vale do Paranã, ir se aproximando aos pouquinhos da Vila... Preparáramos a alma durante a caminhada... Um dia Cláudia disse que há um problema em andar de avião: o corpo chega antes da alma. Este passou a ser nosso lema: corpo e alma chegarem juntos, calmamente, à Vila. As horas de caminhada – de duas a quatro, a depender se subida ou descida, do tempo dedicado ao deleite da paisagem, ao descanso, ao bate-papo gostoso “regado” à banana passa, granola, rapadura e muita água – nos preparavam para chegar ao ritmo do Forte.

Após 1 km de caminhada, antes de chegar ao alto da Serra, ouvi barulho de conversas e risadas... Que estranho ouvir vozes no meio do mato... De repente a surpresa: um grupo de alunos estava me esperando. Caliandra havia dito que eu chegaria no domingo. Fizeram suas matulas e às 6h da manhã subiram a Serra para me esperar. Estavam curiosos, afinal apenas dois deles já havia transposto a Serra, alguns sequer conheciam a Chapada, e eu já os havia provocado, perguntado, mostrado mapas.

Surpreenderam-se com a imensidão do Vale do Paranã; encantaram-se em ver o Forte tão pequeno lá do alto; localizaram os assentamentos, algumas casas, a fazenda do seu Joaquim Bastos; mostrei-lhes o morro do Serrote; tentamos localizar a cidade de Flores e chegamos à conclusão que deveria estar escondida atrás do Serrote; perceberam a diferença geográfica entre a Chapada e o Vale. Descemos juntos, conversando. Alguns deles corriam e paravam à frente para esperar. Pedi que fossem devagar. Sequer me ouviram, estavam muito agitados.

O que os alunos esperavam ao irem ao meu encontro? Apenas o encontro. O que isto representava em termos de estima e de reconhecimento eu não podia saber. Contudo, sentia como uma resposta às provocações que eu vinha fazendo; como a emergência de novas sensibilidades que os faziam ir ao encontro da Serra, marca tão forte do lugar em que vivem.



Dias depois, outro grupo acompanhou-me na subida da Serra. Os alunos de 6ª a 8ª séries foram convidados a caminhar comigo com uma tarefa determinada pelas professoras: recolher material para a Feira de Ciências. Encontramo-nos às 7h na porta da escola; o passeio seria computado como dia letivo. Outras crianças e adultos da comunidade juntaram-se ao grupo. As surpresas e encantamentos do Vale repetiram-se entre aqueles que não haviam subido no domingo. Desta vez preocupei-me também em mostrar-lhes algumas poucas árvores que eu conhecia, pois tenho dificuldade em identificar plantas. Havia entre eles alguns bons “mateiros” conhecedores do cerrado. A novidade ficou por conta do Barbatimão e das informações sobre o tempo de crescimento da Canela-de-Ema. Terminada a subida, o grupo queria continuar a trilhar comigo o caminho que faltava. Fomos juntos até a fazenda, apresentei-lhes D. Maria, tiramos fotos, devoramos as matulas. Segui para São João; o grupo voltou para o Forte.



Voltando ao domingo...

Depois da emoção de ser recepcionada pelos alunos, uma programação muito especial aguardava-me: chegaria ao Forte, neste mesmo dia, o grupo de dez pessoas que há dez dias havia saído de São João d'Aliança para percorrer os atrativos turísticos oferecidos pela Serra Geral do Paranã. O trabalho-aventura denominado "Travessia" foi organizado por Guilherme - nosso fotógrafo-turismólogo-educador – com o objetivo de obter dados para a elaboração do inventário turístico do município, no contexto do Projeto de Ecoturismo já mencionado. O grupo percorreu cerca de 150 km caminhando pelo cerrado e por trilhas cavaleiras, dormindo em barracas e tendo como base da alimentação a paçoca de carne e a rapadura, como os antigos tropeiros. Minha tarefa seria preparar a recepção ao grupo que incluiu a benção do Divino Espírito Santo, forró com o nosso sanfoneiro Quim e entrevista com os alunos na escola.

Chegaram e foram todos para o bar do Sr E. Fizemos o brinde "dos fedorentos". Muitos abraços... A turma estava animada, apesar de cansada e imunda. Logo ouvimos seu Pedro Viana vindo com a caixa⁵⁴ e entrando na igreja. Avisei que teríamos a benção do Divino. Suspendemos a cerveja. Seguimos para a igreja com o Sr. P. tocando a caixa, seu filho com a bandeira, Sandra e Sra. D cantando. Ajoelharam-se ainda com as mochilas às costas, a cantoria continuou... Em seguida o canto da benção, tudo conduzido por Sandra. Polyana veio me dizer que Geraldo estava chorando.... Não era apenas Geraldo... a emoção tomou conta de todos... Demos as mãos, em círculo, para rezar o Pai Nosso e a Ave Maria, a pedido de Sra. D. Depois Sandra fez uma linda oração, emocionante! Deu tudo certo... Pena não termos tido tempo de chamar a comunidade para participar da benção.

No dia seguinte, segunda, pela manhã, todo o grupo iria até à escola. Cabia a mim preparar os jovens estudantes para recebê-los e entrevistá-los. Provoquei a curiosidade falando um pouco sobre a equipe da Travessia, perguntando quem os havia visto, quem foi no forró, etc. Disse que eles viriam para ser entrevistados. Como é uma entrevista? Já viram no jornal? Fazemos perguntas? Como registramos? Cada um foi propondo livremente as perguntas enquanto eu anotava (pena que não tínhamos papel pardo para o registro. Paciência...) Expliquei que poderíamos agrupar por afinidade e o fizemos juntos. As trinta e uma questões finais foram distribuídas entre os alunos-entrevistadores. Conhecer algumas delas indica por onde transitaram as curiosidades:

⁵⁴ Instrumento de percussão, feito de madeira e couro de veado campestre.

1. Que tipo de trabalho estavam fazendo? Está relacionado a trabalho/tarefa de faculdade?
2. Que prazer vocês têm em fazer isso?
3. Qual a finalidade do trabalho? Vai levantar algum ponto turístico para o Forte?
4. Alguém se machucou ou passou mal? Alguém ficou assado?
5. Alguém desistiu?
6. Tinha carro de apoio?
7. O que vocês comeram? Quem cozinhava? A cozinha era individual ou comunitária?
8. Como dormiam?
9. Vocês tomavam banho? Como?
10. O que carregavam nas mochilas?
11. O que fizeram com o lixo?
12. Como faziam as necessidades fisiológicas?
13. Como ficaram os hormônios? Houve namoro?
14. Por que tipos de caminho passaram? Outras pessoas já haviam passado por eles?
15. Quantas cachoeiras vocês conheceram?
16. Encontraram algum animal? Encontraram onça?
17. O clima era diferente de dia e de noite? Houve variação de um lugar para outro?
18. Tiveram vontade de desistir?
19. É a primeira vez que vêm ao Forte? Gostaram do Forte?
20. O que acharam da recepção? E do forró?

Os visitantes chegaram, entraram na roda e apresentaram-se. Alguém pediu que os alunos também o fizessem. Começamos as perguntas. Os alunos ficaram muito interessados e empolgados com o que aprenderam. Não conheciam as cachoeiras, não tinham idéia de que a Serra abrigava tantas belezas, não imaginavam o potencial turístico do município e, principalmente, que o Forte poderia ser um atrativo turístico. Um grupo de alunas interessou-se em fazer a Travessia.

“[...] hoje foi bem aproveitado, essas grandes descobertas, achei muito interessante por que os alunos ficaram muito empolgados com as entrevistas, observei muito e vi que os olhos deles brilhavam forte quando as respostas chamavam suas atenções. Foi um dia maravilhoso e bem proveitoso por todos”. (registro escrito de professora)

“No dia 29 de manhã nos reunimos no pátio para uma breve apresentação e logo após a Ana nos falou da equipe que estava fazendo a caminhada de São João d'Aliança até chegar ao Forte, por vários caminhos fazendo o reconhecimento dos lugares. E esta equipe se juntou a nós para responder as curiosidades dos alunos e que nós tínhamos de saber. O por que? Para que? Como aconteceu? ... Foi divertido e interessante”. (registro escrito de professora)

O evento da subida da Serra e a presença da equipe da Travessia na comunidade e na escola se entrelaçavam: ambos revelavam o olhar do outro como fortalecedor de si. A valorização do Forte surge como uma emergência⁵⁵ das interações entre nós turistas-pesquisadores e a comunidade, que se dão no espaço da escola. Emergência compreendida como a capacidade de mudança que está sempre presente nas interações, qualidades que só podem emergir no todo, que só se manifestam na inter-relação.

O diálogo dos jovens estudantes com a equipe da Travessia é, ainda, revelador da possibilidade de existência de um sujeito ecológico, segundo o conceito forjado por Isabel Carvalho. A equipe trouxe, durante a entrevista, todas as suas práticas ecológicas, que manifestavam a preocupação da relação ética com o ambiente natural e o desejo de estabelecer uma nova maneira de ser, reconhecendo o ambiente como espaço relacional.

Nos dias seguintes as oficinas trataram da “História de Vida”, em continuidade às atividades de abril.

Com os alunos de 6^a a 8^a séries, relembrei o encontro passado, a caixa surpresa, etc., como havia planejado com as professoras. Porém, nenhum aluno recolheu material ou informação sobre sua história. Questionei, mas ninguém manifestou falta de vontade; simplesmente não o fizeram. A posição dos alunos assemelha-se a das professoras, que também não negaram querer, mas não o fizeram. Entrei então com o “plano 2”, já acordado com as professoras na noite anterior: propus que procurássemos informações sobre a história do Forte, que era parte da história de cada um deles.

Em grupos formularam as perguntas, decidiram quem seria o entrevistado – escolheram Sr. L., Sr. P. e Sr. B. - e foram a campo. Ao retornarem, reunimo-nos novamente na sala, em círculo, para compartilhar as descobertas. Os alunos estavam muito animados. Mimososa Regina e Angélica também manifestaram surpresa com o que aprenderam. Cada grupo escolheu um relator para compartilhar os resultados da

⁵⁵ Segundo Morin (1991;1996), os elementos (partes) associados formam um conjunto organizado, uma organização e, ao nível da organização emergem qualidades que não existem ao nível dos elementos. São as emergências, que nascem da organização de um conjunto e retroagem sobre ele.

entrevista, mas alguns alunos estavam tão eufóricos que interrompiam o relator para contar o que tinham descoberto. Aproveitando a curiosidade aguçada e o clima de animação da turma, dei-lhes a idéia de escrever um livro sobre a história do Forte. Animaram-se ainda mais. Um jovem perguntou se seus nomes constariam como autores. Outro sugeriu que o livro tratasse do passado e do presente.

À tarde, com os menores, fiz no pátio o resgate do encontro anterior. Em seguida foram para suas salas desenvolver com as respectivas professoras a representação de suas histórias de vida. Caliandra logo me chamou. Queria que eu conduzisse o processo em sua sala (5ª série). Guilherme estava animado e decidido a fazer uma árvore. Alessandra relatou que já sabia muitas coisas e estava entusiasmada com a idéia de escrever o livro da história da sua vida. As alunas adultas ficaram quietas, mas logo a filha de M^a Elza acabou se dando conta de que tinha tudo para escrever sua história, pois sua mãe sabia muita coisa. Deixei a sala de Caliandra para que ela conduzisse a decisão sobre o quê e como fariam. Decidiram por elaborar a árvore da Alessandra. A turma da Angélica, de 2ª série, montou uma árvore coletiva que juntava a história de cada um. Os alunos de Amburana, de 3ª e 4ª séries, produziram, em pequenos grupos, as árvores de seis alunos, utilizando desenhos e recortes de revista em substituição às fotos. A turma de Palipalã, 1ª série, fez desenhos individuais, mesmo aqueles alunos que eram da mesma família, como Domingas e sua mãe.

Nas oficinas com os alunos tudo seguiu com tranquilidade. Eles estavam a cada dia mais envolvidos com o ritmo e metodologia de trabalho: já se ouviam melhor, conseguiam ficar em silêncio para me ouvir, compreendiam a dinâmica da roda.

Por outro lado, com o grupo de professoras iniciava-se um conflito, ou seria melhor dizer, tornavam-se indisfarçáveis as interações conflituosas entre elas. Propus algumas dinâmicas para promover o auto-conhecimento; atividades bastante introspectivas. Ouvi de uma das professoras que eu deveria ser mais objetiva, mas naquele momento não entendi o que na verdade ela queria dizer-me.

No 1º dia Palipalã e Amburana saíram bem mais cedo do que o combinado, mas continuamos - eu, Caliandra, Angélica e Mimosa Regina -, pois havia ainda várias decisões a serem tomadas em relação ao desenvolvimento do trabalho com os alunos, tanto nas oficinas dos dias seguintes, como durante as semanas que se seguiriam ao nosso encontro. O atraso repetiu-se no 2º dia, gerando mal-estar. Caliandra, Mimosa Regina e Angélica pediram-me que fizesse algo, pois sentiam-se desrespeitadas. A elas incomodava ainda as risadas freqüentes de Palipalã, entendidas como deboche, e a postura pouco receptiva de Amburana.

Ao tratarmos das atividades de construção da “História de Vida”, relataram que as atividades planejadas coletivamente no encontro de formação anterior não foram

desenvolvidas porque os alunos “não se mexem, são desinteressados” e “acham tudo bestagem”. Todas concordam com as críticas aos alunos; não há divergências e este respeito. Passaram a relatar alguns fatos. Mimosa Regina estava preocupada porque, como não tinha estado conosco no encontro de abril, não havia entendido o que fazer e por isso não desenvolveu nada com os alunos; pela manhã, assim que me viu, perguntou se eu ia olhar os cadernos das crianças para ver as histórias. Minha impressão dos relatos foi de que falavam de algo que não tinha nada a ver com elas. Resolvo colocar a atividade em xeque: tem sentido dar continuidade? É isso que vocês querem? Qual o sentido da atividade no contexto do processo de formação ambiental que estamos vivendo? Provocadas por minhas indagações, buscaram exemplos de vários alunos que estavam interessados, que já haviam conseguido informações, que trouxeram fotos, etc, ou seja, assumiram a defesa da atividade. Reafirmei que a história de vida ficou como algo a mais, como penduricalho, talvez como exigência. Novas defesas. Para Caliandra a atividade é interessante; Angélica concordou e disse que os alunos tiveram iniciativa e se interessaram; para Mimosa Regina, todos descobriram coisas que não sabiam; para Palipalã, é um trabalho interessante que vale a pena continuar; “a 1ª série curtiu escrever os nomes da família”.

Caliandra repensou e concluiu que talvez falte interesse dos professores e então não passam ânimo para os alunos. “A gente pensa que é só os meninos, mas talvez o problema esteja em nós”. Interessante a reflexão de Caliandra; é um contraponto à opinião antes manifestada pelo grupo, que transferiu para os alunos toda a responsabilidade pelo o que não foi realizado. Lembrei que elas também não fizeram. Amburana discorda de que sua atitude seja igual a dos alunos, justificando que tem muita coisa para fazer.

Valdo Barcelos, ao propor a interlocução da formação de professores com a idéia da antropofagia cultural de origem oswaldiana, questiona o servilismo da educação brasileira, que mais copia do que inventa, e propõe “abrir espaços pedagógicos de criação, de pesquisa e de alternativas didáticas e metodológicas” (2004, p.90), para forjar uma Educação Ambiental antropofágica. Nesta perspectiva o movimento da Educação Ambiental seria “comer, regurgitar e depois deglutir o que queremos – o que achamos que nos interessa – e vomitar aquilo que não queremos – que no momento não nos atrai.” (BARCELOS, 2004, p.91). Em suas palavras:

O pensamento antropofágico é um chamamento, no sentido de mostrar que o processo educativo, mais do que nunca, precisa buscar novos interlocutores. Não é mais aceitável que continuemos repetindo normas, regras, fórmulas e importando modelos sem fazer a devida e necessária devoração. A antropofagia cultural tem, na sua origem, esse compromisso: o de dialogar com o(a) outro (a) sem, no entanto, abrir mão do seu eu. (2004, p.94)

Inspirada por Valdo Barcelos, penso que dialogar é comer, regurgitar, deglutir e, por vezes, vomitar. Reflito sobre a atitude das professoras, que resistem em comer o que lhes ofereço. Se o processo de formação é dialógico, se não há imposições, então as professoras vão regurgitando, deglutindo e vomitando o que não lhes interessa naquele momento. O regurgitar é o refletir para poder escolher o que quer, compreender o que lhes é oferecido para comer, encontrar (ou não) os sentidos. Foi isto que incentivei? Se for, então não deveria preocupar-me por não terem aceitado tudo o que propus. É bom que não tenham aceitado. Faltou apenas que vomitassem na minha cara. Mas talvez não tenham clareza do processo que vivem, que fizeram escolhas e de que vomitaram. A aparente não aceitação pode ser apenas o incômodo do estômago já cheio. Ou, ainda, a rejeição não pela comida em si, mas por não estar mastigada, por eu não ter dado o livro de receita, o como fazer, mas apenas ter-lhes dado sugestões para que elas próprias escolhessem os temperos e o modo de fazer. Sigo com esta dúvida...

Na 2ª noite, Palipalã recusou-se a atender ao convite de Caliandra para que fizéssemos o encontro em sua casa; havia entendido o convite como imposição. Encontramos-nos na escola. Novo atraso. Caliandra muito chateada por Palipalã não ter aceitado ir à sua casa. As condições na escola são precárias; há pouquíssima luz; as carteiras são desconfortáveis, ainda mais considerando que todas estavam já cansadas de um dia de trabalho; estava muito frio, o que é raro no Forte. Nossos estudos foram marcados por muitos momentos de silêncio.

Eu já havia sentido que precisava alterar meu planejamento, pois não me sentia fortalecida para assumir os riscos de dar continuidade às dinâmicas que haviam partido do “encontro consigo” e chegariam ao “encontro com o outro”. Tive uma hora de intervalo entre o final da oficina da tarde com as crianças e o encontro com as professoras à noite. Precisava tomar uma decisão... Não sabia o que fazer. O embate entre elas parecia eminente e não me sentia emocionalmente bem para mediá-lo. Por algum motivo eu estava triste e angustiada. Resolvi abandonar o planejado e pedir ajuda a Paulo Freire. Levei um trecho de Pedagogia da Autonomia: “Ensinar exige bom senso”. O diálogo com Paulo Freire foi surpreendente: um verdadeiro encontro. Lemos em silêncio e depois pedi que cada uma compartilhasse o que “Paulo lhe falou ao pé do ouvido”. Fizeram boas reflexões.

Nos registros apenas Caliandra fez referência às dificuldades e incômodos que ela, Mimosa Regina e Angélica manifestaram verbalmente ao final da noite. Com Palipalã e Amburana não dialogamos sobre o assunto, pois chegaram e saíram apressadamente.

“Tá rolando um mal-estar, o porquê eu não sei, o silêncio entre colegas deixa transparecer uma falta de interesse pelo o que Ana está dizendo e tentando nos passar. Como se o que ela esta tentando nos passar não tem nada a ver com nós, com nossa comunidade, estado e mesmo com o mundo! Será que nada realmente nos toca? [...] Senti que pelo fato de eu dar minhas opiniões e também ser participativa, incomoda minhas colegas. Eu realmente acho que isso não incomoda mas sinto que as vezes, esse jeito meu de ser, incomoda outros. Só que não tenho intenção de incomodar. Acho que devemos ser maleável e aceitar as pessoas como são”. (registro de Caliandra)

Já regressando à Brasília, venho pela estrada pensando sobre nosso encontro. Sinto-me mal. Além de muito gripada, angustiada com os rumos deste 3º encontro. Como faria para intervir no problema do relacionamento entre Caliandra e Amburana se tínhamos tão pouco tempo? E não eram apenas as duas; o grupo não era coeso, não havia diálogo e, sem ele, qual a possibilidade de trabalho coletivo? O que eu deveria fazer? O que eu deveria ter feito? Por que me sentia tão mal?

Resolvi passar na chácara do Geraldo, amigo e guia turístico, que se dedicava à construção de uma casa de adobe em São João d’Aliança. Fui pisar adobe e buscar na terra as novas energias que precisava. O mal-estar se foi. Voltei para Brasília tranqüila e cheia de disposição.

Em Brasília, as indagações tomaram conta de meu pensamento. Mergulhei na elaboração do meu registro buscando compreender o que estávamos vivendo para além das aparências, do que se mostra explicitamente. Apesar do esforço não sei se consegui. Eu estava encharcada das impressões de Caliandra; os dias que passei em sua casa foram como uma imersão na problemática, pois, sem a presença de seu marido, que estava em Formosa, e de meus amigos (pela primeira e única vez eu estava sozinha), o assunto dominou todos os instantes, inclusive aqueles que deveriam ser dedicados ao descanso.

Aprendi com Barbier que na pesquisa-ação não podemos evitar o conflito, temos que enfrentá-lo. Os problemas pessoais, existenciais e de relacionamento influenciam o trabalho de grupo e por isso devem ser trazidos à tona. Isto me angustiava porque aprendi também que por ver de “dentro”, característica do processo de pesquisa implicada, eu não sou mais capaz de analisar racionalmente. Sou capaz de sentir existencialmente e as referências teóricas se unem aos aspectos emocionais na tomada de decisão, afinal, “implicar-se consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa” (BARBIER, 2002, p. 101).

Em momentos como este, percebo o quão limitado é o trabalho solitário. Leonardo Boff disse que “um ponto de vista é apenas a vista de um ponto” e aí está o limite do individual. Já há alguns anos eu vivia a experiência de atuar em parceria na formação continuada e conhecia o quão ampliada era a problematização das questões quando podíamos colocar em diálogo diferentes pontos de vista. Em vários momentos do mestrado senti falta da troca, do pensar e fazer coletivo, da diversidade e quantidade de idéias que produzimos quando em duplas, trios, grupos.

Como diz o ditado “o que não tem remédio, remediado está”. Escrevi, ouvi gravações, revi anotações. Tomei minha decisão: compartilharia meu registro com todas as minhas impressões; reafirmaria a participação no curso como uma opção que demandava dedicação, cumprimento de horários, realização de atividades diversificadas e algum sacrifício.

DEPOIS DA CURVA UMA NOVA POSSIBILIDADE

A ruptura

Começamos o 4º encontro de formação fazendo uma roda, dando as mãos, fechando os olhos. Exercitamos o silêncio. Pedi que pensassem no grupo, na presença que cada uma de nós oferecia às outras, no que cada uma trazia para essa interação. Verbalizamos: amor, tranquilidade, sabedoria, alegria, sinceridade. Seguimos com uma atividade lúdica em que com desenho, recorte e colagem representariam o melhor de si.

Em seguida li meu relatório do encontro anterior. Elas ficaram em silêncio total. Palipalã olhava-me firmemente, parecia espantada com a sinceridade de minhas palavras. Abri para comentário, mas não quiseram falar.

Passei para o que chamei de “conversa franca”, utilizando o bastão (improvisado com um grande tubo de cola): quem tivesse com o bastão falaria sem ser interrompido e, ao terminar, passaria para o colega ao lado. Comecei. Minha fala deu ênfase ao fato de que o curso não é obrigatório e que elas não o estariam fazendo para mim ou para a Secretária de Educação, mas sim para elas; precisávamos ter uma relação mais madura, pois eu não estava ali para cobrar horário e participação; a formação continuada é essencial à atividade docente e responsabilidade de cada professor. Passei o bastão com uma pergunta: “Querem ou não fazer o curso?”

Mimosa Regina falou primeiro: o curso era importante e queria continuar. Em seguida Caliandra e Angélica que também manifestaram sua intenção de continuar. Segundo seus registros:

“Logo surgiu uma conversa muito sincera da Anna conosco. Isso gerou um conflito terrível que fez com que nossas colegas desistissem do curso”.

“Eu falei o que sentia pela 1ª vez, estava meio engasgada, mas falei e daí pra frente o bicho pegou!!! Palipalã chegou a dizer que no último encontro seu mau humor e falta de educação foram por minha culpa!!! Como sempre sou a Judas do Forte.[...] As duas acharam melhor sair do curso, falaram que Ana tinha de ser mais objetiva. Pra quem sempre chega atrasada, não costuma fazer as tarefas, olha tudo com arrogância e ironia, cobrando objetividade de Ana?”

“[...] Falamos de acordo com o bastão que ia rodando, se todos concordariam em continuar o curso, que não era obrigado a participar. Eu, Mimosa Regina e a Caliandra concordamos, aceitamos; a Palipalã e a Amburana disseram que a Ana teria que ser mais objetiva, falando sobre o conteúdo e não entrando na vida íntima, pessoal, particular”.

Palipalã recebeu o bastão e começou respondendo à Caliandra e iniciou-se uma discussão entre elas. Precisei intervir. Palipalã afirmou que considerava o curso importante, que estava aprendendo muito, mas que não estava disposta a discutir questões pessoais e de relacionamento; que devíamos nos ater aos estudos. Esclareci que não era possível eliminar o sentimento, a emoção, a relação. Palipalã manifestou que, nessas condições, não continuaria.

Amburana fez uma fala confusa, cheia de indiretas, mandando recados para Caliandra, sem deixar nada claro. Disse-me que eu precisava ser mais objetiva, pois os problemas de relacionamento eram antigos e eu não conseguiria resolver porque não tinham solução e, além disso, ela não estava disposta a tratar. Afirmou que gostava do curso, que queria continuar, contanto que eu não trouxesse questões pessoais para o espaço do curso. Argumentei que não era eu e sim elas próprias que traziam suas dificuldades de relacionamento a todo o momento, desde o primeiro encontro. Disse ainda que eu não pretendia resolver, mas que não podíamos deixar de reconhecer a existência do problema e de discutir um meio de conviver com ele. “Se é assim, então eu saio”, foi sua resposta.

Palipalã e Amburana continuaram sentadas, talvez aguardando outra fala minha. Senti que queriam ficar, mas impondo suas condições. Mantive minha opção, tão pensada no último mês, de não colocar panos quentes. Disse-lhes que, então,

daríamos continuidade sem elas; mas que podiam continuar contando comigo e que seriam sempre bem vindas. Relutaram em levantar e sair da sala.

Conversamos um pouco – eu, Angélica, Mimososa Regina e Caliandra - sobre o que havia acontecido, perguntei como se sentiam, tentamos analisar o que estaria por vir em relação ao dia-a-dia da escola. A opinião delas foi de que não haveria interferência, já que o distanciamento no cotidiano é enorme, não há mesmo diálogo. Acreditavam que o clima estava muito melhor sem as colegas e que, dali em diante, se sentiriam à vontade para falar, expressar suas opiniões, já que antes tinham medo das gozações, das piadinhas.

A saída de Palipalã e Amburana gerou uma desordem na organização anteriormente estabelecida, mas é preciso compreender esta desordem como geradora de novas interações. Amburana e Palipalã quiseram abafar, esconder, negar a existência do sentimento, como um acaso que pudesse ser ignorado sem interferir na organização do grupo. Mas o sentimento se impôs, as adversidades emergiram e não puderam mais ser soterradas.

Nosso desafio seria buscar maneiras de trabalhar com os alunos sem interferir nas turmas de Amburana e Palipalã, pois trabalharíamos, dali em diante, não mais com todas as turmas da escola, mas apenas com os 15 alunos da 2ª série e os 18 alunos das turmas de 5ª à 8ª séries.

Terminamos avaliando nosso encontro. Como no primeiro dia, formamos uma roda, demos as mãos, fechamos os olhos, respiramos profundamente e, buscando acalmar a mente, ouvimos as batidas do nosso coração. Colocamos música no nosso barco.

*“Deixe que digam, que pensem, que falem.
Deixa isso pra lá. Vem pra cá!
O que é que tem? Eu não estou fazendo nada, você também.
É só um papo assim gostoso com alguém...”*

*“Meu barco é pequeno, tão grande é o mar
Jesus segura minha mão,
Ele é meu piloto
E tudo vai bem, na viagem prá Jerusalém ...”*

*“Se você vier
Pro que der e vier comigo
Eu lhe prometo o sol, se hoje o sol sair
Ou a chuva, se a chuva cair
Se você vier
Até onde a gente chegar
Numa praça na beira do mar
Num pedaço de qualquer lugar
Nesse dia branco
Se branco ele for
Esse tanto esse canto de amor
Se você quiser e vier pro que der e vier comigo”*

Passados três meses, ao refazermos a nossa trilha, no último encontro ocorrido em fins de setembro, conversamos - eu, Caliandra, Mimosa Regina e Angélica – sobre o que ocorreu e elas consideraram positiva a saída de Amburana e Palipalã.

“Caliandra: - Eu percebi que depois daquele encontro a gente ficou até mais solta, não ficou? Elas saíram, parece que elas que estavam pressionando a gente assim, barrando a gente, e de repente elas saíram... a gente viu... conversando... que você falou... o sentimento faz parte. A gente começou, você entende? A gente começou até a ter mais liberdade, até de conversar com vocês, se abrir com vocês, não só no que diz respeito à escola, a tudo, né?”

Anna:- Você pensa assim também, Mimosa Regina?

Mimosa Regina: - Realmente no começo, eu, pelo menos eu, era mais presa em relação ao curso, eu gostava, mais gostava de participar só ouvindo. Mas depois, quando surgiu aquele acontecimento, agora estou me soltando, me senti liberta.

Angélica: - Soltou a franga. (risadas)

Caliandra: - Mas, é verdade, a gente estava barrada. Por quê? Porque havia assim, olhares de críticas, de deboche, então como que a gente vai ser soltar... É que nem eu falo, você não precisa falar, basta um olhar. [...] Quantas vezes a Mimosa Regina se calou por medo de crítica. E eu também. Quantas vezes..., eu acho que foi muito bom até elas terem saído porque deu liberdade para nós. Foi o que realmente fez com que a gente conseguisse chegar até o final aqui. E foi bom porque nós aqui, ambas as três juntas e unidas, percebemos que a gente podia fazer alguma coisa, o que estava atrapalhando, porque tinha alguma coisa bloqueando, aquilo foi isolado e a gente conseguiu chegar até aqui. Porque se elas tivessem realmente continuado eu não sei se estaríamos aqui não.

Mimosa Regina - Eu acredito que eu não. Eu já teria desistido.

Anna: - E você Angélica, como é que você se sente agora em relação ao que aconteceu? Angélica: - Igual às meninas estavam falando, não por minha causa, porque eu não tenho nada a ver com elas. Mas eu ficava muito constrangida, de dizer a situação, igual lá, eu lembro da Caliandra lendo um texto lá e começaram a rir.. Então eu me sentia super mal, não por mim, mas pelo grupo, assim, isso me deixava... Deixava a gente super... deixava a gente super constrangidos, ficava um ambiente assim... muito... sei lá... pesado.”

Um projeto: Diálogo de Saberes

Embaixo do pé de barú, embalados por uma brisa suave, retomamos a reflexão que havíamos feito no dia anterior sobre a escola, seus sujeitos e saberes, e procuramos identificar quais problemas nos afligiam. Entre vários, o grupo elegeu, por sua amplitude: **A comunidade não é sujeito ativo da escola, isto é, não há interação entre escola e comunidade.**

Na problematização (exercício de compreensão do problema) chegamos às seguintes conclusões:

- Para interagir com a comunidade a escola realiza festas em datas comemorativas (dia das mães, dos pais, natal, etc.), mas não têm participação, isto é, não há ajuda na preparação das festas; poucos pais comparecem; a comunidade da Vila sequer está presente. A conclusão é de que estas atividades não têm conseguido aproximar escola e comunidade.
- Há muitos outros problemas ligados a este: o trabalho coletivo não acontece; todas as atividades propostas pela escola têm que ser por ela sustentadas, já que a comunidade atua apenas cobrando da escola e criticando; o distanciamento também interfere na motivação dos alunos para o estudo, pois o desinteresse observado pode ser porque o saber escolar está desconectado da vida.
- A interação com a comunidade enfrenta um obstáculo: esta rejeita as pessoas que vêm de fora e, em geral, resiste às mudanças porventura propostas pela escola. Mas não se sabe o porquê de tal rejeição, nem a opinião da comunidade sobre esta percepção que é das professoras.
- Reconhecemos que os diversos sujeitos que interagem na escola (professores, alunos, funcionários, pais, comunidade) possuem saberes também diversos. Estes saberes se encontram no espaço escolar, mas não há uma intenção claramente definida de colocá-los em diálogo.

Para intervir no problema construímos um projeto de trabalho que teria como objetivo promover a interação entre escola e comunidade, utilizando como estratégia colocar em diálogo os diversos saberes, re-construindo a história do Forte a partir dos relatos orais dos moradores mais velhos e sua articulação com o modo de vida presente. Identificamos os temas passíveis de pesquisa pelos alunos com orientação dos professores e elegemos: lendas, história do Forte desde sua origem, o modo de vida (alimentação, lazer, namoro, moradia, profissões, brincadeiras).

Discutimos ainda a metodologia de trabalho com projetos e a possibilidade de inserção dos conteúdos programáticos, compreendidos, nesta perspectiva, como meios para compreender o mundo e não como fins em si mesmos.

Algumas atitudes necessárias para o trabalho com projetos:

- Todas as atividades deverão fazer parte do cotidiano pedagógico da escola, sempre realizadas com orientação do professor;
- O projeto não deve ser mais uma atividade, significando um peso, uma sobrecarga de trabalho para professores e alunos. Por isso precisa estar inserido no dia-a-dia da escola, no cotidiano pedagógico, no currículo.
- A professora buscará articular as atividades do projeto ao conteúdo da respectiva série, mesmo que para isso seja necessário alterar a ordem de conteúdos prevista ou determinada pelo livro didático;
- As atividades serão preferencialmente realizadas durante o horário escolar. Para isso as saídas de campo devem ser organizadas de modo a não interferir na aula das professoras que não participam do projeto. Esta é uma questão que afeta apenas as turmas de 5^a a 8^a séries, que têm várias professoras. Caliandra sugeriu concentrar nas quintas feiras as saídas de campo, já que neste dia apenas elas Mimoso Regina dão aulas pela manhã. É importante lembrar que isto deverá ser negociado com as outras professoras;
- Pode haver algumas atividades que os alunos realizarão sozinhos, sem a presença da professora como, por exemplo, entrevistar os pais e avós. Mesmo assim, os alunos deverão construir com a professora as perguntas que farão e como farão.
- Definir com os alunos as tarefas e as datas para cumpri-las. O projeto é de responsabilidade compartilhada entre professores e alunos e, portanto, as decisões devem ser tomadas coletivamente e o planejamento feito em conjunto.
- Privilegiar o trabalho em grupo. Como os alunos ainda têm dificuldade de trabalhar em grupo será preciso ajudá-los: distribuir as tarefas; orientar a discussão da participação quando perceber que está havendo sobrecarga de uns (não dar sermão, mas promover o diálogo, deixar que falem como se sentem e ajudá-los a buscar juntos as soluções). Trabalho em grupo não significa que todos devem fazer exatamente as mesmas coisas. É preciso respeitar e valorizar as habilidades de cada um.
- O projeto não tem uma duração pré-definida. Dependerá do interesse dos alunos, dos resultados das pesquisas, da capacidade do professor de dar amplitude ao tema. Cada turma terá seu tempo próprio. Não devemos nos preocupar que terminem todos juntos;

- Deve haver momentos para troca de idéias, entre as professoras, sobre o desenvolvimento do projeto. É preciso haver uma sistemática, ou seja, um dia certo para que se encontrem;
- Cada professora fará seu “Diário de Bordo”, ou seja, o registro descritivo de todo o processo de desenvolvimento do projeto. A escrita do diário deve ser feita com frequência (por isso se chama diário) e não apenas ao final do projeto, ou de um mês.

Vem dançar forró!

A comunidade do Forte não comemora São João com festa; faz apenas uma fogueira na porta da igreja e a tradicional “contagem do sal”⁵⁶ para saber em que meses do ano irá chover. Segundo relatos já houve época em que havia festa junina, mas a bebida em excesso e as brigas acabaram por fazer com que desistissem.

Já a equipe da escola, que há três anos faz sua festa junina diurna com a apresentação de quadrilha, este ano resolveu dedicar-se também a uma festa maior, à noite, para toda a comunidade. Para tanto construíram, ao lado da igreja, um barracão de palha de buriti. Professoras e alunos da 8ª série eram os responsáveis pela organização.

A tarde houve a festa para os alunos menores, com quadrilha e canjica, na própria escola. Pais e mães foram convidados. À noite, no barracão de palha, foi a vez da enorme quadrilha dos jovens e adultos, ampliada à participação da comunidade, animada pelo forró de Quim e seu grupo. Havia uma enorme fogueira com crianças correndo animadas em volta; muitas pessoas da comunidade vieram assistir a quadrilha e depois dançar o forró; comidas típicas e outras comuns de festas juninas, além de bebidas, estavam à venda, com o objetivo de arrecadar fundos para a formatura da 8ª série. A festa mobilizou e animou toda a comunidade. Estavam ali moradores dos assentamentos e da Vila; divertiam-se desde crianças pequenas até Sra. P., a mulher mais velha do Forte; Sr. E., dono do mercado-bar deixou a lida no balcão e veio com a família para a festa; enfim foi um sucesso! A escola promovia, pela primeira vez, uma festa para toda a comunidade, buscando aproximar-se dela.

Angélica, neta da Sra. P., contou:

“Eu fui, chamei assim, acreditando que ela não ia, “Vamos vó?”, só que ela falou que ia “Eu não tô a fim de ir porque está fazendo muito frio, (que era mês de junho, né?) tá

⁵⁶ “Contagem de sal”, segundo relato dos moradores, é um meio de saber como serão as chuvas no ano seguinte. Uma das formas de contagem é colocar um prato com sal para cada mês do ano e deixá-los ao relento na noite de São João. Na manhã seguinte “lê-se” cada prato, que indicará os meses chuvosos de acordo com a umidade do sal.

fazendo muito frio, mas eu vou pra ver você e o [?] dançando”. Que eu estava dançando com ele, não era? Que ela disse que na época que ela era jovem ela dançava muito e a dança que ela mais gostava era quadrinha. Então, quando fala quadrilha acho que ela lembra os velhos tempos, né?”.

Caliandra nos indica que a abertura da escola à comunidade começa realmente a acontecer quando as professoras percebem que a interação é viável, quando conseguem ver e viver esta possibilidade a partir dos pequenos eventos que promovemos na escola.

“Anna: - Vocês já tinham feito uma festa junina assim na escola?”

Caliandra: - Não com a comunidade, a gente só tinha feito com as crianças. Esse é o terceiro ano que a gente faz com as crianças. Só que só restringia aos meninos, a gente sempre ficou com medo de convidar e virar bagunça, uma coisa ou outra, mas graças a Deus deu tudo certo. É um bom incentivo pros outros anos, né?”.



ESCANCARAM-SE AS PORTAS

Acontece em julho a grande festa do Forte: a Caçada da Rainha⁵⁷. Toda a Vila se volta aos preparativos: os comerciantes renovam os estoques; os moradores pintam suas casas preparando-as para receber os parentes – é a data em que os filhos e netos que há muito foram morar na “cidade” visitam seus pais e avós; os festeiros – o rei, a rainha e o imperador – organizam-se para comandar a festa e oferecer os almoços; a igreja é limpa com esmero e são renovados os enfeites (oferecidos pela rainha e que ali ficarão até o próximo ano).

Chegada a festa, a Vila transforma-se: barraqueiros vindos de fora e instalados com suas lonas e plásticos no centro da Vila vendem roupas e comidas; pessoas das cidades próximas vêm para participar; a prefeitura, desde que há luz, coloca um caminhão de som que toca música alta durante todo o dia e toda a noite, com pausa apenas nos horários de missa e rituais.

Zéria⁵⁸ havia observado que, enquanto adquire a cada ano importância turística e aumenta o número de participantes e visitantes, a festa parece perder qualidade como manifestação cultural ancorada na história da Vila do Forte, pois, como relatam os mais velhos, tem-se perdido com o tempo o cuidado com os rituais e com os modos de participação e organização.

Neste contexto, eu, Zéria e Guilherme planejamos e realizamos, no âmbito do Projeto “Mulheres das Águas: Promovendo a Integração e Participação pelo Ecoturismo no Cerrado”, uma Feira Cultural no espaço da escola, com apoio da coordenadora da escola e autorização da Secretária de Educação. Com o objetivo de promover o conhecimento e valorização da cultura local, foram planejadas várias atividades, que incluíam oficinas; mostras de artesanato, culinária e plantas medicinais; corredor da história; exposição fotográfica “Um olhar Forte”; projeção de imagens dos recursos naturais do município, evidenciando os atrativos turísticos da Serra Geral do Paranã.

No entanto, o término do semestre letivo antes do estabelecido no calendário escolar - decisão tomada pela coordenadora e pela Secretária de Educação e que não nos foi comunicada - inviabilizou as oficinas que faríamos para que os próprios alunos produzissem a Feira. Assim, optamos por realizar naquele momento apenas a exposição fotográfica e a projeção de imagens. Organizamos todo o espaço da escola como uma instalação que remetia à história do Forte, seu modo de vida, costumes, alimentos. Para isso tomamos emprestado dos moradores móveis e objetos; colhemos frutas e frutos nos quintais. A palha de buriti ajudou a compor o cenário.

⁵⁷ Descrita no capítulo 1

⁵⁸ Zéria Severo da Costa, da OnG AD Capetinga



A escola, que é cercada e gradeada, e nos horários em que não há aulas tem seu portão trancado, passou dois dias com as portas escancaradas, sem cadeado, sem vigias, oferecendo-se a quem quisesse entrar. Território livre, de todos. Confesso que fiquei receosa; já estava acostumada com o hábito de trancá-la ao sair. Mantê-la aberta deixou Caliandra preocupada e a mim também. A ousadia de Guilherme, que decidiu deixar a escola aberta, nos fez experimentar e descobrir uma nova possibilidade.

É preciso dizer que o barracão construído para a festa junina foi preservado e colocado em atividade durante a Caçada da Rainha. Pretendiam, a princípio, apenas arrecadar o dinheiro necessário para os formandos da 8ª série, mas acabaram por promover o resgate do forró movido à sanfona, como sempre fora antes da chegada da luz elétrica. Vale a pena contar essa história:

A festa concentrava-se em torno do caminhão de som, com grande movimento nas barracas que estavam a sua frente. O barracão da equipe da escola, devido à localização do caminhão, perdeu sua centralidade, ficando escondido atrás dele e tendo assim pouco movimento. Preocupados – novamente Eu, Zéria e Guilherme - em trazer de volta à festa elementos importantes da cultura do Forte, havíamos proposto ao Secretário de Turismo e Meio Ambiente de São João d'Aliança que o grupo de

fórró comandado por Quim fosse a atração da festa, apresentando-se e garantindo boa música sábado à noite, no pico do evento. Feito o acordo com o Secretário, fomos convencer Quim, sempre tímido, a apresentar-se. Conseguimos.

No sábado, aguardávamos que o locutor, que comandava a música do alto do caminhão, chamasse o grupo de Quim, porém, quando o fez, permitiu que tocasse por alguns minutos, agradeceu e dispensou-o. Em uma das barracas, eu, Zéria e mais alguns amigos de Brasília, assistíamos a tudo estarecidos. Comentamos o absurdo de dispensarem o grupo tão rapidamente; alguém ao lado ouviu, concordou e propôs: vamos chamá-lo e levá-lo para a barraca da escola. Assim o fizemos. Foi difícil convencer os músicos a tocar depois de passarem por tal constrangimento. A barraca da escola estava vazia. Começaram a tocar para um grupinho, uma roda de uma dúzia de pessoas. Em pouco tempo a barraca estava completamente lotada, o fórró “comendo solto”. O caminhão de som parou de tocar, o movimento nas outras barracas acabou e a festa, transferida para a barraca da escola, foi até às 4h da manhã. Só acabou por solicitação dos policiais em cumprimento à Lei Orgânica do município.

A música de raiz, a sanfona do filho do Forte, mostrou como se faz um bom fórró; provou que a modernidade não substitui a qualidade do antigo; o novo não precisa impor-se ao velho e negá-lo; são complementares o novo e o velho, muitas vezes concorrentes, até antagônicos, mas podem, devem, precisam conviver.

O fortalecimento da sanfona é um movimento de re-conhecimento, no sentido de voltar a conhecer as raízes do Forte, visitar para renovar, recompor, reintegrar (MARTINS, 2006), dando visibilidade a um aspecto cultural marcante que estava em desuso até então. O re-conhecimento da música que a sanfona de Quim e seu grupo trazem é o re-conhecimento da identidade cultural do povo do Forte, imprescindível, pois “somente a partir da nossa compreensão de que sujeito cultural nós somos, qual a nossa importância social, nossas raízes históricas é que podemos nos assumir como sujeitos de conhecimento, com autonomia suficiente para empreender a transformação social” (MARTINS, 2006, p.10).

Vale contar também que até então o grupo de fórró não tinha um nome. Por diversas vezes falei ao Quim “Dê um nome a este grupo!” e ele propunha que eu o fizesse. Em agosto, enfim, acredito que fortalecidos pelo sucesso das apresentações na escola e na Caçada da Rainha, o grupo assumiu-se como tal e nomeou-se “Tiquim e Companheiros”. (Tiquim é o modo como Quim é chamado por seus familiares). O grupo foi fortalecendo-se ao longo do tempo e em novembro de 2006 aceitou, pela primeira vez, o convite para apresentar-se na cidade, no primeiro “Encontro de Sanfonas” ocorrido durante o “I Encontro dos Povos de São João d’Aliança”, promovido pela equipe do Projeto “Mulheres das Águas: Promovendo a Integração e

Participação pelo Ecoturismo no Cerrado”. A fotografia de Quim tocando sua sanfona ilustrava o cartaz de propaganda do evento, o que foi motivo de orgulho para a comunidade do Forte. Dora, com seus deliciosos quitutes feitos à base de fruta-pão, também participou do evento, levando um pouco do Forte (já que só ali tem fruta-pão) para a cidade de São João d’Aliança.



Uma nova moradora chega ao Forte: a história de Dona Arca

Em julho chega ao Forte a “Arca das Letras”, biblioteca do Programa de Bibliotecas Rurais do Ministério de Desenvolvimento Agrário, que tem como objetivo incentivar a leitura e facilitar o acesso aos livros em assentamentos, comunidades de agricultura familiar e de remanescentes de quilombos. Cerca de 220 títulos, obtidos por doação, são organizados em um móvel de madeira que fica sob a responsabilidade do “agente de leitura”, membro da comunidade voluntário, responsável pela guarda da biblioteca, pelo empréstimo dos livros e pelo incentivo à leitura na comunidade.

Em maio eu havia feito uma tentativa de contato por e-mail com o Programa Arca das Letras do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Fui prontamente atendida por Cleide Soares, Coordenadora Geral de Ação Cultural, que afirmou a possibilidade de disponibilizar uma Arca para o Forte e esclareceu os requisitos necessários. Foi tudo muito rápido. Passei para Cleide os formulários com o perfil da comunidade; fiz contato com a professora Caliandra para que identificasse os agentes de leitura voluntários; informei Cleide os dados de tais agentes - a própria professora Caliandra e uma aluna da 8ª série; Cleide marcou o dia em que sua equipe iria ao Forte para entregar a Arca e capacitar os agentes.

No dia 17 de julho a Arca chegaria ao Forte. Eu estava lá com Elisângela para recebê-la, pois Caliandra, que acolheria a biblioteca em sua casa, estava em Formosa. Eram férias escolares e todas as professoras estavam fora. Portanto, deixamos para agosto a apresentação da Arca à comunidade e o fizemos em clima de festa com contação de história e forró. A comunidade mais uma vez foi convidada a estar na escola. Apesar de ter sido apresentada na escola, pois é o espaço de minha atuação, esclareci com ênfase a função da Arca e sua desvinculação das tarefas escolares, deixando claro o objetivo, apresentado por Cleide, de tirar o livro do enclausuramento da obrigação escolar e colocá-lo para apoiar os processos locais dos moradores do campo.

ESTRELA, FILME E FOTOGRAFIAS: DIALOGANDO COM O SIMBÓLICO

O encontro de agosto foi intenso. Eu havia alterado o calendário para atender aos novos prazos impostos pelo mestrado e, assim, nossas atividades durariam desta vez toda a semana. Realizamos oficinas muito significativas com professoras e alunos, que tiveram seu ápice na oficina de fotografia; com as professoras empreendemos importantes reflexões. Fazer este relato é um desafio à minha capacidade de síntese.

O foco das oficinas foi a fotografia. Com o apoio do PESCO/IEB⁵⁹ pude comprar câmeras fotográficas e filmes para que crianças, jovens e professoras utilizassem a fotografia como instrumento de diálogo com o meio ambiente, revelando seu olhar sobre o cotidiano.

Porém, antes de “botar a mão na massa”, todos vivenciaram algumas atividades que tinham como objetivo sensibilizar para o sentido do ato de fotografar, relacionando-o com o olhar, que é particular, que exprime um modo de ver, um ponto de vista sobre o objeto fotografado; e o sentido da fotografia, uma interpretação do mundo, que capta a imagem, desloca-a no tempo e no espaço, mobiliza memórias e sentimentos.

Começamos dedicando-nos a olhar para nós mesmos, realizando uma dinâmica em que desenhamos uma figura humana e demos a ela nome, história, sentimentos, desejos e sonhos. Compartilhamos com o grupo, apresentando nossos personagens; alguns jovens verbalizaram sua identificação com o personagem criado. O exercício

⁵⁹ O Programa PESCO – Pesquisas Ecosociais do Cerrado executado pelo Instituto Internacional de Educação do Brasil – IEB, concedeu uma doação para o desenvolvimento das minhas atividades de pesquisa, conforme projeto apresentado no processo de candidatura, viabilizando a realização da oficina de fotografia por meio do financiamento de equipamento, material e serviços.

de ouvir, ser ouvido e expressar-se no grupo foi lindamente executado. Estão mais falantes e dedicam-se a ouvir o outro.



“Através da dinâmica do desenho eles puderam falar deles próprios e dos seus sentimentos”. (relato oral de Caliandra)

“Deu para perceber que tudo o que estava ali era o próprio sentimento da pessoa”
(relato oral de Mimososa Regina)

Estávamos todos na igreja. É preciso explicar o porquê. Desde que as professoras Palipalã e Amburana decidiram não mais participar do curso de formação, inviabilizaram também a participação de seus alunos nas oficinas, pois não podíamos simplesmente propor atividades para seus alunos sem que elas também estivessem envolvidas. Uma situação constrangedora se colocou para nós: como estar no pátio da escola em atividade com uma turma - principalmente porque cantávamos, brincávamos e todos falavam muito -, enquanto outras turmas estavam em sala fazendo tarefas ou ouvindo o professor, silenciosamente? Chegamos a fazer uma atividade no pátio com a professora Angélica e sua turma de 2ª série, mas de dentro das salas as outras crianças olhavam tristes, manifestando o desejo de estar ali conosco; desejo diversas vezes verbalizado. Entristece-me pensar nesta situação. Tenho dúvidas se as crianças entenderam o motivo de não mais participarem. A solução foi pedir a Sra. D., responsável pela igreja, que nos permitisse trabalhar ali. Assim, arranjamos mais uma tarefa: varrer e lavar aquela igreja enorme para receber os alunos.

Entretanto, a situação de constrangimento acima descrita dizia respeito apenas aos alunos do turno vespertino. Pela manhã, quando tínhamos as turmas de 6ª a 8ª séries, todos podiam estar envolvidos nas oficinas, mas apenas nos horários das aulas de Caliandra, Mimososa Regina e Angélica. Assim, nossa dificuldade aqui era outra: como ter um tempo contínuo com os alunos se havia a fragmentação do tempo imposta pelas disciplinas? Como trabalhar com todos juntos, afinal eram apenas 18 alunos no total? A solução foi fazer alteração na grade horária em alguns dias e em outros solicitar aos alunos que viessem à tarde.

Das dificuldades emergiram surpresas. Não podíamos exigir que os alunos da manhã, que estavam em semana de prova, viessem novamente à tarde. Podíamos apenas convidá-los e incentivá-los a vir. Vieram todos!

Na igreja, nosso novo espaço de trabalho, colocamo-nos em roda, crianças, jovens e adultos, juntos. Apresentamos a “Estrela Heurística” iluminadas pela idéia de Mourão Sá (2005) de que o enraizamento físico e biológico, além de nossa condição cultural propriamente humana, são pontos importantes para a construção da noção de pertencimento nas propostas de Educação Ambiental.

A Estrela Heurística⁶⁰ busca sistematizar de forma simples e sensível a complexidade que nos constitui, abrangendo nosso enraizamento biológico como Homo Sapiens, seres energéticos ligados à dança cósmica, e nossa constituição cultural, que através do contato com outros seres humanos, leva-nos a habitar uma língua, a adquirir uma visão de mundo e uma forma específica de lidar com a vida. A Estrela contempla também o mistério de nossa origem, nomeada como cósmica, a fim de incluir a todos, de todas as crenças, considerando que somos também seres espirituais, condição vivenciada nos momentos de intensa criatividade e amorosidade.

Na sua apresentação, narrada por Cláudia como uma contação de história, buscamos trabalhar a beleza, a delicadeza e a preciosidade da existência única de cada um de nós e, ao mesmo tempo, sensibilizar para a percepção de que representamos a continuidade de um processo constituído de tantos outros e construtor de novas possibilidades.

Ficaram atentos; alguns deitaram no chão; os pequenos se distraíram um pouco depois de certo tempo; alguns menores queriam chegar perto da estrela, pegar nos objetos e desenhos. O silêncio reinou. Acredito que a estrela causou estranhamento e por isso ficaram tão quietos... Não podíamos saber o que se passava naquelas cabecinhas. Pedimos que fechassem os olhos e se deixassem embalar pela música que oferecíamos, buscando dentro de si suas raízes. Foi um momento de quietude, tranqüilidade, aconchego, entrega. Depois, em pequenos grupos, conversaram sobre a vivência.



No dia seguinte ofereci o filme “Kiriku e a Feiticeira”, uma lenda africana representada em um desenho animado de produção francesa, com a direção de Michel Ocelot, que conta a história de uma comunidade subjugada por uma terrível

⁶⁰ Esquema criado por Deodato Rivera, carioca, filósofo, pós-graduado em Ciência Política pela ELACP-FLACSO, utilizado em jornadas, palestras e cursos que ministra.

feiticeira. Vi ali o Forte com sua comunidade estagnada, subjugada à condição de “não-lugar”, que só serve aos velhos e deve ser abandonado pelos jovens; a imersão no paradigma de que o Forte foi, um dia, importante e de que a “sede roubada” tirou da comunidade todo o seu potencial.

Para Jobim e Souza, Kiriku pode ser visto como um mito, que compreendido “como uma metáfora de um mistério além da compreensão humana”, nos ajuda a compreender, por analogia, aspectos da nossa realidade. (JOBIM E SOUZA, 2003, p. 2)

No filme, o menino Kiriku questiona o poder de Karabá, a feiticeira, e, com sua rebeldia e persistência, consegue mostrar que tal poder está no medo que se tem dela; o medo alimenta seu poder, que alimenta o medo. A história me remete novamente a La Boétie e sua reflexão sobre servidão e liberdade.

Por hora gostaria apenas de entender como pode ser que tantos homens, tantos burgos, tantas cidades, tantas nações suportam às vezes um tirano só, que tem apenas o poderio que eles lhe dão, que não tem o poder de prejudicá-los senão enquanto têm vontade de suportá-lo, que não poderia fazer-lhes mal algum senão quando preferem tolerá-lo e contradizê-lo. Coisa extraordinária, por certo; e porém tão comum que se deve mais lastimar do que espantar-se ao ver um milhão de homens servir miseravelmente, com o pescoço sob jugo, não obrigados por uma força maior, mas de algum modo (ao que parece) encantados e enfeitiçados apenas pelo nome de um, de quem não devem temer o poderio pois ele é só [...] (LA BOÉTIE, 1999, p.12)

Há ainda no filme a figura do “Sábio da Montanha”, aquele que tem a sabedoria, fruto da experiência, que ajudará Kiriku a compreender o sofrimento de Karabá como determinante de sua maldade e, assim, poder libertá-la. Para Jobim e Souza “a experiência e a sabedoria conquistadas ao longo da vida precisam ser permanentemente revigoradas pela inocência pura e pela inteligência atenta e livre da criança” (2003, p. 6). É do encontro do velho com a criança que emerge a liberdade, pois

Neste encontro das gerações se elucida o enigma da vida na grande temporalidade, ou seja, a vida é repetição e transformação. O velho detém, através da experiência construída ao longo do tempo, o conhecimento da história como repetição. O jovem, através da inocência e da inteligência atenta e livre, detém o poder e a coragem para mudar o rumo da história, trazer a transformação. O fim de uma jornada contém o início de uma nova história. (JOBIM E SOUZA, 2003, p. 6)

É na capacidade do olhar livre de determinações de um menino muito pequeno, em idade e em tamanho, que está o potencial transformador de Kiriku. Lembro-me de Fernando Pessoa:

[...]

O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.

Mas isso tristes de nós que trazemos a alma vestida!,
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender
E uma sequestração na liberdade daquele convento
De que os poetas dizem que as estrelas são as freiras eternas
E as flores as penitentes convictas de um só dia,
Mas onde afinal as estrelas não são senão estrelas
Nem as flores senão flores,
Sendo por isso que lhes chamamos estrelas e flores.

Assistir ao filme foi um acontecimento. O único vídeo existente na comunidade pertence à professora Palipalã, que nos emprestou gentilmente. Mas faltava a televisão, que precisava ser grande e com isso pesada e difícil de ser transportada. Um dos alunos ofereceu sua casa e então o “cinema” transformou-se em um passeio pela Vila. Foi um sucesso! Kiriku arrebatou fãs.

RESUMO DA LENDA DO KIRIKU E A FEITICEIRA.

POR ALESSANDRA, 5ª SÉRIE

Na aldeia tinha uma mulher má que se chamava Karabrá, a feiticeira que mandava e desmandava na aldeia. Ela transformava os homens em robôs, maltratava as mulheres, fazia elas darem as jóias e o ouro que estavam guardando.

Mas, enfim, nasceu um pequeno guerreiro, chamado Kiriku, o pequeno valente da aldeia e depois que ele nasceu nunca mais aconteceu nada na aldeia. A Feiticeira não se conformava e tentava fazer muitas armadilhas para as crianças, mas o Kiriku salvou todas e depois disso ele salvou também a Karabá que era muito mau.

Kiriku tirou os espinhos das costas da feiticeira e ela ficou normal como todos, parou de fazer maldades contra os outros lá da aldeia. E libertou os homens que estavam transformados em robôs.

Ele virou homem normal, e tudo ocorreu bem por aqui.

Era chegado o momento da oficina de fotografia propriamente dita. Conteí uma história chamada “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”⁶¹, um menino que morava próximo de um asilo de velhos e tinha amigos por lá. Um dia, ficou sabendo que uma de suas amigas idosas perdera a memória. Preocupado em ajudá-la, Guilherme reuniu em um cesto coisas significativas pra ele e presenteou-as à amiga. Ela foi, então, contando-lhe histórias de sua vida provocadas pela lembrança que cada objeto evocava.

Por meio da fotografia perpetuamos momentos e colorimos lembranças; resgatamos a memória, fio do tecido que nos compõe, nos inscreve em um tempo, em lugares, nos faz seres históricos.

Nosso Guilherme – o fotógrafo-turismólogo-educador – trouxe seu cesto de memória, cheio de fotografias do Forte que nos remetiam a pessoas e situações vividas. Era o olhar do Guilherme sobre o Forte representado naquelas imagens. Lançamos aos alunos a pergunta: Qual é o seu olhar?

Organizamos grupos, decidimos o que queríamos fotografar e aonde iríamos; elaboramos um roteiro e definimos as regras para viabilizar a ação de sair andando pelo Forte para fotografar. Era preciso organização: havia um horário e um roteiro a cumprir; anotações a fazer; estratégias para uso coletivo da câmera. Guilherme ensinou noções de fotografia e manejo da câmera. Foram dois dias dedicados à ação de fotografar.

No último dia, Guilherme novamente ofereceu seu olhar à comunidade montando, na escola, um varal de fotografias que depois foram distribuídas às pessoas. Seu olhar, que vê beleza em tudo, faz crescer, valoriza, ressignifica a imagem oferecendo ao povo do Forte a oportunidade de descobrir a beleza que o olhar cotidiano ocultou.

⁶¹ FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-Book, 1995.



Se de dia as oficinas eram intensas, à noite, nos momentos exclusivos de formação com as professoras, tínhamos toda a força desta intensidade movendo nossas reflexões. Havia muito que explorar, principalmente das múltiplas mensagens oferecidas pelo filme Kiriku, pela Estrela Heurística e pelo auto-retrato. Mas as limitações também se impunham com força.

Começamos o curso na segunda à noite, na casa da Caliandra. Não foi uma boa opção, pois a casa estava cheia, tinha barulho de televisão e fomos interrompidas milhares de vezes. A situação me faz pensar em qual a possibilidade de formação continuada sem tempo na carga horária dos professores para tal. À noite estão todas cansadas depois de dar aula todo o dia, inclusive eu. Saem da escola às 17h e ainda fazem o jantar e outras tarefas domésticas, para estar no curso às 18h30. Será viável fazer formação assim? Será que estou “dando murro em ponta de faca”? O tempo é pouquíssimo aproveitado, não rende. Caminhamos muito pouco a cada encontro de 3 horas.

Iniciamos este 5º encontro de formação com os relatos das professoras sobre as atividades desenvolvidas desde nosso último encontro. Mais uma vez não acreditaram ter muito que falar. O “conteúdo-Karabá” continuava exercendo seu “feitiço”. Porém, às vezes tenho dúvidas se o feitiço continua dominante ou se já perdeu parte de sua força e elas não percebem. Será que realmente nada se altera? Suas falas trazem

sempre a alegria e surpresa diante de novas atitudes dos alunos. Mimososa Regina relatou, emocionada, o quanto Renilson progrediu. Havia ficado impactada hoje com Renilson falando do seu personagem (dinâmica do auto-retrato), pois ele sempre teve muita dificuldade de colocar-se em grupo. Contudo, elas creditam as transformações a minha intervenção direta com os alunos. Mas não seria mais razoável pensar que elas estão operando mudanças em suas práticas pedagógicas e que isto sim contribui para o desenvolvimento dos alunos? Não tenho respostas.

Mimososa Regina e Angélica, ao fazerem seus relatos, compartilham uma conquista que a meu ver (novamente apenas para mim) é importante: trabalharam coletivamente. Juntas organizaram e acompanharam os alunos nas entrevistas⁶² ao Sr. L., Sr. Vr., Sra.. R. e Sr. A.

Mimososa Regina traz uma preocupação: “o que os idosos sabem não é oficial, não se pode confiar, é só memória”. Já havíamos discutido isto, mas retomamos a questão. Com as entrevistas os mais velhos compartilham com os jovens sua própria história, que é a história do Forte, e é também a história de muitos daqueles meninos e meninas que ali nasceram e vivem. A narrativa dos idosos leva os jovens em uma viagem pelo tempo, possibilita-os conhecer as raízes deste lugar que é seu, seja porque ali nasceu ou porque é ali que hoje constrói sua história. São os nossos “Sábios da Montanha”, os guardiões do saber de experiência feito. O diálogo que tramamos entre eles, jovens e velhos, tem o sentido de construir um olhar de valor à história, à tradição, ao saber da comunidade, importante para ambos, mais velhos ou mais novos, alunos ou professores; sujeitos diversos, mas sujeitos do Forte.

Recorro mais uma vez ao Piteco⁶³ - em “Sombras da Vida”, alusão ao mito da caverna de Platão - para nos ajudar a olhar para nossas próprias idéias, na tentativa de reconhecer os *imprintings* que moldam nossa práxis pedagógica, buscando evidências dos condicionamentos impostos pelo paradigma dominante em nosso cotidiano. Procuramos relações entre o filme e a noção de paradigma; entre o filme e nossa vida; entre o filme e o Forte. Como Paulo Freire, descobrimos que somos seres condicionados, mas não determinados; reconhecemos que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo e que o futuro é problemático e não inexorável. (FREIRE, 2002).

Carlos Drummond de Andrade entrou na roda com seu poema “Para Sara, Lia, Raquel e todas as crianças” ajudando-nos a compreender que a aprendizagem é significativa na medida em que o saber escolar se vincula à vida, ao contexto histórico, cultural e natural em que forjamos nossa existência.

⁶² Estratégia para desenvolvimento do Projeto Diálogo de Saberes, relatado na página 118.

⁶³ Personagem de Maurício de Souza

A questão da curiosidade surgiu. Para Mimosa Regina “curiosidade lembra algo que a gente quer descobrir. A pesquisa que a gente tá fazendo sobre o Forte é uma curiosidade”. Para Caliandra “curiosidade é querer saber alguma coisa que não se sabe, é a própria aprendizagem”. Deram como exemplo a vinda dos alunos hoje à tarde motivados pela curiosidade com a surpresa que seria revelada. Relacionamos curiosidade com conhecimento, com aprendizagem, com currículo, com emoção, corpo, ser inteiro... Surgiram indagações “Sabemos provocar a curiosidade dos nossos alunos?”; e constatações: não sabemos como provocar a nossa curiosidade; não sabemos como colocar no currículo as coisas que fazem parte do nosso cotidiano, parece quase impossível; não sabemos como pesquisar a partir das questões que o dia-a-dia nos coloca; não sabemos como entrelaçar interesses cotidianos com a grade curricular (cujo nome não permite enganar).

Lais Mourão veio contribuir conosco com o artigo “Pertencimento”. Compreendemos que *oikos*⁶⁴ tem a ver com o nosso lugar no mundo e está relacionada ao *ethos*⁶⁵ (ética). Daí que a nossa postura diante do mundo é que fala do nosso lugar no mundo, lugar esse que carregamos conosco, mesmo quando nos deslocamos. Concluimos que nosso lugar no mundo, na verdade, é o nosso corpo, esse sim a nossa terra, nosso porto, nosso pouso, nosso espaço individual, impregnado de tudo o que nos constitui.

Voltamos a falar de paradigma e de como é difícil olhar com novos olhos o que olhamos todo dia... Questionar conceitos tidos como verdades, vivenciar novas experiências de relação com o outro, buscar revelar a lógica que engendra nossa prática pedagógica, são modos de tentar ver com novos olhos a mesma paisagem.

E assim seguimos viagem em nosso barquinho pelas águas do Pipiri.

REVELAÇÕES

Guilherme chegou novamente com seu cesto de memórias cheio de fotografias e poesia. Lembrou das fotos que trouxe no último encontro. Eram fotos dele. Agora estava trazendo as fotos que o grupo fez. Aos poucos foi abrindo envelope por envelope - havia um envelope com três fotos para cada aluno - e promovendo o diálogo do grupo com as fotografias. Disse a eles que para fotografar usamos a visão, mas não só ela. Quando escolhemos o que vamos fotografar colocamos todos os nossos sentidos... e mais os nossos sentimentos... e mais os nossos conhecimentos...

⁶⁴ Oikos é “a casa viva da vida, a vida em forma de casa” e nos remete à idéia de natureza dotada de ser e de existência, “presente à nossa volta e em cada um de nós” (MORIN, 1999, p. 86).

⁶⁵ Ethos é ética, em grego, e designa a morada humana.

e mais..., pois “fotografar é permanentemente fazer escolhas; escolhas que serão fundamentais para a construção do nosso discurso visual” (ACHUTTI, 2006, p.1).

O que as fotos mostravam do Forte? Quem são estas pessoas fotografadas? Que lugares são estes? Fotos podem contar uma história. Que história suas fotos podem contar? De um lugar, de pessoas, de acontecimentos? Assim Guilherme explorava a fotografia como uma narrativa visual que cada fotógrafo fazia do Forte, afinal fotografias são discursos (ACHUTTI, 2006) e mais

A fotografia permite ver aquilo que não se tem tempo de ver, porque ela fixa o instante. Eu diria ainda mais, ela memoriza, ela é memória... [...] O milagre é que esta emoção que emana de uma fotografia muda testemunha um fato que foi fixado sobre um instantâneo e que vai ser sentido por outras pessoas, revelando assim um fundo comum de sensibilidade, frequentemente não expressa, mas revelador de sentimentos profundos quase sempre ignorados. (VERGER *apud* ACHUTTI, [?], p.4)

Na perspectiva deste trabalho, no qual não cabe uma discussão profunda sobre fotografia, que se daria no âmbito da antropologia visual⁶⁶, consideramos a fotografia como uma interpretação do mundo, como uma linguagem por meio da qual poderíamos abrir um campo de diálogo dos alunos com o seu meio. As fotografias são instrumentos de mediação, segundo a concepção de mundo mediado de Vygotsk; mediação instrumental, no sentido material, como forma de lidar com o mundo; e mediação simbólica, por sua capacidade de gerar narrativas sobre como agem no mundo. (CAIXETA; BARBATO, 2004)

Segundo Caixeta e Barbato, entre uma das quatro funções da imagem fotográfica está a autofotográfica, assim descrita:

Neste caso, a imagem é feita pelos próprios participantes, que recebem uma câmera com filme, e são instruídos a como manuseá-la. Em seguida, a tarefa é tirar um determinado número de fotos sobre um tema específico, por vezes, os participantes devem responder uma questão [...] . Após a revelação, os pesquisadores analisam o conteúdo das imagens. Mas também existem pesquisas nas quais os participantes são convidados a falar sobre suas imagens, escrever sobre elas, ordená-las em termos de importância, ou ainda, montar um painel ou álbum. (CAIXETA; BARBATO, 2004, p. 67)

Fotografia é revelação e com ela pretendia revelar identidades, revelar a história, revelar relações. Mas a imagem é polissêmica, não explica a realidade, é complexa como ela, e seu conteúdo pode revelar um universo de significados. Assim, ciente dos meus limites, não tive como objetivo deste trabalho empreender uma

⁶⁶ Para este tema ver FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam L. Moreira. Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas: Papirus, 1998. 319 p.

análise das fotografias, mas apenas agrupei-as por categorias para compreender que aspectos do Forte elas revelavam.

Participaram das oficinas de fotografia 27 pessoas, entre alunos e professoras, que utilizaram 14 filmes de 36 poses cada para produzir 345 fotografias. Classifiquei as fotos em três categorias: pessoas (pais, mães, parentes, amigos, os próprios colegas da escola, moradores da Vila); ambiente natural (rio, plantas e animais); lugar (casas, ruas, igreja, cemitério, escola, mercado). Entre os adultos, três decidiram fotografar a si próprios, utilizando sua cota de poses para que outro colega o fotografasse. Temos a seguinte classificação:

- 70% das fotografias retratam pessoas;
- 22 % retratam o lugar;
- 8% retratam o ambiente natural.

Em março, na primeira oficina, propusemos aos alunos e professoras que nos mostrassem o Forte e, para isso, fizemos um passeio pela Vila. Ao final todos foram convidados a desenhar o Forte. Os desenhos produzidos retratavam, em sua maioria, o ambiente natural. Uma das professoras, lembrando, afirmou:

“O que eu achei interessante que ninguém lembrou das pessoas, que ainda foi comentado na época. Que todo mundo lembrou só de paisagens, de arvores e ninguém desenhou nós, seres humanos, fazendo parte daquilo”.

Desenhos e fotografias retrataram aspectos diferentes do Forte. Segundo as categorias que criei, nos desenhos houve a prevalência do ambiente natural; já as fotografias trouxeram as pessoas. Que interpretação posso fazer desta diferença entre os dois momentos? Compreendo que as diferentes representações do Forte, em desenhos e fotografias, não se contrapõem, são complementares. Em ambos os momentos utilizamos linguagens não verbais, em que os alunos expressaram suas idéias sobre o Forte de forma simbólica e, ainda, tivemos o passeio pela Vila como meio de contato com o que iria ser retratado. Suponho que a diferença possa estar, portanto, no instrumento utilizado – ora desenho, ora fotografia, que com suas diferenças enquanto métodos e enquanto linguagens produziram resultados também diferentes. Mas posso supor também que transcorridos cinco meses em que foram vivenciadas várias oficinas de educação ambiental - que tinham como eixo o pertencimento -, emergiu o sentimento de inclusão de si como parte da totalidade do Forte. O Forte deixa então de ser apenas árvores, rios, casas, etc. para incluir os sujeitos que construíram e constroem, cotidianamente, aquele lugar.

Nosso próximo passo foi propor a realização de uma exposição. Cada aluno elaborou legendas para suas fotografias e criou molduras com papel e tinta para que

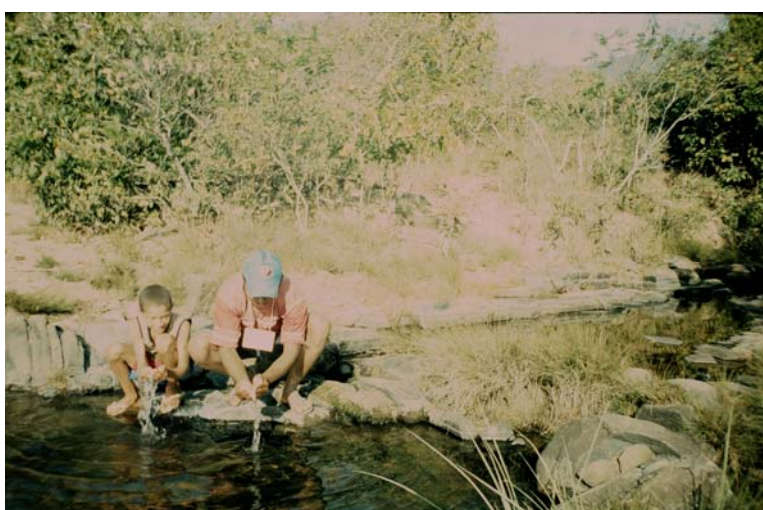
fossem expostas. A exposição, que se realizou em outubro, mostrou, desta vez, à comunidade, o olhar que eles próprios lançam para o Forte.



“Essas pessoas moram no Forte há muito tempo: Anísio, Brígido e Nivaldo. A casa do seu Brígido é o lugar deles conversarem e passar o tempo, jogar truco e várias coisas.”

Elisângela, 8ª série

“É uma foto para mostrar o trabalho do Seu Nego e também mostrar a marcenaria como funciona”
 Mariazinha, adulta da 8ª série



“Eu tirei essa foto que eu achei muito interessante. Mostra uma imagem do rio, que é lugar muito preservado.”

Euler, 8ª série

“Roney é meu primo. Eu achei bom tirar foto dele porque ele é lindo demais. Eu gosto dos meus primos, só que ele acho legal demais. Ele é especial pra mim. Ele é bom, ele é justo. Ele é alegre, ele é atentado e gosta muito de forró.”

Luciene, 6ª série



“Eu e Paulinho estava debaixo do pé de árvore de Dona Raimunda”

Leandro, 2ª série

“Maria Elza estava dentro d’água sentada no Purdência”
Paulinho, 2ª série





“Para eu lembrar da igreja da nossa cidadezinha”
Guilherme, 6ª série



“Achei que era importante tirar foto do posto de saúde pra mostrar que nós temos um posto. Não funciona todos os dias, é só uma vez por mês. Por isso achei importante tirar foto de mim lá, pra mostrar para as pessoas”
Edneuza, 7ª série

Em nossa última atividade, refizemos nossa trilha com lembranças, pegadas, desenhos, cor e emoção... Ilustramos para deixar registrado tudo o que de significativo vivemos.

Depois de sete meses de interações nossa relação – entre eu e os alunos e deles entre si - já é de outra qualidade. Lembro-me quando, em março, propusemos um abraço coletivo e os alunos quase saem machucados; fomos brincar de Dança das Cadeiras Cooperativas e novamente foi o caos. Agora, em setembro, somos capazes de abraços coletivos animados, porém cuidadosos; dedicamo-nos a meditar, relaxar, alongar; e principalmente ouvimo-nos uns aos outros com mais atenção e cuidado...

Despedimos-nos. Brasilina pediu que batessem palmas para nós. Maria Elza agradeceu emocionada nossa presença e carinho.

Cláudia trouxe para Brasília todo o material que produzimos, construiu um livro de história gigante e nos presenteou. Encontrei um motivo para voltar ao Forte, mesmo tendo acabado meu trabalho de campo e diante do compromisso com a escrita da dissertação: em novembro fui levar o presente e, mais uma vez, contar história.

Enquanto isso, com as professoras...

Chegamos ao último encontro realizando um grande desejo: teríamos dois dias inteiros para o curso! Posso dizer que em setembro tudo aconteceu quase como devia ser: tivemos um tempo de qualidade para o curso e para a convivência com os moradores. Mas a realização do desejo foi consequência de um fato que, infelizmente, revelou toda a equivocada concepção de formação da Secretaria de Educação.

No mês anterior o meu primeiro dia de trabalho no Forte coincidiu com a visita mensal que Célia, coordenadora pedagógica da Secretaria, faz à escola para levar a merenda e conversar com as professoras. A conversa é rápida, os assuntos são tratados artificialmente e o foco é o cumprimento das exigências da Escola Ativa⁶⁷: Célia entrega modelo para lembrancinha do dia das crianças; professoras entregam provas de diagnóstico da Escola Ativa para Célia; Célia pergunta: Como estão as coisas? A caixa de sugestão? A assembleia? Célia avisa que está alertando sobre o uso dos instrumentos porque no próximo mês fará avaliação das professoras.

Mais tarde, quando Célia já havia ido embora, Caliandra trouxe-me a novidade. As professoras haviam sido convidadas para fazer um curso em Brasília, realizado no Zoológico; “uma oportunidade única” segundo Célia. Qual o tema do curso? Não sabiam. A única informação era de que “tinha a ver com meio ambiente”. Deveriam ir todas, uma exigência da Escola Ativa. Haviam argumentado e negociado com Célia, chegando a um acordo: Angélica iria para o curso em Brasília com Palipalã e Amburana. Caliandra e Mimosa Regina ficariam comigo no Forte. Eu a princípio não concordei, mas elas me convenceram a aceitar. Eu mal podia acreditar: Célia suspendia dois dias de aula dos alunos para que as professoras fossem para um curso que nem bem sabia do que se tratava? E, o pior, tirando-as do nosso trabalho de formação que, afinal, também era um curso!

Fiquei muito brava. E minha brabeza deixou Caliandra desesperada em busca de um meio de me conformar. Surgiu então a idéia: também teríamos dois dias para nosso curso. Caliandra pensou em uma estratégia de dispensa das aulas nestes

⁶⁷ Proposta Pedagógica em implantação nas séries iniciais das escolas rurais de São João d'Aliança.

próximos dois dias e no mês seguinte que viabilizaria sua idéia sem prejuízo aos alunos. Trato feito! Foi assim que conquistamos a sonhada oportunidade de estar em curso de dia, tranqüilamente.

Passamos, eu e Cláudia, uma semana inteira no Forte, mas desta vez tivemos muitas noites livres e pudemos nos dedicar ao convívio com as pessoas da Vila, que para mim só havia sido possível, tão intensamente, em julho, quando passei duas semanas no Forte em época de recesso escolar.

“No final da tarde de segunda fomos à casa de Sr. O., que estava com visita e nem esticou muito o papo. Conversamos com Sr. L. e Sra. J., comemos jabuticaba do quintal e batemos uma foto linda dela e seus papagaios. O papo com Quim e Sra. P. foi na cozinha. Sra. P. fica quieta, ouvindo nossas conversas com Quim e Angélica e de repente dá uma opinião; seu olhar é bom, é de carinho. Neste dia falou de como ela gostava de dançar, de que, no seu tempo, moça dançava com moça, mas os homens não faziam isso; e até hoje são assim. Conversamos também na soleira de Sr. B. O Sr. P. também estava lá.” (registro coletivo de Anna e Cláudia)

Na conversa descomprometida descobrimos os saberes desse povo forte, que na sua simplicidade nos proporciona momentos de profunda reflexão sobre a vida.

Fomos para casa do Quim novamente. Ele tocou violão e acordeon, a pedidos. Foi chegando o povo, mais homem do que mulher. No Forte o povo não pede licença pra entrar nas casas. Vai entrando. Músico não chegou. Quim foi esmorecendo. “o bom é com os companheiros”. Guilherme foi levando no triângulo. Chegou T. (o velho). Não o conhecíamos.

T. é “Estamiro”⁶⁸. Falou da escola que tem que ensinar. Que é importante, pois foi onde aprendeu tudo o que sabe. Nem esqueceu as letras. É marceneiro, pedreiro, carpinteiro... Aprendeu na escola e na vida. Diz que a família tem que ajudar. Que as crianças aprendem com a atitude dos pais. Contou das mulheres papudas do norte de Minas, das margens do S. Francisco...

Combinamos com Quim e T. de brincar na sexta, convidando os outros músicos.

No dia seguinte encontramos de novo com T.. Desta vez falou de ética, como que captando as coisas ao redor. A ética havia sido tema de estudo à tarde. Disse que

⁶⁸ Referência à personagem Estamira, uma catadora de lixo, moradora do lixão, retratada no documentário brasileiro de Marcos Prado, rodado no lixão do Rio de Janeiro, em 2004. Estamira é mais do que uma personagem, é uma sobrevivente que traz um depoimento vivo de verdades óbvias, loucuras, contradições e paradoxos, tantas vezes invisíveis na sombra da sociedade de consumo e descarte contemporânea. Sua louca lucidez provoca profundas reflexões sociais e ambientais.

respeita todo mundo, pois todos merecem respeito, em qualquer lugar, em qualquer ocasião. T. disse que respeita a vida. (!)” (registro coletivo de Anna e Cláudia)

Lemos muito. Desta vez Gutierrez⁶⁹ entrou na roda com a Ecopedagogia. A parte final do livro é dedicada ao processo de compreensão e apropriação do mundo mediado por práticas pedagógicas cotidianas que promovam a aprendizagem significativa de temas vinculados à questão ambiental. Gutierrez propõe temas ou espaços de aprendizagem, com os quais dialogamos, quais sejam: promover a vida a partir da cotidianidade; agir eticamente; equilíbrio dinâmico; convergência harmônica; redimensionar o agir racional a partir da intuição; consciência planetária.

Refletimos ainda sobre nossa raiz africana e discutimos o significado de o Forte ser considerado uma comunidade remanescente de quilombo. A questão da “remanescência quilombola” foi abordada em um vídeo produzido por estudantes de jornalismo de uma faculdade de Brasília. Preocupada com a repercussão que o vídeo poderia ter, já que os estudantes pretendiam divulgá-lo na comunidade, pretendi trazer, mesmo que rápida e superficialmente, a questão que está colocada na sociedade brasileira, gerando conflitos e amplas discussões, mas que era, ainda, desconhecida pela comunidade do Forte e por suas professoras. Uma reportagem da Carta Capital Escola introduziu a questão que, surpreendentemente, não provocou estranhamento nem tampouco debate no grupo de professoras, como se o tema não dissesse respeito ao Forte. Um outro texto nos permitiu dialogar sobre a questão da matriz africana e, por meio de uma dinâmica, buscamos nossas referências negras, mas houve dificuldade de encontrá-las:

“Angélica fez uma conexão imediata com sua formação espiritual e sua ligação com Deus. Um caminho espiritual. Caliandra fez um percurso intelectual, ponderado, mas sem colocar-se pessoalmente. Mimosa Regina não conseguiu localizar suas raízes, apesar de ser negra”. (registro coletivo de Anna e Cláudia)

O art. 68 da Constituição Brasileira, conforme abordado no primeiro capítulo deste trabalho, traz, aliada à problemática do direito a terra, a discussão sobre a questão de reconhecimento, pela população brasileira, de sua, ou nossa, afro-descendência. A história de exclusão e preconceito que escrevemos vem à tona e não podemos mais nos furtar ao reconhecimento da “marca” decisiva dos povos africanos em nossa formação social e cultural, assim como, não menos importante, a “marca” indígena. Sabemos hoje que os povos africanos não foram apenas responsáveis pelo povoamento do território brasileiro e pela mão-de-obra escrava e dócil, como

⁶⁹ Refiro-me a Francisco Gutiérrez Cruz Prado e de seu livro **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**, do qual lemos alguns capítulos.

repetimos por tantos anos em nossas salas de aula. A bagagem cultural trazida pelos africanos é, segundo Anjos (2005a), a mais importante matriz da formação do povo brasileiro, embora venha sendo, ao longo da nossa história, associada ao folclore, como estratégia da ideologia dominante para minimizar a presença do negro na cultura do país. Uma nova história precisa ser contada e esta tarefa deve ser assumida pela escola.

Reconhece-se hoje que dentre os principais fatores que fizeram com que os povos europeus se voltassem para a África e a transformassem no maior reservatório de mão-de-obra escrava jamais imaginado pelo homem foi a tradição dos povos africanos de bons agricultores, ferreiros e mineradores, características não existentes nos índios da América, que, além de fugirem para o interior, foram defendidos pelas missões civilizadoras. (ANJOS, 2005a, p.27).

Fizemos poesia.

“Anna pediu que listássemos coisas que nos alegram em frases curtas. Compartilhamos. Sem perceber compusemos lindas poesias! Depois ela leu pra nós a poesia ‘Desejos’ de Drummond. ‘Parecida com as nossas’, disse Angélica. Anna relembrou o que estudamos ontem: somos constituídos de razão e emoção; de prosa e de poesia. A poesia está em nós. Todas ficamos orgulhosas de nossa produção poética”. (registro de Cláudia)

Coisas que me dão alegria

por Angélica

Estar junto com a família

Receber um sorriso verdadeiro logo de manhã

Conversar com alguém, seja amigo ou não

Falar ao telefone com pessoas queridas quando bate a saudade

Sentir saudade de alguém

Voltar a um lugar que me marcou

Receber do próximo um olhar, sorriso ou justo carinho e acolhimento.

Fizemos um alongamento básico, e uma maranga (massagem nas costas). As professoras se divertiram. Propusemos então uma massagem nos pés, em roda, uma massageando o pé da outra. Ficamos massageando e proseando. Falamos da exposição de fotos dos alunos atrelada à comemoração do Dia da Criança e sobre o projeto Diálogo de Saberes. Relataram as dificuldades em fazer as entrevistas. Lembrei que a dificuldade de entrosamento entre a escola e a comunidade foi a

problemática identificada e proposta como foco do projeto Diálogo de Saberes. A construção da história do Forte só faz sentido na construção do enraizamento dessas pessoas que aqui vivem e aqui constroem sua história e buscam uma oportunidade de vida. Incluindo as próprias professoras. Os brinquedos, objeto de pesquisa da turma de 2ª série, também contam a história do lugar.

Optei por não fazer o estudo do texto sobre construção do conhecimento, que havia entregado para leitura, comentando-o rapidamente apenas a partir do resumo de Caliandra. No dia anterior já havíamos conversado sobre isso quando tratamos do Projeto Diálogo de Saberes e não queria “bater na mesma tecla”, trazer novamente os problemas, os desânimos, os sentimentos de impotência diante da crítica a uma prática pedagógica da qual elas não conseguem se desvencilhar. Queria trazer alegria, provocar emoções e construir esperanças de sucesso.

A questão da construção do conhecimento precisa muito ser trabalhada com elas, que ainda estão imersas na perspectiva do conhecimento como acúmulo, segundo o conceito de Educação Bancária de Paulo Freire. Mas era preciso tempo e não o tinha. O que eu podia fazer naquele momento, em

que tínhamos apenas mais algumas horas juntas, era provocá-las a sair da impotência, a ver o que há de o que há de possibilidades. Caliandra diz “pra lá dessa Serra tem um mundo”. Quero dizer a elas: “pra cá dessa Serra tem um mundo”.

Como os dias renderam! Foi possível conversar calmamente, incluir dinâmicas não planejadas. É incrível a diferença. O que leva à questão: é possível fazer formação continuada sem tempo, dependendo apenas do esforço das professoras,



sem que sejam dadas as condições mínimas? A formação continuada é importante para a Secretaria de Educação? Elane disse que não podíamos cancelar aulas dos alunos para a formação e cumpri isso rigorosamente durante todo o ano. Vi os alunos serem dispensados mais cedo porque não tinha gás para fazer merenda, porque a merenda havia acabado, porque teve festa na escola, porque era dia de prova, porque a professora faltou. Tantas horas perdidas, desperdiçadas. Tanto tempo que podia ser aproveitado para a formação continuada. Que formação continuada é possível assim? É possível? Os tempos escolares, incluindo aí o não-tempo do professor para estudo, não fariam parte do projeto de uma educação pobre para os pobres? A Escola Ativa é mais um projeto que destitui os professores de seus saberes e os colocam como cumpridores de algo pensado lá fora?

Todas nós sentimos a diferença que o maior tempo disponível operou:

“(Professora) - A brincadeira marca, é bom, e desta vez teve mais isto do que das outras vezes.

(Professora) - Não, todas as vezes a gente faz uma dinâmica.

(Professora) - Parece que agora foi um pouquinho a mais, foi muito bom....

(risadas)

(Anna) – Nós tivemos mais tempo. O nosso tempo à noite rendia muito pouco, não conseguíamos fazer quatro horas de curso, por exemplo, ficávamos cansadas. Agora esse tempo rendeu o suficiente pra fazer mais brincadeira ...

(Professora) - Teve um bom rendimento né?

(Anna) - É. E tem uma outra coisa também: com a minha convivência com vocês eu fui fazendo um planejamento mais adequado, mais possível, em que fazemos as coisas com mais folga para dar tempo de tudo. Mas desta vez esse tempo fez muita diferença. A qualidade do tempo de dia, decididamente, é outra”.

Re-construímos nossa trilha. Em uma longa tira de papel-jornal desenhamos nossas pegadas, símbolo do caminho percorrido. Depois identificamos os fatos marcantes, as dificuldades e os avanços, escrevendo e verbalizando. Vale a pena transcrever alguns diálogos deste processo de construção:

O curso

(Anna) - Como vêem esse percurso? Educação ambiental é o que vocês pensavam? Ou vocês imaginavam que educação ambiental era outra coisa? Mudou alguma coisa na maneira com que vocês compreendem educação ambiental e meio ambiente?

- *Eu acho que era isso mesmo, porque esse é um assunto que está em pauta em todas as idades. Eu acho assim que a gente se aprofundou mais. Inclusive eu acho assim que é necessário, que às vezes a gente só escuta falar, mais está pra lá, aqui a gente está no meio até mais natural, não tem tantos problemas quanto tem lá. Mas, é que nem eu falei um dia, a gente faz parte do mundo, a gente tem que procurar sempre estar se atualizando, saber o que está acontecendo, né?*

(Anna) - E você Mimosa Regina, como é que você vê esse percurso?

- *Eu apreendi muita coisa, eu pensava assim: falar ambiente só envolvia as coisas que estava no meio ambiente, nós, os animais e pronto. Pensava que fosse só isso aí. Como você veio para ensinar para gente, a gente foi adquirindo mais experiência, e sabendo que não é só isso aí, que tem mais coisas envolvidas no meio ambiente.*

- *Igual tinha falado no início, que aqui uma maioria acha que o meio ambiente se engloba só em geografia. Mas, não é só em geografia, é em todas, todas as matérias...*

- *A água também, a água está no nosso dia-a-dia também...*

- *O convívio, assim, diário, uns com os outros, também né?... Relacionamento ...*

- *É que nem você disse de emoção, isso aí eu apreendi muito, que a gente tem que por emoção, que muitas vezes a gente, até como professora, a gente tentava esconder, e é errado, porque emoção também tem a ver com tudo. É que nem a Palipalã falou aquele dia: “Ah, vou largar porque eu acho que não tem nada a ver a gente colocar emoção”. E eu apreendi, agora com vocês, indiferente do curso, que a emoção tem que existir né?. Porque se você não se aliar, não se abrir, com relação ao seu aluno e tudo, fica naquela situação, numa coisa fechada. E a emoção não... A emoção junto te dá mais liberdade de você se expressar, do aluno se abrir contigo, da gente poder chegar no aluno e dizer assim numa boa né?. Então eu acho que emoção tem que vir com tudo sim, e as pessoas tem que mudar esse conceito de dizer que a emoção não entra, que o sentimento não entra. Se eu não tiver sentimento de carinho com o aluno, de respeito, e tudo, como é que fica o dia-a-dia da gente? Então, eu aprendi que a emoção tem que ver com esse negócio que você falou de olhar no olho, de carícia, de contato com quem a gente convive todos os dias, tem que ter. A gente tem isso na família, mas o que é a escola? O que é a rua? É uma continuidade né?*

- *O que vale também neste curso, o que pra mim também valeu muito é a amizade que fica, independente de curso. Se o curso está terminando, independente disso, ficou um elo grande de amizade. Por quê? Porque houve emoção, houve transferência de sentimento, independente do estudo e do conteúdo. Eu acho que isso vale muito, eu acho que o que mais vale até é isso.*

- *É, eu acho que tem muito a ver, muito mesmo. A gente teve um entrosamento até muito bom nesse sentido, né?. Porque a gente participou do curso ficou até mais fácil da gente conviver, da gente trocar idéias não só na escola, mas fora da escola. Então eu acho assim que foi super legal que tem haver sim sentimento... Tem tudo, tem a ver com tudo.*

A relação com a comunidade

(Anna) - *Vocês indicam a pesquisa sobre o Forte como uma dificuldade. Podem me dizer o que foi difícil?*

- *Pode, pode, sabe por quê? A dificuldade da gente, assim, em ser recebido.*

(Anna) - *Pois é, eu queria que vocês falassem um pouquinho sobre essa dificuldade.*

- *Em como fazer as perguntas, em como bolar as perguntas, em como chegar nas pessoas. Só isso.*

- *É, é.*

- *O receio de não ser bem recebido, entendeu? A formulação das perguntas mesmo também...*

- *Eu pelo menos senti mesmo assim a questão de ser recebida ...*

- *É, como eu iria fazer as perguntas... Eu lembro que eu fui a primeira vez e eu quis que os alunos iniciassem, mas eles ficaram ali... E tive que iniciar né? Eu senti medo sim...*

- *É um receio, não é medo, receio ...*

(Anna) - *E esse receio se confirmou? Vocês tiveram esse receio na elaboração, e aí foram para a ação. Ele se confirmou na ação?*

- *Não. Fomos surpreendidos porque foi bom.*

- *Eu acredito que todos foi bem recebidos.*

- *A maioria recebeu bem.*

Interações com os alunos

- *É porque eles ficavam impacientes, eles nunca tiveram essa participação com gente de fora, eles ficavam naquela ansiedade de querer ver e ouvir e fica aquela sabe... Aquela inquietação só. Depois eles parecem que foram já mais...*

- Mais devagar, já foram esperando mais, não ficavam querendo correr, engolir a gente...

- Melhorou muito! Você vê, percebi mais naqueles dias na Igreja aqui. Na escola também percebemos mudança.

- Tipo assim, questão também, tinha aluno que não participava de nada em relação à escola, já aluna que era totalmente fechada, e hoje em dia ele já participa, não é?

Anninha: E vocês acham que o fato dos meninos estarem mais participativos tem a ver com as atividades que eles vivenciaram com a gente?

- Tem.

Interações com Palipalã e Amburana

- Elas devem estar arrependidas...

- Eu acho, eu acho.

- Porque elas são muito orgulhosas pra falar, porque elas vêem tudo que a gente faz, elas sentiram mesmo, eu senti que elas sentiram que elas prejudicaram até os meninos.

- Mas elas também ficam curiosas, elas ficam... Eu acho que dentro delas também deve ter uma divisão.

(Anna): E as crianças sentem, dizem pra gente, mandam bilhetinho.... No dia em que estávamos fazendo aqueles desenhos com as crianças da 2ª série, uma menina saiu da sala da Amburana e trouxe o desenho dela...

- Olha, então estava participando lá de dentro!

- Mas eu tenho certeza que na hora do recreio Mimosa Regina, se fizermos uma brincadeira, eu tenho certeza que hoje, hoje elas vão aceitar. Hoje! Se fosse há uns três, quatro meses atrás, tenho certeza que não, mas hoje já tenho certeza que elas iam.

- Eu percebi isto por causa da Alessandra⁷⁰ ontem.

- Elas deixaram muitos alunos saírem.

- E Amburana assistiu a dança né?

- Assistiu...

- Você acha que ela está mudada?

⁷⁰ Alessandra, aluna da 5ª série, propôs organizar um grupo de dança. Ela própria recrutou as meninas e meninos, escolheu a música e treinou-os. Com a ajuda da professora Caliandra e de uma moradora, produziu roupas especiais para a apresentação na escola.

- A Amburana. A Amburana eu senti ela assim, ela está mais receptiva comigo. Ela mudou muito, eu não sei,, eu não sei como, o porquê, se alguém disse, falou, se é ela mesmo que está caindo a ficha, você entendeu? Mas ela mudou sim. Inclusive domingo, que dia foi que aconteceu isso comigo? Eu estava sozinha aqui, a Mimosa Regina sumiu daqui aí eu falei “Ah, vou dar uma volta ali”. Daí ela estava sozinha e eu passei na casa dela, porque eu não ignoro elas como pessoa, não tem nada a ver, como pessoa eu gosto. Ficamos batendo papo. Eu falei pra ela: “Olha Amburana, eu estou a fim de fazer uma festinha, eu prefiro não fazer nada agora dia onze de outubro e nós correr atrás do Natal pros meninos, mas só com essa condição, nós, as cinco, trabalharmos juntas”, Daí elas estão dispostas, elas falaram que estão dispostas a ajudar, a fazer o bolo... Então, eu estou percebendo, assim, que ela está bastante assim receptiva comigo em vista do que ela era.

(Anna) - É, às vezes as coisas que parecem ser tão ruins podem tomar novos rumos...

- Claro. É o que eu estou te falando, apesar de tudo ter acontecido com isso, eu tenho sentido assim comigo que aquele dia ela largou por causa da Palipalã.

- Sabe, eu acho que ela quis assim, como é amiga... Ela não ia largar, você entendeu, mas eu acho que foi bom pra elas também, porque queira ou não queira elas aprenderam alguma coisa, e elas também sentiram neste sentido pelos meninos, pelo fato dos meninos não poder participar. Vocês acham que os meninos não perguntam também pra ela na sala de aula, devem perguntar? “Professora por que é que a gente não vai? A gente não vai?” Então, elas no fundo pensam: “puxa vida, os meninos estão nessa situação, podiam estar lá todo mundo e nós brecamos, nós podamos”. Quer dizer: a gente aprende com o erro também.

- Mas agora tenho a sensação de que nós três aqui no recreio, a gente pode, vamos supor, fazer uma brincadeira e chamar os meninos dela. É, nós, do recreio, você entendeu? Porque os meninos estão dispostos a compartilhar a mesma coisa também...

Por fim, colocamos mais umas pegadas em nossa trilha indicando o caminho que percorreremos daqui por diante, projetando o futuro, manifestando nossos sonhos coletivos.

Continuando a trilha... O que desejamos:

- Buscar harmonia no dia a dia com alunos e colegas
- Aprender a ouvir mais
- Deixar as crianças se expressarem e falarem mais

- Continuar buscando incentivos para os alunos
- Continuar com as brincadeiras incluindo as crianças de 1ª, 3ª e 4ª séries
- Terminar o projeto da história do Forte
- Ser mais carinhosa e amiga no sentido de abraçar, rir, brincar
- Procurar sempre olhar no olho

Cláudia, inspirada, poetizou o registro:

À noite tinha forró no Quim.
Céu estrelado
músicos na soleira da porta
comunidade se chegando.
Até S. Brígido dançou!
Crianças brincando de pegar
Anninha aprendendo a bater tan-tan
(Como é que eles chamam?)
Muitos querendo aprender a tocar
Violão, pandeiro, tan-tan
Alessandra dando aula de dança pros forrozeiros
Até Caliandra veio pra roda!
Rapazes e moças dançando e descobrindo como se chegar.
Cervejinha pouca
Dinheiro curto
Alegria sobrando
Muito bom.
Amanhã cedinho a gente vai subir a serra...
Voltem logo! Vocês moram no nosso coração!
disse Tiãozinho, irmão de Brasilina...

PARTE III

CAPÍTULO 4

RAÍZES DE UM LUGAR CHAMADO FORTE

Ao definir o objetivo de minha pesquisa ousei pensar na possibilidade de que o percurso de formação e de intervenção junto às crianças e jovens da comunidade do Forte, por meio da escola, pudesse resgatar um pouco da história que aprendi conversando com os idosos e que, descobri, não era conhecida pelos mais novos. Havia, portanto, uma intencionalidade, no sentido de que os conhecimentos produzidos pudessem ficar registrados. No decorrer de meu trabalho, que mesmo carregado de intencionalidade, construía-se no caminhar, numa trama de sentidos, a idéia de construção de um livro passou a ser significativa como decorrência de uma atividade realizada com os alunos.

Assim, no fervor de uma animada conversa sobre as origens do Forte, em que os alunos relatavam suas descobertas, fruto de entrevistas com alguns idosos, propus a feitura do livro. A sugestão foi prontamente aceita pelos alunos, que propuseram que o livro trouxesse, além das origens, informações sobre o Forte atual. As professoras, por sua vez, assustaram-se ao pensar que seriam elas as mediadoras deste processo de construção. A dificuldade para elas estava em conceber a tarefa como um projeto de trabalho, que articulava uma série de conhecimentos e que, portanto, podia estar inserida no desenvolvimento curricular, sem se constituir em algo a mais para os alunos e para elas próprias. O processo de pesquisa sobre o Forte fazia parte, como estratégia, do Projeto “Diálogo de Saberes”, construído coletivamente no espaço de formação continuada, conforme relatado anteriormente, com o objetivo de superar a falta de diálogo entre escola e comunidade. Portanto, o livro seria uma sistematização dos resultados do Projeto. E assim o foi.

O livro, chamado “Raízes de um lugar chamado Forte”, expõe a dificuldade das professoras em se perceberem sujeitos construtores de conhecimento, assim como seus alunos. Mas, como um primeiro impulso do esforço coletivo, expõe, também, as possibilidades de trabalho coletivo, de articulação de saberes, de diálogo com a comunidade, antes desconhecidos por estes sujeitos. Em sua simplicidade quer revelar o diálogo entre gentes e saberes diversos.

Raizes de um lugar



chamado Forte

Agradecimentos

Agradecemos primeiramente à Deus, que nos concedeu vida e saúde para trabalharmos.

Agradecemos também a Anna Izabel que nos incentivou desde o começo do projeto, e agradecemos em particular à nossa comunidade que nos recebeu com carinho e nos contou um bocado do que sabem das raízes deste lugar, que é também um pedacinho de cada um de nós.

Produção

Autores

Prof^a. Vera Lucia Gomes Kattwinkel

Prof^a. Cristiane Pereira da Silva

Prof^a. Eliene da Silva Bastos

ALUNOS DA 8ª SÉRIE

Cleomar Dias Pereira

Elisangela Cardoso da Silva

Euler Alves da Silva

Marcelo Fábio Pires dos Anjos

Rafael Souza e Silva

Mariazinha Ribeiro de Souza

ALUNOS DA 5ª SÉRIE

Plínio Oliveira Neri

Alessandra Mendes de Sousa

ALUNOS DA 2ª SÉRIE

Brasilina Lopes dos Santos

Daniele Teles da Purificação

Fernando Souza Silva

Gabriel Adriano Pereira de Souza

Jussiel Ribeiro dos Santos

Leandro Reis da Silva

Maria Elza da Silva Santarém Gonçalves

Marcos Kaíque Gonçalves dos Santos

Paulo César Alves de Jesus

Poliana Gonçalves de Castro

Tales Alves da Pena

Alice Fernandes Mendes

Andressa Rodrigues de Sousa

Diagramação/Programação Visual

Isabel Cristina Valadares Lins

Fotografia

Alunos da 2ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries

Impressão

Introdução

Este livro, escrito a muitas mãos, é fruto de um curso de formação continuada oferecido às professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rural do Forte, localizada na Vila do Forte, município de São João D'Aliança, Goiás.

Ao longo da formação foi constatado um distanciamento incômodo entre escola e comunidade, comprometendo o diálogo tão necessário para a construção de uma práxis pedagógica contextualizada e plena de significados.

Por que comunidade e escola não se aproximam? São muitas as razões que levam ao distanciamento e às relações silenciadas. Entender esses porquês era e foi importante, mas criar espaços de diálogo e aproximação era a nossa possibilidade de intervenção sobre a situação.

O desejo era a valorização dos diversos saberes, da memória, da oralidade, do testemunho singular baseado na experiência vivida, sempre única.

Partimos das histórias de vida de cada um de nós. Como fomos parar naquele lugar? Quem foram as pessoas que nos antecederam? Qual o caminho que fizeram as pessoas que nos antecederam? Quais são as suas histórias - histórias que nos formaram? Descobrimos que na vida somos raízes, somos tronco, somos folhas e frutos. Somos também sementes.

Empreendemos então um trabalho de pesquisa sobre a história do lugar, história guardada na memória dos mais velhos, aqueles que tantas histórias têm pra contar,

histórias tecidas de sentimentos, de experiências e significados.

Queríamos conhecer a história/as histórias daquele lugar Forte, histórias que tecem todos que ali estão, mesmo que às vezes nos esqueçamos disso e não percebamos que estamos todo dia fazendo história e tecendo tempos e espaços também.

Procurar os moradores mais velhos, ir às suas casas, conversar, ouvir, enfim, dialogar foi o caminho trilhado pelos alunos da 8ª série.

A curiosidade dos menores, alunos da 2ª série era diferente. Foram então pesquisar sobre os brinquedos e brincadeiras dos antigos, descobrir com o que brincavam na sua infância.

Perguntas pensadas coletivamente, entrevistados escolhidos, entrevistadores organizados, papel e lápis para as anotações e mão à obra - todos em campo.

No retorno das entrevistas, o que se via era o brilho nos olhos, era o entusiasmo pelas descobertas, era a abertura para tantas outras possibilidades de se ver com novos olhos o que se vê todo dia.

Anna Izabel Costa Barbosa
Forte, dez/2006.



Foto 1: Joaquim, Brígido e Leão

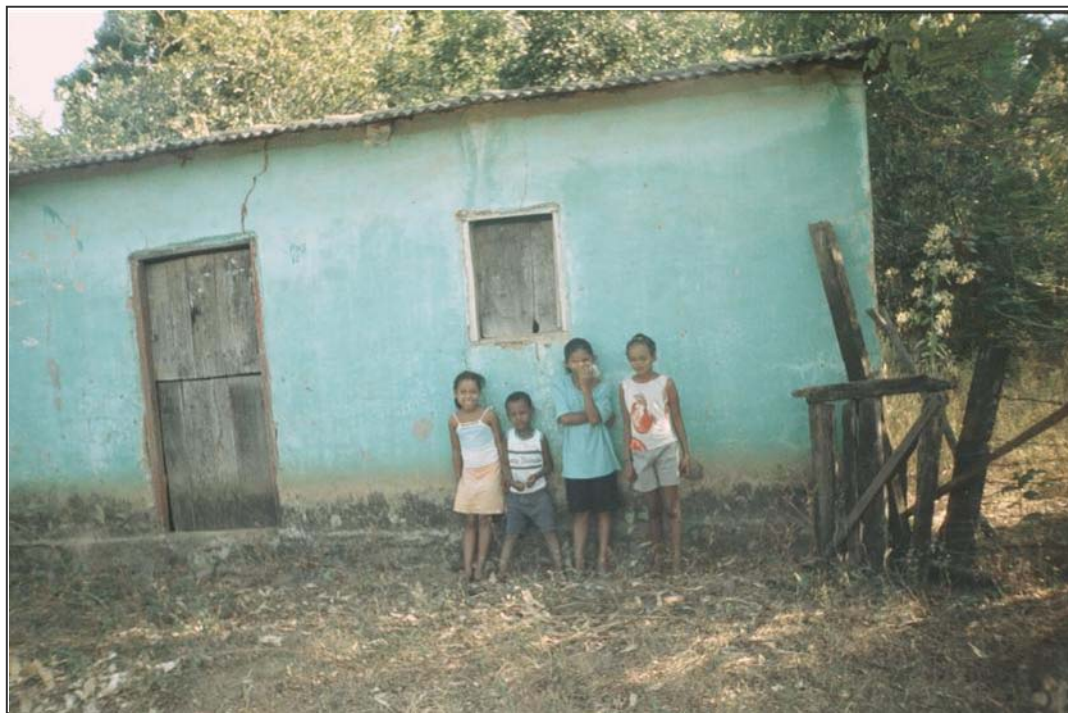


Foto 2: Crianças na porta de casa

Onde moramos?

Região centro-oeste do país, na comunidade do Forte, município de São João d'Aliança, Estado de Goiás.

A princípio, a sede do município ficava no Forte. Dizem os antigos que o Forte era bem movimentado, tinha até correio, cartório e fórum.

Depois tudo foi transferido para onde hoje é São João D'Aliança e antigamente era a fazenda Olhos d'Água.



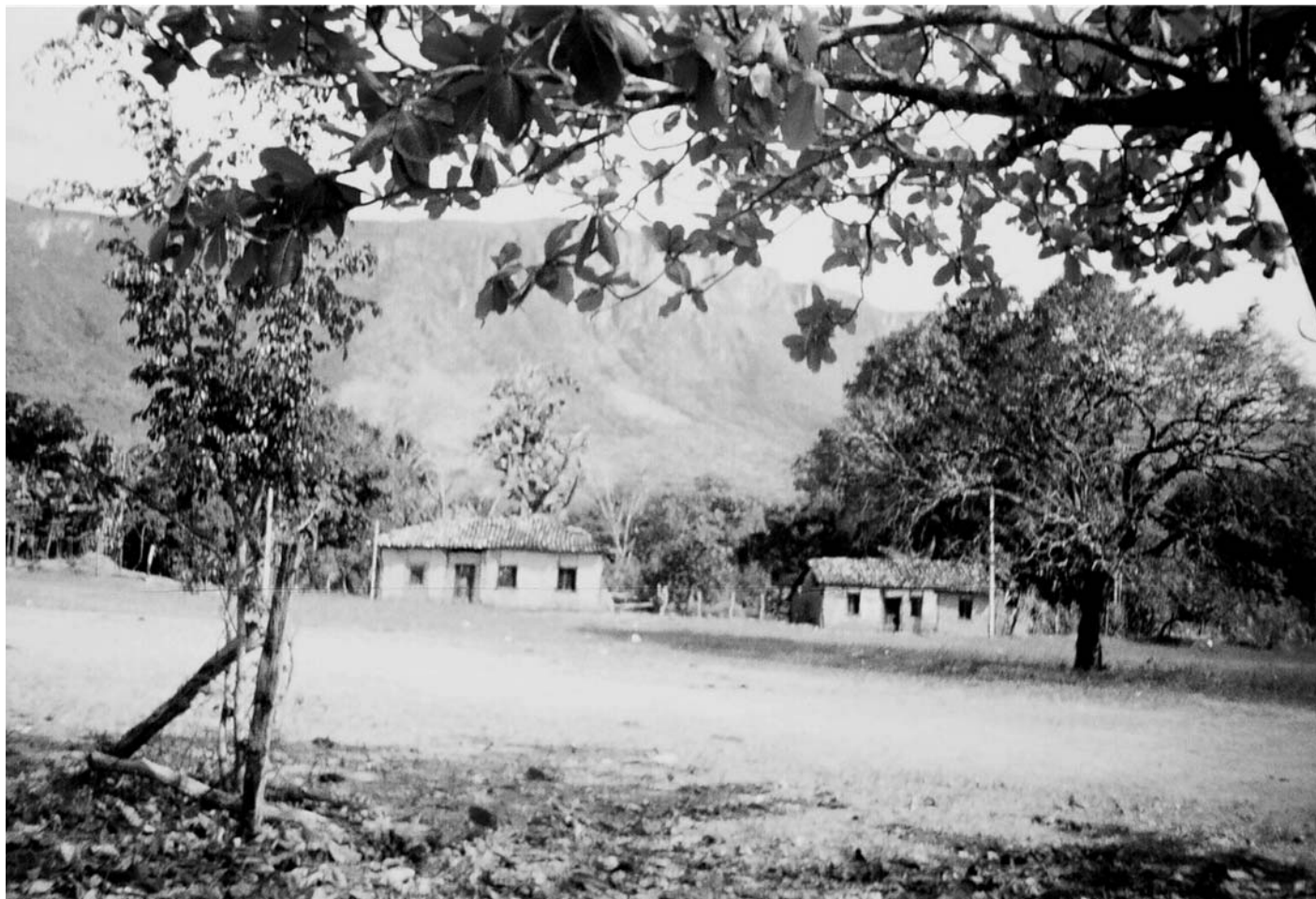


Foto 3: Casas

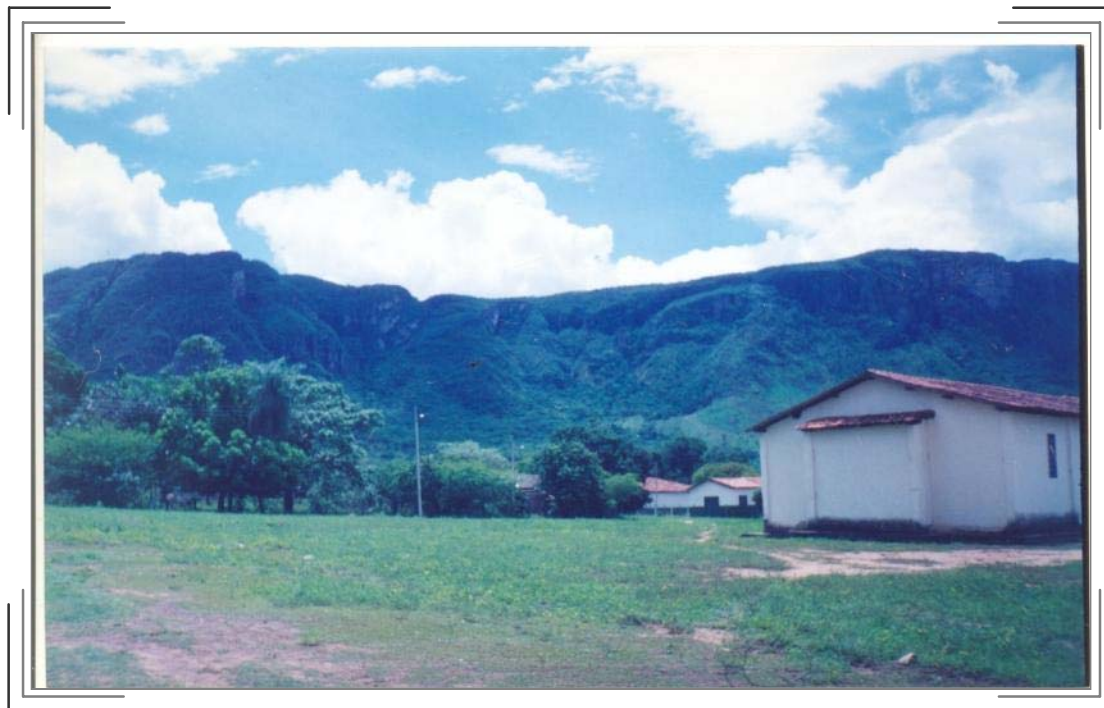


Foto 4: Vista parcial da Serra que embeleza o Forte



Foto 5: Uma das casas mais antigas

"FELIZ AQUELE QUE TEM ESTÓRIAS PRA CONTAR..."

Pelas conversas que tivemos com a comunidade, principalmente com os mais velhos, esse lugar existe há uns 300 ou mais anos. Mas, quem foram os primeiros a chegar aqui, ninguém sabe...

O lugar é bonito, num pé de serra. Dizem que a origem daqui vem de um quilombo de negros fugidos de outros lugares, como Bahia, Minas Gerais e outros que se refugiaram aqui por causa da água, que é muito boa e vem de uma nascente da Serra Geral do Paranã, que irá formar o rio Pipiri.

E de lá pra cá muita coisa rolou e aconteceu aqui. ..

Hoje, 2006, os mais velhos dizem que isso aqui já foi muito bom. Que há 30 ou 40 anos atrás, aqui tinha muita gente. Nos fins de semana descia gente a cavalo da Chapada para as festas e que essa Serra era trilhada por gente quase diariamente.

Muitas pessoas relatam que não sabem a verdade sobre a origem do Forte. Mas o que sabemos é que para construírem suas casas os materiais eram produzidos aqui pelos próprios moradores, como adobe e a telha de barro .

Naquela época tudo era mais difícil que hoje ...

Conta-se que para sair do Forte, para as pessoas fazerem compras, usava-se cavalo ou carro de boi. Mas a travessia pra a Chapada era feita pela Serra, a pé ou montado à cavalo, porque nem carro de boi sonhava em passar por ali.

Quando alguém ficava doente era o maior sacrifício, tinha que ser carregado na rede, pela Serra, até o hospital mais próximo que ficava em São João D'Aliança.



Foto 6: Casa antiga de adobe



Foto 7: Rio Pipiri



Foto 8: Posto de Saúde



Foto 9: Muro de pedra

O Forte, como já dissemos, é muito antigo. Pelo que descobrimos existe desde antes da abolição. Como prova disso, aqui no beco, temos muros de pedra que, dizem os mais velhos, foram feitos por negros.

Esses muros eram divisões de lotes, foram muito bem feitos, colocando pedra sobre pedra.

As cercas de pedra, como são conhecidas aqui, estão hoje meio escondidas pela vegetação que as rodeiam.

As casas antigas, que existem até hoje, eram feitas de adobe e suas telhas de barro moldadas nas coxas das mulheres. Dizem que o barro daqui é muito bom!

No cartório se São João D'Aliança tem algumas cartas de alforria dadas a escravos que aqui viveram. Como vemos, nossa comunidade tem raízes profundas... Pena que muita coisa não foi registrada através de fotos ou documentos, pelos que aqui viveram. O pouco que sabemos é graças às lembranças dos mais velhos. E são estas lembranças que queremos eternizar escrevendo este livro.



Foto 10: Igreja Católica

Essa igreja, já não é a original, foi construída no lugar da antiga, mas em local diferente. Ela serve aos fieis católicos.

Em julho, na igreja, comemora-se o Divino Pai Eterno e Nossa Senhora do Rosário e realizam-se também batizados e casamentos.

Em janeiro comemora-se São Sebastião. Durante as comemorações são feitos leilões com propósito de arrecadar fundos para a Igreja.



Foto 11: Cruzeiro

Essa cruz simboliza o sacrifício de Jesus e aqui é o marco de onde ficava a igreja original , construída com adobe e telhas de barro feitas pelos moradores do local.

Festa do Forte

Caçada da Rainha

É uma festa tradicional que tem todo um ritual a ser cumprido, tem missa, batizados, casamentos, leilões... Uma semana antes da festa tem novena.

Os festeiros – o rei, a rainha e o imperador - oferecem almoço para a comunidade e visitantes.

O ritual de caçada da rainha acontece depois do almoço. Consiste em achar a rainha que está escondida. Os cavalheiros vão procurá-la com toda pompa. Quando é encontrada, dão um sinal com foguetes e todos reunidos esperam a chegada dos cavaleiros com a rainha, que é celebrada com danças e rituais.

**O resto é só festa com
muito forró!**

Água



Foto 12: Renilson na bica d'água

Fonte de vida, a nossa água é uma dádiva dos céus, vem da nascente que fica na Serra e tem resistido às maiores secas.

Essa bica serviu e ainda serve muito à comunidade.

Hoje, 2006, a água chega às nossas casas através de novas encanações e graças a uma caixa d'água de 20.000 litros.

É a melhor água potável desses arredores.

Frutas e frutos

Além dos frutos do cerrado, como: pequi, baru, cajuzinho, mangaba, murici e outros que se transformam pelas mãos de avós e mães do lugar em pratos e doces saborosos, há também as frutas caseiras como manga, jaca, banana... Na nossa comunidade temos muitas variedades de manga: Sabina, Baianinha, Coquinho, Espada, Comum.

E o interessante é que elas nos alimentam, alimentam as aves, os turistas que aqui aparecem e ainda sobram e se perdem no chão.



Foto 13: Mangueira

Os pés de mangas são árvores com mais de 50 anos, enormes, com copas que abrigam os pássaros e os animais que se protegem do sol em suas sombras.



Foto 14: Pé de Jaca

A jaca é outra fruta que temos aqui em grande quantidade.

Os pés de jaca são grandes e antiguíssimos. Como as mangueiras, nos dão frutos e sombras.

Há no Forte dois tipos de jacas: duras e moles.



Foto 15: Fruta-pão

Sabemos que a fruta-pão é de origem asiática. Costuma dar na beira do córrego, em grandes pés com belos frutos.

Costumamos fazer muitos pratos com a fruta-pão, principalmente com frango. Fazemos também bolo, pães e roscas que agradam a todos.

As árvores do Forte protegem as casas em épocas de ventos fortes, além de que, como todos sabemos, purificam o ar que respiramos. Enfim, são árvores belas com frutos saborosos.

A escola

Existe há uns 30 anos. Um dos mais antigos professores e fundador da escola foi o Sr. Sebastião Teodoro.

Antigamente as aulas eram dadas na casa dos professores, mas sabe-se que aulas foram dadas até debaixo de pés de manga. Depois foi construída a escola que hoje temos.

É a melhor escola em estrutura que temos na zona rural.

Oferece de 1° a 8° series, com 5 professores, todos com capacidade e formados.



Fotos 16 e 17: Escola Municipal de Ensino Fundamental Rural do Forte



Convidamos a todos para conhecer o Forte!



Foto 17: Dormitório e Restaurante

Estar mais próximo à natureza,
curtir o lugar e as pessoas que aqui vivem ;
pessoas simples, humildes,
mas receptivas com quem chega.
E que contam muitas lendas...

Lendas

Lendas são narrativas imaginárias contadas em todo o nosso país. Desde que o homem se conhece por gente, se conhece m as lendas.

Como surgem? Talvez da imaginação de alguém; talvez de uma estória contada por outros e que vai sendo repassada; tem um quê de verdade, de dúvidas e incertezas.

Talvez essa dúvida sobre a veracidade seja o que caracteriza as lendas como parte do nosso folclore e de nossa cultura. Pois, em muitos lugares, a lenda passou a ser parte do dia -a-dia das pessoas.

As lendas agradam às crianças, jovens, adultos e velhos, e apesar de não se comprovar a veracidade sobre o que é contado quem as conta o faz com tanta ênfase, que quem as escuta, acredita piamente.

Na maioria das vezes é repassada de pai para filho, de geração pra em geração, de boca em boca, em rodas de papo -furado, em volta de fogueiras, em redes, portas de botequim, nas calçadas, etc.

As lendas giram o mundo, e no Brasil têm características indígenas e africanas, indicando a diversidade de raças e culturas que se misturam.

No centro-oeste, nossa região, há muitas lendas e mitos como: A astúcia de Anhanguera; O moleque amaldiçoado; A origem das estrelas; As lágrimas de Potira; A velha gulosa; A mãe do ouro; A mula-sem-cabeça.

Aqui no Forte também se contam muitas lendas:

Lenda do **PADRE**

Dizem que um padre foi enterrado, atrás da Igreja Católica (não da atual, mas da original que existiu há muitos anos atrás). O Padre foi enterrado num buraco e de cabeça para baixo pra que esse lugar fosse amaldiçoado. E aí fica a pergunta: o fato deste lugar não se desenvolver, tem algo a ver com a lenda, ou é mera coincidência?

Lenda do **ÍNDIO**

Muitos aqui dizem que já o viram. É um indiozinho pequeno e de pés grandes. Ele malina com tudo dentro de uma casa, joga areia nos telhados, tira objetos dos lugares, corre com os animais domésticos. As pessoas mais velhas dizem que na maioria das vezes ele se torna invisível, por isso são poucos o que já o viram, mas garantem que ele existe. Com certeza...

Certa vez, um garoto sumiu enquanto sua mãe foi buscar água no rio. Foram feitas buscas por vários lugares e por vários dias e por todos os cantos imagináveis e possíveis e nada do garoto. Os mais velhos acreditam que ele só pode ter sido roubado pelos índios que passavam por aqui na época da seca. E o menino nunca mais apareceu, nem morto nem vivo... O garoto tinha 3 anos de idade e é sobrinho da família Bastos, da qual ainda moram muitos aqui no Forte.

Lenda da **MULA-SEM-CABEÇA**

Muito conhecida aqui é a lenda da **MULA-SEM-CABEÇA**. Dizem que corre atrás do gado no campo, já a viram dentro dos currais de fazendas próximas ao Forte. Já foi vista também beirando o muro do cemitério, na entrada do Forte, assustando pessoas que passavam por ali tarde da noite.

Lenda do **ASSENTAMENTO BREJO DA ONÇA**

No assentamento P.A. Brejo da Onça tem uma sede com um casarão e dois galpões. As pessoas contam que o casarão é mal assombrado. Dizem que aparecem crianças chorando; a porta se abrindo e fechando, trancando e destrancando; entram no banheiro, ligam o chuveiro e tomam banho; andam arrastando a espora no chão. Várias pessoas relatam ter ouvido várias coisas sem lógica, pois estavam sozinhas e, portanto não havia quem fizesse aqueles barulhos todos.

O Antonio Julio conta que um dia estava deitado em uma rede e percebeu que balançava a rede... Ele não viu ninguém e saiu correndo...

Dizem que é o antigo dono da fazenda, que era muito ruim e maltratava as pessoas.

Será que é verdade ou mentira o que as pessoas dizem?

Quem registra por escrito as lendas não é o autor delas. O verdadeiro autor é o povo que acrescenta dados ao longo do tempo.

Brinquedos e Brincadeiras

Os meninos e meninas da 2ª série da escola do Forte queriam saber do que brincavam seus pais, mães, avôs e avós quando eram crianças.

Foram então entrevistá-los.

Quais as brincadeiras que vocês gostavam de brincar quando criança?

Mães

- Cozinhadinha
- Casamento, festa.
- Balanço feito de pau.
- Roda, roda limão
- A dança da carranquinha,
- Pique-pega.
- Pique-esconde.
- Anelzinho
- Versos
- Petecas
- Bandeirinha
- Bambolê
- Pular corda.
- Gangorra feita de pau (coloca o pau no meio da forquilha e brinca de duas pessoas, um de um lado e outro do outro lado).

Pais

- Gangorra
- Carrinho feito de madeira
- Pião
- Viola de madeira com linha de pescar
- Vaquinha, boi, bezerro de osso (junta de ossos).
- Pique-esconde.
- Pique-pega.
- Bandeirinha.
- Pegavam vaga-lume e colocavam no litro branco como fosse setembrino, como farol para clarear.
- Cavalo de pau.

AVÓS

- Boneca feita de sabugo de milho e de pano
- Pular corda

AVÔS

- Cavalo de pau
- Carrinho de madeira
- Boi de osso (bezerro e vaca feito de junta de osso)
- Pião.

Entrevistas na escola

Com Adean, que tem 47 anos, mãe do Fernando, a entrevista foi bem animada, engraçada e divertida. Ficamos todos empolgados. Ela falou da brincadeira dos versos, a dança da carroquinha, roda do limão e a boneca de sabugo de milho.

Brasilina, com 49 anos, e Maria Elza, com 45 anos, estudam na nossa turma e foram nossas entrevistadas. Contaram para nós a forma e as brincadeiras que elas faziam quando crianças: boneca feita de sabugo de milho; cozinhadinha, casinha, casamento e festa; pique -pega; pique-esconde; bandeirinha; boneca de pano.

Maria Elza contou que fazia boneca de sabugo de milho novo que já vem com os cabelos, colocava um pau no meio para servir de braços. Fazia também boneca de pano e enchia de algodão ou folha. Faziam as roupas para ves tir na boneca. Revelou que só depois de grande, já com 15 anos, ganhou uma boneca de plástico.

Fomos às ruas fazer algumas entrevistas

Entrevistamos o Joaquim, apelidado por Quim, que está com 50 anos. Revelou que gostava de brincar: com junta de osso (que servia como vaca, boi e bezerro); carro de boi; violão de madeira; carrinho de madeira; vaga -lume; telefone sem fio; brincando na chuva; cobra -cega.

Brigido, com 68 anos, contou que brincava de perna -de-pau e cabra-cega.

Seu Nego, nosso marceneiro, com 62 anos, disse que gostava de brincar de carrinho de madeira e cavalo -de-pau.

Francisco, com 45 anos, brincava de gangorra, pique -pega, pique-esconde e bandeirinha.

E hoje, como é?

Desta vez a professora entrevistou os alunos:

Todos nós gostamos muito de brincar. Brincamos com nossos irmãos, amigos, colegas, pais, avós e até netos.

E sabem do quê brincamos?

De historinha, boneca, carrinho, cavalinho -de-pau, cavalo de brinquedo, bola, roda, vôlei, vídeo game, pipa, pique -esconde, pique-pega, desenho de luta, ciranda cirandinha, amarelinha, escolinha e atirei o pau no gato.

Brincando e Aprendendo

Cavalo de pau

É simples: pega um pedaço de pau, monta em cima e sai andando como se fosse um cavalo de verdade.

Pião

Enrola a corda de barbante na ponta do pião e joga o pião no chão, puxa a corda e deixa o pião a rodar.

Peteca

É feita com penas de galinha e de outras aves e palha de bananeira para fazer o fundo e prender as penas.



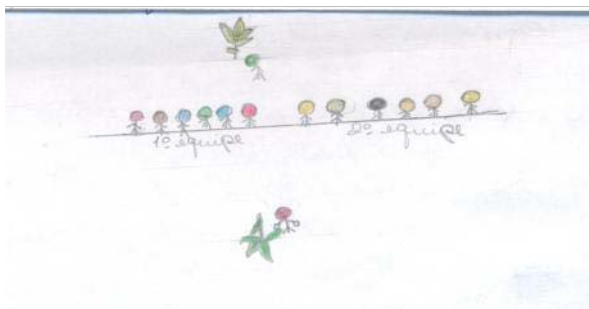
Cozinhadinha

As amigas reúnem-se e combinam de cada uma levar algum ingrediente. Faz-se tudo numa única panela. No chão, o fogão é feito com três pedras e lenha de gravetos de mangueira. Depois de pronto, é só se deliciar com um piquenique feito debaixo de uma mangueira das casas das participantes. Obs. Cada uma leva seu prato, talheres e copo.

Anelzinho

Sentam todos em círculo e um dos participantes vai passando o anel nas mãos de cada um. Tem que adivinhar com quem o anel está; quem acertar vai passar o anel e o outro volta pro círculo. A frase é assim: "guarda o anel bem guardado na casinha de ouro".

Bandeirinha



É feito com duas equipes. Duas pessoas tiram par ou ímpar. Quem ganhar, começa a escolher os participantes para sua equipe. Faz um risco no chão tipo uma reta, conta 10 passos de um lado e 10 de outro e coloca um galho de cada lado.

Quando disser "o pau quebrou", um corre para pegar a bandeira da outra equipe. Se alguém da equipe contrária pegar, tem que permanecer naquele lugar, até que alguém do seu grupo venha lhe tirar dali.

Pique–esconde

Escolher um procurador. As regras são: o procurador fica de olhos vendados, enquanto os outros se escondem. Quando ele ouvir "pode vir", tira a venda e começa a procurar. O 1º a ser encontrado será procurador. Então começa tudo de novo

Casamento

Tem a família do noivo e da noiva, os parentes e amigos dos noivos e o padre. Enfim, tem a realização do casamento dos noivos com direito a tudo. Noivo bem vestido todo engravatado, noiva de véu e grinalda, festa, tudo que uma noiva tem direito. Era uma brincadeira para a qual o povoado inteiro era convidado, e todos gostavam e participavam, porque era divertido e tinha comensal e bebidas.

Versos

Esta brincadeira pode ser feita em círculo, que naquele tempo era chamado de roda, ou com todos sentados na mesma fileira. E cada pessoa tem que falar um verso, com rima e tudo. Por exemplo:

Joguei um lenço pra cima

Apanhei com a vassoura

Nunca vi mulher educada

Como a minha professora.

Roda do limão

Põe em roda as pessoas, põe um limão no meio da roda. E no limão um número. E cada um da turma tem que ter um número. De olhos vendados coloca um para pegar o limão e entregar a um dos participantes. Se o número do participante bater com o número do limão, ganha ponto. Quem vai acertando entra para o meio da roda. E assim sucessivamente.

Pular corda

Pegue uma corda qualquer, um segura de um lado e outro do outro. Um participante começa a pular no centro sem deixar a corda bater nos pés. Se isso acontecer a pessoa errou e entra outra pessoa no lugar, e assim sucessivamente. Podem participar da brincadeira três ou mais pessoas.

Balanço de pau



Pendure a corda no pau. Amarre a corda num pedaço de pau de mais ou menos meio metro, o tamanho suficiente para apoiar o bumbum. Amarre a corda na ponta de cada lado do apoiador do bumbum e coloque na altura que a pessoa desejar ou de acordo com a altura da criança.

Carro de boi

Coloca as juntinhas como se fosse vaca, boi e bezerro dentro do carro de boi, que é feito de madeira.

Telefone sem fio

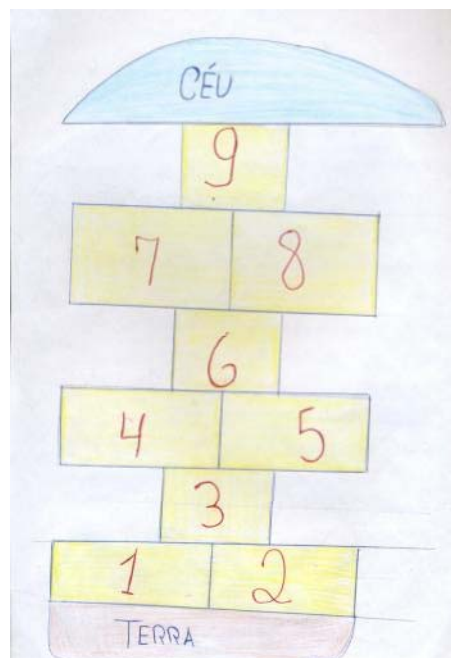
Telefone com linha de costura, feito com caixa de fósforos. É brincadeira entre duas pessoas.

Cobra-cega

Veda os olhos e procura os colegas. Se encontrar ganha ponto.

Amarelinha

- Desenhe no chão a amarelinha. Em cada quadro deve caber uma criança em pé.
- Jogue uma pedra achatada ou casca de banana dobrada (marca) no quadro nº1.
- Pule num pé só no nº 2 e pegue a marca jogada no nº 1.
- Continue pulando até o céu. Nos quadros com dois números, coloca-se um pé em cada numero; nos quadros 3, 6 e 9, pule com um pé só. Não pise na marca ou nas linhas.
- Chegando até o céu, coloque a marca na cabeça e volte pulando até o nº1.
- Se você errar, pare e outro colega começa a jogar.
- Se não errar, continue jogando a marca no nº2, e assim por diante.



CONCLUSÃO

“... o real não está na saída e nem na chegada.
Ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”

Guimarães Rosa

“Pra lá dessa serra tem um mundo!”

Esta frase de Caliandra, repetida exaustivamente, em diversos momentos e variados contextos, resume um sentimento sobre o Forte que não é só da professora vinda de longe, mas da própria comunidade, inclusive de seus filhos mais idosos, que ali nasceram e viveram. A vida digna está “pra lá da serra”, lá estão: o trabalho, a oportunidade de estudar, a saúde, o conhecimento, a cidade com seus encantos, as tecnologias que “facilitam a vida”, o moderno, o novo. E isto é normal!

“O Forte é bom para quem tá no fim da vida igual eu. Mas pra gente nova... Não tem como crescer”

“O Forte aqui, num tem muito o que falar dele, falar o que, né?”

“O lugar não cresce, num desenvolve.”

“Moça aqui num tem não, vai tudo embora né, num tem trabalho”.

“Eu to vendo a comunidade ficando pouca, só vai ficando os velho. Vai pra estudar e num volta não, por causa do trabalho e do estudo. Se tivesse trabalho o pessoal ficava, mas num tem jeito.”.

Escondido atrás da normalidade de ser um “não-lugar” está o processo de exclusão ao qual esta comunidade vem sendo submetida. Para Gentili “a possibilidade de reconhecer ou perceber acontecimentos é uma forma de definir os limites sempre arbitrários entre o ‘normal’ e o ‘anormal’, o aceito e o negado, o permitido e o proibido” (GENTILI; ALENCAR, 2005, p. 29). A normalidade é capaz de ocultar acontecimentos, tornando-os invisíveis por processos de naturalização. Assim, a exclusão se faz invisível aos olhos da comunidade do Forte e os direitos básicos são negados sem que cause estranhamento. É normal não ter trabalho, não ter educação, não ter saúde, não ter terra, não ter escolha. A sociedade capitalista neoliberal, que só permite a concretização dos direitos ao sujeito produtivo e consumidor, nega o sujeito de direito, tornando-o invisível.

Paulo Freire, o “andarilho da utopia”, nos ensinou que a libertação é o fim da educação, ou seja, a finalidade da educação é libertar-se da realidade opressora e da

injustiça; tarefa permanente e infundável. A libertação é fundada em uma visão utópica; é a utopia que estimula a denúncia de uma realidade opressora e o anúncio de uma outra realidade, projetada, desejada.

A nova realidade é a utopia. Superar o desencanto e projetar uma nova realidade para o Forte é tarefa do seu povo, mas que pode e deve ser mediada pela educação, que assume, assim, sua função social, tornando visível o que o olhar normalizador oculta. É preciso dizer: “Prá cá desta serra tem um mundo!”.

O Forte revela um mosaico de interações e conflitos: é uma comunidade negra de matriz africana, identificada como remanescente de quilombo (?) e ainda invisível ao Estado; é uma comunidade tradicional, diversa em saberes, mitos, lendas e práticas; passou por processos de reforma agrária nos anos 1990, acolhendo novos sujeitos; teve grande importância para a região em um determinado momento histórico; tem uma localização peculiar; corre em seus quintais um dos poucos rios perenes da região, afluente do Rio Paranã; as relações estão degradadas, fruto de um campo que se esvaziou e que agora passa por um novo processo de composição, com novas propostas e práticas; sofre o processo de exclusão capitalista.

Estes são alguns dos elementos que formam a tessitura do Forte, mas, sem dúvida, muitos outros não puderam ser aqui identificados, pois estão na minha zona cega, na minha incapacidade de dar conta de toda a complexidade existente, incapacidade de todo ponto de vista individual, solitário, mas, principalmente, fruto de meus condicionamentos socioculturais que dão as lentes com que vejo o mundo. Mesmo trazendo o desejo e a intenção de trocar as lentes, ao fazê-lo, meu olhar fica turvo, ainda acostumando-se às novas cores e luzes.

Estes elementos se concretizam nos sujeitos do Forte e seus saberes, dos quais me aproximei e com os quais dialoguei, interagi, vivi por alguns meses. A experiência proporcionada pelas interações com estes sujeitos me permite, hoje, dizer que há um mundo de histórias e possibilidades do lado de cá da Serra do Paranã, e ousar indicar alguns caminhos.

Estamos marcados pelos sentidos culturais historicamente construídos, sentidos que condicionam nosso pensamento. Mas somos ao mesmo tempo livres para dialogar com estes sentidos e inventar novas maneiras de estar no mundo. A educação é um campo de construção de sentidos e a escola um espaço para forjar uma sociedade democrática, “de gente crítica, de gente sujeito, de gente que pensa, de gente que reage, e de gente que ama, de gente que sofre também” (FREIRE, 2000b, p. 71).

Para assumir o desafio de inventar novas maneiras de estar no mundo, a escola precisa não apenas ocupar as brechas, mas promover novas fissuras que permitam inaugurar um novo paradigma. Deverá promover o diálogo e o debate, pois o encontro de

idéias antagônicas cria uma zona turbulenta ao gerar interrogações, dúvidas e reticências; o calor cultural, no sentido mesmo do calor físico – agitação, choque, multiplicidade de trocas, confrontos e polêmicas - enfraquece os condicionamentos, os *imprintings* e normalizações.

As noções trazidas neste trabalho são desafios colocados à educação: a formação do sujeito ecológico; a construção do saber ambiental, fundado em uma nova racionalidade ambiental também em construção; o diálogo dos diversos saberes dos diferentes sujeitos; a emergência de uma Educação do Campo. São noções e desafios entrelaçados, que dizem respeito à formação dos sujeitos: do sujeito ecológico que a Educação Ambiental almeja; do sujeito político que a Educação do Campo quer fortalecer; dos sujeitos do conhecimento, autônomos na produção do saber, que a formação continuada pretende forjar.

A nova realidade compõe-se não apenas de novos fios conceituais, mas, sobretudo, da concretude da vida em que coletivos sociais, marcados pela diversidade, constroem a sua história. É no espaço rural e na problemática do campo que se inscreve a vida dos sujeitos do Forte.

A questão do campo foi uma emergência do percurso, estava na minha zona cega. Assim como para as professoras da escola do Forte, a possibilidade de uma educação do, para e no campo, era desconhecida para mim, um tema ao qual sequer fomos apresentadas nos nossos caminhos de formação. Porém, é uma problemática a qual a escola do Forte não poderá continuar alheia.

Aprendi com José Graziano⁷¹ que a penetração do capitalismo no campo, consubstanciada na expansão das relações capitalistas de produção, expansão da grande empresa capitalista agropecuária e na destruição das pequenas unidades de produção, significou maior dominação da natureza. O sistema capitalista “fabrica” uma natureza favorável à produção irrigando terra seca, drenando brejos, adubando o solo pouco fértil. Essa relação de dominação está também na relação entre os homens, como já argumentamos. Portanto, pensar uma nova relação baseada no reconhecimento dos sujeitos, no diálogo EU-TU, na compreensão, implica repensar as relações de produção, construindo um contraponto ao modo de produção capitalista.

A escola reproduz o modo de produção capitalista: entra “aluno que não sabe”; passa por um processo ordenado, controlado e padronizado de acesso ao conhecimento científico; sai “aluno que sabe”. Esta engrenagem produz alunos para o mercado de trabalho, “capazes de inserir-se na sociedade”, e, concomitantemente, alimenta e sustenta a indústria do livro didático, a indústria de formação de professores, e por que não, a indústria de métodos de ensino.

⁷¹ SILVA, José Graziano. **Questão Agrária**. 2ª ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1996 e _____. O desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro e a reforma agrária. In: STÊDILE, João Pedro. (Coord.) **A questão agrária hoje**. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1994

A emancipação dos sujeitos será fruto de uma escola que rompe este círculo vicioso, fechado, repetitivo, que a faz reprodutora das desigualdades e injustiças sociais, tornando-o um círculo virtuoso, aberto, criador de uma nova realidade.

Neste sentido a escola precisa fazer-se duas perguntas: “O que é a comunidade do Forte? Que escola para que comunidade?”, abandonando um estruturalismo sem sujeito e lançando-se ao encontro de vozes desacostumadas a falar e ser ouvidas, fazendo ecoar os saberes e os querereres do povo do Forte.

Será imprescindível que o município, buscando as parcerias possíveis com o Estado de Goiás e o Governo Federal, assuma como política prioritária a formação continuada dos professores e professoras no sentido de formar educadores, do campo, ambientais, enfim, educadores. Uma política de formação de educadores não se faz com ações esporádicas e fragmentadas e, talvez, seja preciso antes que o Governo Federal promova, entre os dirigentes estaduais e municipais de educação, a compreensão dos sentidos da formação continuada. A formação continuada de professores precisa inscrever-se como política pública de educação do país, como eixo das demais políticas de educação, efetivamente, sem limitar-se às exigências formais e legais que apenas inserem os professores na engrenagem de fabricação de licenciados. A formação inicial e contínua dos educadores para a escola pública brasileira é uma tarefa do público, que não pode ser privatizada.

Entretanto, creio que o processo de emancipação tem como ponto de partida os próprios sujeitos que, constituindo-se como coletivos, adquirem organicidade e assumem o protagonismo de sua própria história. Contudo, me parece que os sujeitos do Forte estão de tal modo estagnados que será preciso a injeção de forças dos movimentos sociais organizados, mesmo que vindos de fora, para que os sujeitos se fortaleçam como coletivos e assumam a reivindicação de seus direitos.

No que diz respeito ao fato de a comunidade do Forte ser identificada como remanescente de quilombo, a história recente mostra que a auto-identificação e o reconhecimento da condição de remanescente de quilombo de diversas comunidades se deram pela mediação dos movimentos negros, que atuaram na mobilização das comunidades em busca de seus direitos, que não se limitam ao direito ao título da terra, como dispõe a Constituição, mas inscreve-se na luta política em defesa dos direitos do povo negro no meio rural.

Um outro caminho que me permito vislumbrar diz respeito às possibilidades que o turismo pode trazer ao Forte, como oportunidade de diálogo com suas raízes e sua cultura tradicional, que são os aspectos que trazem interesse ao turista. Neste diálogo o olhar do outro – o turista - pode ser fortalecedor, contribuindo para a emergência das qualidades que a comunidade ocultou, ao longo do tempo, sob a história de abandono que assumiu. O Forte fez-se fraco e precisa revisitar sua origem, buscar a memória das lutas que seu povo travou,

das histórias de resistência que compõem as vidas forjadas naquele território, re-conhecer saberes construídos na relação com a natureza, para perceber-se novamente forte, vigoroso, sábio.

Ainda uma outra possibilidade refere-se ao encontro com as demais comunidades negras rurais de matriz africana do Vale do Paranã e da Chapada dos Veadeiros. O livro que os alunos e professoras produziram – “Raízes de um lugar chamado Forte” -, revelando seu olhar, pode ser um instrumento para buscar aproximação com outras comunidades e iniciar um compartilhar de experiências, saberes, cosmovisões e práticas com tantas comunidades que, em sua diversidade, partem de uma história comum de ocupação do nordeste goiano. Há no Vale do Paranã outras oito comunidades remanescentes de quilombos⁷². Na Chapada estão mais cinco, entre elas os Kalunga, já inseridos em um processo de valorização de sua raiz africana. Vislumbro tal aproximação como um meio de a comunidade perceber-se inserida em um território étnico e incentivada a buscar suas referências culturais e de identidade, inscritas no pertencimento a um território.

Neste sentido, o projeto “Mulheres das Águas: Promovendo a Integração e Participação pelo Ecoturismo no Cerrado”, reconhecendo o turismo como diálogo, poderia investir no livro como instrumento de re-conhecimento da história e de valorização das culturas existentes no cerrado.

Outrossim, não posso concluir sem reconhecer que a experiência proporcionou um aprendizado pessoal inestimável, pois não disse respeito apenas a conhecimentos e informações, mas a interações com uma diversidade de pessoas, de personalidades, de visões de mundo, de modos de vida cotidiana, que, frequentemente, apresentaram-se como contrapontos ao modo de vida urbano e às relações distanciadas comuns ao meu cotidiano de cidadã de Brasília. O diálogo com tantos saberes foi uma oportunidade ímpar de construção de significativos conhecimentos que passam a compor minha bagagem, multiplicada durante a viagem.

Sem deixar de ser também turista – a turista Anna, como anotava o Sr. E. em sua “caderneta” de venda fiado - vivi o encantamento com a simplicidade da vida cerradense; com o contraste Chapada/Serra/Vale; com o cerrado ainda tão preservado em muitas áreas, principalmente na Serra do Paranã; com as cachoeiras espetaculares, quase “virgens”, inexploradas.

Pretendi deixar de ser turista no Forte. Nas primeiras vezes que estive lá, o Sr. E. anotava “turista” na caderneta e eu pensava: “um dia ele não mais vai escrever turista, e sim

⁷² Segundo ANJOS, RAFAEL SANZIO dos. **Territórios das Comunidades Remanescentes de Antigos Quilombos no Brasil: Segunda Configuração Espacial**. Brasília: Mapas Editora e Consultoria, 2005. Inclui mapa temático articulado.

Anna". Passei de "turista" a "turista Anna". Tive da comunidade todo o reconhecimento como turista-pesquisadora que, nas palavras de uma moradora, "faz um trabalho muito importante aqui", mas, como não poderia deixar de ser, continuei turista, querida, mas ainda forasteira. As gentes do Forte ensinaram-me os limites da intervenção transformadora que eu almejava. Como cantou Cartola, "as rosas não falam, simplesmente as rosas exalam o perfume que roubam de ti". A força de transformação está no Forte!

"...eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei

Eu nada sei"

Almir Sater e Renato Teixeira

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Cruzando olhares para revelar tendências**: histórias da fotografia por um instantâneo da história. Disponível em www6.ugrgs.br/fotoetnografia/textos/cruzando-olhares-23-abril-2006.pdf

_____. **Fotos e palavras, do campo aos livros**. Disponível em www6.ugrgs.br/fotoetnografia/textos/texto-achutti.pdf.

ALVES, Rubem. O currículo dos Urubus In: ALVES, Rubens. **Estórias de quem gosta de ensinar**: o fim dos vestibulares. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. p.69-74.

ANDRADE, L.; TRECCANI, G. Terras de Quilombo. In: LARANJEIRA, R.(Org.) **Direito Agrário Brasileiro Hoje**. São Paulo: Editora LTr, 2000.

ANJOS, RAFAEL SANZIO dos. **Territórios das Comunidades Remanescentes de Antigos Quilombos no Brasil**: Primeira Configuração Espacial. 3. ed. Brasília: Mapas Editora e Consultoria, 2005. 92 p.

_____. **Territórios das Comunidades Remanescentes de Antigos Quilombos no Brasil**: Segunda Configuração Espacial. Brasília: Mapas Editora e Consultoria, 2005. Inclui mapa temático articulado.

_____. ;CIPRIANO, André (fot.) **Quilombolas**: tradições e cultura da resistência. São Paulo: Aori Comunicação, 2006. 204 p.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico Resumido**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro/MEC, 1966.

ARROYO, Miguel G. **Que Educação Básica para os Povos do Campo?**. Palestra proferida no Seminário Nacional “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”, 2005, Luziânia/GO, mimeo. Transcrição revista pelo autor.

_____. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 127 -160

ATHAYDE, Phydia. Luta secular. **Carta Capital na Escola**. São Paulo, nº 7, jun./jul 2006.

BARCELOS, Valdo. Educação ambiental e antropofagia: uma contribuição à formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n.0, p. 87-95, nov. 2004.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.157 p.

_____. **O educador como *passeur* de sentido**. Tradução de David André Ringoir. Texto produzido para o 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância. Brasília, 2000. mimeo

BARBOSA, Anna Izabel Costa; GRANDO, Raquel Lopes Sinigaglia Caribe. A Dança dos Quilombos. In: III Encontro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS). **Anais...** Brasília, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003. Série saber com o outro, v.1. 317 p.

BERTRAN, Paulo. **Uma introdução à história econômica do Centro-Oeste do Brasil**. Brasília, CODEPLAN, Goiás: UCG, 1988. 148 p.

BRASIL. GOVERNO FEDERAL. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Texto para discussão n° 548. **Situação Social e Demográfica dos beneficiários da Reforma Agrária**: um Atlas. Rio de Janeiro, março de 1998.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos**: se o importante é competir o fundamental é cooperar. São Paulo: CEPEUSP, 1995. 90 p.

CAIXETA, Juliana Eugênia; BARBATO, Silviane. Imagens fotográficas no estudo do conceito mulher. In: **Oralidade e outras linguagens**. Cadernos do CEAM. Núcleo de Estudos da Cultura, Oralidade, Imagem e Memória. Ano IV, n. 15, dez. 2004. Brasília: Editora UnB.

CARVALHO, Izabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004. 256 p.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, Luziânia/GO. **Declaração Final**: Por uma Política Pública de Educação do Campo, mimeo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 184 p.

_____. GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história II**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 149 p.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165 p.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 142 p.

GOIÁS. SUPERINTENDÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA REGIÃO CENTRO-OESTE (SUDECO). **Projeto de Desenvolvimento Integrado do Vale do Paranã – Projeto Paranã I**. Documento para discussão interna. Brasília, mar/1983.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos de meio ambiente**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2001. 144 p.

JOBIM E SOUZA, Solange. O menino Kiriku, a feiticeira Karabá e o Sábio da Montanha. In: _____. **Educação @ Pós-modernidade: ficções científicas e crônicas do cotidiano**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político** : mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

LA BOÉTIE, Etienne de. **Discurso da Servidão Voluntária**. 4ª ed. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. Comentários de Pierre Clastres, Claude Lefort, Marilena Chauí.. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Elogio da Filosofia)

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEFF, Enrique. **Aventuras da epistemologia ambiental**: da articulação das ciências ao diálogo de saberes. Tradução de Glória Maria Vargas. Rio de Janeiro: Garamond, 2004 (idéias sustentáveis) 85 p.

LEFF, Enrique. Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de um futuro sustentable. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. Paraná, n. 7, p. 13-40, jan./jun. 2003.

LITTLE, Paul E. Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: por uma antropologia da Territorialidade. **Serie Antropológica**, Brasília, n. 322., p. 2-31, 2002.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. A auto-formação continuada do professor: o professor-pesquisador. Seminário Novos Rumos para uma Política de Formação de Professores. **Anais...** Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 1995.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

MAGALHÃES, Nancy Alessio; MATSUMOTO, Roberta K.; NUNES, José Walter. Memória e História Oral: esquecimento e lembrança no movimento de identidades. **Cadernos do CEAM**, Edição UnB/CEAM/NECOIM, Brasília, ano IV, n. 15, dez. 2004.

MARTINS, Leila Chalub. Gênero e Meio Ambiente: por uma pedagogia do re-conhecimento. In: III Encontro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS). **Anais...** Brasília, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídio para debate. In: ALVES, Nilda. (Org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MORIN, Edgar. **O Método IV**. As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização. Tradução de Emílio Campos Lima. Portugal: Publicações Europa-América, 1991. 232 p.

_____. **O Método III**. O conhecimento do conhecimento. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. Portugal: Publicações Europa-América, 1996. 229 p.

_____. **O Método II**. A vida da vida. 3ª ed. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. Portugal: Publicações Europa-América, 1996. 437 p.

_____. **Saberes Globais e Saberes Locais: o olhar transdisciplinar**. Participação de Marcos Terena. 3ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001. 76 p.

_____. Os desafios da Complexidade. In: _____ **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução e notas: Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p.559-569

_____. **A alternativa de Morin à catástrofe provável**. O Estado de São Paulo, São Paulo, 25 ago. 2006. Caderno2/Cultura.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 128 p.

MOURÃO SÁ, Lais. Pertencimento. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 245-256

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan./jun. 1999.

Palavra Cantada. **Eu**. Caucaia/Ceará: CD+, [?] 1 compact disc.

PESSOA, Fernando. **Poesia Completa de Alberto Caeiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PRADO, Francisco Gutiérrez. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. Guia da Escola Cidadã, v. 3.

RUA, Maria das Graças; ABRAMOVAY, Miriam. **Companheiras de Luta ou “Coordenadoras de Panelas”?** As relações de gênero nos assentamentos rurais. Brasília: UNESCO, 2000. 348p.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente e Sociedade**. Campinas, n.10, p.129-136, jan./jun. 2002.

SACHS, Ignacy. Brasil rural: da redescoberta à invenção. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, set./dez. 2001. Disponível em www.scielo.br.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Envandro (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81 -87.

SANTOS. Joel Rufino dos. Heróis da Resistência: os quilombos atualizam a luta contra a escravidão ao tocar em outra questão importante, a posse da terra. **Carta Capital na Escola**. São Paulo, nº 7, jun./jul 2006.

SATO, Michele. **Educação Ambiental**. São Carlos: RiMa, 2003. 66 p.

SILVA, Martiniano J. **Quilombos do Brasil Central**: violência e resistência escrava: 1719-1888. Goiânia: Kelps, 2003, 521p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.156 p.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.325 p.

VENDRAMINI, Célia Regina. A escola diante do multifacetado espaço rural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.10, p.145-165, jan./jun. 2004. Disponível em <http://ced.ufcs.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

WAGNER, A. Os quilombos e as novas etnias. In: LEITÃO, S.(Org.). **Direitos territoriais das comunidades negras rurais**. São Paulo, Doc. ISA nº05, 1999.

ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi. Por uma educação ambiental crítica e emancipatória no meio rural. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n.0, p. 79-86, nov. 2004.