



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE**  
**PPG EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS – CAMPUS DE SÃO CARLOS**

**Caroline Lins Ribeiro Ferreira**

**Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação**

**São Carlos**  
**Agosto de 2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE**  
**PPG EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS – CAMPUS DE SÃO CARLOS**

**Caroline Lins Ribeiro Ferreira**

**Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Ciências Ambientais.

Linha de pesquisa - Ambiente e sociedade.

Orientador: prof. Dr. Amadeu J. M. Logarezzi.

Co-orientadora: profa. Dra. Kelci Anne Pereira

**São Carlos**  
**2018**

Lins Ribeiro Ferreira, Caroline

Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação / Caroline Lins Ribeiro Ferreira. -- 2018.

215 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Amadeu José Montagnini Logarezzi

Banca examinadora: Graziela Del Mónico, Clarice Aparecida dos Santos, Kelci Anne Pereira, Marcos Sorrentino, Rodolfo Figueiredo

Bibliografia

1. educação ambiental. 2. educação do campo. 3. agroecologia. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde  
Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Caroline Lins Ribeiro, realizada em 30/08/2018:



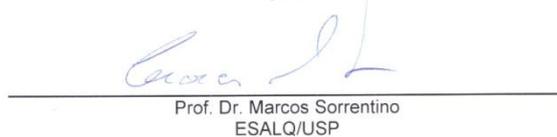
Prof. Dr. Amadeu José Montagnini Logarezzi  
UFSCar



Prof. Dr. Rodolfo Antônio de Figueiredo  
UFSCar



Profa. Dra. Kelci Anne Pereira  
UFPI



Prof. Dr. Marcos Sorrentino  
ESALQ/USP

---

Profa. Dra. Graziela Del Monaco  
UFSC

---

Profa. Dra. Clarice Aparecida dos Santos  
UnB

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Graziela Del Monaco, Clarice Aparecida dos Santos e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.



Prof. Dr. Amadeu José Montagnini Logarezzi

*Nós vos pedimos com insistência: não digam nunca isso é natural, diante dos acontecimentos de cada dia. Numa época em que corre o sangue; em que se ordena a desordem; em que o arbitrário tem força de Lei; em que a humanidade se desumaniza... Não digam nunca, isso é natural! Para que nada passe por ser imutável!*

Bertold Brecht

## **Agradecimentos**

Agradeço pelos ensinamentos de Meishu Sama que me orientam espiritualmente sobre como materializar a Divindade da grande natureza, por meio de práticas como o johrei, a arte e a agricultura natural.

Às pessoas inspiradoras que entrevistei, criadoras potenciais de um mundo melhor para todas as formas de vida. Agradeço por terem me iniciado na educação do campo e na agroecologia.

Ao orientador e amigo Amadeu Logarezzi, pelo compromisso e sensibilidade dialógica com que acompanhou meu percurso acadêmico, incentivando minha autoconfiança e ensinando pela prática o que é solidariedade no doutorado e na vida.

À amiga e orientadora Kelci pela coragem de assumir, junto comigo e o Amadeu, o desafio de lidar com questões tão complexas deste estudo, compartilhando amorosamente saberes e indagações. Gratidão por sua grande colaboração nesta pesquisa.

Ao Henrique meu parceiro de vida. Gratidão pelo amor generoso que me ensina e fortalece. Com você, enfrento qualquer desafio!

À Antônia e Roberto pelo amor em ação e oração. Gratidão pela vida e por todo o apoio para a realização deste trabalho. Sem vocês, vovó Lú, tia Rosa e a querida Zilda não seria possível ser mãe, pesquisadora.

À Luna por ser um brilho em minha vida e não me deixar enlouquecer, me enlouquecendo.

Às amigas, amigos e outros familiares que me apoiaram na realização deste trabalho, direta e indiretamente, com palavras de incentivo, determinação e mão na massa (especialmente Emile M., Mário Lúcio, Regina Leopassi, Rosana Lins e Aline Faro).

Às professoras Graziela Del Mônico, Clarice Aparecida dos Santos, Vanessa Britto e aos professores Marcos Sorrentino, Rodolfo Figueiredo e Sandro Tonso por aceitarem compor a banca de defesa e suplência da tese, contribuindo significativamente com minha formação enquanto pesquisadora.

Às amigas pesquisadoras Maira, Gabi, Flávia, ao “maninho” Silvano e todos integrantes do Gepea/Ufscar, com os quais partilho reflexões, utopias, saberes e sabores.

Aos funcionários do Programa de Ciências Ambientais da UFSCar, principalmente ao Vinícius, pela paciência e apoio acadêmico durante o doutorado.

À CAPES, pelo financiamento à pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## **Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação**

### **Resumo**

Esta tese destaca, de experiências relacionadas à educação do campo e à agroecologia, matrizes formativas e práticas que possam auxiliar na problematização de questões socioambientais tradicionalmente debatidas pela educação ambiental, adotando uma perspectiva dialógico-crítica, com vistas à formação de sociedades sustentáveis. A metodologia qualitativa, com aproximações do método materialista histórico dialético, possibilitou evidenciar contradições existentes no contexto agrário do extremo sul da Bahia e também identificar práticas camponesas, dinamizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que têm apontado articulações e possíveis caminhos, para a superação de contradições antagônicas, diante do degradante momento histórico vivido, marcado pela ausência de reforma agrária e de outros entraves na formação de sociedades sustentáveis. Realizamos observações, entrevistas individuais e coletivas com sujeitos deste território e sistematizamos as informações em diário de campo partindo das categorias de educação ambiental, educação do campo e agroecologia. Durante a pesquisa de campo e após análises do material sistematizado, sobressaíram as experiências da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, suas articulações com escolas do campo, bem como as aulas com o método de alfabetização de pessoas adultas “Sim, eu posso”. Nestas experiências há nítida intencionalidade do movimento de construir processos sistemáticos de educação agroecológica e do campo, com base na matriz produtiva agrobiodiversa e na matriz pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que associam organização coletiva, trabalho, cultura, luta social e história, em suas ações educativas na escola e fora dela. Como resultado, verificamos que essas experiências, com todas as contradições que as cercam, têm potencial para problematizar questões socioambientais tradicionalmente debatidas na área de educação ambiental, particularmente em uma perspectiva dialógico-crítica, que passa pela denúncia do modelo produtivo do agronegócio (com a sua pedagogia antiecológica e socialmente desigual) e pelo anúncio de uma práxis que tenta sintonizar os limites e as possibilidades ecossistêmicos com as necessidades produtivas e culturais das(os) camponesas(es), implicando uma nova cultura do trabalho e novas relações socioambientais na direção de formar sociedades sustentáveis. A pesquisa identifica princípios e práticas sociais do campo e discute como eles podem potencializar articuladamente uma abordagem dialógico-crítica de questões socioambientais, ao mesmo tempo em que indica a potencialidade desta abordagem de educação ambiental para o fortalecimento de práticas socioambientais relacionadas à educação do campo e à agroecologia.

**Palavras-chave:** Educação ambiental dialógico-crítica. Escolas do campo.

Agroecologia

## **Dialogical-critical environmental education and its relationship with the practice of agroecology and rural education in the extreme south of Bahia: between the mismatch and the challenge of transformation**

### **Abstract**

This thesis highlights experiences related to the practices of rural education and agroecology, formative matrices and practices that can help in the problematization of socio-environmental issues traditionally debated by environmental education, adopting a dialogical-critical perspective, with a view to the formation of sustainable societies. The qualitative methodology, with approximations of the dialectical historical materialist method, made it possible to show contradictions in the agrarian context of the extreme south of Bahia and also to identify peasant practices promoted by the Landless Rural Workers Movement, which have identified articulations and possible paths for the overcoming antagonistic contradictions, faced with the degrading historical moment, marked by the absence of agrarian reform and other obstacles in the formation of sustainable societies to overcome these antagonistic contradictions. We make observations, individual and collective interviews with subjects of this territory and systematize the information in field diary from the categories of environmental education, field education and agroecology. During the field research, after the analysis of all the systematized material, the research was based on the experiences of the School of Agroecology and Agroforestry Egídio Brunetto, its articulations with rural schools, as well as the classes with the adult literacy method "Yes I Can". In all experiments there is a clear intention to build systematic processes of agroecological and field education, based on the agrobiodiverse productive matrix and the pedagogical matrix of the Landless Workers' Movement, which associate collective organization, work, culture, social struggle and history, in their educational actions at school and beyond. As a result, we have verified that these experiences, with all the contradictions that surround them, have the potential to problematize socio-environmental issues traditionally debated in the area of environmental education, particularly in a dialogic-critical perspective, which involves denouncing the agribusiness productive model (its anti-ecological and socially unequal pedagogy) and the announcement of a praxis that tries to tune the limits and the ecosystemic possibilities with the productive and cultural needs of the peasants, implying a new work culture and new socio-environmental relations in the direction of to form sustainable societies. The research identifies the principles and practices of Social Movements in the field and discusses how they can articulate a dialogic-critical approach to socio-environmental issues, while also indicating the potential of this approach to environmental education for the strengthening of socio-environmental practices related to rural education and agroecology.

**Keywords:** Environmental education dialogical-critical. Rural schools. Agroecology

## Sumário

Organização da tese .....	11
Caminhos percorridos.....	15
1. INTRODUÇÃO.....	23
1.1. Campo da pesquisa .....	39
2. METODOLOGIA.....	46
2.1. Referencial teórico metodológico.....	46
2.2. Procedimentos e sujeitos da realidade investigada.....	55
3. ARTIGOS .....	60
3.1. Educação ambiental dialógico-crítica, educação do campo e agroecologia: buscando caminhos contra hegemônicos.....	62
Resumo .....	62
Abstract.....	62
Resumen .....	62
Introdução .....	63
3.1.1. Educação ambiental.....	65
3.1.2. Educação do campo .....	71
3.1.3. Agroecologia .....	77
Considerações finais .....	85
Referências .....	88
3.2. Territorialização no extremo sul da Bahia e conflitos socioambientais: disputando modelos de educação e desenvolvimento .....	93
Resumo .....	93
Abstract.....	93
Introdução.....	93
3.2.1. O extremo sul da Bahia e os conflitos no campo .....	101
3.2.2. Agricultura camponesa e sujeitos de resistência .....	105
Considerações finais .....	112
Referências .....	113
3.3. Contradições da educação ambiental no extremo sul da Bahia: a perspectiva de sustentabilidade da empresa Veracel e suas (des)conexões com o território camponês .....	116
Resumo .....	116
Abstract.....	116
Introdução.....	116
3.3.1. A empresa de papel e celulose Veracel Celulose S.A. ....	120
3.3.2. Análise do relatório .....	121
Considerações e apontamentos finais .....	137

Referências .....	139
3.4. Processos educativos do campo: aprofundando questões socioambientais para uma educação ambiental dialógico-crítica .....	144
Resumo .....	144
Introdução .....	145
3.4.1. Pedagogia do movimento: matriz formativa e pedagógica .....	147
3.4.2. Experiências educativas.....	152
3.4.3. Contribuições ao debate da educação ambiental dialógico-crítica.....	175
Considerações finais .....	176
Referências .....	178
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	180
5. REFERÊNCIAS .....	197
APÊNDICE I.....	209
APÊNDICE II.....	210

## **Organização da tese**

A tese está organizada de forma que a leitora e o leitor consigam compreender a complexidade histórica e contemporânea que cerca a realidade estudada. Iniciamos com a apresentação da pesquisadora e os caminhos percorridos no processo de fazer pesquisa científica na direção de transformação da realidade e todos os desafios que ela compreende.

No item introdução sintetizamos os principais conceitos e discussões que serão base para as análises desta investigação e apresentamos o campo de pesquisa trazendo informações sobre o contexto do extremo sul da Bahia.

Na sequência, discorremos sobre a metodologia utilizada, seu referencial teórico-metodológico, seguido dos procedimentos e apresentação dos sujeitos que vivem a realidade investigada e participaram dessa pesquisa.

Em seguida, em consonância com as normas do programa de pós-graduação, elaboramos um conjunto de quatro artigos que discutem os dados sistematizados e analisados no decorrer da pesquisa, frente à realidade investigada e a partir dela. Os artigos se complementam mutuamente, ao mesmo tempo em que possuem unidade completa de elementos que podem ser compreendidos tanto em sua especificidade – tal como se dá na circulação dos periódicos – como articulados com a tese – tal como aparece neste texto.

Por este motivo, algumas informações e abordagens deste documento de tese aparecerão em mais de um trecho, de modo a garantir as unidades compreensivas dos artigos (possibilitando leituras avulsas) e, ainda, a completude da tese. O objetivo de cada artigo foi definido de forma a alcançar os objetivos específicos da tese, com base nas análises pautadas no campo teórico do materialismo histórico dialético e da educação ambiental, em interface com alguns elementos das categorias de educação do campo e de agroecologia.

O primeiro artigo, *Educação ambiental dialógico-crítica, educação do campo e agroecologia: buscando caminhos contra hegemônicos* representa a matriz teórica da pesquisa. Seu objetivo na tese é de sistematizar categorias e conceitos que serão tratados ao longo da pesquisa.

O artigo dois, *Territorialização no extremo sul da Bahia e conflitos socioambientais: disputando modelos de educação e desenvolvimento*, pretende

apresentar o contexto da pesquisa ao caracterizar o extremo sul da Bahia e alguns dos conflitos socioambientais da região.

Por sua vez, o artigo três, *Contradições da educação ambiental no contexto do extremo sul da Bahia: a perspectiva de sustentabilidade da empresa Veracel e suas (des)conexões com o território camponês* pretende caracterizar maneiras pelas quais a educação ambiental tem se materializado na perspectiva do empresariado diante da disputa por território no extremo sul da Bahia.

No quarto artigo, *Processos educativos do campo: aprofundando questões socioambientais para uma educação ambiental dialógico-crítica*, apresentamos experiências educativas agroecológicas identificadas na pesquisa de campo, indicando contribuições dessas experiências para o debate de temas socioambientais relevantes a uma abordagem dialógico-crítica de educação ambiental, tendo por base perspectivas contra hegemônicas de educação e de sociedade.

Por fim, elaboramos uma conclusão geral do trabalho e apresentamos as referências gerais da pesquisa (que incluem também as dos quatro artigos). Na sequência disponibilizamos apêndices com documentos e registros fotográficos.

Apresentamos no quadro 1 uma síntese dos principais elementos da pesquisa. Seus conteúdos serão detalhados ao longo do texto.

**Quadro 1.** Elementos balizadores da pesquisa.

<b>ASSUNTO</b> Educação ambiental dialógico-crítica ----- <b>Contexto</b> Práticas agroecológicas e de educação do campo no extremo sul da Bahia
<b>JUSTIFICATIVA</b> <p>O embate político-econômico entre capital <i>versus</i> trabalho, expressão dos antagônicos modelos de desenvolvimento e educação dos sistemas de produção agrícola: agronegócio x agroecologia, exige da sociedade uma tomada de consciência e de posição na direção de superar desigualdades e injustiças provenientes de seus efeitos socioambientais. As negociações necessárias para a equalização do poder do capital sobre o trabalho suscitam diferentes contradições, uma vez que as estratégias educativas hegemônicas de convencimento sobre a eficiência de um único modelo moderno de desenvolvimento (do campo, em particular) se faz presente em campanhas midiáticas, práticas educativas bancárias na escola e fora dela, com processos articulados e intencionais de dominação. Diante das iniquidades implicadas em tal hegemonia e eticamente contrário a esta, os movimentos sociais do campo têm apresentado propostas educativas agroecológicas com traços de equidade social e sustentabilidade ambiental que podem contribuir com a perspectiva de superação deste cenário. No entanto, essas propostas são ocultadas e muitas vezes desqualificadas para que o modelo de produção e educativo dominante prevaleça, ideologicamente, como única possibilidade. A educação ambiental dialógico-crítica, neste contexto, ao buscar princípios e práticas destas experiências de organização coletiva, aprofunda seu potencial de contribuir com o processo de transformação socioambiental, apostando na formação de sociedades sustentáveis. Para tal, concebe uma transição que possa ser alavancada pelas próprias pessoas que se encontram oprimidas pela realidade em que vivem, para o que o papel educativo é decisivo e, nesse caso, deve enfatizar as relações dialógicas como via de potencializar os sujeitos como agentes críticos e transformadores, sempre em articulação da elaboração teórica de conceitos, atitudes e procedimentos com a experiência de práticas sociais, como a agroecologia, a educação do campo e o movimento de luta contra o capital.</p>
<b>OBJETIVO GERAL</b> Identificar matrizes formativas e práticas de movimentos sociais do campo que possam ser articuladas a atividades de educação ambiental e discutir seu potencial de contribuição para uma abordagem dialógico-crítica de questões socioambientais, tendo em vista somar-se a outros estudos que buscam apontar caminhos na formação de sociedades sustentáveis.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> Discutir, sintetizar e integrar as categorias educação ambiental, educação do campo e agroecologia, na perspectiva do materialismo histórico dialético, com enfoques socioambiental e dialógico-crítico na abordagem educativa do contexto de ações articuladas de exploração social e degradação ambiental e de ações de resistência a tal opressão.

Compreender o contexto do sul da Bahia diante do confronto entre antagônicos modos de fazer agricultura, o tipo de educação sustentada por eles e seus impactos na formação de sociedades sustentáveis.

Caracterizar maneiras pelas quais a educação ambiental tem se materializado na perspectiva do empresariado, no extremo sul da Bahia.

Apontar princípios e práticas agroecológicas e de educação do campo que contribuam no trato educativo de questões socioambientais da atualidade, abordadas pelo campo da educação ambiental numa perspectiva dialógico-crítica, tendo em vista, a formação de sociedades sustentáveis.

### **QUESTÃO**

As experiências agroecológicas e de educação do campo, no contexto do sul da Bahia poderiam apontar possibilidades para o exercício de uma educação ambiental dialógico-crítica que possa contribuir democraticamente para a formação de sociedades sustentáveis? Teria o campo da educação ambiental contribuições da materialidade do processo de resistência camponesa e dos princípios pedagógicos que estruturam suas práticas educativas?

### **PRESUPOSTOS/HIPÓTESES**

Partimos da hipótese de que as experiências dos movimentos sociais, além de auxiliar na sócio-politização do campo teórico da educação ambiental, em constante disputa semântica e prática, podem ser também exemplos de resistência ao avanço do sistema capitalista sobre o meio rural brasileiro e dos impactos socioambientais por ele intensificados, favorecendo, desta maneira, o aprofundamento do debate da educação ambiental numa perspectiva dialógico-crítica.

### **TESE**

As experiências coletivas camponesas, ancoradas nas matrizes formativas e pedagógicas da educação do campo e da agroecologia, diante das contradições que as cercam como práticas sociais, têm potencial para aprofundar questões socioambientais debatidas na educação ambiental, numa perspectiva dialógico-crítica. Devido às suas especificidades, as experiências, podem subsidiar uma materialização desta abordagem de educação ambiental favorecendo a potencialização da crítica pelo diálogo no processo educativo. Isto se dá pela sua capacidade de denunciar o modelo produtivo do agronegócio (com a sua pedagogia antiecológica e socialmente desigual) e de anunciar propostas que visam sintonizar os limites e as possibilidades do ecossistema, com as necessidades produtivas e culturais dos(as) camponeses(as) implicando uma nova cultura do trabalho e novas relações socioambientais na direção de formar sociedades sustentáveis.

## **Caminhos percorridos**

O processo de elaboração de uma pesquisa se inicia com a afinidade por um determinado tema que se revele interessante a quem por isso se disponha a pesquisá-lo. Geralmente este tema surge de reflexões cotidianas, do contexto da vida da pessoa implicada, tendo a ver com uma situação que realmente a instigue. Precisa fazer sentido, um sentido que venha a ser identificado e assumido.

Assim, para compreender minhas escolhas na vida acadêmica e, portanto, para justificar a definição do tema desta pesquisa de doutorado, tive que recuperar na memória alguns caminhos trilhados em minha trajetória enquanto mulher, recentemente mãe e resgatar os percursos e os percalços que me fizeram chegar até aqui.

Nasci na capital paulistana e cresci em um bairro próximo a serra da Cantareira, de onde avistava muitas árvores, pássaros e uma paisagem estranha que se formava num grande terreno, que antes era floresta, acima da rua da casa onde vivia. “Morro do Piolho” era o nome dado a este território que vinha se formando com casas de alvenaria e pouco acabamento. Embora o bairro do Jardim Tremembé, onde eu morava, fosse uma periferia, já quase no início da área rural, o morro era um lugar ainda mais empobrecido e, desde cedo, eu começava a perceber algumas diferenças entre o local onde eu morava e este outro (Morro do Piolho).

Contávamos com o apoio quinzenal de uma mulher que fazia limpeza em nossa casa, meu pai e a minha mãe trabalhavam fora e eu ficava com a minha avó Josefa, que me auxiliou mais diretamente nos desafios primeiros da vida. Sempre vi a minha mãe trabalhar muito e meu desejo era de que ela ficasse mais tempo comigo. A Cida era engraçada, atenciosa e morava no Morro do Piolho, bem pertinho da minha casa. Ela sempre chegava com muitas histórias diferentes das que eu costumava ouvir daquele local, considerado como ponto de drogas, violento e do qual em hipótese alguma eu deveria me aproximar sozinha (no mínimo para não pegar piolhos). Às vezes quando meu pai dava carona para a Cida eu queria ir junto para ver de perto aquela realidade, ao mesmo tempo tão próxima e tão distante de mim.

Assim como a Cida, que veio da Bahia tentar melhores condições de vida e trabalho, minha avó paterna também tinha vindo do Maranhão tentar a sorte como empregada doméstica, trazendo apenas uma parte dos filhos para São Paulo e fugindo do seu marido que bebia e era bastante violento com ela. Nas suas histórias, minha avó

conta que meu avô era filho da índia “Amélia”, moradora de uma aldeia do Maranhão. Ele foi tirado de sua mãe e levado para a cidade onde poderia ter melhores condições de vida, segundo seu pai.

Estas e outras histórias vão tomando a minha mente ao buscar na particularidade de minhas experiências a totalidade do que vejo hoje envolvendo muitas outras mulheres trabalhadoras que sofrem com situações como estas. Confrontando tais situações particulares com uma realidade maior, vejo o reflexo comum de muitas outras experiências reproduzidas em diferentes escalas e contextos. Muito me chama atenção as diferentes formas, algumas sutis e outras escancaradas e violentas, pelas quais se manifestam e se perpetuam as desigualdades e os preconceitos.

Nas escolas públicas onde estudei, ao mesmo tempo em que tive a oportunidade de me formar com professoras e professores que priorizavam a nossa formação humana (algumas/uns até em detrimento dos conhecimentos instrumentais) também vivenciei situações de violência, abusos e injustiças, ainda que não as percebesse com a nitidez que agora alcanço.

Nossa capacidade de apreender e de fazer um curso superior era questionada, afirmada ou até inviabilizada por muitos docentes. Contrariando este aspecto, não posso deixar de mencionar minha amiga Aline, que muito me auxiliou na oportunidade de sair do meu contexto social familiar rumo à universidade, ao me encorajar a fazer o cursinho popular da Universidade de São Paulo, organizado por estudantes da escola politécnica (Cursinho da Poli).

Já na universidade, passado o desafio de sair de casa pela primeira vez, o novo desafio era dar conta de compreender todas aquelas disciplinas técnicas que pouco faziam conexão com a minha história de vida e que não me auxiliavam a compreender as contradições da realidade. Nesse período, aliás, elas ficaram pouco evidentes para mim, exceto nos momentos de minha solicitação de bolsa trabalho e alimentação. Ao identificar meus pares encontrei amigas e amigos incríveis que foram me auxiliando e participando comigo de muitas descobertas, reflexões e outros encorajamentos.

Durante o curso de graduação em Saneamento e Controle Ambiental pela Universidade Estadual de Campinas, as disciplinas cursadas tratavam de diferentes abordagens da temática ambiental. Algumas com o enfoque industrial e econômico, outras com enfoque educativo e de gestão.

A disciplina de educação ambiental, ministrada pelo professor Sandro Tonso, entre outras disciplinas chamadas de “extracurriculares”, como a disciplina de Ambiente e Sociedade, ministrada pelo professor Carlos Rodrigues Brandão, realizada inusitadamente no sítio Rosa dos Ventos, me auxiliaram a traçar um primeiro posicionamento na academia sobre o debate das questões socioambientais. Posição esta que me instigou a seguir os estudos na pós-graduação investigando o campo teórico-prático da educação ambiental em diferentes perspectivas e contextos.

Na esteira desses pensamentos e dessas aprendizagens, o II Fórum Social Mundial, em Porto Alegre, no ano de 2001, foi o primeiro evento que eu pude participar por estar cursando a universidade. Lá me deparei com uma surpreendente diversidade de formas de pensar, consumir, produzir, falar, se vestir. Foi neste evento de cinco dias que muitas conexões aconteceram e várias coisas começaram a fazer sentido para mim. A proposta deste fórum era de implementar alternativas ao modelo de globalização neoliberal, imposto pelas potências que dominam os rumos do planeta. Este encontro foi um movimento mundial das pessoas que acreditam que “um outro mundo é possível”, pautado numa “globalização” alternativa, solidária, com respeito à dignidade humana.

Era um acontecimento político internacional e autônomo em relação às imposições estadunidenses. Neste evento tomei contato com temas antes nunca debatidos como: desenvolvimento democrático e sustentável, princípios e valores solidários, direitos humanos, diversidade e igualdade, mídia e cultura, alternativas à mercantilização e à homogeneização, poder político, sociedade civil e democracia, luta contra a militarização e promoção da paz. Uma enxurrada de novos temas, diferentes formas de pensar e de propor um mundo melhor para todas as pessoas. Tal fato ampliou não somente as minhas habilidades intelectuais como também a minha forma de estar no mundo e de me relacionar com as pessoas e com o ambiente.

Voltei com o objetivo de autotransformação e de fazer parte de uma transformação ainda maior e coletiva. Como exemplo de transformação pessoal, destaco a minha participação em uma das oficinas sobre preparação de alimentos sem agrotóxicos e sem produtos de origem animal, incluindo discussões sobre a produção destes alimentos em pequenas propriedades rurais locais, mantidas por famílias agricultoras. Conversando com essas famílias aprendi que o sistema hegemônico de produção de alimentos (carne e agricultura) ignora não somente os direitos e as

necessidades dos animais, mas também das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo, pois ocasionam impactos socioambientais, tanto pelo uso indiscriminado de agrotóxicos na produção, como pela disputa pelo território camponês, o qual é o seu meio de produção e de reprodução da vida. Foi a partir deste momento que iniciei uma das minhas mais profundas transformações pessoais: tornar-me vegetariana e procurar consumir produtos com o mínimo de agrotóxicos e produzidos coletivamente.

Nutrida de parte destas reflexões, nos anos de 2003 a 2005 minha formação mais direta em educação ambiental se deu pelo estágio voluntário na Mata de Santa Genebra, uma unidade de conservação localizada em Barão Geraldo, distrito de Campinas. A escolha por realizar este estágio implicou minha desistência de renovação da bolsa de iniciação científica no Departamento de Engenharia Civil, onde pesquisava os efeitos da compostagem para o melhoramento dos resíduos industriais (curtume), definindo assim minha opção pela educação ambiental.

Neste contexto, me aproximei de outras abordagens teóricas e vivenciei experiências educativas com crianças e pessoas adultas, por meio de trilhas interpretativas, arte educação ambiental e teatro nas escolas, entre outras atividades que, apesar de apresentarem um caráter naturalista ou conservacionista de educação ambiental, propiciavam importantes espaços de diálogo e de reflexão sobre muitas questões ambientais daquela realidade. Um dos exemplos diz respeito à ocupação das áreas existentes na borda da mata, observada durante a trilha, a emissão de esgoto e a instalação de “gatos” na rede elétrica de algumas casas, muito próximas ao local da unidade de conservação. Era um cenário cheio de contradições que não podiam ser ignoradas naquele contexto educativo e que permeava o desafio de conservação ambiental da mata e a compreensão do motivo pelo qual foram realizadas as ocupações.

Entre os anos de 2006 a 2008, após a graduação, fui contratada como assessora técnica de um projeto de arte educação ambiental pela Associação Cultural Mamulengo Luz e Cor, momento em que conheci mais de perto o universo escolar. Foi durante essas atividades com as escolas que me despertou a vontade de investigar, no trabalho de conclusão de curso, as relações entre a educação ambiental e o potencial transformador da arte educação e, posteriormente no mestrado em educação na Ufscar, investigar a educação ambiental e a aprendizagem dialógica no contexto escolar. Compreender as limitações e as possibilidades enfrentadas pela escola nos processos educativos que

envolviam a temática ambiental foi o principal objetivo da dissertação realizada com duas professoras da rede estadual participantes do projeto de formação de formadoras/es em educação ambiental organizado pelo Coletivo educador ambiental de Campinas (Coeduca).

Durante a realização do mestrado comecei a trabalhar na Prefeitura de Franco da Rocha com a articulação de catadoras/es individuais, tendo em vista a formação de cooperativas na região. Neste ano de 2010 se iniciava a instituição da Política Nacional de Resíduos Sólidos e a importância da classe de trabalhadoras/es<sup>1</sup> catadoras/es organizadas/os em cooperativas, atividade que foi pouco adiante após a aprovação da bolsa do CNPq para a finalização do mestrado. Contudo, no período de um ano foi possível conhecer a complexidade das questões que envolvem desenvolvimento, desigualdade e conservação ambiental.

A finalização do mestrado possibilitou compreender a escola como uma instituição social bastante potente na formação dos sujeitos, podendo, tanto contribuir para a reprodução e perpetuação dos modelos dominantes, que promovem e acentuam as desigualdades, como também para a criação de um espaço de possibilidades para organizar diferentes formas de busca por libertação ao envolver dialogicamente a comunidade do entorno.

Esta compreensão foi possível ao aprofundarmos os estudos sobre aprendizagem dialógica, reelaborada em contexto brasileiro pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa – Niase, da Ufscar. Atuando como educadora, neste núcleo, participei de atividades ligadas à pesquisa e à extensão com grupo de mulheres agricultoras em assentamentos de reforma agrária, entre outros espaços de aprendizagem adulta não escolar. As atividades de formação política e instrumental objetivavam potencializar a mútua aprendizagem das pessoas envolvidas, tendo a diversidade de saberes, o diálogo e a ação comunicativa como as principais categorias orientadoras do processo.

Logo após o mestrado, fui indicada para ser professora de um curso superior particular de tecnologia em gestão ambiental, da antiga Faculdade Professor Luiz Rosa, que hoje compõe a rede de ensino Faculdades Anhanguera. Ao longo do curso me

---

<sup>1</sup> Assim como afirma Freire (2006), consideramos que, entre as responsabilidades que o escrever nos propõe, o exercício prático e teórico de recusa à ideologia machista, implica necessariamente na recriação da linguagem. Por isso, procuramos utilizar neste trabalho termos que, de alguma forma, evidenciem a nossa posição a favor da diversidade e de valores democráticos-dialógicos.

deparei, entre outros problemas estruturais, com dificuldades de leitura e escrita e concentração para a aprendizagem das/os estudantes que vinham cansadas/os do trabalho. Cinquenta por cento delas/es eram bolsistas que, embora estivessem realizando o sonho de acessar o ensino superior, por meio de importantes políticas públicas de acesso, ainda que compensatórias e financiadas, não conseguiam acompanhar o curso em pé de igualdade com as/os demais estudantes. Chamou a minha atenção o número de mulheres e de pessoas negras nesta situação. Meu desafio frente esta desigualdade educativa foi o de incluir o ensino de leitura e escrita, além de outras necessidades reais das/os estudantes no plano de ensino, de maneira a não contribuir para perpetuação daquela situação de, nem tampouco de justificá-la pela (in)competência individual ou do Estado.

Isso não significa deixar de questionar a ineficiência de algumas políticas públicas educativas por não garantir o acesso a todos os níveis de educação, bem como a sua qualidade, direito este indicado conforme a constituição. Neste ponto, sentia falta de conhecer mais sobre aprendizagem adulta e por isso me envolvi em ações educativas populares não formais no interior de práticas dos movimentos sociais que atuam na direção da construção de outro projeto de sociedade.

Após o fechamento da faculdade, passei a trabalhar na Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP- Unicamp). Este foi um momento peculiar da minha experiência com os movimentos de catadoras/es de material reciclável e outros movimentos de luta pela terra. Foi nesta ocasião que elaborei o projeto de doutorado para investigar uma prática educativa que abordasse a questão ambiental como uma de suas prioridades e que fosse concebida e desenvolvida por movimentos coletivos organizados.

Em uma oportunidade fui convidada pela professora Kelci Anne Pereira para ser co-orientadora de uma das estudantes do curso de especialização em educação do campo e agroecologia – residência agrária –, oferecido pela USP em parceria com o MST, de cuja coordenação ela fazia parte. Embora pontual, esta experiência somada ao meu trabalho na incubadora, me fez brilhar os olhos ao tomar conhecimento da existência da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, no extremo sul da Bahia como uma realidade que poderia aliar educação de pessoas adultas

às questões ambientais, uma vez que se tratava de práticas educativas de movimentos sociais do campo envolvidos com o desafio do processo de transição agroecológica.

Durante esta experiência e até a realização desta tese tenho me aproximado do complexo debate sobre a questão agrária brasileira, da educação do campo e da agroecologia, bem como da realidade destes sujeitos, que, materializam dialeticamente tais discussões bastante pautadas pelos estudos do materialismo. Por este motivo, também me aproximei de alguns estudos com os quais mais me identifico enquanto pesquisadora.

Meu interesse em pesquisar a educação ambiental neste contexto se deu pelas inúmeras possibilidades criadas por estes sujeitos de viverem de forma coletiva e organizada, integrada ao ambiente, desenvolvendo saberes e habilidades fora da lógica capitalista, embora subordinados a ela.

Tive dificuldade em acessar as pessoas-chaves para definir os objetivos da pesquisa de forma intersubjetiva. Além disso, em tempos de criminalização dos movimentos sociais, bem como as posturas antidialógicas de pesquisadoras/es e técnicos extensionistas das universidades ou instituições, meu desafio se tornou ainda maior. Não consegui chegar até aquela realidade sem ter uma referência para a comunicação.

Após a conversa “olho no olho” com integrante do MST, consegui estabelecer um primeiro momento de diálogo que me auxiliou a compreender os desafios que cercavam tal contexto, bem como a delinear a nossa pesquisa a partir do diálogo intersubjetivo e, sobretudo, a partir do “meu corpo no mundo”, com os “pés” naquela realidade. Realidade apenas idealizada até o momento com algumas bases de informações científicas.

Foi nesse exato momento cheio de contradição que compreendi a importância da materialidade da qual tanto se fala no método dialético histórico. Vivendo aquela realidade, enquanto pesquisadora e mãe, (fui a campo para Bahia com minha filha e marido) tive dificuldades de isentar-me de meus saberes como se a realidade fosse independente da minha compreensão, embora também considere que a realidade não dependia apenas de meu pensamento.

Então, pelo diálogo com as pessoas daquele contexto, coloquei em debate alguns temas sobre a educação ambiental. Procurei fugir da visão exclusivamente culturalista e

idealista daquela realidade ao me colocar em diálogo com as pessoas, ao mesmo tempo em que não podia desconsiderar a minha abstração em refletir aquela realidade.

Foi neste processo que extraí as categorias para o presente estudo a partir da pesquisa de campo, ao conhecermos princípios educativos específicos da realidade camponesa que pautam naquele território diferentes práticas sociais.

Meu exercício foi o de sistematizar e alinhar todas essas experiências difusas e as reflexões intersubjetivas advindas dos diálogos com as pessoas daquela realidade que se dispuseram a compartilhar suas formas de pensar e fazer educação.

Estava consciente de que tinha lentes diferentes sobre determinados assuntos, por que a minha ênfase (ou lupa) estava na educação ambiental e a ênfase das pessoas daquela realidade estava na agroecologia como forma de vida e trabalho.

Foi então que me coloquei o desafio de iniciar um processo de promover aproximações destas experiências com o campo de pesquisa da educação ambiental, nos acercando também dos principais debates conceituais acumulados referentes à realidade camponesa.

O que fica desta pesquisa para mim, enquanto pesquisadora de educação ambiental, é que tanto a agroecologia, quanto a educação do campo se sustentam na realidade pelas práticas dos movimentos sociais e por isso refletem formas de pensar e de fazer o que chamamos de educação ambiental contra hegemônica.

Não tenho dúvida de que muitos dos desafios debatidos no campo da educação ambiental coincidem com desafios da agroecologia e da educação do campo e que as ações organizadas pelos movimentos sociais poderão indicar pistas para possíveis caminhos na formação de sociedades sustentáveis, ainda que contradições e desafios históricos permaneçam obstaculizando suas conquistas, implicando diferentes conflitos que seguem mantendo a conflitualidade e o horizonte intencional de alcançar a sua superação.

Meu desejo foi o de buscar nestas experiências esperanças, inspirações e força para continuar atuando em processos de transformação como educadora ambiental que acredita no diálogo e na criticidade como fundamentais para as práticas educativas na direção de sociedades sustentáveis.

## 1. INTRODUÇÃO

Como já anunciado, nesta tese analisamos as relações socioambientais e educativas em assentamentos e escolas no extremo sul da Bahia, na perspectiva de uma educação ambiental dialógico-crítica, articulando também com outras categorias da educação do campo<sup>2</sup> e da agroecologia devido à singularidade de seu contexto.

Partimos da hipótese de que as experiências<sup>3</sup> dos movimentos sociais, além de auxiliar na politização do campo teórico da educação ambiental, em constantes disputas por antagônicos modelos de desenvolvimento, podem ser também exemplos de resistência ao avanço do sistema capitalista sobre o meio rural brasileiro e dos impactos socioambientais por ele intensificados, favorecendo desta maneira o aprofundamento do aspecto dialógico-crítico da educação ambiental.

Neste contexto, o sujeito camponês organizado ou não em movimentos sociais se destaca por viver em pequenas áreas de posse ou propriedade onde moram e trabalham na terra, para seu próprio sustento, troca ou comercialização de excedente. Sua unidade na diferença, organizada em movimentos sociais, luta pela reforma agrária buscando resistentemente melhores condições de vida, trabalho, educação e soberania alimentar materializando, mas também evocando relações e princípios fundamentais para a viabilização de sociedades sustentáveis.

Um exemplo desta afirmação é a sua capacidade de interação virtuosa com a terra para a produção e reprodução da vida por meio do trabalho criativo, coletivo, sustentado por relações de solidariedade, respeito com o ambiente e com a cultura do campo (obviamente que permeado por contradições, por estarem inseridas no sistema de produção capitalista).

A escolha deste tema de pesquisa se dá, portanto, pela importância que o modo de vida deste sujeito organizado assume em um momento em que a questão

---

<sup>2</sup> As categorias educação ambiental, agroecologia e educação do campo têm sido utilizadas, em suas principais referências, com letras maiúsculas (Educação do Campo) para demarcarem-se enquanto categorias. Contudo, aqui escolhemos grafá-las em minúsculas, considerando que ficam evidentes seus valores semânticos em decorrência da abordagem geral do texto da tese, em que estas ocupam importância central nas elaborações teórico-metodológicas e nas discussões que compõem o trabalho empírico aqui focalizado. Em outras palavras, optamos destacar pelo conteúdo.

<sup>3</sup> Práticas agroecológicas das Escolas municipais do campo “Estrelas do Chê” e “Paulo Freire”, e da Escola Popular de agrofloresta e agroecologia Egídio Brunetto, considerada como um núcleo de formação e articulação dos sujeitos de todo o território camponês. Prática educativa relacionada ao método camponês a camponês e o método de alfabetização cubana “Sim eu posso”.

socioambiental tem sido discutida genericamente com enfoque superficial das questões sociais do campo, partindo de um modelo de desenvolvimento economicista e urbanocêntrico.

Desde as duas últimas décadas do século XX, por exemplo, a crise socioambiental vem sendo discutida como problema mundial por ameaçar a perpetuidade da vida no planeta, embora as questões sociais envolvidas, particularmente no contexto rural, sejam pouco ou quase nada evidenciadas.

Destacam-se como desafios comuns ao mundo globalizado as mudanças climáticas, o aquecimento global, o efeito estufa, a acidificação dos oceanos, a erosão da biodiversidade, o desmatamento, entre outras alterações ambientais sem precedentes, provocadas genericamente pela intervenção humana e que, por sua gravidade, tem sido analisada por cientistas das ciências naturais, sob uma nova época histórico-geológica, posterior ao holoceno: o antropoceno (ELI DA VEIGA, 2017, p. 241-242).

Esta época do antropoceno, marcada pela degradação e pela crise, exige investigação sobre suas causas e, além disso, a criação de novas utopias de propostas de rota para conter a aceleração do agravamento deste curso, sem perder de vista que os impactos gerados afetam de forma diferenciada à sociedade de classes, agravando ainda mais as injustiças socioambientais que, na maioria dos casos, não são contabilizadas na questão ambiental, sendo inclusive ocultadas das análises globais (ACSERALD, 2010).

A partir do cruzamento de uma série de dados o “Observatório digital do trabalho escravo no Brasil”<sup>4</sup> tem dirigido esforços para a sistematização de informações que comprovam injustiças socioambientais. Conexões entre: trabalho análogo a escravo, educação, meio rural e regionalidade, por exemplo, revelam que mais de 50 mil pessoas foram resgatadas de trabalho análogo à escravidão, desde 1995. A maior incidência de trabalho análogo ao escravo está em estados do norte e nordeste, envolvendo pessoas de baixa ou nenhuma escolaridade, exercendo, principalmente, serviços na agricultura, uma das atividades mais impactantes no Brasil (ALTIERI, 2012).

Sobretudo em modelos convencionais, a agricultura pode ocasionar a contaminação da água, do ar e do solo, desmatamento, concentração de terras e consumo intensivo de agroquímicos na lavoura que aumentou entre os anos de 2000 a 2012, cerca de 290%, devido ao incentivo público às instalações de

---

<sup>4</sup>[//observatorioescravo.mpt.mp.br/](http://observatorioescravo.mpt.mp.br/)

megaempreendimentos agrícolas, lobbies das indústrias e laboratórios farmacêuticos (CARNEIRO et al., 2015).

Embora haja números que comprovem os impactos sociais e econômicos da questão socioambiental, desde a década de 1970, tal questão ainda é tratada com caráter genérico como um desafio para a humanidade, reafirmado pelo relatório Brundtland como uma preocupação do “nosso futuro comum”. O relatório apresenta medidas de controle ambiental pautadas, prioritariamente, por um projeto desenvolvimentista de sociedade, perpetuando o modelo produtivista e consumista dos países industrializados, só que agora alinhada à gestão dos “recursos ambientais” indispensáveis ao crescimento e ao progresso. É neste contexto que o desenvolvimento sustentável é apresentado como uma proposta oficial de solução estratégica, principalmente, para resolver os entraves do crescimento econômico e da superação da desigualdade social ocasionado pelos limites da “natureza” (LIMA, 2009).

As principais controvérsias que se apresentam diante da defesa ou não pelo desenvolvimento sustentável têm a ver com as desigualdades enfrentadas entre os países do sul e do norte. Os países do sul teriam direito, portanto, a mais desenvolvimento para equacionar suas desigualdades sociais e econômicas existentes, e por outro lado, os países do norte precisariam de um “decréscimo” de produção e consumo, ou no mínimo de ações compensatórias e técnicas que pudessem equilibrar o uso destes “recursos” ambientais, supostamente geridos globalmente.

Como vemos nos últimos acordos internacionais de compromissos com o clima<sup>5</sup>, por exemplo, prevalece o interesse econômico alicerçado pela racionalidade capitalista dos países do norte, particularmente de uma classe que se beneficia das desigualdades socioambientais. Dificilmente estes países, que exploram mais “recursos”, abririam mão de seus privilégios na geração e na distribuição da riqueza. Sobressaem, portanto, medidas ambientais compensatórias alicerçadas em programas de crédito de carbono, migração e fusão de empresas transnacionais altamente poluentes que prometem modernização, geração de emprego, renda e desenvolvimento aos países do sul, como é o caso dos megaempreendimentos de papel e celulose que tem transformado territórios, particularmente no extremo sul da Bahia (ALMEIDA, 2010; MALINA, 2012).

---

<sup>5</sup>Entre outros, destacamos o Protocolo de Kyoto, Johannesburgo, Copenhague, Declaração de Cancun, Plataforma de Durban, Acordo de Paris.

Além da crítica sobre a distribuição equitativa das oportunidades de crescimento ou desenvolvimento dos países, ainda faltam questionamentos, como os de muitos ambientalistas, sobre o próprio modelo hegemônico de desenvolvimento alicerçado em padrões degradantes de produção que quase nada tem de sustentáveis, principalmente, por estarem pautados na exploração dos sujeitos trabalhadores, pela obsolescência planejada, pelo consumo alienado e pela exploração desenfreada dos bens ambientais.

Contrapondo este modelo de desenvolvimento sustentável, a perspectiva da formação de sociedades sustentáveis aprofunda em suas raízes o questionamento sobre a democratização das decisões sobre o tipo de desenvolvimento adequado aos contextos das sociedades. Decisões estas que devem ser protagonizadas pela população que vivem nestas sociedades, levando em conta utopias que vão além da retórica da superação da desigualdade econômica, em termos apenas tecnológicos, ou da promoção dos direitos humanos, como indica a Agenda 2030<sup>6</sup> em seus 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ELI DA VEIGA, 2017).

As sociedades ou comunidades sustentáveis relacionam-se com um horizonte utópico alcançável, movido pela esperança e pelas ações individuais e coletivas que envolvem elementos culturais e históricos das comunidades na direção real do bem comum. O caminhar a este horizonte confronta diretamente as políticas neoliberais<sup>7</sup> porque prioriza a qualidade de vida das sociedades e o direito de coexistência entre seres humanos e destes com outros seres bióticos e abióticos. Isto significa pensar outro modelo de desenvolvimento e de sociedade, que considere, sobretudo, a vida em interação, o manejo cuidadoso dos bens ambientais, a distribuição equitativa da riqueza gerada pelo trabalho. Estas e outras práticas são fundamentais para que sociedades sustentáveis possam de fato se estabelecer dinamicamente (DIEGUES, 2003; SORRENTINO, 2017).

---

<sup>6</sup>O documento “Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” tem como foco erradicar a pobreza e promover uma vida digna para todas as pessoas. Foi elaborado em setembro de 2015 com uma agenda de 17 objetivos e 169 metas a serem alcançadas até 2030 pelas 193 nações membros da Organização das Nações Unidas (ONU) que o aprovou. Este documento pode ser acessado em: [http://www.itamaraty.gov.br/images/ed\\_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf](http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf)

<sup>7</sup> O termo neoliberalismo é aqui utilizado para denotar a adesão à doutrina que defende a liberdade individual como a melhor forma de alcançar o progresso e a prosperidade, tendo como cerne o capitalismo de livre mercado (autor regulável), a mínima intervenção do Estado (mão invisível) e a meritocracia que beneficiam os indivíduos mais preparados e por assim serem, são os que se destacam para o progresso (LEHER e MOTTA, 2013. p. 576-579).

A questão de fundo deste debate é como tornar possível a formação de sociedades sustentáveis quando inseridas em um sistema capitalista que se constitui e se mantém dominante, inovando-se a partir da exploração da força de trabalho humana e do ambiente e da tentativa constante de cooptação de alternativas.

Tal questão nos impulsiona a denunciar, nesta tese, a crise socioambiental como fenômeno indissociável do modo de produção capitalista e a buscar aspectos sociais ocultados na relação sociedade-ambiente, a fim de encontrar neles contradições inerentes a este sistema, mas também maneiras de reinventar nossas relações com o mundo e com os outros, de forma a romper com o padrão de dominação que sustenta tal sistema.

Com esta intenção, partimos das discussões acumuladas pelo campo da educação ambiental, compreendida como prática educativa voltada às questões socioambientais realizadas entre pessoas de todas as idades, classes sociais, etnias, gêneros e em diferentes contextos, na escola ou fora dela. Tal prática pode ser desenvolvida para, com, ou pelas pessoas, assumindo diferentes e até antagônicas finalidades, a depender da intencionalidade de quem a realiza e das práticas desenvolvidas, avançando, ou não, na direção da transformação individual, coletiva (social) e na formação de sociedades sustentáveis podendo, então, apresentar resultados distintos, amplos ou restritos.

Diante das disputas ideológicas que envolvem os modelos de desenvolvimento, torna-se importante destacar que é pelo prisma do conceito de sociedades sustentáveis que defendemos a macrotendência crítica de educação ambiental vinculada em suas raízes com a ecologia política, com a teoria crítica<sup>8</sup>, com o pensamento complexo, democrático e emancipatório que são comuns ao campo da educação popular, nutrida, em grande medida, pelo pensamento freireano, ao se contrapor à visão estruturalista de sociedade, de educação opressora, tecnicista (bancária), transmissora de conhecimento (CARVALHO, 2004a; LOUREIRO, 2007).

Esta perspectiva apoia-se na crítica dos fundamentos causadores da exploração dos bens ambientais, da dominação dos seres humanos e dos mecanismos de acumulação do capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da

---

<sup>8</sup> Neste caso, consideramos como críticas todas as vertentes que questionam as pedagogias tradicionais marcadas pela fragmentação, hierarquização, neutralidade do conhecimento e que não consideram as implicações sociais de suas práticas pedagógicas. Portanto, outras teorias pedagógicas além das marxistas são consideradas como teorias críticas.

injustiça socioambiental, e por isso, contrapondo-se às outras duas macrotendências conservacionistas e pragmáticas de educação ambiental, voltadas exclusivamente ao ensino de ecologia e para a resolução de problemas, com forte sentido comportamentalista, tecnicista e bastante utilizada como ferramenta para promover os ideais de desenvolvimento sustentável, ao não debater criticamente sua questão social de fundo (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 11).

Como parte da macrotendência crítica da educação ambiental, adotaremos particularmente na tese a perspectiva de abordagem dialógico-crítica que tem como peculiaridade a intencionalidade explícita de denunciar, em suas análises, contradições existentes nas interações entre os seres humanos em interface com o ambiente, bem como as estruturas de dominação que as envolvem. Além disso, devido ao seu aspecto dialógico, essa perspectiva tem em vista superar a visão estruturalista e fatalista de sociedade, por meio do anúncio de possibilidades de transformação, evidenciando, portanto, experiências que sejam base para a constituição de sociedades sustentáveis, como é o caso das práticas agroecológicas camponesas e de educação do campo analisadas no sul da Bahia, em contraposição ao agronegócio.

Importante destacar que os pilares ontológicos, epistemológicos e metodológicos dessa perspectiva de abordagem da educação ambiental estão alicerçados na concepção dialética materialista de natureza enquanto totalidade, mediada na sua relação sociedade-ambiente pelo trabalho como práxis humana.

A natureza é o corpo inorgânico do homem. [...] a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem vive da natureza significa [que]: a natureza é o seu corpo, no qual ele deve manter num processo contínuo para não morrer. [...] a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza, não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é parte da natureza (MARX, 2004, p. 84).

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, [...] eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 2013, p. 167).

Com base na releitura de Marx feita por Logarezzi, (2015) é por meio do trabalho que as interações (inter)subjetivas e objetivas estabelecidas na sociedade com o ambiente são materializadas. Assim o trabalho é compreendido ontologicamente enquanto práxis humana (ação e reflexão) material e imaterial e, também, como

produção cultural constitutiva do ser humano, por meio da aquisição sistemática de experiências expressas pela nossa capacidade de reflexão, linguagem e ação. Além disso, sob a concepção do materialismo histórico, ao transformarmos a natureza, mediante o trabalho, também nos transformamos com e na natureza dialeticamente nesse processo interativo e biunívoco (ibid.).

A partir da concepção de natureza enquanto totalidade, a concepção de sujeito adotada pela educação ambiental dialógico-crítica, nestes termos, é de um sujeito que emerge da natureza mediante o trabalho como práxis humana e isto nos diferencia de outros seres vivos imersos na natureza enquanto suporte. No entanto, esta diferença não outorga a este sujeito superioridade aos demais seres, mas nos outorga a consciência que nos permite emergir do suporte biofísico, ao atribuir-lhe sentido transformando-o em mundo (FREIRE, 1996, p. 64).

A tomada de consciência nos auxilia, enquanto sujeitos, a transcender o reino das necessidades elementares que nos revela como seres biológicos. Passamos ao reino das necessidades culturais que nos explica como seres históricos inacabados, em constante fazer-se na possibilidade de busca de nossa emancipação (SOUZA; LOGAREZZI, 2017, p. 234-244). O impulso desta busca nos leva a somar esforços para superar contingências e constrangimentos históricos materiais e subjetivos (situações-limites) que obstaculizam nossa ontológica humanização, em conformidade com o gênero humano e, portanto, em processo permanente e inacabável de construção do próprio ser e de seu mundo.

Nesse devir, a concepção de realidade adotada pela perspectiva dialógico-crítica compreende os condicionantes históricos como “situações-limites” que, ao se tornarem um “destacado-percebido”, ou seja, ao ascenderem à consciência não mais como um fatalismo (o que só acontece como resultado de uma práxis dialógica que potencializa a visão crítica e possibilita o conscientizar-se das pessoas em interação intersubjetiva diante do mundo e seus desafios), podem gerar então um autolimites, na direção de “Ser Mais<sup>9</sup>”. A superação da situação-limite como fato dependerá, para além da tomada de consciência (que, embora essencial, constitui apenas o primeiro passo da conscientização), também das condições materiais e políticas concretas apresentadas e

---

<sup>9</sup> Freire empresta o conceito de “ser mais” de Álvaro Vieira Pinto que pode ser encontrado na obra “Consciência e realidade nacional” (1960) vol. II, p. 284.

da (im)possibilidade de ação coletiva projetada na noção de “Ser Mais”, alicerçada na esperança (FREIRE, 2001, p. 90).

Conforme aponta Souza (2017), esta vocação envolve os sujeitos em um compromisso ético de existência coletiva, base para as ações na direção de nossa humanização e que se funda no trabalho enquanto *práxis*, alicerce da educação popular (FREIRE, 2001) e marca fundamental do aspecto dialógico-crítico da educação ambiental aqui enfatizado.

Após a apresentação das concepções de natureza, sujeito e realidade adotadas pela perspectiva aqui defendida, convém ainda explicitar, segundo Logarezzi (2015), que nas sociedades em que prevalecem os interesses do capital, há um distanciamento do ser social de sua natureza criativa e uma cisão do ser que trabalha dos frutos do seu labor, produtor de cultura, fenômeno este chamado por Marx de alienação.

O trabalho alienado, na forma de emprego ou atividade subordinada, vendida e explorada pelo mercado, desloca o seu sentido cultural, atribuído ontologicamente e voltado ao seu valor de uso para o atendimento das necessidades básicas sociais de existência. Com isso, o trabalho alienado, em sentido oposto, volta-se prioritariamente aos interesses do capital, com base no seu valor de troca, ou seja, às necessidades do mercado e da geração e distribuição de riquezas por alguns, levando à exploração do mais valor<sup>10</sup>, implicando a acumulação (pela renda) e o lucro (ibid.).

Neste sentido, para que prevaleçam os interesses do capital há diferentes instituições como escola, igreja, esferas do direito, empresas de comunicação que se constituem como alicerces ideológicos do poder (MAYO, 2004, p. 38), contribuindo para propagação da alienação e dos paradigmas que privilegiam os grupos dominantes, levando à própria situação de hegemonia, nos termos de Gramsci (2001).

Vale ainda destacar, segundo Hardt e Negri (2014), que a hegemonia do neoliberalismo e de suas crises interfere drasticamente na economia, particularmente em uma sociedade de classes, fabricando ao menos quatro formas dominantes de figuras subjetivas, materializadas em diferentes dimensões sistema-sujeito que precisam ser desconstruídas para a formação de sociedades sustentáveis: o endividado, o mediatizado, o securitizado e o representado.

---

<sup>10</sup> Ou "mais valia", em outra tradução.

A hegemonia das finanças e dos bancos, por exemplo, produz a figura do *endividado*, que se materializa pelas estratégias de acúmulo do capital, por meio da renda financeira e não necessariamente pelo lucro. A dívida, portanto, passa a controlar também a relação de produção e exploração, concretizando a subordinação da relação entre o sujeito devedor e o sujeito credor, intensificando, assim, as desigualdades econômicas na sociedade capitalista.

Já o controle das informações e das redes de comunicação criou a figura do *mediatizado*, dominado por outras formas de repressão que antes eram estritamente pela negação ao acesso de informações, ou pela impossibilidade de expressão (censura). Agora as formas de dominação contam com o oposto disso. O excesso de informações e o estímulo para que nos expressemos tem sido estratégias pelas quais a mídia e as tecnologias de comunicação absorvem nossas preferências em troca de nossa constante atenção, oferecendo paradoxalmente ferramentas de repressão e de poder, ao mesmo tempo em que possui potencial contra hegemônico a depender do tipo de informação<sup>11</sup> circulada e apreendida (HARDT e NEGRI, 2014, p. 14).

A figura do *securitizado*, por sua vez, é criada pelo regime de segurança e o estado generalizado de exceção que colaboram para a formação de um sujeito oprimido pelo medo e cobiçoso de proteção. O rastreamento de nossas ações pelas tecnologias de segurança investiga atentamente a sociedade, num estágio de vigilância e de criminalização indiscriminada que, em uma sociedade de classes, funciona como controle pela prisão e depósito da população de baixa renda, negra, de pouca escolaridade, bem como de amedrontamento para a população “livre”. Neste regime de segurança o medo social generalizado é o motor da repressão, do controle social e da hegemonia (ibid.).

O *representado* é uma figura estranha, despolitizada, forjada pela corrupção da democracia e pela desesperança. Esta figura está diretamente relacionada com as figuras anteriores, por exemplo, pelo controle das finanças e da riqueza que impossibilita ascensão de partidos políticos ou organizações capazes de sustentar sua própria

---

<sup>11</sup> Informação “viva” ou “morta”, de valorização ou de controle. Segundo Hardt e Negri (2014), há no mínimo dois tipos ou circuitos de informação: o circuito que cristaliza a linguagem viva transformando-a em informações mortas que sustentam as máquinas dos aparelhos burocráticos e que codificam e reforçam o funcionamento da disciplina e das relações de subordinação. Já no circuito da linguagem viva, a informação é produzida continuamente, ressignificada, mobilizada na ação coletiva e na insubordinação.

campanha política sem coligações impossíveis e também subsidiada pelo superdeterminismo simbólico da mídia dominante, que tem poder de reter e bloquear o desenvolvimento de lutas sociais independentes, projetando a hegemonia e criando obstáculos às formas emergentes de participação efetivamente democrática. Somado a isso, ainda há o medo do securitizado que o imobiliza, direcionando-o ao isolamento e inibindo assim a natureza associativa (ibid.).

Em síntese, todas estas figuras criadas a partir de suas materialidades forjadas no sistema econômico capitalista produzem o desigual empobrecimento não somente das relações econômicas ou da exaustão dos bens ambientais e materiais da vida, mas também o empobrecimento de nossa potência de ação coletiva, capacidade humana de agir ética e politicamente de forma articulada. Por este motivo, Hardt e Negri (2014, p. 51) afirmam que é preciso procurar caminhos para desconstituir todas estas figuras despotencializadas e, em última análise, o próprio sistema capitalista, aprendendo e somando às experiências acumuladas dos diferentes movimentos sociais que historicamente resistem e lutam diariamente contra a hegemonia, dispondo de diferentes mecanismos e que, por isso, podem nos auxiliar a recuperar, ao menos, o nosso sentido coletivo de luta e, quiçá, a recusar, subverter e transformar as relações de dominação (HARDT e NEGRI, 2014, p. 51).

Para que estas e outras formas de hegemonia possam se estabelecer, Gramsci afirma que a educação desempenha um papel fundamental para assegurar o consentimento da proliferação e continuidade do modo de vida dominante (MAYO, 2004, p. 350). Para Gramsci, toda a relação de hegemonia é essencialmente educativa e conta com os agentes das instituições que formam a sociedade civil para garantir esta relação. Este papel também é atribuído aos intelectuais orgânicos (de classes) que podem contribuir, em diferentes proporções, tanto para manter, como para transformar o modelo dominante (GRAMSCI, 1978).

Os intelectuais orgânicos de classes, neste sentido, possuem função fundamental na criação e cimentação de padrões hegemônicos de produzir, pensar e agir nas sociedades capitalistas. A agricultura e a educação, por exemplo, ao serem convertidas em mercadorias, precisam substituir seus valores de uso como: a criação e a socialização de saberes com e no ambiente, alimentação, cultura, entre outros, por novos valores de troca: alta produção e rendimento, acesso ao vestibular, garantia de emprego.

Neste sentido, o agro(negócio) em substituição à agri(cultura) se generaliza e se aprofunda em complexos industriais de produção para fins de exportação, na exploração e no controle de áreas cada vez mais extensas do país para a produção de monocultivos, concentrando terras e intensificando o uso dos pacotes tecnológicos de agrotóxicos e fertilizantes químicos. O discurso hegemônico de convencimento sobre a sua eficiência é de ser este o único modelo capaz de produzir alimentos em quantidades suficientes para suprir a fome no mundo, atendendo a demanda da crescente população (LEITE e MEDEIROS, 2012).

Contudo, pesquisas mostram que o agronegócio, ou agricultura capitalista, produz mercadorias e não alimentos para a população. Segundo o IPEA (2011) é a agricultura familiar que produz 70% dos alimentos que consumimos, empregando 74% da força de trabalho, usando 24% das terras agricultáveis, mesmo recebendo apenas 14% dos subsídios do crédito agrícola nacional (STÉDILE e ESTEVAN, 2013).

Já a educação, quando transformada em mercadoria, é realizada de forma bancária (mesmo quando veladamente, transvestida de democrática) pelas instituições públicas e privadas, financiadas pelo Estado<sup>12</sup>, que passam a responder pela educação com autonomia para introduzir valores econômico-liberais, além de absorver generosas fatias do mercado educacional.

A empresa Kroton de educação, por exemplo, anunciou, entre outras aquisições em 2013, a sua associação com a empresa Anhanguera, formando, desta maneira, a maior empresa de educação do mundo, dominando o mercado brasileiro do ensino superior. Segundo informações do Censo da Educação do Ensino Superior de 2012, no Brasil, 87% do total de instituições de ensino superior são privadas. Como se não fosse suficiente, estas empresas ainda seguem com vistas a conquistar o mercado público editorial do ensino básico e fundamental (KROTON, 2018).

A mercantilização da educação também ocorre por dentro do próprio Estado, seja por consumir os pacotes educativos destas empresas, seja pelas arbitrárias intervenções nas políticas públicas de educação, como a “lei da mordaza”, defendida pelo movimento “Escola *sem* partido” que busca consolidar-se pelo projeto de lei nº

---

<sup>12</sup> A exemplo podemos citar o Pronatec, cheque educação e outras privatizações da gestão escolar da rede pública por meio de ONGs e empresas.

867/2015, com propostas de caráter totalitário e antidialógico<sup>13</sup>, servindo de base ideológica para o programa “Todos pela educação”, cujos integrantes têm combatido o pensamento crítico, desde a década de 1990. A PEC 55, que prevê o congelamento dos investimentos públicos na área social por 20 anos, reserva a riqueza produzida para interesses do capital. A reforma do ensino médio, proposta pela medida provisória nº 746/2016, aprovada e transformada na Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, materializa as ações anteriores, como o corte no orçamento da educação e o repasse de recursos públicos para os setores privados a ofertarem cursos rápidos profissionais de baixo valor tecnológico agregado e ainda utilizar mão de obra gratuita das/os estudantes (MOTTA e FRIGOTTO, 2017).

No contexto da globalização neoliberal, todas estas ações estão alinhadas por uma determinada concepção de formação humana e de produção no marco restrito das necessidades de mercado, que enfatizam, por exemplo, conhecimentos úteis para impulsionar a produtividade dos setores econômicos e o aumento da competitividade do Brasil no mercado internacional. As vantagens exibidas estão relacionadas à geração de condições de empregabilidade, à disponibilidade de fartos “recursos ambientais” para a exportação de matérias-primas, baixo valor (ou gratuidade) da força de trabalho (como mercadoria) e todas elas acabam por atrair para o Brasil muitas indústrias estrangeiras do setor de educação e do agronegócio (ibid.).

São por estas e por outras razões que escolhemos pesquisar o contexto do extremo sul da Bahia. Nele encontramos antagônicos projetos societários pautados em contrários modelos de educação, produção agrícola e desenvolvimento do campo.

De um lado, conhecemos um cenário de exploração, expropriação e mercantilização da terra e da vida, protagonizado pelas empresas nacionais e transnacionais produtoras de papel e celulose, que objetivam, principalmente, a produção em grande escala (mecanizada) de monocultura de eucalipto, basicamente para fins de exportação e o acúmulo de capital. Neste contexto, há forte apelo para o uso indiscriminado de agrotóxicos e fertilizantes químicos, sistematicamente oferecidos aos sujeitos do campo pelas empresas beneficiárias, como forma de modernizar a

---

<sup>13</sup> O movimento da escola sem partido defende ideias totalitárias promovidas pelo discurso da neutralidade da educação e da ciência, articulando publicamente ofensas contra Paulo Freire, que desqualificam este educador cuja tese básica da relação pedagógica é a práxis dialógica.

agricultura camponesa, considerada como “ultrapassada”, adequando-a, desta forma, ao atual modelo hegemônico de desenvolvimento moderno do campo.

O que não se evidencia neste caso é que este tipo de desenvolvimento gera endividamento e dependência, cada vez maior, de insumos industriais e assistência técnica (elementos externos) para a produção agrícola camponesa, sendo um dos fundamentais fatores para obtenção de lucro, terra e mão de obra barata por parte das empresas que seguem avançando com o apoio do Estado, principalmente por meio de fundos públicos e parcerias público-privadas.

De outro lado, com todas as contradições que a cercam, conhecemos a proposta de transição agroecológica de produção de alimentos saudáveis em assentamentos rurais, composta por relações socioambientais geradoras de territórios que sustentam e são sustentados por famílias camponesas. Muitas delas são organizadas em movimentos sociais que têm a sua unidade na luta pela reforma agrária, por melhores condições de vida, trabalho, educação e soberania alimentar, reivindicações fundamentais para a viabilização da permanência no campo.

É diante destas questões, que sustentam a relação de concentração de riqueza para uns e acúmulo de desvantagens para outros, que Caldart et al. (2012, p. 16) defendem que a contradição fundamental na atualidade do campo tem relação com a dinâmica existente entre capital, trabalho e terra. Segundo as/os autoras/es essa contradição reintroduz o campesinato como sujeito coletivo ativo na cena política do campo, por meio de diferentes movimentos sociais, contra o capital mundializado na materialidade das multinacionais do ramo agrícola.

Neste sentido, procuramos identificar na tese como a educação ambiental perpassa a vida comunitária camponesa no extremo sul da Bahia, por meio do compartilhamento dos saberes agroecológicos e no âmbito de seu projeto educativo denominado educação do campo. Também procuramos identificar como a educação ambiental se faz presente nas estratégias de mercado, particularmente nas da empresa Veracel, para perpetuar ações educativas e midiáticas que positivem a imagem do agronegócio, tanto no campo como na cidade, uma vez que suas práticas, muitas vezes, são geradoras de degradação socioambiental, devido ao intensivo uso de agrotóxico (produtos químicos em geral) e à exploração do ambiente, e da destituição do campesinato como categoria social, seja por sua proletarização, expulsão do campo,

expropriação de suas terras (tomada dos instrumentos de trabalho) e/ou pela desvalorização de seus saberes e identidades.

Contudo, estes sujeitos, por serem capazes de buscar estabelecer virtuosas relações socioambientais no mesmo lugar em que geram a sua produção, mediante o trabalho de cultivo da terra em bases agrobiodiversas e de conservação do ecossistema (PEREIRA, 2015. p. 29), promovem constantes ações de resistência e criativos impulsos contrários à dominação, ressignificando a luta camponesa e fazendo-a estar sempre em movimento na direção de sua (re)criação (FERNANDES, 2009).

O sujeito camponês utiliza-se de diferentes estratégias e articulações, compatibilizando a produção agrícola com a preservação socioambiental, fazendo da agroecologia uma prática científica de manejo integrado e ecológico, potencializadora e articuladora de diferentes conhecimentos (novos e ancestrais) e técnicas capazes de eliminar a dependência externa de insumos químicos industriais. Além disso, permite recuperar a identidade e a agricultura camponesas, sendo um dos instrumentos para a viabilização da reforma agrária e junto com ela a efetivação de outro modelo societário.

Importante destacar que a agroecologia<sup>14</sup> tem sido reconhecida de forma a articular prática, ciência e movimento social por diferentes escolas do pensamento agroecológico. Na escola de origem europeia (Eduardo Sevilla-Guzmán e Manuel González de Molina) e na estadunidense (Miguel Altieri e Stephen Gliessman), a agroecologia é perscrutada considerando-se a relação dos agroecossistemas e a ação social coletiva de determinados setores da sociedade civil, que os promovem visando assegurar aos povos do campo e às suas nações a segurança e a soberania alimentar.

São escolas que promovem uma concepção ampliada de agroecologia, a partir das análises das práticas do campesinato, organizado ou não em movimentos sociais. Dessa acepção de agroecologia, depreende-se que os camponeses são como guardiões de sementes e manejadores da biodiversidade (CARVALHO, 2013).

A agroecologia, também passa a ser utilizada como categoria, ou seja, como nome que os movimentos camponeses dão às suas práticas agroecológicas. Dessa

---

<sup>14</sup> A agroecologia se popularizou nos anos 1980 como uma disciplina específica que estudava os agroecossistemas. Nas décadas seguintes, outras contribuições foram se somando a essa concepção para dar-lhe sua conformação atual: o ambientalismo, a sociologia, a antropologia, a geografia, o desenvolvimento rural e o estudo de sistemas tradicionais de produção – indígenas e camponeses – de países da periferia do capitalismo. Essas definições indicam aspectos importantes que permitem diferenciar a agroecologia de outros processos, dos quais tem sido interpretada como sinônimo. (GUHUR e TONÁR, 2012).

maneira, promovem uma reconfiguração do campo semântico das lutas sociais por reforma agrária, porque ao tratarem de agroecologia sempre a realçam como modo de vida e perspectiva territorial (mais do que matriz produtiva meramente) e mostram o enfrentamento do quefazer agroecológico em movimento de permanente luta contra o modelo de acumulação do agronegócio, estratégico ao sistema de produção capitalista (CAPORAL e COSTABEBER, 2004; CALDART et al., 2012).

Segundo Whitaker e Bezzon (2006), o desenvolvimento da cultura, por meio do trabalho social, juntamente com a preservação e o manejo do ambiente natural – o que inclui a agroecologia – pode aportar soluções específicas para a resolução de problemas socioambientais. Diante disso, a agroecologia desempenha papel importante para os processos de transformação do campo por reunir diferentes propostas de produção agrícola, de organização do trabalho e da vida de forma contra hegemônica, pautadas no trabalho social, no diálogo de saberes e na modificação consciente do ambiente.

Coincidindo com os interesses dos processos de auto-emancipação das famílias trabalhadoras camponesas, particularmente pelos vínculos estabelecidos entre educação e trabalho, o projeto de educação camponesa, denominado educação do campo, objetiva valorizar o território camponês como espaço de vida, trabalho e resistência, tendo em vista a formação de sujeitos capazes de conhecer a realidade social contraditória e de se engajar em um projeto de transformação de seu meio e da sociedade. Para isso, torna-se fundamental que trabalhadoras/es elaborem seu próprio projeto de educação, a partir de suas demandas, tendo o trabalho criativo como princípio pedagógico e finalidade das práticas educativas (CALDART, 2012).

Nesse sentido, os sujeitos do campo, historicamente privados de seu direito educativo formal, ao se organizarem em movimentos sociais de luta por reforma agrária, nela incluem a luta por educação. Por isso, os movimentos camponeses têm reivindicado uma educação pública que considere suas demandas específicas como sujeitos camponeses, no sentido de valorizar suas identidades socioculturais e políticas, ao mesmo tempo em que possam se apropriar do conhecimento instrumental acumulado.

Tudo isso, sem perder de vista o esforço de superar entraves de uma perspectiva de educação que tem o urbano como referência e assim conciliar tempos de trabalho (produção) no campo e o tempo de estudo (escola), somado ao verdadeiro

reconhecimento de que todos os sujeitos são portadores de conhecimento (independente das idades, etnias, gêneros), e que o processo de ensino do conhecimento científico, filosófico e artístico tem politicidade (não é neutro) e de aprendizagem como um direito.

Após um levantamento em busca de alguma região ou experiência que reunisse elementos para compreender a complexidade e as contradições da questão socioambiental, na perspectiva da educação, chegamos ao contexto do extremo sul da Bahia, do qual nos aproximamos pelas experiências da Escola Popular de Agrofloresta e Agroecologia Egídio Brunetto, parte do Projeto Assentamentos Agroecológicos, e das escolas municipais do campo: “Estrelas do Chê” e “Paulo Freire”.

Neste momento definimos, então, a nossa questão de pesquisa que nos guiou durante o trabalho de campo:

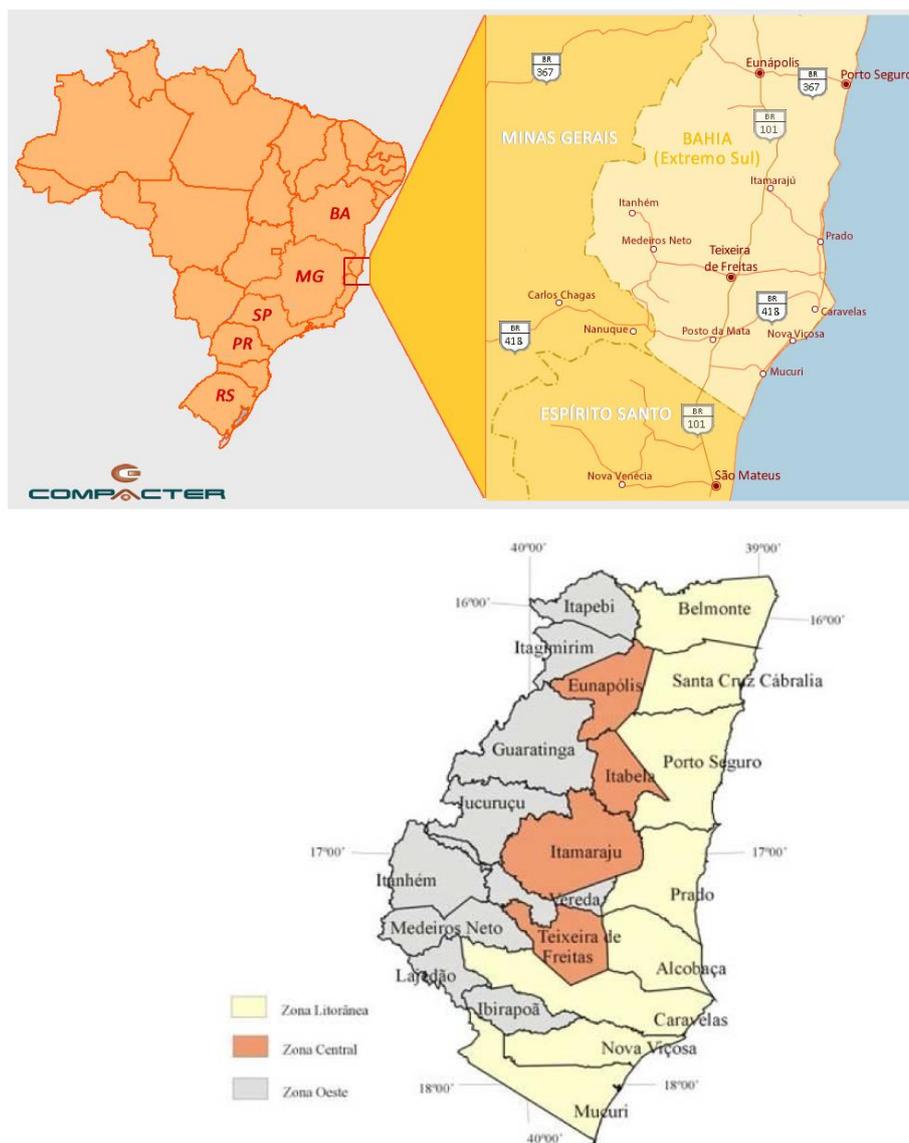
*as experiências agroecológicas e de educação do campo, no contexto do sul da Bahia poderiam apontar possibilidades para o exercício de uma educação ambiental dialógico-crítica que possa contribuir democraticamente para a formação de sociedades sustentáveis? Teria o campo da educação ambiental contribuições da materialidade do processo de resistência camponesa e dos princípios pedagógicos que estruturam suas práticas educativas?*

Junto a esta questão, seguimos para o nosso campo de pesquisa a fim de comprovar a seguinte tese.

As experiências coletivas camponesas, ancoradas nas matrizes formativas e pedagógicas da educação do campo e da agroecologia, diante das contradições que as cercam como práticas sociais, têm potencial para aprofundar questões socioambientais debatidas na educação ambiental, numa perspectiva dialógico-crítica. Devido às suas especificidades, as experiências podem subsidiar uma materialização desta abordagem de educação ambiental favorecendo a potencialização da crítica pelo diálogo no processo educativo. Isto se dá pela sua capacidade de denunciar o modelo produtivo do agronegócio (com a sua pedagogia antiecológica e socialmente desigual) e de anunciar propostas que visam sintonizar os limites e as possibilidades do ecossistema, com as necessidades produtivas e culturais dos(as) camponeses(as), implicando uma nova cultura do trabalho e novas relações socioambientais na direção de formar sociedades sustentáveis.

## 1.1. Campo da pesquisa

O extremo sul da Bahia abrange 21 municípios<sup>15</sup> totalizando uma área de 30.420 km<sup>2</sup> que representam 5,42% do total do território estadual da Bahia (SOUZA; OVERBEEK, 2008; MALINA, 2013). Como vemos nos mapas abaixo, ele faz fronteira ao sul com o estado de Minas Gerais e a oeste com o estado de Espírito Santo e está subdividido em três zonas: Litorânea, Central e Oeste.



**Figura 1: Região do extremo sul da Bahia** – Fonte: FONTES, Ednice de Oliveira, MELO e SILVA, Sylvio Carlos Bandeira de. Desigualdades regionais no extremo sul da Bahia: desafios e oportunidades. 2005, p. 53-59.

<sup>15</sup> Alcobaca, Belmonte, Caravelas, Eunápolis, Guaratinga, Ibirapuan, Itabela, Itagimirim, Itapebi, Itamarajú, Itanhém, Jucuruçu, Lagedão, Medeiros Neto, Mucuri, Nova Viçosa, Porto Seguro, Prado, Santa Cruz de Cabralia, Teixeira de Freitas e Vereda.

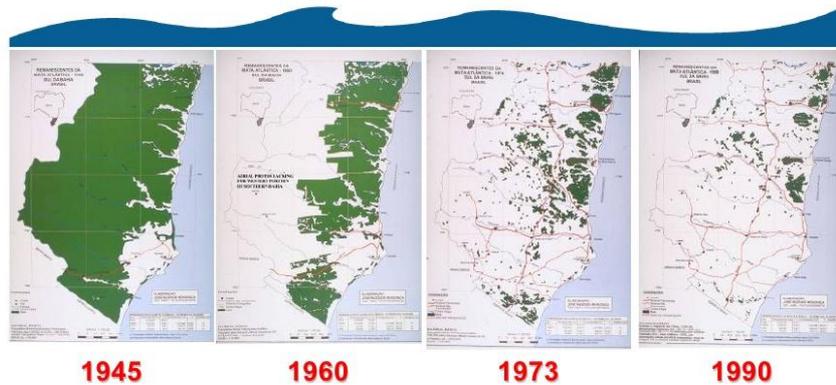
Estas três zonas (litorânea, central e oeste) possuem perfis heterogêneos e foram constituídas em específicos momentos históricos.

A zona litorânea, por exemplo, foi a primeira a ser povoada e atualmente conta com atividades turísticas devido a sua beleza natural, tendo a seu favor a facilidade de acesso após a construção da BR-101. A zona central é a mais povoada e conta com atividades de extração e exportação de madeira, pecuária e o monocultivo de eucalipto que atualmente se sobressai como atividade econômica para a fabricação de papel e celulose. Com baixa densidade demográfica, a zona oeste também desenvolve a pecuária, cultivos de cacau, café, mamão e, nos últimos 30 anos, tem chamado à atenção de investimentos estrangeiros (FONTES, MELO e SILVA, 2005; LÉON et al., 2016).

Neste sentido, o extremo sul da Bahia se sustenta basicamente com atividades turísticas, pecuária, agricultura de pequena, média e grande escala, e recentemente com a produção de papel e celulose. Nos chama a atenção o valor percentual das áreas de pastagem que atingem 55,87% das terras do extremo sul da Bahia, embora haja registros de sua redução devido ao avanço das áreas de plantios de eucalipto que atingem 21,54% das terras. As demais culturas, como cacau, café, cana-de-açúcar e mamão representam 6,61% da área total (SOBRAL et al., 2014).

Diante do intenso desmatamento existente no extremo sul da Bahia, vimos que apenas 14,24 % são os remanescentes florestais do bioma Mata Atlântica, compostos por uma mescla de matas secundárias degradadas e matas primárias alteradas, principalmente localizadas em topos de morros, reservas legais e unidades de conservação (ibid.), como podemos visualizar na figura 2.

## Desmatamento no Extremo Sul da Bahia nos últimos 60 anos



Como resultado da perda de florestas e fragmentação do hábitat natural, várias espécies da região encontram-se ameaçadas de extinção

Figura 2: Desmatamento - extremo sul da Bahia - <https://pt.slideshare.net/eltislides/pes-course-porto-seguro-carbono-carava-project-southern-bahia-chris-holvorcem>

Após a década de 1970, o extremo sul da Bahia passou por sucessivas transformações sendo atualmente valorizado por sua contribuição econômica ao estado baiano que gera riquezas pouco distribuídas àqueles que lá trabalham. Juntamente com esse tipo de desenvolvimento econômico houve a intensificação dos impactos socioambientais decorrentes da exploração de terras, extração de bens ambientais e exploração de mão de obra camponesa (ALMEIDA, et al, 2008). Os impactos no cotidiano da agricultura camponesa foram muitos. A ocupação de grandes áreas pelas empresas transnacionais, inclusive as destinadas à reforma agrária, terras indígenas e no entorno de Unidades de Conservação da Mata Atlântica causaram e ainda causam intensos conflitos socioambientais. Isto sem contar os impactos diretos no solo, fauna, flora e recursos hídricos (SANTOS; SILVA, 2004).

A partir da década de 1990, o processo de integração do extremo sul da Bahia à economia estadual e nacional se privilegiou principalmente do acesso rodoviário facilitado, de incentivos fiscais concedidos pelo município e de financiamentos

concedidos pelo BNDES<sup>16</sup> às empresas de papel e celulose, consideradas equivocadamente como empresas de reflorestamento (RIBEIRO et al., 2017).

Tais fatores estimularam a expansão da cultura do eucalipto e a introdução de empresas de papel e celulose como a Veracel, a Suzano que passam a atender prioritariamente as demandas do mercado externo. Outros grupos madeireiros do Espírito Santo e de Minas Gerais também foram atraídos pelas vantagens econômicas apresentadas (CARNEIRO, 2015).

O que também faz parte deste cenário é o forte apelo ao modelo de produção de commodities baseada em pacotes tecnológicos do agronegócio (agrotóxicos, fertilizantes, adubos, mudas clonais) com eficiente articulação entre capitais (fundário-industrial-midiático e financeiro internacional) que acabam por transformar intencionalmente os países periféricos, como o Brasil, em produtores e exportadores de commodities já que esta etapa é a socioambientalmente mais onerosa, impactante e com menor agregação de valor na cadeia produtiva mundializada (LEÃO; VASCONCELOS, 2015 apud PERPÉTUA e THOMAZ, 2017).

É neste contexto que o Brasil passou a ser o maior produtor e exportador de celulose de fibra curta branqueada do mundo, tendo a sua capacidade produtiva multiplicada de 4,87 para 14,15 milhões de ton./ano, entre 1992 e 2014 (PERPÉTUA e THOMAZ, 2017).

Segundo dados do Instituto do Meio Ambiente, de 2008, o sul da Bahia ficou responsável por 90% da produção de celulose do estado baiano, passando de 350.000 m<sup>3</sup> no ano de 1991, para 5.038.564m<sup>3</sup> no ano de 2004 (RIBEIRO et al., 2017).

A crença de que todo este contexto fortalecerá a economia brasileira, com a possibilidade de geração de novos empregos e que este é o melhor modelo de

---

<sup>16</sup> O Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) é um instrumento do Governo Federal para o financiamento de longo prazo a investimentos que contribuam com o desenvolvimento do País. Contudo, seus critérios de liberação para créditos tem privilegiado o financiamento às exportações beneficiando empresas nacionais internacionalizadas, particularmente para exportações vinculadas aos setores de infraestrutura e energia relacionados à produção e ao escoamento de commodities. Tal fato reflete a direção política dos governos recentes ao modelo de desenvolvimento imposto pelos países ricos. Como resultado, o Brasil experimenta acentuado processo de desindustrialização, perda de competitividade e principalmente pressões cada vez mais acentuadas sobre os bens ambientais brasileiros, com impactos irreversíveis atravessados por conflitos sociais crescentes. (<https://www.cartacapital.com.br/blogs/outras-palavras/bndes-duas-criticas-opostas-7334.html>)

desenvolvimento do campo abre portas para que empresas transnacionais controlem áreas cada vez mais extensas no Brasil e particularmente no extremo sul baiano.

Contudo, os dados apresentados pelo Instituto do Meio Ambiente de 2008 mostram outra realidade em relação à empregabilidade. Os empregos permanentes no campo, por exemplo, tiveram uma redução de 127% entre os anos de 1985 até 1995, ou seja, houve uma queda de 20.249 para 8.914 postos de trabalho. Os empregos temporários também tiveram queda de 863% no mesmo período, diminuindo de 23.111 para 2.398 (RIBEIRO et al., 2017).

Pode-se notar que as empresas encontram a sua contrapartida organizacional, tanto por meio da privatização de bens naturais (água, solo, terra), quanto pelas formas flexíveis de instalação, gestão e controle da força de trabalho: redução do quadro de contratados, terceirização, baixa remuneração, intensidade da jornada de trabalho. (PERPÉTUA e THOMAZ, 2017).

Neste sentido, embora tenhamos identificado nos estudos de Perpétua e Thomaz (2017) indicadores de crescimento no IDH de alguns municípios do extremo sul da Bahia, os mesmos ainda encontram-se abaixo da média nacional do ano de 2000. Tal fator nos faz considerar que a modernização das atividades agrícolas, florestais e mesmo outras atividades econômicas tradicionais foram insuficientes para alcançar níveis de transformações sociais significativas que contribuíssem com a melhoria das condições de vida da população. Isto mostra a inabilidade do modelo deste tipo de estratégia para desenvolvimento.

É diante desta relação de concentração de riqueza para uns e acúmulo de desvantagens para outros que Caldart et al. (2012, p. 16) defende que a contradição fundamental na atualidade tem relação com a dinâmica existente entre capital, trabalho e terra. Segundo Caldart et al. (2012) essa contradição reintroduz o campesinato como sujeito coletivo ativo na cena política do campo, por meio de diferentes movimentos sociais, contra o capital mundializado na materialidade das multinacionais do ramo agrícola.

Neste embate entre movimentos sociais do campo e as indústrias de papel e celulose diferentes movimentos sociais<sup>17</sup> lutam por reforma agrária popular no extremo sul da Bahia. Desde 2011, por exemplo, alguns movimentos sociais se reuniram no

---

<sup>17</sup> MST, Fetag, Aprunve, FTL, MRC e MLT

mesmo desafio de estruturar junto à equipe da Esalq-Usp o “Projeto Assentamentos Agroecológicos”. Este projeto possibilitou, dentre outras coisas, iniciar o processo de transição agroecológica em 11.000 hectares de áreas conquistadas por aproximadamente 1.300 famílias, bem como construir a Escola de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto que atua articuladamente com as escolas do campo.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um dos sujeitos coletivos atuantes neste processo, com vistas a realizar a reforma agrária popular. Seu protagonismo caracteriza-se pelas estratégias de ocupação do território, seguida de elaboração de ações educativas agroecológicas nas áreas de assentamentos e pré-assentamentos articuladas à educação do campo.

Outro movimento social que possui representatividade no processo de transição agroecológica identificado na pesquisa é a “Associação de Trabalhadores Rurais Unidos Venceremos” que vivem e produzem em áreas que fazem divisa com o Parque Nacional do Pau Brasil (PNPB) e que atualmente tem empenhado esforços para adequar a sua produção em modelos agroecológicos.

A conquista da terra é o primeiro desafio. Somado a ela, a viabilização de outras políticas que garantam a permanência nela é fundamental. Por este motivo é que existem reivindicações de outros direitos que acompanham as lutas contínuas originárias, a defesa do direito à terra, trabalho e educação que apoiam, em alguma medida, a luta da educação do campo e da agroecologia.

Após a realização do campo de pesquisa, extraindo elementos do contexto apresentado, e com base nas questões que nos orientam neste trabalho, elaboramos o seguinte *objetivo geral* da pesquisa:

*identificar matrizes formativas e práticas de movimentos sociais do campo que possam ser articuladas a atividades de educação ambiental e discutir seu potencial de contribuição para uma abordagem dialógico-crítica de questões socioambientais, tendo em vista somar-se a outros estudos que buscam apontar caminhos na formação de sociedades sustentáveis.*

Para alcançar o objetivo geral, traçamos ainda outros quatro objetivos específicos:

- 1) Discutir, sintetizar e integrar as categorias educação ambiental, educação do campo e Agroecologia, na perspectiva do materialismo histórico dialético,

com enfoques socioambiental e dialógico-crítico na abordagem educativa do contexto de ações articuladas de exploração social e degradação ambiental e de ações de resistência a tal opressão.

- 2) Compreender o contexto do sul da Bahia diante do confronto entre antagônicos modos de fazer agricultura, o tipo de educação sustentada por eles e seus impactos na formação de sociedades sustentáveis.
- 3) Caracterizar maneiras pelas quais a educação ambiental tem se materializado na perspectiva do empresariado, no extremo sul da Bahia.
- 4) Apontar princípios e práticas agroecológicas e de educação do campo que contribuam no trato educativo de questões socioambientais da atualidade, abordadas pelo campo da educação ambiental numa perspectiva dialógico-crítica, tendo em vista, a formação de sociedades sustentáveis.

Após definir as questões de pesquisa e os objetivos do trabalho seguimos com a metodologia utilizada, apresentando aspectos teóricos referentes à relação entre epistemologia, metodologia e ontologia, e posteriormente com a apresentação dos sujeitos que compõem a realidade investigada e participaram deste trabalho.

## 2. METODOLOGIA

### 2.1. Referencial teórico metodológico

Ontologia, epistemologia e metodologia são três conceitos originários da filosofia e muito utilizados nas ciências humanas. Apesar disso, seus significados são de difícil entendimento, seja por estarem intimamente relacionados, seja por serem utilizados, muitas vezes, de forma abstrata. De qualquer forma, esses conceitos são muito importantes para distinguir diferentes concepções de sujeito, conhecimento e realidade, bem como para nos posicionarmos sobre qual tipo de pesquisa científica queremos realizar. Para melhor compreender a relação entre estes conceitos, seguimos para uma breve caracterização e algumas de suas relações.

De acordo com as elaborações de Gómez et al., (2006), o conceito de *ontologia*, nos leva a refletir sobre questões referentes à existência da realidade<sup>18</sup> e a sua natureza (essência). A realidade existe? Ela é independente das pessoas que vivem nela?

No caso da realidade ser considerada independente dos sujeitos, ela está pronta para ser descoberta e revelada, já que é concreta, objetiva, determinada e, portanto, a sua compreensão é de natureza objetivista.

Contudo, se considerarmos a realidade dependente dos sujeitos que nela vivem, temos então outras três possibilidades: a) a realidade pode ser uma construção social que depende exclusivamente dos significados que as pessoas a ela atribuem, sendo, assim, de natureza/essência subjetivista; b) a realidade pode ser entendida e constituída por estruturas situadas historicamente, sendo, portanto, de natureza dialética; c) a realidade pode ser produto da interação social, de forma que os significados elaborados são provenientes de acordos estabelecidos entre grupos, e por isso, de natureza intersubjetiva (GÓMEZ et al., 2006).

A natureza da realidade que sustenta a presente tese e, portanto, a nossa lupa de pesquisa, se aproxima dos itens b) e c) acima descritos. Consideramos que a realidade pode ser dialeticamente frutos de relações socioambientais constituídas dinamicamente, tanto por estruturas sociais de dominação situadas historicamente, quanto por movimentos de resistência que são produtos destas interações em uma sociedade de classes. Os significados elaborados são, portanto, provenientes das intersubjetividades

---

<sup>18</sup> Nos referimos aqui à noção de realidade social que se distingue da noção de realidade estritamente física.

condicionadas pelo contexto de forças políticas que as compõem na dinâmica histórica da luta de classes.

Tal movimento de resistência e ação contrária às estruturas de dominação é nutrido por nossa vocação ontológica humana, chegamos à concepção de ser humano. Segundo Freire (2001) as pessoas estão direcionadas para o *Ser Mais*, uma vez que a nossa essência nos leva a ser o que ainda não somos, num processo de vir-a-ser em que buscamos o conhecimento de si e do mundo com vistas a lutar pela afirmação e/ou conquista de nossa liberdade. A esse processo Freire chama de humanização.

Como seres inacabados, a busca por *ser mais* compreende uma concepção de realidade que, apesar de condicionada pelas estruturas opressoras, não é por elas determinada, apresentando assim possibilidades de superação das *situações-limites* em direção ao *inédito viável* (FREIRE, 2001 p. 90- 92).

Desta forma, estamos no mundo interagindo com outras pessoas e com outros seres não humanos, pássaros, outros animais, florestas, insetos, montanhas, oceanos, atmosfera etc. Nós, seres humanos, temos diferentes possibilidades de existência neste ambiente, fazendo desse suporte o nosso mundo culturalizado, como já mencionado na concepção de educação ambiental dialógico-crítica. Assim somos capazes de permanentemente fazer e refazer o mundo e a nós mesmos. No processo de construção do nosso ser, uma vez que ele é ontologicamente inconcluso, buscamos melhores situações de vida. Quando este processo é negado, estamos contrariando a nossa vocação ontológica de ser mais, ou seja, estamos nos desumanizando. Para Freire (2001), ao negar o outro de ser mais, nego também a minha própria humanização (obviamente com consequências sociais bem diferentes a quem nega e a quem é negado).

Já o conceito de *epistemologia*, segundo Gómez et al. (2006), refere-se a como nos apropriamos e representamos a realidade no campo do conhecimento. Como aprendemos ou conhecemos a realidade? Quais elementos e pressupostos estão envolvidos nesse processo? Quais as possibilidades de conhecer a realidade no campo da ciência, da filosofia e da arte?

Para compreendermos as concepções de epistemologia, ou seja, pensarmos as diferentes formas de conhecer a realidade, se faz necessário partir do nosso

entendimento ontológico sobre a natureza da realidade, pois esses dois conceitos estão intrinsecamente relacionados.

Vejamos. Se o pressuposto ontológico for objetivista (a realidade não depende do significado atribuído pelos sujeitos), a epistemologia utilizada estará voltada a investigar a realidade por meio de experimentos e testes para comprovar os fatos. A investigação é livre de valores, portanto neutra, e tem a pretensão de descrever e analisar a realidade tal como ela é, em sua objetividade (GÓMEZ et al., 2006).

No caso do pressuposto ontológico construtivista/subjetivista, o conhecimento é resultado de processos interativos com a realidade social. Não existe uma verdade objetiva a ser descoberta, o seu significado é uma construção relativa. Existem muitas maneiras de ver a própria realidade e, por isso, não é possível alcançar verdades e/ou possibilidades universais. A ciência, neste caso, pretende compreender e interpretar a realidade e o que pensam as pessoas do contexto investigado, pautando-se, assim, por uma epistemologia relativista de como se produz conhecimento e de como se conhece a realidade (ibid.).

Já a epistemologia dialética, ou praxiológica, parte do pressuposto ontológico dialético e da teoria sócio-crítica. Quem investiga deve conhecer e compreender a realidade como práxis, ou seja, unir teoria e prática a partir de conhecimentos, valores e ações, com vistas a contribuir com o processo de libertação e de emancipação das pessoas envolvidas. Uma vez que vivemos em uma sociedade de classes pautada pelo capitalismo (produção e consumo), que mantém relações de poder constituídas historicamente, evidenciar o movimento das contradições da realidade torna-se ação fundamental para compreender as desigualdades, seguindo na direção de alcançar um inédito viável de transformação da sociedade (ibid.).

Neste caso, a interação entre a pessoa que pesquisa e o grupo, ou o contexto pesquisado, é dialética e tem o objetivo de identificar as relações de poder existentes e ampliar a compreensão das estruturas históricas que se transformam com o passar do tempo. A análise crítica é feita de forma a explicitar a ideologia e o posicionamento da pesquisadora e das pessoas envolvidas no processo de construção do conhecimento, não separando o compromisso político da investigação. São considerados tanto a subjetividade como a objetividade, reunidas em bases materiais da realidade. A finalidade da pesquisa, ou da produção de conhecimento, é de conhecer a legalidade que

rege determinados fenômenos e, dessa compreensão, munir a organização social de trabalhadoras/es para atuarem em seu processo emancipatório. Nesse sentido, conhecer e transformar constituem o mesmo processo prático (GÓMEZ et al, 2006; HAGUETTE, 2003).

Já no pressuposto ontológico intersubjetivo a epistemologia é intersubjetiva, centrada no diálogo e nos acordos alcançados comunicativamente para chegar ao entendimento. Segundo Gómez et al. (2006), os processos cognitivos intersubjetivos podem ser revistos pelo grupo a qualquer momento. A ciência é mais do que produção de conhecimento, ela é um conjunto de enunciados sobre o que chamamos de realidade.

Com o horizonte utópico de se chegar a um entendimento comum do grupo gera-se necessidade de elaboração de argumentos por parte das pessoas envolvidas, baseados em pretensões de validade e não em pretensões de poder (pressão da liderança, da academia ou empresa). Para que isso ocorra é preciso estabelecer critérios que levem a realização ética da investigação social. Conhecer a realidade implica compreendê-la, interpretá-la, mas, sobretudo, transformá-la mediante a intersubjetividade, a reflexão e a autorreflexão do grupo e isto exige que diferenciemos aquilo que nos une na diferença para o bem comum, daquilo que é antagônico ao tipo de projeto societário buscado.

Neste sentido, como nos pautamos pelos pressupostos ontológicos que envolvem a esperança e a fé na capacidade de nos humanizarmos e no impulso histórico da busca pela superação das *situações-limites* que estejam a obstar a humanização, superando posições fatalistas, a epistemologia que melhor contribui para esta pesquisa, devido às características de desigualdades e conflitos existentes na realidade investigada é a epistemologia dialética que pretende compreender, conhecer e transformar a realidade enquanto práxis, bem como a epistemologia intersubjetiva por meio das validações e o diálogo realizado com os sujeitos envolvidos.

Tais epistemologias são bases para uma educação emancipadora que foca nas interações existentes entre os seres humanos mediatizados pelo mundo, uma vez que segundo Freire (2001, p. 58), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens [seres humanos] fazem no mundo, com o mundo e com os outros [seres humanos e não humanos]” (FREIRE, 2001, p. 58).

Neste sentido, compreendemos a realidade em sua materialidade, revelada por meio das relações sociais e das ações que nela se manifestam concretamente. A dialética

marxista, segundo Haguette (2003, p. 15), é o desdobramento e a inversão da dialética hegeliana, ao apresentar a primazia do ser social real sobre o conceito por ele desenvolvido na consciência, ou seja, do ser consciente sobre a consciência do ser.

Neste caso, para o materialismo histórico, o conhecimento se dá sobre bases reais e concretas da realidade e não pode prescindir dos sentidos implicados na interpretação da realidade. Isso significa que não é a consciência dos seres humanos que determina a sua existência, mas ao contrário, é a sua existência social ontológica que propicia a sua consciência (de si e do mundo) e que amplia a compreensão da realidade da qual é parte. Por este motivo, destacamos a importância de enfatizar os condicionantes e as contradições presentes na realidade investigada, o que referencia o teor crítico do conhecimento produzido.

Assim, tanto a subjetividade como a objetividade da realidade imprimem uma materialidade, enfatizada pelo método dialético materialista ao tentar compreendê-la em seu movimento histórico. Contudo, este enfoque na materialidade da realidade leva a algumas interpretações equivocadas deste método, ao ser confundido com a racionalidade cartesiana determinista, objetivista, o que é um engano.

No caso da interpretação objetivista, a realidade está dada e é independente das interações sociais existentes e isto revela seu fatalismo. Ao contrário disso, utilizamos na tese o método dialético tendo em vista interpretar e transformar a realidade concreta, considerando-a como produto das relações socioambientais, nem totalmente independente delas, nem determinada absolutamente por elas, como são os caso das perspectivas objetivista e subjetivista. Por isso, parece-nos importante destacar aqui a sua principal diferença em relação ao objetivismo (ou positivismo).

Netto (2001) realça que a teoria, para Marx:

não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o[a] pesquisador[a] descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta – à base de hipóteses que apontam para relações de causa/efeito – de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista (NETTO 2001, p. 20).

A teoria, portanto, é uma “modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso – cf. Marx, 1982, p. 15)” (NETTO 2001, p. 21). Contudo, ela se distingue por apresentar especificidades na obtenção de conhecimento da estrutura

dinâmica do objeto, tal como ele está sendo em sua existência real. Isso independe, sim, dos desejos e das representações de quem pesquisa a realidade para torná-la objetiva.

Ao refletirmos sobre concepções de ontologia (natureza da realidade social) e de epistemologia (como podemos conhecer a realidade) passamos agora a refletir sobre *metodologia* e suas concepções na investigação. A dimensão metodológica implica as formas que podem ser utilizadas para descobrir, construir e transformar a realidade cognoscível (dependendo com qual ontologia/epistemologia ela esteja associada) (GÓMEZ et al., 2006).

A metodologia quantitativa, por exemplo, pauta-se na concepção positivista e explica a realidade social por meio de análises objetivas, podendo isolar, observar e explicar os fenômenos sociais, com contextos determinados, estabelecendo relações de causa e efeito avaliadas por dados empíricos e estatísticos, considerando variáveis e amostras de forma neutra e eficiente (ibid.).

A metodologia qualitativa, pautada na ontologia/epistemologia construtivista, orienta-se pela crítica ao enfoque positivista e leva em conta a complexidade das relações sociais. Tem como característica principal abarcar o máximo de elementos relacionados ao foco de investigação. Tenta aproximar discurso e ação das pessoas, com vistas a compreendê-las, interpretando assim a realidade. Interessa-se pelo estudo dos significados subjetivos e as intenções das ações humanas, na perspectiva das próprias pessoas que constituem o contexto estudado.

Tanto a relação de causa-efeito, como a distância científica entre os sujeitos não são primordiais neste caso. Como consequência, o processo de investigação interativo é realizado pela coleta de informações por meio de entrevistas, observação participante, grupos de discussão, relatos de vida etc.

No caso da concepção sócio-crítica, que orienta a metodologia materialista dialética, a natureza da investigação requer um diálogo entre quem investiga e os sujeitos do contexto investigado. As pessoas do contexto investigado podem participar da pesquisa e seu objetivo é contribuir no processo de transformação da falsa consciência (ideologia) em consciência crítica. A pessoa (ou grupo) que pesquisa precisa expandir o grau de consciência sobre os fatores históricos relacionados à realidade pesquisada, tornando-se capaz de identificar contradições envolvidas na

situação existente, com o intuito de superá-la, ao menos teoricamente, mobilizando as pessoas e coletivos para o seu enfrentamento.

Conhecer a realidade e atuar sobre ela são processos que se integram na mesma práxis. O plano de ação, a implementação, a observação e a nova reflexão a respeito da ação implicam o caráter cíclico e simultâneo do processo de elaboração do conhecimento que favorece a investigação praxica da ação com a reflexão. (FREIRE, 1998; THIOLENT, 2003). Neste sentido, a reflexão pretende apreender o particular e o singular ao mesmo tempo em que busca alcançar a totalidade, de modo que a ação aumente a sua consistência e sua potência para o enfrentamento do modo de produção da vida social opressor (GÓMEZ et al, 2006; HAGUETTE, 2003).

Já no caso da metodologia em que o foco é a intersubjetividade pretende-se descrever, explicar, compreender e interpretar a realidade, buscando, com isso, estudá-la para transformá-la, juntamente com as pessoas envolvidas no processo de pesquisa. Os significados atribuídos à realidade social e a elaboração do conhecimento são constituídos comunicativamente, mediante a reflexão e a interação entre as pessoas disponíveis ao diálogo e interessadas a alcançar um objetivo comum (GÓMEZ et al, 2006).

Assim, o contexto a ser estudado depende da interpretação, da reflexão intersubjetiva, das teorias e outros saberes que as próprias pessoas trazem sobre a realidade social de que fazem parte e que se pretende transformar. Com vistas à produção de um conhecimento dialógico, as teorias científicas e os saberes populares são complementados e contrastados intersubjetivamente, frente a um objetivo comum das pessoas envolvidas (pesquisadora acadêmica e grupo social pesquisador). As técnicas de coleta de dados são de orientação comunicativa, podendo ser tanto qualitativa, como quantitativa, podendo o grupo decidir a melhor técnica a ser utilizada, de acordo com as análises julgadas necessárias para a busca de uma transformação intersubjetivamente considerada possível e prioritária (ibid.).

Diante destas explicações, convém destacar que nesta pesquisa nos aproximamos da concepção sócio-crítica, orientadora da metodologia dialética materialista, procurando sempre que possível estabelecer relações intersubjetivas, sobretudo, pela importância do diálogo na interpretação, descrição e transformação da

realidade e da participação das pessoas do contexto investigado na legitimação dos temas e das atividades do processo.

Além disso, consideramos pela perspectiva intersubjetiva a impossibilidade de isentarmos-nos de nossas emoções, intencionalidades e subjetividades para a escolha do tema, ao identificar ou recortar um objeto específico de pesquisa (uma experiência, por exemplo). Somado a isso, a dialogicidade de Freire (1996) anuncia possibilidades transformadoras das situações de opressão, revogando possíveis interpretações determinísticas da história e, portanto, da realidade.

Neste sentido, é importante ressaltar que a escolha metodológica da pesquisa se deu em cenários possíveis de comunicação. O contexto pesquisado é permeado por contradições nas relações educativas cotidianas do campo, estabelecidas entre diferentes movimentos sociais, sujeitos articuladores e o atravessamento da figura do capital pelas empresas de papel de celulose.

Durante a pesquisa de campo conhecemos a experiência da Escola popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, localizada no município de Prado, no Assentamento Jacy Rocha, espaço onde são realizadas e articuladas formações políticas e técnica, com base em princípios agroecológicos. A escola popular é responsável por integrar ações formativas em todo o território do extremo sul da Bahia, particularmente junto às escolas do campo. Entre as escolas do campo, conhecemos duas: a escola municipal de ensino fundamental “Estrelas do Che”, localizada no Assentamento Gildésio, em Eunápolis-BA; e a escola municipal de ensino fundamental “Paulo Freire” localizada no assentamento Lulão, em Santa Cruz Cabrália-BA. Todas elas estão localizadas em assentamentos de reforma agrária, dinamizados pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST.

Além disso, conhecemos o método cubano de alfabetização “Sim eu posso”, no momento de sua finalização, no assentamento Kageyama, na cidade de Eunápolis-BA promovido pelo MST; e o método popular, denominado “Camponês a camponês” (CAC) que pretende formar potenciais promotoras(es) de intercâmbios entre as produções para a troca de experiências e saberes, formando uma rede de transição agroecológica pautada no protagonismo camponês e contrapondo o modelo de assistência técnica convencional que desqualifica outros saberes.

Na ocasião, esta segunda experiência (que envolve o CAC) é uma adaptação metodológica de formação agroecológica realizada no pré-assentamento “Fazenda Santa Maria”, em Porto Seguro-Ba, dinamizado pela Associação dos Produtores Rurais Unidos Venceremos (Aprunve). Tal experiência auxiliou a compreender a articulação de movimentos sociais do campo, na região, contudo, não obtivemos dados suficientes para prosseguir a pesquisa.

Acompanhamos esta atividade junto com a equipe vinculada ao Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão em Educação e Conservação Ambiental NACEPTECA, da Universidade de São Paulo/Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – USP/Esalq, responsável pelo “Projeto Assentamentos Agroecológicos”. Este projeto é originado, a partir de, e permeado por diferentes conflitos entre movimentos sociais e as empresas de papel e celulose que vêm territorializando o extremo sul da Bahia.

Neste contexto de disputas de classe (ideológicas, financeiras, materiais e territoriais) o consenso tem sido reconhecido como instrumento de ocultação das contradições entre interesses dos sujeitos do campo e das indústrias de papel e celulose.

Por causa disso, nos voltamos principalmente às discussões acumuladas pelo pensamento sócio-crítico, por meio do materialismo histórico dialético, pois ele nos auxilia a compreender os macros processos históricos da relação entre capital, trabalho e terra ou território, em um contexto de luta de classes por conflitos agrários que os movimentos sociais do campo enfrentam desde a invasão dos portugueses.

Assim, torna-se fundamental dispormos deste referencial, não abrindo mão obviamente da comunicação com os sujeitos coletivos de classe, considerando também a importância da intersubjetividade na compreensão da complexidade sobre aspectos peculiares na totalidade histórica, contrapondo posições idealistas, preconceituosas ou até determinísticas da história que se apresenta durante o movimento da realidade estudada.

Desta maneira, reunimos conscientemente elementos metodológicos diferentes utilizando-os de acordo com as possibilidades reais da investigação, tanto por parte da pesquisadora acadêmica, como por parte das demais pessoas que compuseram esse processo.

Importante destacar que as práticas sociais dos sujeitos do campo oferecem bases importantes para a interpretação dinâmica e complexa da realidade camponesa,

constituída social e historicamente, por mediações e disputas entre classes sociais, representadas nesta pesquisa pelas empresas capitalistas de produção de papel e celulose e pelos movimentos sociais de luta pela terra.

Estas disputas revelam antagônicos interesses, criando assim o território camponês e o território do capital num mesmo espaço geográfico, que é o extremo sul da Bahia. Os polos que representam os interesses destas classes têm a ver com o acúmulo do capital (pelas empresas) e com o trabalho, produtor e reproduzidor da vida (pelos sujeitos do campo).

Partindo destes apontamentos, verificamos que o pensamento dialético e alguns aspectos da intersubjetividade nos oferecem bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas importantes para uma interpretação dialética e dialógica da realidade, cujo objeto de estudo vem da ação concreta dos sujeitos coletivos do campo, construído por suas relações socioambientais e educativas. Tais relações estão inseridas no tempo e no espaço em constante transformação, sujeitas aos desígnios dos efeitos da potência de ação socialmente implicada na totalidade histórica em que se insere.

## **2.2. Procedimentos e sujeitos da realidade investigada**

No exercício de conhecer e interpretar a realidade estudada, com a modesta intenção de contribuir com sua transformação, reservamos o esforço de conectar os aspectos particulares das experiências em campo à totalidade das relações socioambientais que permeiam tanto o contexto mais geral dos sujeitos camponeses, como a área de estudo em educação ambiental.

Tais orientações foram base para realizar este trabalho em uma perspectiva dialética e crítica, particularmente, da relação rural (campo) - urbano, embora saibamos que há uma predominância do modelo urbano industrial moderno como referência ontológica (interpretação de sujeito, sociedade, realidade, ambiente). Conscientes da não neutralidade científica, sabemos que tal fato influencia diretamente o processo epistemológico e metodológico de pesquisa, o que não nos isenta de equívocos interpretativos.

Por este motivo, seguiremos orientações de Whitaker e Fiamengue (2002, p. 22-23) sobre os obstáculos epistemológicos manifestados por preconceitos da ciência urbano-centrada que prejudicam as pesquisas em assentamentos rurais, particularmente, por serem reforçados estereótipos do rural atrasado e revés ao progresso. A falsa

modéstia ou a pretensão iluminada de capacitação (como se “o outro” não fosse capaz, ou se somente sozinho fosse, de tomar consciência de sua condição de desigualdade) são alguns dos preconceitos apontados pelas autoras.

Para compreender dialeticamente a complexidade da realidade estudada lançamos mão de um olhar poliocular, proposto por Whitaker e Fiamengue (2002, p. 21), com base em Morin, procurando compreender diferentes fenômenos por dentro do cotidiano dos grupos e em diálogo com diferentes sujeitos e teorias, reconhecendo as capacidades de todas as pessoas de narrar e interpretar as contradições de sua realidade.

Neste sentido, procuramos não subestimar os sujeitos por suas opiniões ou decisões contrárias como se fossem por falta de entendimento, mas sim por sua própria escolha e opinião, além de tomarmos o cuidado de não simplificar as informações discutidas ao ponto de ridicularizar ou colocar em questionamento a capacidade de aprendizagem adulta camponesa e suas técnicas de produção. Ainda seguindo orientações das autoras analisamos os dados sem julgar impactos socioambientais do campo (caça, pesca, animais em extinção) com referências exclusivamente urbanas e elitizadas, inclusive respeitando o nível de necessidade básica a ser suprida pelos sujeitos que não tem como padrão a troca monetária.

Com estas orientações, a coleta de dados empíricos foi realizada, principalmente, por meio entrevistas individuais e coletivas, observações que compuseram as anotações em diário de campo e a escuta atenta aos depoimentos que associavam práticas de educação do campo e da agroecologia focadas na luta pela reforma agrária popular e algumas de suas (des)conexões com a educação ambiental. Também adaptamos algumas técnicas da análise documental para colher informações secundárias de uma das empresas que disputam ideologicamente e materialmente com as práticas educativas e produtivas que sustentam a cultura camponesa.

Consideramos na tese tanto as entrevistas no sentido amplo de comunicação verbal com pessoas da realidade estudada, como no sentido restrito de coleta de informações sobre o tema aqui estudado. Utilizamos roteiros não-estruturados procurando focar nos temas de interesse da pesquisa. Algumas entrevistas foram mais abrangentes para conseguir o máximo de informações sobre aquela realidade, outras mais específicas que relacionavam diretamente a educação ambiental ao contexto.

Para algumas entrevistas utilizamos o gravador, em outras fizemos anotações sínteses durante a entrevista, no próprio diário de campo. No geral, as entrevistas seguiram um formato descontraído, em clima amistoso de conversa, no próprio contexto das pessoas, o que facilitou estabelecer alguns vínculos de confiança em um ambiente confortável para a comunicação. Fizemos entrevistas individuais e outras coletivas, chamadas por Minayo (2010) de grupos focais que foram mais apropriados nas entrevistas com docentes e direção das escolas do campo.

A observação aconteceu ao longo da pesquisa de campo, como uma experiência sensorial e intencional que nos permitiu descrever lugares, interações, culturas com o intuito de compreender a dimensão do vivido naquela realidade sendo, portanto, subsídio das entrevistas e do diário de campo triangulada com ambas as técnicas. A observação foi aprofundada gradualmente conforme o relevo tomado a partir dos elementos e temas que foram ressaltados durante a pesquisa, além de elementos que a atravessam (SANTOS et al., 2016).

Na confecção do diário de campo não seguimos um modelo pré-definido procuramos apreender partes da realidade que nos chamaram atenção, além de registrar densamente as experiências acompanhadas. Fizemos o exercício de descrever fatos, situações, gestos, sensações e acontecimentos, realizando um processo interpretativo de mediação dialética com a teoria. Esta técnica possibilitou um olhar cada vez mais atento e aprofundado da pesquisadora na relação intersubjetiva com os sujeitos envolvidos e com a literatura sobre as categorias levantadas.

Convém apresentar as/os interlocutoras/es da pesquisa:

**Quadro 2.** Caracterização dos sujeitos e relação das principais técnicas utilizadas

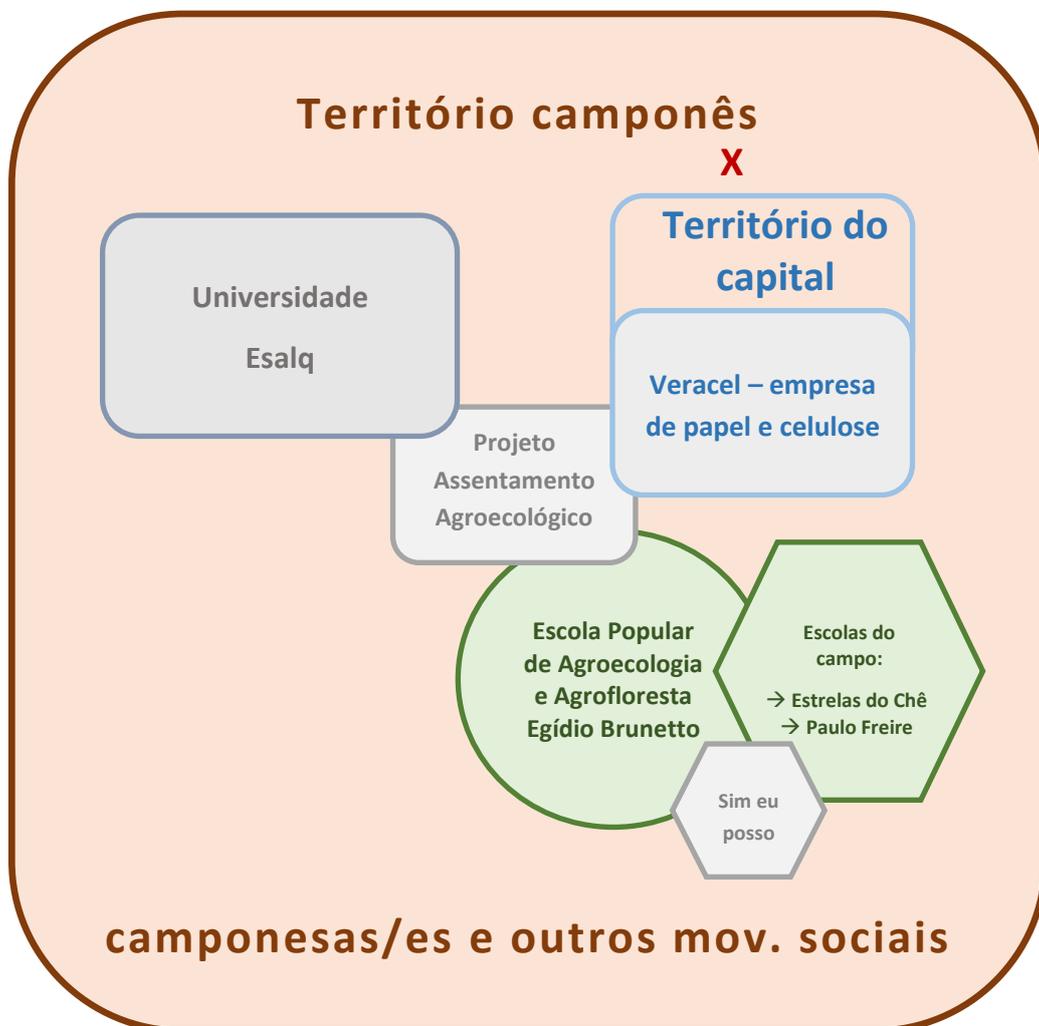
Sujeitos/ Instituição	Caracterização e contexto	Técnicas utilizadas
Assentamento Jacy Rocha – Prado/BA *Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto		
coordenadora EB	Coordenação Nacional do MST. Atua no núcleo pedagógico da Escola	Entrevista aberta com anotações em diário de campo. Observação do local da produção
Assentamento Kageyama – Eunápolis/BA *Atividade de alfabetização: Sim eu posso		
coordenadora SP	Setor de educação do MST - coordenadora do método de alfabetização Sim eu posso.	Entrevista semiestruturada com anotações em diário de campo. Observação em sala de aula

Assentamento Lulão – Santa Cruz Cabralia/BA *Escola Municipal de Ensino fundamental Paulo Freire		
diretora 1 EC	Militante do MST. Diretora	Entrevista com docentes e observação do entorno.
professor 1 – EC	Militante do MST Professor de matemática	Entrevista coletiva
professora 2 – EC	Militante do MST Professora de português	
professora 3 – EC	Militante do MST Professora de educação infantil	
Assentamento Gildésio – Eunápolis/Bahia *Escola Municipal de Alfabetização e Ensino Fundamental Estrelas do Che		
diretora 2 PF	Militante do MST Diretora	Entrevista coletiva
professora 1 PF	Militante do MST Professora de Português	
professora 2 PF	Militante do MST Professora de Artes	
professora 3 PF	Militante do MST Professora de Matemática	
Pré-Assentamento Fazenda Santa Maria – Porto Seguro/BA APRUNVE – Associação dos Produtores Rurais Unidos Venceremos		
camponesas/es e equipe técnica da Esalq/Usp	Formação em agroecologia – técnicas de adubação verde, com metodologia inspirada no método Camponês a camponês.	Observação com anotações em diário de campo
Esalq-USP – Projeto Assentamentos Agroecológicos		
educadora popular EB	Integrante do projeto com atuação na Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto entre os anos de 2015 a 2017.	Entrevista aberta e semiestruturada.
educadora técnica	Integrante do projeto atuante na área de educação, em assentamentos de reforma agrária de diferentes movimentos sociais.	Entrevista aberta com anotações em diário de campo.
Representante da indústria de papel e celulose		
empresa Veracel	Relatório de sustentabilidade da empresa – ano base 2016. Análise feita devido ao relato crítico apresentado em entrevista pelo polo do trabalho	Análise de documento

\*Modelo de termo utilizado para autorização do uso de fala dos sujeitos da realidade investigada (Apêndice I).

Ao todo foram 20 dias de imersão no extremo sul da Bahia, especificamente nos municípios de Eunápolis, Prado, Santa Cruz Cabrália e Porto Seguro que resultaram na transcrição da expressividade dos sujeitos, de forma a respeitar a sintaxe gramatical da língua portuguesa, tendo em vista não caricaturar foneticamente as falas das pessoas entrevistadas. A sistematização e a análise dos dados foram feitas considerando dialeticamente tanto as subjetividades reveladas pelas/os interlocutoras/es, por meio de seus relatos e práticas, como suas contradições frente ao avanço do capital e seus atravessamentos. A figura 3 traz um esquema das relações que compõem o contexto da pesquisa.

**Figura 3:** Representação esquemática das relações no extremo sul da Bahia.



### 3. ARTIGOS

Seguimos neste item com quatro artigos organizados, ao invés de capítulos consecutivos, devido à exigência do Programa de Pós Graduação em Ciências Ambientais como já mencionamos. Futuramente eles serão adequados às normas específicas e encaminhados para processos de publicação em revistas de áreas correlatas, fazendo cumprir assim o compromisso de divulgação científica do estudo.

Os formatos dos artigos seguem, sempre que possível, as normas das revistas: Ambiente e Sociedade, Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBea) e a Revista Pesquisa em Educação Ambiental (Revipea).

O primeiro artigo, denominado *Educação ambiental dialógico-crítica, educação do campo e agroecologia: buscando caminhos contra hegemônicos* representa a matriz teórica da pesquisa e delimita o recorte investigativo. Neste artigo sistematizamos categorias e conceitos que serão tratados ao longo da pesquisa. Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica, embora tenhamos feito este exercício também na introdução. Tratamos centralmente das categorias educação ambiental (principal), agroecologia e educação do campo (complementares). Também apresentamos os conceitos de natureza (em bases da dialética materialista), ambiente-sociedade e outros de base gramscinianas como: hegemonia, contra hegemonia e intelectuais orgânicos. Este artigo poderá ser referenciado ao logo do texto como: (FERREIRA; PEREIRA; LOGAREZZI, 2018a).

O artigo dois: *Territorialização no extremo sul da Bahia e conflitos socioambientais: disputando modelos de educação e desenvolvimento* pretende apresentar o contexto da pesquisa ao caracterizar o extremo sul da Bahia e alguns dos conflitos socioambientais relacionados ao embate entre antagônicos projetos de desenvolvimento do campo (produção e educação). Os temas: conflito, conflitualidade e desenvolvimento foram extraídos da pesquisa de campo. Eles são pontuados neste artigo por meio de revisão bibliográfica, servindo de base para análise do artigo três que trata da contradição da questão socioambiental, no extremo sul da Bahia, tensionada e visibilizada pelo conflito. Este artigo poderá ser referenciado ao logo do texto como: (FERREIRA; PEREIRA; LOGAREZZI, 2018b).

O artigo três: *Contradições da educação ambiental no contexto do extremo sul da Bahia: a perspectiva de sustentabilidade da empresa Veracel e suas (des)conexões com o território camponês* pretende caracterizar maneiras pelas quais a educação

ambiental tem se materializado na perspectiva do empresariado diante da disputa por território no extremo sul da Bahia. Procuramos destacar ações da empresa e algumas de suas contradições que pudessem exemplificar como a questão ambiental tem sido tratada, pelo polo do capital, e alguns de seus desdobramentos na relação com o território camponês. Para isso, analisamos o relatório de sustentabilidade de uma das principais empresas de papel e celulose que atuam na região, a “Veracel”. Utilizamos também pontuais informações extraídas do caderno de campo e das entrevistas realizadas com sujeitos do território camponês. O resultado destas reflexões que apontam para a necessidade de focalizar ações potencialmente transformadoras justifica o encadeamento das discussões feitas no próximo artigo. Este artigo trêz poderá ser referenciado ao logo do texto como: (FERREIRA; PEREIRA; LOGAREZZI, 2018c).

Então no quarto artigo, *Processos educativos do campo: aprofundando questões socioambientais para uma educação ambiental dialógico-crítica*, apresentamos experiências educativas agroecológicas, identificadas na pesquisa de campo, indicando contribuições dessas experiências para a materialização do aspecto dialógico-crítico da educação ambiental, como proposta contra hegemônica de educação e de sociedade. Este artigo poderá ser referenciado ao logo do texto como: (FERREIRA; PEREIRA; LOGAREZZI, 2018d).

Ao final da elaboração destes artigos, concluímos a tese com a certeza de que este assunto não será esgotado neste trabalho.

Seguimos para a elaboração dos artigos, tendo em vista nossos objetivos (geral e específicos) e as perguntas que nos movem.

### **3.1. Educação ambiental dialógico-crítica, educação do campo e agroecologia: buscando caminhos contra hegemônicos**

#### **Resumo**

Este artigo é parte de uma pesquisa de doutorado e teve como objetivo compreender as categorias: educação ambiental, agroecologia e educação do campo, contextualizadas na referência epistemológica e filosófica do materialismo histórico, identificando algumas de suas aproximações. Partimos da seleção, revisão bibliográfica e síntese de obras que sistematizam macrotendências e matrizes destas três categorias, utilizando a leitura crítica como principal procedimento. Como resultado, verificamos que as categorias se articulam sob a discussão relacional sociedade-ambiente e apresentam dilemas comuns no desafio contra hegemônico de constituir sociedades sustentáveis.

**Palavras chave:** Educação ambiental dialógico-crítica. Agroecologia. Educação do campo.

#### **Abstract**

This article is part of a doctoral research and aimed to understand the categories: environmental education, agroecology and rural education, contextualized in the epistemological and philosophical reference of historical materialism, identifying some of its main approaches. We start with the selection and bibliographic review of some of the main works that systematize macro trends and matrices of these three categories, using critical reading as the main procedure. As a result, we find that the categories are articulated under the relational-society-environment discussion and present common dilemmas in the hegemonic challenge of constituting sustainable societies.

**Key words:** Environmental education dialogical-critical. Agroecology. Rural education

#### **Resumen**

Este artículo es parte de una investigación de doctorado y tuvo como objetivo comprender las categorías: educación ambiental, agroecología y educación del campo, contextualizadas en la referencia epistemológica y filosófica del materialismo histórico, identificando algunas de sus principales aproximaciones. Partimos de la selección, y revisión bibliográfica y síntesis de algunas de las principales obras que sistematizan macrotendencias y matrizes de estas tres categorías, utilizando la lectura crítica como principal procedimiento. Como resultado, verificamos que las categorías se articulan bajo la discusión relacional sociedad-ambiente y presentan dilemas comunes en el desafío contra hegemónico de constituir sociedades sostenibles.

**Palabras clave:** Educación ambiental dialógico-crítica. Agroecología. Educación del campo.

## Introdução

Diante das antagônicas expressividades da questão ambiental nos liames da globalização neoliberal, e, portanto, das disputas semânticas e práticas que influenciam a nossa maneira de pensar e agir em sociedade com o ambiente, bem como no delineamento de políticas públicas na área ambiental e educativa, consideramos importante antes de apresentar as categorias educação ambiental, agroecologia e educação do campo, sistematizar o conceito de hegemonia e compreender como ela contribui para processos de dominação e subalternidade nos modos de produzir, consumir e se relacionar em uma sociedade capitalista.

O neoliberalismo, como modo de regulamentação do sistema capitalista, emerge na década de 1970, no mesmo período de fortalecimento do pensamento ambiental e consolida-se como paradigma atual de desenvolvimento que orienta um modelo hegemônico interpretativo da realidade, defendendo práticas econômicas liberais globalizadas com forte “direito à propriedade privada, livres mercados e comércios”, sendo o Estado o principal responsável por manter esta estrutura, estabelecendo as melhores condições para a ação destes agentes que passam, ainda, a substituir a gestão dos bens e serviços públicos (HARVEY, 2008, p. 12).

Para que esse modelo se perpetue é preciso diferentes formas de controle e convencimento da sociedade, de modo que se mantenham asseguradas as condições de privilégios e subalternidade.

Gramsci, ao formular seu conceito de hegemonia observa que nenhuma classe mantém o seu domínio somente pela organização específica da força, mas também por ser capaz de exercer uma liderança moral e intelectual que consiga conformar toda a sociedade ao modo de pensar, sentir e agir da classe dominante, disputando, desta maneira, as subjetividades e o imaginário da classe trabalhadora no contexto capitalista neoliberal (PRONKO e FONTES, 2012).

Neste sentido, Pereira (2015) afirma que a consolidação da classe burguesa como classe dominante no sistema-capital depende desta monopolização dos meios de produção simbólica para engendrar os processos de dominação por todos os poros da classe trabalhadora e colocá-la como consumidora de bens simbólicos alienantes de sua própria vocação de classe (vocação transformadora). É por meio dessa monopolização que ela mantém também o controle dos meios de produção material, do domínio da riqueza em seu sentido objetivo, o que se dá, sobretudo, pelas estruturas policiais e legais de controle da classe trabalhadora, pelo uso da violência direta e pela marginalização e criminalização dos movimentos sociais.

Portanto, é preciso não apenas dominar os corpos, mas também os corações e mentes, de modo que os sujeitos explorados, mais do que ignorarem sua própria condição de explorados, passem a aderir ao projeto de dominação do qual participam de maneira subordinada, defendendo-o como única via possível e como a forma desejável de realização da sociedade. O explorado se identifica pela sua existência material e subjetiva com o projeto do explorador, adequando-se ao lugar que lhe cabe de maneira resignada: este é o mecanismo ideológico de que se vale o sistema-capital (PEREIRA, 2015).

Os instrumentos utilizados para promover esse mecanismo ideológico são inúmeros. Diferentes instituições como: escola, igreja, sistemas de leis, meios de comunicação colaboram na monopolização e engendramento dos processos de dominação, constituindo-se como alicerces de poder (MAYO, 2004, p. 38). Estes alicerces auxiliam na propagação de paradigmas que privilegiam os grupos dominantes, levando à situação de hegemonia, como uma:

combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública, jornais e associações, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (GRAMSCI, 2007 p. 95).

Mesmo com todos esses processos multiplicadores de convencimento e dominação, Pronko e Fontes (2012) afirmam que a hegemonia para Gramsci não existe apenas passivamente como forma de dominação. Ela jamais será totalidade ou exclusiva, precisando ser renovada continuamente, ser recriada, defendida e modificada. Por não ser absoluta e ser relacional, a hegemonia sofre resistências que a desafia. Toda relação de hegemonia, portanto, pressupõe a existência de experiências, relações e atividades contra hegemônicas.

Dessa forma, a hegemonia e a contra hegemonia são criadas e recriadas numa teia de instituições, relações sociais e ideias que disputam territórios para a sua materialização. Nesta disputa, a educação também exerce papel de dominação e conta com agentes de instituições que formam a sociedade civil para garantir esta relação (MAYO, 2004, p. 350).

Diante dessa constatação é que Gramsci (2001) evidencia a importância de intelectuais orgânicos<sup>19</sup> assumirem seu papel coletivo no conjunto de atividades culturais e educativas na representação de projetos de sociedade e de formação humana, direcionando a sua intelectualidade a uma função político-social transformadora e não conservadora, podendo então contribuir, em diferentes proporções para transformar o modelo dominante (hegemônico). Segundo Fernandes (2004), as pesquisas científicas podem ser base para a elaboração de programas, execução de políticas públicas e projetos de desenvolvimento que, de alguma forma, condicionam a sua materialização conforme a visão de mundo de quem a desenvolveu. Desta forma, “construir um paradigma significa dar sentido às interpretações possíveis da realidade e transformá-la” (FERNANDES e MOLINA, 2004. p. 3).

Por isso é que contrapomos o paradigma dominante que apoia a visão da categoria ambiente deslocada da sociedade, sem considerar as inter-relações socioambientais emergentes e, sem incorporar as demandas trazidas por movimentos sociais urbanos e rurais. Os projetos econômicos, políticos e culturais nesta perspectiva têm se pautado numa relação sociedade-ambiente como exclusão e estão marcados por sua centralidade no êxito de produzir riquezas materiais, acumuladas nas mãos de poucos, em função de excluir a maioria. Tudo que não se funde a tal paradigma é selecionado e rejeitado.

O que nos motiva é que, por outro lado, existem diferentes sistemas de ideias, discursos e ações contra hegemônicas que têm questionado paradigmas consolidados como verdades absolutas que não representam os interesses coletivos. É nesta possibilidade de criar novos sistemas de ideias e valores, ou “territórios imateriais”

---

<sup>19</sup> Gramsci (2001) ao desenvolver o conceito de intelectuais orgânicos afirma que eles assumem papel importante no processo de convencimento e de luta hegemônica, ou de luta contra hegemônica. Cabem aos intelectuais o exercício do conjunto de atividades culturais e ideológicas que representam antagônicos projetos de sociedade e de formação humana em disputa. O exercício da intelectualidade é função de um intelectual coletivo que demonstra a sua função político-social conservadora ou transformadora. Embora alguns indivíduos desempenhem funções mais estritamente intelectuais na sociedade, o grau dessa atividade é apenas quantitativo. Assim, para o autor, os intelectuais orgânicos podem contribuir, em diferentes proporções, tanto para manter, como para transformar o modelo dominante ou hegemônico.

(FERNANDES, 2009), que seguimos com o objetivo deste artigo que é compreender e sistematizar as categorias educação ambiental, agroecologia e educação do campo, partindo de suas concepções contra hegemônicas.

Como parte de uma pesquisa de doutorado<sup>20</sup>, fizemos uma breve sistematização destas categorias sem o intento de verticalizar ou engessar um único ponto de vista sobre elas, embora a disputa existente em suas materialidades nos exijam um posicionamento. Situamos os pressupostos teóricos da perspectiva dialógico-crítica da educação ambiental e sistematizamos as categorias agroecologia e educação do campo na perspectiva dos intelectuais coletivos de classe que têm, atualmente, sustentado tais categorias em suas práticas sociais.

Seguimos orientações descritas por Lima e Miotto (2007) e pelo método dialético que nos auxiliaram a considerar a “contradição e o conflito; o ‘devenir’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários” (LIMA e MIOTTO, 2007, p. 39).

O desenho metodológico se constituiu na seleção de algumas das principais obras que discutem sistematicamente as matrizes e macrotendências relacionadas à educação ambiental, à agroecologia e à educação do campo. Selecionamos verbetes do dicionário da educação do campo, além de outros artigos e teses, materiais nos quais delimitamos o universo pesquisado por meio do procedimento de leitura investigativa (além de anotações) para o levantamento e fundamentação teórico-bibliográfica. Em seguida fizemos uma síntese integradora por meio de conexões entre as categorias apresentadas.

### **3.1.1. Educação ambiental**

A educação ambiental é parte do movimento ambientalista que se iniciou na década de 1960, a partir dos movimentos pacifistas, da contracultura e das discussões resultantes da ecologia política europeia, em resposta ao consumismo, aos impactos causados pela industrialização, aos ataques nucleares, entre outros (LOUREIRO, 2003; CARVALHO, 2004b; LIMA, 2009).

O movimento ambientalista possui múltiplas orientações e ênfases que vão depender, em alguma medida, da compreensão de alteridade que se tem da relação ambiente-sociedade, dos condicionantes contextuais e históricos nela envolvida, dos interesses e motivações do grupo social que a orienta, sua posição político-ideológica, entre outras (VIOLA, 1992).

Seja com predominância de características preservacionistas, conservacionistas, pragmática/técnica, ecocêntricas ou humanocêntricas, espiritualistas ou materialistas, entre outras tendências do movimento ambientalista (LOUREIRO, 2003), o destaque à crise ambiental correspondeu, essencialmente, à formação de um movimento social tecido sob uma nova racionalidade ambiental (LEFF, 2010). Esta racionalidade recebe diferentes contornos, para assim enxergar na indissociabilidade entre os elementos sociais e os processos ecológicos o fator crucial para a sobrevivência da espécie humana e que impõe dilemas e/ou obstáculos ao desenvolvimento econômico hegemônico concebido na modernidade (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 51).

Neste contexto, a educação ambiental se coloca diante de uma complexa rede de possibilidades e interesses de pensamentos da questão ambiental, que influencia o

---

<sup>20</sup> A pesquisa de doutorado sob o título: “Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação” foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da Universidade Federal de São Carlos – Ufscar.

presente e o futuro das sociedades, se destacando entre as alternativas que visam contribuir para outras relações entre os seres humanos e destes com o ambiente. Alternativa capaz de trazer para o debate a compreensão sobre a finitude e a má distribuição do acesso aos bens naturais e que num segundo momento adquire um caráter mais educativo passando a dialogar com o campo da educação (LOUREIRO, 2003; LIMA, 2009).

Em termos mundiais, a importância de se trabalhar a vinculação entre ambiente e educação foi ressaltada, “oficialmente” na década de 1972, na Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente<sup>21</sup>, em Estocolmo, tornando-se assunto de projeção mundial pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Seus fundamentos foram definidos internacionalmente em 1977 na I Conferência sobre educação ambiental em Tbilisi, que, embora tivesse um discurso pouco preciso sobre solidariedade entre países, cooperação tecnológica em busca de equidade social e não fazer menção às desigualdades históricas dos processos de dominação, serviu de base para a elaboração de importantes documentos sobre educação ambiental (LOUREIRO, 2006; SORRENTINO, 2000).

No Brasil, devido às ações da sociedade civil por meio de movimentos sociais, Ongs, iniciativas pontuais de escolas e professoras/es e, mais adiante, às pressões dos organismos internacionais sobre o governo para instituir órgãos e políticas públicas ambientais, a educação ambiental se instituiu, em 1981, com a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) (LIMA, 2009).

Com esta política, a educação ambiental é incluída nas ações com a comunidade, passando a fazer parte dos currículos escolares, em 1987, pelo antigo Conselho Federal de Educação e, em 1988, a Constituição Brasileira em artigo específico indica a necessidade de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (MMA, 2005, p. 22).

Importante mencionar que as décadas de 1970 e 1980, período em que a educação ambiental se constitui no Brasil, são marcadas pelos antecedentes políticos e institucionais do golpe empresarial-militar de 1964-1985. Tal fator, não só subordinou o início do pensamento ambiental brasileiro à orientação do governo (desenvolvimentista, tecnocrático e autoritário), deflagrando forte influência conservadora de proteção ecológica e do direito ao desenvolvimento (crescimento) das sociedades, como também incitou diferentes movimentos de tradições anarquistas e socialistas, de teorias e pedagogia críticas, propagadas pela educação popular e por algumas produções científicas das ciências naturais (LIMA, 2009).

Neste sentido, o campo da educação ambiental no Brasil foi composto por diferentes visões de mundo, distintos projetos político-pedagógicos e de sociedade. Por causa disso, tanto suas concepções teóricas quanto suas práticas apresentam variadas e antagônicas intencionalidades educativas que podem favorecer, ou não, a formação de sociedades sustentáveis<sup>22</sup> ainda que o "Tratado de educação ambiental para a

---

<sup>21</sup> Este evento contou com a adesão de 113 países e teve como resultado a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma) – uma nova agência da ONU –, a Declaração da ONU sobre o Meio Ambiente, a recomendação do desenvolvimento do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) (ONU, 1972).

<sup>22</sup> Utilizamos o conceito de sociedades sustentáveis em contraposição ao termo desenvolvimento sustentável voltado unicamente ao crescimento econômico e a preservação do ambiente como recurso que sustenta modelos produtivistas e consumistas dos países industrializados. A formação de sociedades sustentáveis vai além da promoção dos direitos humanos, relaciona-se com um horizonte utópico alcançável, movido pela esperança, pelas ações individuais e coletivas na direção do bem comum (DIEGUES, 2003; SORRENTINO, 2017).

responsabilidade social e sociedades sustentáveis", documento elaborado no Fórum Global paralelo a Eco-92, no Rio de Janeiro, aponte diretrizes até hoje importantes a esse respeito:

[...] a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade (MMA, 2005, p. 57).

O tratado e outros documentos, como a “Carta da Terra” e “Agenda 21”, têm grande importância na definição do marco político no projeto pedagógico da educação ambiental, servindo de base para diferentes ações que buscam empreender esforços para a superação de problemas que afetam as relações em sociedade e destas com o ambiente, acionando diferentes áreas do conhecimento, diversos saberes e múltiplos sujeitos.

Além disso, o Tratado enfatiza sua dimensão crítica ao apontar a necessidade de se compreender as “causas dos hábitos consumistas e agir para transformação dos sistemas que os sustentam, assim como para a transformação de nossas próprias práticas” (MMA, 2005, p. 60). Tal compreensão indica a inviabilidade da combinação entre capitalismo, sociedade de mercado/consumo e democracia, além de indicar os inúmeros desafios que estão colocados a partir disso.

Ainda na década 1990, podemos destacar a criação do Ministério do Meio Ambiente (MMA), o Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea), a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que inclui o tema transversal meio ambiente nas escolas urbanas e do campo; a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental (Pnea), pela lei 9.795, e sua regulamentação em 2002. Também houve a criação do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental que uniu esforços interministeriais da educação e do meio ambiente, em 2003, para coordenar diferentes ações que resultaram na intensa ramificação da educação ambiental na sociedade brasileira (coletivos educadores ambientais, salas verdes, com vidas, escolas, entre outras).

Importante lembrar que, no ano de 1992, o discurso do desenvolvimento sustentável é a expressão hegemônica no debate de questões que envolvem o meio ambiente e o desenvolvimento social, utilizado como estratégia político-diplomática da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD, 1991) das Nações Unidas.

Neste sentido, em 2004 a ideia de desenvolvimento sustentável foi introduzida em diversas práticas e áreas de conhecimento, entre as quais a da educação, com o movimento de substituição da concepção de educação ambiental pela denominada Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Este movimento ganhou força nos países da Europa ocidental e América do Norte, mundializando-se por meio de relações internacionais, gerando disputas político-ideológicas e pedagógicas na orientação dos discursos e das práticas que relacionam sociedade, educação e meio ambiente (LIMA, 2009, p. 158).

O conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, proposto pela Unesco, gerou resistências<sup>23</sup> por parte de educadoras/es ambientais brasileiros que já há algumas décadas apontavam criticamente a importância de questões sociais no debate ambiental, sobre as características economicistas do desenvolvimento e às influências conservadoras da hegemonia neoliberal que o termo desenvolvimento sustentável carrega (GADOTTI, 2008; LIMA, 2009).

Portanto, tal substituição representaria um retrocesso epistemológico e identitário para a educação ambiental, além de que não havia razões teórico-metodológicas que a justificasse, senão pela agenda desenvolvimentista e as disputas de poder na definição ou apropriação do conceito de sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável que, de um lado, representa a busca por mudanças econômicas, políticas, ambientais, culturais para a crise societária, e de outro, representa uma visão que justifica o crescimento econômico para a superação da pobreza, com base no mesmo projeto que nos levou a crise (CARVALHO, 2002; MEIRA, 2005; CARTEA, 2006; LIMA, 2009).

A Década das Nações Unidas em Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005 - 2014) elegeu, por meio de uma agenda, temas e comportamentos individualizados, considerados necessários a todos os setores da sociedade principalmente, “após vivermos durante séculos sem a devida preocupação com o esgotamento dos bens ambientais”. Para a ONU, a agenda é um instrumento de mobilização, difusão, informação e “uma rede de responsabilidades pela qual os governos, organizações internacionais, sociedade civil, setor privado e comunidades locais ao redor do mundo podem demonstrar seu compromisso prático de aprender a viver sustentavelmente” (UNESCO, 2017, p. 1).

Para Lima (2009), a agenda é utilizada para conciliar antagônicos interesses de classe no processo de desenvolvimento e, para Gadotti (2008), é uma proposta que traz a ambiguidade dos conceitos (desenvolvimento sustentável e sustentabilidade), mas que não deve ser rejeitada e sim aproveitada no sentido de disputar por dentro do sistema uma concepção de sustentabilidade em benefício de todas as pessoas, começando pelo questionamento da insustentabilidade do consumo.

Em 2015, como fruto das decisões da Rio+20 houve a criação da “Agenda 2030<sup>24</sup>” aprovada por unanimidade pelos países-membros da ONU. Dois anos depois, em 2017, a Unesco publicou um documento orientador para que educadoras(es) contribuíssem para o alcance de todos os 17 objetivos e as 169 metas a serem atingidas globalmente, até o ano de 2030, com a pretensão de formar pessoas para a promoção do desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2017).

Como podemos verificar, a educação ambiental ao longo de sua história conquista espaços em diferentes documentos nacionais e internacionais, consolidando-se rapidamente, mesmo com divergências importantes, alcançando capilaridade,

---

<sup>23</sup> A pesquisa realizada em 2004, durante o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, com mais de 1.500 participantes, mostrou que apenas 18% conheciam a década do desenvolvimento sustentável e que 68% achavam inconveniente mudar a expressão “educação ambiental” para “educação para o desenvolvimento sustentável” uma vez que “a educação ambiental contém já elementos sociais e econômicos” e a educação para o desenvolvimento sustentável é “confusa conceitual e operativamente” (GADOTTI, 2008, p. 36).

<sup>24</sup> Neste ano de 2018, o lema que orientará as ações da agenda é: Transformação na direção de sociedades sustentáveis e resilientes. Serão priorizados, dos 17 objetivos, os seguintes: 6 (água e saneamento), 7 (energia), 11 (cidades e assentamentos humanos), 12 (padrões sustentáveis de produção e consumo) e 15 (ecossistemas terrestres).

principalmente, nos espaços formais de educação<sup>25</sup>, e na medida em que vai sendo apropriada por diferentes sujeitos e setores da sociedade, outras ressignificações são incorporadas em suas práticas e definições, gerando diferentes nomenclaturas para contrapor ou reforçar os próprios documentos oficiais, além de novos pensamentos e práticas que possam contribuir para a concretização ou (re)definição de políticas públicas já referenciadas.

É neste contexto em que a educação ambiental é disputada por diferentes perspectivas que contribuem para antagônicos modelos de sociedade e de desenvolvimento que apresentamos a seguir nossa posição para este debate, a educação ambiental dialógico-crítica.

### *Educação ambiental dialógico-crítica*

No período de transição do discurso de desenvolvimento sustentável, diversas nomenclaturas passaram a adjetivar a educação ambiental, evidenciando o elemento fundamental de sua prática educativa, de forma a contribuir na identificação de sua intencionalidade.

Segundo Layrargues (2012), a educação ambiental tem sido compreendida, no senso comum, como um processo de conscientização ecológica da relação dos seres humanos com o ambiente e objetiva sensibilizar as pessoas sobre questões individualizadas, como as relativas ao consumo e ao descarte de resíduo. Estas e outras formas de compreender a questão ambiental são categorizadas pelo autor como macro-tendências conservacionistas e pragmáticas da educação ambiental.

Para o autor a macro-tendência conservacionista enfatiza a mudança de comportamento individual em interação com o ambiente. Na macro-tendência pragmática é enfatizado o desenvolvimento de técnicas para a resolução dos problemas ambientais genericamente provocados pelas ações humanas. Estas macro-tendências são as mais propagadas pelos meios de comunicação de massa e são utilizadas hegemonicamente para o convencimento da opinião pública sobre a questão ambiental.

Um dos resultados da apropriação destas macro-tendências pelo senso comum é o ocultamento da forma pela qual as questões ambientais atingem os diferentes grupos sociais e de como as riquezas geradas são distribuídas. Esse fator intensifica as desigualdades e as injustiças sofridas por diferentes setores da sociedade, privados, muitas vezes, de um ambiente sadio e de qualidade, ferindo um direito constitucional, o que se soma à negação de outros direitos articulados, como o direito à educação, à segurança, de ter onde morar e de viver com dignidade.

A ênfase dada às relações sociais, ao se tratar de educação ambiental, tem conquistado considerável espaço nas discussões de seu campo teórico, particularmente pela macro-tendência crítica da educação. Segundo Acserald (2010), as práticas orientadas pelo termo “socioambiental” se fortaleceram com a relação entre a justiça social e a questão ambiental, ganhando importância particular na década de 1980, período em que houve a conciliação de interesses comuns do movimento ambientalista (constituído de intencionalidades variadas) com outros movimentos sociais populares (movimento sindical, movimentos sociais urbanos e rurais, dos atingidos por barragens, seringueiros, extrativistas, indígena, negro, feminista etc.).

Desta forma, as ações coordenadas de diferentes grupos para a superação dos desafios ambientais comuns, ao incluírem as demandas sociais, ampliaram as

---

<sup>25</sup> No de 2001, 61,2%, das escolas do ensino fundamental declararam trabalhar com educação ambiental e, em 2004, este percentual subiu para 94% das escolas. Analisando apenas estes dados quantitativos, podemos afirmar que a prática de educação ambiental se universalizou nos sistema de ensino fundamental no País (MENDONÇA e TRAJBER, 2006).

reivindicações e a participação de diferentes grupos culturais, bem como a conquista de direitos, extrapolando assim as ações ambientais relacionadas apenas ao desenvolvimento do aporte tecnológico ou de prescrições comportamentais individuais como resolução de problemas.

A concepção de educação ambiental com a qual nos identificamos está alocada na macrotendência crítica, mas foca a sua ação também no aspecto dialógico, pois, além de abordar prioritariamente as relações sociais, evidencia que é necessário superar as barreiras que inviabilizam o exercício pleno das possibilidades ontológicas dos seres sociais (o que demanda considerar articuladamente os aspectos e temas de natureza social propriamente e os de natureza ambiental). Neste sentido, tanto o diálogo igualitário como o trabalho criativo são categorias chave para transformação socioambiental.

Nesta concepção são questionadas a relação de dominação entre os próprios seres humanos, destes com os outros seres, com o ambiente abiótico, bem como, a decisão autoritária e antidialógica sobre o uso do patrimônio natural, em disputa no capitalismo e que, por isso, precisam ser substituídas por processos que impliquem denúncias e anúncios, nos termos de Freire (2001).

Para além da denúncia sobre as desigualdades e a evidência das contradições da (in)sustentabilidade socioambiental deste sistema – características que definem o caráter crítico da educação ambiental – esse processo deve ter também a preocupação com o anúncio de possibilidades concretas de superação das situações-limites, apostando nas relações dialógicas como possível forma de evidenciar e ultrapassar, tanto a diluição do ser social em sujeito genérico, amorfo e indistinto na sua relação com o ambiente, como a contradição de sua responsabilidade individualizada sobre os problemas socioambientais existentes.

As colocações de Logarezzi (2010) nos auxiliam a explicitar sobre a ênfase dada à dialogicidade e à criticidade no processo educativo, ao pensarmos e agirmos socioambientalmente. Segundo o autor, de acordo com a proposição freiriana, o qualificativo dialógico refere-se ao conceito de diálogo, que implica a dialogicidade como fenômeno humano revelado no compromisso social de abertura para ouvir, falar, pensar e fazer, de modo que os pensamentos e as ações, ainda que diferentes (e especialmente por assim o serem), verdadeiramente se encontrem numa práxis em que o diálogo potencialize a crítica, buscando alinhamento e reconhecendo os sentidos comuns diante da realidade complexa que nos desafia.

Já a criticidade, para o autor, refere-se à denúncia das contradições existentes nas relações sociais, enquanto base da destruição ambiental, percebendo e destacando aspectos fundamentais para o enfretamento da realidade. Isto inclui, de um lado, sua compreensão como processo dialético em permanente devir e situado historicamente (tanto quanto também o é a subjetividade e a intersubjetividade que pensam o real) e, de outro, o anúncio de ações socioambientais educativas transformadoras da crise. O diálogo nesta perspectiva torna-se meio principal no processo de trabalho para uma ação coletiva não autoritária que seja potencialmente transformadora pela (particip)ação dos sujeitos implicados em uma dada realidade, de modo que também as pessoas se transformem dialógica e criticamente na busca por superação das situações-limites concretas (LOGAREZZI, 2010).

Segundo Freire (2001, p. 78), “o diálogo é este encontro dos homens [e das mulheres] mediatizados[as] pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu [...]”. Desta forma, o sentido aqui atribuído considera o prefixo “dia” da palavra diálogo, que significa “através de”, e não o prefixo “di”, que significa dois, no grego.

Ao se associar o prefixo “dia” ao sufixo “logos”, temos a compreensão do diálogo como: “através das palavras” ou “significados das palavras através de nós”. Essa compreensão distancia o diálogo da pura conversa ou consenso, aproximando-o de uma postura praxica (no sentido marxiano) que implica o nosso processo de libertação. Como não poderia deixar de ser, tal processo passa centralmente pela linguagem (pensamento e trabalho), pelo fluxo de palavras, implicado no diálogo e toda a sua potência conhecedora e criativa que nos possibilita transformar para realizar o mundo e a nós mesmos, dialeticamente (LOGAREZZI, 2015, p. 101).

Desta maneira, concordamos com as elaborações de Souza e Logarezzi (2017) a respeito da opção que os autores fazem em nominar o processo de articulação entre os aspectos “dialógico e crítico” em função de um terceiro sentido maior, de forma a traduzir melhor o que estes dois conceitos juntos representam ao caracterizar as ações de educação ambiental. Com determinada ordem dos adjetivos, os autores defendem a forma coligada da expressão, "dialógico-crítica", de modo a constituir “um único adjetivo que apresenta características tanto de dialogicidade como de criticidade e, no caso, de modo articulado” (SOUZA e LOGAREZZI, 2017, p. 231).

Importante destacar que, ao antepor o diálogo como aposta principal no processo de transformação, os autores não o contrapõem à centralidade ocupada pelo trabalho, assim como também não abrem mão da criticidade a ser veiculada pela linguagem que o diálogo porta. O diálogo é considerado então como principal via de possibilidade de libertação (LOGAREZZI, 2010), uma vez que é nele e por meio dele que acontecem a produção e a troca de conhecimentos e saberes essenciais para se estar no mundo, como sujeito de sua história. Ele é meio fundamental para denunciar as mazelas sociais e ambientais, articulando-as dialeticamente, e para o pronunciamento de melhorias das condições de vida, de (re)interpretação do mundo, de transformação individual e coletiva das pessoas.

Ao tratar da perspectiva da educação ambiental dialógico-crítica, Souza (2017) afirma que é a partir da racionalidade ambiental que podem surgir “possibilidades de encontros, explicitação de conflitos, disposição à elaboração de consensos e proposição/consecução de acordos comunitários”, num processo de desvelamento, enfrentamento e superação coletiva dos obstáculos interpostos na crise, com a participação efetiva de todos os sujeitos implicados, não apenas daqueles que dominam os espaços convencionais de decisão.

Assim, compreendemos que a superação das contradições socioambientais existentes, realizada por meio de atos-limites, dialogados e coordenados na direção da humanização, somente pode ser feita, em sua plenitude, pelo e com os próprios sujeitos oprimidos, aqueles que mais sofrem diretamente com os problemas socioambientais da atualidade, por estarem mais vulneráveis, em uma sociedade de classes à exploração e à expropriação pelo capital. Neste contexto, o coletivo de intelectuais orgânicos possui importante papel em construir processos contra hegemônicos de comunicação e de produção de conhecimentos na formação de novos paradigmas.

### **3.1.2. Educação do campo**

A educação do campo é um paradigma contra hegemônico de educação, impulsionado por um coletivo de intelectuais orgânicos de classe, em direção à luta pela reforma agrária. Ela vem se desenvolvendo por meio de inúmeras experiências educativas formais e não formais no/do campo, eventos, conferências, seminários que estão acontecendo no campo e na cidade, organizados pelos movimentos sociais, universidades e gestores públicos. O conjunto destas experiências vem consolidando a educação do campo podendo ser considerada uma conquista dos movimentos sociais do

campo ao incidir numa proposta (de política pública) de educação pensada e desenvolvida a partir dos, e pelos próprios sujeitos do campo, voltada, prioritariamente, aos interesses e necessidades da classe trabalhadora.

Segundo Caldart (2012, p. 257), o debate a respeito desta educação teve início com as discussões sobre a educação básica do campo, no contexto da I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, em Goiás, no ano de 1998. Conformava-se um contexto favorável de ascensão da luta pela reforma agrária, da organização do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) por todo o território nacional e da sensibilização da sociedade após os massacres de Corumbiara, em Rondônia, ano de 1995, e de Eldorado dos Carajás, no Pará, no ano seguinte.

Neste contexto, a educação do campo foi instituída pelo governo federal, em 1998, com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, tendo seu conceito e propósitos reafirmados, aprimorados e fortalecidos nos anos de 2002 e 2004, tanto no Seminário Nacional em Brasília, como na II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo (SANTOS, 2012).

Entre as conquistas legais, podemos destacar: a resolução CNE/CEB 4/2000, que dispõe sobre as diretrizes das escolas do campo, reconhecendo como sujeitos da educação do campo não apenas assentados, mas a diversidade de camponeses, quilombolas, ribeirinhos, entre outras minorias; as resoluções CNE/CEB 1/2002 e 2/2008, que reconhecem os dias da alternância entre estudo e trabalho no campo como dias letivos; o decreto 7352/2010, que alça o PRONERA à condição de política pública; e mais recentemente a lei 12960 (27/3/14) “que dificulta o fechamento das escolas rurais, condicionando-o à opinião do órgão normativo, ao parecer da comunidade escolar e à justificativa oferecida pela Secretaria de Educação” (PEREIRA, 2015, p. 65).

O Pronera tem realizado ações educativas protagonizadas pelos movimentos sociais do campo, organizados por meio da “Fórum Nacional de Educação do Campo”, que abrange desde a educação básica até o ensino superior. As reflexões teóricas pelas ações produzidas têm corroborado na construção de um paradigma contra hegemônico, pois questionam e caminham na direção contrária da educação rural, como aquela chamada por Freire (2001) de educação bancária<sup>26</sup>.

As discussões da preparação da I Conferência da Educação do Campo marcaram este contraponto às formas de educação bancária instituída pelos organismos oficiais com o propósito da escolarização como instrumento de adaptação dos sujeitos do campo ao mundo do trabalho capitalista urbano (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240).

A ideologia contida nesta concepção de educação impregna o discurso de desqualificação do saber camponês, de seu modo de vida e trabalho (estereótipos de atrasados, incapazes), estimulando a saída dos sujeitos do campo de seu território em busca de “melhores” condições de sobrevivência em áreas urbanas empobrecidas, ou a sua proletarização (no próprio campo), tornando-o subordinado aos interesses do capital, servindo de mão de obra assalariada barata, com relativa autonomia na produção. Somado a isso, ainda pode levá-lo a perder a qualidade de suas terras, seus saberes e saúde, devido à imposição do modelo de produção do agronegócio e seus pacotes tecnológicos, ditos como moderna referência de sucesso na produção.

---

<sup>26</sup> O conceito de educação bancária formulado por Freire, em 1987, denuncia a direção oposta da educação como prática de liberdade. Com sentido de dominação a educação se restringe apenas à transferência acrítica (ou depósito) de conhecimentos, práticas que incentivam a alienação, a submissão, a crença da existência de um sujeito acabado e de uma sociedade estática, sem desigualdades.

Segundo os estudos de Fernandes (2004), o paradigma da questão agrária tem pautado o debate da educação do campo que se contrapõe radicalmente ao paradigma do capitalismo agrário orientador da educação rural tradicional e do agronegócio.

A educação do campo, na perspectiva do paradigma da questão agrária, defende a valorização do conceito de camponês ou de campesinato e da ampliação dos movimentos camponeses e sindicais preocupados com a escolarização dos sujeitos do campo, que ao se instrumentalizarem se qualificam na luta por sua sobrevivência, pelo seu trabalho e território, que é fruto de relações socioambientais específicas.

A educação do campo é compreendida como processo amplo de formação de todas as pessoas reconhecendo-as como capazes de projetar o seu próprio destino, de serem sujeitos de direito ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, aprimorando-os, refutando-os e/ou utilizando-os a favor de suas reivindicações e pautas (CALDART, 2012), o que Freire (2001) chamaria da própria pedagogia do oprimido.

Neste contexto, os movimentos lutam para que os sujeitos camponeses tenham acesso à escola pública e assim possam transformá-la, inclusive, à luz do marco legal existente da própria educação do campo (Constituição Federal, LDB, Diretrizes operacionais das escolas do campo). O entendimento comum possível no momento é de que a luta dos sujeitos do campo passa pelo direito ao acesso à escolarização, em todos os níveis. “[...] Esta luta é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas [a] princípio abstrato” (CALDART (2012, p. 262).

Segundo a mesma autora:

como referência de futuro à educação dos trabalhadores, a Educação do Campo recoloca desde sua luta específica a questão sempre adiada na história brasileira da efetiva universalização do direito à educação, tensionando na esfera da política formas e conteúdos de ações do Estado nessa direção. E se buscar confrontar a lógica que impede os trabalhadores de ter acesso pleno à educação básica não é ainda a “revolução brasileira”, na prática, a superação do capitalismo não se realizará sem passar por este confronto e sua solução (ibid., p. 263).

Neste sentido, a educação do campo também articula experiências históricas de educação presentes nas práticas do conjunto de sujeitos coletivos de direito do campo para fortalecer a compreensão de que a “questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local” (ibid., p. 263). A autora destaca que é preciso articular a educação do campo a outras experiências educativas populares que fazem parte deste processo de luta, como: as Escolas família agrícola (EFA), o Movimento de Educação de Base (MEB), as práticas das organizações indígenas quilombolas e do movimento dos atingidos por barragem (MAB), além das organizações sindicais de diferentes comunidades e escolas rurais (ibid., p. 259).

Contudo, ainda segundo Caldart (2012), a educação do campo enfrenta muitos desafios para garantir sua própria existência, como por exemplo, o acesso aos fundos públicos disputados também pela lógica da agricultura capitalista, em um contexto completamente desigual, uma vez que a predominância da hegemonia desta última provoca intencionalmente a desarticulação e até a desintegração da primeira:

[...] como defender a educação dos camponeses sem confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e

mesmo física? Como pensar em políticas de educação no campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente? E ainda, como admitir como sujeitos propositores de políticas públicas movimentos sociais criminalizados pelo mesmo Estado que deve instituir essas políticas? (*ibid.*, p. 260).

Diante destas e de outras contradições, desde 2010, articulações estão sendo feitas pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) que tem reunido diferentes ações com movimentos sociais sindicais e instituições, como universidades e institutos federais de educação, tomando posição contrária ao fechamento de escolas do campo, fomentando a criação de novas, além de ações contrárias ao agronegócio e à criminalização dos movimentos sociais (FONEC, 2012).

Neste sentido, a educação do campo não pode se desvincular de sua materialidade de origem: a luta pela terra, pela vida, por uma agricultura que contenha a cultura e o manejo sustentável dos ecossistemas e a memória camponesa de resistência, de modo que a construção do seu projeto político-pedagógico e de escola esteja orientado para a formação de sujeitos lutadores e construtores do futuro, sujeitos capazes de conhecer a realidade social contraditória e de se engajar em um projeto de transformação de seu meio e da sociedade.

Por este motivo que as escolas do campo precisam superar a forma/conteúdo/valores escolares do capital, indo além das pedagogias que caracterizam as relações de subordinação/mando. A escola do campo, interessada na emancipação do campesinato, como fração da classe trabalhadora, promove a investigação de experiências vividas pelas/os estudantes como ponto de partida das relações educativas (PEREIRA, 2015).

### *Conceitos que envolvem a educação do campo*

Na educação do campo percorre-se o desafio de fazer da formação omnilateral<sup>27</sup> o cerne da educação, aliando conteúdos científicos, artísticos e filosóficos no mesmo desafio de construção de uma consciência, uma ética e uma sensibilidade emancipadas. Para tal, as aprendizagens são orientadas pelo trabalho, cultura, auto-organização história e luta como princípios educativos. Os sujeitos do processo educativo são as/os próprias/os trabalhadoras/es; não é o Estado o educador do povo, o povo se educa no coletivo sem abrir mão do direito à educação pública. Nesse sentido, a luta da educação do campo é por uma escola pública (sustentada pelo Estado) e dirigida pelo povo (PEREIRA, 2015).

A educação do campo tem o trabalho como princípio educativo ao considerá-lo como elemento fundamental na constituição do gênero humano (CALDART, 2012). O trabalho é a atividade que produz os meios de existência humana e pela qual o ser humano se faz e se refaz, resultando num aperfeiçoamento de sua potencialidade de buscar ser mais, no sentido freireano. Nesta perspectiva, ele difere-se tanto da ideia de que qualquer tipo de trabalho é dignificante, quanto da que postula sua negatividade intrínseca na sociedade capitalista. Trata-se de enfatizar o trabalho na sua dimensão de

---

<sup>27</sup> Educação omnilateral é uma concepção de formação humana que leva em consideração todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Envolve a vida corpórea material, o desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, estético, afetivo, estético e lúdico. Essas esferas, especificamente humanas, advêm de um processo no qual o ser se constitui socialmente por meio do trabalho (FRIGOTTO, 2012).

valor de uso, recuperar seu caráter formativo no processo de socialização, de sobrevivência e de produção de conhecimento na relação entre os próprios seres humanos e destes com o ambiente.

Infelizmente este entendimento sobre trabalho não é reconhecido hegemonicamente. Um dos principais desafios da educação do campo neste sentido é de superar a ideologia pedagógica de que para os sujeitos do campo importa apenas uma educação direcionada para a formação de mão de obra ao mercado capitalista, o que justifica, por exemplo, a diminuição da oferta e da qualidade para a educação em áreas rurais, além de precárias metodologias e recursos.

Segundo Pereira (2015), os principais desafios da educação do campo, sob este aspecto, estão relacionados à necessidade de aumento das ofertas educativas no campo, de sua qualidade de ensino e formação docente, além da superação de paradigmas que ideologizam a aprendizagem dos sujeitos do campo devido a preconceitos de classe, de região, de escolaridade, entre outros.

Neste sentido, ter o urbano e o pensamento escolarizado como única referência de relação sociedade-ambiente dificulta que outros saberes sejam reconhecidos e interajam em sua complexidade, fator que contribuiria para a constituição de novos conhecimentos. Além disso, o preconceito de classe se baseia em um modelo de estudante que não trabalha e que, portanto, se ajusta ao tempo da escola sem dificuldades, o oposto de quem trabalha no campo e que precisa acompanhar o tempo do plantio e da colheita. No âmbito pedagógico a falta de conexão entre a realidade dos sujeitos do campo também é um obstáculo, na medida em que as informações tornam-se abstratas fazendo pouco ou nenhum sentido à vida prática e real no/do campo. Em consequência disso, o não questionamento ou a falta de resistência frente a todo esse processo, faz da educação um instrumento de reprodução da realidade e da domesticação dos sujeitos do campo, impedindo o potencial transformador da educação como prática de liberdade.

Contrapondo estes preceitos que são características da educação rural, Caldart (2012), realiza um exercício analítico da educação do campo que seguem três eixos articulados: campo, educação e política pública + direitos humanos.

Ao evidenciar a materialidade da vida dos sujeitos do campo, por meio do trabalho, Caldart (2012) afirma que as contradições da realidade vivida na sociedade de classes são as bases da construção do projeto educativo da educação do campo, tendo em vista reaver um sentido político e formativo de luta pelo trabalho livre e por trabalhadoras/res livremente associados, na qual ela é ponto de partida e de chegada dos processos de aprendizagem.

No *eixo campo*, por exemplo, a autora afirma que o desafio fundamental se traduz pelas lógicas contidas nos termos do agronegócio contrários aos da agricultura camponesa e pela diferença radical dos modos e finalidades de se pensar e fazer agricultura. Na agricultura camponesa há nítida intencionalidade de produzir alimentos saudáveis, principalmente para reprodução da vida humana, a partir de uma interação respeitosa com ambiente e com os sujeitos que os produzem e os consomem, fortalecendo a soberania alimentar e a reforma agrária popular.

O modelo camponês de fazer agricultura é totalmente oposto ao da agricultura de mercado, ou agronegócio, projetada pelos interesses de quem obtém lucro (grandes empresas e transnacionais: Monsanto, Syngenta, entre outras) com uso de insumos (agrotóxicos, adubos químicos, fertilizantes), alta mecanização e degradação socioambiental principalmente para a produção de commodities com fins de comercialização e exportação, favorecendo a insegurança alimentar e conduzindo

estrategicamente uma reforma agrária de mercado que criminaliza os movimentos sociais (CALDART, 2012).

No *eixo educação*, o desafio fundamental, segundo Caldart (2012), é a disputa de projetos pedagógicos que se antagonizam nos projetos de sociedade e de humanidade. Tal aspecto diferencia radicalmente as formas de pensar e fazer educação, bem como as concepções de conhecimento. A educação do campo é pautada por diferentes pedagogias<sup>28</sup>, por uma base empírica e reflexiva que coadunam em sua própria forma de pensar e fazer os processos educativos e pelo protagonismo camponês.

O projeto pedagógico camponês é completamente oposto à concepção de educação e escola como meio de capacitação usada na pedagogia do capital, pautada na meritocracia, que produz e socializa conhecimentos apenas para um grupo específico, com ênfase na separação entre os que pensam e os que executam. A formação direcionada aos interesses do mercado tem um modelo de educação compensatória e elementar para a classe empobrecida. Há nítida intencionalidade de utilizar a educação como estratégia de consentimento da sociedade na implantação ou permanência de privilégios privados que procuram afirmar o capitalismo e as suas relações como a única solução possível para as questões da humanidade. Afirmam o fim do socialismo como projeto político-ideológico e a obsolescência do materialismo histórico como método de análise da realidade social (CALDART, 2012).

No *eixo política pública* o principal desafio, segundo a autora, está entre a reivindicação dos direitos universais definidos no espaço público, contrárias às relações sociais firmadas na propriedade privada e dos instrumentos de produção da existência e sua garantia pelo Estado. Os sujeitos trabalhadores apresentam demandas coletivas ao Estado, fazendo pressão direta para o cumprimento concreto de direitos universais, ocasionando benefícios sociais e tendo em vista a própria construção no ideal de direitos humanos. Os movimentos sociais disputam os recursos públicos destinados às escolas públicas, entre outros, podendo ser dirigidos às escolas comunitárias e outras instituições sem fins lucrativos, negociando e conquistando espaços nas diferentes esferas do Estado, como um caminho a seguir diante de determinadas conjunturas. Tais ações não devem substituir, nem secundarizar a transformação e a construção de outra forma de organização social.

No entanto, no sistema capital, os direitos coletivos ditos como universais (atendidos e cobrados individualmente) são pautados por políticas neoliberais que favorecem parcerias público-privadas e a gestão privada de coisas e espaços públicos. Os fundos públicos relacionados à educação estão sendo, cada vez mais, apropriados pelos projetos do agronegócio (setores privados e corporações). O protagonismo estatal de manter a “paz social” e a ordem vigente faz prevalecer seu papel ajustador de forma restrita, agindo sob a égide do mercado e não dos interesses da sociedade. Tal fator tem destituído/anulado algumas políticas públicas, dificultando sua função democrática ampliada de direitos (CALDART, 2012).

O eixo de *direitos humanos* é colocado em evidência pela autora por trazer questões relacionadas à sua violação, o que integra a forma como tem se instaurado os projetos do capital na figura do agronegócio, em suas diferentes e articuladas estratégias como: concentração de terras, de recursos tecnológicos, científicos, ambientais, financiamentos etc. Os direitos humanos, ditos como universais, devem considerar a desigualdade como o principal ponto para a busca da equidade. E é por este motivo que

---

<sup>28</sup> Práticas e reflexões pautadas na pedagogia do oprimido (Freire), na pedagogia socialista (Pistrak) e na Pedagogia do Movimento (MST). Base na perspectiva materialista, histórica e dialética como fundamento, continuidade e recriação desde a sua materialidade específica e os desafios do seu tempo (CALDART, 2012).

os sujeitos do campo têm apresentado suas privações de direitos, uma vez que suas demandas não têm sido pautadas como prioridade nas políticas públicas sociais.

Além disso, ao se organizarem para serem ouvidos, por meio de diferentes formas de resistência, os movimentos sociais têm sido criminalizados. Por isso, este eixo na educação do campo sugere a existência de sujeitos coletivos produtores de direitos que seguem em duas direções: fazer valer os direitos vinculados às políticas públicas e assim conseguir ampliá-los em consonância com as demandas destes grupos (CALDART, 2012).

Neste sentido, a educação do campo também atua pela legitimação das lutas sociais, pelo reconhecimento dos sujeitos coletivos produtores de direitos, por uma democracia econômica e participativa no lugar da democracia apenas representativa, bem como para a ampliação do espaço público.

A educação do campo defende políticas de interesse da classe trabalhadora fazendo pressão por alternativas das ordens jurídicas vigentes (função social da propriedade e seu limite). Entre outras, destacamos políticas sociais que ajudem a eliminar desigualdades socioambientais que busquem garantir o direito destas e das futuras gerações a satisfazerem suas necessidades vitais, em um ambiente sadio. Também há luta pelo direito à produção de sementes crioulas, de produzir alimentação saudável, de soberania alimentar, de acesso à escola pública itinerante em acampamentos, entre outras.

Por outro lado, segundo Caldart (2012), a criminalização dos movimentos sociais e de toda a luta por emancipação obstaculiza a efetivação de muitos direitos constituídos democraticamente. A eficiência do Estado em gerir os interesses das grandes empresas reitera o poder do direito à propriedade privada, fazendo-o prevalecer em detrimento dos direitos sociais e humanos. A falta de conhecimento dos direitos pelos sujeitos, a doença, a fome e a ignorância são consideradas pelas políticas públicas como fatalidade ou incapacidade atribuída individualmente e não como violação de direito. Prevalece, neste caso, uma ideologia que se opõem aos direitos humanos universais e como meio de proteção ao “bandido”, na qual a invisibilidade dos conflitos relacionados à exploração predatória do ambiente e outros crimes contra a integridade física e moral justifica a falta de postura suficiente da administração pública e do judiciário na garantia de direitos.

Diante destes e de outros obstáculos ou desafios, podemos dizer que a existência da educação do campo, pautada pelos próprios sujeitos desta realidade, torna-se por si só um grande desafio, desde repensar qual pedagogia a ser utilizada, os tipos de formação, metodologia, quais os conteúdos, quem serão as/os professoras/es, a organização de funcionamento e tempos da escola, entre outras necessidade para se criar uma educação própria, que atenda às peculiaridades do trabalho e vida no campo, até o intenso enfrentamento diário das forças opostas neoliberais, enunciadas acima, que funcionam contrariamente a este projeto de campo e de sociedade.

### **3.1.3. Agroecologia**

O termo agroecologia, empregado por um número crescente de instituições e movimentos sociais em diversos países (NORDER, et al., 2016), enfatizam três aspectos articulados: uma *prática social*, uma *ciência* e um *movimento social* (WEZEL et al., 2009).

Enquanto *prática social*, a agroecologia tem a ver com experiências de produção agrícola que aproveitam o potencial endógeno do campo, sugerindo alternativas sustentáveis (GUZMÁN, 2004) que substituam práticas predadoras da agricultura industrial, pertencente ao modelo capitalista de desenvolvimento. As práticas

agroecológicas priorizam a sustentação da relação entre os seres sociais com a terra, sementes e todos os seres que, igualmente aos humanos, compõem a natureza como totalidade. Tanto podem ser práticas ancestrais, como práticas contemporâneas, desde que sejam reconhecidas e potencializadas nas inter-relações dos diferentes sistemas socioculturais e ambientais no processo produtivo.

Neste processo, entram em sinergia intuições, saberes e crenças com outras dinâmicas naturais que têm por finalidade aumentar ou favorecer a complexidade e/ou utilidade daquilo que é produzido e/ou consumido. Conhecer a ciclagem de nutrientes, as interações entre animais e insetos (controle biológico), entre as plantas (melhoramento genético natural de espécies), enfim, conhecer as relações ecológicas e as possibilidades de aproveitamento de energia do local, podem ser potencializadas por meio de observações e repetidas interações direcionadas, que podem ser no cotidiano do trabalho no campo, o que implica, portanto, a necessidade de estabilidade nas áreas de produção para que esta relação se desenvolva (GUHUR e TONÁ, 2012).

Como prática, a agroecologia pode coincidir em muitos aspectos com o início da agricultura<sup>29</sup>, que data de mais de dez mil anos. Segundo Pereira (2015, p. 74), historicamente, foram os sujeitos camponeses e também ribeirinhos, indígenas e comunidades tradicionais que propulsionaram as práticas e os saberes agroecológicos, por meio de domesticação das plantas e animais selvagens, melhoramento de sementes e sistemas agroalimentares eficientes, como as milpas mexicanas, as *chinampas* mesoamericanas e a agricultura de terraço andina.

A este processo mútuo de interação co-evolutiva com a terra e na terra, por meio do trabalho humano nutrido de potencial ecológico no conjunto de ecossistemas, é que se dá o nome de agroecossistema. Segundo Altieri (2012, p. 105), “os agroecossistemas são comunidades de plantas e animais interagindo em seu ambiente físico e químico que foi modificado para produzir alimentos, fibras, combustíveis e outros produtos para consumo e utilização humana”. O conhecimento profundo destas relações agroecossistêmicas é a base para a produção sustentável, uma vez que permite, além de outras coisas, controlar ou administrar os impactos negativos sobre o ambiente e a sociedade, contribuindo assim para a diminuição dos insumos artificiais externos (HECHT, 1993).

Neste sentido, torna-se impossível dissociarmos a agrobiodiversidade dos contextos e práticas socioculturais e econômicas. As condições sociais oferecidas para que ocorra a interação entre seres humanos e ecossistemas, bem como os fatores ambientais que incidem neste processo, influenciam na biodiversidade dos resultados gerados nesta relação.

As práticas desenvolvidas e aprimoradas, as relações dos sujeitos envolvidos, os espaços utilizados para a agricultura e suas condições de possibilidade são elementos chave para compreender as práticas agroecológicas no atual contexto de ameaça à (agro)biodiversidade (HECHT, 1993). Tal ameaça causada principalmente pelo modo

---

<sup>29</sup> Embora não seja o foco deste trabalho, encontramos na literatura crítica ênfases à figura feminina no processo de desenvolvimento da agricultura, desde as culturas antigas. Sobre a relação entre o feminino e a ecologia Shiva (1998) considera a participação das mulheres como guardiãs da biodiversidade na agricultura: “elas produzem, reproduzem, consomem e conservam a biodiversidade na prática da agricultura. No entanto, como todos os outros aspectos do seu trabalho e de seus conhecimentos, o contributo das mulheres para o desenvolvimento e para a conservação da biodiversidade foi apresentado como um não-trabalho e um não-conhecimento” sendo ele definidos como parte da natureza, embora estejam baseados em práticas culturais e científicas complexas. A conservação da biodiversidade praticada pelas mulheres difere, no entanto, da concepção patriarcal dominante. (SHIVA, 1998, p. 56).

de produção capitalista que contraria os limites da natureza e oferece impactos de alcances planetários (mudanças climáticas, camada de ozônio), ainda que, de efeitos desproporcionais aos países e as classes sociais, conforme suas posições econômicas.

Podemos dizer então que a agroecologia já era praticada sem mesmo ter este nome. Muitas práticas tradicionais da agricultura podem ser consideradas agroecológicas, pois já estabeleciam positiva relação de intencionalidade produtiva dos seres humanos com os ecossistemas. Tais práticas foram, e ainda são, aprimoradas ao longo do tempo devido aos desafios produtivos e ambientais desta relação que pode atender tanto às necessidades materiais de sobrevivência humana, como, em muitos casos, contribuir para o aumentando da biodiversidade do agroecossistema (GLIESSMAN, 2001).

Neste sentido, ao investirmos no melhoramento contínuo do manejo ecológico e da quantidade de alimentos produzidos, podemos encontrar na soberania alimentar formas de sustentar a sociedade com alimentos saudáveis sem o uso de venenos e outros insumos químicos, além de proteger sementes crioulas e saberes camponeses acumulados historicamente. Contudo, é evidente que à medida que se inicia um movimento contrário ao padrão hegemônico da agricultura industrial capitalista, inicia-se também a disputa por territórios (materiais, imateriais) para a concretização de outro modelo de desenvolvimento do campo e de sociedade (MOREIRA e CARMO, 2004; FERNANDES, 2009).

Um dos grandes desafios relacionados à prática agroecológica camponesa, nestes termos, é a concorrência desigual de investimentos para a produção de commodities e do uso de pacotes tecnológicos também inseridos no território camponês, o que leva conseqüentemente à necessidade de apropriação cada vez maior de latifúndios pelas grandes empresas, dificultando o desenvolvimento da agricultura camponesa e a existência deste sujeito no território. Na prática, o uso de sementes transgênicas e de mudas clonais que se utilizam de intensa pulverização de agrotóxicos e o uso de fertilizantes artificiais contaminam o solo/água e dificultam que outras culturas e formas de produzir também se manifestem e se desenvolvam no mesmo território. Somado a isso, ainda podemos citar a desqualificação do manejo agroecológico camponês como prática ultrapassada, com intuito de sobrepor máquinas e técnicas necrófilas ao trabalho e ao saber camponês.

### *Agroecologia enquanto ciência*

A agroecologia tem sido considerada uma ciência que oferece bases para um novo paradigma de sustentabilidade do campo. Tal paradigma contrapõe o modelo convencional de desenvolvimento rural, associado ao crescimento da agricultura capitalista, a expropriação de pequenas/os produtoras/es e o êxodo rural.

Conceitualmente, a agroecologia é uma construção recente que se popularizou nos anos de 1980 como disciplina acadêmica, sendo dois os principais teóricos na vertente estadunidense: Miguel Altieri e Stephen Gliessman.

Inicialmente sua concepção científica apoiava processos de transição para estilos de agricultura de base ecológica ou sustentável, apropriados culturalmente, socialmente justos e viáveis economicamente, emergindo como uma disciplina que previa manejar agroecossistemas. Nas palavras de Altieri:

a agroecologia emerge como uma disciplina que disponibiliza os princípios ecológicos básicos sobre como estudar, projetar e manejar agroecossistemas que sejam produtivos e ao mesmo tempo conservem

os recursos naturais, assim como sejam culturalmente adaptados e social e economicamente viáveis (2012, p. 104).

Esta vertente enfoca a agroecologia para além do uso de práticas alternativas de baixa dependência de agroquímicos, ou de aportes externos de energia. Ela enfatiza agroecossistemas complexos nos quais as interações entre seus componentes biológicos “promovem os mecanismos para que os próprios sistemas subsidiem a fertilidade do solo, sua produtividade e a saúde dos cultivos” (ibid., p. 105).

Para a vertente conhecida como escola europeia, a agroecologia surgiu de uma interação entre as disciplinas científicas (naturais e sociais) e as comunidades rurais, principalmente da América Latina. Sobressaem nesta vertente os estudos de Eduardo Sevilla-Guzmán e Manuel González de Molina, ambos ligados ao Instituto de Sociología y Estudios Campesinos (Isec), da Universidade de Córdoba. Suas publicações datam de 1980 e representam uma abordagem mais sociológica que busca uma caracterização agroecológica do campesinato (GUHUR e TONÁ, 2012, p. 61).

Esta escola auxilia na compreensão multidimensional da agroecologia, reunindo um conjunto de teorias e metodologias que possibilitam a conexão entre o saber popular e o saber científico. Além disso, ela acrescenta outras seis dimensões da sustentabilidade, sendo elas: ecológica, econômica, social, cultural, política e ética.

Nas palavras de Sevilla-Guzmán:

agroecología puede ser definida como el manejo ecológico de los recursos naturales a través de formas de acción social colectiva que presentan alternativas a la actual crisis civilizatoria. Y ello mediante propuestas participativas, desde los ámbitos de la producción y la circulación alternativa de sus productos, pretendiendo establecer formas de producción y consumo que contribuyan a encarar el deterioro ecológico y social generado por el neoliberalismo actual. Su estrategia tiene una naturaleza sistémica, al considerar la finca, la organización comunitaria, y el resto de los marcos de relación de las sociedades rurales articulados en torno a la dimensión local, donde se encuentran los sistemas de conocimiento (local, campesino y/o indígena) portadores del potencial endógeno que permite potenciar la biodiversidad ecológica y sociocultural (SEVILLA-GUZMÁN, 2004, p. 1).

Na complementação das ênfases apresentadas por estas duas vertentes em que a agroecologia vem se consolidando, encontram-se pelo menos quatro áreas que influenciaram o pensamento agroecológico, organizadas por Hecht (1993, p. 8-17), a saber: as ciências agrícolas, o ambientalismo, o estudo sobre o modelo de desenvolvimento e os estudos dos sistemas tradicionais da produção indígena.

Uma síntese destas áreas nos auxilia a compreender a integração da agroecologia com diferentes subcampos e o amadurecimento de seu potencial inter-transdisciplinar. Nesse sentido, começando pelo estudo das *ciências agrícolas*, em particular a ecologia, a autora afirma que esta permitiu contestar a agronomia convencional como técnica mais eficiente para a agricultura, ao evidenciar a importância da microbiologia dos solos, pragas, doenças e nutrição de plantas (PRIMAVESI, 2016).

Já o *ambientalismo* trouxe grande contribuição à agroecologia, sobretudo, no questionamento crítico do modelo de produção e consumo pautados pelo capitalismo, além de evidenciar, entre outros, os impactos e contaminações da agricultura moderna, no interior da relação sociedade-ambiente, mobilizando e sugerindo propostas para a formação de uma nova sociedade descentralizada, pautada em princípios

socioambientais de autossuficiência energética, sustentabilidade e uma tecnologia apropriada aos países em desenvolvimento (HECHT, 1993).

Os estudos sobre o *modelo de desenvolvimento* agrícola adotado nos países do terceiro mundo e a utilização massiva de tecnologias importadas na produção agrícola revelavam aumento dos riscos para agricultoras/es, esgotamento dos solos, concentração de terras e recursos produtivos. Tais riscos afetam e provocam ainda mais pobreza, desigualdade social, dependência e marginalização destes países e grupos sociais, ao invés de seu desenvolvimento (ibid.).

O aprofundamento das investigações sobre os *sistemas tradicionais de produção indígenas e camponeses pela antropologia* e pela geografia evidenciou diferentes lógicas e mecanismos que garantiam a sustentabilidade dos sistemas produtivos, como: a diversificação de culturas, os vários usos e manejos dos recursos; a complexidade de fatores concorrentes, o conhecimento ecológico dessas comunidades, suas noções de eficiência e produtividade; a integração de espécies florestais e pastagens à lavoura (agrossilvipastoril) (ibid.).

Estes e outros campos articuladamente contribuíram para que a agroecologia seguisse na direção de se tornar uma ciência de perspectiva transdisciplinar com pluralidade epistemológica (bem como a educação ambiental), destacando-se pela importância dada às experiências e às lutas dos povos do campo (agricultoras/es, indígenas, quilombolas), aos seus saberes com o ambiente (LEFF, 2002) e à sua articulação com os conhecimentos científicos, consolidando-se como uma proposta de um novo paradigma frente ao do desenvolvimento rural, com vistas ao melhoramento integral da produção aliada à cultura, trabalho e a conservação socioambiental.

A agroecologia como uma matriz disciplinar integradora e nutrida por diferentes conhecimentos parte das experiências do campo, no campo e com as pessoas que nele vivem para assim elaborar, aprimorar e/ou refutar conhecimentos científicos. Tais conhecimentos tem potencialidade de contribuir com a formação de estudantes, técnicos e agricultoras/es, com propostas de projetos de extensão articulados com formações técnica e política das/os estudantes que poderão conhecer contradições da realidade do campo brasileiro e seus modelos em disputa, com atividades de pesquisa, ensino e extensão que propiciem o diálogo de saberes entre os diferentes sujeitos do processo educativo.

Neste sentido, os principais desafios relacionados aos aspectos que envolvem o conceito de agroecologia têm sido a sua apropriação para traduzir práticas e técnicas do mercado verde ou agronegócio orgânico que promovem a simples substituição de insumos industriais por outros mais ecológicos. Esta apropriação esvazia de sentido político-social o conceito de agroecologia (de educação do campo ou ambiental) como é o caso de empresas e megaempreendimentos que afirmam realizar projetos agroecológicos em assentamentos de reforma agrária, e de educação ambiental, junto à rede pública de ensino das escolas rurais e outros espaços. Suas ações estão na direção de valorizar práticas do agronegócio para o desenvolvimento do campo (gerando empregos, formação e tecnologia), e do incentivo de comportamentos ecologicamente corretos como solução para a crise ambiental.

Além disso, segundo Whitaker e Fiamengue (2002), outro desafio enfrentado na produção e valorização de conhecimento agroecológico é a própria desarticulação da pesquisa, ensino e extensão nas universidades, o desigual peso de importância entre elas e o direcionamento dos temas de pesquisa relacionados ao agronegócio, com baixo financiamento na área de agroecologia. Além disso, os projetos de extensão e o apoio técnico junto aos sujeitos do campo, por exemplo, ainda se pautam majoritariamente em uma perspectiva assistencialista, autoritária e pouco dialógica.

Mesmo com tudo isso, não há como deixar de mencionar a existência de diferentes práticas e esforços significativos de grupos universitários, institutos e outras organizações que atuam na perspectiva de extensão como comunicação, como apontada por Freire (1992), além de importantes pesquisas comprometidas socioambientalmente, somadas à conquista de políticas públicas na educação do campo, pautada por diretrizes elaboradas a partir de demandas da população camponesa, como é o caso das licenciaturas em educação do campo e de outros cursos superiores ou técnicos em agroecologia.

### *Agroecologia enquanto movimento social*

Para compreender a agroecologia enquanto movimento social é importante antes destacar as alterações nas dinâmicas de interdependência e mútua transformação entre os sistemas socioculturais e os ecossistemas após os estudos do alemão Justus Von Liebig (1803-1873). Seu postulado teórico elaborado após experimentos comprovou que as plantas se nutrem de substâncias químicas, abrindo caminho para o desenvolvimento dos fertilizantes sintéticos que gerou profunda alteração nas formas de produção agrícola e que passava a substituir as práticas orgânicas de recomposição que favoreciam a biodiversidade (GUHUR e TONÁ, 2012).

Tal processo reuniu condições para a produção de monoculturas em larga escala e, somado aos avanços da mecanização, da produção com baixa diversidade e as especificidades locais, teve como resultado a intensa multiplicação de insetos e organismos patogênicos. O que ocorre também devido à utilização excessiva de fertilizantes sintéticos/agrotóxicos (teoria da trofobiose de Francis Chaboussou).

É neste contexto que, na segunda metade do século XX, grupos de empreendedores de países industrializados surgiram com a promessa de aumentar a produtividade agrícola e responder, tanto ao aumento da multiplicação dos insetos como à resolução do problema da fome no mundo (RIGOTTO e ROSA, 2012).

Segundo Rigotto e Rosa (2012, p. 88), a chamada “revolução verde” passa a pautar o novo paradigma do modelo de produção agroindustrial, baseado na utilização intensiva dos pacotes tecnológicos (sementes híbridas, insumos químicos, alta mecanização) do chamado agronegócio. Para as autoras, os agrotóxicos e fertilizantes são resíduos da indústria bélica após as duas grandes guerras mundiais:

findas as duas grandes guerras, a agroindústria foi o caminho encontrado pelas indústrias de armamentos para manter os grandes lucros: os materiais explosivos transformaram-se em adubos sintéticos e nitrogenados, os gases mortais, em agrotóxicos e os tanques de guerra, em tratores. (FIDELES, 2006 apud RIGOTTO E ROSA, 2012, p. 88).

Neste sentido, Rigotto e Rosa (2012) ainda destacam que o problema da fome no mundo foi utilizado como alibi para se programar a modernização da agricultura com um discurso ideológico da revolução verde (2ª revolução agrícola), uma vez que na realidade os excedentes agrícolas gerados atualmente são utilizados para exportação, como commodities<sup>30</sup>, sem finalidade primeira de alimentação humana. Além disso, as

---

<sup>30</sup> Produtos de origem mineral ou vegetal, em estado bruto ou com pouco beneficiamento, produzidos em massa e com características homogêneas, independentemente da sua origem. Seu preço é definido pela demanda do mercado e não pelo produtor. Alguns exemplos de commodities são soja, café, açúcar, ferro e alumínio (RIGOTTO E ROSA, 2012).

autoras trazem dados da United Nations Development Programme, de 2004, que mostram a existência de 1 bilhão de seres humanos sub-alimentados no planeta (RIGOTTO e ROSA, 2012, p. 89).

Ou seja, tivemos um aumento da produção em detrimento de sua qualidade com consequente aumento de impactos socioambientais e ainda assim não conseguimos suprir ou priorizar a necessidade dos que mais precisam.

Durante o período da ditadura militar no Brasil, a principal estratégia de modernização foi o rápido processo de industrialização da agricultura pela introdução da revolução verde. A construção de infraestrutura necessária para tal processo absorveu parte da mão de obra rural para prover e sustentar as mudanças propostas, causando grande impacto nas relações socioambientais do campo, aumentando a concentração da propriedade da terra. Estes impactos dizem respeito além da própria alienação do trabalho camponês, seu distanciamento da relação cultural e intelectual com o ambiente, como também à perda da biodiversidade, contaminações do solo, da água e, sobretudo, à perda do seu território enquanto meio de (re)produção de vida e trabalho (FERNANDES, 2009).

Todo este contexto denunciado pelo movimento ambientalista, influenciado pelas pesquisas como as de Rachel Carson, publicadas no livro “Primavera Silenciosa”, originaram ondas de contestação sobre os impactos dos agrotóxicos utilizados na agricultura convencional, impulsionando propostas de agricultura alternativa<sup>31</sup> dentre elas, posteriormente, a agroecologia. No Brasil, o movimento de agricultura alternativa que contesta a agricultura convencional ganhou força na década de 1970. Os grupos de intelectuais, ambientalistas, profissionais e estudantes organizaram, nas décadas seguintes, os Encontros Brasileiros e Regionais de Agricultura Alternativa, consolidando a noção de agroecologia e contribuindo para sua disseminação (PETERSEN, 2012).

Nos anos 2000, segundo Ribeiro et al. (2017), os movimentos sociais populares do campo incorporaram as reflexões sobre a agroecologia em suas estratégias políticas, passando a contribuir também para o seu debate até os dias atuais. Como exemplo, podemos citar a Via Campesina, que organizou a campanha “As sementes são patrimônio da humanidade”, e o Curso Básico de Educação e Agroecologia, com o tema “Agroecologia na Educação Básica nas Escolas do Campo: pressupostos teóricos, conteúdos, metodologia e avaliação”, realizado em 2016, na Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, no extremo sul da Bahia.

A agroecologia tem se intensificado como luta de vários movimentos sociais do campo para ampliação da produção agroecológica da agricultura camponesa e familiar em assentamentos de reforma agrária. Defende os biomas e comunidades locais, apoiando a luta pelo direito à educação do campo e valorização dos saberes destes grupos diante de sua experiência ancestral com a agricultura. Também articula sua prática com a luta pela soberania alimentar na denúncia contra os agrotóxicos e seus impactos socioambientais, principalmente pela existência e expansão de seu território traduzida na luta pela reforma agrária popular.

Segundo Stedile (2012), existem diferentes modelos de reforma agrária segundo as experiências históricas e os interesses de diferentes países. Contudo, no Brasil a

---

<sup>31</sup> Identificamos pelo menos cinco diferentes correntes organizadas no decorrer do século XX que defendiam a valorização de práticas culturais que priorizassem os processos biológicos: a agricultura biodinâmica, a orgânica, a biológica, a natural e permacultura, entre outras, que, embora apresentem específicas distinções filosóficas e práticas entre si, guardam formas de fazer agricultura de modo sustentável ao longo do tempo e estão centradas na preservação da biodiversidade e na conservação do solo.

reforma agrária é ainda inexistente em qualquer um de seus modelos. Por este motivo, os movimentos sociais do campo articulados na Via campesina, neste século XXI, estão defendendo uma reforma agrária popular que afirma a necessidade de um amplo processo de desapropriação das maiores propriedades rurais brasileiras, estabelecendo-se um limite máximo, e sua distribuição à todas as quatro milhões de famílias camponesas sem-terra (ou com pouca terra) que vivem no meio rural.

Tal reforma combina distribuição de terras com instalação de agroindústrias cooperativas e a adoção de novas técnicas agrícolas agroecológicas que aumentem a produtividade das áreas e do trabalho, em equilíbrio com o ambiente, sem uso de venenos agrícolas, além de uma política nacional de mecanização com pequenas máquinas para diminuir o esforço físico, sem perder a mão de obra. Ela ainda prevê a democratização da educação formal, garantindo o acesso à escola desde o ensino fundamental até o ensino superior, com erradicação completa do analfabetismo de pessoas adultas e um amplo programa de valorização das manifestações culturais do meio rural (festas, músicas, comida) (STEDILE, 2012).

Ainda que algumas perspectivas conservadoras presentes no governo, na imprensa e na academia afirmem não haver necessidade de uma reforma agrária e que o aumento da produtividade no campo pela sua modernização já resolve, portanto, o problema agrário brasileiro, Stedile (2012, p. 644) afirma que a forma como a sociedade brasileira organiza o uso, a posse e a propriedade dos bens da natureza ocasionam graves problemas agrários e de natureza econômica, social, política e ambiental.

Para o autor, o elevado índice de concentração da propriedade da terra e de sua produção se dá pelo fato de que: apenas 1% dos proprietários controla 46% de todas as terras e apenas 8% dos estabelecimentos produzem mais de 80% das commodities agrícolas exportadas. Além disso, há problemas no uso das terras, pois 80% de todas as terras são utilizadas apenas para produzir commodities de soja, milho e cana-de-açúcar, e a pecuária extensiva; sem contar “a dependência econômica externa à que a agricultura brasileira está submetida, por causa do controle do mercado, dos insumos e dos preços pelas empresas agrícolas transnacionais”; somada à subordinação ao capital financeiro que adianta recursos, cobra juros e divide a renda gerada na agricultura. (STEDILE, 2012, p. 644).

Esses dados revelam a extrema desigualdade social no meio rural, gerada por esta estrutura econômica capitalista, com sete milhões de pessoas vivendo em pobreza absoluta e 14 milhões de pessoas adultas analfabetas (ibid.). Além disso, o autor afirma que a maioria dos jovens da área rural “não têm acesso ao ensino fundamental completo (oito anos), nem ao ensino de nível médio e muito menos ao ensino superior”. Há, também, um enorme passivo ambiental que, muitas vezes, infringe leis do Código Florestal, gerando multas a grandes fazendeiros brasileiros, no valor total aproximado de 8 bilhões de reais, em 2011, que, no entanto, não foram pagas (STEDILE, 2012, p. 645).

Tais fatores justificam e exigem atuações coletivas organizada dos movimentos sociais, para que estes reúnam forças e estratégias políticas para a realização de uma reforma agrária popular que supere os programas de colonização e distribuição de terras públicas em fronteiras agrícolas, sobretudo, superando aquela que privilegia sociedades anônimas (empresas capitalistas), além de sua utilização apenas como sinônimo de desapropriação de algumas fazendas e da política de assentamentos rurais (estas últimas são ações fundamentais, embora ainda insuficientes) (ibid.).

Neste sentido, diferentes movimentos sociais<sup>32</sup> e suas redes de mobilização têm se organizado para a criação de espaços de debates, divulgação e alinhamentos de estratégias para o desenvolvimento de práticas agroecológicas. Os fóruns, congressos, conferências etc., a criação da Associação Nacional de Agroecologia (ANA), Encontros Nacionais de Agroecologia (ENAs), além de outras redes de comunicação que projetam a agricultura camponesa se sobressaem como os principais meios de articulação de informações sobre a importância de soberania alimentar e energética, bem como sobre a denúncia dos malefícios dos agrotóxicos na alimentação (causada pelo modelo do agronegócio) e a crítica ao sistema de exploração capitalista. Os principais veículos de informação são jornais, sites e blogs, campanhas e outras mídias alternativas (LÉON et al., 2016).

Ainda é possível ressaltar os esforços para a construção de políticas públicas<sup>33</sup> que favoreçam a produção e a comercialização de produtos frutos do trabalho camponês, com a validação da certificação coletiva dos produtos pelos pares para a comercialização em feiras e outros espaços públicos, bem como estratégias de possíveis negociações com diferentes setores, sem perder de vista o objetivo de uma reforma agrária popular, que luta por educação, terra para (re)produção da vida e soberania alimentar.

Todas essas mobilizações enfrentam diariamente as estratégias hegemônicas de articulações transnacionais que privatizam os bens ambientais, explorando as/os trabalhadoras/es e monopolizando o capital e o território, com esforços exaustivos de construção ideológica de que o agronegócio é a única forma de suprir as demandas alimentares da sociedade, utilizando-se de veículos de comunicação em massa dominados pelo discurso do agronegócio (Agro é pop, agro é vida!). Tal construção ideológica confunde as reais diferenças entre as intencionalidades do agronegócio e da agroecologia. Somado a isso, ainda há a articulação de empresas, parceiros e clientes da agroindústria pela Associação Brasileira do Agronegócio que disputam além das práticas produtivas, o próprio conceito de agroecologia, bem como o crescente processo de certificação burocrática e onerosa dos produtos ecológicos do mercado verde que expande com base no discurso da sustentabilidade empresarial.

## Considerações

Compreendemos ao final deste artigo que as categorias: educação ambiental, agroecologia e educação do campo apontam questões comuns em seus desafios teórico-práticos na direção de construção contra hegemônica de paradigmas que possam impulsionar, e ao mesmo tempo ser base, para a formação de sociedades sustentáveis, justas e igualitárias.

Identificamos, ao sistematizar as categorias estudadas, que o movimento ambientalista pode ser uma base comum da agroecologia e da educação ambiental, bem como, as discussões sobre desenvolvimento sustentável e a disputa por modelos de

---

<sup>32</sup>Ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de organização popular para expressar as suas demandas por meio diferentes estratégias que vão desde denúncias a pressões diretas como passeatas, marchas utilizando-se de ferramentas de comunicação e de articulação para criar redes mobilização (GOHN, 2008).

<sup>33</sup>No caso brasileiro podemos ilustrar no contexto da agroecologia algumas políticas públicas de desenvolvimento rural pelo governo federal, como é o caso do Programa de crédito para a agricultura familiar (Pronaf Agroecologia), Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO – decreto 7.794 de 2012), entre outros programas de agroecologia em âmbito estadual.

desenvolvimento do campo articulam a educação ambiental e a agroecologia à educação do campo.

Vimos pela revisão bibliográfica que a educação para o desenvolvimento sustentável, a educação rural e o agronegócio apresentam contradições antagônicas às categorias de educação ambiental dialógico-crítica, educação do campo e agroecologia respectivamente. Tal contradição se materializa favorecendo de um lado, o conservadorismo, pois não possibilita mudanças que aprofundem processos de transformação na direção anticapitalista, e de outro, possibilidades de caminhos na direção da formação de outras sociedades.

Também verificamos no estudo questões problemáticas da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) por emergir em um contexto de repaginação da dominação sociocultural e de mercado, somado aos desafios da crise ambiental, remetendo a um único padrão de industrialização e de consumo dos países desenvolvidos. Neste sentido, se torna fundamental compreender quais aspectos desta proposta, com todas as contradições que a cercam, podem se tornar convergentes, ou não, na busca por caminhos comuns de transformação da sociedade, como processo necessário ou pertinente para alcançar o horizonte utópico comum, distinguindo-os daquilo que é completamente antagônico e oposto à direção escolhida, isto é, em termos de construção de sociedades sustentáveis.

O mesmo acontece com outras propostas em disputa que, no plano real, apresentam materialidades imprescindíveis para a conquista daquilo que se almeja. Diante de uma realidade com profundas desigualdades todos os conceitos ou categorias como reforma agrária, políticas públicas, direitos humanos, educação de qualidade tornam-se vagos se não expressarem além de suas especificidades, práticas sociais e coletivas que os preenchem de materialidade, vida, e por isso, demandas cada vez mais complexas.

Defender o território imaterial da produção de conhecimento na formação de paradigmas é muito importante. Contudo, pensando em termos práticos, é igualmente importante aproveitar e criar oportunidades que possam servir aos processos de transformação socioambiental e econômico, ainda que não seja a própria transformação da sociedade capitalista. Explicando melhor, é pela nossa prática que muitos dos engodos e ambiguidades conceituais podem ser reavaliados, superados ou confirmados, reafirmando o processo dinâmico da construção do conhecimento que tem a práxis enquanto centralidade.

Sem pretensões relativistas, até por que conceitos, categorias e paradigmas não são neutros, o que queremos afirmar é que, mesmo sendo importante debater, explicitar e definir conceitos ou categorias para demarcarmos territórios imateriais e materiais, fundamentais para balizar práticas sociais e até políticas públicas, é a nossa prática coerente, orientada dialeticamente por nossas reflexões e motivações que vai direcionar para onde e como vamos seguir coletivamente. Esse movimento favorece a tomada de consciência das contradições inerentes ao capital, possibilitando que façamos escolhas diárias na direção contrária.

No que diz respeito à perspectiva dialógico-crítica da educação ambiental, aqui adotada, pudemos verificar uma nítida intencionalidade de reconhecer, desvelar e comunicar situações de opressão dos diferentes povos, etnias e grupos sociais ligados intimamente ao ambiente. Esta intencionalidade nos parece fundamental para a tomada de consciência individual e coletiva, que poderão dar origem a outros processos de transformação, que, por sua vez, serão protagonizados pelos próprios sujeitos organizados conscientes de sua desumanização, como é o caso da experiência brasileira de educação do campo. Para que esta intencionalidade se materialize é preciso, cada vez

mais, criar espaços para a denúncia das situações opressoras, para assim disparar possibilidades de ações contra hegemônicas moleculares e articuladas na direção de transformá-las, eliminando situações opressoras.

A palavra verdadeira, o ouvir atento, a denúncia das contradições e opressões, neste caso, são pressupostos freireanos importantes para esta efetivação. São posturas inerentes a um processo educativo de quem busca que educandas/os oprimidos consigam perceber e “destacar o percebido”, o sentido (negado) que a alienação lhes impõe da realidade e de sua própria condição como um dado transitório. Este mesmo processo deve apontar elementos importantes, centrais e constituintes do anúncio de novas possibilidades de relação, de ação, de outro modelo de sociedade em processo de libertação.

Os desafios enfrentados por uma abordagem dialógico-crítica da educação ambiental, pela agroecologia e pela educação do campo, no contexto do agronegócio, têm relação com o processo hegemônico de conversão da agricultura e da educação em mercadorias, sobrepondo seus valores de uso (criação e socialização de saberes com e no ambiente, alimentação, cultura etc.), aos valores de troca, com vistas ao acúmulo de capital e dominação cultural para a permanência de poder. A educação (seja ela ambiental ou do campo), neste caso, passa a disputar além dos fundos públicos, também a sua orientação bancária ou transformadora, embora sua predominância esteja na direção da formação profissional alienante, pouco útil ao contexto de humanização da classe trabalhadora.

Contrapondo este tipo de educação, a educação do campo aposta na formação omnilateral tendo o trabalho como parte constituinte do processo educativo, na preparação intencional da formação de personalidade dos que internalizam, desde a infância, a sua condição intrínseca com a natureza. Compreender os meios de produção e reprodução da vida como ação educativa humanizadora é fundamental para evidenciar contradições do trabalho capitalista assalariado, criando formas de superá-las substituindo-as. O objetivo é que trabalhadoras/es se apropriem do conhecimento instrumental acumulado e dos meios coletivos de produção para poder, de posse dos instrumentos da ciência, filosofia, arte, bem como de suas outras importantes formas de consciência sobre o mundo (senso comum, mitos, religiões), possam também apossarem-se dos frutos de seu trabalho.

A agroecologia, por sua vez, compreendida como: um conjunto de práticas específicas de produção agrícola com base ecológica que concebe múltiplas formas de manejos agroecossistêmicos, a partir da articulação de diferentes saberes populares e científicos; uma ciência que reúne diferentes campos de conhecimento, inclusive os ancestrais, e que se contrapõem ao modelo reproducionista de conhecimento e da produção agrícola convencional (químico-mecanizada), servindo de base para apoiar os processos de transição a modos de produção ecológicos ou sustentáveis; e, um movimento social e político que articula diferentes frentes de ação para transformação socioambiental que coaduna na luta por produção de alimentos saudáveis de bases sustentáveis, pela soberania alimentar, pela educação pública de qualidade do campo e pela reforma agrária popular, podendo contribuir para a formação de um novo paradigma de ser, pensar e trabalhar ao nos apresentar, além de outras possibilidades, a de produzir com e no ambiente, de forma a relacionar demandas sociais e ambientais de um determinado território.

No movimento de repensar a educação ambiental, a educação do campo e a agroecologia no sentido dialético da natureza humana, de suas relações e da humanização da natureza, em coevolução, seguimos na direção de ultrapassar as ações paliativas que podem ser atribuídas a estas categorias, com vistas a superar tal crise

societária existente, podendo realizá-la de forma dialógico-crítica em diferentes espaços, aproveitando a potencialidade destas categorias em acessar o mesmo terreno da hegemonia, para conhecer o interior dos complexos mecanismos institucionais que fazem funcionar o sistema de base na dominação.

Desta maneira, indicamos a necessidade de um aglutinamento de forças engajadas e uma organização social com influência cultural de amplo alcance, estabelecendo o que Gramsci chamaria de guerra de posição para o enfrentamento por dentro (mas também por fora) dos grupos dominantes afirmados há séculos no poder, uma vez que transformar o Estado e o seu aparato hegemônico deve preceder, em vez de decorrer, a tomada do poder.

## Referências

ACSELRAD, Henri. **Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental.** *Estudos avançados*, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010.

ALTIERI, Miguel A. **Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa.** 3 ed. Ver. Ampl. – São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, AS-PTA, 2012.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação, 2005. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA.** 3. ed. Brasília: Governo do Brasil.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 257 – 265.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. O ambiental como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra. Montreal: **Publications ERE-UQAM**, v. 1, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez. 2004.

DIEGUES, Antônio Carlos. **Sociedades e comunidades sustentáveis.** São Paulo: Nupaup-USP, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos.** São Paulo: Expressão Popular, p. 197-215, 2009.

\_\_\_\_\_. MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo In: Molina, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 31ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 265 - 272.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Livros, 2008.

GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. Ed. da Univ. Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**, Volume 2: os intelectuais, o princípio educativo. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**: Volume 3: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. 3ª edição. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; TONÁ Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 313, 2012.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla. **La agroecología como estrategia metodológica de transformación social**. Instituto de Sociología y Estudios Campesinos de la Universidad de Córdoba. España, 2004.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo. Ed. Loyola, 2008.

HECHT, B. Suzanna. **Agroecologia e desenvolvimento**. Assessorias e serviços a projetos em agricultura alternativa. Clades. Ano I, n. 1, 1993.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, 2012.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: racionalidade, complexidade, poder. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LEÓN, Daniel Alfonso; REZENDE, Ana Paula Capello; SORRENTINO, Marcos; SANTOS, João Dagoberto dos; SOBRAL, João Portella; MIRANDA, Antônio de; RIBEIRO, Dionara Soares; KAGEYAMA Paulo Yoshio. Comunicação e agroecologia: a experiência da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto. **Cadernos de Agroecologia**, v. 11, n. 1, 2016.

LIMA, Ferreira da Costa Gustavo. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 1, 2009.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, 2007.

LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Educação ambiental em comunidades de aprendizagem: uma abordagem críticodialógica. In: **Reunião Anual da ANPED**, 33<sup>a</sup>, 2010, Caxambu. Anais eletrônicos... Rio de Janeiro: Anped, 2010. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **O trabalho em Marx e a questão ambiental**: fundamentos e atualidade. 2015. 114p. Relatório de Pós-doutorado (Estágio em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico**: uma abordagem política. Quartet, 2003.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos**: possibilidades para uma ação transformadora. Artmed, 2004.

MENDONÇA, Patrícia Ramos; TRAJBER, Rachel. O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental. **Coleção educação para todos**. Série avaliação, n. 6, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MOREIRA, Rodrigo Machado; CARMO, Maristela Simões. Agroecologia na Construção do Desenvolvimento Rural Sustentável. **Agricultura**. São Paulo, v. 51 n. 2, p. 37-56. 2004.

NORDER Luiz Antonio; LAMINE Claire; BELLON Stephane; BRANDENBURG Alfio. Agroecologia: polissemia, pluralismo e controvérsias. **Ambiente & Sociedade**, n. 3, p. 1-20, 2016.

PEREIRA, Kelci Anne. Educação do campo e rede de movimentos no sudeste do Pará: agroecologia e cooperativismo na relação entre trabalho e educação. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo (2015).

PETERSEN, Paulo. Agriculturas alternativas. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular. 2012. p. 40 - 46.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. Editora Contexto, 1989.

\_\_\_\_\_. **A globalização da natureza e a natureza da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

- \_\_\_\_\_. Ambiente (meio ambiente). In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 94-103.
- PRIMAVESI, Ana. Manual do solo vivo: solo sadio, planta sadia, ser humano sadio. 2ª ed. Rev. São Paulo: Expressão Popular, 2016. 205 p.
- PRONKO, Marcela; PONTES Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 389-402.
- RIBEIRO, Dionara Soares; TIEPOLO, Elisiane Vitória; VARGAS, Maria Cristina; SILVA Nívia Regina da. **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. Ed. Expressão Popular: São Paulo, 2017.
- RIGOTTO, Raquel Maria; ROSA, Islene Ferreira. Agrotóxicos. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular. 2012. p. 86-94.
- SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular. 2012. p. 631-639.
- SEVILLA GUZMÁN, Eduardo; OTTMANN, Graciela. Las dimensiones de la Agroecología. Instituto De Sociología Y Estudios Campesinos. **Manual de olivicultura ecológica**. Córdoba: Universidad de Córdoba, p. 11-26, 2004.
- SHIVA, Vandana. El saber próprio de las mujeres y la conservación de la biodiversidade. In: MIES, M.; SHIVA, V. (orgs.). **La praxis del ecofeminismo**. Barcelona: Icaria, 1998.
- SORRENTINO, Marcos. De Tbilisi a Thessaloniki: a educação ambiental no Brasil. In: QUINTAS, J. S. (Org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília: Ibama, 2000. v. 3. p. 105-114. (Coleção Meio Ambiente, Série Educação Ambiental).
- \_\_\_\_\_; RAYMUNDO, Maria Henriqueta Andrade; PORTUGAL, Simone; MORAES, Fernanda Correa; SILVA, Rafael Falcão da; (orgs.). **Educação agroecologia e bem viver: transição ambientalista para sociedades sustentáveis**. Piracicaba, SP: MH-Ambiente Natural, 2017. 344 p.
- SOUZA, Silvano Carmo de. Educação ambiental dialógico-crítica no Pantanal de Mato Grosso: a voz e o silêncio das pescadoras e dos pescadores tradicionais. 2017. **Tese (Doutorado Ciências Ambientais)**. Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, 2017.
- SOUZA, Silvano Carmo de; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. O exercício da liberdade na ética tradicional ribeirinha pantaneira amparado na dialogicidade e na criticidade: reflexões teóricas. In: SOUZA, Silvano Carmo de. Educação ambiental dialógico-crítica no Pantanal de Mato Grosso: a voz e o silêncio das pescadoras e dos

pescadores tradicionais. 2017. 300 p. **Tese (Doutorado Ciências Ambientais)** – Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, 2017.

STEDILE, João Pedro. Reforma agrária. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular. 2012. p. 659 – 668.

UNESCO. **Educação para o desenvolvimento sustentável**: objetivos de aprendizagem. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2017.

VIOLA, Eduardo. O movimento ambientalista no Brasil (1971-1991): da denúncia e conscientização pública para a institucionalização e o desenvolvimento sustentável. **Ecologia, ciência e política**. Rio de Janeiro: Revan, p. 49-75, 1992.

WEZEL, A.; Bellon S.; Dore T.; Francis C.; Vallod D.; David C. **Agroecology as a science, a movement and a practice**. A review. *Agronomy for Sustainable Development*, vol. 29, p. 503–515, 2009.

WHITAKER, A.; FIAMENGUE, Elis C. Ciência e Ideologia: as armadilhas do preconceito. In: WHITAKER, Dulce C. A. **Sociologia Rural** – Questões Metodológicas Emergentes. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002. p. 19-32.

### **3.2. Territorialização no extremo sul da Bahia e conflitos socioambientais: disputando modelos de educação e desenvolvimento**

#### **Resumo**

Como parte integrante de uma pesquisa de doutorado, o presente artigo objetiva apresentar o contexto do extremo sul da Bahia e compreender como são gerados os conflitos socioambientais relacionados aos embates entre antagônicos projetos de desenvolvimento do campo, no processo de territorialização camponesa e seu enfrentamento contra as indústrias de papel e celulose. Com base na revisão de literatura e nas entrevistas realizadas com sujeitos deste território, pudemos caracterizar confrontos entre antagônicos modos de fazer agricultura e o tipo de educação sustentado por eles, bem como seus impactos na formação de sociedades sustentáveis.

**Palavras chave:** Conflito socioambiental. Desenvolvimento. Sociedades sustentáveis.

#### **Abstract**

As an integral part of a doctoral research, the present article aims to present the context of the extreme south of Bahia and to understand how the socioenvironmental conflicts related to the conflicts between antagonistic projects of development of the field are generated, in the process of peasant territorialization and its confrontation against the pulp and paper industries. Based on the literature review and the interviews with subjects of this territory, we were able to characterize clashes between antagonistic ways of doing agriculture and the type of education sustained by them, as well as their impacts on the formation of sustainable societies.

**Keywords:** Socio-environmental conflict. Development. Sustainable societies.

#### **Introdução**

Para compreender o contexto do extremo sul da Bahia e como se dão os conflitos socioambientais no processo de territorialização camponesa, diante da disputa contra a territorialização do capital e de seus antagônicos projetos de sociedade, precisamos antes, apresentar como a questão socioambiental tem sido abordada hegemonicamente e que tipo de desenvolvimento e de educação estão em questão neste debate.

A questão socioambiental, analisada sob a lógica do sistema de produção capitalista, apresenta inúmeras contradições. Uma delas é a relação entre *crescimento econômico*, orientado pelo livre mercado e pela necessidade de acumulação e maximização da produção, com um fim em si mesma, embora justificada para o melhoramento das condições sociais. Imbricada nesta relação há também a *degradação*

*do meio ambiente*, na medida em que mais “recursos” teriam que ser sacrificados para satisfazer demandas socioeconômicas e de sobrevivência da humanidade.

Nesta perspectiva, que é a dominante, a crise socioambiental não está relacionada a uma crise estrutural do capital, que ao acumular ilimitadamente e produzir riqueza para poucos, prejudica ou destrói suas próprias condições de reprodução (ambiente e trabalhadoras/res). A crise está sim relacionada a um descompasso entre a diminuição da disponibilidade de “recursos naturais” e o crescimento socioeconômico, necessitando, portanto, de técnicas e tecnologias que prolonguem o tempo de exploração socioambiental e também de um ajustamento ecológico do comportamento da população para diminuir os impactos de “nossas” ações no ambiente (ALTVATER, 2006; LAYRARGUES, 2012).

Assim, o uso predatório dos bens ambientais é analisado como um problema desvinculado da luta de classes. Esta análise oculta da questão socioambiental quem são os sujeitos mais impactados negativamente com a crise: trabalhadoras/es do campo e da cidade, comunidades tradicionais, empobrecidas/os em geral.

Neste sentido, tanto a educação como a tecnologia, no sistema capital, acabam voltando a sua finalidade para interesses de crescimento econômicos privados e não ao atendimento das necessidades humanas (o predomínio do valor do uso dos objetivos sobre o seu valor de troca), ou da subordinação da técnica ao bem-estar de trabalhadora/es (MÉSZÁROS, 2006).

A concepção de educação orientada por tal perspectiva, objetiva contribuir então para a resolução da crise, promovendo práticas educativas que individualmente adéquem os comportamentos das pessoas, na relação cotidiana com o ambiente e com demais seres. Além disso, também são incentivadas a melhoria de técnicas e tecnologias que prolonguem o tempo de exploração do ambiente e das pessoas que sustentam este modelo de desenvolvimento, orientado pela lógica de dupla exploração (social e ambiental) e não de sua superação.

Além desta contradição, a confusão conceitual existente entre crescimento econômico e desenvolvimento também tem sustentado bases epistemológicas para programas e ações educativas de empresas (corporativas). Estas ao justificarem seu importante papel no crescimento econômico do país (ou da região) usam de práticas compensatórias para promover o *desenvolvimento sustentável*, ao mesmo tempo em que mantém a sua lógica de acumulação, expropriação e exploração. Ou seja, as empresas têm promovido uma educação que aborda questões ambientais desvinculadas da relação

direta entre degradação socioambiental causada pela sua lógica de produção e do seu discurso ou de sua ação sustentável<sup>34</sup>.

Estrategicamente, esta educação corporativa tem sido utilizada como instrumento de neutralização do pensamento crítico e da geração de conflitos frente ao questionamento deste modelo, bem como, para a desmobilização social ao contribuir para a difusão de princípios e valores do capital, totalmente incongruentes com a perspectiva emancipatória de educação (TIRADENTES, 2012).

Este cenário de dominação ideológica sobre as raízes da crise em que vivemos e de suas consequências nos fazem levantar alguns questionamentos: quem e o que se quer sustentar nesta perspectiva educativa de desenvolvimento? Qual concepção de educação será utilizada e para qual finalidade? Será possível um modelo de desenvolvimento, dentro do sistema capitalista, que consiga ser democrático e sustentável, mesmo sendo inerente ao seu modo de produção a exploração exaustiva dos “bens ambientais” e das pessoas que nele trabalham? Como resolver a desigualdade de acesso aos serviços ambientais e a distribuição do seu prejuízo ou o bônus do desenvolvimento entre as classes sociais? É importante que a educação discuta estas questões?

Procurando respostas, encontramos algumas afinidades com o debate da educação para a formação de sociedades sustentáveis que se contrapõem à educação empresarial, vinculada ao discurso do desenvolvimento sustentável e da responsabilidade social, focados numa utopia de superação das relações socioambientais mantidas pelo sistema capital.

A perspectiva de formação de sociedades sustentáveis inclui diferentes utopias que apresentam horizontes alcançáveis movidos pela esperança, pelas ações individuais e coletivas, na direção do bem comum, ao priorizar a qualidade de vida das sociedades, elementos culturais e históricos das comunidades, o direito de coexistência entre seres humanos e destes com outros seres bióticos e abióticos e não apenas o desenvolvimento econômico e empresarial (DIEGUES, 1992; SORRENTINO et al., 2017).

Portanto, a conservação dos processos vitais dos ecossistemas, a diversidade biológica, o manejo cuidadoso dos serviços ambientais, a distribuição equitativa da riqueza gerada, outras tecnologias, formas de produção, consumo e circulação de produtos, a participação da população nas decisões e as liberdades democráticas tornam-

---

<sup>34</sup> Ver Ferreira, Pereira e Logarezzi (2018c).

se fundamentais para que sociedades sustentáveis possam de fato se estabelecer dinamicamente (DIEGUES, 1992).

Nesta compreensão de sociedades sustentáveis, a crise ambiental é analisada para além de sua perspectiva econômica, mas como uma crise societária na qual o descompasso entre disponibilidade de recursos e o crescimento socioeconômico tem relação direta com o nosso modo de produção e reprodução da vida, nossa relação com o ambiente e com outros seres, marcada por históricas desigualdades, explorações e diferentes conflitos.

O descompasso entre sociedade-ambiente está, portanto, nesta relação de desigualdade e exploração, principalmente entre classes sociais, estabelecida no atual modelo capitalista, de forma a privilegiar alguns seres (humanos) em detrimento de outros e, sua implicação no tipo de relação estabelecida com o ambiente e outros seres não humanos.

Neste sentido, o desenvolvimento para contribuir com a superação de tal descompasso deveria estar a favor da humanização, do bem viver comum, o que implica mais do que democratizar a esfera econômica (seus bônus e ônus), mas também valorizar o respeito a diferença cultural, espiritual, social, primando pela (bio)diversidade e pela próprio projeto de formação de sociedades sustentáveis, nestes termos.

Ao contrário disso, segundo Casado, Sevilla-Guzmán, Molina (2000), os programas sociais, projetos educativos e políticas de desenvolvimento ainda são realizados hegemonicamente, sem a participação da sociedade e estão direcionados, principalmente, ao crescimento econômico em uma perspectiva generalizada de progresso, homogeneizadora sócio e culturalmente. Tal perspectiva gera conflitos entre antagônicas projeções de desenvolvimento que, por sua vez, impulsionam diferentes organizações sociais.

Um dos principais conflitos históricos do Brasil é o conflito socioterritorial (por terra e território), enfatizado desde o processo de colonização portuguesa, juntamente com o estabelecimento do capital na sociedade, com base no sistema extrativista, momentos iniciais da questão agrária brasileira (STEDILE, 2012).

Somados aos conflitos socioterritoriais, também podemos citar os conflitos pelo uso da água e por sua qualidade, pelas questões trabalhistas, entre outros conflitos socioambientais ocasionados pelo que Acserald, Mello e Bezerra (2009) chamam de injustiça ambiental.

Os conflitos socioambientais vêm sendo divulgados em plataformas como a do “Mapa de conflitos ambientais” que registram diferentes tipos de injustiça ambiental e de saúde no Brasil, a sua localização e os agentes dessa injustiça. Nela é possível verificar a absoluta predominância de conflitos rurais no somatório dos dados investigados.

Em 2016, por exemplo, apenas 17,51% dos conflitos estavam nitidamente inseridos em áreas urbanas sendo, portanto, os conflitos nas áreas rurais correspondentes a aproximadamente 70% do total (considerando as áreas rural-urbanas 19,54% e sem considerar os 9,76% de áreas indefinidas). Estes conflitos atingem vastas extensões de terra, por vezes alcançando mais de um município e até de um estado, envolvendo diferentes sujeitos e/ou grupos como agricultoras/es, movimentos de sem terra, povos indígenas, quilombolas, pescadoras/es artesanais, ribeirinhos, entre outros (PACHECO, 2017).

Uma das análises sobre a atribuição de responsabilidade pelo conflito, realizada em 2016 pela pesquisa da Fiocruz, divulgada na plataforma citada, aponta que a presença da atuação de entidades governamentais representa 62,31% da responsabilidade pelos casos de conflito. As políticas públicas e a legislação ambiental representam 23,95% e a atuação do Judiciário e/ou do Ministério Público correspondem a 16,25%. Essas três categorias aparecem, na maioria dos casos, associadas a um segundo fator que é o que leva diretamente ao conflito, na medida em que foi a política pública, ou a falta dela, que permitiu a ação contra os interesses das comunidades. Segundo esta pesquisa, as principais atividades que envolvem conflitos no Brasil são:

os monocultivos (presentes em 29,48% dos casos), as barragens e hidrelétricas (16,08%), a mineração, garimpo e siderurgia (15,91%), a pecuária (12,73%), as madeiras (11,89%), a especulação imobiliária (8,38%), a indústria química e do petróleo (8,21%) e os agrotóxicos (7,71%), entre outros, ganham cada vez mais espaço no território, destruindo os bens comuns e as populações, com o aval dos governantes e as bênçãos dos legislativos e judiciários (PACHECO, 2017).

Diante desta realidade, desde 1975, a Comissão Pastoral da Terra tem registrado especificamente os conflitos no campo, publicando-os anualmente. Além dela há o banco de dados de luta pela terra, chamado “Data luta”, e a plataforma do racismo

ambiental<sup>35</sup> que, segundo Pacheco (2017), está relacionado às injustiças sociais e ambientais que recaem sobre etnias e populações mais vulneráveis.

O ano de 2017, por exemplo, foi marcado por conflitos relacionados à disputa por posse e domínio de terras no Brasil, culminando com a generalização da violência no campo, com assassinatos em massa (chacinas), entre outras coações como método de exterminar focos coletivos de resistência no campo<sup>36</sup>. A maioria dos casos de violência que envolve conflitos agrários foi registrada em alguns estados (principalmente regiões de fronteiras agrícolas) do Norte e Nordeste do Brasil e, segundo o coordenador nacional da CPT, os conflitos estão relacionados à valorização da terra devido aos investimentos de grandes empresas, investimentos de políticas públicas para transportes de mercadorias, reserva de terras e especulação de áreas de exploração (CPT, 2017).

Neste sentido, a questão agrária brasileira representa grande parte do conflito territorial e tem em seu cerne problemas relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra (STÉDLE, 2012). Contrapondo teorias baseadas no paradigma do “capitalismo agrário” que consideram a questão agrária como superada, particularmente pelo fim das relações camponesas diante do processo de territorialização do capital no campo (ABRAMOVAY, 2007), consideramos que a questão agrária é um fenômeno histórico no Brasil, longe de ser solucionado, reservando contradições que possibilitam diferentes tipos de relações socioambientais no campo, o que inclui as relações do campesinato.

Segundo Oliveira (1999) as teorias sobre monopolização do território pelo capital e a territorialização do monopólio pelo capital são processos contraditórios que regem atualmente a produção agrícola brasileira. Tais processos auxiliam a compreensão da disputa pelo território entre o campesinato e o agronegócio e os tipos de educação sustentados por eles, bem como fatores que originam o conflito socioterritorial no extremo sul da Bahia.

---

<sup>35</sup> Este racismo não se configura apenas por meio de intenção racista, mas, igualmente, por ações que ocasionem impacto “racial”, não obstante a intenção que lhes tenha dado origem (PACHECO, 2017).

<sup>36</sup> Segundo dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT) foram exemplos de violência no campo em 2017: a Chacina de Colniza, no Mato Grosso, quando nove posseiros do assentamento Taquaruçu do Norte foram assassinados por pistoleiros a mando de madeireiros da região, em abril; a Chacina de Vilhena, em Rondônia, ocorrida no mês de maio, quando três trabalhadores rurais foram mortos por lutarem pela Reforma Agrária; o Massacre em Pau D’Arco, no Pará, também ocorrido em maio, onde policiais militares e civis do estado assassinaram 10 camponeses; o Massacre em Lençóis, na Bahia, ocorrido em julho, quando oito quilombolas foram assassinados na comunidade de Iúna. Além disso, houve outros ataques violentos sem vítimas fatais, como o caso do povo indígena Gamela, que foram atacados por pistoleiros ligados a fazendeiros da região por causa de disputa territorial no município de Viana, no Maranhão, com aproximadamente 13 índios feridos. Esses e outros casos representam uma parcela da violência no campo, em contexto de modelo de desenvolvimento que atinge grande número de famílias camponesas em todo o País.

A monopolização do território pelo capital, segundo o autor, ocorre quando o processo de produção é determinado pelo capital. A quantidade, a forma e o que será produzido são comandados pela indústria e vendidos para ela.

Desse modo, é possível manter ou recriar relações não capitalistas no interior do processo de produção pelas/os camponesas/es ao venderem seus produtos e não a sua força de trabalho. Há, portanto, alguma autonomia na relação dos sujeitos do campo com a terra, ou seja, com os meios de produção, embora exista a subordinação camponesa para a aquisição da renda da terra na comercialização do excedente de seus produtos. O autor chama este processo de sujeição da renda da terra ao capital e afirma que ele acontece sem que haja a expropriação de seus instrumentos de produção, ou seja, sem que a(o) trabalhadora(or) seja expulsa(o) da terra (OLIVEIRA, 1999).

Já a territorialização do monopólio pelo capital acontece quando há uma ampliação das relações capitalistas no campo, com a existência do trabalho assalariado e a apropriação da terra (proprietário fundiário). Assim, a mesma pessoa (jurídica, frequentemente corporação transnacional despersonalizada) comanda a produção agrícola e a produção industrial, especialmente ao se verificar a garantia do lucro. Ou seja, a extração da renda fundiária e as relações de produção e de trabalho estão sob o controle da indústria, que controla também o processo de organização e reorganização do território, o uso e a exploração da terra e o seu preço por deter grande parte das propriedades, em determinada fração do território, que se torna meio de produção e também negócio devido à extração da renda da terra (ibid.).

De fato, o aumento dos investimentos privados para fins agroindustriais acentuou a concentração de terras, desestabilizando o território camponês e seu metabolismo com o ambiente. Contudo, este movimento de conflitualidade entre territorialização camponesa e territorialização do capital, para autores como Fernandes (2009) é paradoxal. A conflitualidade promove, concomitantemente, o movimento geográfico de territorialização, desterritorialização e re-territorialização (TDR) possibilitando diferentes tipos de relações socioambientais correspondentes ao movimento das propriedades dos espaços e territórios, na direção de sua expansão ou criação, de sua destituição, ou de nova expansão após destituição (FERNANDES, 2005, p. 29).

Segundo Fernandes (2004), é diante da diferença de interpretação sobre o movimento da conflitualidade que há divergências nos paradigmas que orientam o debate do desenvolvimento da agricultura no capitalismo: o questionamento da

permanência do campesinato ou de seu fim. Esta e outras discussões estão no cerne de dois principais paradigmas sobre o desenvolvimento do campo: paradigma da questão agrária e paradigma do capitalismo agrário.

Para o autor, no paradigma da questão agrária, o campesinato é destruído no processo de desterritorialização e recriado na sua re-territorialização pelo próprio desenvolvimento contraditório do capitalismo, mantendo relações não capitalistas sujeitas às relações capitalistas de mercado.

Já o paradigma do capitalismo agrário afirma ideologicamente o fim do campesinato pela participação expressiva da agricultura de base familiar na consolidação do capitalismo na agricultura (territorialização do monopólio do capital) e/ou o fim do campesinato devido à relação de trabalho assalariado em substituição ao trabalho no campo como local de vida e produção. Nesta perspectiva, a agricultura camponesa se profissionaliza deixando de ser prioritariamente um modo de vida (cultura), passando a ser uma agricultura familiar tecnificada<sup>37</sup> com finalidade exclusiva de produção para o (agro)negócio e não mais camponesa, com sentido identitário e cultural do sujeito do campo (FERNANDES, 2004).

De acordo com o paradigma da questão agrária, que considera o processo de T-D-R do campesinato e não a sua ideológica extinção como categoria, apresentamos como objetivo deste artigo caracterizar o extremo sul da Bahia e compreender como se dão os conflitos socioambientais relacionados aos processos de (re)territorialização camponesa, e de territorialização do capital, focando antagônicas projeções de desenvolvimento do campo e o tipo de educação sustentado por eles, particularmente, na disputa contra grandes indústrias de papel e celulose.

Como parte de uma pesquisa de doutoramento<sup>38</sup>, realizamos neste artigo a revisão bibliográfica das principais literaturas sobre os temas conflito, conflitualidade, territorialização e outras referências relacionadas ao extremo sul da Bahia. Também utilizamos dados qualitativos da pesquisa de campo, obtidos por meio de entrevistas

---

<sup>37</sup> Segundo Delgado (2010), a agricultura familiar tecnificada faz parte de uma proposta política neoliberal de desenvolvimento rural que objetiva transformar os sujeitos do campo em produtores para exportação, materializando assim a “vocação natural brasileira de país agroexportador”. Segundo o autor, de modo geral, as/os produtoras/es seduzidos por tal proposta estão endividados com custos de produção elevados e com consideráveis problemas ambientais nas áreas de cultivo.

<sup>38</sup> A pesquisa de doutorado sob o título: “Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação” foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da Universidade Federal de São Carlos – Ufscar.

com docentes, direção e coordenação pedagógica de três escolas<sup>39</sup>, além de entrevistas junto à equipe vinculada ao Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão em Educação e Conservação Ambiental (NACEPTECA), da Universidade de São Paulo/Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – USP/Esalq.

Este núcleo é responsável pelo “Projeto Assentamentos Agroecológicos” que tem favorecido o processo de territorialização camponesa no extremo sul da Bahia, ainda que com muitas contradições, por meio de diferentes formações e mediação, na direção da transição agroecológica. Projeto que contribui também para a soberania alimentar do campo brasileiro, partindo de outro modelo de desenvolvimento do campo que considera os sujeitos que nele vivem e seus saberes, coadunando com outras ações e projetos que objetivam a reforma agrária popular e junto com ela a formação de sociedades sustentáveis.

### **3.2.1. O extremo sul da Bahia e os conflitos no campo**

O conjunto de conflitos socioambientais na região do extremo sul da Bahia é deflagrado pela contraposição entre antagonísticos modelos de desenvolvimento e a disputa material e simbólica do território. Temos, de um lado, as indústrias de papel e celulose, que se utilizam da agricultura capitalista, químico-mecanizada e do agronegócio, justificadas pela modernização do campo. De outro lado, os sujeitos do campo, expulsos de suas terras, defendem o território camponês, a preservação da sua cultura, do seu modo de viver e fazer educação, além do direito de produzir e consumir alimentos saudáveis, tendo como base a matriz agroecológica.

A região do extremo sul da Bahia possui, segundo Malina (2013) um histórico de alta expropriação de terra, exposição a agrotóxicos e produtos químicos, contaminação e escassez de água, entre outros diferentes impactos socioambientais, responsáveis por agravar os conflitos.

Sua história revela um violento processo de invasão cultural, de dominação das terras indígenas brasileiras pelos europeus e de escravização de seus povos. Desde o período de colonização até os dias atuais, ela é marcada por conflitos socioambientais permanentes que objetivam, por parte dos dominadores, a apropriação privada da base material da vida:

---

<sup>39</sup> A Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto está localizada no município de Prado, no assentamento Jacy Rocha; a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Estrelas do Chê” está localizada no Assentamento Gildésio, em Eunápolis-BA e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire está localizada no assentamento Lulão, em Santa Cruz Cabralia-BA.

[...] o trabalho de muitos fez do território um mundo para poucos. Por muito tempo o poder sobre os homens [sobre os seres humanos] foi condição do poder sobre o território e seus recursos. Ante a vastidão continental do país e a enorme disponibilidade de terras livres, o escravismo foi condição essencial da apropriação privada da base material da sociedade. (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009, p. 121).

O monopólio da propriedade privada da terra pela coroa portuguesa, bem como a posse entregue a concessão de uso apenas para alguns latifundiários<sup>40</sup> e o predomínio do sistema de *plantation*<sup>41</sup> deram início à questão agrária brasileira da atualidade, interpretada sob as condições de uso, posse e propriedade da terra (STEDILE, 2012).

Souza e Overbeek (2008) afirmam que entre os séculos XVI ao XVIII houve um povoamento tardio do extremo sul baiano, por parte dos colonizadores, tanto por fatores ambientais como por fatores de conflito intenso com as diferentes etnias indígenas<sup>42</sup> presentes no local. O povoamento, neste caso, se restringiu à faixa litorânea e às margens dos principais rios, com predomínio da agricultura de subsistência e da exploração de madeira e de pedras preciosas.

O papel marginal da região na economia da época, segundo Malina (2013), permitiu a formação de uma sociedade baseada na agricultura em pequena escala, de auto sustento, troca de excedentes e no trabalho de famílias camponesas e pescadoras. Esse fator permitiu adiar a consolidação de um grupo local dominante e desencadeou um movimento de camponesas/es para o trabalho com a mineração (KOOPMANS, 2016; PERPÉTUA e THOMAZ, 2017).

No período em que a mineração entrava em decadência começou a se efetivar a desestruturação das antigas formas de ocupação e reprodução social deste território. Segundo Malina (2013) o período foi marcado pela “guerra justa”, com a

---

<sup>40</sup> Nestes termos os latifundiários seriam inicialmente pessoas com recursos financeiros, ou portugueses pobres que recebiam a concessão de sesmarias com o compromisso de cultivá-las para a produção e exportação (principalmente de cana-de-açúcar), sob pena da perda de tal concessão (MEDEIROS, 2012). No contexto de conflitos no campo, o conceito de latifúndio ou latifundiários está relacionado aos proprietários de grande extensão de terras representados, no contexto de modernização da agricultura brasileira, pelo movimento de expansão de territorialização do capital materializado pelas grandes áreas das indústrias de papel e celulose como a Veracel e Fibria que tem ampliado suas unidades, necessitando de grande disponibilidade de terras.

<sup>41</sup> A *plantation* associava grandes extensões de terra, produção para exportação e trabalho escravo. As haciendas implantadas pelo capitalismo espanhol nas suas colônias combinaram trabalho servil, produção para a exportação e produção para o mercado interno (STEDILLE, 2012, p. 644).

<sup>42</sup> A região do extremo sul era considerada como área de fuga para diferentes etnias: Aimorés ou botocudos, Mongoyós, Pataxós, cumanaxós, cutaxós, pañames, Malali, Maxakalis, Baeñas, kamakás. Ao prevalecer a mineração na região a região era pouco povoada e pela estratégia de fuga ao contato e o ataque sistemático à frente de expansão, até 1976, essas etnias conseguiram de alguma forma manter padrões sociais de integridade de seus territórios e cultura (MALINA, 2013).

desapropriação das terras indígenas e outras violências para iniciar o projeto de desenvolvimento que começou a incorporar o extremo sul à economia capitalista, principalmente com a produção da farinha de mandioca e de arroz, milho, feijão, pesca e posteriormente com a produção e exportação do cacau brasileiro.

A construção da rodovia BR 101, em 1996, teve papel fundamental na estruturação do espaço regional, facilitando interligações estratégicas com diferentes estados. Assim, a extração e a comercialização da madeira foram facilitadas, o que favoreceu outras possibilidades de industrialização. Eram oferecidas medidas de incentivo como a redução de tributação e a isenção fiscal à construção de madeiras e serrarias por meio de acordos firmados conforme os interesses dos extratores das florestas, iniciando, assim, a ocupação destas áreas pelos pecuaristas (PERPÉTUA e THOMAZ, 2017).

Após esse período, na década de 1970, podemos identificar na região grande aumento dos impactos socioambientais devido ao desmatamento ilícito da mata atlântica, o que oportunizou os primeiros plantios de eucalipto em larga escala, realizados com incentivo do governo estadual ao propor a criação de um distrito florestal no extremo sul baiano. Desta maneira, a concentração fundiária foi intensificada “valorizando” as terras da região, situação bastante propícia para a chegada dos futuros megaempreendimentos da indústria de papel e celulose (MOLINA, 2006; PERPÉTUA e THOMAZ, 2017).

O extremo sul passou a ser uma das mais importantes áreas econômicas do estado baiano, seguindo a lógica do capitalismo agrário do século XXI. Conforme Stedile (2012), a produção agrária sofre forte influência do capitalismo globalizado das empresas agrícolas transnacionalizadas e do capital financeiro.

Segundo dados da Superintendência dos Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, no ano de 2008, a região destinou 21,54 % de suas áreas para o plantio de eucalipto, dados estes que vêm crescendo com os altos investimentos privados no setor.

Sobre este assunto, Léon et al. (2016) afirmam que o investimento privado com fins agroindustriais aumentou a concentração de terra e diminuiu a demanda por mão de obra assalariada, agravando a situação de extinção de pequenas e médias propriedades rurais. Isso ocasionou transformações na estrutura agrária no estado baiano e consequentes desequilíbrios regionais por meio da tendência à reconcentração da terra, principalmente ao norte e ao sul da região. Este processo se caracteriza como a territorialização do monopólio pelo capital.

Nas décadas de 1970 e 1990, o Extremo Sul da Bahia apresentou-se como um novo lugar na divisão territorial do trabalho, a partir do polo de plantação de árvores com fins industriais. Foi desenvolvido um grande projeto de implantação da eucaliptocultura, fruto de uma política de concentração de atividades no setor, com a compra de terras e o financiamento estatal. Muitas foram às consequências para o ambiente e para a estrutura agrária e agrícola da região (MALINA, 2013).

Segundo a autora, a centralização do capital investido pelas indústrias de papel e celulose no Brasil tem se materializado com fusões entre as maiores empresas do setor, processo denominado *joint venture*, somado à aquisição de outras pequenas firmas. Tal parceria e fusão possibilitam a internacionalização das companhias, o aumento da territorialização do monopólio pelo capital e a baixa ou nenhuma concorrência entre as empresas.

A fusão das empresas Suzano Papel e Celulose S. A. e a transnacional Veracruz, *joint venture* entre a brasileira Fibria e a sueco-finlandesa Stora Enso é um exemplo de uma das estratégias de monopolização do capital no extremo sul da Bahia<sup>43</sup>. Destacamos ainda, a recente compra da Fibria pela empresa Suzano da família Feffer, anunciada em março deste ano de 2018, tendo o Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDS) um papel fundamental nas negociações: criação de uma empresa gigante no setor, com dinheiro público para fins privados. Tal ocorrência torna a empresa a quinta maior companhia em valor de mercado e a maior empresa do agronegócio brasileiro. A participação do BNDES na Fibria teve início em 2009, com aporte de capital para a criação da empresa, resultante da combinação entre Votorantim Celulose e Papel e Aracruz Celulose (HIRATA, 2018).

É neste contexto que o moderno projeto hegemônico de progresso e de desenvolvimento territorial do campo se materializa pelo agronegócio das indústrias de eucalipto, papel e celulose, com investimentos do Estado. Além disso, são elaboradas estratégias de dominação e convencimento por meio de discursos sobre a geração de empregos e tecnologia que ocultam processos de exploração da natureza: classe trabalhadora e bens ambientais. Tais estratégias incluem a positivação das ações da

---

<sup>43</sup> Outras fusões que antecedem as atuais ocorreram entre capitais nacionais e japoneses, em acordos firmados em Tóquio, em 1973, entre a Companhia “Vale do Rio Doce”, empresa estatal brasileira e a “Japan Brasil Paper and Pulp Resources Development Company Ltda.”, que juntas originaram a “Flonibra Empreendimentos Florestais S.A”. Ocorreu também a parceria de brasileiros com grupos da Holanda, o que formou a empresa “Brasil Holanda S/A ou Bralanda Reflorestamentos”, cuja atuação causou o início do processo de expulsão dos sujeitos do campo, posseiros, que ainda travam luta na justiça sem obter soluções (MALINA, 2013).

empresa afirmadas em propostas de educação corporativa ou programas de “apoio” à educação dos municípios mais impactados.

Como exemplo, podemos citar o Programa da empresa Veracel que atua no ramo de celulose no extremo sul da Bahia e por meio de ação nas escolas com o apoio das secretarias municipais de educação, com formação de leitura e escrita de pessoas jovens e adultas, formação de formadoras/es, construção de estruturas físicas como: minibibliotecas e infocentros, distribuição de kits escolares em escolas indígenas com parceria da Funai, entre outros programas de educação ambiental, de geração de renda e para as futuras gerações<sup>44</sup>.

Estas e outras ações empresariais que servem para a compensação de seus impactos e como instrumento ideológico para manter a hegemonia, fazem parte das contradições inerentes ao modelo de desenvolvimento capitalista, e neste sentido, ao mesmo tempo em que condicionam as relações socioambientais existentes, negando outras formas de relação entre sociedade e ambiente, ao imporem um modelo único dominante, também provocam paradoxalmente diferentes formas de resistência e novas relações em direção contrária. Ou seja, ao mesmo tempo em que estas ações apazíguam situações de conflitos, no próprio movimento da conflitualidade, elas também são geradoras de novos conflitos e novas ações contra hegemônicas.

### **3.2.2. Agricultura camponesa e sujeitos de resistência**

Conforme colocado por Fernandes (2004), o conflito ou a conflitualidade são faces de uma mesma moeda presentes no processo desenvolvimento. O conflito é produzido em diferentes escalas geográficas e dimensões da vida. No campo, os conflitos podem variar manifestando-se pelas reivindicações por terra, água, trabalho, e são ocasionados pela imposição dos modelos de desenvolvimento territorial. Tais processos de desenvolvimento territorial são formadores de diferentes organizações sociais.

Tais organizações originam diferentes movimentos sociais que vêm se destacando, na atualidade, como protagonistas de outras propostas de desenvolvimento e de educação, com base na sustentabilidade do campo e da cidade. Propostas socioambientais diferentes da proposta hegemônica do desenvolvimento sustentável que tem como bases primeiras o crescimento econômico, pautado por modelos de educação com interesses corporativos e meritocráticos importados do “primeiro mundo”, bem

---

<sup>44</sup> Ver Ferreira; Pereira e Logarezzi (2018).

como, pela transferência acrítica de suas tecnologias, particularmente na agricultura moderna, após diretrizes impostas pela revolução verde.

A resistência frente à exploração do agronegócio e à educação como mercadoria mobilizam a organização dos movimentos sociais na região do extremo sul da Bahia, mediante enfrentamentos, ocupações, caminhadas, construção de alianças estratégicas locais e nacionais e o desenvolvimento de princípios pedagógicos que trazem as particularidades da vida no campo, como é o caso da gênese da própria educação do campo<sup>45</sup>, e particularmente, da “Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto” e suas ações articuladas com as escolas do campo no extremo sul da Bahia.

O protagonismo das ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, por exemplo, levou à mobilização para a ocupação de fazendas onde atuavam grandes empresas de papel e celulose da região: Suzano + Fibria e Veracel. Iniciativas semelhantes foram realizadas por outros movimentos sociais de abrangência nacional e regional como a Federação dos Trabalhadores na Agricultura – Fetag, o Movimento de Resistência Camponesa – MRC, Movimento de Luta pela Terra – MLT, Frente de Trabalhadores Livres – FTL, Associação dos Produtores Rurais Unidos Venceremos – Aprunve, entre outros.

Em diferentes estados o MST tem sido muito atuante, não sendo diferente na região do extremo sul da Bahia. Sua história, segundo Fernandes (2012), está associada à luta pela reforma agrária popular e a projeção de um modelo contra hegemônico de educação e desenvolvimento do campo no Brasil. O movimento nasceu da ocupação da terra e sua reprodução se dá por meio da espacialização e da territorialização da luta pela terra. Assim, o movimento conquista frações do território do latifúndio transformando-as em acampamentos<sup>46</sup> e assentamentos<sup>47</sup>, produzindo espaços de

---

<sup>45</sup> Segundo Caldart (2012, p. 257) a educação do campo pode ser considerada com um fenômeno da realidade brasileira protagonizado pelos sujeitos trabalhadores do campo e suas organizações. Ela visa “incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas que remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais camponesas e ao embate entre projetos de campo”, orientadores de lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país, de sociedade, nas concepções de políticas públicas de educação e de formação humana. Ver o artigo Ferreira; Pereira e Logarezzi (2018a).

<sup>46</sup> Acampamento é a materialização de uma ação coletiva que torna pública a intencionalidade de reivindicar o direito à terra para produção e moradia pressionando os governos na realização da Reforma Agrária. A formação do acampamento é fruto do trabalho de base, organizado pelas famílias para ocupar um latifúndio. Com esse ato, as famílias enfrentam difíceis condições em barracos de lona preta, com arranjos que possibilitam plantar uma horta, estabelecer uma “escola”, uma “farmácia” e um local de assembleia. Os acampamentos são espaços e tempos de transição para a conquista da terra, na construção do território camponês (FERNANDES, 2012; p. 23).

resistência e ampliando, portanto, o território camponês. Sua atuação é dimensionada em vários setores: como a produção, a educação, a cultura, a saúde, frente de massa, as políticas agrícolas e a infraestrutura social (FERNANDES, 2012).

Fernandes (2012) menciona que, no seu processo de territorialização no campo, o MST se organiza para a formação de assentamentos, de cooperativas e associações agropecuárias. Além disso, com o intuito de extrapolar a distribuição de terra concebida pela clássica reforma agrária, o movimento tem se organizado na direção de criar uma reestruturação da produção, das técnicas e das escalas para garantir a soberania alimentar, mudando a sua matriz produtiva para a agroecologia, juntando esforços para democratizar o acesso à educação em todos os níveis e priorizar a produção de alimentos saudáveis<sup>48</sup>.

Desde a década de 1990, a reivindicação da desapropriação de terras das empresas de celulose, na região do extremo sul baiano, não tem sido apenas em função de sua improdutividade, como ocorre na maioria dos casos de fazendas desapropriadas para fins de reforma agrária. As terras têm sido reivindicadas, pelos sujeitos do campo, também como reparação ao histórico de intensos impactos socioculturais e ambientais causados pelas empresas na região. Trata-se, assim, da exigência de devolução de terras e da dignidade das comunidades que existiam neste território antes da implantação do sistema capitalista ou modo de produção e consumo hegemônico (SOBRAL et al., 2014).

---

<sup>47</sup> A partir do processo de ocupação de terras, os sujeitos do movimento deixam de ser acampados para se tornarem, em momento seguinte, assentados. Conforme aponta Leite (2012), podemos conceituar como assentamentos as seguintes modalidades: projetos de reforma agrária com base na desapropriação por interesse social de imóveis rurais que não cumprem a sua função social; reassentamentos de realocação de população rural em razão da construção de usinas hidrelétricas; ações do programa oficial de colonização, projetos que valorizem as terras públicas frutos da ação dos distintos governos, na utilização de recursos fundiários públicos para fins de reforma agrária. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) é o órgão governamental responsável pela gestão da política de assentamentos no país.

<sup>48</sup> Programas e políticas públicas que, de alguma forma, atendam a demanda de comercialização de alimentos saudáveis produzidos por movimentos sociais é fundamental. Compras institucionais de produtos oriundos da reforma agrária, realizadas pelo governo federal (via Companhia Nacional de Abastecimento, Conab) e a sua distribuição à sociedade, como, no Programa de Aquisição de Alimentos (PAA); Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e na Política Nacional para a Promoção dos Produtos da Sociobiodiversidade (PNPSB) contribuem para uma alimentação saudável da população e garante o escoamento de produção agroecológica dos movimentos. Tais programas e políticas (que precisam aprimorar-se) são contrários, por exemplo, aquela do prefeito Dória, de São Paulo, que sugeriu a distribuição de um composto alimentício (farináceo) para famílias empobrecidas, produzidos pela empresa Plataforma Sinergia que fabrica o composto a partir de alimentos próximos da data de vencimento e fora do padrão de venda em supermercados (<https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/prefeitura-de-sp-dara-alimento-granulado-a-familias-carentes.ghtml>).

Segundo Malina (2013, p. 311), são 846.291,55 hectares de áreas devolutas que poderiam ser destinadas para fins de reforma agrária, considerando o total da área da região (somando os 21 municípios que a integram). Contudo, segundo a autora, a maioria das áreas está sendo apropriada privadamente de maneira indevida, pela grilagem, isto é, pela apropriação ilegal de terras públicas por parte de especuladores, que segundo Delgado (2010), são cerca de 170 milhões de hectares grilados no Brasil.

Além disso, os dados da plataforma do Atlas *A geografia da agropecuária brasileira*<sup>49</sup>, sobre a quantidade e tamanho de propriedades privadas por unidades da federação brasileira, demonstram que existem aproximadamente 402 mil imóveis em 53.180,50 hectares de terras privadas no estado da Bahia. Destes, apenas 3% dos imóveis (aprox. 12 mil) ocupam mais de 55% (aprox. 29.275 hectares) do total de área do Estado (considerada como grande propriedade). Por outro lado, 88% do total de imóveis, de pequenas propriedades, estão distribuídos em apenas 21% do total da área. Estes dados revelam a concentração fundiária produtora de desigualdade e conflito na região.

Conforme afirma Alentejano (2012), sejam quais forem às bases estatísticas, os dados que demonstram a concentração fundiária se repetem em diferentes estados do Brasil. Este fato se agrava ainda mais quando as categorias utilizadas pelos órgãos oficiais como Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE) e O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) dificultam compreender as especificidade e modalidades de acesso à terra existentes no Brasil, a exemplo temos as apropriações de terra típicas de comunidades tradicionais como faxinais, geraizeiros, dos fundo de pastos, das quebradeiras de coco, dos seringueiros, ribeirinhos, vazanteiros e, tantas outras, que deixam de ser caracterizadas e reconhecidas em suas complexidade e diversidade (ALENTEJANO, 2012, p. 355).

No Brasil, a concentração fundiária ocasiona inúmeros impactos negativos na formação de sociedade sustentáveis. Um deles é a dimensão produtiva de alimentos. Segundo o autor, são declarados como improdutivos ao Incra, cerca de 120 milhões de hectares dentro dos latifúndios. Seja porque nada produzem, ou porque produzem pouco, ou com pouca variedade, já que as áreas são geralmente destinadas à exportação ou a fins industriais.

---

<sup>49</sup> <http://www.imaflora.org/atlasagropecuario/>

Esta diminuição de produção de alimentos tem sido demonstrada pela redução de mais de 2,5 milhões de hectares de área plantadas com gêneros alimentares básicos (arroz, feijão, mandioca) e o aumento de 16 milhões de hectares de áreas plantadas com soja, milho e cana-de-açúcar. Além disso, as grandes propriedades destinam a maior parte de suas terras à pecuária extensiva e à plantação industrial de árvores, sobretudo o eucalipto, fatores que provocam insegurança alimentar (ibid.).

Outro efeito da concentração fundiária apontado pelo autor é a facilitação da transferência do patrimônio natural brasileiro para o controle estrangeiro, uma vez que, a terra utilizada apenas como mercadoria e negócio pode ser facilmente transacionada, ao passo que quando a terra é lugar de vida e cultura, ou seja, condição para a existência camponesa, a transferência da terra ao estrangeiro é dificultada (ALENTEJANO, 2012).

O que tem ocorrido no Brasil, particularmente, no extremo sul da Bahia, como vimos anteriormente, é uma intensa transferência de terras para fazendeiros, fundos de investimentos e empresas estrangeiras interessadas em ampliar seus negócios, por especuladores e fundos de investimento, valorizando as terras como ativos financeiros, e, por governos de países com limitações ambientais para o desenvolvimento da agricultura (ibid.).

A fragilidade dos mecanismos de controle do Estado sobre o território brasileiro agrava esta situação, uma vez que, o Incra, órgão responsável pela administração fundiária no Brasil, afirma que o governo não tem dados precisos sobre investidores e pessoas físicas que possuem terras no país, além de inúmeras lacunas legislativas, facilitadoras do acesso de estrangeiros à propriedade da terra no Brasil, estimada em 4,5 milhões de hectares pelo próprio Incra, sem especificidade de destinação (ALENTEJANO, 2012).

Diante deste cenário, desde 2005, o MST e os outros movimentos sociais do extremo sul da Bahia têm focado suas lutas na ocupação das terras devolutas, invadidas anteriormente (ou compradas de quem as grilou) pelas empresas multinacionais produtoras de eucalipto para celulose. Esta luta tem gerado frutos como a conquista de novos assentamentos nas áreas da antiga Aracruz, da Veracel e da Suzano.

O MST abrangia no extremo sul baiano, em 2005, 1.823 famílias assentadas e cerca de duas mil famílias acampadas. Quanto ao território geográfico, o MST ocupava, em 2010, 41.396 ha de terra (ARAÚJO, 2010). Com as reivindicações contra as empresas de eucalipto, o movimento esperava conquistar aproximadamente 30 mil ha, assentando mais de duas mil famílias. Para isso, foram estabelecidas parcerias com

universidades em busca de negociações com o Estado e empresas para avançar na reforma agrária, com a estruturação de assentamentos agroecológicos.

No ano de 2013, o intenso conflito entre movimentos sociais e as empresas propiciou o surgimento do “Projeto Assentamentos Agroecológicos” na região do extremo sul da Bahia. Para a sua realização foi preciso uma articulação multi-institucional que envolveu a universidade de São Paulo, movimentos sociais, empresas do setor florestal da região e órgãos públicos relacionados à questão agrária. Este momento de conflito e o processo de negociação foram mencionados em entrevista por uma das educadoras populares do projeto, que atuou na “Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto”:

[...] existe conflito intenso na região. Ele não parou e nem vai parar, mas houve uma pacificação momentânea do conflito que estava bem intenso na época. Quando o movimento, a empresa e o governo federal estavam conversando, nem o MST queria negociar diretamente com as empresas ou receber dinheiro e funcionários, nem as empresas queriam negociar diretamente com o MST (*educadora popular EB*).

Como vemos, o conflito é resultado de forças opostas em condições políticas adversas e nesta desigual relação quem tem mais poder e proteção (subsídios) são as empresas. Portanto, as negociações, acordos ou pactos de trégua podem diminuir ou até “solucionar” este conflito específico, na relação entre estas indústrias do agronegócio e os movimentos sociais. Entretanto, a conflitualidade da questão agrária permanece fixada e alimentada no dia-a-dia, na estrutura da sociedade, em diferentes espaços, aguardando o melhor tempo e as condições para novo conflito, até ser superada sua questão estrutural.

Cabe ressaltar que para seguir com a territorialização ou re-territorialização camponesa neste “Projeto de Assentamentos Agroecológicos” foi necessário que o movimento pensasse nas estruturas fundamentais para a criação ou a recriação da relação social camponesa pelo trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo.

Com este propósito, o MST priorizou a construção de um centro de formação e referência em agroecologia e sistemas agroflorestais. Demanda esta que foi inserida no escopo do projeto, como afirma a mesma educadora popular entrevistada:

[...] logo no começo do projeto, para além das áreas dos assentamentos, o MST queria uma escola de agroecologia. Então, junto com o projeto é preciso algo que perdure como patrimônio e que ajude o MST a impulsionar o movimento da agroecologia no sul da Bahia. E aí surge a escola. Que é um projeto gigantesco. Que está em construção. Em uma dessas fazendas conquistadas pelo movimento já tinha uma sede bem localizada que fica no município de Prado, porém

mais próximo de Itamaraju e de Porto Seguro. Então era uma boa localização para se montar a escola ali, a 25 Km de Itamaraju. Tinha a sede de uma das fazendas conquistada e ali [na sede] ficou sendo a escola Egídio Brunetto. (*educadora popular EB*).

O processo de implantação e atuação da “Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto”, localizada no Assentamento Jacy Rocha, município de Prado, reúne elementos práticos e políticos de articulação entre agroecologia e educação. Além disso, apresentam princípios pedagógicos e políticos que constituem as práticas educativas agroecológicas no contexto de re-territorialização camponesa, pautadas pelas situações concretas de produção material e social da vida, favorecendo a luta organizada e coletiva, e o desenvolvimento de um projeto de sociedade sustentável e democrática.

Segundo Moraes (2017) e Ribeiro et al. (2016) a construção desta escola cumpre um importante papel na luta pela reforma agrária e na reconstrução do território camponês na região. A escola foi apontada como uma demanda das pessoas do campo contribuindo com a formação instrumental e políticas de base agroecológica, dos povos do bioma da mata atlântica. Com isso, a escola procura desenvolver tecnologias apropriadas à agricultura camponesa para a autonomia produtiva e a sustentabilidade dos assentamentos, ao longo do tempo, sendo as famílias as protagonistas desta transformação.

A escola pretende, segundo Léon et al. (2016) ser referência regional na formação em agroecologia e agrofloresta, tendo como seus pilares a coletividade, o trabalho, o estudo, a participação e a organicidade. Além disso, ela pretende praticar uma pedagogia que impulse a participação democrática das/os estudantes, a iniciativa e a criatividade, a coerência entre o que se ensina e o que se pratica, a construção dialógica e crítica do conhecimento, a valorização do campo e a identidade do sujeito assentado/agricultor/habitante do extremo sul da Bahia.

Nos dois primeiros anos, a escola focou na formação da própria equipe e da equipe que atua nos assentamentos agroecológicos. Também realizou atividades de formação em agroecologia, partindo de experiências concretas, a fim de consolidar referências regionais em assentamentos rurais. A ideia é que a escola faça parte do cotidiano das famílias assentadas e acampadas, sendo utilizada como apoio para sistematizar e compreender a realidade, capturar as demandas e contribuir com a transformação socioambiental.

## Considerações finais

Pudemos verificar, pela literatura estudada e por meio de entrevistas realizadas, que o MST articulado com outros movimentos sociais do campo, universidades e demais interlocutores tencionam as contradições socioambientais existentes no extremo sul da Bahia, particularmente, na disputa pelo território, pela soberania alimentar e por um modelo contra hegemônico de educação que se opõem ao modelo antiecológico e socialmente desigual do agronegócio e da educação adotada pelas indústrias de papel e celulose.

Identificamos antagônicas projeções de educação e de desenvolvimento da sociedade, polarizadas em duas forças de disputa por território: o agronegócio *versus* a agricultura camponesa que traduzem a fundamental contradição do capitalismo: a contradição entre capital e trabalho.

De um lado, verificamos um modelo pautado na produção agrícola que projeta o capital, com o desenvolvimento da agricultura industrial capitalista mecanizada, com a utilização de aditivos químicos artificiais, a expulsão e a proletarianização dos sujeitos do campo e priorização do maior rendimento (eficiência e lucro) na produção e distribuição de alimentos. Este modelo diminui e até elimina a diversidade (social e ambiental) para o melhor controle dos resultados e apresenta como proposta pedagógica a educação rural ou corporativa com ênfase no controle dos comportamentos dos sujeitos, para a criação e a perpetuação de diferentes formas de dominação do trabalho e do conhecimento.

De outro lado, podemos ressaltar um modelo que projeta o futuro considerando particularmente a necessidade de se produzir alimentos para a reprodução da vida humana, no e com o ambiente, culminando na luta por soberania alimentar, pela reforma agrária popular, motivadas pela transformação socioambiental e a superação das relações capitalistas. Este modelo é voltado para uma educação que considera a vida concreta dos sujeitos como princípio pedagógico, bem como as contradições vividas por eles, com vistas a uma universalidade historicamente possível de humanização e libertação.

A agroecologia e a educação do campo nascem como propostas deste último modelo de desenvolvimento do campo e como estratégias de (re)territorialização camponesa. São áreas de conhecimento que envolvem amplo espectro de produção de saber científico e popular, fruto das ações políticas de movimentos sociais articulados que caminham na direção histórica da defesa de ampliação de direitos, voltados aos

interesses da classe trabalhadora, e que podem oferecer importante contribuição para a formação de sociedades sustentáveis por apresentar um projeto de sociedade baseado em relações socioambientais, ao mesmo tempo mais ecológicas e democráticas.

A ameaça à existência das relações socioambientais camponesas coloca em risco a própria existência destes sujeitos e em consequência a formação de sociedades sustentáveis. Por isso, o embate entre a resistência camponesa e os fatores/agentes que ameaçam estes sujeitos é responsável pela geração de conflitos socioambientais que variam conforme o fator relacional que está ocasionando ou intensificando a ameaça, e que paradoxalmente impulsionam, no movimento da conflitualidade, as transformações pelos movimentos sociais, ainda que cercado de contradições e tentativa de cooptação epistemológica e prática que tentam esvaziar de sentido as ações contra hegemônicas.

## Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec, 1992.

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campelo do Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ALENTEJANO Paulo. Terra. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 742-745.

ARAÚJO, Marlene de. A luta pela terra na região extremo sul da Bahia/Brasil: um estudo da espacialização e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (1985-2005). In: **Congresso latino-americano de sociologia rural**. 2010. p. 1-20.

CALDART Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012. p. 259-267.

CASADO, Glória Guzmán; SEVILLA-GUZMÁN, Eduardo; MOLINA, Manuel Gonzalez. **Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible**. Madrid: Mundi-Prensa, 2000.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO – Onu. **Nosso Futuro Comum**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed FVG. 1991.

DA TERRA, Comissão Pastoral. **Conflitos no campo Brasil**: Comissão Pastoral da Terra, 2017.

DELGADO, Nelson Giordano. O papel do rural no desenvolvimento nacional: da modernização conservadora dos anos 1970 ao Governo Lula. In: Moreira, R. J.; Bruno, R. (orgs.). **Dimensões rurais de políticas brasileiras**. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: Edur, 2010. p. 17-53.

DIEGUES, Antonio Carlos S. **Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis**: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. São Paulo em perspectiva, v. 6, n. 1-2, p. 22-29, 1992.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária**: conflitualidade e desenvolvimento territorial. 2004.

\_\_\_\_\_. Sobre a tipologia de territórios. **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo. Expressão Popular, p. 197-215, 2009.

\_\_\_\_\_, Bernardo Mançano. Território camponês. In: CALDART, Roseli Salette et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012. p. 744-748.

FERREIRA, Caroline Lins; PEREIRA, Kelci Anne; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Contradições da educação ambiental no extremo sul da Bahia: a perspectiva de sustentabilidade da empresa Veracel e suas (des)conexões com o território camponês. In: FERREIRA, Caroline Lins Ribeiro. Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação. 2018. 212p. **Tese (Doutorado em Ciências Ambientais)** - Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, (2018c).

HIRATA, Thaís. União entre Suzano e Fibria forma a quinta maior empresa do Brasil. Site: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/03/uniao-entre-suzano-e-fibria-forma-a-quinta-maior-empresa-do-brasil.shtml>. Acesso em abril/2018.

KOOPMANS, José. Além do eucalipto: o papel do Extremo Sul. **Cadernos do CEAS**: Revista crítica de humanidades, n. 222, p. 45-58, 2016.

LEITE Sergio Pereira. Assentamento rural. In: CALDART, Roseli Salette et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012. p. 110-114 .

LEÓN, Daniel Alfonso; REZENDE, Ana Paula Capello; SORRENTINO, Marcos; SANTOS, João Dagoberto dos; SOBRAL, João Portella; MIRANDA, Antônio de; RIBEIRO, Dionara Soares; KAGEYAMA Paulo Yoshio. Comunicação e agroecologia: a experiência da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto. **Cadernos de Agroecologia**, v. 11, n. 1, 2016.

MALINA, Léa Lameirinhas. A territorialização do monopólio no setor celulístico-papeleiro: a atuação da Veracel Celulose no Extremo Sul da Bahia. 2013. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Latifúndio. In: CALDART, Roseli Salette et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012. p. 447-453.

MORAES, Fernanda Correa de; PORTUGAL, Simone; RAYMUNDO, Maria Henriqueta Andrade; SILVA, Luciana Ferreira da; FRANCISCO, Ingrid Bardini; SILVA, Rafael Falcão; SORRENTINO, Marcos. Alfabetização Agroecológica Ambientalista e o Laboratório de Educação e Política Ambiental–Oca/ESALQ/USP. **Cadernos de Agroecologia**, v. 12, n. 1, 2017. OLIVEIRA. Antonio Carlos Umbelino. A

Geografia Agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: Carlos, A, F. A. (Org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira e CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 237-244.

PACHECO, Tânia. Apresentação realizada na Faculdade de Economia e Administração (FAE) da USP, dia 21 de fevereiro de 2017, no Seminário CORS “Crescimento econômico, meio ambiente e conflitos na América Latina”, em mesa compartilhada com Joan Martinez-Alier, da Universidade Autônoma de Barcelona. Coordenação de Maria Sylvia M. Saes (USP) e Beatriz Saes (Unicamp). Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/textos-e-artigos/uma-breve-radiografia-dos-conflitos-ambientais-no-brasil-tendo-por-base-o-mapa-da-fiocruz/>>. Acesso em jun/2018.

PERPÉTUA, Guilherme Marini; THOMAZ Junior Antonio. Pilhagem territorial, precarização do trabalho e degradação do sujeito que trabalha: reflexões a partir da produção de celulose no Brasil contemporâneo. **Simpósio Internacional de Geografia Agrária (SINGA)**, VIII. Anais... Curitiba, 2017.

RIBEIRO, Dionara Soares; SANTOS, Valdete Oliveira; SOUZA, Juliana Lopes; KAI, Eliane Oliveira; SANTOS, Jeanderson de Souza. Educação e Agroecologia: Bioconstruindo a Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto. **Cadernos de Agroecologia**, v. 10, n. 3, 2016.

SOUZA, Ivonete Gonçalves de; OVERBEEK, Winfridus. **Violações socioambientais promovidas pela Veracel Celulose, propriedade da Stora Enso e Aracruz Celulose: uma história de ilegalidade, descaso e ganância**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SOBRAL, João Portella; REZENDE, Ana Paula Capello; LEON, Daniel; CRESPI, Danielly; NAREZI, Gabriela; SANTOS, João Dagoberto dos; KAGEYAMA, Paulo Yoshio. Assentamentos agroecológicos no Extremo Sul da Bahia. In: **VI Simpósio sobre Reforma Agrária e Questões Rurais**, 2014, Araraquara. Anais do VI Simpósio sobre Reforma Agrária e Questões Rurais, 2014. SORRENTINO, Marcos; RAYMUNDO, Maria Henriqueta Andrade; PORTUGAL, Simone; MORAES, Fernanda Correa; SILVA, Rafael Falcão da (orgs.). **Educação agroecologia e bem viver: transição ambientalista para sociedades sustentáveis**. Piracicaba, SP: MH-Ambiente Natural, 2017. 344 p.

STEDILE, João Pedro. Reforma agrária. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012. p. 659 – 668.

TIRADENTES Aparecida. Educação corporativa. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012. p. 247-251.

VERACEL CELULOSE. **Relatório de Sustentabilidade**. 2017. Eunápolis: Veracel Celulose, Disponível em: [http://www.veracel.com.br/wp-content/uploads/2017/11/relatorio\\_17.pdf](http://www.veracel.com.br/wp-content/uploads/2017/11/relatorio_17.pdf)>. Acesso em: fev/2018.

### **3. 3. Contradições da educação ambiental no extremo sul da Bahia: a perspectiva de sustentabilidade da empresa Veracel e suas (des)conexões com o território camponês**

#### **Resumo**

O presente artigo objetiva analisar práticas corporativas relacionadas à educação ambiental e à questão agrária presentes no relatório de sustentabilidade da empresa “Veracel”, no contexto do extremo sul Baiano. Este contexto é marcado pelo histórico conflito de classes entre camponeses e empresas capitalistas, reconfigurado na atualidade pela dominação do agronegócio no campo e sua expansão sobre o território camponês. Para alcançar tal objetivo utilizamos principalmente análises do relatório de sustentabilidade da empresa Veracel e informações da pesquisa de campo, de natureza qualitativa, envolvendo informações do caderno de campo e das entrevistas realizadas com sujeitos do território camponês daquela região. Como resultado, verificamos que a materialização da educação ambiental tem acontecido de forma difusa e contraditória. Sua contribuição para a preservação do território camponês dependerá, para além de sua mudança semântica, da sua potencialidade em evidenciar as contradições inerentes ao modelo de produção do agronegócio e aos conflitos atinentes ao embate entre a ação do capital e a resistência ativa dos movimentos sociais, além de apoiar e difundir práticas camponesas coletivas transformadoras, particularmente, aquelas relacionadas à questão socioambiental, agrária e educativa.

**Palavras chave:** Educação ambiental corporativa; Agronegócio; Contradições

#### **Abstract**

The present article aims to analyze corporate practices related to environmental education and to the agrarian question present in the sustainability report of a pulp and paper company, in the context of the extreme south of Bahia. This context is marked by the historical class conflict between peasants and capitalist enterprises, reconfigured today by the domination of agribusiness in the countryside and its expansion over peasant territory. To achieve this goal, we mainly use analyzes of the Veracel company's sustainability report and field research information, of a qualitative nature, involving information from the field notebook and interviews with individuals from the peasant territory of that region. As a result, we verified that the materialization of environmental education has occurred in a diffuse and contradictory way. Its contribution to the preservation of peasant territory will depend, in addition to its semantic change, on its potential to highlight the contradictions inherent in the agribusiness production model and the conflicts related to the clash between the action of capital and the active resistance of social movements, in addition to supporting and disseminating collective transformative peasant practices, particularly those related to the socio-environmental, agrarian and educational issues.

**Keywords:** Corporate environmental education; Agribusiness; Contradictions

#### **Introdução**

O campo da educação ambiental no Brasil é composto por diferentes concepções de educação e de ambiente que orientam distintos projetos político-pedagógicos e de sociedade. Por causa disso, tanto suas concepções teóricas quanto suas práticas

pedagógicas apresentam variadas e antagônicas intencionalidades educativas que podem favorecer, ou não, a formação de sociedades sustentáveis<sup>50</sup>. A ideia de sociedade sustentável sinaliza o horizonte utópico alcançável (um inédito viável) de superação das relações de opressão entre classes e de desigualdade socioambiental, tendo em vista, estabelecer uma relação positiva entre ambiente-sociedade.

As discussões acerca das relações sociais em interface com o ambiente, após os anos de 1990, passaram a ser pautadas hegemonicamente pelas diretrizes do desenvolvimento sustentável. Este conceito, amplamente discutido e criticado por suas ambiguidades e contradições<sup>51</sup>, trata da crise ambiental e do desenvolvimento social em perspectiva prioritariamente econômica, consonante à estratégia político diplomática da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas (LAYRARGUES, 2012).

Neste período, diversas nomenclaturas passaram a adjetivar a educação ambiental, evidenciando o elemento fundamental de sua prática educativa, de forma a contribuir na identificação de suas intencionalidades. Estas oscilam gradativamente entre: a conservação do *status quo*, e suas consequências socioambientais, e a transformação da desigualdade socioambiental, rumo à formação democrática de sociedades sustentáveis.

Neste sentido, muitas autoras e autores fizeram o exercício de sistematizar correntes político-pedagógicas da educação ambiental. Sorrentino (1995), Guimarães (2000), Carvalho (2002), Loureiro (2007), Torres (2010), Sauv  (2005) entre outras/os, refletiram sobre a dinâmica e a pluralidade das características deste campo, contribuindo para o seu amadurecimento teórico-metodológico.

Layrargues e Lima (2011), por exemplo, indicam a existência de ao menos três macrotendências de modelos políticos-pedagógicos para a educação ambiental e cada uma delas contempla ampla diversidade de posições: conservacionista, pragmática e crítica.

Segundo a sistematização dos autores, a macrotendência conservacionista enfatiza a mudança de comportamento individual na interação com o meio ambiente, sobressaindo sua dimensão afetiva e a relativização do antropocentrismo como paradigma dominante. Na macrotendência pragmática é enfatizado o desenvolvimento de ações e técnicas para a compensação dos problemas ambientais, genericamente provocados pelas ações humanas, de forma a prolongar o tempo de esgotamento dos "recursos naturais" (LAYRARGUES e LIMA, 2011).

Ambas macrotendências são geralmente utilizadas com a finalidade de sensibilizar e conscientizar para a mudança de comportamentos e poderiam até apresentar uma leitura crítica da realidade, caso aproveitassem o potencial transformador da articulação entre as dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas e ecológicas nas suas reflexões ou problematizassem o modelo de produção, consumo e o descarte de resíduos no atual padrão desenvolvimentista, por exemplo. No entanto,

---

<sup>50</sup> O conceito de sociedades sustentáveis é utilizado neste artigo em contraposição ao termo desenvolvimento sustentável, que delapida a relação metabólica sociedade-ambiente por centrar a questão ambiental unicamente na sua dimensão econômica (crescimento). A formação de sociedades sustentáveis relaciona-se com um horizonte utópico alcançável, movido pela esperança diante das contradições, pelas ações individuais e coletivas na direção do bem comum (DIEGUES, 2003; SORRENTINO, 2017). As orientações descritas na "Carta da terra" e no "Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global" são importantes documentos elaborados no marco da Rio 92, para a orientação do campo teórico-prático da educação ambiental nesta direção.

<sup>51</sup> Entendemos por contradição a existência de polos em confronto em uma mesma realidade (CALDART, 2015).

elas apontam ideologicamente para um viés pragmático, urbanocêntrico e geralmente estão deslocadas de uma proposta coletiva de transformação da sociedade.

Além disso, estas macrotendências são bastante propagadas pelos meios de comunicação de massa, para a autopromoção de “boas práticas” empresariais e para o convencimento da opinião pública. Como exemplo, as ações de posituação do agronegócio no campo que forja a ideia de um único e necessário modelo de produção agrícola, sem desvelar seus impactos ambientais e suas intencionalidades de mercado, ocultando e deslegitimando alternativas agrícolas já existentes (agroecológicas) (LAMOSA e LOUREIRO, 2014).

Nesta direção, podemos mencionar as campanhas da Associação Brasileira do Agronegócio (ABA) que conta com mais de 80 associados, entre eles, indústrias e empresas das áreas de tecnologia, produção de transgênicos e químicos, bancos privados e públicos, escolas de intercâmbio agrícola, auditores independentes, sindicatos patronais, entre outros, como a empresa de comunicação TV Globo. Esta última é responsável por veicular, desde 2001, filmes institucionais (acervo de 37 curtas) com slogans do tipo: “Agronegócio sua vida depende dele”; “Agronegócio: todos fazem parte”; “Sou agro” (LAMOSA e LOUREIRO, 2014) e mais recentemente “Agro é pop, agro é vida”.

Contrapondo tais discursos e finalidades, a macrotendência crítica da educação ambiental abarca em seu escopo diferentes perspectivas e enfatiza a “revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação dos seres humanos e dos mecanismos de acumulação do capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental”. Trata-se de contextualizar e politizar o debate ambiental, articulando diferentes dimensões da sustentabilidade, problematizando as contradições do modelo hegemônico de sociedade e desenvolvimento (LAYRARGUES e LIMA, 2011. p. 11).

Entre outras consolidadas perspectivas que fazem parte desta macrotendência, a educação ambiental dialógico-crítica é defendida neste trabalho por, além de fazer críticas às estruturas de dominação nas relações socioambientais, ao evidenciar suas contradições no sistema de produção capitalista, ela centra sua perspectiva no pronunciamento de possibilidades, focando em ações contra hegemônicas que possam apontar e projetar caminhos para a formação de sociedades sustentáveis.

Segundo Logarezzi (2010), na educação ambiental dialógico-crítica:

o qualificativo “crítica”, ao ser concebido segundo a proposição freiriana, inclui a denúncia das contradições sociais enquanto base da destruição ambiental [...]. Por sua vez, o qualificativo “dialógica” indica, também na concepção freiriana, que no fundamento do processo educativo estão a incompletude humana e a tomada de posição frente ao real, como ontologia e base da educabilidade [...] (LOGAREZZI, 2010, p. 14).

Souza e Logarezzi (2017) complementam esses argumentos de base freiriana afirmando que:

[...] tanto a criticidade comparece na intersubjetivação dialógica como a dialogicidade comparece na objetivação crítica. Daí tratarmos o “dialógico-crítico” como um adjetivo único e de significado mais amplo, envolvendo o resultado desta fusão dialética de significados mais específicos. A antecedência da dialogicidade explícita, por sua vez, uma escolha teórica que valoriza de modo especial as interações,

as relações entre as pessoas de modo geral e, em particular, nos processos educativos. Obviamente que também valorizamos as interações sujeito-objeto em que aparece eminentemente a criticidade e a decorrente incorporação desta na subjetividade de quem pensa o mundo em interação com ele e pensa a si própria/o em interação consigo mesma/o (SOUZA e LOGAREZZI, 2017, p. 234),

Com essa potência pedagógica transformadora, a educação ambiental dialógico-crítica, realiza a denúncia das contradições existentes nas estratégias de utilização da educação ambiental como novo padrão de sociabilidade do capital (LAMOSA e LOUREIRO, 2010). E articuladamente a esta denúncia, ainda se compromete a buscar possibilidades em iniciativas contra hegemônicas, tendo em vista a transformação da realidade na sua concretude, aliando os aspectos objetivos do contexto com as subjetividades presentes. Isto é, aliando as percepções que as pessoas fazem da realidade (em) que vivem, em processo que implica a um só tempo: investigação e aprendizagem, nos termos de Freire (1998).

Para melhor compreender o processo contraditório das questões socioambientais, do extremo sul da Bahia, foi fundamental analisar neste trabalho como se materializam as práticas educativas mencionadas pela empresa do ramo de produção de papel e celulose, a “Veracel”, e sua relação de dominação com o território camponês. Território este compreendido como espaço de vida, trabalho e resistência, onde são estabelecidas relações distintas das relações sociais capitalistas, como descrevemos no artigo Ferreira; Pereira e Logarezzi (2018b).

Procuramos nos aproximar de preceitos do enfoque materialista histórico dialético e então evidenciar contradições da materialização da educação ambiental, em um contexto de disputa entre antagônicos modelos de produção agrícola (o modelo de transição agroecológica *versus* o modelo pautado pelo agronegócio) no extremo sul da Bahia. Região esta com intenso conflito agrário entre movimentos sociais do campo e empresas de papel e celulose. Utilizamos fontes secundárias, no caso o relatório de sustentabilidade da empresa Veracel, de 2017, ano base 2016, procedendo com a leitura completa e análise do documento como principal técnica (MINAYO, 2010).

Metodologicamente, selecionamos, analisamos e destacamos no relatório informações que envolviam os termos questão agrária, meio ambiente, ações educativas e parcerias, no conjunto de dez temas que definem a sustentabilidade para a empresa. Fizemos o exercício de análise crítica das informações contidas no material selecionado e, por fim, uma síntese integradora, cuja finalidade consistiu na reflexão sobre a apropriação da educação ambiental pelo discurso empresarial e as contradições presentes em suas práticas.

Inseridas na análise do relatório também apresentamos algumas informações contidas no diário de campo e derivadas de entrevistas coletivas com docentes e direção de duas escolas do campo de ensino fundamental e médio: “Estrelas do Che” e “Paulo Freire”, localizadas em assentamentos de reforma agrária<sup>52</sup>, no extremo sul da Bahia, dinamizados pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST. Também utilizamos informações da entrevista aberta com coordenadora do método de alfabetização “Sim eu Posso” dinamizado pelo MST, no assentamento Kageyama, em Eunápolis/Ba.

---

<sup>52</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental “Estrelas do Chê” localizada no Assentamento Gildésio, em Eunápolis-BA e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire está localizada no assentamento Lulão, em Santa Cruz Cabralia-BA.

As informações qualitativas com os sujeitos do campo<sup>53</sup> foram colhidas durante a pesquisa de campo do trabalho de doutorado, Ferreira (2018)<sup>54</sup>, no qual se ampara este artigo, no ano de 2017.

Também discutimos nas análises informações vinculadas ao Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão em Educação e Conservação Ambiental (NACEPTECA), da Universidade de São Paulo/Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – USP/Esalq, responsável pelo “Projeto Assentamentos Agroecológicos”. Este projeto é fruto das contradições da questão agrária da região e objetiva viabilizar a constituição de assentamentos agroecológicos, ao impulsionar a articulação de sujeitos envolvidos no processo de luta pela reforma agrária, no extremo sul da Bahia, realizando, entre outras coisas, formação técnica e política para a transição agroecológica, com diferentes movimentos sociais deste território geográfico (MST, Aprunve, FTL, etc.) (SOBRAL et al., 2014).

Foi neste enredado contexto de relações que nos desafiamos a perseguir o seguinte objetivo para este artigo: analisar práticas corporativas relacionadas à educação ambiental e à questão agrária presentes no relatório de sustentabilidade da empresa “Veracel”, no contexto do extremo sul Baiano.

### **3. 3. 1. A empresa de papel e celulose Veracel Celulose S.A.**

A empresa Veracel, sob o nome de Veracruz Florestal (então subsidiária da Odebrecht), se instalou em 1991 no extremo sul da Bahia, em um contexto de incentivo público a propostas desenvolvimentistas, focadas no aprimoramento de tecnologias e na implantação de grandes projetos industriais que prometiam “melhorias” à vida da população.

A modernização da agricultura no campo e o aumento da geração de emprego e renda, por exemplo, eram propostas desse pacote de promessas. Com este discurso, esta e outras empresas multinacionais do setor de papel e celulose aprofundaram um processo de transformação territorial que se entrelaça com a questão agrária brasileira. Acirraram-se disputas e acentuaram-se desiguais papéis na estrutura fundiária da região, aprofundando um processo que se mantém desde os tempos do Brasil colônia e que obstaculiza legítimas iniciativas de desconcentração de terras por movimentos sociais (SOUZA e OVERBEEK, 2008; MALINA, 2013; KOOPMANS, 2016).

Apesar das promessas de desenvolvimento do campo, estes estudos têm denunciado diferentes violações socioambientais da empresa Veracel que afetam e desestruturam o território camponês em diferentes estados brasileiros. As violações afetam diretamente comunidades que vivem no entorno das áreas de monocultivos e dos plantéis industriais, na forma de desmatamento de grandes áreas do bioma mata atlântica e de invasão de áreas protegidas, entre elas o território indígena (Pataxós).

Outro impacto que os estudos denunciam é o consumo excessivo de água na indústria e na agricultura e sua contaminação por agrotóxicos (glifosato, sulfloramida) no plantio de eucalipto. Entre os impactos indiretos decorrentes do desequilíbrio

---

<sup>53</sup> Para referenciar as falas destacadas, dos sujeitos entrevistados, indicamos as iniciais da escola EC (Estrelas do Chê) e PF (Paulo Freire) seguidas de suas funções na escola. Também utilizamos informações de entrevista com uma educadora popular do projeto Assentamentos Agroecológicos, referenciada por educadora popular. As falas da coordenadora do método Sim eu Posso será referenciada com as siglas SP.

<sup>54</sup> A pesquisa de doutorado sob o título: “Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação” foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da Universidade Federal de São Carlos – Ufscar.

ecológico, podemos citar o caso do aumento das lagartas desfolhadoras do eucalipto que infestou, em 2013, diferentes cidades e comunidades do extremo sul da Bahia (SOUZA e OVERBEEK, 2008; MORAES, 2017).

Há inúmeras denúncias sobre as irregularidades da empresa por parte de entidades ambientalistas, inclusive relacionadas à ilegitimidade de seu estudo e relatório de impacto ambiental EIA/RIMA, à ocorrência de não pagamento de multas, à coação, ao assédio moral, às ameaças aos sujeitos camponeses, entre outras (MALINA, 2013). Contudo, a Veracel, por meio de articulações estratégicas e midiáticas, parceria público-privada e assinatura de termos de ajustamento de conduta, continua ampliando sua área de atuação que abrange 10, dos 21<sup>55</sup> municípios do extremo sul baiano, onde são feitos o cultivo e industrialização de eucalipto (ibid.), como mostra a figura 3.

**Figura 4.** Atuação da Veracel no extremo sul da Bahia.



Fonte: <http://dialogoflorestal.org.br/lancados-editais-para-monitoramento-da-cobertura-vegetal-no-extremo-sul-da-bahia>

O núcleo florestal da empresa está sediado em Eunápolis, a cinco quilômetros de distância ao sul do Rio Jequitinhonha, com estrutura para a produção de 24 milhões de mudas de eucalipto por ano. A fábrica da Veracel está entre Eunápolis e Belmonte, onde estão concentradas as operações industriais da empresa, ocupando uma área total de 1.200.000m<sup>2</sup> (VERACEL, 2017). Os plantios são 100% formados por clones de eucalipto obtidos do cruzamento das espécies *Eucalyptus grandis* e *Eucalyptus urophylla*, com colheita após sete anos, geralmente. As mudas são produzidas em viveiro próprio e, quando necessário, a empresa adquire mudas de terceiros (SANTOS e SILVA, 2004).

### 3. 3. 2. Análise do relatório

No relatório de sustentabilidade 2017 da empresa, ano base 2016, encontramos descritas suas principais ações, no período de 1º de janeiro a 31 de dezembro de 2016, sistematizadas em 10 temas: 1) geração de emprego e renda, 2) meio ambiente, 3)

<sup>55</sup> Alcobaça, Belmonte, Caravelas, Eunápolis, Guaratinga, Ibirapuan, Itabela, Itagimirim, Itapebi, Itamarajú, Itanhém, Jucuruçu, Lagedão, Medeiros Neto, Mucuri, Nova Viçosa, Porto Seguro, Prado, Santa Cruz de Cabrália, Teixeira de Freitas e Vereda.

paisagem e biodiversidade, 4) educação ambiental, 5) qualidade do ensino, 6) desenvolvimento local e apoio social, 7) uso e ocupação do solo e questões fundiárias, 8) impacto das operações nas comunidades diretamente afetadas, 9) saúde e segurança, 10) gestão de pessoas.

No tema geração de renda e trabalho, a empresa afirma realizar iniciativas de apoio a projetos de *agricultura familiar* e do uso múltiplo da floresta, contribuindo “para a geração de emprego e renda nas comunidades da [sua] área de influência”. Isto se dá, por meio de acordos institucionais público-privados para ampliar a abrangência de suas ações e, segundo ela, para também potencializar os benefícios sociais no território, nas frentes de “agricultura familiar” e apoio à apicultura (VERACEL, 2017 p. 20).

Desde a sua chegada ao extremo sul Baiano, até os dias atuais, a empresa Veracel insiste em afirmar que sua atuação favorece a geração de empregos e desenvolvimento local.

Ao contrário disso, pesquisas como de Malina (2013); Souza e Overbeek (2008) têm apontado que as grandes áreas de produção de eucalipto necessitam de pouca mão-de-obra e intensa mecanização para garantir alta produção e rendimento, fator que diminui consideravelmente o número de trabalhadoras/es do campo neste setor.

Assim, ao divulgar que a empresa gera empregos na região ela está ocultando que devido a sua lógica de acumulação e redução de custos, os níveis de empregabilidade oferecidos são menores do que aqueles que ela destituiu ao se instalar em áreas que poderiam ser voltadas a reforma agrária, ou que antes de sua chegada era habitada por famílias produtoras camponesas. A contribuição para a economia local está relacionada a compensação deste prejuízo aos sujeitos do campo (expulsão de sujeitos camponeses ou ocupação de território) (MALINA, 2013).

Neste caso, a empresa se beneficia duplamente porque, além de divulgar a sua imagem de responsabilidade social, ainda oculta uma importante consequência de sua presença no território que é a expulsão dos sujeitos trabalhadores do campo e a territorialização, cada vez maior, do capital.

Além disso, convém destacar a diferenciação entre agricultura familiar e agricultura camponesa. Esta discussão se insere nas interpretações sobre o campesinato a partir de diferentes perspectivas teóricas e políticas que o considera desde obstáculo ao desenvolvimento da sociedade, por manter relações produtivas “atrasadas”, até a defesa de seu desaparecimento com a intensificação das relações capitalistas.

A leitura que surge na década de 1990 é a de substituição do campesinato pela agricultura familiar, realizada com o sentido de afirmar a desintegração das relações socioambientais camponesas que, nesta perspectiva, estão fadadas às novas relações de modernização técnica de produção no campo. Esta leitura defende, portanto, relações de integração ao capital no processo moderno de produção no campo. Embora o discurso seja de superação de desigualdade econômica no campo e da valorização do sujeito agricultor na produção, tais aspectos não são discutidos na perspectiva de luta contra o capital (FERNANDES, 2008), de forma a não aprofundar as causas da desigualdade que esta relacionada à exploração socioambiental.

Neste contexto, a agricultura familiar é estimulada pelas empresas, mas também pelas esferas oficiais do Estado, por meio de formulação de políticas públicas como o PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar)<sup>56</sup>, traduzindo

---

<sup>56</sup> O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), criado em 1994, representa uma importante conquista para a classe camponesa no país, já que pela primeira vez é criado um programa de crédito dedicado à agricultura camponesa em nível nacional. Porém, contraditoriamente o Governo de Fernando Henrique Cardoso serviu-se do programa para aplacar o

uma expressão homogeneizadora das relações presentes no campo, ao não revelar suas complexidades e diversidades, muito menos a conflitualidade originária de antagônicos territórios que possuem frações de classe sobrepostas, segundo aspectos capitalistas ou camponeses (FERNANDES, 2008).

Ao analisar a dinâmica das relações familiares de trabalho do sujeito camponês, frente ao seu assalariamento, Fernandes (2008), afirma que o fim do campesinato é enunciado ideologicamente, inclusive por releituras mecânicas da teoria marxista, ao transpor as análises das relações de produção e trabalho do proletariado urbano ao contexto rural, onde se inserem as relações de produção camponesa (MARTINS, 1986).

É partindo deste discurso ideológico de integração da/o trabalhador/a camponês ao capital, transformando-o em agricultor familiar modernizado, que a Veracel afirma realizar projetos de desenvolvimento do campo, atrelados à cessão de terras em comodato, para a produção de alimentos (auto-consumo e comercialização), “*fornecendo insumos e formação para a comunidade*”, além de “*assistência técnica*” para a produção, treinamento e profissionalização dos negócios:

promovemos esta iniciativa por meio da cessão de terras em comodato, a partir de um acordo estabelecido com o Fórum Florestal Bahia de compartilhar as áreas de recuo do plantio de eucalipto próximas à comunidade. Fornecemos insumos para o plantio, além de oficinas de capacitação agrícola (VERACEL, 2016, p. 20).

A estratégia de desenvolvimento, pautado pela revolução verde e propulsora da modernização do campo, se materializa na ação da Veracel pela utilização dos pacotes tecnológicos de produção agrícola (agrotóxicos, fertilizantes sintéticos e máquinas agrícolas em excesso). Além disso, para esse modelo do agronegócio se manter é necessário que os sujeitos do campo se convençam de seu atraso e da inferioridade de seus saberes, para que assim, além de também reproduzirem este discurso, produzam seguindo a cartilha das “modernas” tecnologias, vindas de fora.

Para inserirem-se no modelo produtivo do agronegócio, os sujeitos trabalhadores do campo endividam-se com os contratos de compra de maquinários, insumos químicos, inclusive financiados pelo Pronaf, para assim, serem valorizados como agricultoras/es familiares (PEREIRA, 2016, p. 161).

Todo este ciclo de dependência financeira, técnica, tecnológica e ideológica é iniciado, segundo Hardt e Negri (2014), pela criação de figuras subjetivas hegemônicas como as do endividado, do securitizado, do representado e do mediatizado, as quais são fundamentais para sustentar o ciclo de exploração, resignação e subalternidade do sujeito camponês.

A figura do securitizado, por exemplo, pode ser reforçada com o envolvimento do sujeito camponês em acordos e parcerias que o fazem assumir compromissos de uso dos pacotes tecnológicos de produção e da venda articulada de seus produtos a preços baixos as empresas. No caso de desfazer o acordo, depois de degradadas as terras pelo modelo tecnológico utilizado, o medo do camponês em não ter para onde escoar a sua produção e sua insegurança de retornar a técnicas agrícolas menos agressivas, onerosas e que gerem menos dependência externa, os fazem assumir além da figura do endividado, também a figura securitizado.

---

poder de pressão dos movimentos sociais envolvidos na luta pela terra e extinguiu o programa especial de crédito para a reforma agrária, substituindo-o pelo PRONAF e submetendo o público assentado, precocemente, a parâmetros semelhantes aos dos produtores já consolidados.

A dependência econômica, neste caso, vem acompanhada também do convencimento ideológico da impossibilidade de romper com este ciclo de exploração, resignação e subalternidade do sujeito camponês, o que o faz assumir a figura do mediatizado. Para que este ciclo se perpetue, de modo a não ter fim, ou melhor, para que este fim seja o abandono do sujeito camponês das terras, tendo ele que vendê-las para pagar suas dívidas. Além disso, todo esse processo é respaldado por políticas públicas (sem participação popular) que privilegiam os interesses do capital ao incentivar essas parcerias por meio de financiamento público e também do favorecimento nas instalações dos megaprojetos de indústrias, como as de papel e celulose, com redução de impostos e concessão de terras, validando assim a subjetivação da figura do representado. Vejamos como isso acontece no caso da empresa Veracel.

Segundo Malina (2013), a Veracel e outras empresas do setor de papel e celulose no Brasil especializam a sua produção em determinadas parcelas do território com implementação de áreas para monocultura, não só via compra de terras, mas com fornecimento de matéria prima e domínio sobre a produção (determina o uso das terras) das áreas camponesas. Uma das estratégias utilizadas pela empresa é a implantação de programas de fomento florestal e outras produções de seu interesse, com forte apelo de propagandear a inclusão de agricultoras/es locais em seus projetos que, segundo as divulgações, são formas de prestar serviços à comunidade e atenuar a concentração fundiária (VERACEL, 2017). Este é um exemplo pelo qual se criam as figuras do mediatizado e do endividado.

Além da produção em terras próprias, adquiridas a baixo preço e implantadas com custos de recursos públicos subsidiados, as empresas passaram a utilizar outras estratégias de reorganização do capital para a sua expansão. Seja ela pelo fomento ou pelo arrendamento da terra ou do controle da produção que garante a extração da renda da terra sobre a terra de terceiros (MALINA, 2013. p. 272). Somada a outras figuras subjetivas, aqui se valida também a figura do securitizado.

Ainda neste contexto, foram mencionadas no relatório a parceria entre a empresa Veracel e o governo do estado da Bahia, por meio da qual a empresa afirma financiar, com editais, a implantação de projetos de inclusão socioproductiva na região. Aqui temos demonstrada a figura do representado, uma vez que não há protagonismo popular nas decisões sobre o direcionamento dos projetos.

As parcerias mencionadas também se dão no âmbito da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (Ceplac) e de associações de apicultores. Segundo o relatório da Veracel foram realizados projetos voltados à agricultura familiar e um projeto de apicultura que conta com a “reprodução em laboratório e distribuição de abelhas-rainhas de alto desempenho para apicultores” (VERACEL, 2017, p. 20).

Segundo Mhereb (2017), o processo de expansão das áreas de produção agrícola, a fragmentação dos habitats naturais e a intensificação do uso de agrotóxicos no país, principalmente a pulverização por meio de aviação agrícola, têm ameaçado a biodiversidade e os serviços ecossistêmicos, inclusive a polinização por insetos; como exemplo, a síndrome do colapso das abelhas melíferas.

Sabe-se que 88% das espécies de plantas e flores conhecidas no mundo dependem de animais polinizadores. E mais de 75% das espécies de plantas utilizadas pelo ser humano na produção de alimentos dependem da polinização para uma produção de qualidade e quantidade, como são os casos da maçã, da canola, entre outros (MHEREB, 2017).

A empresa Veracel utiliza a aviação agrícola para a aplicação de agrotóxicos. Embora este seja um procedimento autorizado pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), a modalidade de pulverização aérea tem causado impacto

nas pessoas que moram e trabalham no campo, nas florestas nativas e restauradas, nos ambientes hídricos, na agricultura e nas áreas de pastagens (MHEREB, 2017). Como podemos verificar no depoimento abaixo, de uma das professoras entrevistadas, esta prática prejudica a saúde dos sujeitos camponeses que vivem e trabalham no entorno das áreas:

[...] a Veracel bombeia veneno lá em cima e depois os escorpiões vem tudo para cá! (*professora 1- EC*).

Tem várias outras coisas que são venenos, não é somente o *round-up* [...] O veneno eles batem de avião e tem muita gente ficando doente. (*professora 2 - PF*).

A prática de pulverização pela aviação agrícola e a utilização de agrotóxico são constantemente denunciadas, em particular pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), como é o caso da “Campanha permanente Extremo sul pela vida: agrotóxico zero”. Em seus processos de educomunicação, o movimento utiliza cartazes, camisetas, adesivos e, internamente, a própria mística para difundir informações sobre os impactos socioambientais do agrotóxico, além de projetar o debate em nível nacional sobre a importância da agroecologia (MORAES, 2017, p. 114).

Segundo Ribeiro et al. (2017), desde os anos 2000, os movimentos sociais populares do campo incorporaram as reflexões sobre a agroecologia em suas estratégias políticas, passando a contribuir também para o seu debate nos dias atuais. A Via Campesina, por exemplo, que reúne vários movimentos sociais do campo, em diferentes países, tem se empenhado na difusão da agroecologia como luta da agricultura camponesa e familiar em assentamentos de reforma agrária, o que inclui a luta por terra, território e outros direitos associados, como a educação do campo e a soberania alimentar.

Devido à depreciação ambiental causada pelo uso dos agrotóxicos, justificada pelos impactos comprovados que eles acarretam à saúde humana e ao ambiente, a empresa Veracel, sem evidenciar diretamente seus impactos, particularmente nas áreas do entorno de plantio dos eucaliptos, reconhece que precisa pensar “formas de gerenciar os impactos potenciais das operações da empresa por ocupar um território com características geográficas e históricas importantes” (VERACEL, 2017, p. 20). Nada menciona acerca do modus operandi (matriz tecnológica, econômica e social) de seu empreendimento.

Uma das estratégias mencionada no relatório para gerenciar os impactos é o sistemático *diálogo* com as comunidades tradicionais do sul da Bahia, como associações de pescadoras/es e comunidades indígenas, tendo em vista a realização de “iniciativas para promoção do desenvolvimento destes grupos” (VERACEL, 2018, p. 20).

Ou seja, as ações de compensação socioambiental relacionadas aos impactos gerados pela empresa são terceirizadas e estão focadas no gerenciamento de conflitos com movimentos sociais e povos da floresta, com vistas a convencer ideologicamente a população sobre a eficácia e a necessidade (mesmo a custo alto) de seu modelo de desenvolvimento baseado na exploração dos bens ambientais e da força de trabalho camponês: os impactos como um mal necessário. Modelo este que já causou grande destruição ambiental, injustiça social e econômica jamais vista na história da humanidade como defendem, em partes, especialistas e ambientalistas (BOFF, 2004).

Nesta perspectiva de diálogo, empregada pela empresa, é nítido o papel de quem fala e estende o “desenvolvimento” aos grupos “não desenvolvidos”. Também é nítida a função de quem escuta e deve obedecer, para assim se desenvolver. Num contexto

histórico de capitalismo tardio, tal como vivemos hoje, não soa estranho esse discurso de desenvolvimento que, além de não concretizar suas promessas de empregabilidade e renda à classe trabalhadora camponesa, ainda estabelece e divulga parcerias estratégicas e ações socioambientais, com o intento de autopromover-se como empresa responsável e sustentável.

Ainda por meio do “diálogo” a empresa tenta desarticular ações de resistência dos movimentos sociais, para assim reproduzir seu capital (rentista, fundiário), já que é esse o seu fundamental objetivo, como vem demonstrando as pesquisas de Almeida (2010), Malina (2012) e Perpétua (2017).

A Veracel afirma buscar soluções para as ocupações de terra por movimentos sociais. Segundo seu relatório, “a questão agrária é um desafio histórico no Brasil” e, por isso, ela conta com o “diálogo ativo” entre públicos de interesse, para buscar “soluções viáveis e construídas a partir de uma agenda comum para o desenvolvimento socioeconômico das comunidades” (VERACEL, 2017, p. 49).

Como vemos, esse discurso está totalmente alinhado com a proposta genérica de desenvolvimento sustentável apresentada mundialmente pelos órgãos oficiais. Tal proposta distribui as responsabilidades, mas não os prejuízos e as riquezas da questão socioambiental e agrária, ocultando assim, as desigualdades de classe e os impactos sociais que as constituem. Além disso, ao usar o diálogo como ferramenta para lidar com perspectivas completamente antagônicas de desenvolvimento e de sociedade, a empresa subtrai dele sua potência crítica e transformadora, esvaziando-o e reduzindo-o a estratégia de poder e negociação.

Um exemplo disso é a divulgação do “Projeto Assentamentos Agroecológicos”, realizado em parceria com a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, da Universidade de São Paulo (Esalq/USP), apresentado no item *Uso e ocupação do solo e questões fundiárias* do relatório. Apoiada no lema: “diálogo constrói o melhor caminho”, a empresa afirma que este projeto:

[...] permitiu o planejamento de assentamentos de reforma agrária e uma série de ações junto às comunidades, visando à formação e capacitação dos agricultores, tendo como foco a promoção da produção com conservação. O projeto envolve 900 famílias, num total de cerca de 4.500 pessoas [...] (VERACEL, 2017, p. 20).

Com o objetivo de formar assentamentos sustentáveis, a empresa relata que destinou 16,5 mil hectares de terra a seis movimentos de trabalhadores sem terra. A história deste projeto é tão contraditória que a empresa cria um item específico para explicitar essa negociação, informando que seu início foi a partir de um acordo entre a Veracel, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), o Governo da Bahia e seis movimentos sociais.

Durante a entrevista, com uma educadora popular que fazia parte do “Projeto Assentamentos Agroecológicos”, obtivemos a informação de que esta negociação foi bastante conflituosa:

[...] existe conflito intenso na região. Ele não parou e nem vai parar, mas houve uma pacificação momentânea do conflito que estava bem intenso na época. Quando o movimento, a empresa e o governo federal estavam conversando, nem o MST queria negociar diretamente com as empresas ou receber dinheiro e funcionários, nem as empresas queriam negociar diretamente com o MST. (*educadora popular EB*).

Na época (2012), a empresa diz que assumiu o compromisso de destinar 14 mil hectares de terra às famílias que integram os movimentos, por meio do Incra. A esse total, ainda somam-se 2,5 mil hectares “destinados” ao Incra, para assentamento de famílias ligadas ao MST, referentes à aquisição de uma fazenda pela Veracel em 2005. O total de 16,5 mil hectares representa cerca de 20% das terras da empresa (VERACEL, 2017).

Segundo informações do relatório, a contrapartida deste projeto seria o compromisso dos movimentos sociais em deixar as áreas que haviam sido ocupadas depois de julho de 2011 e em não ocupar novas áreas (ibid.).

Não está evidente no relatório o histórico de aquisição (de terras griladas, para fins de reforma agrária) ou ocupação das áreas da Veracel que foram “destinadas” ao projeto. Contudo, as áreas são anunciadas como pilar de uma iniciativa generosa da empresa. Por este e outros motivos, o projeto tem sido alvo de crítica por parte de intelectuais acadêmicos que analisam tal negociação como estratégia do capital para desarticular as ações de ocupação dos movimentos de luta pela terra, além de seu aliciamento ao aceitarem uma “reforma agrária do consenso” (SANTOS, 2017).

Contudo, segundo a própria empresa, as ocupações de suas terras ainda apresentam riscos para suas atuações que, seguindo única referência de lucro, pretende expandir cada vez mais suas áreas de plantio de monocultivo de eucalipto que necessita de concentração de terras para a produção em larga escala, fatores que ameaçam o território camponês por diferentes motivos.

A expansão do território do capital, com certeza seguirá a lógica do agronegócio para maximizar a produção de eucalipto, ampliando também as contaminações por agrotóxicos em combinação com a mecanização; o número de terras concentradas e privatizadas; a contaminação dos rios, animais e morte de insetos importantes para a polinização das plantas como abelhas e borboletas; desequilíbrio ecológico com desmatamento, uma vez que, o lucro está acima dos impactos socioambientais, políticos e alimentares que ele pode provocar.

Frente a esta ameaça ao território camponês e de toda sociedade, terras usadas pela Veracel, entre outras áreas de latifúndios abandonados por mais de dez anos e terras griladas que não cumprem função social vêm sendo ocupadas há anos, demonstrando, com isso, a constante conflitualidade deste processo permeado por negociações, estratégias de resistência, rebeliões e projetos dos movimentos sociais de sem terra.

Tal resistência pode ser exemplificada por diferentes manifestações ocorridas no extremo sul da Bahia, como é o caso do calendário de lutas Abril Vermelho, deste ano de 2018. Outros exemplos são as ocupações realizadas, em 2017, nos conjuntos das fazendas São Francisco, na região de Itabela; ocupações nas fábricas da Suzano papel e celulose, localizada em Mucuri, entre outras ocupações como as da Jornada Nacional de Luta das Mulheres Sem Terra que prevê a mobilização de milhares de trabalhadoras do campo e da cidade em todo país para evidenciar o repúdio a dominação das indústrias do agronegócio e da política golpista que o Brasil vem exercendo<sup>57</sup>.

A empresa Veracel relata sinteticamente em seu relatório o histórico da negociação do Projeto Assentamentos Agroecológico, criado em 2002, fruto de ocupações de movimentos sociais. A Veracel destaca o ano de 2015 como período de novas ocupações de suas terras, 5.461 hectares, por movimentos sociais que não

---

<sup>57</sup> <https://www.causaoperaria.org.br/ocupacao-do-mst-no-extremo-sul-da-bahia-sofre-com-ameacas-de-latifundiarios/>

integram o acordo e afirma não ter usado da violência às ocupações, entrando com processo de reintegração de posse.

Segundo consta no relatório, a empresa pretende resolver a questão das ocupações feitas pelos movimentos, por meio de diálogo, pela divulgação dos conflitos e menciona a contratação de um antropólogo para desenvolver estudo sobre o problema:

como forma de fomentar o diálogo e tornar pública a questão dos conflitos agrários. Um estudo feito por antropólogo contratado pelo Incra gerou uma nota técnica (uma espécie de dossiê), reconhecendo formalmente o conflito e o encaminhamento das soluções (VERACEL, 2017, p. 50).

Nesta negociação, os movimentos sociais esperavam conquistar aproximadamente 30.000 hectares para o assentamento de duas mil famílias, valor que é quase o dobro da área conquistada. Tanto as empresas capitalistas como os movimentos sociais tem interesse nessas áreas devido ao seu alto potencial econômico e socioambiental.

Segundo Malina (2013, p. 311), o número de áreas devolutas que poderiam ser destinadas para fins de reforma agrária é de 846.291,55 hectares, considerando o total da área da região, somando os 21 municípios que integram o extremo sul da Bahia. Contudo, segundo a autora, a maioria das áreas está sendo apropriada privadamente de maneira indevida, pela grilagem, isto é, pela apropriação ilegal de terras públicas por parte de especuladores e produtores.

Neste sentido, encontramos informações de que, em setembro de 2017, o Ministério Público da Bahia ajuizou uma ação civil pública contra a empresa Veracel Celulose S.A., por ocupação irregular de mais de 225 hectares de terras públicas, no município de Eunápolis, no sul da Bahia. A empresa explora a área há mais de 15 anos, com plantações de eucaliptos obtendo vantagem econômica de mais de R\$ 3 milhões, sem repasse de impostos ao estado da Bahia<sup>58</sup>.

É diante desta desproporcionalidade e injusta distribuição e aquisição de terras que a empresa afirma realizar ações que possam apaziguar os conflitos gerados neste território. Obviamente que, diante de tamanha desigualdade, os conflitos continuarão. Por isso, no ano de 2016, a empresa destaca a criação de uma “sala de situação”, que funciona como um fórum para debater os conflitos agrários com todos os setores interessados e contribuir para políticas públicas para assentamentos sem, no entanto, aprofundar em sua proposta o problema da questão agrária brasileira.

Ainda como forma de compensar parte de sua responsabilidade pelo agravamento da questão agrária brasileira, devido ao crescente projeto de territorialização do capital no campo, com incentivo do Estado, a empresa afirma elaborar, entre outras ações, o projeto “Alfabetização Agroecológica Ambientalista”, a fim de erradicar o analfabetismo nas áreas do “Projeto Assentamentos Agroecológicos”.

Ambos os projetos, como vimos em pesquisa de campo e nas entrevistas, são principalmente desenvolvidos pela equipe da Esalq/USP, mas no relatório eles foram apresentados como uma atividade protagonizada pela empresa que, afirma interagir “em resposta às demandas dos movimentos sociais” (VERACEL, 2017, p. 44).

O projeto de alfabetização agroecológica teve início no ano de 2016, com base nos diagnósticos participativos realizados pela universidade e que indicaram ser a

---

<sup>58</sup> <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-07/mp-entra-com-acao-contra-veracel-por-ocupacao-irregular-de-terras-na-bahia>

erradicação do analfabetismo umas das principais necessidades das famílias assentadas (VERACEL, 2017).

Ao conversar com pessoas da “Oca: Laboratório de Educação e Política Ambiental da Esalq/USP”, constatamos que:

a alfabetização agroecológica ambientalista (AAA) é uma dimensão do Projeto Assentamentos Agroecológicos (PAA), cuja equipe conta com educadoras/es ambientais de diferentes áreas e que atuam com formação de formadoras/es. Além disso, as ações partem de uma concepção ampliada de alfabetização, que é muito mais do que aprender a ler e escrever (DIÁRIO DE CAMPO, 10/06/2017).

Moraes et al. (2017) afirma que o principal objetivo desta experiência é:

apoiar a implementação de políticas públicas de transição para sociedades sustentáveis, com reforma agrária agroecológica, florestas, agricultura familiar, educação do campo e ambiental, bem como: contribuir para a construção de territórios educadores sustentáveis; promover ações enraizadas da educação ambiental popular junto aos movimentos sociais; incentivar e apoiar a potência de agir na realização de intervenções socioambientais e agroecológicas contextualizadas em seus territórios (MORAES et al., 2017, p. 4).

Nossa hipótese é de que ao trazer estes elementos a favor da reforma agrária, da educação do campo e ambiental popular e incentivar a potência de agir no território, os objetivos da alfabetização agroecológica ambientalista da OCA não parecem coadunar com o objetivo real e central da empresa Veracel.

Em entrevista com a educadora popular integrante do Projeto Assentamentos Agroecológicos até 2016, ela afirma que uma das experiências de alfabetização agroecológica ambientalista que ela acompanhou foi muito bem avaliada pelas pessoas envolvidas, particularmente, no curso de formação de formadoras/es (CFF) junto às escolas do campo da região e com demais agricultoras/es de diferentes movimentos sociais. Este curso foi realizado em parceria com a unidade de conservação “Pau Brasil”, localizada em Porto Seguro.

O curso de formação para formadores foi realizado em 2016 com educadores que atuam nas escolas do campo, onde as pessoas dos movimentos sociais estão inseridas. [...] Foi super bem avaliado. Tem parceria com a unidade de conservação Pau Brasil, localizada em Porto Seguro. Para o parque é importante que o assentamento vizinho produza com agroecologia. A Oca está atuando diretamente com essa frente, com formação de formadores, com agroecologia (*educadora popular EB*).

Embora o Projeto Assentamentos Agroecológicos e a experiência de Alfabetização Agroecológica Ambientalista tenham sofrido uma apropriação semântica pelo discurso de sustentabilidade da empresa, as ações com a base não sofrem influência diretiva da empresa. Neste sentido, a emergência de assentamentos agroecológicos no cenário da questão agrária brasileira atual se torna fator principal. Junto com os assentamentos, também há a projeção dos sujeitos do campo e de seus direitos de produção, educação, saúde. Conquistar essas áreas e iniciar o processo de transição agroecológica também é permitir a existência do modo de vida camponês e, assim, a permanência de sua própria categoria social. Essas ações são parte e processo da luta por reforma agrária e das disputas por terra, território e educação.

Contudo, por não ser superada ainda a questão central que causa a conflitualidade inerente às relações capital *versus* trabalho e ambiente *versus* desenvolvimento, sabemos que outros conflitos continuarão surgindo nesta e em outras negociações ou embates.

Além disso, como vimos em pesquisa de campo, o MST tem organizado, nos assentamentos, outros processos educativos conduzidos pela própria pedagogia do movimento<sup>59</sup>. No caso da alfabetização de pessoas adultas, voltada ao aprendizado de leitura e escrita daquelas/es a quem foi negado este direito em idade própria, o MST optou pelo método cubano de alfabetização “Sim eu posso”<sup>60</sup>. O método conta com uma vídeo-aula e segue uma série de procedimentos incrementados pelo movimento, no sentido da politização e conscientização dos educandos/as:

O método é televisionado [...]. Diversos militantes do MST foram para Cuba estudar o método. É uma telenovela que tem uma educadora. É uma simulação de uma sala de aula. Os militantes são atores e eles se preparam para isso. Veio uma equipe cubana para o Brasil para fazer uma capacitação das pessoas com o método cubano que é muito rigoroso [...]. Agora o movimento retoma a campanha de erradicação do analfabetismo (*coordenadora - SP*).

O interesse em utilizar o Sim eu posso e adaptá-lo a necessidade do MST de erradicar o analfabetismo, devido a uma lacuna histórica e urgente, se dá pela eficiência e rapidez da aprendizagem de leitura e escrita proposto pelo método, comprovada em outros cenários. Além disso, a adaptação do método pelo MST permite trazer o contexto camponês para a realidade das/os educandas/os e discutir questões, tais como: modos de produção, reforma agrária, agroecologia, conflitos. Neste sentido, além da leitura da palavra torna-se possível também uma leitura crítica das situações opressoras, para que a partir disso, possa se lutar por mudanças dirigidas segundo interesses das/os trabalhadoras/es.

Pensar a necessidade de transformação e nos caminhos para que ela aconteça já é parte do processo de tomada de consciência das próprias pessoas da comunidade sobre a necessidade de lutar por seus direitos e principalmente pela sua existência.

Desde sua origem, os históricos conflitos territoriais colocam em risco a própria existência da classe camponesa e dos povos da floresta, uma vez que ameaçam também seu território que é meio de vida e produção. Tais conflitos podem se desdobrar em progressivas conquistas, retrocessos e (re)conquistas de direitos, movimento que passa necessariamente por estratégias possíveis que viabilizem a conquista da terra e do território, bem como, pela luta na direção de ampliar outros direitos sociais como a educação.

Ainda que os meios para isso estejam inseridos, até então, na lógica do capital, o principal ponto de confronto é romper com a lógica que impede a classe camponesa de perpetuar a sua existência e isso justifica a importância de negociações que viabilizem, ainda que parcialmente, potenciais ações na direção da reforma agrária.

Não tivemos acesso ao delineamento das estratégias dos movimentos sociais para compreender o desenvolvimento de suas táticas nas negociações com a empresa via universidade. Por isso, consideramos que são apenas os próprios sujeitos coletivos de classe que podem avaliar o ônus e o bônus de suas negociações, num cenário maior de disputa imaterial e material entre capital, trabalho e terra, que por vezes, valem a própria

---

<sup>59</sup> Ver artigo Ferreira, Pereira e Logarezzi (2018d).

<sup>60</sup> Ver artigo Ferreira, Pereira e Logarezzi (2018d).

(re)existência da classe camponesa, como já dissemos. Vida e existência não deveria precisar de negociação.

Segundo Sevilla Guzman (2000), estes sujeitos sofrem diversos tipos de violência, algumas fatais<sup>61</sup>, ao apresentarem resistência ao modelo dominante. A lógica do agronegócio representado pelo capital pressiona os sujeitos do campo a se organizarem em resistência para assim protegerem sua existência enquanto grupo e indivíduos. São muitas as formas de organização social destes grupos. Diariamente é preciso driblar todas as estratégias possíveis de dominação capitalista.

Parece-nos que as informações contidas no relatório, a esse respeito, ocultam a conflitualidade inerente à disputa entre o território do capital e o território camponês. Foram apresentados, sob sua perspectiva, apenas algumas dimensões dos conflitos de forma pontual. Além disso, ainda que a empresa afirme desenvolver ações na direção de “solucionar” os conflitos agrários, no limite, ela se posiciona a favor da sustentabilidade de seu próprio negócio, deixando nítido que:

pela sustentabilidade do nosso negócio não podemos comprometer mais terras do que a área já estabelecida no acordo [firmado entre o governo do Estado, Incra e movimentos sociais]. Apesar de reconhecer o contraditório do conflito agrário no país, a Veracel enquanto capital privado não tem como resolver essa questão histórica [da reforma agrária] com seus recursos e à custa do desenvolvimento regional. [...] manter as áreas de plantio da empresa em plena capacidade operacional é fundamental para o negócio (VERACEL, 2017, p. 49).

Partindo desta concepção de sustentabilidade e de desenvolvimento regional como o melhor modelo a ser aderido pelo rural brasileiro, o modelo hegemônico de desenvolvimento local e apoio social conta com a educação para promover, segundo a empresa, um futuro “melhor” às pessoas que residem e trabalham nos dez municípios de sua atuação. Apresentadas pela frase de efeito “educar para transformar”, o relatório menciona ações voltadas à qualidade do ensino na região, investindo na construção de escolas, salas de aula e bibliotecas, capacitação de educadoras/es, educação ambiental e formação de profissionais na região. A ideia é que tais profissionais sejam “absorvidos pelo mercado de trabalho, inclusive pela Veracel” (VERACEL, 2017, p. 44).

Nesse contexto de construção da hegemonia pela via educacional, o projeto “Sala de aula nas aldeias” é desenvolvido há mais de seis anos, doando *kits* escolares para estudantes de escolas indígenas de 27 aldeias Pataxó e Tupinambá da região de atuação da Veracel. A empresa afirma que a iniciativa tem o apoio da Fundação Nacional do Índio (Funai) e reafirma o compromisso de contribuir para o acesso à educação de gerações futuras, em comunidades tradicionais, além de incentivar o resgate e a preservação da cultura indígena presente na região (VERACEL, 2017, p. 21).

Não é de agora que a educação tem sido utilizada como instrumento de hegemonia para assegurar o consentimento geral dos subalternos na continuidade do sistema dominante, como já alertava Gramsci (2001) há cerca de um século, retomado por Mayo (2004) mais recentemente. Na medida em que a educação brasileira tem se expandido, particularmente no ensino médio, o empresariado também tem aumentado o

---

<sup>61</sup> Entre muitos casos podemos citar o assassinato do líder seringueiro Chico Mendes, em 1988, que representou um marco simbólico: o auge dos conflitos entre ambientalistas e desenvolvimentistas e de uma nova concepção do socioambiental.

seu interesse em nela inserir-se, aproveitando os incentivos das políticas públicas de educação para realizarem parcerias entre escolas públicas e o setor empresarial, como a proposta da reforma do ensino médio e o movimento Todos pela educação, como já discutido em Ferreira, Pereira e Logarezzi (2018b)<sup>62</sup>.

Além disso, tanto a educação, como a formação de professoras/res e o fortalecimento da cultura de povos que mantêm íntima relação de vida com a natureza (camponeses e indígenas) não podem ser tratados como mercadoria ou como compensação após a expropriação e contaminação de seu território.

Como vimos, pelas ações da própria Veracel, as empresas têm assumido uma fisionomia filantrópica, aproximando-se de um discurso genérico de crise ambiental pelo desenvolvimento sustentável. Assim, elas partem de propostas, muitas vezes, acrílicas de educação, em particular na abordagem da questão ambiental, realizando campanhas pedagógicas e projetos, em diferentes contextos e formatos, dirigidos aos públicos afetados por suas ações e assim positivar a imagem do agronegócio brasileiro, projetando suas bem feitorias à custa da degradação socioambiental causadas a estas comunidades.

No relatório analisado, as ações da Veracel parecem estar inseridas nas mesmas estratégias da Associação Brasileira do Agronegócio (ABA), que, desde 2001, tem apostado na parceria com o Estado para a realização de programas educativos em escolas situadas em áreas de assentamentos rurais ou de grandes impactos, objetivando “ampliar a consciência dos sujeitos envolvidos sobre as atividades agrícolas da região” (LAMOSA e LOUREIRO, 2014, p. 546).

Segundo os autores, tal parceria pode retirar “das escolas seu caráter público à medida que seu projeto político pedagógico passa a sofrer mediação de interesses privados” (p. 546). Desta maneira, é possível ter ainda mais reduzida sua autonomia parcial na gestão escolar e na definição das finalidades pedagógicas da escola.

Ou seja, embora a empresa contribua com a estrutura física das escolas, com distribuição de materiais didáticos, kits educativos, entre outros, ao restringir a sua autonomia ou direcionar os conteúdos formativos aos interesses de empregabilidade da empresa, a transformação proposta pelo slogan “educar para transformar” será na direção de um favorecimento da hegemonia da empresa. Assim, ela pode continuar acumulando e perpetuando sua lógica de exploração das duas maiores fontes de geração de riquezas do campo: os bens ambientais (apropriados) e o trabalho camponês (expropriado). Trabalho este que precisa ser qualificado por meio de formação técnica e profissional voltada a garantir a estratificação da sociedade de classes, sob a ilusão de acesso a posições de poder e de prestígio do sujeito trabalhador na sociedade, cumprindo com sua meta de “desenvolvimento local e apoio social”.

No relatório são mencionadas as parcerias feitas com a Universidade do Sul da Bahia, com a Universidade de São Paulo e outros institutos para apoiar pesquisas em áreas de interesse da empresa. Destaque para a parceria na realização do mestrado profissional em Conservação da biodiversidade e desenvolvimento sustentável, no sul da Bahia, idealizado pelo Instituto de Pesquisas Ecológicas (Ipê), pelo qual a empresa afirma estar “capacitando uma geração de formadores de opinião muito relevante para o território” (VERACEL, 2017, p. 42).

Neste sentido, podemos dizer que a formação de intelectuais orgânicos na direção de favorecer o agronegócio é de extrema importância, não só para a Veracel, mas ao agronegócio como um todo, pois eles servem, principalmente, para produzir

---

<sup>62</sup> Para aprofundar consultar Motta e Frigotto (2017).

e/ou exercer um conjunto de atividades culturais e ideológicas que tenta dar homogeneidade ao pensamento de todos os setores da sociedade (GRAMSCI, 2001).

Por meio destes intelectuais e de suas produções, a empresa Veracel projeta seus princípios pautados na modernização do rural brasileiro, por “uma agricultura subordinada às grandes corporações agroindustriais e ao capital financeiro e que beneficia cada vez menos os camponeses e trabalhadores do campo”, sem evidenciar os impactos socioambientais desse modelo hegemônico de desenvolvimento no campo, conservando padrões coloniais de exploração do ambiente e do trabalho (modernização conservadora) (ALENTEJANO, 2012, p. 482).

Assim, para divulgar e formalizar a concepção de sustentabilidade e de educação ambiental da empresa, tais intelectuais atuam no campo social, político e científico, utilizando-se de parcerias com universidades e outras instituições públicas, ocupando assim espaços públicos de produção de conhecimento, para suprir interesses comerciais privados. Tal ação tem o objetivo de favorecer a desorganização das massas, sendo, portanto, capaz de criar condições mais favoráveis à expansão da classe dominante (GRAMSCI, 2001, p. 15).

Neste sentido, a empresa mantém parcerias estratégicas para gerar estudos sobre conexões biológicas por corredores ecológicos, análises e monitoramento independente da cobertura florestal das bacias setentrionais do extremo sul da Bahia, projeto idealizado pelas maiores poluidoras e responsáveis pelo desmatamento da região, as empresas do setor de celulose: Veracel, Fibria e Suzano, junto ao Instituto BioAtlântica. No relatório ainda é destacada a entrada da empresa Veracel na plataforma “Nova geração de plantios” (NGP), da WWF, com o intuito de “compartilhar boas práticas de plantio que mantenham a integridade do ecossistema e que contribua com o crescimento econômico e a geração de emprego” (VERACEL, 2017, p. 37).

A perspectiva de ações compensatórias da empresa fica evidente quando ela declara os impactos negativos de suas operações florestais: alterações no solo por vazamentos e descarte de resíduos, conflitos por água, saúde de microbacias, impactos a jusante e comprometimento do potencial produtivo do solo; emissões de poluentes na atmosfera. Como proposta de remediar tais impactos a empresa diz aplicar um manejo florestal sustentável e um monitoramento das microbacias que ela mesma realiza em parceria com Instituto de Pesquisas e Estudos Florestais (Ipef), junto à Universidade de São Paulo (USP) (VERACEL, 2017).

Ainda na perspectiva de ações compensatórias apoiadas nas macrotendências conservadora e pragmática de educação ambiental, a “Estação Veracel”, localizada no corredor central da mata atlântica é mencionada como principal espaço de educação ambiental da empresa. A reserva particular de proteção natural (RPPN) possui mais de 6 mil hectares nos municípios de Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália e é utilizada pela empresa como forma de demonstrar sua preocupação com a conservação da biodiversidade, proteção dos recursos hídricos, pesquisa, educação e recreação (VERACEL, 2017).

O Programa de Educação Ambiental da Veracel (Peav) tem como objetivo “difundir a educação ambiental voltada para a cidadania e conservação ambiental” (VERACEL, 2017, p. 41). O programa prevê visitas à RPPN “Estação Veracel” com atividades artísticas e programa de educação ambiental itinerante. A empresa informa que desenvolve ações de educação ambiental para colaboradores e programa ambiental de identificação de aves. Como ação de cidadania ambiental, a empresa afirma “levar a educação ambiental para as comunidades rurais e costeiras” próximas às suas operações. Outra parceria é com o “Instituto Mãe Terra”, por meio da qual são desenvolvidas

atividades relacionadas a questões ambientais como água, lixo, crimes ambientais e consumo responsável (VERACEL, 2017).

Importante lembrar que, nos arquivos documentais levantados por Souza e Overbeek (2008), a área da Estação Veracel tem um histórico bastante contraditório. A partir de 1991, ano de instalação da empresa em território do extremo sul baiano, ocorreram muitos conflitos por causa do desmatamento de grandes áreas do bioma Mata Atlântica, pela empresa, com o uso de correntões e tratores para “limpar o terreno” destinado ao plantio de eucalipto (SOUZA e OVERBEEK, 2008 p. 22).

Junto com entidades como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Grupo Ambientalista da Bahia (GAMBÁ) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), as atividades ilegais da empresa foram denunciadas por meio de registros de vídeos e intensas manifestações<sup>63</sup>. Após serem apresentadas as provas, o Ministério do Meio Ambiente iniciou uma busca por informações sobre as operações da empresa e mesmo com a omissão da superintendência do IBAMA, da época, foi exigido que a fazenda Americana (6.100 hectares), já na mira dos “correntões”, fosse tombada devido ao seu reconhecido valor na manutenção de ecossistemas (ibid.).

Por fazer parte da propriedade da empresa, esta área foi mantida como Reserva Particular de Patrimônio Natural (RPPN) e constitui o que hoje é a Estação Veracruz. A Estação é o cartão postal da empresa que exhibe ao público seu “compromisso” com o meio ambiente, por meio de ações de educação ambiental de macrotendência conservacionista e pragmática.

Embora as ações descritas pela empresa possam despertar a sensibilidade da sociedade para os problemas ambientais, bem como, alertar sobre a importância do cuidado com o ambiente – sua preservação e conservação –, as ações não auxiliam no questionamento crítico das razões destes impactos, para além da esfera individual, no âmbito doméstico e privado. Por isso, sobressaem no discurso da empresa, sobre suas ações, uma perspectiva que “soluciona o conflito” a partir de uma premissa de que o lucro da empresa deve imperar sobre as questões sociais, ambientais e agrárias da região. Como se esse fator fosse naturalmente aprovado por todas as pessoas, uma vez que a empresa se comprometa com a compensação dos impactos referentes às suas ações predatórias.

Como vimos anteriormente, Layrargues e Lima (2011) apontam que essas características fazem parte de duas macrotendências de educação ambiental: a conservacionista e a pragmática. Ambas se contrapõem a macrotendência crítica, exatamente por trabalharem questões ambientais deslocadas de suas contradições e conflitos, além de promoverem os interesses empresariais em detrimento dos sociais, inclusive ocultando-os.

A macrotendência conservacionista, que na atualidade se desdobra na pragmática (ou tecnológica), focaliza um “otimismo tecnológico” ao prescrever soluções comportamentais e técnicas para problemas ambientais que exigem respostas de maior complexidade. Nesta corrente não se considera a dimensão política da técnica, apenas a sua suposta neutralidade em resolver questões de interesse aparentemente “comum”, desconsiderando inclusive o princípio ético da precaução, o que de fato favoreceria, em alguma medida, as futuras gerações.

Além disso, estas duas últimas macrotendências tendem a sobrepor o saber científico (da ciência burguesa) como único saber válido, diante dos demais saberes

---

<sup>63</sup> As denúncias foram feitas no ano de 1993 ao Centro e Defesa dos Direitos Humanos – CDDH de Teixeira de Freitas e ao Centro de Estudos e Pesquisa para o Desenvolvimento do Extremo Sul – CEPEDES, momento em que foi iniciado um primeiro processo de investigação das ilegalidades (MALINA, 2012).

populares, tradicionais, filosóficos, artísticos. Assim, são dificultadas formas de participação da sociedade nas decisões ou discussões sobre a finalidade das coisas e sobre o próprio direcionamento da formação de sociedades tidas como desejáveis pelos próprios grupos sociais (LAYRARGUES e LIMA, 2011).

No tema *meio ambiente por inteiro*, o relatório apresenta ideias da empresa relacionadas ao aprimoramento de sua relação com o meio ambiente, para assim “deixar um legado positivo para as próximas gerações”. Este tema é apresentado como um dos mais relevantes da “agenda de sustentabilidade e o cuidado com a preservação”. A empresa afirma agir de acordo com a legislação brasileira, seguindo padrões normativos que ela mesma adotou. Ainda afirma desenvolver “atividades de educação ambiental tanto para o público interno quanto para o externo, mantendo um diálogo constante com a comunidade, para compartilhar conhecimento e responsabilidade sobre os bens naturais” (VERACEL, 2017, p. 26).

O relatório informa sobre a utilização de indicadores ambientais diários para acompanhar e “monitorar todas as áreas de produção de acordo com metas pré-estabelecidas para os aspectos relacionados à água, emissões atmosféricas, efluentes líquidos e resíduos”. A empresa apresenta o projeto “Olha a água”, que divulga informações sobre o abastecimento de suas operações industriais advindas do Rio Jequitinhonha e afirma ter mantido a captação de recursos hídricos em cerca de 38% do total permitido pela Agência Nacional das Águas (ANA), no ano de 2016 (VERACEL, 2017, p. 26).

Segundo informações de Souza (2017), existem cinco grandes bacias hidrográficas que envolvem os rios Pardos, Jequitinhonha, Buranhém-Jucuruçu, Itanhém e Mucuri e em todos eles encontram-se cargas poluidoras e problemas de assoreamento devido às modificações intensas no uso da terra, desmatamento, agricultura, pecuária e monocultura de eucalipto que influenciam também na alteração da vazão e disponibilidade de água. A captação de água para as fábricas de celulose e a emissão de seus efluentes nos rios impactam a biodiversidade, as comunidades ribeirinhas, as/os pescadoras/es e demais sujeitos do campo que trabalham com agricultura.

Souza (2017) informa que a empresa Veracel Celulose retira aproximadamente 9.216 m<sup>3</sup> de água por hora do Rio Jequitinhonha, o suficiente para abastecer uma cidade de aproximadamente 2,5 milhões de habitantes pelo mesmo período. Embora a empresa afirme realizar tratamentos por modernos sistemas de lodo ativado, antes de sua emissão, encontramos inúmeras denúncias em jornais<sup>64</sup> e blogs alternativos de Eunápolis que afirmam estarem assoreadas e contaminadas as águas de rios que abastecem as comunidades do entorno da empresa.

O avanço das “florestas” de monocultivo industrial em territórios de famílias que vivem no/do campo tem sido amplamente questionado e denunciado por diferentes países do mundo, como é o caso do Movimento Mundial pelas Florestas Tropicais<sup>65</sup>.

---

<sup>64</sup> Notícia sobre impactos ambientais da Veracel: <http://desacato.info/impactos-da-veracel-celulose-no-extremo-sul-da-bahia/> Denúncias de contaminação dos rios por vazamentos de efluente industrial da Veracel: <http://www.futucandonoticias.com/eunapolis-moradores-do-embare-denunciam-a-veracel-por-contaminacao-de-aguas-e-plantios-irregulares-de-eucalipto/>

<sup>65</sup> O Movimento Mundial pelas Florestas Tropicais, ou World Rainforest Movement (WRM), é uma iniciativa internacional, criada em 1986, por ativistas de diferentes partes do mundo, em resposta à contínua destruição de florestas no Sul global e ao consumo excessivo de produtos de madeira tropical. Ele visa contribuir com lutas, reflexões e ações políticas de povos que dependem da floresta, indígenas, sujeitos camponeses e outras comunidades do Sul global, lutando por justiça social e ambiental, defendendo direitos humanos individuais e coletivos, apoiando as lutas daqueles que resistiram ao cercamento e à apropriação de seus territórios por diferentes interesses econômicos e indústrias

No caso do plantio do eucalipto o uso dos recursos hídricos se inicia com a irrigação e lavagem do maquinário de plantio e colheita que se aproxima da mecanização plena. A contaminação do solo pelo uso intensivo de agrotóxicos se estende aos córregos, riachos, rios e mangues costeiros, desaguando em bocas e barras da costa do Extremo Sul. Todas estas áreas, incluindo os arrecifes costeiros, são consideradas essenciais para a preservação da sustentabilidade ecológica local e estão sendo contaminadas (SANTOS, 2004).

Para o desenvolvimento acelerado do eucalipto, a árvore necessita de grande quantidade de água, o que, em escala, provoca o secamento do solo, diminuindo os mananciais. Novamente aqui se coloca a possibilidade de desertificação como resultado do plantio de árvores de crescimento acelerado no sistema monocultural. A expansão da monocultura do eucalipto para produção de celulose e carvão vegetal construiu um complexo agroindustrial exportador que, ao longo das últimas quatro décadas, vêm impactando os rios dessa região, comprometendo a pesca e a qualidade e quantidade da água potável (ibid.).

Outro projeto apresentado no relatório é o “Vamos reciclar”. Este projeto informa a “eficiência” da empresa na reciclagem dos resíduos produzidos e a utilização de biomassa para a produção de energia (VERACEL, 2017). Ao antepor a técnica da reciclagem aos outros “erres” (reduzir e reutilizar) que orientam a pedagogia dos três erres, a reciclagem torna-se uma prática comportamentalista e técnica de educação ambiental, ao invés de uma prática reflexiva e crítica.

Sem negarmos os aspectos da técnica e da tecnologia que contribuem para um relativo controle dos avanços da degradação ambiental, a reciclagem, quando utilizada como principal solução viável ao problema ambiental da indústria, direciona a ação educativa a comportamentos adequados em relação ao descarte dos resíduos para que assim eles possam ser selecionados e reciclados com mais facilidade. A reciclagem aumenta a vida útil dos materiais, gerando novos negócios empresariais, mas não trata a questão do consumismo e da obsolescência planejada na produção (LAYRARGUES, 2011).

Além disso, fortalece o pensamento individualista e meritocrático de que as pessoas, ao se esforçarem em ajustar suas condutas na direção do que delas esperam o ambiente e, sobretudo, as empresas poluidoras, venham a se sentir atuantes ambientalmente, dispensando-se de percepções mais amplas que implicariam novas e mais radicais mudanças de atitude frente à crise socioambiental.

Todas essas e outras ações descritas no relatório da empresa acabam por servir muito mais aos interesses da própria empresa, do que de fato, a um projeto de transformação no sentido de formarmos sociedades sustentáveis. Ainda que contribuam, em alguma medida e pontualmente, para compensar alguns impactos ambientais ocasionados pela própria empresa, tais ações são apresentadas e realizadas sem questionamento da lógica de exploração que é base da produção e do modelo consumista onde se inserem. As ações possuem intencionalidade de reforçar tal lógica como condição de sobrevivência no mercado competitivo e expansionista do sistema capitalista.

## Considerações e apontamentos finais

Investigamos neste artigo o relatório de sustentabilidade da empresa “Veracel”, tendo como objetivo analisar práticas corporativas relacionadas à questão socioambiental e agrária, no contexto do extremo sul Baiano.

Embora essa análise tenha sido de uma única empresa, é importante destacar que as práticas analisadas coincidem, em alguma medida, com as estratégias promovidas pelo setor pedagógico da Associação Brasileira do Agronegócio (ABA), da qual a “Veracel” também é parte. Nos últimos trinta anos, este setor pedagógico tem materializado projetos para a difusão da imagem do agronegócio em diferentes espaços, inclusive nas escolas, utilizando-se da macrotendência conservacionista e pragmática da educação ambiental, bem como, da formação de intelectuais orgânicos para projetar a hegemonia.

As empresas capitalistas, em geral, têm se utilizado dos mesmos discursos da sustentabilidade e da responsabilidade socioambiental, enfatizando a realidade social como um campo de oportunidades e vantagens para a competição no mercado. Assim, é justificada uma gestão dos “recursos naturais” com vistas principalmente a atender interesses de acúmulo de riqueza e de disputas semânticas para manter ideologicamente a dominação sobre o território camponês.

Exemplo disso foi a apropriação semântica da experiência de Alfabetização Agroecológica Ambientalista, entre outras ações que, embora sejam apresentadas como ações da empresa, na prática são direcionadas pelas demandas dos movimentos sociais que, inclusive, protagonizam algumas delas.

Nossa hipótese é de que isso pode ser possível, devido aos princípios dialógicos e democráticos contidos nos planejamentos das ações destes projetos que, ao se materializarem com a participação ativa dos sujeitos do campo, organizados em movimentos sociais, podem contribuir sim para ações contra hegemônicas, principalmente quando aproveitadas brechas contidas na própria contradição sistêmica.

Ou seja, dependendo da intencionalidade de quem realiza de fato os projetos, e o seu grau de envolvimento com os movimentos sociais (e os interesses coletivos de classe), pode ser possível priorizar o caráter democrático e dialógico das decisões sobre as ações, de forma que ela não sofra mediação direta de interesses privados. Pode prevalecer assim uma autonomia, ainda que parcial, nos mecanismos internos de discussão das ações e do planejamento que orientam as práticas formativas, por exemplo.

Embora algumas ações estejam longe de resolver a principal razão da ameaça de desestabilização do território camponês que, em última instância, seria uma reforma agrária popular e a própria superação da sociedade de classes, os movimentos sociais, conscientes deste horizonte utópico, empreendem diferentes rotas para romper, em distintas dimensões, com as lógicas que os desestabilizam.

Segundo a descrição contida no relatório e da literatura consultada, pode-se dizer que as ações da empresa caminham muito mais na direção de desestabilizar as relações socioambientais em território camponês, do que no caminho de uma sustentabilidade socioambiental.

A desestabilização referida, pode se dar pela realização de projetos de formação em massa, na perspectiva do capital, pelos quais a empresa adentra ideologicamente os territórios do entorno de suas áreas de atuação. Ou seja, inserindo-se no cotidiano de assentamentos de reforma agrária e de comunidades indígenas, ribeirinhas, de pescadoras/es tradicionais, entre outros grupos ou indivíduos que vivem neste mesmo espaço geográfico.

Outra forma de desestabilizar o território camponês pode se dar pela imposição do agronegócio como modelo hegemônico de produção, particularmente, ao serem criadas relações de dependência financeira e técnica das/os trabalhadoras/es, por meio da necessidade de insumos agrícolas industriais e de assistência técnica. Somado a isto, ainda há a disputa pelo território material, isto é, pela propriedade da terra e de sua função, como lugar de vida e trabalho ou como lugar de negócio.

Contudo, verificamos que no processo de desestabilização também há diversas contradições presentes e possíveis pelo movimento da conflitualidade entre o território do capital e o território camponês, como desenvolvemos no artigo Ferreira, Pereira e Logarezzi (2018b). Tais contradições possibilitam conquistas importantes pelos movimentos sociais que estão em constante resistência e projetos de luta.

Muito embora, seja a própria empresa a responsável pelos impactos socioambientais gerados e que afetam negativamente a comunidade atendida com as ações mencionadas no relatório, a essa responsabilidade não é feita referência direta.

A empresa enfatiza nas ações da Estação Veracel, por exemplo, a mudança de comportamento individual na interação com o meio ambiente, valorizando a dimensão afetiva desta relação ao proporcionar vivências no ambiente natural da reserva. Além disso, também enfatiza o desenvolvimento de ações e técnicas como a reciclagem, o controle de poluição do ar, da água e do solo, de forma a prolongar o tempo do esgotamento dos “recursos naturais”, ambos os exemplos característicos das macro-tendências conservacionista e pragmática da educação ambiental.

Constatamos, segundo o relatório da Veracel e fontes complementares, que as ações da empresa, inclusive as de educação ambiental, se materializam de forma difusa neste espaço geográfico, entrepondo-se em território do capital e em território camponês, devido às muitas conexões e articulações presentes no jogo de forças contraditórias, entre agronegócio e agricultura camponesa.

Neste contexto é que defendemos a importância de uma educação ambiental dialógico-crítica que assume seu papel tanto na denúncia das contradições presentes na questão socioambiental, relacionadas à indústria de papel e celulose no sul da Bahia, como também no anúncio de ações de resistência dos movimentos sociais do campo, que atuam dentro e fora do próprio sistema capitalista, questionando-o e buscando novas relações socioambientais que possam ser condizentes com a formação de sociedades sustentáveis, justas e democráticas.

A ocorrência de territórios antagônicos no mesmo espaço geográfico – o território do capital e o território camponês – expressa antagônicos modelos de desenvolvimento que orientam opostos modos de produção. É no embate entre os modos de produção que acontecem processos de destruição e recriação das relações camponesas. São essas relações que nos interessam aprofundar, em outro momento, para identificar situações concretas que nos deem elementos para pensar a questão ambiental, radicalmente associada com a questão social e econômica, tendo em vista outras formas e projetos de sociedades e de sustentabilidade.

Isto exige do campo da educação ambiental, particularmente da perspectiva dialógico-crítica, não só a mudança semântica do conceito, mas explicitações a respeito de perspectivas teóricas que rechacem este modelo instrumental desenvolvimentista, evidenciando as contradições apresentadas na sociedade capitalista, anunciando possibilidades de novas relações socioambientais. Relações essas comprometidas com a superação das contradições atualmente preponderantes, apostando, para tal, na potencialidade de ações coordenadas que fortaleçam a sustentabilidade do território camponês, contemplando suas múltiplas representações, como meio de vida, produção, cultura.

A partir destas análises, defendemos que a categoria *conflito* socioambiental faça parte da matriz formativa das ações educativas voltadas às questões socioambientais e ao desenvolvimento, pois é por meio do conflito que se torna possível evidenciar contradições antes não percebidas ou destacadas em nossa sociedade de classes. Desta forma, por exemplo, valendo-se da centralidade no diálogo freiriano diante da realidade desafiadora, o elemento crítico da educação ambiental seria aprofundado.

Destacamos ainda a necessidade e a importância de partirmos destes conflitos na direção de sua superação. Uma possibilidade é focalizar relações socioambientais coletivas que sejam potencialmente contra hegemônicas, para que elas sirvam de orientação e inspiração para outros processos educativos que intencionam a reinvenção de outras sociedades.

A materialidade destas práticas, ao romper com visões deterministas e anunciar possibilidades de superação das contradições antagônicas, nos dão esperança e potência de ação para caminhar a favor de nossa humanização e do restabelecimento de uma relação metabólica entre sociedade-natureza em conformidade com o gênero humano. Sair deste estado de inércia e partir para a busca de possibilidades em diálogo direto com os movimentos sociais, em cooperação com suas lutas e a partir de suas práticas ou demandas, pode ser uma via para promover o sentido dialógico-crítico da educação ambiental aqui defendida.

## Referências

ALENTEJANO, Paulo. Modernização da agricultura. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 479-483.

BOFF, Leonardo. **Ecologia**: grito da terra, grito dos pobres. São Paulo: Ática, 2004, p. 27-38.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. O ambiental como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. **Textos escolhidos em Educação Ambiental**: de uma América à outra. Montreal: Publications ERE-UQAM, v. 1, 2002.

CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique e DAROS, Diana. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola 2**: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 115-138.

DIEGUES, Antônio Carlos. Sociedades e comunidades sustentáveis. São Paulo: Nupaup-USP, 2003. FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária**: conflitualidade e desenvolvimento territorial. 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do Campo**: campo-políticas públicas – educação. Brasília: INCRA; MDA. 2008. p. 26-43.

\_\_\_\_\_, Bernardo Mançano. Território camponês. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 744-748.

FERREIRA, Caroline Lins Ribeiro. Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da

Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação. 2018. 212 p. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) - Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, 2018.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, Kelci Anne; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Territorialização no extremo sul da Bahia e conflitos socioambientais: disputando modelos de educação e desenvolvimento. In: FERREIRA, Caroline Lins Ribeiro. Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação. 2018. 212 p. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) - Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, (2018b).

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. p. 34-41.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais, o princípio educativo. Jornalismo. **Cadernos do cárcere**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental**: no consenso um embate? Campinas. Papyrus Editora, 2000.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Declaração**: isto não é um manifesto. São Paulo: n-1 Edições, 2014.

KOOPMANS, José. Além do eucalipto: o papel do Extremo Sul. **Cadernos do CEAS**: Revista crítica de humanidades, n. 222, p. 45-58, 2016.

LAMOSA, Rodrigo; LOUREIRO, Carlos Frederico B. Agronegócio e educação ambiental: uma análise crítica. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 83, p. 533-554, 2014.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **O cinismo da reciclagem**. Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania, v. 2, p. 200-217, 2011.

\_\_\_\_\_; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. **Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental**, VI, Ribeirão Preto, p. 1-15, 2011.

\_\_\_\_\_. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, 2012.

LIMA, Ferreira da Costa Gustavo. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 1, 2009.

LOGAREZZI, Amadeu. José. Montagnini. **Educação ambiental em comunidades de aprendizagem**: uma abordagem crítico-dialógica. Reunião Anual da ANPED, v. 33, p. 13-14, 2010.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental crítica**: contribuições e desafios. Conceitos e práticas em educação ambiental na escola, 2007.

\_\_\_\_\_; LAYARGUES, P.; CASTRO, R. (orgs.) **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002, 179-220.

\_\_\_\_\_; DE LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares. A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar: nova estratégia do capital. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, 2012.

MALINA, Léa Lameirinhas. A territorialização do monopólio no setor celulístico-papeleiro: a atuação da Veracel Celulose no Extremo Sul da Bahia. 2013. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos**: possibilidades para uma ação transformadora. Artmed, 2004.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Latifúndio. In: CALDART, Roseli Salette et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012. p. 447-453

MHEREB, Gabriel de Araújo. Aviação agrícola no Brasil: caracterização, invisibilização e debates. 2017. **Tese de doutorado**. Universidade Federal da São Carlos. Centro de Ciências Agrárias: Programa de Pós-graduação em Agroecologia e Desenvolvimento rural.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MORAES, Fernanda Corrêa de. Saberes agroecológicos: estudo de caso no extremo sul da Bahia. 2017. **Dissertação de Mestrado**. Universidade de São Paulo. Escola Superior de Agricultura: “Luiz de Queiroz”. Centro de Energia Nuclear na Agricultura.

\_\_\_\_\_; PORTUGAL Simone; RAYMUNDO Maria Henriqueta Andrade; SILVA Luciana Ferreira da; FRANCISCO Ingrid Bardini; SILVA Rafael Falcão; SORRENTINO Marcos. Alfabetização Agroecológica Ambientalista e o Laboratório de Educação e Política Ambiental – Oca/ESALQ/USP. **Cadernos de Agroecologia**, v. 12, n. 1, 2017.

OLIVEIRA Antonio Carlos Umbelino. A Geografia Agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: Carlos, A, F. A. (Org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

PEREIRA, Kelci Anne. Educação do campo e rede de movimentos no sudeste do Pará: agroecologia e cooperativismo na relação entre trabalho e educação. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo. (2015).

PERPETUA, Guilherme Marini; THOMAZ JUNIOR, Antonio. Pilhagem territorial, precarização do trabalho e degradação do sujeito que trabalha: reflexões a partir da produção de celulose no Brasil contemporâneo. **Simpósio internacional de geografia agrária (SINGA)**, VIII. Anais... Curitiba, 2017.

RIBEIRO, Dionara Soares; SANTOS, Valdete Oliveira; SOUZA, Juliana Lopes; KAI, Eliane Oliveira; SANTOS, Jeanderson de Souza. Educação e Agroecologia: Bioconstruindo a Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto. **Cadernos de Agroecologia**, v. 10, n. 3, 2016.

SANTOS, Arlete Ramos dos. O MST e a Reforma Agrária do Consenso. **Estudos de Sociologia**, v. 22, n. 42, 2017.

SANTOS, Claudia Santana; SILVA, José Luís Caetano da. Os impactos do plantio de eucalipto e da produção de celulose em comunidades tradicionais no extremo sul baiano. **Encontro Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade**, v. 2, 2004.

SOUZA, Ivonete Gonçalves de; OVERBEEK, Winfridus. **Violações socioambientais promovidas pela Veracel Celulose, propriedade da Stora Enso e Aracruz Celulose: uma história de ilegalidade, descaso e ganância**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SOUZA, Silvano Carmo de; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. O exercício da liberdade na ética tradicional ribeirinha pantaneira amparado na dialogicidade e na criticidade: reflexões teóricas. In: SOUZA, Silvano Carmo de. Educação ambiental dialógico-crítica no Pantanal de Mato Grosso: a voz e o silêncio das pescadoras e dos pescadores tradicionais. 2017. 300 p. **Tese (Doutorado Ciências Ambientais)** – Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, 2017. p. 229 - 249

SOBRAL, João Portella; REZENDE, Ana Paula Capello; LEON, Daniel; CRESPI, Danielly; NAREZI, Gabriela; SANTOS, João Dagoberto dos; KAGEYAMA, Paulo Yoshio. Assentamentos agroecológicos no Extremo Sul da Bahia. In: **VI Simpósio sobre Reforma Agrária e Questões Rurais**, 2014, Araraquara. Anais do VI Simpósio sobre Reforma Agrária e Questões Rurais, 2014.

SORRENTINO, Marcos. Educação ambiental e universidade: um estudo de caso. São Paulo: **Tese de doutorado**. Universidade de São Paulo - USP. 1995.

\_\_\_\_\_; RAYMUNDO, Maria Henriqueta Andrade; PORTUGAL, Simone; MORAES, Fernanda Correa; SILVA, Rafael Falcão da; (orgs.). **Educação agroecologia e bem viver: transição ambientalista para sociedades sustentáveis**. Piracicaba, SP: MH-Ambiente Natural, 2017. 344 p.

TORRES, Juliana Rezende. Educação ambiental crítico-transformadora e abordagem temática freiriana. **Tese de doutorado**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2010. VERACEL CELULOSE. **Relatório de sustentabilidade**. 2017. Eunápolis: Veracel Celulose, Disponível em: [http://www.veracel.com.br/wp-content/uploads/2017/11/relatorio\\_17.pdf](http://www.veracel.com.br/wp-content/uploads/2017/11/relatorio_17.pdf)>. Acesso em: fev/2018.

### **3.4. Processos educativos do campo: aprofundando questões socioambientais para uma educação ambiental dialógico-crítica**

#### **Resumo**

Este artigo parte de uma pesquisa de doutorado e tem como objetivo apresentar experiências educativas do campo, no extremo sul da Bahia, destacando delas possíveis contribuições para o debate de questões socioambientais e de suas abordagens na prática educativa estudadas pela área de educação ambiental. Sobressaíram da pesquisa: ações da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, práticas de duas escolas do campo e o método “Sim eu posso” de alfabetização de pessoas adultas. Utilizamos a pesquisa qualitativa com aproximações do método materialista histórico dialético, tendo em vista captar os movimentos da realidade estudada, por meio de informações extraídas de entrevistas individuais e coletivas, observações e registros no diário de campo, relacionando-os com o contexto geral da realidade socioambiental. Concluimos que a contribuição destas experiências, cercada de contradições, se dá pela sua intencionalidade contra hegemônica e pelo acúmulo de reflexões e ações de movimentos sociais do campo, principalmente o MST. Com efeito, eles têm conseguido articular educação, trabalho e luta pela terra, por meio de práticas educativas que relacionam a agricultura camponesa de base agroecológica, tanto nas escolas do campo, como fora delas, de forma a criar estratégias de resistência, de enfrentamento à lógica do capital, base do agronegócio, e de estruturação de outro projeto de sociedade, por meio da educação do campo e da agroecologia.

**Palavras chaves:** Educação ambiental. Educação do campo. Agricultura camponesa e agroecológica

#### **Abstract**

This article is part of a doctoral research and aims to present educational experiences in the rural, in the extreme south of Bahia, highlighting possible contributions to the debate on socio - environmental issues and their approaches in educational practice studied by the area of environmental education. The research highlights were: actions of the School of Agroecology and Agroforestry Egídio Brunetto, practices of two rural schools and the "Yes I can" method of adult literacy. We use qualitative research with approaches of dialectical historical materialist method, in order to capture the movements of the studied reality, through information extracted from individual and collective interviews, observations and records in the field notebook, relating them to the general context of reality socio-environmental. We conclude that the contribution of these experiences, surrounded by contradictions, is due to its intentional specificity against hegemonic and the accumulation of reflections and actions of social movements of the field, especially the MST. In fact, they have been able to articulate education, work and struggle for the land, through educational practices that relate peasant agriculture based on agroecology, both in rural schools and outside them, in order to create resistance and coping strategies the logic of capital, the basis of agribusiness, and the structuring of another project of society, through field education and agroecology.

**Keywords:** Environmental education. Rural Education. Peasant and agroecological agriculture

## Introdução

Diante de seu papel comprometido com a transformação articulada de objetividades e subjetividades sociais, a educação ambiental dialógico-crítica<sup>66</sup> tem como uma de suas tarefas primordiais viabilizar o debate a respeito das contradições socioambientais da atualidade, evidenciadas a partir de conflitos gerados no âmbito da lógica capitalista. Tal lógica é pautada pela exploração de pessoas e do ambiente para o acúmulo de riquezas destinadas a poucos, contribuindo para a intensificação de relações socioambientais destrutivas. Chegou-se ao ponto destes impactos tornarem-se um desafio à sobrevivência da própria humanidade, ao desajustar o metabolismo sociedade-natureza, com consequências que aumentam ainda mais as desvantagens das classes sociais de menor poder econômico.

A necessidade de buscarmos possibilidades de transformação desse quadro de desigualdades sociais e de degradação da vida, apostando na capacidade ontológica humana de criar e estabelecer outras formas de interação com o mundo e com os outros seres, também é um desafio que aparece como referência importante para a educação ambiental dialógico-crítica pela qual nos orientamos. Essa perspectiva de educação ambiental nos levou a pesquisar relações socioambientais que se contraponham (material e simbolicamente) à lógica capitalista. Nessa direção, buscamos investigar práticas preocupadas com o modo coletivo de produção, com a organização da vida social visando a emancipação das/os trabalhadoras/es e com uma relação metabólica sociedade-natureza biófila.

Mesmo carregado de contradições, encontramos no modo de vida camponês, no extremo sul da Bahia, relações socioambientais com potencial para contribuir com alternativas à ordem do capital. Ainda que, neste momento histórico, essas relações encontrem-se subordinadas a tal ordem hegemônica, são pelas contradições presentes que tais relações se movimentam e se materializam em diferentes dimensões. Destacamos do modo de vida camponês, ações de movimentos sociais do campo, particularmente as do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, e de sua rede de articulações com outros sujeitos e instituições que lutam pela terra, pela soberania alimentar e pela educação. Estas ações são frutos de um projeto histórico de luta das/os trabalhadoras/es frente à desigualdade de classes (e outras associadas: gênero, etnia, idade). As experiências têm em seu cerne o vínculo entre educação e trabalho, marcado pelas especificidades atuais da educação do campo e da agroecologia, com a finalidade de auto-emancipação das famílias trabalhadoras camponesas que lutam por uma reforma agrária popular (CALDART, 2017).

Embora estas ações tenham a intencionalidade de se contrapor à ordem dominante, desprendendo esforços, articulações políticas e práticas de resistência e proposição, é importante lembrar que são inúmeros os desafios apresentados para a sua materialização. Diante da situação educacional e política em que o Brasil se encontra, com retrocessos que mercantilizam, privatizam e militarizam<sup>67</sup> a escola pública,

---

<sup>66</sup> Ver artigo (FERREIRA; PEREIRA; LOGAREZZI, 2018a).

<sup>67</sup> Um novo “projeto” para a educação pública brasileira tem sido a militarização da administração escolar, terceirizada ao exército ou à polícia. A justificativa para essa parceria seriam os bons resultados dos colégios militares em exames como o Enem. Tal desempenho, nesta perspectiva poderia ser levado aos estudantes da rede pública. A manipulação do medo aliado a uma formação sem pensamento crítico das/os jovens pobres, por meio de um adestramento para mão de obra servil e obediente como princípio fundamental. São 122 escolas públicas militarizadas no país, 46 em Goiás, que se baseiam na conjugação de consenso e coerção, assegurando, por um lado, a hegemonia do conjunto da sociedade

enfeixados pelo movimento ultraconservador “escola sem partido”, voltado aos interesses das grandes empresas, a escola vem se distanciando, cada vez mais, das necessidades sociais da classe que vive do trabalho.

Além disso, não podemos deixar de mencionar, nesse panorama conjuntural do país, o problema do fechamento de escolas públicas no/do campo, a precarização do trabalho docente, retrocessos no âmbito do direito trabalhista, da saúde e do ambiente, a flexibilização de leis que liberam agrotóxicos perigosos e restringem a comercialização de produtos saudáveis por quem os produz; as articulações entre Estado e empresas que priorizam interesses do capital, em detrimento dos interesses da sociedade.

É por estes e outros desafios que consideramos importante (re)produzir, cada vez mais, focos de resistência, em diferentes esferas da vida social, que remam em sentido contrário a esta ordem, cientes de onde se quer chegar.

Neste sentido, seguimos com o objetivo de apresentar como, ações educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, de base social camponesa<sup>68</sup>, e suas redes de articulação, podem contribuir para um debate crítico de questões socioambientais da atualidade, que possa subsidiar práticas potentes de educação ambiental, particularmente numa perspectiva dialógico-crítica.

Para tanto, inicialmente fizemos uma síntese da matriz formativa e pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, denominada *Pedagogia do Movimento*, para, em seguida, descrevermos ações da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, práticas de duas escolas do campo, bem como, o método “Sim eu posso” de alfabetização, dinamizado pelo MST.

Fizemos para este artigo o exercício de captar o movimento das experiências indicadas, por meio de pesquisa qualitativa, inspirada no método materialista histórico dialético, utilizando informações extraídas da pesquisa de doutorado<sup>69</sup>, com a utilização de técnicas de coleta de dados<sup>70</sup> como: entrevistas semiestruturadas e aberta, entrevistas coletivas, observações e registros no diário de campo, relacionando-as com o debate mais geral que envolve questões socioambientais da atualidade, tendo em vista extrair elementos que possam fundamentar uma discussão dialógico-crítica na abordagem de tais temas pela educação ambiental.

---

em relação à emergência dos novos modelos de gestão e, por outro lado, conformar corpos e mentes da/os discentes às estratégias de disciplina e hierarquia de uma instituição militarizada (GUIMARÃES e LAMOSA, 2018).

<sup>68</sup> Mesmo após a conquista da terra, essa base social camponesa procura manter, entre outros, valores, costumes, formas de vida, sistemas culturais locais, formas de trabalho, produção, culinária, música, ritos, religiosidade (CALDART, 2012).

<sup>69</sup> A pesquisa de doutorado sob o título: “Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação” foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da Universidade Federal de São Carlos – Ufscar.

<sup>70</sup> Contamos com diferentes técnicas de coleta de dados realizadas em pesquisa de campo: 1) entrevista aberta com coordenadora pedagógica da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto anotadas em diário de campo. 2) entrevista aberta e semi-estruturada com educadora popular do “Projeto Assentamentos Agroecológicos” que atuou na “Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto”, entre os anos de 2015 a 2017; Entrevista aberta com coordenadora do método “Sim eu Posso” dinamizado pelo MST, no assentamento Kageyama, em Eunápolis/Ba; 3) entrevista coletiva com duas professoras, um professor e uma diretora da Escola Municipal de ensino fundamental “Paulo Freire” (PF), localizada no assentamento Lulão em Santa Cruz Cabralia/BA; e 4) entrevista coletiva na Escola Municipal de Alfabetização e Ensino Fundamental Estrelas do Chê (EC), localizada no assentamento Gildésio, em Eunápolis/Bahia, da qual destacamos falas de três professoras e uma diretora. Utilizamos PF ou EC para diferenciar as pessoas entrevistadas destas duas escolas e os outros sujeitos foram indicados pela sua função.

### 3. 4. 1. Pedagogia do movimento: matriz formativa e pedagógica

As bases que orientam a concepção de educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra foram construídas a partir de práticas e teorias que buscam materializar objetivos de formação e ação social coletiva voltada aos interesses da classe trabalhadora e de suas novas gerações. Algumas destas bases são as perspectivas de educação e de escola da pedagogia socialista, da pedagogia do oprimido, bem como a reflexão e ação da própria dinâmica do Movimento. Todas elas, articuladamente, constituem a *Pedagogia do Movimento*<sup>71</sup>.

A Pedagogia do Movimento objetiva uma educação e uma escola alinhadas com a realidade de trabalhadoras/es que lutam pela terra e por sua permanência nela, de modo que a vida real, o trabalho e a luta estejam presentes nos processos educativos. Isso inclui a apropriação, pelas/os trabalhadora/es, de conteúdos sistematizados pelas ciências, técnicas e artes que possam contribuir para a explicação das contradições existentes e para a busca de sua superação, juntamente com um embasamento crítico que possibilite uma tomada de posição, frente aos processos que desumanizam individualmente e como classe.

Na prática, o movimento se utiliza da educação e das escolas do campo para fortalecer a luta pela democratização de terras e isso tem levantado questões sobre que modelo de produção agrícola é compatível com o modo de vida camponês e sua existência. Estas questões aproximam o MST do debate atual da questão ambiental, no que tange aos impactos do modelo capitalista de produção agrícola (agronegócio), tanto sobre as comunidades (do campo e da cidade) como sobre os ecossistemas. Debate este que envolve diferentes áreas de conhecimento, como as da educação ambiental e da agroecologia e diferentes sujeitos, instituições, movimentos sociais, entre outros, preocupados com a gravidade da questão socioambiental e de sua urgência na busca por transformações.

Ao sistematizar as matrizes formativas que balizam a pedagogia do MST, Caldart (2017) afirma que, diante da concepção de educação assumida pelo movimento, se fez necessário pensar quais atividades humanas deveriam estar presentes na formação de um determinado tipo de ser social, com vistas ao tipo de sociedade que se quer construir. E, neste sentido, de acordo com a sua realidade, o movimento destacou cinco atividades humanas que deveriam compor as matrizes formativas ou constituintes deste ser: *trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história*.

Todas essas atividades devem ser colocadas em ação de forma intencional no processo educativo, sendo estruturadas desta forma como matrizes pedagógicas. Esta ação organizada tem uma determinada direção, um período histórico e um planejamento de formação do ser humano que considera suas especificidades educativas (ciclos de desenvolvimento, exigência própria a idade).

#### *A matriz pedagógica do trabalho*

O sentido do trabalho compreendido por essa matriz é aquele definido por Marx como ação criativa e constituinte do ser humano, na sua relação dialética com a natureza ao transformá-la, e, neste processo, também transformar-se a si mesmo no bojo da atividade por meio da qual interage com a natureza. Por isso, o trabalho em Marx assume, como pressuposto ao desenvolvimento dos seres humanos, uma finalidade antagônica àquela estabelecida pelo capital. Nesse sentido, o movimento considera o trabalho (na/com a terra) como princípio básico fundamental de sua luta e de

---

<sup>71</sup> Para maior aprofundamento ver Caldart (2012).

transformação de todos os seres humanos, por mediar essa relação metabólica sociedade-natureza.

Para Caldart (2017) o trabalho deve ser vinculado aos conhecimentos escolares, de modo que a cultura por ele produzida supere a forma histórica como o trabalho vem sendo assumido na sociedade capitalista: a forma explorada do emprego, do trabalho flexível, do trabalho autônomo precário. Neste caso, há uma aposta na associação de produtoras/es livres que dominem os conhecimentos para a complexa realização de atividades produtivas e de cooperação entre sujeitos do campo, de forma que eles busquem ser livres da exploração pelo capital.

Na prática, isso se daria gradativamente na escola, com atividades que envolvessem diferentes formas de trabalho socialmente necessário<sup>72</sup>, de acordo com as peculiaridades do seu contexto, de seu entorno e das adequações por idade de cada estudante. As atividades deveriam envolver um grau de organização coletiva do trabalho, da mais simples às mais complexas, como a possibilidade de inserção em processos agroindustriais (geridos por trabalhadoras/res), de modo que também seja possível a apropriação das diferentes etapas deste trabalho. A mudança vivida na escola poderia ser, assim, um ensaio para a mudança das relações sociais de produção.

Essa matriz, principalmente no caso da realidade camponesa, possibilita:

a experiência de trabalho na agricultura (na escola ou fora dela), visando inclusive tornar mais profundos o estudo e a relação de apropriação social e não de exploração ou dominação da natureza. É fundamental que os estudantes desenvolvam ou se envolvam em experiências que lhes permitam compreender processualmente o que é a agroecologia, através de práticas simples ou mais complexas, conforme a realidade local e os vínculos que a escola possa ter nessa perspectiva (CALDART, 2017, p. 125).

A autora destaca ainda a importância de que o trabalho não seja limitado apenas à escola. Este precisa estar vinculado às práticas externas, sempre que possível, e de acordo com as necessidades sociais do contexto das/os estudantes, para que assim possa haver uma real conexão entre o aprendizado da escola e a realidade vivida.

O processo de organização coletiva, o planejamento, a avaliação e a sistematização das próprias ações, como objeto de estudos, inclusive por meio de pesquisas científicas, também é fundamental para a visão do todo produzido, inclusive para as outras matrizes, posteriormente apresentadas.

Nesta matriz, a intencionalidade educativa relaciona-se, naquilo que for possível, com as perspectivas da educação politécnica e omnilateral. Perspectivas essas que primam pelo aprendizado e pela criação das mais avançadas formas de conhecimentos, técnicas e tecnologias propositoras de uma formação ampliada e integrada em relação às dimensões bio-psico-social das/os educandas/os. Assim, levam-se em consideração todas as dimensões que constituem as especificidades do ser humano, não apenas aquelas mobilizadas no processo de exploração das/os trabalhadoras/es pelo capital. Busca-se, assim, o pleno desenvolvimento histórico dos seres humanos.

---

<sup>72</sup> O trabalho aqui mencionado é o trabalho socialmente necessário. Conceito elaborado por Shulgin (2013) e utilizado por Pistrak (2015) que amplia a concepção de trabalho produtivo. O trabalho socialmente necessário tem relação com os resultados práticos necessários a um determinado grupo, podendo ser relacionado a diferentes esferas da vida humana, podendo ser, nestes termos, objeto de práticas de estudo nas escolas (CALDART, 2017).

Articulado com essa concepção educativa, Frigotto (2012) afirma que o processo formativo deve levar em conta as condições objetivas e subjetivas que envolvem a vida corpórea material, o desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, ético, afetivo, estético e lúdico. Tratam-se, segundo o autor, de esferas humanas que advêm de um processo no qual os seres se constituem socialmente por meio do trabalho (FRIGOTTO, 2012).

#### *A matriz pedagógica da luta social*

Educar a partir de uma visão de mundo contestadora das injustiças presentes na ordem vigente é também agir nesta direção. A prática educativa portadora dessa intencionalidade se coloca o desafio de:

pressionar as circunstâncias para que sejam diferentes do que são, construindo a convicção de que nada é impossível de mudar; projetar o futuro (dimensão de projeto, de utopia); construir parâmetros coletivos que orientem cada ação na direção do projeto; desenvolver o sentimento de indignação diante das injustiças e de buscar contestar e enfrentar as situações que desumanizam; capacitar-se para tomada de posição e de decisões, para fazer análise da realidade, para querer construir e para agir de forma organizada (aprendizados necessariamente produzidos na relação com as outras matrizes) (CALDART, 2017, p. 127).

Desenvolver este senso de coragem de lutar frente às contradições, após identificá-las, pode fazer dessa matriz pedagógica um meio de articular e mobilizar as/os estudantes a se envolverem nos acontecimentos de seu tempo e se vincularem a um movimento social. Trata-se de estimular que possam perceber contradições existentes e se engajar em lutas por sua superação, ainda que as condições materiais, historicamente articuladas, sejam obstáculos a essa mudança. A solidariedade ativa de classe, por exemplo, seria uma prática a ser aprendida por meio do sentido destas ações.

#### *A matriz pedagógica da organização coletiva*

Lutar pela construção de um mundo melhor para todas as pessoas e saber o que fazer, ou quais caminhos seguir para que isso aconteça, processualmente, e de forma a envolver toda a sociedade, requer o cultivo de um modo de vida coletivo que permita aprender hábitos e habilidades para agir organizadamente no cumprimento das funções de cada um, neste coletivo.

Segundo Caldart (2017), juntamente com as outras matrizes da luta social e do trabalho, a matriz da organização coletiva visa qualificar a prática pedagógica para que se formem seres humanos lutadores e construtores do futuro. Para isso é preciso ações que garantam a participação ativa das/os estudantes na construção da vida escolar, do assentamento ou acampamento, chegando a formas cada vez mais coletivas de gestão e de organização do trabalho que devem formar para a auto-organização das/os estudantes.

A autora também afirma a importância de se vincular essa matriz às iniciativas na sociedade, mobilizando as/os estudantes para exercitarem hábitos organizativos em ambientes mais complexos, além das tarefas orgânicas do próprio movimento:

[...] incluir o vínculo com iniciativas que acontecem fora da escola, seja nas ações de luta social, seja mobilizando e discutindo sobre a participação dos estudantes nos encontros dos Sem Terrinha ou nas

jornadas da juventude Sem Terra, conforme a idade e os envolvimento locais. A escola pode ajudar a promover atividades fora dela (ou entre escolas próximas) que permitam aos estudantes exercitar hábitos organizativos em ambientes mais complexos, que envolvam pessoas (da sua idade e também adultos) com quem não convivem diariamente (CALDART, 2017, p. 128).

Diante disso, com essa matriz, é possível que as/os estudantes qualifiquem sua capacidade organizativa de forma integrada, conhecendo e discutindo contradições reais de seu contexto, dialogando com outros sujeitos e com a sociedade, combinando formação para o trabalho social e militância.

#### *A matriz pedagógica da cultura*

Esta matriz reconhece a cultura como um fenômeno humano dinâmico que se manifesta por meio da transformação do ambiente e do trabalho não alienado, traduzida em um modo de vida ou em uma forma de produzir, reproduzir e compartilhar diferentes saberes, entre diferentes gerações e no interior delas. Por este motivo, a matriz pedagógica da cultura faz críticas à indústria cultural que predomina na sociedade capitalista, por diluir e esvaziar de sentido a diversidade cultural, transformando-a em mercadoria, desconectando-a de sua origem autenticamente cultural.

No caso do modo de vida camponês, esta cultura favorece a relação humana diretamente com a terra e com outros elementos da natureza, bem como, no caso dos movimentos sociais, de uma organização coletiva que forma uma visão de mundo específica, conformando um jeito específico de ser humano, no e com o mundo. Ao tomar consciência deste processo cultural é possível que um sujeito de uma determinada cultura possa reafirmá-la, negá-la ou trazer novos elementos a esta cultura, sendo este movimento que torna a cultura viva e dinâmica, não um elemento social estático.

Neste sentido, a matriz pedagógica da cultura considera importante, no ambiente educativo, a presença de atividades que auxiliem a projetar os objetivos políticos e humanos do movimento, cultivando sua memória coletiva e formando uma consciência histórica de identidade de luta camponesa pela terra. Além disso, tais atividades devem levar em conta:

[...] valores, afetividade saudável, criatividade e hábitos cotidianos que expressem e consolidem nossos objetivos sociais, políticos, humanos. É cultivo prioritário ajudar a guardar a raiz do Movimento, cultivando sua memória coletiva e ajudando na formação de sua consciência histórica. Foi aprendendo do passado que o MST se fez como é: aprendendo dos lutadores que vieram antes, cultivando a memória de sua própria caminhada; trabalhando sua mística, simbologia e traços da identidade Sem Terra. Esses elementos precisam compor o ambiente educativo de nossas escolas (CALDART, 2017 p. 128).

Os elementos que compõem a intencionalidade pedagógica desta matriz têm relação com o cultivo da identidade dos sujeitos trabalhadores e de suas especificidades. São valores e símbolos que auxiliam no enraizamento, na identificação e na afirmação dos traços que caracterizam a cultura camponesa frente ao desafio da reforma agrária e da luta contra o agronegócio, ameaçador da própria existência do modo de vida camponês.

Esta matriz também indica a necessidade de apropriação dos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade, ao longo das sucessivas lutas

por superação dos desafios e das contradições, bem como o desenvolvimento da educação artística (do belo e do expressivo) e de atividades de educação física, que permitam um desenvolvimento corporal saudável e multilateral, “que mantenha o organismo em equilíbrio e exercite habilidades de cooperação” (ibid., p. 129). Sob tal perspectiva, a autora assinala:

É tarefa específica da escola, garantir a apropriação das bases das ciências, das artes e das tecnologias, ou os conhecimentos básicos de fundo necessários à compreensão da natureza e da sociedade, por sua vez necessária ao desenvolvimento mais pleno do ser humano, trabalhando-os na forma de conteúdos de ensino abordados com sistematicidade, rigor e criticidade, respeitando-se métodos ou didáticas específicas para esse trabalho (ibid., 129).

Nessa perspectiva, a seleção de conteúdos a serem trabalhados na escola, ou em qualquer processo educativo, deve levar em conta sua dimensão histórica e a atualidade, bem como a capacidade de abstração da realidade com a intenção de analisá-la de forma distanciada, ainda que contextualizada, e assim traçar meios para transformá-la em acordo com os sentidos que compõem a identidade cultural da coletividade em questão.

#### *A matriz pedagógica da história*

Formar um ser humano por meio da história implica pensar o processo educativo de forma atenta ao movimento da realidade, conectada com os elementos do passado, as contradições do presente e as possibilidades de futuro. Ter consciência deste processo dinâmico e contraditório permite que participemos da própria intencionalidade da nossa formação. Isto pode possibilitar a compreensão da vida como parte da história, uma vez que ela se relaciona com outras ações e com a totalidade.

Ao conceber a história como uma matriz pedagógica, o trabalho com a memória dos assentamentos e de toda a luta dos povos oprimidos que foram impedidos de pronunciar sua palavra se torna salutar. É fundamental trazer à tona os pronunciamentos dos camponeses, que revelam injustiças, mas também suas conquistas; isso é fundamental tanto para o enraizamento e a geração de novos sujeitos lutadores, como para a construção de uma nova história, sob a perspectiva do oprimido.

A escola, neste sentido, precisa intencionar:

o enraizamento dos sujeitos (pessoas e coletivos) no movimento entre raiz e projeto, vínculo entre passado, presente e futuro, incluindo conforme as capacidades de cada idade a discussão de projeto de vida humana, de sociedade; a compreensão do que são e qual o papel das contradições no desenvolvimento histórico, das sociedades, de cada ser humano (CALDART, 2017, p. 130).

O movimento da história na realidade pode ser analisado em todas as situações da vida. Observar as transformações históricas, nos diferentes fenômenos, na relação ambiente e sociedade, por exemplo, pode gerar ações e reflexões sobre formas de superação das contradições, sejam elas internas ao grupo, mas também as contradições antagônicas que envolvem a sociedade de classes. Pensar e criar uma história transformadora parte de saber quem sou eu, de onde venho (como teria se constituído a subjetividade de minha personalidade atual) e quais são os rumos que quero e que consigo tomar no atual momento histórico (diante do corpo, do intelecto e do pertencimento histórico-cultural que me identificam), a partir do contexto e das

possibilidades presentes, o que inclui estender esses pontos de partida à coletividade a que pertencemos e à minha inserção social, no bojo da conjuntura do presente. Desconstruir e (re)construir uma nova história contra hegemônica é uma direção a que se volta esta matriz.

### 3. 4. 2. Experiências educativas

Passamos neste item para as experiências identificadas na pesquisa de campo realizada em junho de 2017, na realidade camponesa do extremo sul da Bahia. Procuramos destacar algumas das ações educativas que pudessem contribuir com o aprofundamento do debate socioambiental abordado pelo campo da educação ambiental, numa perspectiva dialógico-crítica.

Seguimos com a apresentação da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, que realiza formações variadas de agroecologia e política neste território; também destacamos atividades de duas escolas do campo que exemplificam o debate socioambiental presentes nas escolas dinamizadas pelo MST, com base nestas matrizes pedagógicas; e o método de alfabetização “Sim eu posso”, que se utiliza da comunicação virtual, por meio de vídeos televisivos e uma/um mediadora/or, no processo de educação de pessoas jovens e adultas.

#### *Escola popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto*

A Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta “Egídio Brunetto” é uma conquista dos movimentos sociais do campo, particularmente do MST. A sua construção está associada ao Projeto Assentamentos Agroecológicos que é resultado de um dos vários processos históricos de luta pela reforma agrária no extremo sul da Bahia. Esta região é marcada por intenso conflito<sup>73</sup> entre indústrias e movimentos sociais devido à territorialização de grandes empresas de papel e celulose, representantes do agronegócio, mas também pela articulação dos movimentos sociais que se utilizam da educação do campo e da agroecologia como uma estratégia complementar à luta pela reforma agrária.

Neste contexto de luta foram conquistados, pelos movimentos sociais, 30 mil hectares de terra distribuídos em 17 áreas, onde estão assentadas aproximadamente 1.500 famílias camponesas. Estas famílias são produtoras de uma cultura específica, marcada por uma profunda interação com a natureza e construtora de um conhecimento popular agrícola, baseado também na organização social, devido à luta empreendida na direção da superação de injustiças socioambientais do campo, particularmente, contra o agronegócio.

As áreas destinadas à reforma agrária eram antigas fazendas de plantação de monocultura de eucalipto e/ou pastagem, com forte compactação e desgaste do solo, devido ao modelo convencional de produção com agroquímicos e técnicas exauríveis do ambiente. Por isso, em todas as áreas de assentamentos, foram e estão sendo realizadas, pela Escola Popular, Esalq-Usp e outros articuladores, atividades de recuperação de áreas degradadas, criação de banco de sementes de leguminosas, produção de biofertilizante e adubos orgânicos, implementação de sistemas agroflorestais e técnicas de integração energética entre pecuária e agricultura (RIBEIRO, 2016).

Neste território camponês, as famílias produzem conforme suas culturas culinárias e agrícolas locais e as condições ambientais da região. Os produtos possuem propostas alternativas de circulação podendo ser para consumo próprio, permuta, doação para vizinhos e festas comunitárias, venda local, entre outras. Estas formas

---

<sup>73</sup> Ver artigo (FERREIRA; PEREIRA; LOGAREZZI, 2018b).

participativas de produção e consumo fortalecem relações anticapitalistas, de solidariedade entre sujeitos e o cuidado com o ambiente, com formas de integração entre sociedade, economia e ambiente, por meio de princípios como: reciprocidade, redistribuição e domesticidade (POLANY, 2013; MAUSS, 2003; TARDIN, 2012).

Nos assentamentos pudemos observar variedades de alimentos como: mandioca, milho, coco, feijão guandu, abóbora, banana, maracujá, pimenta, tomate, batata doce, verduras diversas, urucum, além de animais. Os arranjos produtivos mais comuns são milho com feijão e banana com milho. Também são produzidas hortas consorciadas diversas integradas aos sistemas de produção animal (uso de esterco, etc.).

Para a transição agroecológica destas áreas, a regional do MST do extremo sul da Bahia organiza a formação de uma equipe técnica que atua em 19 assentamentos de reforma agrária, a fim de fortalecer a organização coletiva das áreas e a produção agroecológica. Os processos formativos possibilitam a troca de conhecimentos agroecossistêmicos, a formação técnica e política, bem como, formas de materializar o aumento de escolaridade, a cooperação agrícola e a criação de tecnologias adaptadas à agricultura camponesa.

Pensando em dinamizar estas e outras ações formativas necessárias para a transição agroecológica das áreas de assentamento, o MST evidenciou a importância da criação de um centro educativo que hoje é a atual “Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto”<sup>74</sup>.

A escola foi construída em 2014, na antiga Fazenda Colatina, em Prado, distando 25 km de Itamarajú. Segundo uma integrante do Projeto Assentamentos Agroecológicos que atuou como educadora popular nesta escola, no ano de 2016, a sede desta fazenda foi escolhida por nela já existir uma estrutura física possível de ser aproveitada como escola, além de estar muito bem localizada. Segundo a entrevistada, a Escola Egídio Brunetto foi pensada pelo MST como meio de impulsionar o movimento da agroecologia no sul da Bahia:

Logo no começo do projeto, para além das áreas dos assentamentos, o MST quis uma escola de agroecologia. Então junto com o projeto, quiseram algo que perdurasse como patrimônio e que ajudasse a impulsionar o movimento da agroecologia no sul da Bahia. E aí surge a escola. [...] Em uma dessas fazendas conquistadas pelo movimento, já tinha uma sede bem localizada que fica no município de Prado, porém mais próximo de Itamaraju e próximo também de Porto Seguro. A sede de uma das fazendas conquistada ficou sendo a escola Egídio (*educadora popular EB*).

Para assumir seu papel de impulsionar a agroecologia, a Escola Popular aposta na possibilidade de multiplicação do saber fazer camponês juntamente com o aperfeiçoamento das técnicas camponesas de manejo sustentável dos agroecossistemas e da conservação dos bens ambientais. Acredita-se que, a cultura do trabalho camponês potencializado pela escola, seja fonte de produção, sistematização e projeção de

---

<sup>74</sup> Egídio Brunetto foi um militante que contribuiu com a organização do MST em todo o país e com as lutas das/os trabalhadoras/es rurais pela terra, pela reforma agrária e por transformações sociais. Defendia a solidariedade às lutas dos povos e da classe trabalhadora, sendo responsável pela relação do MST com organizações camponesas na América Latina e no mundo. Foi um dos fundadores da Via Campesina Internacional e levava consigo o sonho de globalizar a luta contra o imperialismo e globalizar a esperança. Tinha hábito de carregar sementes nos bolsos e de distribuí-las, como gesto de solidariedade.

conhecimentos e práticas que atendem demandas da sociedade, da produção e da vida e não do capital.

Assumindo uma concepção de agroecologia que se reafirma como fruto das contradições do modo capitalista de fazer agricultura (agronegócio) e da resistência histórica camponesa, principalmente, por negar a subordinação da agricultura à lógica biocida (ação letal sobre a vida) do capital, a Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto tem reunido esforços em diferentes direções para impulsionar a agroecologia como movimento social, prática e ciência, por meio de diferentes projetos educativos livres e mais recentemente com cursos de educação formal em agroecologia (ensino médio integrado ao técnico em agroecologia).

Um dos projetos de formação livre realizados na escola, articulando permacultura e agroecologia como horizontes para autonomia camponesa, foi o curso de bioconstrução. Além de se concretizar enquanto processo coletivo de educação popular, na perspectiva agroecológica, formando sujeitos agricultores capazes de aprender criticamente e difundir em suas comunidades técnicas socioambientalmente apropriadas, o curso também contribui para incrementar a construção da estrutura física da escola. Foram utilizadas técnicas de solo-cimento, construção de biodigestor, cisterna, sistema modulado de tratamento de esgoto residual, formas diferenciadas de plantio cíclico, mandalas produtivas, entre outras<sup>75</sup>.

A Escola Popular conta com uma sala de aula com capacidade para aproximadamente 80 pessoas, banheiro coletivo, cozinha, alojamento, uma ampla área para produção agroecológica e de agrofloresta, além de uma área para criação de gado, galinhas e ovelhas. As dependências da escola foram construídas com materiais alternativos: como garrafas de vidro para ampliar a iluminação e outras técnicas de bioconstrução nas paredes.

Estas técnicas e tecnologias sustentáveis de baixo impacto ambiental são coerentes com princípios da agroecologia, por partirem de um modelo endógeno e sustentável de produção. Ao ter sido desenvolvido em forma de mutirão, o curso contou com um processo de aprendizado prático e de ação coletiva, tendo o trabalho como princípio pedagógico, na medida em que as pessoas se apropriam de todo o processo necessário para a construção da estrutura da escola, ao mesmo tempo em que a construíram. Processo esse que foi destacado pela educadora popular:

[...] então vêm pessoas dos assentamentos aprenderem um pouco sobre produção. O pessoal do setor de produção [da escola] produz formação para cada assunto e o trabalho das pessoas serve também para construir as áreas produtivas dessas unidades. Então, nisso, tem a participação das pessoas dos assentamentos que vêm realizar trabalhos práticos e aprender também sobre os sistemas produtivos (*educadora popular EB*).

Neste sentido, as relações entre educação e trabalho e entre escola e produção foram pilares sustentadores do processo educativo. Esta ação caracteriza o trabalho como uma das matrizes pedagógica do movimento e, para o MST, ele deve compor o ambiente educativo de todas as escolas, no desafio de desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

Importante mencionar que diante da quase ausência de políticas de assentamentos, relacionadas à reforma agrária, bem como da necessidade de alternativas para o desenvolvimento econômico e social dos assentamentos conquistados, o MST

---

<sup>75</sup> Para maior aprofundamento ver Ribeiro et al. (2016).

ajusta os rumos de continuidade de luta pela terra. Para realizar a luta de classes, o movimento disputa um modelo alternativo de agricultura, ou seja, uma transição de sua forma de produzir que primará pela sustentabilidade em todos os seus aspectos e pelo fortalecimento do modo de vida camponês. Com esse ajuste de rota que assume a transição agroecológica<sup>76</sup>, como uma forma de sair da lógica do agronegócio, gera-se um embate mais explícito contra a forma de produzir e de transformar o território, empregada pelos grandes proprietários rurais e de empresas transnacionais.

Nesta direção, a Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto é utilizada para defender a agricultura camponesa agroecológica e criar estratégias formativas mais amplas que mobilizem todas as agências educativas presentes na vida do assentamento, que não se esgote na escola, embora ela tenha esta tarefa específica.

Com a tarefa de movimentar as matrizes pedagógicas da *Pedagogia do Movimento*, particularmente as matrizes da cultura e da história, a escola popular desenvolveu um projeto chamado “Saúde Popular e Agroecologia”, realizado em parceria com a Fiocruz.

Segundo as informações que registramos em nosso diário de campo sobre a entrevista realizada com uma das coordenadoras pedagógicas da escola, o projeto tem como objetivo realizar um levantamento etnobotânico por meio da sistematização de conhecimentos populares sobre plantas medicinais nas comunidades, uma vez que, com a imposição dos pacotes tecnológicos do agronegócio, muitos conhecimentos populares camponeses foram desqualificados e ocultados, para que os conhecimentos dominantes se valessem como únicos e verdadeiros.

O projeto envolveu sete assentamentos dinamizados pelo MST e outras duas comunidades. Segundo a coordenadora, foram convidadas algumas pessoas mobilizadoras das comunidades para identificar quem seriam as “sábias, guardiãs do conhecimento”<sup>77</sup>. Ao serem reconhecidas, elas eram convidadas para falar de seus conhecimentos sobre plantas medicinais, geralmente transmitidos oralmente por seus ancestrais.

Estas pessoas-chave são portadoras de conhecimentos tradicionais sobre espécies de plantas e sementes utilizadas para o tratamento de enfermidades, provenientes de sua práxis produtiva altamente integrada com o ambiente, ainda que num contexto de privatização de saberes e de imposição de artificialização da agricultura pelo agronegócio.

As espécies mencionadas pelas pessoas guardiãs foram coletadas (em período reprodutivo) por uma bióloga, a qual fez a prensagem, secagem e a identificação botânica de cada exemplar. Após a finalização do levantamento e identificação das

---

<sup>76</sup> Alguns agroecossistemas manejados pela agricultura camponesa ainda estão subordinados à lógica do agronegócio e apresentam dependência do uso de pacotes tecnológicos da Revolução Verde e de outros recursos externos ao campo. A agroecologia é uma das possibilidades de recuperar, fortalecer e renovar (a partir de matrizes tecnológicas sociais, culturais e ecológicas) agroecossistemas tradicionais equilibrados e eficientes construídos pela agricultura camponesa, de forma a catalisar processos de transição o agroecológica. Esta transição nos últimos dez anos tem obtido bons resultados devido aos processos de mobilização social e experimentação participativa nos desenhos e manejos de agroecossistemas, segundo princípios da agroecologia (MONTEIRO, 2012, p. 70).

<sup>77</sup> Horácio de Carvalho (2013) reconhece o camponês como guardião da agrobiodiversidade, pois mesmo em contexto adverso diante da dominação da modernização capitalista na agricultura, ainda consegue manter e desenvolver relativo grau de convivência com a diversidade da natureza, exercitando um que-fazer o mais próximo possível do natural e de relações sociais respeitadas. Isso não significa deixar de incorporar inovações tecnológica de produção e beneficiamento agrícola que, inclusive, reduzam o trabalho penoso, os riscos na produção e a otimização de combinações de cultivos e criações que favoreçam também financeiramente estes sujeitos.

espécies, houve um encontro de validação do conhecimento popular, para que fossem escolhidas pela comunidade 30 espécies prioritárias. Foram estas espécies que fizeram parte, inicialmente, das hortas nas comunidades e na Escola Egídio Brunetto, em área demonstrativa desta catalogação. Plantas como boldo, cena, bicuíba, capim santo e arnica foram evidenciadas pelos sábios (*dados do diário de campo – junho de 2017*).

Este projeto não só recupera saberes ancestrais deste território, como também valoriza o papel de agentes populares da saúde: raizeiros, parteiras, benzedeiros. São conhecimentos passados de geração em geração relacionados com o preparo de medicamentos a partir de ervas medicinais. Saberes daqueles que cuidam da saúde das famílias e das comunidades e que conhecem os efeitos da alimentação saudável e, portanto, a relevância da agroecologia.

Com ações deste tipo é possível debater na Escola, a importância do diálogo entre diferentes conhecimentos em saúde, sem negar a necessidade da luta pelo acesso e participação nas ações do Sistema Único de Saúde.

Discutir sobre a história da saúde no campo brasileiro também se faz bastante importante, em um momento em que o ambiente dos sujeitos que nele vivem está sofrendo diante dos avanços da agricultura moderna, da concentração de terras, da expansão de monocultivos (neste caso, de eucaliptos) e do uso de insumos sintéticos. Estes “avanços” geram sérias repercussões sobre o modo de vida camponês e sua saúde, marcada historicamente pelo descaso público e pela discriminação<sup>78</sup>.

Os fatores que colocam o campo em situação de vulnerabilidade e ameaçam a saúde da sua população estão relacionados à insegurança alimentar, à contaminação ambiental e humana ocorrida pelo uso intensivo de agrotóxicos, à falta de saneamento ambiental e à dificuldade de acesso a bens e serviços públicos de saúde. Isso demonstra a presença da desigualdade e da injustiça socioambiental<sup>79</sup>, tanto pela carga desproporcional dos impactos ambientais que atingem os sujeitos do campo, devido ao modelo de produção e desenvolvimento neoliberal, como pela negação da distribuição das riquezas às frações da classe social que as produzem por meio de seu trabalho.

Importante ressaltar que a preocupação com a saúde sempre esteve presente nas ações do MST, desde as primeiras ocupações. Mais recentemente, no Extremo Sul da Bahia, o coletivo de saúde da Regional Extremo Sul realizou o 2º Seminário de Saúde<sup>80</sup>, no acampamento Gildásio Salles, localizado no município de Santa Cruz Cabrália.

Cerca de 70 pessoas acampadas, assentadas, professoras/es e estudantes da Universidade Federal do Sul da Bahia/UFSB debateram o acesso das famílias Sem Terra às políticas de saúde, valorizando práticas e conhecimentos de saúde popular, junto ao debate sobre a importância do Sistema Único de Saúde (SUS) no contexto de desmantelamento das políticas públicas e da retirada de direitos da população brasileira. Além disso, foram realizadas oficinas de saúde do corpo, bioenergia, massagem, ventosa, limpeza de ouvido, produção e consumo de alimentos saudáveis, entre outras.

---

<sup>78</sup> Os sujeitos do campo, enquanto pequenos produtores ou produtores de base familiar, são rotulados pela classe dominante como sujeitos de segunda categoria, pobres do campo, jeca tatu, preguiçosos e com verme. Pela concepção dominante, os sujeitos camponeses passam a ser valorizado na medida em que incorporam modos de ser e de viver de um pequeno empresário capitalista, pois nesta perspectiva, são esses empresários os responsáveis pelo avanço da agricultura nacional. Contudo, o que muitos movimentos vêm defendendo é a afirmação do camponês contemporâneo construindo sua autonomia relativa perante o capital utilizando-se de diferentes estratégias como a própria transição agroecológica e a educação do campo. (CARVALHO, 2013)

<sup>79</sup> Conceito desenvolvido por Acserald (2009).

<sup>80</sup> <http://www.vozdomovimento.org/defender-a-saude-popular-e-defender-a-democracia-e-o-povo-afirma-dirigente-do-mst/>

Tomar consciência da relação entre saúde e as condições de vida e de trabalho da população do campo complementa a luta por uma Reforma Agrária Popular<sup>81</sup> e pela produção de alimentos saudáveis. Seminários como estes, que tratam das reivindicações dos movimentos sociais do campo, auxiliaram, por exemplo, na elaboração do Grupo da Terra, formado com representação de todas as áreas do Ministério da Saúde, Agências e Fundações, representantes do governo estadual e municipal e da sociedade civil organizada<sup>82</sup>, abrindo a possibilidade de estabelecer diálogo com a população enquanto capazes de construir política pública.

Um exemplo dessa articulação é a proposta de Política Nacional de saúde integral das populações do campo e da Floresta (PNSIPCF), aprovada por unanimidade no Conselho Nacional de Saúde, em 2008, e que trouxe alguns avanços como a “Estratégia Saúde da Família (ESF)”. A ESF tem impactos na redução de doenças e mortes em assentamentos e quilombos, mas ainda precisa ter a efetiva incorporação do PNSIPCF ao Sistema Único de Saúde (SUS), na perspectiva de criação de propostas integradas, descentralizadas e universais (CARNEIRO, BÚRIGO, DIAS, 2012).

Mesmo com a afirmação do direito à saúde pela Constituição de 1988, e de algumas conquistas nesta direção, o acesso a saúde no campo segue deficitária, na maioria inexistente. Logo, não atende a sua visão ampliada definida na VIII Conferência Nacional da Saúde, em 1986, para a qual: “a saúde é resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso a posse da terra e acesso aos serviços de saúde”. (BRASIL, 1986, p. 4, apud CARNEIRO, BÚRIGO, DIAS, 2012). Desta definição de saúde, apenas a sua noção como “produção social” foi conquistada, mas o acesso à posse da terra não tem sido reconhecido pelo Estado brasileiro, o que dificulta a construção de uma política pública de saúde do campo, “uma vez que a concentração de terras é causa estrutural da desigualdade social no Brasil, tendo grande impacto nas populações do campo e da cidade” (ibid., 2012, p. 693).

Voltando a apresentar ações da Escola Popular, além do projeto de saúde e agroecologia, consideramos importante mencionar as formações técnicas e políticas, ao longo do ano, direcionadas a extensionistas, agricultoras/es, entre outras pessoas interessadas em agroecologia e demais conhecimentos. Sobre isso, a educadora popular nos conta que há muitas possibilidades de cursos livres, organizados conforme a demanda dos assentamentos, do próprio MST e de outros sujeitos articuladores:

[...] o pedagógico conduz as formações. Então realiza vários cursos de agroecologia, ou cursos de formação política, tem *n* possibilidades. Identifica-se quais são as demandas dos assentamentos ou do próprio movimento sobre formação e a escola, então, puxa e estrutura essas formações ao longo do ano. A escola ajuda a puxar o “Sim eu posso” [alfabetização de pessoas adultas] com outros assentamentos, tem o coordenador da educação que vai discutir isso com os assentamentos vizinhos (*educadora popular EB*).

Para conseguir realizar tantas ações ao mesmo tempo, segundo a entrevistada, existem setores de articulação da Escola Popular que seguem a mesma organização setorial do MST. Estes setores possuem capilaridade específica de amplo alcance, seja

---

<sup>81</sup> Ver definição de reforma agrária popular em (FERREIRA; PEREIRA; LOGAREZZI, 2018a).

<sup>82</sup> Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC Brasil), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Marcha das Margaridas e Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), com a posterior agregação do Conselho Nacional de Seringueiros (CNS).

internamente, na organização local dos assentamentos, seja na sua articulação externa com assentamentos e acampamentos do MST em outras cidades e estados. Também há articulações locais, municipais e estaduais com outros movimentos sociais, inclusive internacionalmente, pela participação do MST na via Campesina, por exemplo.

A escola segue com organização por setores, com as próprias pessoas do movimento. O setor pedagógico organiza os cursos de acordo com as demandas regionais, estaduais e nacionais do movimento e de seus articuladores. Seja qual for o curso, todos são acompanhados de discussão social e política.

Nos assentamentos todo o grupo de dez famílias tem uma dupla coordenadora, um homem e uma mulher. Isso forma um núcleo. O assentamento também tem uma coordenação geral com uma capilaridade muito grande. É um casal que coordena o assentamento inteiro. Então tem setores de assuntos importantes que o MST julga necessário. Saúde, educação, produção, todos tem uma coordenação específica. E a partir das demandas são pensados cursos estaduais, para a região, ou do país inteiro e nada se discute sem se discutir política (*educadora popular EB*).

Sobre a organização do movimento, Miranda e Cunha (2013) afirmam que coexistem duas lógicas inerentes à ação do MST: uma lógica política, pela qual o movimento orienta as ações e as estratégias de visibilidade. Esta lógica é construída em torno de ideais revolucionários, predominantes nos momentos em que o MST celebra e reforça o ideal do grupo e seu direcionamento político socialista, por meio da mística por exemplo.

Por sua vez, a lógica prática é utilizada para as negociações com o poder público e a sociedade civil, para a ocupação das áreas, para a viabilização de projetos de assentamentos e também para a gestão e interação cotidiana na legitimidade do movimento junto à base de famílias acampadas e assentadas, nas tomadas de decisão, e na organização e mediação de tensões entre bases e lideranças do movimento.

Estas tensões entre bases e lideranças são importantes, pois influenciam na própria decisão da organização coletiva das pessoas assentadas, resultando em mudanças na organicidade e nas estratégias de ação do MST como um todo. As famílias que estão na base do MST são diferentes entre si, tanto pelo tipo de trabalho realizado no campo, como por suas histórias de vida (BRENNEISSEN, 2004), mas todas empreendem ações para a conquista de benefícios comuns, no caso a luta pela terra e da produção agroecológica camponesa.

Desde 2003, o modelo organizacional implementado pelo MST é resultado de anos de debates e observações realizadas pelas lideranças e assessores do movimento. Os problemas com as agrovilas nos projetos de moradia, por exemplo, levaram ao desenvolvimento de outra disposição das casas das/dos assentados: por núcleos de moradia e núcleos habitacionais. Neles, as casas ficariam no próprio lote e seriam reunidas em grupos de 15 ou 25 famílias numa área coletiva.

Quando o núcleo excede 30 famílias são criados dois ou mais núcleos de base, coordenados por um homem e uma mulher. Além disso, são organizadas brigadas, compostas de 200 ou 500 famílias, fundamentais para as tomadas de decisão em nível estadual e nacional, devido à facilitação da comunicação e deliberação entre membros do movimento.

As brigadas desenvolvem ações diferenciadas e são formadas por um núcleo de base, composto por 10 famílias, e coordenadas por um homem e uma mulher. As famílias se reúnem ao menos duas vezes no mês para discutir, planejar, organizar as

marchas e escolher seus representantes para cursos, viagens e encontros (MST, 2001; 2005).

O Movimento também se organiza por setores de ação: frente de massa, produção, educação, formação, saúde, gênero, comunicação e cultura. Cada setor tem dez representantes, sendo cada um responsável por três ou cinco núcleos de famílias e um representante de cada brigada. Ainda fazem parte dos setores a secretaria, a equipe de finanças, a equipe de disciplina e a equipe de direitos humanos<sup>83</sup>.

No setor de educação, as discussões que têm embasado as ações educativas do MST e a proposta de transformação da escola dialogam com as concepções marxistas de educação, com estudos da pedagogia socialista pelos pedagogos Schulgin, Krupskaja, Lunacharsky, Pistrak e Makarenko; a Pedagogia do Oprimido, desenvolvida por Paulo Freire, e a Própria Pedagogia do Movimento, de base empírica e reflexiva. O objetivo é orientar-se por uma concepção de educação que materialize a transformação da forma escolar atual, na direção dos interesses da classe trabalhadora, transcendendo as relações sociais alienadas típicas das sociedades capitalistas, como afirma Mészáros (2006), disputando diretamente a escola com forças opostas da educação: educação empresarial, rural, militarizada.

Na direção contrária a uma escola a serviço do trabalho alienado, a escola almejada pelo movimento tem o desafio de defender o trabalho socialmente necessário e a cultura por ele produzida, como base principal de seu projeto educativo. Isso significa, além de pensar propostas nesta direção, ainda transformar a própria concepção histórica de trabalho que se assume na sociedade capitalista.

Com este duplo esforço de focar no trabalho específico do campo e partir dos princípios acima mencionados, em 2017, a Escola Popular estabeleceu parceria com o Centro territorial de educação profissional do Extremo Sul da Bahia (CETEF), com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e com o Instituto Aliança, para oferecerem um curso formal. O pós-médio em agroecologia, realizado em regime de alternância (tempo escola e tempo comunidade articulados), tem a finalidade de conjugar experiências formativas distintas e que são distribuídas ao longo de diferentes tempos e espaços, almejando uma formação técnica capaz de envolver pessoas em processos democráticos de gestão, trabalho, estudo e convivência (*diário de campo – jun 2017*).

Junto à discussão sobre a politécnica e a escola unitária de Gramsci<sup>84</sup>, no sentido de uma formação plena, que não separe conhecimento tácito e popular do acadêmico e científico, esta formação de ensino médio-técnico em agroecologia pode ser uma aposta da Escola Egídio Brunetto, em uma perspectiva de futuro. O curso pode ser um gérmen da materialidade de uma formação técnica e política, em que o trabalho seja emancipado da lógica do capital, mesmo não podendo realizar-se plenamente porque a realidade em sistema de classes assim não o permite.

Assim, as possibilidades se dariam pela capacidade da escola em promover uma formação por complexos<sup>85</sup> que possibilitassem articular as matrizes pedagógicas do movimento, chegando a serem elaborados coletivamente os objetivos formativos e de ensino pelos conteúdos escolares, de modo que eles se integrem ao planejamento

---

<sup>83</sup> Essas informações sobre o método de trabalho e organização popular do MST podem ser aprofundadas em trabalhos como MST (2001 e 2005).

<sup>84</sup> A Escola unitária de Gramsci “tem como fundamento a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual estabelecida pela divisão da sociedade em classes”. Nesta proposta não há uma separação entre conhecimentos de cultura geral e de cultura técnica. A gênese dessa formulação está no confronto entre ideias sobre o papel da escola, historicamente tensionada por diferentes interesses de modelo de sociedade e de sujeito (RAMOS, 2012, p. 343).

<sup>85</sup> Pistrak (2015).

pedagógico, mantendo as especificidades da escola e de seus sujeitos. Por outro lado, também seriam tomados como referência conteúdos que historicamente sejam relevantes para a formação integral dos/das estudantes, ou seja, a seleção dos conteúdos e a formulação dos objetivos não poderiam ser decididas nem arbitrariamente nem cristalizadamente, mas sim submetidas à crítica dos envolvidos no processo.

Seguimos com o nosso objetivo de apresentar experiências camponesas que relacionam de alguma forma a questão socioambiental pela materialidade de suas práticas, passando no próximo tópico para o trabalho realizado em duas escolas do campo que inseriram as discussões e práticas da agroecologia em suas matrizes curriculares de ensino.

#### *Escolas do campo: “Paulo Freire” e “Estrelas do Chê”*

A escola Municipal de Ensino Fundamental “Paulo Freire”, localizada no assentamento Lulão, município de Santa Cruz Cabrália e a Escola Municipal de ensino Fundamental “Estrelas do Chê”, localizada no Assentamento Gildésio, em Eunápolis, são escolas públicas do campo dinamizadas pelo MST.

No momento da pesquisa de campo, em junho de 2017, o corpo docente destas escolas havia acabado de realizar uma formação em agroecologia na Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, apresentada anteriormente.

Também havia sido realizada uma campanha regional de combate aos agrotóxicos e a recente construção de uma base curricular específica das escolas do campo que passaram a incluir em seu projeto pedagógico o debate e as práticas agroecológicas (RIBEIRO, 2017).

Essas práticas são consideradas fundamentais para a nova estratégia de luta do movimento contra o agronegócio e a favor do fortalecimento da produção e transição agroecológica camponesa de todos os assentamentos da região, particularmente os que fazem parte do Projeto Assentamento Agroecológico.

Podemos ver o que comenta a diretora da escola “Estrelas do Chê”, que participou de uma das formações em agroecologia, e a fala de uma das professoras da Escola “Paulo Freire”:

eu acredito muito no movimento, nessa discussão da agroecologia. A agroecologia pega todos os setores, ela vem de um conjunto. Um se abrangendo a outro. A agroecologia tem que falar da produção, da educação, do gênero. Um ligado ao outro e isso vai surgindo efeito. A escola popular [Egídio Brunetto] é o berço (*diretora - EC*).

é muito importante uma escola de agroecologia que possa centralizar e ao mesmo tempo disseminar os conhecimentos agroecológicos acumulados e outros novos, para a formação de todas as pessoas do movimento. Existem encontros entre as escolas para se discutir sobre a agroecologia de diferentes formas. A construção da escola Egídio Brunetto foi muito importante. Foi uma porta para às questões da agroecologia. Foi um sonho realizado. Todo o educador que vai lá, quando chega, chega maravilhado (*professora 1 - EC*).

Durante a entrevista com as/os docentes e a direção destas duas escolas do campo, conhecemos algumas de suas práticas agroecológicas. No momento da apresentação, todas/os as/os professoras/es afirmaram se esforçar para aproximar, ao máximo, a discussão da agroecologia à das outras matérias, particularmente educação física, matemática, ciências, português, geografia e educação artística, que correspondem às pastas das/os professoras/es presentes no momento do diálogo. Uma

das professoras destacou a importância das formações para iniciar o planejamento das aulas:

a programação pedagógica é feita após a formação com os técnicos. Usamos um tema só em todas as disciplinas. Após a palestra cada professor aproveita o que foi falado para trabalhar em suas áreas. Fazemos o planejamento no início do ano e é nele que vemos os temas mais adequados para os objetivos do MST (*professora 2 - EC*).

A atividade com a horta foi mencionada em diversos momentos por diferentes professoras/es, para o estudo de cálculo matemático, para discutir questões ambientais como falta de água para a irrigação e suas causas, reflorestamento, entre outras atividades. A horta tem sido utilizada como instrumento pedagógico em diferentes matérias por possibilitar o aprendizado prático de técnicas e interações agroecológicas. O professor de matemática, por exemplo, cita alguns dos assuntos abordados em suas aulas:

[...] cada um fez o cálculo dos canteiros para o plantio e a quantidade de água utilizada. O Projeto era minha “árvore minha vida”. As crianças escolheram suas árvores e deram nome para elas. Plantamos e acompanhamos o seu crescimento. Perímetro, espaçamento do plantio. Projeto enfrentou o maior período de seca. Fomos ver as nascentes dos rios e vimos que está tudo seco. Por isso, as crianças decidiram fazer o replantio da área. O replantio é que faz voltar a chuva. A parte teórica de agroecologia está sendo muito bem trabalhada, mas a parte prática está difícil por conta da seca. Quando chove aproveitamos para fazer as práticas (*professor 1 - PF*).

O consumo e a falta de água, o uso de veneno no solo e a sua relação com a infestação de escorpiões nos assentamentos próximos à empresa Veracel, produtora de papel e celulose, foram destacadas como situações trabalhadas pedagogicamente a partir do contexto real vivenciado pelas/os estudantes, juntamente com o contraponto crítico do consumo de água pelas empresas.

Nas empresas privadas, nas indústrias, é muito maior o consumo do que o trabalhador que nem fica em casa. A culpa não é só do sistema, mas que a Veracel bombeia veneno lá em cima e depois os escorpiões vem tudo para cá, vem! Não queremos esse modelo. Queremos um modelo diferente e não só apenas para nós, mas para todas as pessoas. Quais as nossas ações que estamos fazendo? Cada vez que chovia refletíamos sobre as ações humanas especialmente sobre as ações das grandes indústrias (*professora 1 - EC*).

Esta forma de abordar a questão da água pela professora é bastante coerente com as discussões feitas pela educação ambiental dialógico-crítica. Isto pode ser observado, por exemplo, quando ela menciona a necessidade de um modelo de produção diferente do atual, mais sustentável para todas as pessoas. Ela faz o debate da questão da escassez e consumo de água relacionando-o à desigualdade existente na apropriação dos bens ambientais e na distribuição de seus impactos em uma sociedade de classes. Sem se isentar da responsabilidade individual frente aos impactos socioambientais, promove reflexão com as/os estudantes sobre os maiores responsáveis pela degradação e quem mais se privilegia desta apropriação.

Promover este debate se torna importante, uma vez que um dos principais motivos de conflito socioambiental, no sul da Bahia, inclui também a disputa pela água. Os processos de artificialização dos ecossistemas e da perda da biodiversidade são os principais motivos pela escassez da água para a população, devido aos monocultivos (de eucalipto) e ao uso excessivo de fertilizantes sintéticos.

O ciclo dos nutrientes é alterado e o excedente dos nutrientes acaba por contaminar cursos de águas e lençóis freáticos. O uso demorado de água para irrigação e o seu bombeamento de locais distantes também são fatores que podem prejudicar e alterar o ciclo das águas (hidrobiológico) e todas essas abordagens têm potencial para serem tratadas pedagogicamente.

Nas práticas mencionadas, pudemos observar conexões entre a questão ambiental mais evidente na realidade camponesa e a discussão crítica e global que conecta as causas às consequências dos impactos ambientais, considerando todos os sujeitos/sistema envolvidos no processo. Apesar do obstáculo descrito, devido à falta de água, o professor aproveitou o ocorrido para problematizar a situação limite enfrentada e transformá-la em processo educativo dialógico-crítico, investigando e discutindo as causas de tal escassez de água, mas também em como contribuir para superar tal situação.

Em um dado momento, perguntei ao grupo se a escola trabalhava com educação ambiental. Segundo uma das professoras da Escola Paulo Freire (*professora 2 - PF*), as práticas de educação ambiental se materializam pelo próprio cotidiano da escola, pelo modo de vida camponês das famílias, na sua relação com a terra e com o coletivo.

Para ela a educação ambiental tem muitas aproximações com as ações de agroecologia ao problematizar questões sobre produção, consumo, desmatamento, sustentabilidade, o dilema do uso de agrotóxico relacionado à contaminação humana e ambiental, embora sejam campos de estudo diferentes.

As ações que a professora descreve se aproximam da macrotendência crítica de educação ambiental por evidenciar a dimensão social da questão ambiental, geralmente ocultada nos discursos oficiais, como apresentamos no artigo (FERREIRA; PEREIRA; LOGAREZZI, 2018a).

A professora ainda comenta sobre a importância da paciência para explicar várias vezes sobre os problemas do uso do agrotóxico, respeitando o tempo de cada pessoa e a sua idade ou forma de compreender determinada situação. Ela acredita na formação em agroecologia como base para uma prática educativa que desperte a curiosidade das/os estudantes sobre questões socioambientais, exatamente por envolver situações do cotidiano e para além da conscientização prescritiva de comportamentos pressupostos como adequados. Nas palavras da professora:

as escolas do campo trabalham a educação ambiental numa linguagem da agroecologia. O tema consumismo, por exemplo: aumentando o consumo estamos contribuindo para o desmatamento? De que forma? Como conscientizar sobre o consumismo? Ir à comunidade conversar, fazer o bazar? E o tema sustentabilidade? A agroecologia vai além da conscientização. Meu avô ainda usa o agrotóxico. Não adianta a gente falar que não pode usar o agrotóxico, mas sim despertar a curiosidade. [...] Não dar a resposta pronta e sim contribuir para o estudante ter vontade de buscar (*professora 2 - PF*).

O respeito pelos diferentes modos de compreender as situações contraditórias da realidade e a disposição para pensar como desenvolver a curiosidade epistemológica<sup>86</sup> no processo de formação da/o estudante e de seu conscientizar-se nas interações com as pessoas e com o mundo destacam o aspecto dialógico da educação ambiental dialógico-crítica, uma vez que sua aposta está na relação de solidariedade, disposição, horizontalidade e intencionalidade no ato de educar-se. Complementando a sintonia com essa perspectiva, nota-se que a ênfase relacional dialógica, intersubjetiva, potencializa a abordagem dialética da relação sujeito-objeto, de modo mais amplo e complexo, tal como preconiza o aspecto crítico na abordagem da realidade concreta.

A educação ambiental, no modo geral, debate temas como sustentabilidade, resíduos, consumo, mudanças climáticas, impactos, entre outros. Estes temas ao serem trabalhados em suas contradições, por meio da agroecologia<sup>87</sup> que suscita o manejo ecológico dos agroecossistemas, com ação social coletiva e propostas alternativas e participativas de produção e consumo, contrapõem a degradação socioambiental gerada pelo neoliberalismo atual, passando necessariamente pela contraposição ao modelo de produção capitalista: o agronegócio.

Isto acontece por que a agroecologia para o MST constitui-se como uma agricultura da classe trabalhadora, materializada pelo movimento a partir de uma matriz formativa e pedagógica específica, tornando-se uma agroecologia militante e popular. Como afirma Carvalho (2013), na medida em que o campesinato se apropria da base científica e tecnológica da produção ecologicamente fundamentada, em contraposição ao modelo convencional do agronegócio, ele também articula formas de impulsionar a consciência sobre os benefícios dessa outra matriz tecnológica, internamente nos assentamentos, em um movimento dinâmico que pode se expandir também para a sociedade civil e para as instituições públicas.

Foi a partir das discussões do 3º Congresso Nacional do movimento, em 1995, que a agroecologia, nestes termos, passou a ser uma orientação do movimento, sendo cada vez mais trabalhada nos assentamentos. A integração, em 1996, do MST à Via Campesina, que inclui no seu programa a agroecologia e a sustentabilidade, também foi importante para este processo. No 4º Congresso Nacional, em 2000, foi declarada a adesão necessária do MST ao projeto agroecológico.

A sustentabilidade pode ser considerada um tema comum ao campo da educação ambiental e da agroecologia. Sua complexidade se dá tanto pelos desafios em pensar em novos modelos de relação socioambiental, novas formas de produzir e consumir, como também por sua disputa ideológica conceitual e prática. O principal desdobramento destas disputas é a redução da questão ambiental a formas de comportamentos ecologicamente corretos e a formas de compensação de empresas, agências, instituições e sujeitos que compreendem a questão ambiental como desarticulada da questão social, apostando na perpetuação das relações capitalistas, sustentadas na crença de resolução de problemas ambientais pela tecnologia.

Ao contrário disso, nas escolas do campo a questão socioambiental ganha uma materialidade crítica em atividades que relacionam a sustentabilidade à importância da produção e consumo de alimentos saudáveis, pela classificação das sementes crioulas e o posicionamento contrário ao patenteamento destas sementes pelas empresas. Também é possível citar as discussões sobre os impactos negativos dos alimentos transgênicos à saúde e ao ambiente, bem como o debate histórico e político sobre soberania alimentar e a cultura camponesa, que trata dos saberes milenares sobre agricultura.

---

<sup>86</sup> Freire (2006).

<sup>87</sup> Este conceito de agroecologia é de Sevilla-Guzmán e Ottman (2004, p. 1).

Os temas consumo e resíduo foram mencionados pelas professoras quando falávamos sobre educação ambiental. E isto ocorreu nas duas escolas. No caso da escola Paulo Freire estes temas foram trabalhados com as/os estudantes por meio da produção de biofertilizantes e adubos orgânicos nos assentamentos. Com estas práticas foram propostas discussões sobre reciclagem e a ciclagem de nutrientes pela decomposição dos resíduos orgânicos no solo e a contribuição para a sua fertilidade.

A professora fez relação do tema resíduo com a sustentabilidade e considerou que a sustentabilidade tem a ver com a preservação do solo e com a consciência sobre a importância deste processo:

a sustentabilidade está nas preservações. Quando a gente recicla, é ter consciência do nosso lixo. [Saber] o tempo de decomposição que não vai ajudar o meu solo, ao contrário vai prejudicar (*professora 1 - PF*).

A questão da produção de resíduos é bastante peculiar ao contexto de onde se estabelecem as relações de compra, venda, consumo e descarte daquilo que se quer desvencilhar. No ambiente rural, por exemplo, o tipo de resíduo (orgânico) produzido é reaproveitado para o enriquecimento do solo. Além disso, tanto o padrão (quantidade, ritmo), como o tipo (escolha) de consumo industrializado são muito inferiores nas áreas rurais, comparados aos das áreas urbanas.

Contudo, o descarte nas áreas rurais pode ficar evidente devido à falta de coleta regular de lixo nos assentamentos, diferentemente das áreas urbanas. Além disso, são nas áreas mais afastadas e rurais onde são destinados estes resíduos em aterros sanitários, geralmente instalados em áreas de “sacrifício”<sup>88</sup>. Por isso, a questão dos resíduos nas escolas do campo foi associada ao consumo e à reciclagem dos resíduos orgânicos (compostagem), ou à transformação dos resíduos recicláveis em recursos materiais artísticos, maquete, faixa, entre outras formas de divulgação das ações agroecológicas e de campanhas contra o consumo de agrotóxicos.

A luta contra o agrotóxico, amplamente difundido pelo agronegócio e as razões que levam a este enfrentamento, têm evidenciado contradições presentes também no interior das práticas agrícolas camponesas, subordinadas aos interesses das indústrias de papel e celulose da região, principalmente naquelas famílias que ainda não conseguiram se desvincular do modelo de produção agrícola convencional. Muitos sujeitos trabalhadores do campo estão resistentes em deixar de utilizar venenos ou insumos químicos e biológicos, pois receiam que sua produção não seja suficiente nos moldes agroecológicos, corroborando o mito da improdutividade da agroecologia *versus* produtividade da agricultura sintética e mecanizada.

Tal fato é bastante compreensível, pois foram décadas de desqualificação do saber camponês e de seu modo de vida que precisam ser reconstruídos e fortalecidos, além das questões materiais que envolvem a degradação das terras e o tempo de sua recuperação, fatores estes que, entre outros, levam a tal resistência.

Neste sentido, lutar para que a transição agroecológica aconteça neste território significa também pensar ações que recuperem tanto os conhecimentos populares e a fertilidade das terras, como também que esse processo seja potencializado ao máximo, com antigas e novas tecnologias e conhecimentos científicos acumulados que auxiliem na superação destas e de outras contradições internas ao próprio território camponês. Tanto as escolas do campo, como a educação ambiental dialógico-crítica podem contribuir para este processo.

---

<sup>88</sup> Acserald (2004).

Na escola Paulo Freire, por exemplo, os perigos do uso de agrotóxico têm sido trabalhados de forma cuidadosa, dialógica e não acusativa, tanto com as/os estudantes, como com as suas famílias, de modo a aproveitar esta contradição para se pensar ações conjuntas que favoreçam a transição agroecológica.

Mas, antes disso, é relevante que seja trabalhada a própria tomada de consciência da importância deste processo para a luta social empreendida pela reforma agrária, que é a própria luta pela existência do modo de vida camponês. O trabalho com as/os estudantes sobre o não uso de agrotóxico e suas contradições com as práticas familiares foram abordadas pela professora no destaque abaixo:

o pai do menino tá acostumado a trabalhar com Round-up e os herbicidas. É uma coisa bem minuciosa. Vamos bem devagar, controlando a ansiedade, repetindo e respeitando o tempo de cada geração. Tem várias outras coisas que são venenos, não é somente o Round-up. O pequenino já vai crescer consciente desse processo e auxilia a mudar as pessoas mais velhas. O veneno eles batem de avião, e tem muita gente ficando doente. Setenta por cento das famílias estão usando muito menos os agrotóxicos (*professora 2 - PF*).

Os objetivos formativos e de ensino são pensados pela escola considerando o processo dinâmico entre a realidade do contexto das famílias e seus assentamentos e o conteúdo curricular de ensino. Neste sentido, trazer questões do cotidiano das famílias, de forma intencional, também faz parte de associar o trabalho como princípio educativo, bem como, debater a história e a cultura dos assentamentos.

No processo dialético da relação entre o particular e a realidade mais ampla, as escolas do campo têm realizado atividades fora dos assentamentos e acampamentos para divulgar o seu trabalho com agroecologia e reafirmar a identidade de ser Sem Terra para o conjunto da sociedade, com intuito de se contrapor a estereótipos de baderneiro, oportunistas ou Jeca Tatu, atribuídos pela mídia aos camponeses sem terra, organizados no MST.

Teve uma feira sustentável e levamos tudo o que fizemos de agroecologia. Levamos a questão da alimentação saudável, fizemos mudas em garrafa pet, caixinha de leite e pneu. E isso surpreendeu. Colocamos o nome da escola “Estrelas do Chê” e a bandeira do movimento. Isso assustou. Mas a que mais foi visitada era a nossa barraca, porque tínhamos muitas novidades, feitas por nós mesmos! (*diretora - EC*)

A escola ainda aproveita para exemplificar formas de plantio reutilizando as embalagens que seriam descartadas em aterro sanitário ou recicladas gastando mais energia, água e outros insumos para o reprocessamento do material do resíduo. Ao associar essas práticas comportamentais ao contexto dos assentamentos e do movimento, esta ação se torna um instrumento educativo crítico, pois ao historicizar a prática, ela deixa de ter um fim nela mesma e passa a ser utilizada como um tema que gera o debate ou formação sobre assuntos mais complexos.

Esta forma de fazer educação do MST, que inclui a sua matriz pedagógica, mas também os objetivos formativos e de ensino, a organização do plano de estudos da escola e seu plano pedagógico (complexos de estudo), a seleção dos conteúdos e temas, o local de estudo, os tempo educativos, as formas de conhecer a realidade da escola e de seu entorno (inventários ou diagnóstico da realidade), formas de promover a participação de todas as pessoas tanto na gestão, como no próprio trabalho na escola,

todas essas especificidades pensadas no processo educativo estão alinhadas aos princípios do movimento e de sua própria maneira de fazer pedagogia:

a escola segue os princípios do movimento, tem o mesmo discurso filosófico do movimento: crianças revolucionárias e críticas! Preservar a identidade do MST e a nossa pertença de ser Sem Terra. (*professora 3 - EC*)

Construir um ambiente educativo que se oriente pela matriz pedagógica do movimento (trabalho, luta social, organização coletiva, cultura, história) exige transformações na forma escolar atual e nas relações sociais estabelecidas no trabalho pedagógico. Ampliar a educação para além da escola ou da sala de aula como espaços de aprendizagem, superar a separação entre conhecimentos instrumentais e saberes práticos, reestabelecer conexões entre o que se aprende e as demandas da realidade social, bem como estimular formas de incentivar a não passividade das/os estudantes, são alguns dos desafios colocados para esta transformação.

As escolas estudadas consideram os limites que a realidade coloca neste momento histórico para a efetivação de suas práticas e partindo deles objetivam centrar esforços na sua superação, assumindo uma matriz formativa e pedagógica que auxilia no direcionamento das atividades, na reflexão constante sobre elas e na avaliação coletiva e organizada. Essas matrizes também propiciam que todas as pessoas envolvidas na escola criem um conjunto de perguntas que pode auxiliar na decisão da forma pela qual todas as matrizes serão colocadas em movimento, na direção daquilo que se pretende transformar dia a dia ().

Na escola Paulo Freire a diretora destaca que ao ter uma concepção de educação bem definida e ter dimensão do horizonte aonde se quer chegar e do longo caminho a percorrer, o movimento pretende mudanças para além da escola e em muitas direções. Por este motivo, a ausência de alguns materiais pedagógicos como apostilas e livros enviados pelo Ministério da Educação, por exemplo, não atrapalha diretamente o processo pedagógico da escola.

Ainda não temos o material didático, mas também não ficamos presos nele. Usamos a criatividade. Pesquisa na internet com wifi. Fazemos pesquisa o tempo todo com a internet. Todo mundo que a gente vê que pode ajudar um pouco, ele vem para contribuir (*diretora - PF*).

Ela menciona que as/os professoras/es juntamente com as/os jovens têm cada vez mais percebido a importância da pesquisa e da consulta às pessoas mais experientes, principalmente para conhecer a história das coisas, como também atualizarem-se dos acontecimentos do mundo. Inclusive este acesso é importante também para questionar se o que se tem aprendido é realmente relevante para a luta social e para os interesses dos sujeitos do campo.

A escola do campo “Paulo Freire” expressa em seu nome a imagem de um dos educadores brasileiros mais importantes, o qual também é mencionado pela professora:

o movimento vem se atualizando, a pesquisa é um ponto principal, quando há uma alteração do dado ou da informação, vamos pesquisar a fonte da informação e atualizar o dado se for o caso. O MST tem alguns pensadores, o Paulo Freire, por exemplo, é o pensador mais utilizado. Todo dia é como se fosse algo novo pra gente, cada dia tiramos uma pontinha (*professora 4 - PF*).

A importância de se pesquisar a realidade também se dá no processo de avaliação. Verificar o alcance dos objetivos formativos e de ensino, em quais situações, por quais procedimentos e em que tempo eles estão acontecendo, segundo Caldart (2017), também é parte deste processo pedagógico.

Pesquisar a realidade dos assentamentos e realizar anotações seguidas de um roteiro e sistematizá-las, criando “inventários da realidade”<sup>89</sup>, também contribui para a avaliação e todo o processo educativo. Além disso, serve como subsídio para o planejamento pedagógico, trazendo elementos novos para atividades que permitam a relação entre teoria e prática e o próprio alcance dos objetivos formativos e de ensino, pois estes inventários se tornam documentos de estudo.

Outro elemento importante destacado pela professora da escola Estrelas do Chê é a mística, que conta com manifestações subjetivas e culturais que podem ir além do sagrado, em uma aproximação da “consciência do fazer presente com a utopia do futuro” (BOGO, 2012, p. 475).

Introduzida na vida social e na luta política, a mística traz o movimento da história das militâncias<sup>90</sup> e auxilia no processo de coesão e sentido comum do grupo em organização coletiva. Geralmente a mística procura materializar aquilo que está no abstrato, contando histórias e lembrando fatos marcantes da luta do povo a partir de linguagens artísticas, como a música, o teatro, a dança, mas também uma frase poética de ordem. A mística é momento de abertura de todas as ações do movimento, desde as marchas às ocupações. Este elemento fortalece a união e o fio que liga as lutas do passado com as lutas do presente; as histórias servem de inspiração para outras futuras lutas.

Para a professora, a mística na escola educa ao trazer elementos da arte, da história e por ser utilizada para resolver questões de conflito na convivência entre as/os estudantes, processo que recupera o pertencimento e o sentido comum do grupo, da escola e da organização social do movimento. Por isso, junto com a mística, fazer atividades coletivas que necessitam desta organização feita pela/os próprias/os estudantes é forma educativa de muito resultado nos objetivos da luta social.

A mística, a música, até o poema do livro é um ato místico. Toda vez que há dificuldade, às vezes, é a convivência. Então podemos investir no trabalho coletivo (*professora 3 - EC*).

A gente dá responsabilidade. Eles também são coordenadores das atividades. Cada semana é um coordenador. Fazemos assembleia. Eles fazem rapidinho, criam e apresentam a mística com poema, coral quando temos apresentação fora, na secretaria, das práticas de agroecologia. (*professora 3 - EC*).

A professora acrescenta que para melhorar a convivência no assentamento e na escola é preciso investir tempo em atividades que favoreçam com que as pessoas se envolvam no processo educativo e se sensibilizem coma mística. Por meio deste

---

<sup>89</sup> O inventário da realidade como partida para a construção dos complexos de estudo estão fundamentados nas experiências soviéticas, pós-revolução de 1917, principalmente a partir das elaborações de Pistrak. A formulação de inventários e complexos de estudos em algumas escolas vinculadas ao MST tem reunido contribuições de autores como Freitas (2010, 2011).

<sup>90</sup> Fernandes (2012) traz alguns exemplos históricos utilizados na mística do movimento: a caminhada do povo hebreu rumo à Terra Prometida, na luta contra a escravidão no Egito; a caminhada de Gandhi e dos indianos rumo ao mar, na luta contra o imperialismo inglês; as marchas das revoluções mexicana e chinesa e da Coluna Prestes, entre outras.

envolvimento as atividades ganham qualidade, profundidade e materialidade por meio do trabalho coletivo (*professora 3 - EC*).

Quando eles organizam tudo sai melhor do que o que a gente planejou, porque são eles que sabem o que conseguem fazer. Porque já tem a ideia do que pode ser feito e eles trabalham para isso. Se a gente determina não dá certo! Quando chega lá, termina o evento, o pessoal de fora elogia o trabalho, por que ele se destaca (*professora 3 - EC*).

Podemos dizer que as experiências destas escolas, bem como o conhecimento produzido e compartilhado por elas, (re)criam e articulam diferentes formas de transformação da escola e da sociedade, por meio da formação política e técnica dos sujeitos do campo, ampliando e diversificando suas possibilidades de aprendizagem na direção de um mundo mais justo e sustentável para todos os seres.

Com propostas curriculares sintonizadas com as necessidades dos sujeitos envolvidos, a escola desenvolve e fortalece o processo de transição agroecológica, enfrenta o desafio da reforma agrária e do estabelecimento de outras formas de viver e de conviver em sociedade e no ambiente, concebendo e respeitando diferentes interações socioambientais. As escolas abordam temas comuns aos da educação ambiental, a partir de sua materialidade conflitiva e de vulnerabilidade, o que torna sua atividade ainda mais criativa na simplicidade de ações profundas para a formação e constituição de um tipo de ser humano como parte da natureza. Um ser integrado a ela (totalidade que se expressa particularmente na terra e em suas relações vitais) a ponto de com ela se identificar e por ela se responsabilizar, reconhecendo a importância dos impactos das relações ecológicas e o papel aí da agroecologia. Nesse contexto, o ser em processo se potencializa para conceber uma outra sociedade e buscar a sua concepção e construção que dialeticamente correspondem também ao próprio ser.

Seguimos agora para a próxima experiência que trata da alfabetização de pessoas adultas.

#### *Método cubano de alfabetização Yo, sí puedo (Sim, eu posso)*

A educação de pessoas jovens e adultas é uma modalidade educativa, ou maneira específica de educação básica, destinada às pessoas a quem foi negado o direito educativo em idade regular.

Embora esse direito à educação seja considerado como universal e assegurado pelo Estado, conforme constituição, dados de 2017, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam que ainda existem no Brasil 11,5 milhões de pessoas analfabetas, com 15 anos ou mais de idade.

No campo, os dados são ainda mais desiguais, pois a taxa de analfabetismo chega a 23,2 %, enquanto nas regiões urbanas o percentual chega a 7,3%. O abismo regional também é grande: o nordeste brasileiro concentra a maior taxa de analfabetismo, com 14% (6,5 milhões de analfabetos) em contraposição ao sul e sudeste com 3,5% cada.

A situação do acesso à educação de pessoas jovens e adultas, particularmente no campo do nordeste brasileiro, apresenta um quadro de exclusão e marginalização bastante desfavorável à população camponesa. Esse quadro não se inicia agora, ele tem raízes históricas que remontam ao período colonial, perpassam a primeira república e continuam na atualidade, estabelecendo relação direta com a pobreza, com o latifúndio e com a desigualdade socioambiental. Por este motivo, a educação de pessoas jovens e

adultas ainda é uma das demandas prioritárias por escolarização apresentadas pelos sujeitos trabalhadores do campo (ARAÚJO, 2012, p. 251).

A educação de pessoas jovens e adultas não se restringe à alfabetização, embora ela seja condição fundamental para o prosseguimento dos estudos. Por meio das discussões da educação do campo, os movimentos sociais camponeses têm apontado uma perspectiva de educação de jovens adultos para além da alfabetização e da escolarização, considerando os próprios aprendizados que os sujeitos trabalhadores do campo adquirem nas experiências de luta, de organização coletiva e de trabalho com a terra. Isso se soma à importância da educação escolarizada reconhecida como um direito pelo MST.

Na história do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra o desafio da educação e da alfabetização caminha junto com o processo de luta pela terra, de organização e mobilização dos sujeitos trabalhadores. Nos primeiros acampamentos, com a preocupação de alfabetizar e educar, a escola já existia embaixo de uma árvore, da lona preta, do barraco (MST, 2007).

Devido ao acúmulo prático e teórico materializado pelas inúmeras experiências de alfabetização e de educação nas escolas do MST, com a pedagogia própria do movimento voltada à realidade do campo e com perspectiva transformadora, erradicar o analfabetismo, ao menos nas áreas de assentamentos e acampamentos, se tornou uma questão prioritária.

Foi também com este objetivo que o MST se permitiu conhecer e adotar métodos pedagógicos de inspirações freirianas, além de buscar outras experiências na América Latina, a fim de aprender com processos históricos de educação de amplo alcance, como é o caso do método cubano de alfabetização Sim, eu posso.

Criado pela pedagoga Leonela Relyz Diaz e desenvolvido pelo Instituto Pedagógico Latinoamericano e Caribenho (IPLAC), em 1961, o método de alfabetização Yo, sí puedo foi inspirado na experiência educativa cubana que utiliza técnicas de ensino baseadas nas filosofias educacionais de Vygotsky, Makarenko e Dewey (CARNOY, 2009, p. 134), para a realização de alfabetização em massa.

O método recebeu em 2006 o Prêmio Alfabetização Rey Sejong, da UNESCO, que anualmente destaca programas de alfabetização de pessoas adultas em todo o mundo, pela sua eficiência em baixar índices de analfabetismo em mais de 15 países. Parte-se de um sistema simples e rápido de ensino que se utiliza de associações de letras, números e recursos radiofônicos de códigos, permitindo a alfabetização em até quatro meses.

O formato, tal como tem sido utilizado pelo MST foi elaborado originalmente para o contexto venezuelano, declarado em 2003, como território livre do analfabetismo. Após experiência no Haiti com a alfabetização via rádio, o método também passou por adaptações passando a ser utilizado em vídeo.

Trazido para o Brasil em 2005 pelo MST, o método teve adaptações de contexto para adequá-lo à realidade local, por mais de 13 anos, sendo colocado em prática por coordenadoras/es e educadoras/es populares que trabalham para a efetivação da alfabetização no maior número possível de assentamentos e acampamentos.

Segundo o MST, a campanha no Brasil tem como principais objetivos:

1. Desencadear um processo de alfabetização de todos e todas jovens e adultos dos assentamentos e acampamentos coordenados pelo MST que não tiveram acesso à leitura e à escrita, contribuindo para que essas áreas se tornem territórios livres do analfabetismo; 2. Envolver na campanha de alfabetização todos/as os sujeitos do Movimento Sem Terra, assentados e acampados; é dever de todos se envolverem nesta

nobre tarefa; 3. Realizar a formação de educadores e educadoras para o exercício da Educação de Jovens e Adultos; 4. Despertar nos trabalhadores e trabalhadoras do campo o desejo de dar continuidade ao seu processo de escolarização; 5. Buscar junto ao poder público formas de garantir aos trabalhadores e trabalhadoras o direito de continuarem o seu processo de escolarização. É nosso direito estudar! 6. Propiciar a elevação do nível de consciência social, cultural, ideológica e política dos sem terra do MST (MST, 2007, p. 9).

Com estes objetivos, foram iniciadas experiências-piloto no Paraná, Piauí, Maranhão, Ceará, entre outros estados e, após os resultados positivos em algumas regiões, o movimento seguiu com a campanha de erradicação do analfabetismo, inclusive no extremo sul da Bahia. Nessa região, no ano de 2015, formou-se cerca de 180 trabalhadoras/es, dos assentamentos Jaci Rocha, Antônio Araújo, Bela Manhã, Herdeiros da Terra, José Martí e Abril Vermelho, usando o método Sim, eu posso com dezessete turmas.

Segundo uma das coordenadoras das ações do projeto Sim, eu posso, realizado no assentamento Kageyama, em Eunápolis, extremo sul da Bahia, no ano de 2017, de acordo com a metodologia da campanha, foi realizado um diagnóstico para identificar as pessoas que ainda não sabiam ler e escrever e o grau de escolaridade médio da comunidade.

Inicialmente foram diagnosticadas 247 pessoas, mas ao acompanharem o cadastro do Incra foi verificada a existência de aproximadamente 319 pessoas nesta condição, que no entanto, não se autodeclararam analfabetas, devido a discriminação e preconceitos sofridos ao longo de suas histórias e do desdobramento destas pesquisas cadastrais que muitas vezes sustentam políticas públicas ou pesquisas desqualificadoras dos sujeitos camponeses. Após esse levantamento foi possível formar 19 turmas em diferentes assentamentos, contando com o universo de 319 pessoas e com a motivação de identificar e convidar ainda mais pessoas.

Para a coordenadora, o método é eficiente, porém, desafiador em muitos aspectos. “Todos estão muito sonhadores demais”, mas para que o processo de erradicação do analfabetismo aconteça é preciso que, além de vontade, haja também determinação e compromisso de todas as pessoas envolvidas, inclusive na busca de estruturas para que as aulas aconteçam, principalmente devido à necessidade do uso de recursos televisivos, o que implica ter acesso à energia elétrica:

O MST se interessou pelo retorno dos resultados. Num lugar deu muito certo e em outros não deu. Estávamos muito sonhadores demais. O método é televisionado e tem assentamento que nem tem energia. Diversos militantes do MST foram para Cuba estudar o método. É uma telenovela que tem uma educadora. É uma simulação de uma sala de aula. (*coordenadora SP – entrevista jun 2017*).

A questão da energia elétrica mencionada pela coordenadora é um dos fatores da enorme dívida social para com os sujeitos do campo que ainda apresentam como demanda recursos sociais fundamentais como: energia elétrica, serviço escolar, serviço médico, entre outros<sup>91</sup>.

---

<sup>91</sup> A falta de energia no campo também é uma preocupação de muitos movimentos sociais, como o Movimento dos Atingidos por Barragens que tem articulado sua luta à soberania alimentar e particularmente a soberania energética. Na agroecologia também têm sido aprofundados estudos sobre desenvolvimento e uso múltiplo de fontes de geração de energia, com menor impacto social e

Contudo, a falta de energia não impediu o avanço e a popularização do método de leitura e escrita na região que se somou as ações do Projeto Assentamentos Agroecológicos. Ele foi utilizado em diferentes assentamentos após o levantamento de lugares que poderiam ser disponibilizados para as aulas: espaços comunitários, escolas do campo e até casas de assentadas/os.

Segundo o senso levantado pela Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, de 2015, o extremo sul baiano possui mais de 20% da população adulta e idosa não alfabetizada nas áreas de Reforma Agrária. Percentual que se soma aos mais de 13 milhões de pessoas jovens e adultas no Brasil que não sabem ler ou escrever. Por isso, o método tem sido reconhecido como forma de contribuir para a diminuição dos altos índices de analfabetismo na região e no país, marcando o início de um processo de luta permanente pelo direito a educação no campo que tem se utilizado da agroecologia para dinamizar a aprendizagem, ao unir o modelo produtivo as relações sociais, com foco na alfabetização<sup>92</sup>.

Os vídeos que estão sendo usados no Brasil foram gravados por artistas militantes brasileiros que residem em Cuba e que quiseram colaborar com a adaptação do método, mediante cuidadosa tradução para o português e para a adequação do contexto histórico local dos assentamentos. O ator Chico Diaz é o principal apresentador, junto com a atriz Tuca Moraes como afirma a coordenadora:

Os militantes são atores, eles se preparam para isso. Tuca Moraes que é atriz e Chico Dias são colaboradores da novela. Também veio uma equipe cubana para o Brasil para fazer uma capacitação das pessoas com o método que é muito rigoroso. Agora o movimento retoma a campanha de erradicação do analfabetismo (*coordenadora SP*).

O cenário da “novela” conta com uma sala de aula onde atores-estudantes fazem perguntas estimulantes à atriz-professora. O método é composto por um kit com 17 VHS/DVDs e uma cartilha, com 65 aulas de alfabetização para serem trabalhadas em um período de três meses, mediadas por uma/um monitora/or voluntária/o.

A desigualdade histórica sofrida pelos sujeitos do campo no acesso à educação, principalmente de leitura e escrita, cria uma demanda urgente de ações que supere rapidamente esta lacuna. Contudo, há de se ter cuidado, pois ao mesmo tempo, o “aligeiramento” do ensino é uma das críticas às políticas públicas compensatórias de educação de pessoas jovens e adultas, quando compreendidas como forma de promover correção de fluxo e rápida certificação para redução de gastos e melhoria de dados estatísticos.

Com a perspectiva de suprir rapidamente o analfabetismo, o Sim, eu posso se torna um estímulo aos sujeitos do campo, jovens, adultos e idosos para que continuem seus estudos, após a aprendizagem da leitura e da escrita. De modo que também possam ampliar sua consciência socioambiental e política ao ter acesso a diferentes aprendizagens que sirvam na lutar por uma sociedade sem desigualdades. E para isso, a leitura e a escrita se faz fundamental para o processo de apropriação do rumo de sua história, ao buscar superar a formação voltada ao exercício de papéis subalternos, previamente determinados na sociedade de classes.

---

ambiental, integrada à transição agroecológica dos assentamentos combinando, por exemplo, produção de alimentos e energia (alimergia – alimento, meio ambiente, energia) de forma diversificada e consorciada, por meio de sistemas industriais com multifinalidades, de pequeno e médio porte e descentralizados (GÖRGEN, 2012).

<sup>92</sup><http://www.mst.org.br/2017/11/08/sim-eu-posso-alfabetiza-233-trabalhadores-sem-terra-no-extremo-sul-da-bahia.html>

Com este objetivo o método Sim eu posso é dividido em três etapas. A primeira é o treinamento composto por 10 aulas. No segundo é feito o ensino da leitura e escrita, composto por 42 aulas. O terceiro é a consolidação da aprendizagem composta por 13 aulas.

Na primeira etapa é realizada a preparação das/os estudantes para um maior envolvimento na aprendizagem da leitura e da escrita. Este processo envolve dez aulas estruturadas em dois blocos, com cinco aulas cada uma. O primeiro bloco está voltado ao desenvolvimento da expressão oral e das capacidades (déficits de atenção, agressividade, limite, postura...) (MST, 2007).

Além disso, há uma preocupação em assegurar a representação gráfica dos números 0 a 30 que, geralmente, são conhecidos pela maior parte das pessoas do grupo. Já o segundo bloco trata do estudo das vogais.

Esta associação das letras aos números se justifica, pois, mesmo sem saber ler e escrever, devido às práticas cotidianas (contar os dias da semana, o dinheiro, jogar cartas) as pessoas geralmente são providas de algum pensamento lógico-matemático de origem prática. Assim, o método inicia o aprendizado da leitura e da escrita pelo conhecido e concreto (os números), para em seguida abordar o abstrato (as letras), baseando-se naquilo que a pessoa jovem e adulta sabe, reforçando também a sua autoestima.

A segunda etapa é a principal. Ela é composta por 42 aulas divididas em dois grupos, um de 23 e outro de 19 aulas. O primeiro grupo de aulas foca o aprendizado das letras e dos fonemas. Cada dia é dedicado a uma determinada letra ou fonema. O segundo grupo de aulas é destinado às dificuldades particulares do idioma. No caso da língua portuguesa, por exemplo, são abordadas as combinações especiais, como o uso de rr, ch, lh ou os sons de "ce" "ci" ou "gue" e "gui".

O vídeo da aula leva em torno de 50 minutos e necessita da mediação da/o educadora/or para estimular as/os trabalhadoras/es na interação com o vídeo e avaliar continuamente a evolução da aprendizagem.

Há figuras de comando que vão aparecendo no vídeo e a ideia é que, conforme a professora dá uma orientação no vídeo, o aluno tem também que seguir. Existem figuras nos vídeos. A relação é dos alunos com a TV, enquanto o professor acompanha quem está conseguindo realizar as atividades e quem não está conseguindo (coordenadora - SP).

O método organiza-se em torno da relação entre números e letras. Para cada letra há um número correspondente. Os números de 1 a 5 estão relacionados às vogais; as consoantes se associam a uma numeração a partir do número 6, de acordo com a frequência com que cada letra aparece no vocabulário.

Os exercícios envolvem: a relação de um número (conhecido) com uma letra (desconhecida). A relação de uma figura simples com a palavra objeto de estudo, ideia ou oração (frase). A palavra-chave da frase é então dividida em sílabas para, enfim, serem produzidas novas palavras e ideias.

A terceira etapa está voltada a fixar os conhecimentos adquiridos na etapa anterior. Serve também para avaliar a realização dos objetivos. Compõe-se de 13 aulas, das quais as duas últimas são reservadas à redação. As dificuldades de ortografia se resolvem de forma lúdica, como se fosse um jogo.

Nessa fase a/o estudante trabalha na identificação de imagens e na escrita do seu nome. Desenvolve uma escrita e leitura inteligente, ainda que elementar, construindo frases com sentido lógico. Além da avaliação continuada registrada pela/o educadora/a

em notas de campo, como avança (a), ou não avança (na), no último encontro é feita uma carta de próprio punho pelas/os estudantes, como essa que tivemos a oportunidade de presenciar na pesquisa de campo:

Fui sequestrada da minha família com seis anos, passei a conviver com uma família diferente. Uma coisa que me marcou muito foi que na fazenda todas as crianças estudavam, mas eu não podia por que era menina e tinha que fazer o trabalho da casa. Eu via quando as crianças chegavam e saíam pra escola. Com 11 anos eu saí de casa e eu pagava uma pessoa pra me ensinar. Com 16 anos eu trabalhava pra uma senhora que me ajudava a ler, eu pegava um papel na rua e ela me dizia o que estava escrito. Depois eu comecei a comprar um cordel e tinha um romancezinho. A escola normal também era difícil. Aqui a professora é muito dedicada. E agora eu já sou capaz de escrever uma carta pra ela. Quando estava na casa dos meus filhos e precisava escrever um bilhete eu não sabia. Então agradeço por que agora eu consigo. Desde o começo eu falei que não ia desistir. Por que uns podem estudar e outros não? (*carta escrita por estudante do método*)

Após a elaboração da carta, uma nova etapa foi acrescentada pelo MST, inspirada nos círculos de cultura propostos por Paulo Freire. Esta etapa é considerada como fundamental para aprofundar e dar continuidade ao processo de aprendizagem e para a motivação dos educandos. O método Sim eu posso focaliza o primeiro contato com as letras, palavras e números, sendo utilizado para uma formação inicial de leitura e escrita de forma a atingir o maior número possível de pessoas assentadas e acampadas, as quais, porém, necessitam de aprofundamento para alcançar novos patamares, ainda que seja necessária a realização de nova campanha para a sua continuidade.

A metodologia dos círculos de cultura ainda precisamos aperfeiçoar. Imagina, você acaba de começar a aprender a escrever e o curso acaba! Então poderia ser um fortalecimento do nosso coletivo de educadores e os educandos. O pessoal que está como educador é voluntário, então não é possível continuar com eles para essa segunda etapa do método. A ideia é fazer outra campanha.

No caso brasileiro, o material foi adaptado pelo próprio movimento de acordo com as suas necessidades e contexto.

O material foi MSTealizado, os cubanos falam para não mexer no método, mas eles autorizaram as mexidas no material para a continuidade [do aprendizado]. (*coordenadora – SP*).

Tal adaptação se dá em, ao menos, dois momentos que os aproximam das práticas de Paulo Freire. O primeiro é o círculo de cultura ao final do método e o segundo é a introdução de um tema gerador para as discussões da aula. Segundo a coordenadora, esse momento é chamado de diálogo com a palavra integradora e em todas as aulas há um tema do cotidiano a ser trabalhado:

então você vai trabalhar esse diálogo e contextualizar o que vai ser trabalhado a partir de um tema. Às vezes é a questão da terra, questão da lua, qual é a influência do sol e da lua na plantação, questão da mulher, questão de gênero, tem muitos temas, a casa. Às vezes é só uma palavra. Você pega essa palavra e vai trabalhando com ela, fazendo várias reflexões. Como são as casas, porque tem diferentes casas? Reflexão do processo sabe? Esse momento o MST adaptou bastante (*coordenadora - SP*).

As aulas são organizadas de forma a manter o momento de acolhida, de boas vindas, de partilhar motivações, aprendizados e ausências. A coordenadora afirma que é muito importante valorizar a presença de todas as pessoas, como uma responsabilidade compartilhada, para o movimento:

a construção do assentamento como um território livre do analfabetismo não é um problema individual é um problema político e social e que depende também de todo mundo para contribuir com isso. A responsabilidade é de todas as pessoas. A ausência é um prejuízo para todos (*coordenadora - SP*).

O compromisso de ter “todos os sujeitos sem terra estudando”, segundo o MST (2007, p. 11), “deve ser uma responsabilidade coletiva de todos os dirigentes e militantes, das escolas e de todos os setores e instâncias do MST, envolvendo desde os núcleos de famílias até às coordenações e direções locais, regionais, estaduais e nacional”.

Para organizar esta obra coletiva e solidária, o MST conta com a participação integral dos setores: educação, formação, cultura, comunicação, frente de massa, produção, saúde e coletivo da juventude, mediante organização de calendários para reuniões e distribuição de tarefas, na articulação, divulgação e concretização da campanha, para que todas as pessoas tomem consciência da importância de superar o analfabetismo e se envolvam, incentivando que as pessoas pensem criticamente por si, desafiando e interpretando a realidade para assim mudá-la (MST, 2007).

O que extraímos desta experiência é que mesmo com a descontinuidade das campanhas, programas, projetos e a inexistência de políticas efetivas para a educação de pessoas jovens e adultas do campo, adequadas às especificidades do modo de vida e produção do campo, os movimentos sociais, por diferentes modos, *vêm* buscando e lutando por possibilidades de alfabetização e escolarização no/do campo, importante inclusive para outras conquistas.

Neste sentido, a educação de pessoas jovens e adultas do campo se inicia já neste processo de tomada de consciência das próprias pessoas da comunidade sobre a necessidade de lutar por seus direitos, reconhecendo a importância da educação conduzida pela própria classe. Assim, o MST passa não só a reivindicar este direito ao poder público, mas também cria possibilidades de articulação, organizando-se para que a educação chegue a lugares que dela mais precisam e seja dirigida segundo interesses das/os trabalhadoras/es.

E esse alcance tem acontecido pela utilização variada de métodos, forma de organização das turmas, referências teórico-metodológicas, entre outras tentativas. O MST, além de outros movimentos sociais e suas redes de articulação, tem possibilitado diversas experiências populares para propiciar às pessoas jovens e adultas o acesso às primeiras letras até o ensino superior. Mesmo que em condições precárias, valores como solidariedade, criatividade e organização coletiva estão presentes para que alguma transformação coletiva e democrática aconteça.

Os movimentos sociais já têm alcançado conquistas importantes em meio a tantas contradições, com o desenvolvimento de pedagogias apropriadas à realidade do trabalho no campo, como a formação por alternância (tempo escola e tempo comunidade articulados), entre outras demandas que adentraram as políticas públicas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). O Pronea instituiu a possibilidade de reunir educação de pessoas jovens e adultas com formação profissional técnica e de nível superior de acordo com as demandas dos movimentos e

não as do capital, baseado nos princípios básicos da participação e da multiplicação (SANTOS, 2012).

Embora muita coisa ainda precise ser feita no contexto da reforma agrária, diante do embate contra grandes transnacionais, na disputa por terra, território, produção sustentável, soberania alimentar e educação, a instrumentalização como forma de preparação para a luta de classes se faz fundamental para a tomada de consciência de todo esse processo, bem como para pensar estratégias em diferentes direções culturais, ambientais, econômicas para a formação de novas bases que constituirão outras sociedades.

### **3. 4. 3. Contribuições ao debate da educação ambiental dialógico-crítica**

As práticas educativas socioambientais presentes no contexto em que atua a educação do campo referida pela agroecologia, no extremo sul da Bahia, trazem uma materialidade crítica à tarefa da educação ambiental, consubstanciada nas contradições e nos conflitos inerentes àquela realidade, principalmente devido à resistência do MST contra a imposição do modelo capitalista de produção monocultor, organizado pelo agronegócio, que impõe relações antagônicas (de dominação) àquelas que predominam no modo de vida camponês.

Por uma questão de reprodução da vida e do trabalho, predominam nas relações camponesas características associativas, comunitárias, cooperativas e de trabalho familiar com a terra, ainda que o campesinato seja aliciado em várias situações pelo agronegócio. Para que as relações socioambientais camponesas permaneçam, muitas estratégias têm sido pensadas pelos movimentos sociais e postas em prática. A estruturação dos assentamentos agroecológicos e as ações educativas a partir de uma matriz formativa e pedagógica específica do movimento são algumas delas.

As matrizes trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história, acrescidas ainda das reflexões sobre uma matriz que envolvesse a relação com a natureza, embora esta perpassasse pelas demais, nos pareceram interessantes também para organizar práticas de educação ambiental, numa perspectiva dialógico-crítica, por terem um direcionamento de transformação da sociedade que parte da transformação das relações sociais e das relações sociedade-natureza, por meio de um processo educativo intencionado para isso.

Por devolver o sentido ontológico de trabalho, contrapondo àquele sentido mercantil atribuído ao trabalho e ao trabalhador na sociedade capitalista, a matriz pedagógica do trabalho o torna princípio educativo, de modo que se cumpra na prática o seu sentido criativo e formativo. O trabalho, nestes termos, potencializa a nossa capacidade de produzir cultura e de também ser fruto dela. Recuperar este sentido do trabalho, ou seja, considerar e praticar o trabalho socialmente necessário pode nos devolver também a nossa relação de pertencimento à natureza como totalidade, favorecendo a resiliência necessária à reconstrução do metabolismo sociedade-natureza, em bases mais próximas das nossas possibilidades ontológicas e mais afastadas da dominação e da degradação implicadas no trabalho assalariado.

A luta social, por sua vez, contribui para a formação de um senso crítico sobre as questões ambientais que estamos vivendo, além de, por meio da história, também contribuir para que consigamos compreender, dialogicamente, a questão socioambiental e as ameaças que nos chegam, enquanto classe, enquanto país em desenvolvimento e enquanto mundo globalizado.

O contexto camponês e sua matriz pedagógica da história nos auxiliam a pensar a educação ambiental numa perspectiva dialógico-crítica, na medida em que saímos de

uma visão urbanocentrada das questões ambientais. Estas experiências do campo fazem o contraponto sobre o que abordamos na educação ambiental por meio de temas como: produção, resíduo, consumo, degradação, formas de educação, desenvolvimento, sustentabilidade, entre muitos outros.

As formas de existência camponesa, neste contexto cultural da luta e do movimento, bem como de íntima relação com a natureza e com a possibilidade de estabelecer relações não capitalistas (de produção e de vida), ainda que afetadas pelo capital de algum modo, nos possibilitam extrair da matriz da cultura exemplos práticos de relações e conhecimentos sustentáveis, pautados também por um acúmulo reflexivo do movimento e de outros sujeitos articuladores na luta pela reforma agrária popular (universidades, institutos, ambientalistas).

Estas ações culturais podem trazer uma nova especificidade à abordagem urbanocêntrica e de senso comum de educação ambiental, a qual não tem considerado a relação campo-cidade, restringindo a questão socioambiental a partir de relações utilitaristas com o ambiente e não pela revisão crítica da relação metabólica sociedade-natureza (agroecossistêmica, de coevolução, ecológico-política).

Os temas consumo, resíduo, biodiversidade, desequilíbrio ecológico, transversalidade e sustentabilidade podem então ser trabalhados nas escolas, de forma crítica ao trazermos estes contrapontos práticos da realidade camponesa organizada. Debater terra e ambiente como lugar de vida, produção, moradia, cultura, e não apenas como “recursos naturais” a serem geridos ou distribuídos democraticamente, nos direciona a uma necessidade de diálogo para estarmos abertos a encontrar e reconhecer outras formas de ser das pessoas e de fazer a cultura, o trabalho e a educação. As experiências apresentadas neste artigo são uma pequena amostra de muito do que tem sido feito no campo nesta direção.

As experiências têm em comum uma forte relação com o contexto vivido no processo de transição agroecológica dos assentamentos e acampamentos e isto possibilita trazer vida para a escola e também renovar sua função social e a da educação como um todo, deslocando-a de sua função ideológica reprodutivista, ao atender os interesses da classe trabalhadora.

Diante dos trechos apresentados, podemos dizer que estas experiências contribuem para o aprofundamento da educação ambiental dialógico-crítica por meio de temas que expressam a intencionalidade da sua formação política e técnica. Os temas biodiversidade, desequilíbrio ecológico, sustentabilidade, consumo, resíduo, matriz pedagógica, produção saudável, valorização de práticas e conhecimentos tradicionais ficaram em destaques na abordagem educativa da escola sobre questões socioambientais.

### **Considerações finais**

As práticas apresentadas neste artigo envolveram os temas *consumo* e *consumismo* e foram abordados para além da perspectiva de tomada de consciência e da responsabilidade individual diante dos impactos ambientais. As ações saíram da esfera do comportamento individual e foram para as esferas da reflexão e da curiosidade, por exemplo, sobre as diferenças entre o consumo das famílias e o das empresas. Os apontamentos sobre a relação entre consumo e desmatamento trazem reflexões sobre a devastação da biodiversidade, particularmente pelo desmatamento da Mata Atlântica que deu origem aos plantios de eucalipto (e/ou outra monocultura). Também foi abordado neste tema o consumo excessivo de agrotóxicos por meio da ingestão de

alimentos contaminados e pela intoxicação no contato direto na produção com o uso de veneno.

Consumo de água, sua contaminação, distribuição e qualidade também foram abordados em relação à consequência do uso feito pelas indústrias, na sua captação, irrigação das monoculturas em latifúndios e na emissão de efluentes. No tema resíduo a abordagem educativa foi feita pela reutilização de garrafas e outros objetos que serviam como vasos na produção de mudas. As mudas eram distribuídas com a finalidade de divulgar as ações do MST fora dos assentamentos e acampamentos para contrapor os estereótipos preconceituosos disseminados pela mídia, que geram e intensificam a violência contra os movimentos e sua criminalização.

A decomposição dos resíduos orgânicos como composto natural para a adubação e fertilidade do solo também entrou neste tema. O uso do composto permite substituir ou diminuir o uso de insumos químicos e contribui para a produção diversificada de alimentos saudáveis. Resíduo e consumo foram também abordados na criação de um bazar para a realização de trocas de produtos entre pessoas da comunidade fortalecendo valores de solidariedade e reciprocidade.

O tema sustentabilidade foi trabalhado de maneira ampla, como uma forma de melhoria de vida para todas as pessoas, não somente no território camponês. A biodiversidade foi abordada pelas hortas agroecológicas. O corpo docente destacou o desafio de garantir a produção, mesmo sem água disponível até para o consumo das pessoas. Também foi apontada a classificação das sementes crioulas, em contraponto com os impactos do uso das sementes transgênicas e de seu patenteamento. A compra das sementes transgênicas pode gerar consequente dependência pelo uso dos pacotes tecnológicos de produção e comercialização agrícola do agronegócio.

O desequilíbrio ecológico foi apontado como obstáculo à manutenção da biodiversidade. Ele foi mencionado devido à infestação de escorpião ocorrida na escola por conta do uso excessivo de agrotóxicos em áreas da empresa.

A agroecologia apareceu como processo pedagógico nas duas escolas. Havia neste contexto intencionalidade explícita de formação política, humana e técnica, traduzida pelos objetivos do movimento. A agroecologia é mencionada pela professora como uma forma importante e potente para trabalhar diversos conhecimentos com as/os estudantes.

Desde a alfabetização (leitura da palavra escrita) até a educação de pessoas jovens e adultas e de nível superior, se destacaram processos pedagógicos como: intergeracionalidade, educação pelo exemplo, paciência com o tempo de aprender de cada pessoa e alternância na pedagogia.

Nas experiências há intensa manifestação resistente de outra proposta de interação educativa e produtiva entre as pessoas trabalhadoras e destas com a terra e os demais elementos do ambiente. Essas práticas ressignificam as relações socioambientais predominantes, uma vez que reconhecem diferentes saberes e formas de conviver em sociedade, respeitando as diversas interações na direção de criarmos formas mais sustentáveis de convivência.

Concluimos que a contribuição destas experiências se dá pela sua especificidade contra hegemônica e pelo acúmulo de reflexões e ações que movimentos sociais do campo, principalmente o MST, têm feito para articular educação, trabalho e luta pela terra, por meio de práticas educativas que relacionam a agricultura camponesa de base agroecológica, tanto nas escolas do campo, como fora delas, de forma a criarem e de enfrentamento à lógica do capital (base do agronegócio), por meio de um projeto que é a própria educação do campo articulada a agroecologia. Em outras palavras não há como tratar da sustentabilidade sem política, sem formas de pensar a ruptura com o capital,

sem a utopia de um novo modo de produção e de um status dirigente para a classe trabalhadora.

## Referências

ACSELRAD, Henri. (Org.). **Conflito social e meio ambiente no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FASE, 2004.

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 475 – 479.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 548 – 555.

\_\_\_\_\_. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. In: PIRES, João Henrique; NOVAES, Henrique Tahan; LOPES, Joice Aparecida; MAZIN, Ângelo Diogo(orgs.). **Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia**. Uberlândia: Navegando, 2017. v. 3.

CARVALHO, Horácio Martins de. O camponês, guardião da agrobiodiversidade. **Boletim data Luta**, Julho de 2013.

FERNANDES; Bernardo Mançano. Território camponês. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 744-748.

FERREIRA, Caroline Lins Ribeiro; PEREIRA, Kelci Anne; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Educação ambiental dialógico-crítica, educação do campo e agroecologia: buscando caminhos contra hegemônicos. In: RIBEIRO F. Caroline Lins. Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação. 2018. 215 p. **Tese (Doutorado em Ciências Ambientais)** - Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, (2018a).

\_\_\_\_\_. Territorialização no extremo sul da Bahia e conflitos socioambientais: disputando modelos de educação e desenvolvimento. In: FERREIRA. Caroline Lins. Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação. 2018. 215 p. **Tese (Doutorado em Ciências Ambientais)** - Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, (2018b).

FREITAS, Luiz Carlos de. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexão desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. Formação de quadros técnicos ou formação geral? Riscos de um falso dilema para o MST. In: VENDRAMINI, Célia R. MACHADO, Ilma Ferreira (Orgs.).

**Escola e movimento social:** a experiência em curso no campo brasileiro São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 265-272.

GÖRGEN, Frei Sergio Antônio. Agrobiocombustíveis. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular. 2012. p. 53-59.

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira; LAMOSA, Rodrigo Azevedo Cruz. Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 43, p. 66-80, 2018.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MÉSZÁROS, Isteván. **A educação para além do capital**. São Paulo, 2006.

MONTEIRO, Denis. Agroecossistemas. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular. 2012, p. 67-73.

PISTRAK, Moisey M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**. Leya, 2013.

RIBEIRO, Dionara Soares; SANTOS, Valdete Oliveira; SOUZA, Juliana Lopes; KAI, Eliane Oliveira; SANTOS, Jeanderson de Souza. Educação e Agroecologia: Bioconstruindo a Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto. **Cadernos de Agroecologia**, v. 10, n. 3, 2016.

SEVILLA GUZMÁN, Eduardo; OTTMANN, Graciela. Las dimensiones de la Agroecología. Instituto De Sociología Y Estudios Campesinos. **Manual de olivicultura ecológica**. Córdoba: Universidad de Córdoba, p. 11-26, 2004.

TARDIN, José Maria. Cultura camponesa. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 180 - 188.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo de estudo identificar matrizes pedagógicas e práticas de movimentos sociais do campo – particularmente do Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra – que possam ser articuladas a atividades de educação ambiental e discutir seu potencial de contribuição para uma abordagem dialógico-crítica de questões socioambientais, tendo em vista somar-se a outros estudos que buscam apontar caminhos na formação de sociedades sustentáveis.

Tomamos como fio condutor do estudo as seguintes perguntas: as experiências agroecológicas e de educação do campo, no sul da Bahia, podem apontar possibilidades para uma educação ambiental que contribua democraticamente para a formação de sociedades sustentáveis? Nesse sentido, teria o campo da educação ambiental contribuições da materialidade do processo de resistência camponesa frente ao agronegócio e dos princípios pedagógicos que estruturam suas práticas educativas? A fim de alcançar o objetivo do estudo, buscando respostas a estas perguntas, identificamos na realidade investigada práticas socioambientais camponesas que se aproximam da produção agroecológica e são parte de um projeto de educação do campo que vincula em suas práticas pedagógicas as matrizes: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história.

Ao assumir a agroecologia como matriz produtiva e formativa juntamente com a educação do campo, no direcionamento de suas ações, os movimentos sociais do campo, atuantes no sul da Bahia, travam uma luta específica contra o capital, pelo modo de produção agroecológico e pela luta por terra. Assim, ao afirmar sua posição pelas práticas agroecológicas, o movimento confronta o modelo dominante de produção agrícola o status da questão agrária da região, representados pelo agronegócio, e toda a sua lógica de acumulação e exploração socioambiental. Neste sentido, os movimentos traçam estratégias contra hegemônicas, em diferentes direções, utilizando-se de formas alternativas de comunicação, de educação, de produção, de acesso a e proposição de políticas públicas que atendam aos interesses das/os trabalhadoras/es do campo.

Com essas ações, os movimentos sociais do campo denunciam à sociedade as desigualdades e os impactos socioambientais causados pelo agronegócio na região, como: a concentração de terras, a contaminação por agrotóxico – do ambiente (água, solo e ar, fauna e flora) e dos sujeitos camponeses –, a diminuição da biodiversidade decorrente da monocultura de eucaliptos e outras *commodities*, a exploração degradante

dos bens da natureza e a expropriação da força de trabalho da/os trabalhadora/es, entre outros.

Mas não só isso, além de denunciar e de tensionar contradições geradoras de desigualdade, os movimentos ainda praticam e criam outras relações socioambientais no campo, seja pela especificidade de seu próprio modo de vida, seja por assumirem uma posição política coletiva de construir outra sociedade, rumo aos valores socialistas.

Pensando nisso, além de ações externas, os movimentos sociais também possuem formas internas e coletivas de organização que, por meio de suas práticas diárias, reforçam valores que implicam relações entre seres humanos, relações destes em sociedade e da sociedade com a natureza. Valores como: solidariedade, cuidado mútuo, produção e venda coletiva, respeito para com a terra e os fenômenos da natureza, troca de sementes, compartilhamento de saberes e memórias populares, permutas de excedentes de produção de alimentos, manejo sustentável da terra, são algumas bases destas relações.

Ao aprofundarmos a compreensão sobre as contradições da realidade camponesa no extremo sul da Bahia, vimos pela revisão/síntese bibliográfica e pela pesquisa de campo que os sujeitos envolvidos neste processo de disputa entre modelos de produção e de desenvolvimento do campo são representados, de um lado, pelos movimentos sociais do campo (comunidades indígenas, quilombolas, agricultoras/res) e, de outro, pelas empresas de papel e celulose, em particular a empresa Veracel.

A articulação dos movimentos sociais do campo, e demais interlocutores, tem tido grande relevância no tensionamento das contradições socioambientais existentes no sul da BA, particularmente na disputa pelo território e pela soberania alimentar, ao oporem-se ao modelo antiecológico do agronegócio. Os sujeitos do campo lutam por muitos direitos fundamentais e interdependentes, tais como: a reforma agrária popular, a produção de alimentos saudáveis (articulada à soberania alimentar), a educação democrática de qualidade no e do campo, entre outros.

Como pudemos verificar na literatura, existem antagônicas projeções de desenvolvimento da sociedade, polarizadas em duas forças produtivas que disputam o poder: o agronegócio *versus* a agricultura camponesa. Trata-se de uma disputa que traduz uma fundamental contradição da atualidade: a contradição entre capital e trabalho, materializada, neste caso, pelo confronto entre os modos de fazer agricultura e o tipo de educação vinculada a eles.

De um lado, destacamos um modelo pautado na produção agrícola que projeta o capital pelo desenvolvimento da agricultura industrial capitalista, com utilização de aditivos químicos, a expropriação da terra, a exploração da força de trabalho e a precarização das relações de trabalho (incluindo o análogo ao escravo). São, deste lado, priorizadas formas de maior acumulação, na produção e distribuição de mercadorias (incluindo alimentos), reduzindo a diversidade (social e ambiental) para melhorar a eficácia e controle de resultados da produção agrícola. Este modelo apresenta como proposta pedagógica a educação rural e, mais contemporaneamente, a educação corporativa comandada por empresas multinacionais, com ênfase no controle do comportamento dos sujeitos, para a criação e a perpetuação de diferentes formas de dominação.

De outro lado, verificamos um modelo, desenvolvido pelos sujeitos trabalhadores do campo e suas organizações sociopolíticas, que projeta o futuro, considerando, particularmente, a necessidade de se produzir alimento para a reprodução da vida humana, no e com o ambiente (luta por soberania alimentar). Modelo que se articula com uma educação que tem como princípio pedagógico o trabalho, a articulação com a vida concreta dos sujeitos, bem como, suas contradições, com vistas a uma universalidade historicamente possível de humanização e libertação.

Essa disputa se dá também no âmbito semântico da educação ambiental, conforme vimos na análise do relatório de sustentabilidade da empresa Veracel. A empresa é proprietária de extensas áreas de terra, no extremo sul da Bahia, e nelas são produzidos monocultivos de eucalipto, por meio de técnicas e estratégias do agronegócio, que se utiliza, principalmente, de intensa mecanização, venenos agrícolas e concentração de terras. Todos estes fatores geram impactos socioambientais, seja pela expulsão dos sujeitos do campo, devido à expropriação de sua força de trabalho, seja pela intensa exploração do ambiente, que passa a ser, cada vez mais, contaminado e degradado.

Neste sentido, verificamos que a expressão educação ambiental, tal como apropriada pela empresa, se materializa de forma difusa e contraditória, por meio de atividades inseridas no contexto do território camponês, alcançando comunidades indígenas, assentamentos agroecológicos e escolas. A empresa possui um espaço institucional, no qual são realizadas atividades de educação ambiental (Reserva Ambiental Estação Veracel).

Identificamos que a maioria das ações descritas pela empresa apresentou características compensatórias e de abordagem conservacionista ou pragmática de educação ambiental. Tal afirmação pode ser feita, haja vista as atividades de interação com o ambiente, a prescrição de comportamentos e procedimentos ecologicamente corretos na própria empresa e fora dela, o custeio da construção de escolas e de materiais escolares, a concessão de terras, a formação técnica e a de alfabetização.

É verdade que muitas destas ações contribuem significativamente no contexto histórico de privação de acesso a direitos básicos destas comunidades. Principalmente, devido ao sucateamento e desmonte da escola pública, e de quase tudo o que é público, para que, assim, sejam criados espaços para as “boas ações salvadoras”, geradoras de vínculos de gratidão/servidão que contribuem para avanços, mínimos que sejam, na direção daquilo que seria de direito, como a questão da reforma agrária, saúde e educação, por exemplo.

Assim, as ações da empresa, ao estarem descoladas deste tipo de reflexão e por não envolverem questões históricas de desigualdade e a possibilidade real de superá-las, não aprofundam o debate socioambiental e ainda são aproveitadas para o ocultamento, ou desvirtuamento das informações sobre os impactos socioambientais causados nas comunidades e na região pela própria empresa.

Ou seja, não só as ações de educação ambiental, mas todas as outras mencionadas no relatório, como as de formação técnica, de geração de renda, de desenvolvimento local, de saúde e de segurança, são parte de uma compensação da empresa devido ao intenso impacto que sua atividade gera na região. Neste sentido, tanto manter o desmantelamento daquilo que é comum ou público, reafirmando a incompetência do Estado para este controle, bem como fazer com que se sobressaiam estrategicamente ações positivas da empresa, nos parece parte de uma mesma finalidade ideológica.

Identificamos também que algumas ações descritas pela empresa são feitas em parceria com outras instituições. Significa que algumas práticas são apenas subsidiadas pela empresa sem sofrer sua intervenção educativa direta. Identificamos isso nos casos da Alfabetização Agroecológica Ambientalista e do Projeto Assentamentos Agroecológicos, projetos com os quais a empresa tem alguma relação, mas sem ação direta de técnicas/os da empresa nos assentamentos.

Além disso, pela própria resistência dos movimentos e de um posicionamento político e educativo dos grupos apoiadores (universidades, fundações, algumas/ns

servidoras/res públicos), estas ações não são controladas diretamente, em suas bases, pela Veracel.

Diante disso, consideramos que as práticas de educação ambiental para contribuir com a formação de sociedades sustentáveis, neste caso precisará, para além de sua mudança semântica, também evidenciar contradições que envolvem suas práticas e os seus contextos, ao assumir uma intencionalidade comprometida com a superação de questões socioambientais. Somado a isso, ainda é preciso um constante processo de avaliação coletiva das práticas, de forma dialógica, para que assim possam ser diagnosticadas as situações-limites de cada contexto, junto as/os participantes, seguido de propostas objetivas, mas que envolvam também a intersubjetividade do grupo.

Ao buscar esta coerência entre intencionalidade e prática, tomando como ponto de partida as reais condições possíveis, do momento histórico vivido, uma educação ambiental dialógico-crítica pode ser transformadora em diferentes dimensões individuais e coletivas, ao criar espaços para esta reflexão, ainda que seja necessário subverter ou se aproveitar de suas contradições para isso.

Por isso, indicamos a categoria *conflito* como parte de uma matriz pedagógica de educação ambiental em perspectiva dialógico-crítica, por sua possibilidade de promover o debate das contradições socioambientais, favorecendo que os sujeitos envolvidos no processo consigam aprofundar suas reflexões. Ao aprofundá-las, pode assumir um lugar e uma tomada de posição para consolidar a ação possível no momento histórico possível, mas consciente de seu direcionamento a partir daquilo que obstaculiza a transformação (individual e coletiva).

Os principais conflitos que identificamos na região relacionados ao agronegócio foram: a disputa por terra e território e os tipos de educação e de desenvolvimento – com impacto nos modos de produção –, entre outros. Os principais envolvidos são, de um lado, movimentos sociais (camponeses e povos originários) e, de outro, as indústrias do setor celulose, tal como aparecem na sistematização do quadro 3.

**Quadro 3.** Principais conflitos verificados na região.

CONFLITOS							
terra/território		produção		educação		desenvolvimento	
<i>Trabalho</i>	<i>Capital</i>	<i>Trabalho</i>	<i>Capital</i>	<i>Trabalho</i>	<i>Capital</i>	<i>Trabalho</i>	<i>Capital</i>
vida e cultura	mercadoria e negócio	agroecológica camponesa	Agronegócio	do campo	bancária (rural)	sociedades sustentáveis	desenv. sustentável

Fonte: produção própria

Pela categoria conflito, trazemos a história ocultada daqueles que resistem sob as circunstâncias opressoras, fazendo-se ouvir à sociedade. Importante destacar que isso não significa uma educação para a resolução de problemas, ou de defender uma pedagogia que gire em torno do conflito, mas sim de buscar as assimetrias e delas extrair outras formas de pensar, de produzir, de agir, de se relacionar e, então, com estes e outros elementos, direcionarmos caminhos para formar sociedades sustentáveis.

Neste sentido, as experiências que investigamos estão na contra mão daquilo que nos obstaculiza para a construção de outra sociedade. Em outras palavras, elas são iniciativas contra hegemônicas que defendem a reforma agrária popular e, junto dela, uma educação libertadora, que passa pelo direito de acesso à escola e por sua transformação. Pelas experiências chegamos às matrizes pedagógicas e às práticas de educação do campo, materializadas pelas ações do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST): trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história.

Assim, defendemos a tese de que as experiências coletivas camponesas, ancoradas nas matrizes formativas e pedagógicas da educação do campo e da agroecologia, diante das contradições que as cercam como práticas sociais, têm potencial para aprofundar questões socioambientais debatidas na educação ambiental, numa perspectiva dialógico-crítica. Devido às suas especificidades, as experiências, podem subsidiar uma materialização desta abordagem de educação ambiental favorecendo a potencialização da crítica pelo diálogo no processo educativo. Isto se dá pela sua capacidade de denunciar o modelo produtivo do agronegócio (com a sua pedagogia antiecológica e socialmente desigual) e de anunciar propostas que visam sintonizar os limites e as possibilidades do ecossistema, com as necessidades produtivas e culturais das(os) camponesas(es) implicando uma nova cultura do trabalho e novas relações socioambientais na direção de formar sociedades sustentáveis.

Como produto da tese, sistematizamos os principais elementos abordados na pesquisa, que poderiam auxiliar na construção de uma matriz formativa de educação ambiental dialógico-crítica, nos termos acima apresentados, considerando três principais concepções: de sujeito, de conhecimento, de realidade, inspiradas nas práticas investigadas.

### **Possibilidades de uma matriz formativa de educação ambiental de perspectiva dialógico-crítica: algumas reflexões**

A educação ambiental abrange amplo debate sobre questões socioambientais da atualidade, tornando-se uma categoria utilizada para abordar, principalmente, problemas ambientais que estão em evidência mundial, com vistas a relacioná-los aos problemas locais, em seus processos educativos.

Por ser fruto do movimento ambientalista, a educação ambiental se preocupa com a degradação do ambiente, podendo ser abordada por diferentes perspectivas. Neste sentido, tanto as causas da questão ambiental, como as ações que dela se desdobram, se dão a partir de diferentes concepções de natureza, de sociedade e de ser humano. Em outras palavras, embora ela traga a problemática ambiental como centralidade de suas ações e reflexões, a abordagem varia conforme a intencionalidade de qual ser humano se quer formar, qual modelo de sociedade se quer sustentar e de qual relação se estabelecerá com a natureza.

Por este motivo, a educação ambiental possui um amplo espectro de possibilidades de ação e reflexão, o que a torna bastante flexível, democrática e acolhedora, chegando até mesmo a ser utilizada para a conciliação de interesses de classe, como vimos nas ações de “sustentabilidade” da empresa Veracel, confundidas e misturadas ideologicamente com o contexto dos próprios movimentos sociais e das comunidades por ela impactada, embora isso não seja nitidamente explicitado.

De forma contraditória, esta característica de mobilidade da educação ambiental, de transitar por diferentes e até antagônicos grupos, favorece a ampliação do debate ambiental, alcançando classes sociais, instituições, Estado, empresas, indústrias. Essa mobilidade universalizou a importância da questão ambiental, principalmente, devido à gravidade dos impactos ambientais sobre a existência humana, implicando aspectos sociais caros ao exercício das possibilidades ontológicas de um ser marcado pelo devir e pelo enfrentamento, no tempo histórico, da realidade em que vive. Contudo, ampliar o debate ambiental apenas genericamente acaba por não atingir as raízes ou as causas dos

problemas encontrados nesse enfrentamento, o que dificulta o planejamento de ações coordenadas que tenham em seu horizonte a formação de sociedades sustentáveis.

Esta e outras contradições, presentes no campo da educação ambiental, acabam por gerar divergências de ordem epistemológica e metodológica/prática, que, ao serem aprofundadas por cada uma de suas perspectivas, podem tanto contribuir para evidenciar as peculiaridades das propostas pedagógicas de educação ambiental, de acordo com as intencionalidades envolvidas e avançando na base conceitual que a sustenta, como também criar “guetos” que podem dificultar o diálogo entre elas para uma ação combinada, em mesma direção.

Assumindo o risco de criar mais um destes “guetos” ao qualificarmos a educação ambiental em dialógico-crítica, procuramos, ainda que dentro de uma especificidade, nos aliar a propostas que se comprometam com o desafio colocado para o campo epistemológico da educação ambiental: aprofundar o debate ambiental, chegando até a sua questão sócio-política e econômica, historicamente ocultada por aqueles que querem manter seus privilégios de acesso privado dos bens da natureza e dos frutos do trabalho da classe trabalhadora.

Se colocar a favor de uma educação ambiental dialógico-crítica para a realização deste trabalho significou para nós evidenciar esta intencionalidade sócio-política, contrária aos privilégios de empresas do agronegócio, apoiadas pelo Estado e tomadas como representantes de único modelo moderno de produção. Modelo este que privatiza tudo o que é comum: água, terra, território e ainda explora mão de obra camponesa, mantida com baixa qualificação ou direcionada para o mercado. Ou seja, privatização da vida em todos os sentidos que isso possa percorrer, com a finalidade de concentrar riqueza a uns em decorrência da opressão de outros.

A educação ambiental dialógico-crítica, neste sentido, assume o compromisso de não só diagnosticar e evidenciar problemas ambientais da atualidade, pensando soluções tecnológicas apropriadas socialmente e de condutas ecologicamente adequadas, mas também de possibilitar o diálogo sobre esses problemas, com vistas a organizar propostas críticas e coletivas de sua superação, principalmente quando nos aproximamos de ações sócio-políticas organizadas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e de suas redes de articulação.

Neste caso, a educação ambiental dialógico-crítica pode se materializar também em uma ação de enfrentamento e de projeto, alinhando-se, cada vez mais, com os

objetivos de transformação de relações socioambientais opressoras e para a formação de sociedades sustentáveis.

Pensando em elaborar uma possível matriz formativa de educação ambiental em perspectiva dialógico-crítica, fruto de muitas das reflexões advindas desta pesquisa, seguimos com uma síntese de concepções de sujeito, de conhecimento e de realidade que poderão guiar nossas práticas educativas e pedagógicas de uma educação ambiental dialógico-crítica, tal qual aqui se pôde delinear, além de apresentar um quadro com sugestões de abordagens nesta perspectiva.

### **Concepção de sujeito**

A formação de sujeitos que busquem modos de vida que permitam ampliar, cada vez mais, as possibilidades de todas as pessoas exercerem com dignidade sua experiência de participar plenamente da empreitada civilizacional, em que todas nós devemos buscar ser pessoas cada vez mais humanas, pode ser um primeiro horizonte indicativo de uma educação ambiental que se possa dizer dialógico-crítica. Partimos do pressuposto ontológico freiriano de que as pessoas são dotadas de capacidades criativas de se comunicar, de se emocionar e se expressar de diferentes formas, exteriorizando aquilo que pensa e sente a partir das interações com as pessoas e com o mundo, com vistas à permanente transformação dessas e desse. Isso equivale a dizer que somos capazes de culturalmente transformar a natureza, vista como totalidade, a qual nos constitui e da qual somos parte constituidora.

Tal capacidade intencional de manifestação e interação em direção à transformação nos distingue enquanto ser consciente e que, por isso, também é capaz de emergir da cena existente – no sentido freiriano –, ou seja, de se distanciar parcialmente da realidade, para que, por um lado, presentificando-a diante de si em sua consciência, poder analisá-la com mais profundidade e, por outro, presentificando-se de certa forma na mesma cena e ao mesmo tempo, compreender dialeticamente o sentido, a necessidade e as vias de transformá-la. Todo esse processo intelectual e também prático de criação e de transpiração acontece, nesse enquadramento, por meio do trabalho. Um trabalho que, tanto amplia nossas capacidades criativas, formativas e práticas, quanto permite nos identificarmos com sua atividade e com seu produto, em processo pleno de transformações em direção ao ser mais, nos termos de Freire.

Não somos sujeitos sozinhos ou soltos no mundo, pertencemos a uma coletividade humana que vive em sociedade, com outros seres, e que se encontra em

determinado período histórico, do qual participamos diretamente. E esta história da sociedade não pode ser concebida de forma independente da história de sua relação com o ambiente.

Contudo, essas nossas subjetividades que dirigem as nossas materialidades têm sido capturadas. A todo momento somos roubados de nossa humanidade, quando somos vistos apenas como consumidoras/es de produtos e serviços, bem como quando o sentido do nosso trabalho passa a ser pagar contas ou acumular bens e que seu fruto seja desconectado das reais necessidades do ser social que somos, tanto individualmente como coletivamente.

Estas formas dominantes de subjetividades que nos aprisionam pela dívida, pela mídia, pelo medo da violência e pela despolitização são figuras criadas a partir de suas materialidades forjadas no sistema econômico capitalista, que produzem o desigual empobrecimento não somente das relações econômicas ou da exaustão dos bens ambientais e materiais da vida, mas também o empobrecimento da nossa capacidade de agir coletivamente, de agir ética e politicamente de forma articulada.

### **Concepção de conhecimento**

O conhecimento é considerado fruto de diferentes saberes e culturas que estão em constante diálogo e questionamento. Como vivemos em uma sociedade de classes, com profundas desigualdades, é importante que haja atenção especial àqueles saberes socioambientais que historicamente foram negligenciados e ocultados como inautênticos e que geralmente são de origem popular/tradicional, compartilhados por diferentes gerações, por meio da memória e da oralidade. Por isso, trabalhar diretamente com grupos desfavorecidos ou fazer conexões de suas histórias de luta para refletir sobre os desafios que envolvem a atualidade pode favorecer significativamente um aprofundamento do aspecto dialógico-crítico da práxis em educação ambiental.

Trazer esses saberes para o diálogo e evidenciá-los não significa desconsiderar outros tipos de conhecimento. Conhecimentos baseados em concepções ontológicas, epistemológicas e metodológicas diferentes podem se fundir e ressignificarem-se, originando outros conhecimentos que atendam às necessidades sociais, sendo assim motivados por elas, de modo que sejam atendidas demandas coletivas e individuais de cada comunidade ou grupo. Todo esse processo servirá para a ampliação das capacidades humanas de todas as pessoas envolvidas, podendo ser utilizado, para isso, o trabalho socialmente necessário, como na perspectiva da educação do campo e da

pedagogia do movimento (trabalho de cunho social e pedagógico para formação omnilateral).

Nessa direção, a educação ambiental pode incentivar práticas que recuperem o sentido ontológico do trabalho humano, que, antes de tudo, é a mais bela expressão e materialização de nossa subjetividade, nossa arte impregnada na transformação da natureza e por ela também se deixando transformar, em processo de mútua constituição.

Ao incentivar práticas que nos aproximem do trabalho verdadeiramente humano e da recuperação das condições ecológicas sustentáveis no metabolismo sociedade-natureza, as atividades de educação ambiental, nesta perspectiva, poderão, de um lado, desencadear um processo de tomada de consciência sobre nossas capacidades ontológicas e, de outro, levar a uma percepção crítica a respeito das interdições que se implicam numa tal realidade opressora, suscitando posturas libertárias em relação a um conhecer para ser e agir.

Portanto, quanto maior a compreensão da nossa relação dialética com a natureza, como totalidade, mais humanizadas serão as nossas relações com o trabalho ao qual nos referimos. Pois ele é o meio pelo qual a relação sociedade natureza se estabelece.

Ao mesmo tempo, quanto mais nos desafiamos para que as relações de trabalho se humanizem, tornando-o um trabalho cada vez menos alienado e de exploração, mais as relações socioambientais também se transformarão nesse mesmo sentido.

Assim como na pedagogia do movimento, uma educação ambiental dialógico-crítica, tal qual aqui pensada, pode prever uma preparação intencional do local da aprendizagem e da organização coletiva das atividades, como formas que também educam, pois possibilitam uma tal práxis, a dinamização confluyente de diferentes saberes, culturas e conhecimentos, redundando em ações não somente úteis à sociedade, pragmaticamente, mas com sentidos consistentes, coletivamente construídos.

### **Concepção de realidade**

A realidade é fruto das experiências históricas que serão base para o futuro. Por este motivo ela é dinâmica e não está pronta ou determinada. Pode ser definida a partir da intersubjetividade dos sujeitos em interação dinâmica com a objetividade e a materialidade da vida. Essa concepção auxilia com que as práticas de educação ambiental ganhem historicidade, criticidade e dialogicidade.

Ao tratar de questões socioambientais, por meio do diálogo entre diferentes subjetividades, podem emergir contextos e pensamentos contraditórios e preconceitos enraizados que sustentam a forma de agir das pessoas.

Colocar isso em evidência, de forma respeitosa, em um processo educativo, pode contribuir com a tomada de consciência sobre questões que, ao serem aprofundadas no movimento dialético da história, em sua dinâmica com o presente e com o futuro, podem nos tornar mais humanizados. Questões de raça/etnia, de gênero, de regionalidade, de idade, de escolaridade, de sexualidade, de religiosidade, perpassando pelas questões de classe e ambientais, também podem ser integradas pela educação ambiental, na direção de superar concepções opressoras de realidade, abarcando sua complexidade.

Pensar a realidade como atrelada a um processo dinâmico que acompanha dialeticamente nossas transformações sociais e ambientais, somado a nossa possibilidade de reflexão e ação (práxis), nos mobiliza e nos dá esperança de agir em direção a outra sociedade, outra realidade.

Ao objetivar a formação de sociedades sustentáveis, a educação ambiental, nessa perspectiva, além de identificar os condicionantes materiais e imateriais que obstaculizam esse processo, precisa também organizar e articular esforços para alcançar o mais próximo possível de onde se quer chegar: sociedades onde não cabem relações de opressão/exploração, sejam elas entre seres humanos ou entre sociedade e ambiente.

Com a finalidade de exemplificar práticas educativas que possam materializar uma educação ambiental dialógico-crítica, nesse contexto, bem como explicitar algumas possibilidades de também contribuir com a articulação entre a educação do campo e a agroecologia, elaboramos uma síntese com indicação de atividades a partir da categoria conflito, apresentada no quadro 4.

**Quadro 4.** Atividades indicadas para uma educação ambiental em perspectiva dialógico-crítica, a partir da categoria conflito na região.

CATEGORIA CONFLITO		
temas	Contrapontos	práticas de educação ambiental
Resíduo	<p>Discutir sobre os três erres e sobre a importância da ordem entre reduzir, reutilizar e reciclar diante do contexto de cada realidade. Investigar quem são as pessoas ou grupos que mais consomem e geram resíduos em nossa sociedade.</p> <p><u>Conflito</u></p> <p><i>Áreas de “sacrifício” destinadas à construção de aterro sanitário, ou lixões, sem consultar a comunidade. Riscos socioambientais para a comunidade do local cujas pessoas são as que menos geram resíduo.</i></p>	<p>Oficina de compostagem para mostrar como se degradam os resíduos orgânicos e como eles servem de nutriente natural para o solo.</p> <p>Embalagem e copos descartáveis reutilizados para a confecção de mudas, conscientes de que esta ação está no segundo erre (avaliar a necessidade do contexto).</p> <p>Montar uma comissão rodiziada que ficará responsável por organizar os resíduos da escola ou dos espaços coletivos do assentamento.</p> <p>Entrevistar camponesas/es que possam contar sobre os tipos de resíduo gerados no campo, como são coletados e como eles são descartados e destinados?</p> <p>Conhecer uma cooperativa de catadoras/es de resíduo reciclável.</p> <p>Conhecer um aterro sanitário.</p> <p>Assistir e discutir os filmes: Pedro e o velho Chico (infantil). Ilha das flores, Estamira e Para onde vai o nosso lixo?</p>

Consumo	<p>Ensinar sobre o consumo consciente e alimentação saudável para o nosso corpo.</p> <p>Segurança alimentar – cuidados de higiene com os alimentos e a importância de lavar as mãos antes de comer.</p>	<p>Discutir sobre por que precisamos consumir e o quê?</p> <p>Consumo de alimentos saudáveis <i>versus</i> produtos industrializados.</p> <p>Consumo excessivo de remédios e de agrotóxicos.</p> <p>Soberania alimentar: direito de produzir e consumir alimentos saudáveis.</p> <p><u>Conflito:</u> <i>Como fazer consumo consciente se ainda temos pessoas negadas de consumir o mínimo necessário para sobreviver?</i> <i>Por que ainda temos fome no mundo com tanto desperdício de comida?</i></p>	<p>Visitar horta/feira e um supermercado procurando saber de onde vem a comida que consumimos e discutir a diferença entre alimentos industrializados e naturais e ainda entre aqueles produzidos local/regionalmente e os que demandam longos transportes. Nesse sentido, incentivar e divulgar para a sociedade a importância das feiras para a economia local e para o consumo de produtos frescos.</p> <p>Montar grupos de pesquisa para identificar nas embalagens de alimentos industrializados nomes desconhecidos e depois explicar aos outros grupos o significado encontrado, discutindo sobre o que é aquilo que se está consumindo?</p> <p>Produção de horta medicinal e de alimentos envolvendo pesquisa com as famílias da/os estudantes sobre saberes de manipulação com ervas, chás, compressas e receitas tradicionais do local.</p> <p>Fazer piquenique coletivo com frutas e verduras colhidas da horta. Convidar as famílias e trocar receitas, saberes, estimulando o consumo de produtos locais, feira de trocas.</p> <p>Pesquisar impactos dos agrotóxicos em nosso corpo e no ambiente, quem mais os utilizam, por quem eles são produzidos/vendidos e onde suas empresas estão localizadas.</p> <p>Fazer um levantamento das pessoas que já tiveram intoxicação alimentar ou pela ingestão/manipulação do agrotóxico.</p> <p>Pesquisar a diferença entre consumo no campo e na cidade? Incentivar a compra o mais diretamente possível da/o produtora/or. (áreas urbanas)</p> <p>Quem são os maiores e os menores consumidores do mundo e o que se consome? É preciso consumir muito para ser feliz? Após a pesquisa pode-se realizar uma exposição com os dados coletados para divulgação.</p> <p>Filmes: Wall-e (infantil), História das coisas e Criança, a alma do negócio.</p>
Equilíbrio ecológico e biodiversidade	<p>Abordar a importância das matas e dos seres que nela habitam.</p>	<p>Por que as matas estão sendo degradadas, como começou este processo? Quais são os impactos disso e como eles são distribuídos na sociedade?</p> <p><u>Conflito:</u> <i>Seringueiros da Amazônia;</i> <i>Chico Mendes.</i></p>	<p>Tirar fotografias de áreas que hoje estão degradadas, comparando-as com fotos antigas e buscando identificar suas principais causas e agentes. Após pesquisa fazer divulgação dos dados nas redes sociais.</p> <p>Investigar a importância da biodiversidade das florestas e as consequências dos impactos socioambientais com os desmatamentos, buscando identificar quem são os mais prejudicados.</p> <p>Fazer levantamento de espécies de árvores e animais ameaçadas de extinção e propor uma atividade de plantio em áreas públicas ou comuns. Escrever uma carta destinada aos órgãos públicos com sugestões de conservação e cobertura florestal, solicitando doação de mudas e ações efetivas nessa direção.</p> <p>Identificar qual o bioma da sua região e pesquisar a legislação do município sobre proteção de flora e de fauna. Incentivar a participação de estudantes no conselho de meio ambiente do município.</p> <p>Ir até uma área de proteção ambiental, conhecer a sua história de origem, sua importância e sua relação com a comunidade e a interação sistêmica dentro das florestas (ciclagem de nutrientes e alimentação/interação planta-animais).</p> <p>Filmes: Caminho dos gigantes (infantil), Hope – esperança; Sob a pata do boi (documentário).</p>

Produção agrícola	<p>Apresentar a produção moderna de agricultura com alta tecnologia para resolver o problema da fome no mundo.</p>	<p>Discutir e investigar por que há fome no mundo, e como são produzidos e quem são produtoras/es de alimentos no campo?</p> <p><b>Conflito:</b> <i>Agronegócio versus produção agroecológica camponesa.</i></p>	<p>Conhecer uma cooperativa agrícola e conversar com produtoras/es da região sobre a variedade de seus produtos, como são produzidos (quais técnicas são utilizadas) e comercializados e como é feita a gestão ou organização da cooperativa.</p> <p>Conhecer uma empresa ou indústria que produz ou industrializa monocultivos (eucalipto, soja, milho, cana de açúcar), observar a paisagem de seu entorno, conversar com as pessoas da empresa sobre o trabalho realizado e relatar as diferenças entre esta e a primeira atividade.</p> <p>Fazer uma peça de teatro resgatando a história da agricultura desde a dominação portuguesa, sua relação com os povos originários, negras/os escravas/os, contando sobre a lei de terras, a chegada de imigrantes e os modos de fazer agricultura após a revolução verde.</p> <p>Refletir com estudantes se vale pagar o preço desse “progresso”.</p> <p>Promover debate entre as/os estudantes, que poderão, de um lado, se colocar no papel do sujeito do campo e, de outro, no papel do dono do agronegócio. Analisar para quem são dirigidos os maiores benefícios desse trabalho e quem são as pessoas que mais trabalham, além das diferenças da produção.</p> <p>Comissão de estudantes responsáveis pela produção do lanche ou refeição coletiva.</p> <p>Compreender a interferência dos tipos de produção agrícola e sua relação com as alterações dos ciclos biogeoquímicos, com a economia e com as políticas públicas envolvidas.</p> <p>Pesquisar saberes agroecológicos de manejo com a terra (adubação orgânica, defensivos alternativos, rotação de culturas, cultivos consorciados, quebra-ventos, adubação verde, protetores e fertilizantes ecológicos), bem como suas práticas de comercialização e trocas construindo um manual agroecológico com estes saberes levantados nas pesquisas.</p> <p>Mística: trazer diferentes elementos da cultura popular brasileira, danças, ritos, poesias que tratem da relação metabólica ser humano-natureza.</p> <p>Filme: Idade Identidade (infantil). O veneno está na mesa I e II</p>
Água	<p>Quantidade de água doce, salgada e congelada no planeta e disponibilidade de água para o consumo humano. Importância de economizar água no banho e na escovação dos dentes.</p>	<p>Todas as pessoas têm água para seu consumo? Quem mais consome a água do planeta e como ela tem sido utilizada?</p> <p>Que práticas intensificam o processo de escassez da água?</p> <p><b>Conflito</b> <i>Desigualdade de acesso à água, uso privado e sua contaminação por atividades industriais.</i></p>	<p>Ir até a uma nascente, um manancial, uma estação de tratamento de água, conhecer o percurso da água até o consumo. Anotar tudo o que foi observado no passeio e procurar identificar as possíveis causas de escassez de água. (Identificar as espécies de monoculturas presentes).</p> <p>Calcular o consumo de água das indústrias da cidade e levantar dados no IBGE sobre o consumo de água do município, comparando os usos da água e o seu consumo em diferentes setores da sociedade. Analisar se o que é produzido tem valor social ou não.</p> <p>Descobrir a relação entre biodiversidade, qualidade e disponibilidade de água (ciclo hidrobiológico).</p> <p>Construir uma cisterna em oficina que poderá ser utilizada na escola, assentamento ou outro espaço coletivo.</p> <p>Filme: Kiriku e a feiticeira (infantil); A lei da água.</p>

\* As atividades descritas, bem como os filmes sugeridos, precisam ser adequados à idade da/o estudante, bem como ao contexto de sua realidade.

Esse quadro aponta possibilidades de como uma educação ambiental, tal como aqui pensada, pode ser trabalhada em ambientes formais e não formais de educação. Elas precisam ser aprofundadas e contextualizadas de acordo com os objetivos específicos de cada processo de formação e da idade das pessoas participantes.

Ao aproximarmo-nos da complexidade histórica que envolve a questão agrária, articulada aos desafios da educação enquanto prática de liberdade, bem como, aos conflitos que tencionam suas contradições, neste estudo buscamos deixar uma pequena contribuição ao campo da educação ambiental e das ciências ambientais, em consonância com o seu objetivo geral anunciado. Esperamos ainda, a partir destas reflexões e proposições de práticas de educação ambiental dialógico-crítica, contribuir, em alguma medida, com o desafio de aproximar cada vez mais as práticas pedagógicas da educação do campo à agroecologia.

Estamos certos de que muito ainda precisa ser aprofundado a respeito de cada um desses temas, principalmente a respeito de práticas pedagógicas horizontais que articulem saberes ambientais do campo, particularmente aqueles que potencializem práticas agroecológicas, devido à necessidade de transição da produção e da formação de seres dialógicos e críticos, construtores de futuro.

Neste sentido, indicamos o aprofundamento, por exemplo, de estudos futuros como o método popular denominado “Camponês a camponês” (CAC), que pretende formar os camponeses como promotoras(es) de intercâmbio de saberes e da produções, formando uma rede de transição agroecológica pautada no protagonismo camponês e contrapondo-se ao modelo de assistência técnica convencional que desqualifica outros saberes. Conhecemos esse método durante a pesquisa de campo, numa adaptação metodológica de formação agroecológica realizada no pré-assentamento “Fazenda Santa Maria”, em Porto Seguro/Ba, dinamizado pela Associação dos Produtores Rurais Unidos Venceremos (Aprunve).

Esta atividade foi realizada pelo Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão em Educação e Conservação Ambiental NACEPTECA, da Universidade de São Paulo/Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – USP/Esalq, o mesmo responsável pelo “Projeto assentamentos agroecológicos” e, sem dúvida, poderá ser um método relevante a outros estudos e pesquisas que busquem construir caminhos para a formação de sociedades sustentáveis.

Ao final deste trabalho, seguimos com a esperança ativa de que a educação ambiental, a educação do campo e a agroecologia possam, cada vez mais, se somar a outras lutas na direção de combater situações opressoras e também de recriar relações socioambientais livres, respeitadas e belas a todos nós seres da natureza. Que aprendamos a nos reconhecer como parte dela, seguindo muitos exemplos..., principalmente, daqueles que nos alimentam nutrindo o solo com o seu suor.

Minha profunda gratidão.

## 5. REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- ACSELRAD, Henri (Org.). **Conflito social e meio ambiente no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FASE, 2004.
- \_\_\_\_\_. Ambientalização das lutas sociais o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos avançados**, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010.
- \_\_\_\_\_. MELLO, Cecília Campelo do Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- ALENTEJANO, Paulo. Modernização da agricultura. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 479-483.
- \_\_\_\_\_. Terra. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 742-745.
- ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. A territorialização do agronegócio do eucalipto na Região Leste de Mato Grosso do Sul e os impasses à reforma agrária. XVI **Encontro Nacional de Geógrafos**, 2010.
- ALTIERI, Miguel A. **Agroecologia**: as bases científicas da agricultura alternativa. 3 ed. Ver. Ampl. – São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, AS-PTA, 2012.
- ALTVATER, Emar. Existe um marxismo ecológico? Trad. Rodrigo Rodrigues. In: BORON, Atílio A.; AMADEO, Javier e GONZÁLEZ, Sabrina (orgs.). **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – Clacso, 2006. p. 327-349.
- ARAÚJO, Marlene de. A luta pela terra na região extremo sul da Bahia/Brasil: um estudo da espacialização e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (1985-2005). In: **Congresso latino-americano de sociologia rural**. 2010. p. 1-20.
- BAGNOLO, Carolina Messori. Encontros e desencontros das empresas e escolas no território da educação ambiental. **Tese de doutoramento**. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação, 2005. **Programa Nacional de Educação Ambiental** – ProNEA.3. ed. Brasília: Governo do Brasil.
- BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 475 – 479.
- BOFF, Leonardo. **Ecologia**: grito da terra, grito dos pobres. São Paulo: Ática, 2004, p. 27-38.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 257 – 265.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 548 – 555.

\_\_\_\_\_. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. In: PIRES, João Henrique; NOVAES, Henrique Tahan; LOPES, Joice Aparecida; MAZIN, Ângelo Diogo(orgs.). **Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia**. Uberlândia: Navegando, 2017. v. 3.

\_\_\_\_\_; STEDILE, Miguel Enrique e DAROS, Diana. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 115-138.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia: alguns conceitos e princípios**. ICA. Brasília. 2004. 24 p.

CARNEIRO, Fernando Ferreira; BÚRIGO, André Campos; DIAS, Alexandre Pessoa. Saúde no campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 693-699.

\_\_\_\_\_; AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva; RIGOTTO, Raquel Maria; FRIEDRICH, Karen; BÚRIGO, André Campos (orgs). **Dossiê Abrasco: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CARVALHO, Horácio Martins de. O camponês, guardião da agrobiodiversidade. **Boletim data Luta**, Julho de 2013.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier et al. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 13-24, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez. 2004b. (artigo I)

\_\_\_\_\_. O ambiental como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. **Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra**. Montreal: Publications ERE-UQAM, v. 1, 2002.

CASADO, Glória Guzmán; SEVILLA-GUZMÁN, Eduardo; MOLINA, Manuel Gonzalez. **Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible**. Madrid: Mundi-Prensa, 2000.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO – Onu. **Nosso Futuro Comum**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed FVG. 1991.

DA TERRA, Comissão Pastoral. **Conflitos no campo Brasil**. Goiânia: Comissão Pastoral da Terra, 2005.

DELGADO, Nelson Giordano. O papel do rural no desenvolvimento nacional: da modernização conservadora dos anos 1970 ao Governo Lula. In: Moreira, R. J.; Bruno, R. (orgs.). **Dimensões rurais de políticas brasileiras**. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: Edur, 2010. p. 17-53.

DIEGUES, Antônio Carlos S. **Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis**: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. São Paulo em perspectiva, v. 6, n. 1-2, p. 22-29, 1992.

\_\_\_\_\_. **Sociedades e comunidades sustentáveis**. São Paulo: Nupaup-USP, 2003.

ELI DA VEIGA, JOSÉ. A Primeira utopia do antropoceno. Ambiente & Sociedade [en línea] 2017, XX (Abril-Junio): [data de consulta: 27 de maio de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31752263014>> ISSN 1414-753X

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária**: conflitualidade e desenvolvimento territorial. 2004.

\_\_\_\_\_. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. MOLINA, Mônica. **A pesquisa em Educação do Campo**. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do Campo**: campo- políticas públicas – educação. Brasília: INCRA; MDA. 2008. p. 26-43.

\_\_\_\_\_. Sobre a tipologia de territórios. **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, p. 197-215, 2009.

\_\_\_\_\_. Território camponês. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 744-748.

\_\_\_\_\_; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo In: Molina, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

FERREIRA, Caroline Lins Ribeiro. Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação. 2018. 215 p. **Tese (Doutorado em Ciências Ambientais)** - Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, (2018).

\_\_\_\_\_; PEREIRA, Kelci Anne; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Educação ambiental dialógico-crítica, educação do campo e agroecologia: buscando caminhos contra hegemônicos. In: FERREIRA, Caroline Lins. Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação. 2018. 215 p. **Tese (Doutorado em Ciências Ambientais)** - Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, (2018a).

\_\_\_\_\_. Territorialização no extremo sul da Bahia e conflitos socioambientais: disputando modelos de educação e desenvolvimento. In: FERREIRA, Caroline Lins Ribeiro. Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação. 2018. 215 p. **Tese (Doutorado em Ciências Ambientais)** - Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, (2018b).

\_\_\_\_\_. Contradições da educação ambiental no extremo sul da Bahia: a perspectiva de sustentabilidade da empresa Veracel e suas (des)conexões com o território camponês. In: FERREIRA, Caroline Lins Ribeiro. Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação. 2018. 215 p. **Tese (Doutorado em Ciências Ambientais)** - Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, (2018c).

\_\_\_\_\_. Processos educativos do campo: aprofundando questões socioambientais para uma educação ambiental dialógico-crítica. In: FERREIRA, Caroline Lins Ribeiro. Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação. 2018. 215 p. **Tese (Doutorado em Ciências Ambientais)** - Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, (2018d).

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**, coleção leitura, 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. p. 34-41.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 31ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação como prática da liberdade. Editora Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexão desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. Formação de quadros técnicos ou formação geral? Riscos de um falso dilema para o MST. In: VENDRAMINI, Célia R.; MACHADO, Ilma Ferreira (orgs.). **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular. 2012. p. 265 - 272.
- FONTES, Ednice de Oliveira; MELO e SILVA, Sylvio Carlos Bandeira de. Desigualdades regionais no extremo sul da Bahia: desafios e oportunidades. Anais do X **Encontro de Geografia da América Latina**. Universidade de São Paulo, 2005.
- GADOTTI, Moacir. Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. **Produção de terceiros sobre Paulo Freire**; Série Livros, 2008.
- GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. Ed. da Univ. Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2001.
- GÖRGEN, Frei Sergio Antônio. Agrobiocombustíveis. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular. 2012. p. 53 – 59.
- GÓMEZ, Jesús; LATORRE, Antonio; SÁNCHEZ, Montse; FLECHA, Ramón. **Metodologia comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure Editorial, 2006.
- GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.
- GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais, o princípio educativo. Jornalismo. **Cadernos do cárcere**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- \_\_\_\_\_, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Volume 3: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. 3ª edição. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GUHUR, Dominique Michèle Periotto; TONÁ Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 313, 2012.
- GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental**: no consenso um embate? Campinas. Papyrus Editora, 2000.
- GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira; LAMOSA, Rodrigo Azevedo Cruz. Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 43, p. 66-80, 2018.
- GUZMÁN, Eduardo Sevilla. La agroecología como estratégia metodológica de transformación social. **Instituto de Sociología y Estudios Campesinos de la Universidad de Córdoba**. España, 2004.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Declaração**: isto não é um manifesto. São Paulo: n-1 edições, 2014.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo. Ed. Loyola, 2008.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HECHT, B. Suzanna. **Agroecologia e desenvolvimento**. Assessorias e serviços a projetos em agricultura alternativa. Clades. Ano I, n. 1, 1993.

HIRATA, Thaís. União entre Suzano e Fibria forma a quinta maior empresa do Brasil. Site: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/03/uniao-entre-suzano-e-fibria-forma-a-quinta-maior-empresa-do-brasil.shtml>, acesso em 15 de abril, 2018.

KROTON. Transforme o seu futuro: Mercados de atuação. Site: <http://www.kroton.com.br/>, acesso em 6 de março, 2018.

KOOPMANS, José. Além do eucalipto: o papel do Extremo Sul. **Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades**, n. 222, p. 45-58, 2016.

LAMOSA, Rodrigo. **A educação ambiental e o novo padrão de sociabilidade do capital: um estudo nas escolas de Teresópolis (RJ)**. 2010. 168 p. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_; LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Agronegócio e educação ambiental: uma análise crítica**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 22, n. 83, p. 533-554, 2014.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Coord.) **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: MMA. 2004.

\_\_\_\_\_. O cinismo da reciclagem. **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**, v. 2, p. 200-217, 2011.

\_\_\_\_\_. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, 2012.

\_\_\_\_\_; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. **ENCONTRO. Pesquisa em educação ambiental**, VI, Ribeirão Preto, p. 1-15, 2011.

LEITE, Sergio Pereira. Assentamento rural. In: CALDART, Roseli Salette et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012. p. 110-114

\_\_\_\_\_; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli, PEREIRA, Isabel, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 79-85, 2012.

LEFF, Enrique. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 36-51, jan. - mar. 2002.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: racionalidade, complexidade, poder. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vania C. **Intelectuais coletivos de classe**. In: CALDART, Roseli, PEREIRA, Isabel, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LEÓN, Daniel Alfonso; REZENDE, Ana Paula Capello; SORRENTINO, Marcos; SANTOS, João Dagoberto dos; SOBRAL, João Portella; MIRANDA, Antônio de; RIBEIRO, Dionara Soares; KAGEYAMA Paulo Yoshio. Comunicação e agroecologia: a experiência da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto. **Cadernos de Agroecologia**, v. 11, n. 1, 2016.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 1, 2009.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, 2007.

LOGAREZZI, Amadeu. José. Montagnini. **Educação ambiental em comunidades de aprendizagem**: uma abordagem crítico-dialógica. Reunião Anual da ANPED, v. 33, p. 13-14, 2010.

\_\_\_\_\_. **O trabalho em Marx e a questão ambiental**: fundamentos e atualidade. 2015. 114p. Relatório de Pós-doutorado (Estágio em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico**: uma abordagem política. Quartet, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental crítica**: contribuições e desafios. Conceitos e práticas em educação ambiental na escola, 2007.

\_\_\_\_\_; DE LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares. A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar: nova estratégia do capital. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, 2012.

\_\_\_\_\_; PACHECO, R. S. Formação e consolidação do campo ambiental no Brasil: consensos e disputas (1972- 92). **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.29, n.4, p. 137-53, out./dez. 1995.

\_\_\_\_\_; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra hegemônica. **Trab. educ. saúde**, v. 11, n. 1, p. 53-71, 2013.

\_\_\_\_\_; LAYRARGUES, P.; CASTRO, R. (orgs.) **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002, 179-220.

\_\_\_\_\_; DE LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares. A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar: nova estratégia do capital. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, 2012.

\_\_\_\_\_ ; Materialismo histórico-dialético e a pesquisa em educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 9, n. 1, p. 53-68, 2014. Disponível em <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/index> >. Acessado em 19 Out. 2017.

MALINA, Léa Lameirinhas. **A territorialização do monopólio no setor celulístico-papeleiro: a atuação da Veracel Celulose no Extremo Sul da Bahia**. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MARX, Karl. **Manuscrtos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. V. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify. (2003).

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora**. Artmed, 2004.

MAZZETTO, Carlos Eduardo Silva. Sustentabilidade. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 79-85.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Latifúndio. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012. p. 447-453

MENDONÇA, Patrícia Ramos; TRAJBER, Rachel. **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Coleção educação para todos. Série avaliação, n. 6, 2006.

MÉSZÁROS, Isteván. **A educação para além do capital**. São Paulo, 2006.

MHEREB, Gabriel de Araújo. Aviação agrícola no Brasil: caracterização, invisibilização e debates. 2017. **Tese de doutorado**. Universidade Federal da São Carlos. Centro de Ciências Agrárias: Programa de Pós-graduação em Agroecologia e Desenvolvimento rural.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. IICA, Brasília (Brasil), 2006.

\_\_\_\_\_, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 466-472.

MONTEIRO, Denis. Agroecossistemas. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular. 2012. p. 67 - 73.

MORAES, Fernanda Corrêa de. Saberes agroecológicos: estudo de caso no extremo sul da Bahia. 2017. **Dissertação de Mestrado**. Universidade de São Paulo. Escola Superior de Agricultura: “Luiz de Queiroz”. Centro de Energia Nuclear na Agricultura.

\_\_\_\_\_; PORTUGAL Simone; RAYMUNDO Maria Henriqueta Andrade; SILVA Luciana Ferreira da; FRANCISCO Ingrid Bardini; SILVA Rafael Falcão; SORRENTINO Marcos. Alfabetização Agroecológica Ambientalista e o Laboratório de Educação e Política Ambiental–Oca/ESALQ/USP. **Cadernos de Agroecologia**, v. 12, n. 1, 2017.

MOREIRA, Rodrigo Machado; CARMO, Maristela Simões. Agroecologia na Construção do Desenvolvimento Rural Sustentável. **Agricultura**. São Paulo, v. 51 n. 2, p. 37-56. 2004.

MOTTA Cardoso da, Vânia; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, v. 2012, 2011.

NORDER, Luiz Antonio; LAMINE Claire; BELLON Stephane; BRANDENBURG Alfio. Agroecologia: polissemia, pluralismo e controvérsias. **Ambiente & Sociedade**, n. 3, p. 1-20, 2016.

OBSERVATÓRIO DIGITAL DO TRABALHO ESCRAVO NO BRASIL, 2017. Dados acessados em 25 de junho de 2018. Disponível online no seguinte endereço: <http://observatorioescravo.mpt.mp.br>

OLIVEIRA. Antonio Carlos Umbelino. A Geografia Agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: Carlos, A, F. A. (Org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira e CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 237-244.

PACHECO, Tânia. Apresentação realizada na Faculdade de Economia e Administração (FAE) da USP, dia 21 de fevereiro de 2017, no Seminário CORS “Crescimento econômico, meio ambiente e conflitos na América Latina”, em mesa compartilhada com Joan Martinez-Alier, da Universidade Autônoma de Barcelona. Coordenação de Maria Sylvia M. Saes (USP) e Beatriz Saes (Unicamp). Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/textos-e-artigos/uma-breve-radiografia-dos-conflitos-ambientais-no-brasil-tendo-por-base-o-mapa-da-fiocruz/>>. Acesso em jun/2018.

PAULINO, Eliane Tomiasi. Capitalismo rentista e luta pela terra: a fragilidade do parâmetro de renda monetária no estudo dos assentamentos rurais. **Revista Nera**, n. 8, p. 52-73, 2012.

PEREIRA, Kelci Anne. Educação do campo e rede de movimentos no sudeste do Pará: agroecologia e cooperativismo na relação entre trabalho e educação. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo. (2015).

PERPÉTUA, Guilherme Marini; THOMAZ JUNIOR, Antonio. Pilhagem territorial, precarização do trabalho e degradação do sujeito que trabalha: reflexões a partir da produção de celulose no Brasil contemporâneo. **Simpósio internacional de geografia agrária** (SINGA), VIII. Anais... Curitiba, 2017.

PETERSEN, Paulo. Agriculturas alternativas. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 40 - 46.

PISTRAK, Moisey M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**. Leya, 2013.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. Editora Contexto, 1989.

\_\_\_\_\_. **A globalização da natureza e a natureza da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. Ambiente (meio ambiente). In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular. 2012. p. 94-103.

PRIMAVESI, Ana. **Manual do solo vivo: solo sadio, planta sadia, ser humano sadio**. 2ª ed. Rev. São Paulo: Expressão Popular, 2016. 205 p.

PRONKO, Marcela; PONTES Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 389-402.

RIBEIRO, Dionara Soares; SANTOS, Valdete Oliveira; SOUZA, Juliana Lopes; KAI, Eliane Oliveira; SANTOS, Jeanderson de Souza. Educação e Agroecologia: Bioconstruindo a Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto. **Cadernos de Agroecologia**, v. 10, n. 3, 2016.

\_\_\_\_\_; TIEPOLO, Elisiane Vitória; VARGAS, Maria Cristina; SILVA Nívia Regina da. **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. Ed. Expressão Popular: São Paulo, 2017.

RIGOTTO, Raquel Maria; ROSA, Islene Ferreira. Agrotóxicos. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 86-94, 2012.

SANTOS, Arlete Ramos dos. O MST e a Reforma Agrária do Consenso. **Estudos de Sociologia**, v. 22, n. 42, 2017.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde J. Venâncio, 2012. p. 631-639. SANTOS, Cláudia Santana; SILVA, José Luís Caetano da. Os impactos do plantio de eucalipto e da produção de celulose em comunidades tradicionais no extremo sul baiano. **Encontro Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade**, v. 2, 2004.

SANTOS, Paula Renata Miranda dos; ARAUJO, Laura Filomena Santos de; BELLATO, Rosenedy. **O campo de observação em pesquisa sobre a experiência familiar de cuidado**. Escola Anna Nery Revista de Enfermagem, v. 20, n. 3, 2016.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M., CARVALHO, Isabel. (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed. p. 17-44. 2005.

SEVILLA GUZMÁN, Eduardo; OTTMANN, Graciela. Las dimensiones de la Agroecología. Instituto De Sociología Y Estudios Campesinos. Manual de olivicultura ecológica. Córdoba: Universidad de Córdoba, p. 11-26, 2004.

SHIVA, Vandana. El saber próprio de las mujeres y la conservación de la biodiversidade. In: MIES, M.; SHIVA, V. (orgs.). **La praxis del ecofeminismo**. Barcelona: Icaria, 1998.

\_\_\_\_\_. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. Gaia, 2003.

SOBRAL, João Portella; REZENDE, Ana Paula Capello; LEON, Daniel; CRESPI, Danielly; NAREZI, Gabriela; SANTOS, João Dagoberto dos; KAGEYAMA, Paulo Yoshio. Assentamentos agroecológicos no Extremo Sul da Bahia. In: **VI Simpósio sobre Reforma Agrária e Questões Rurais**, 2014, Araraquara. Anais do VI Simpósio sobre Reforma Agrária e Questões Rurais, 2014. SORRENTINO, Marcos. Educação ambiental e universidade: um estudo de caso. São Paulo: Tese de doutorado, USP. 1995.

\_\_\_\_\_. De Tbilisi a Thessaloniki: a educação ambiental no Brasil. In: QUINTAS, J. S. (Org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. Coleção Meio Ambiente. Série: Educação ambiental. Brasília. DF: Ibama, 2000. V. 3. p. 105 – 114.

\_\_\_\_\_; RAYMUNDO, Maria Henriqueta Andrade; PORTUGAL, Simone; MORAES, Fernanda Correa; SILVA, Rafael Falcão da; (orgs.). **Educação agroecologia e bem viver: transição ambientalista para sociedades sustentáveis**. Piracicaba, SP: MH-Ambiente Natural, 2017. 344 p.

SOUZA, Ivonete Gonçalves de; OVERBEEK, Winfridus. **Violações socioambientais promovidas pela Veracel Celulose, propriedade da Stora Enso e Aracruz Celulose: uma história de ilegalidade, descaso e ganância**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SOUZA, Silvano Carmo de. Educação ambiental dialógico-crítica no Pantanal de Mato Grosso: a voz e o silêncio das pescadoras e dos pescadores tradicionais. 2017. **Tese (Doutorado Ciências Ambientais)**. Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, 2017.

\_\_\_\_\_; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. O exercício da liberdade na ética tradicional ribeirinha pantaneira amparado na dialogicidade e na criticidade: reflexões teóricas. In: SOUZA, Silvano Carmo de. Educação ambiental dialógico-crítica no Pantanal de Mato Grosso: a voz e o silêncio das pescadoras e dos pescadores tradicionais. 2017. 300 p. **Tese (Doutorado Ciências Ambientais)** – Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, 2017.

STEDILE, João Pedro. Reforma agrária. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular. 2012. p. 659 – 668.

\_\_\_\_\_; ESTEVAM, Douglas (Ed.). **A questão agrária no Brasil**: debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000. Editora Expressão Popular, 2013.

TARDIN, José Maria. Cultura camponesa. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 180 - 188.

THIOLLENT, Michel. Metodologia participativa e extensão universitária. \_\_\_\_\_ et al. **Extensão universitária**: conceitos, métodos e práticas. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 57-67, 2003.

TIRADENTES Aparecida. Educação corporativa. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012. p. 247-251.

TORRES, Juliana Rezende. Educação ambiental crítico-transformadora e abordagem temática freireana. **Tese de doutorado**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2010.

TRAJBER, Rachel. (Coord.). **Vamos Cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação / Ministério do Meio Ambiente / UNESCO, 2007.

UNESCO. **Educação para o desenvolvimento sustentável**: objetivos de aprendizagem. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2017.

VERACEL CELULOSE. **Relatório de Sustentabilidade**. 2017. Eunápolis: Veracel Celulose, Disponível em: [http://www.veracel.com.br/wp-content/uploads/2017/11/relatorio\\_17.pdf](http://www.veracel.com.br/wp-content/uploads/2017/11/relatorio_17.pdf)>. Acesso em: fev/2018.

VIOLA, Eduardo. O movimento ambientalista no Brasil (1971-1991): da denúncia e conscientização pública para a institucionalização e o desenvolvimento sustentável. **Ecologia, ciência e política**. Rio de Janeiro: Revan, p. 49-75, 1992.

WEZEL, A.; Bellon S.; Dore T.; Francis C.; Vallod D.; David C. **Agroecology as a science, a movement and a practice**. A review. *Agronomy for Sustainable Development*, vol. 29, p. 503–515, 2009.

WHITAKER, Dulce; FIAMENGUE, Elis C. Ciência e Ideologia: as armadilhas do preconceito. In: WHITAKER, Dulce C. A. **Sociologia Rural** – Questões Metodológicas Emergentes. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002. p. 19-32.

\_\_\_\_\_; BEZZON, Lara A. Crivelaro; TUNDISI, J. G. **A cultura e o ecossistema**: reflexões a partir de um diálogo. Alínea Editora, 2006.

## APÊNDICE I

### Termo de consentimento livre esclarecido

Você está sendo convidada para participar da pesquisa: “Educação ambiental dialógico-crítica e suas (des)conexões com práticas agroecológicas educativas do campo no território do extremo sul da Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação”. Sua participação não é obrigatória. Você não sofrerá constrangimentos, nem terá gastos financeiros. A qualquer momento pode desistir de participar sem sofrer qualquer dano ou prejuízo, podendo retirar seu consentimento. A pesquisa tem como objetivo evidenciar contradições existentes no contexto agrário do extremo sul da Bahia, destacando das práticas agroecológicas de educação do campo, princípios pedagógicos e categorias que possam auxiliar na problematização de questões socioambientais debatidas no campo da educação ambiental dialógico-crítica e contribuir para a formação de sociedades sustentáveis. A metodologia qualitativa foi adotada para a condução da pesquisa, privilegiando o diálogo e a intersubjetividade, considerando as diferentes capacidades que todas as pessoas possuem de interpretar e transformar a realidade social e a si mesma. A partir do seu consentimento, sua participação nesta pesquisa será por meio de entrevista individual/coletiva, de modo a refletir e dialogar sobre questões propostas; permitir que a pesquisadora observe situações de educação e de trabalho por você vivenciadas; dialogar com a pesquisadora sobre o conteúdo das observações; conceder à pesquisadora algum material bibliográfico ou áudio visual que a auxilie na compreensão da realidade em estudo. As entrevistas e observações serão previamente agendadas, conforme sua disponibilidade de tempo e a possibilidade de acesso ao local, podendo ser gravadas e posteriormente transcritas para análise dos dados. Os riscos relacionados com a sua participação são mínimos ou inexistentes. Caso perceba qualquer risco não previsto neste termo pode imediatamente contatar a pesquisadora para diálogo, nos contatos abaixo disponibilizados. As informações obtidas por meio desse estudo serão confidenciais e sigilosas sobre sua participação. Serão tomados os devidos cuidados na divulgação dos dados em trabalhos e apresentações em eventos científicos. A pesquisa pretende gerar benefícios ao favorecer a reflexão sobre as práticas desenvolvidas; e a produção de conhecimento sobre a realidade estudada. Sua capacidade intelectual e motivações nunca serão depreciadas e você pode tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

---

Caroline Lins Ribeiro Ferreira

End: R. Pastor Djalma da Silva Coimbra n. 20 casa, 21; Bertioga - SP

Tel/Fax: (13) 3319-7732; e-mail: carol\_unicamp@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que sua pesquisa e este termo de compromisso visam atender às disposições do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) (Resolução CNS 196/96) e proteger os direitos das pessoas participantes em pesquisa.

São Carlos, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Assinatura dos sujeitos da pesquisa

## APÊNDICE II

### Fotos

#### Escolas do campo:

##### 1. Escola municipal Paulo Freire



Entrada da escola – arquivo pessoal



Atividade sobre alimentação saudável – arquivo da escola



**Entrevista coletiva na escola Paulo Freire - arquivo pessoal**

## 2. Escola Municipal Estrelas do Chê

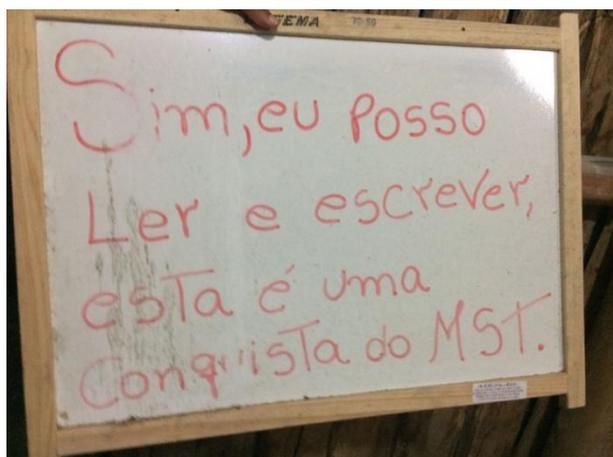


Lateral da entrada com ícone da bandeira do MST - arquivo pessoal



Inauguração da escola – arquivo da escola

### 3. Assentamento Gildásio – Método de Alfabetização Sim eu posso



Frase de motivação - Arquivo Pessoal



Momento de leitura da carta – Arquivo pessoal

**4. Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto  
Assentamento Jacy Rocha – Prado/BA**



**Entrada da Escola – Arquivo pessoal**



**Área para criação de animais – Arquivo pessoal**



**Cisterna Escola de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto – Arquivo pessoal**