

Dossiê Educação Ambiental & Educação do Campo

Educação do campo na perspectiva da educação ambiental: interlocuções necessárias

Rural education from the perspective of environmental education:
necessary dialogues

Educación del campo desde la perspectiva de la educación ambiental:
interlocuciones necesarias

Carolina Borghi Mendes¹ , Jorge Sobral da Silva Maia¹ 

¹Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, PR, Brasil

RESUMO

O presente estudo teórico objetiva trazer reflexões que evidenciam o cenário contraditório nacional relacionado ao Campo e à Educação do Campo, indicando como a Educação Ambiental Crítica constitui-se como instrumento que pode qualificar os processos educativos do Campo para compreensão da realidade socioambiental. Evidenciou-se que as mudanças políticas e econômicas em nosso país, acompanhadas pela expansão da industrialização global e da mecanização agrícola, marcaram a configuração do campo brasileiro. Nesse sentido, a educação escolar pode ser um meio para o desvelamento da realidade aos cidadãos, e, portanto, torna-se prioritário refletir como a Educação do Campo pode contribuir para que os indivíduos entendam as condições de vida impostas a eles, podendo contar, para isso, com processos educativos ambientais que tematizem o ambiente onde vivem, reconhecendo o que tem sido deflagrado a ele.

Palavras-chave: Educação escolar; Sustentabilidade; LDB; Políticas educacionais; Agronegócio

ABSTRACT

This theoretical study aims to bring reflections that highlight the national contradictory scenario related to the Countryside and Countryside Education, indicating how Critical Environmental Education constitutes an instrument that can qualify the Countryside educational processes to understand the socio-environmental reality. It was evident that the political and economic changes in our country accompanied by the expansion of global industrialization and agricultural mechanization marked the configuration of the Brazilian countryside. In this sense, school education can be a means for revealing

the reality to citizens, and therefore it becomes a priority to reflect on how Rural Education can contribute to individuals understanding the living conditions imposed on them, being able to count, for this, with environmental educational processes that thematize the environment where they live, recognizing what has been triggered to it.

Keywords: Schooling; Sustainability; LDB; Educational policies; Agribusiness

RESUMEN

Este estudio teórico tiene como objetivo traer reflexiones que destaquen el escenario nacional contradictorio relacionado con el Campo y la Educación en el Campo, indicando cómo la Educación Ambiental Crítica constituye un instrumento que puede calificar los procesos educativos del Campo para comprender la realidad socioambiental. Era evidente que los cambios políticos y económicos en nuestro país acompañados por la expansión de la industrialización global y la mecanización agrícola marcaron la configuración del campo brasileño. En este sentido, la educación escolar puede ser un medio para revelar la realidad a los ciudadanos, por lo que se convierte en una prioridad reflexionar sobre cómo la Educación Rural puede contribuir a que los individuos comprendan las condiciones de vida que se les imponen, pudiendo contar, para ello, con procesos de educación ambiental que tematizen el entorno donde habitan, reconociendo lo que se ha desencadenado en él.

Palabras-clave: Enseñanza; Sustentabilidad; LBD; Políticas educativas; Agroindustria

1 INTRODUÇÃO

O debate social acerca do campo iniciou tardiamente no Brasil, com posicionamento idealizado sobre o que consistia como necessário às populações que nele construíram suas vidas no decorrer do tempo.

Por um lado, buscou-se analisar o cenário do campo com o viés expansionista da urbanização, análise feita por aqueles que na cidade viviam e tinham, o campo, como um espaço para exploração e suposta superação. A idealização se pautava em conceber o campo com um local arcaico que poderia ser salvo pela chegada das produções históricas humanas, sem articulá-las às conjunturas próprias dos povos camponeses. Documentos oficiais sobre a educação rural, por exemplo, ilustram tal perspectiva ao afirmarem que a inserção desta temática no arcabouço jurídico, apenas nas primeiras décadas do século XX, foi expressão do “intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo.” (BRASIL, 2001, p. 5)

Na contramão disso, a história brasileira mostrou a importância dos movimentos sociais na demarcação das condições do campo e das necessidades de seus povos, numa luta intensa para reconhecimento de suas identidades e, sobretudo, da exploração a qual foram expostos.

Uma das conquistas desse percurso de lutas foi o estabelecimento legal da Educação do Campo, iniciado pelo artigo 28º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), que delimita adaptações necessárias para a até então chamada educação rural. Foi apenas a partir da virada do século que tivemos políticas públicas e diretrizes específicas para a Educação do Campo, em especial o Decreto nº. 7352/2010 (BRASIL, 2010), e, desde então, contínuos esforços de estudiosos, de movimentos sociais e, em alguma medida, de representantes governamentais, possibilitaram avanços no âmbito da educação institucionalizada no campo, revelaram lacunas importantes e, mais recentemente, se depararam com retrocessos.

Um dos elementos fundamentais que a Educação do Campo traz à tona é a urgência de permitir a instrumentalização dos povos do campo, historicamente negada ou descuidada, sobretudo para que entendam e mantenham o meio onde vivem. Esse princípio se relaciona intimamente com a Educação Ambiental (EA) para que as ações educativas no campo tematizem o ambiente por meio das inúmeras contradições que se expressam nele. Contudo, como indicado em estudo anterior, entendemos que “a EA pode fragilizar ou fortalecer os processos educativos vinculados à Educação do Campo, diante da forma como é entendida e realizada na educação escolar.” (MENDES; MAIA, 2020, p. 75). Com intuito de colaborar, há que assumir uma perspectiva crítica de EA no campo para integrar a educação daqueles que vivem da terra, ofertando-lhes a possibilidade de continuarem vinculados às questões inerentes ao campo e pertinentes à identidade de seus povos, sem negar a compreensão do que historicamente constituiu o cenário nacional e trouxe inúmeras consequências à manutenção de suas vidas ligadas à terra, seja nas áreas rurais ou nas urbanas.

O presente estudo teórico objetiva trazer reflexões que evidenciam o cenário contraditório nacional relacionado ao Campo e à Educação do Campo, indicando como a EA Crítica (TOZONI-REIS, 2012; MAIA, 2015a; 2018; MENDES, 2020) constituiu-se como instrumento que pode qualificar os processos educativos do Campo para compreensão da realidade ambiental.

2 O CENÁRIO AMBIENTAL DIANTE DO AGRONEGÓCIO E DO PAPEL DO ESTADO

As mudanças políticas e econômicas em nosso país, acompanhadas pela expansão da industrialização global e da mecanização agrícola, marcaram a configuração do campo brasileiro. Por isso, a situação do campo e das populações do campo no Brasil se entrelaça à desigual distribuição de terras, à incipiência de políticas públicas ao longo da história e à tentativa de minimizar a importância da relação dos povos com a produção de sua existência a partir do trabalho com a terra para além do que as instituições urbanas consideravam coerentes (MAIA, 2015b). Soma-se isso às precarizadas condições de trabalho no campo, de direitos trabalhistas, de trabalho infantil, de educação formal e de impossibilidade de competição no mercado devido à expansão do modelo produtivo alicerçado na modernização do campo que ultrapassaram as questões técnicas de produção e alcançaram a reformulação do papel do Estado (MENDONÇA, 2008).

O Estado, desde o século passado, forneceu terras às multinacionais e não atuou com ímpeto no combate à grilagem, enfraquecendo o direito dos povos do campo a permanecerem em suas terras para geração de suas vidas e, concomitantemente, não se comprometeu com a conservação do ambiente. Isso se agravou a partir dos anos 1980 com a adesão aos princípios neoliberais que imputaram o desenvolvimento capitalista no campo, dada a significativa expressão do potencial agrário do Brasil no contexto econômico, e da diminuição de financiamento estatal fundiário devido às sequelas do “milagre econômico”.

A reestruturação das forças de poder do campo evidencia esse cenário através do fim da separação entre agricultura e indústria. Mendonça (2008) anuncia os mecanismos que grupos agroindustriais utilizaram para adentrar o cenário político e atuar junto ao Estado que, como consequência, resultaram em conflitos pelo monopólio do campo e de suas produções:

[...] enquanto nos anos 70 sua presença na cena política foi marcada pelo discurso da penalização da agricultura, face ao suposto favorecimento estatal aos industriais, a partir dos 80 o argumento foi substituído pelo da imprescindibilidade da agricultura para o capitalismo, já que o setor gerará parte significativa das divisas utilizadas no pagamento da dívida externa nacional. Tal redefinição da estratégia discursiva mobilizou os anseios da classe como um todo, dando-lhe uma aparência de monolitismo que encobria processos mais complexos, uma vez que a própria modernização da agricultura gerou profunda diferenciação de interesses entre os grupos dominantes agrários, segmentando suas entidades representativas e seus conflitos (MENDONÇA, 2008, p. 142-143).

Deflagrando-se uma luta por hegemonia, os grupos agrários de representatividade, como a Confederação Nacional da Agricultura (CNA), a Sociedade Rural Brasileira (SRN), Organização das Cooperativas Brasileira (OCB), a Sociedade Nacional da Agricultura (SNA), entre outras, começaram a se reorganizar. Esse processo culminou em intensas disputas políticas, ideológicas e econômicas que ganhariam coesão e expressão por meio da reunião de frações agrárias, industriais e financeiras (LAMOSA, 2014), com forte atuação da OCB:

A OCB reuniu diferentes perfis de cooperativas, sobretudo, associações de grandes proprietários, havendo também a participação de pequenos proprietários, em associação às frações industriais e financeiras. As cooperativas funcionam com regras definidas como democráticas, em assembleias de associados, com voto e voz para todos os investidores. Assim os grandes proprietários reunidos na OCB passaram a atuar nos espaços de formulação das políticas públicas, em ministérios, secretarias ou conselhos, como representantes da sociedade civil, defensores dos interesses sociais e não voltados para o lucro de seus investimentos, disputando com outras entidades, com a SNA e SRB a direção das políticas públicas (LAMOSA, 2014, p. 99).

Esse procedimento findou no agronegócio brasileiro que, em 1993, ganhou representatividade consolidada pela Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), com atuação política, educacional, intelectual, midiática, financeira e produtiva (MENDES, 2015), como um partido do agronegócio (LAMOSA, 2014). Ela se configura como um “tipo novo de organização da classe dominante [...] no processo de reorganização do Estado [...] e liberalização da economia, com forte transferência das responsabilidades pelas políticas públicas e sociais para setores privados” (LAMOSA, 2014, p. 101).

Ainda que não se restrinja a ela, a ABAG foi fundamental para a recomposição do papel do agronegócio no cenário nacional diante da ramificação de suas ações e da inserção em instituições públicas e privadas, incluindo o setor governamental com intelectuais orgânicos em ministérios, cooperativas, conselhos, etc. (MENDES, 2015). Na atualidade, o agronegócio supera a definição de um modelo de produção agroindustrial como expressão de modernização que o configurou em seus primórdios e alcança a expressão de organização política, econômica, financeira, social e ambiental, dado ao patamar de importância e defesa que assumiu no Brasil.

Dados da produção e rentabilidade do setor elucidam isso, já que mesmo diante de uma intensa crise sanitária mundial e de um aumento da desigualdade de renda atrelada à uma estagnação da economia e aumento da inflação, os percentuais do agronegócio em 2021 foram positivos. De acordo com o Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada (Cepea), da Esalq/USP, em parceria com a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA)¹, o Produto Interno Bruto (PIB) do agronegócio brasileiro cresceu 8,36% em 2021, obtendo participação de 27,4% no PIB brasileiro, a maior desde 2004 (27,53%). Em relação às exportações, um dos “carros-chefes” do agronegócio nacional e motivo de constante defesa do

¹ CEPEA. Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada. PIB do Agronegócio brasileiro. 2021. Disponível em: <https://cepea.esalq.usp.br/br/pib-do-agronegocio-brasileiro.aspx>. Acesso em 4 mar. 2022.

setor pelos economistas e pelo Estado, os números para 2021 também chamam a atenção. Segundo o Ministério de Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) e a Secretaria de Comércio Relações Internacionais (SCRI), o total exportado foi de US\$ 120,59 bilhões, alta de 19,7% em relação ao ano anterior (MAPA, 2022). Mas essa alta não é algo novo, já que a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP)², com base no Relatório MAPA, trouxe dados sobre março de 2020, quando as exportações do agronegócio registraram uma expansão de 13,3% em relação a março de 2019 e o saldo da balança comercial do agronegócio foi de US\$ 8,01 bilhões, 13,4% superior em comparação a março do ano anterior.

Os dados de 2021 fornecidos pelo MAPA e pela SCRI indicam, ainda, que além da alta nos preços dos produtos exportados, houve recorde no volume exportado pelo Brasil no agronegócio (15,62 milhões de toneladas), com destaque para a soja em grãos (2,71 milhões de toneladas; +889,5%), farelo de soja (1,72 milhão de toneladas; +82%), celulose (1,64 milhão de toneladas; +28,8%) e carnes (667 mil toneladas; +3,3%).

Contraditoriamente, quando abordamos o processo produtivo como integrante do ambiente e nos deparamos com dados ambientais, a grandiosidade dos percentuais anteriormente expostos assume outro viés.

O relatório intitulado “Colheitas ilícitas, bens convenientes” (FOREST TRENDS, 2021), formulado pela Forest Trends revelou que a produção da agricultura comercial foi responsável por 60% de toda área florestal desmatada no planeta (cerca de 46,1 milhões de hectares) e, desse total, 69% foi feita ilegalmente, aproximadamente 32 milhões de hectares. Os países mais afetados por esse desmatamento ilegal foram o Brasil e a Indonésia (OECD, 2021). O Brasil perdeu mais de 20 milhões de hectares de cobertura florestal entre 2013 e 2019, valor superior a um quarto da perda florestal em todos os trópicos, tendo como principal impulsionador a agropecuária comercial (cerca de 88%), em especial pela soja e

² Disponível em: <https://fiesp.com.br/indices-pesquisas-e-publicacoes/balancacomercial/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

carne bovina. O Relatório ainda afirma, utilizando de diferentes referências (REZENDE DE AZEVEDO *et al.*, 2019; RAJÃO *et al.*, 2020; TRASE 2020b)³, que grande parte da agroconversão no Brasil é ilegal, evidenciada principalmente não só pela falta de autorizações para desmatamento, mas também por títulos de propriedade fraudulentos e que descumprem os requisitos do Código Florestal. Complementa ainda que:

Recentemente, [a América Latina] presenciou um preocupante enfraquecimento das leis, políticas e instituições nacionais que protegem as florestas. O Brasil foi o país mais afetado, com leis que não punem o desmatamento em reservas legais e áreas de preservação permanente e dá anistia para a apropriação de terras. Desde que Bolsonaro chegou ao poder, o desmantelamento das proteções ambientais se acelerou, incluindo a eliminação de posições ambientais-chave, a militarização das investigações ambientais e a marginalização da sociedade civil (FOREST TRENDS, 2021, p. 27, tradução livre).

Além dos impactos sobre as terras, a expansão do agronegócio brasileiro não esteve acompanhada da diminuição da fome. Indo de encontro aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) para 2030 (ONUBRASIL, 2022). O Relatório Luz da Sociedade Civil sobre a Agenda 2030, de 2021 (GTSCA2030, 2021), reforça que desde 2017, com preponderância a partir de 2019 quando houve a extinção do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), tornou-se contínuo o aumento da fome e do empobrecimento da população. Os motivos envolvidos são:

[...] ampliação do desemprego e desproteção social; drásticos cortes orçamentários em políticas públicas, incluindo as de segurança alimentar; ações anti-ambientais contra pequenos agricultores e agricultoras, afetando suas capacidades produtivas; e a ausência de políticas que estimulem a produção e consumo de uma alimentação saudável, enquanto a alta liberação de agrotóxicos persiste (GTSCA2030, 2021, p. 15).

Apesar do aumento produtivo nos últimos anos, acompanhamos, de 2018 a 2020, um crescimento de 28% na insegurança alimentar, colocando cerca de 60%

³ Para informações sobre as referências, consultar o relatório.

da população brasileira, um montante de 113 milhões de brasileiros, nesse cenário em 2021 e 19 milhões em situação de fome.

Alterações no contexto produtivo também se destacaram no que diz respeito à liberação de novos agrotóxicos no Brasil. Em 2019, houve o recorde de 474 novos produtos, aumentando em 2020 para 493 agrotóxicos liberados, apesar dos avisos de cientistas que estão sofrendo contínua intimidação. O Relatório (GTSCA2030, 2021, p. 17) indica que “Foi o quinto ano consecutivo de alta na liberação do uso de pesticidas e outros compostos químicos prejudiciais à biodiversidade e à vida, e a maior alta documentada pelo Ministério da Agricultura desde 2000”.

Contraditoriamente, a agricultura familiar detém 77% da produção de alimentos no Brasil, mas apenas 23% das terras, ainda que no país haja 351 milhões de hectares de área agrícola, 41% do território nacional. Nos últimos anos, o número da população que atua na agricultura familiar reduziu em 2%, cerca de 2 milhões de pessoas, assim como percebe-se um decréscimo nos orçamentos do Estado para a agricultura, aumentando a desigualdade na produção devido a capacidade do agronegócio em sobressair, já que reúne empresas capitalizadas que conseguem continuar investindo em seus processos. Percebe-se que, mesmo com a Meta 2.3⁴ dos ODS, o Estado tampouco apresenta dados para análise do cumprimento dela (GTSCA2030, 2021), o que pode ser entendido como uma falta de comprometimento com a situação da produção sustentável e dos povos do campo que a realizam.

Os alertas sobre os impactos da forma como as terras, incluindo florestas, territórios indígenas e reservas ambientais, estão sendo utilizadas para a produção no Brasil e o descompromisso do Estado com a classe trabalhadora, em especial do Campo como consequência da aliança que historicamente construiu com o

⁴ Até 2030, dobrar a produtividade agrícola e a renda dos pequenos produtores de alimentos, particularmente das mulheres, povos indígenas, agricultores familiares, pastores e pescadores, inclusive por meio de acesso seguro e igual à terra, outros recursos produtivos e insumos, conhecimento, serviços financeiros, mercados e oportunidades de agregação de valor e de emprego não agrícola (GTSCA2030, 2021).

agronegócio, expressa a importância de debatermos com rigorosidade como os povos do campo – além de diferentes populações tradicionais – e o ambiente estão sendo afetados, identificando determinantes históricos desse processo.

Mais do que isso, quando assumimos que a educação escolar é um meio para o desvelamento da realidade aos cidadãos, torna-se prioritário refletir como a Educação do Campo pode contribuir para que os indivíduos entendam as condições de vida impostas a eles, podendo contar, para isso, com processos educativos ambientais que tematizem o ambiente onde vivem, reconhecendo o que tem sido deflagrado a ele.

3 INTERLOCUÇÕES NECESSÁRIAS ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

No início deste século, após intensa luta iniciada ainda nos anos 1960, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, a partir da Resolução nº. 01 de 3 de abril de 2002, que constituíram um conjunto de princípios e de procedimentos com intuito de adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e Médio, para a Educação de Jovens e Adultos, para a Educação Especial, para a Educação Indígena, para a Educação Profissional de Nível Técnico e para a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Um dos aspectos fundamentais expressos é o reconhecimento de que a Educação do Campo deve respeitar os saberes dos povos que vivem da terra e permitir a compreensão sobre a realidade, ancorando-se nas contribuições dos movimentos sociais, nas ciências e na tecnologia.

A ampliação dessas definições, em especial sobre o que constitui as populações do campo e escolas do campo, se deu com as Diretrizes Complementares, as normas e os princípios para o desenvolvimento de políticas

públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, instituídas pela Resolução nº. 2 de 28 de abril de 2008. No artigo 1º define que:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008, p. 1).

Indica-se uma preocupação com a Educação de Jovens e Adultos e com pessoas com deficiências em seus 4º e 5º parágrafos, respectivamente, como confluência a outras políticas públicas conquistadas. Há ainda indicativos sobre a formação de professores, sobre o transporte escolar e sobre a importância de haver escolas no campo para preservar a manutenção dos estudantes em seus territórios. Destaca-se, em seu 11º artigo, que o desenvolvimento rural deve constituir a Educação do Campo em seu eixo integrador, necessitando que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em especial esse último, trabalhem na articulação de ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento.

Contudo, apenas no ano seguinte, a partir do Decreto Presidencial nº. 7352 de 4 de novembro de 2010, dispusemos de uma Política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Com ele, conquistou-se a garantia legal de qualificação de oferta para o Ensino Superior às populações do campo e definiu-se que as escolas do campo são aquelas situadas em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquelas situadas em área urbana, desde que atendam predominantemente as populações do campo.

Particularmente sobre tais populações, afirma-se serem elas os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os

quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Vemos que desde os primeiros documentos – e que, em alguma medida, reaparece no artigo 2º dessa política, nos Princípios da Educação do Campo – reforça-se que a educação escolar do campo precisa das condições para que os sujeitos do campo entendam sua realidade. Com esse Decreto, uma ampliação importante é conquistada, aquela que reconhece que os povos do campo são os que retiram da terra sua subsistência a partir do trabalho, o que nos faz apontar como coerente que os processos educativos permitam que o ambiente onde os povos vivem seja compreendido, levando em consideração as contradições existentes no trabalho que realizam e na expropriação dele. Nesse sentido, definir o conhecimento da realidade envolvida no campo como princípio educativo pressupõe que “conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, [...] as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção.” (SAVIANI, 2016, p. 22).

O trabalho com a terra não se dá num plano abstrato; é concreto, bem como suas condições o são. Se por meio do trabalho as populações do campo historicamente desenvolveram suas culturas, suas formas de vida, sua relação com o ambiente, buscando mantê-lo para suas futuras gerações, entender o que constituem as próprias ancestralidades, técnicas, valores e hábitos é apenas um espectro fundamental da realidade que deve ser mantido, mas não expressa a totalidade social. Há que comprometer a atividade educativa do campo que, de fato, revele a essência do que ocorreu e ainda ocorre nos territórios como consequência da forma a qual se mantém a relação exploratória entre sociedade e natureza.

Para tanto, um dos fundamentos que podem contribuir com a Educação do Campo é assumir o ambiente como uma categoria social (MAIA, 2018; MENDES, 2020). A vida em sociedade proclamou diferentes maneiras de compreender a

natureza e a relação que os seres humanos estabeleceram com ela, como consequência das bases concretas da realidade em cada momento. Por longos períodos se entendeu a natureza como expressão do que é intocado pela ação humana, mas como a degradação ambiental impulsionada desde a Revolução Industrial e como os conflitos mundiais que demonstraram o poder humano de acabar com a vida em todas as suas formas e com os ecossistemas, por exemplo, passou-se a reconhecer que a natureza só poderia ser cuidada se a pensássemos articulada com as ações antrópicas, contudo, num viés individualista, distante do reconhecimento da gênese dos problemas ambientais. Ademais, ainda que haja grupos que insistam em negar a irreversibilidade de muitos processos de degradação ambiental e de suas consequências emergentes, como crise climática, desigualdade socioambiental, entre outros (FOLADORI, 2020), o cenário contemporâneo passou a exigir, cada vez mais, que as ingenuidades na maneira de analisar a crise socioambiental fossem superadas. É neste sentido que defendemos o ambiente como categoria social:

Essa categoria, diferente da definição empírica que apresentamos anteriormente sobre a união entre seres humanos e natureza, indica não uma união, mas uma *unidade com polos opostos e complementares: sociedade e natureza*. A apropriação de sociedade na relação dialética com a natureza nos permite desmistificar a visão pragmática sobre o impacto das ações individuais no meio e avançar rumo ao entendimento concreto de que as ações predatórias são oriundas da organização social, isto é, da forma como produzimos e reproduzimos a vida em sociedade. Se for com esse pressuposto (organização social da vida na relação dialética com a natureza) que entendemos o ambiente torna-se primário que a análise de tal pressuposto perpassa pelas relações de produção, exploração, expropriação e acumulação que regem a organização social. (MENDES, 2020, p. 101-102).

Tendo essa perspectiva de ambiente como objeto, a EA se configura como um conjunto de ações educativas nas escolas do campo que permite o reconhecimento do que essas populações lidam diuturnamente. Sem negação do que está exposto nas políticas públicas para Educação do Campo, assume-se o

compromisso com cada um dos estudantes para que tenham instrumentos teóricos e práticos para entendimento do real.

O trabalho com a terra, central para manutenção dessas populações, torna-se o foco do processo educativo ambiental. Qualquer que seja a atuação prática realizada no campo, diante da diversidade de produções existentes entre os agricultores familiares, é colocada à luz diante desse pressuposto, não apenas para explicitar as técnicas tradicionais utilizadas, mas também para elucidar as modificações impostas a elas e à cultura desses povos, a partir da modernização do campo, da capitalização das vidas, da retirada de direitos, das pressões do capital ao que constitui essas populações: o trabalho na terra.

A luta por melhores condições de produção, de cuidado com o ambiente onde vivem, de subsídios para reversão do cenário anticompetitivo que enfrentam e da precarizada conjuntura educacional ainda existente no campo, pela ampliação de oferta ao Ensino Superior e de direitos a permanecerem qualificadamente em suas terras, perpassa pelo ato educativo que traga à tona as contradições da realidade do campo aos seus indivíduos.

Vimos que no decorrer da consolidação da Educação do Campo permaneceu certa dificuldade em assumir que os conhecimentos historicamente elaborados, mesmo aqueles que não tiveram sua gênese entre os povos tradicionais, são fundamentais para qualificar a formação das populações do campo. Neto (2010, p. 153) afirma que:

Nesse sentido, o movimento “por uma educação do campo” ao defender seus projetos não considera a categoria contradição, quando tomada como a relação entre contrários que se excluem e se determinam, veem somente vantagens num modelo que apresenta sua lógica pautada numa agricultura familiar ou camponesa, como no caso do MST.

Se inicialmente as bases epistemológicas para a educação partiram de uma visão na qual o mundo rural é diferente do urbano, como se vivêssemos em duas realidades diferentes e fosse possível negar o campo, a conquista dos povos do campo pela sua educação resistiu à aceitação de que os demais conhecimentos

(“urbanos”, para esclarecer a diferenciação) devessem ser parte dos processos educativos do campo.

Isso não reduz a importância das pedagogias assumidas nas escolas do campo, nem manifesta importância que os movimentos sociais tiveram na consolidação da Educação do Campo, seja na conquista legal, como teórica. Ao contrário, indica como a luta pela qualificação da Educação do Campo mantém-se latente e contínua, cabendo aos movimentos, aos pesquisadores e aos educadores traçar estratégias relevantes para contribuir com os processos educativos. Mais uma vez, a EA Crítica se apresenta com um aporte teórico e metodológico relevante devido a sua característica de tematizar o ambiente, contraditório e síntese de múltiplas determinações. “A tematização do ambiente atrelada às condições de vida no campo, portanto, exigiria um conhecimento em profundidade daquela realidade, nos seus aspectos concretos, e não aparentes.” (MENDES; MAIA, 2020, p. 99).

A defesa por uma instrumentalização dos indivíduos do campo que ultrapasse o que tradicional e historicamente seus povos elaboraram e difundiram às novas gerações não nega tais conhecimentos, dado que a EA que assume o ambiente como categoria social fortalece as bases culturais desses povos ao ampliar a compreensão do que foi deflagrado a eles e ofertar o acesso a conhecimentos sistematizados que se tornam armas de luta aos povos do campo, reforçando a “essencialidade da terra para a vida humana” (SAVIANI, 2016, p. 23).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário aqui exposto é resultado inequívoco da materialização de interesses contraditórios, evidenciando correlações de força para reafirmar a concepção hegemônica do sistema capitalista sobre o Estado e sobre a sociedade, que garante o domínio ideológico da população e possibilita a continuidade do

processo da reprodução material resultante da exploração da classe trabalhadora, condição essencial para a manutenção e continuidade desse modo de produção.

Essa materialização dos interesses contraditórios potencializa a desigualdade social e econômica, sentida pelas trabalhadoras e pelos trabalhadores e que, em seus espaços de ação, cada vez mais necessitam ampliar suas lutas para superar tal realidade opressiva. Como consequência, a classe dominante se impõe com ataques contra as expressões que permitiriam a redução dessa desigualdade. Os ataques são contra as instituições democráticas, a escola pública, a Educação Básica e Superior com o intuito de manter a acumulação privada de capital e manter a classe trabalhadora, seus filhos e filhas subservientes ao sistema.

Esses ataques à educação, em especial, vêm por meio das políticas públicas que buscam o rebaixamento da teoria, a desvalorização da ciência e de profissionais que atuam nesses campos do conhecimento. Cabe, portanto, a esses profissionais, que são cientistas, professoras, e intelectuais se comprometerem com a valorização dos processos formativos que articulem a produção teórica aos elementos práticos, de forma que a prática social subjetiva permita um avanço na reorganização da sociedade para, que, no plano genérico, o avanço se concretize. Avanço resultante da apropriação de elementos culturais que contribuam para a classe trabalhadora, a fim de que essa supere a condição de opressão em que vive.

Esse processo necessita ocorrer nos ambientes rurais e urbanos com fundamental participação do ato educativo para produzir o desenvolvimento humano em sua plenitude e gerar as condições para a transformação da sociedade de classes.

A especificidade da educação do campo não prescinde da Educação ambiental crítica e traz o comprometimento com a qualificação do ato educativo, que parte da prática social, e de sua problematização, instrumentalizando discentes e docentes para a compreensão da estrutura social que os oprime e apropriando as produções humanas mais qualificadas da ciência, da arte e da

filosofia, que servirão de base para uma educação e uma sociedade que, de fato, transformada em algo que o campo e a cidade, na perspectiva da totalidade dialética, se articulem como espaços de expressão humana plena e realizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. **Lei Nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases para Educação Nacional. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 36/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 2 de 28 de abril de 2008**. Institui as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008.

BRASIL. Poder Executivo. Decreto Presidencial nº. 7352 de 4 de novembro de 2010. Institui a Política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

FOLADORI, G. El pensamiento ambientalista. **Tópicos de educacion Ambiental**, Univesidad Nacional Autónoma de México, México, v. 2, n. 5, p. 21-38, 2000.

Disponível em:

<http://www.anea.org.mx/Topicos/T%205/Paginas%2021%20-%2038.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2022.

FOREST TRENDS. Forest Policy Trade and Finance Initiative. **Illicit Harvest, Complicit Goods**: the state of illegal deforestation for agriculture. 2021. Disponível em: <https://www.forest-trends.org/wp-content/uploads/2021/05/Illicit-Harvest-Complicit-Goods.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

GTSCA2030. **V Relatório Luz da Sociedade Civil Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável Brasil**. Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para a Agenda 2030. 2021. Disponível

em:https://brasilnaagenda2030.files.wordpress.com/2021/07/por_rl_2021_completo_vs_03_lowres.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

LAMOSA, R. A. C. **Estado, Classe social e Educação no Brasil**: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio. 436f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MAIA, J. S. da S. **Educação ambiental crítica e formação de professores**. Curitiba-PR: Appris, 2015a.

MAIA, J. S. da S. Sistema político, desigualdades sociais no campo e o papel da educação. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 10, n. 26. P. 118- 138 set./dez. 2015b. Disponível em: http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq_26/art_5.pdf. Acesso em: 5 abr. 2022.

MAIA, J. S. da S. Formação permanente de professores e a educação ambiental crítica no contexto da escola pública. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 11, n. 2, p. 07-19, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/4702/sobralv11n2.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2022.

MAPA. Ministério de Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Notícias. **Exportações do agronegócio batem recorde em dezembro e no ano de 2021**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/noticias/exportacoes-do-agronegocio-batem-recorde-em-dezembro-e-no-ano-de-2021>. Acesso em 4 mar. 2022.

MENDES, C. B. **Influências de instituições externas à escola pública**: privatização do ensino a partir da educação ambiental? 2015. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

MENDES, C. B. **Educação Ambiental na formação inicial de professoras e professores**: a categoria totalidade como proposta de enfrentamento, 2020, 233f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru-SP, 2020.

MENDES, C. B.; MAIA, J. S. da S. A Educação Ambiental e a educação do campo diante das interferências do agronegócio: compreensões de professores de escolas públicas. **Ambiente & Educação**, v. 25, n. 2, p. 73-103, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/11500/7726>. Acesso em: 2 abr. 2022.

MENDONÇA, S. R. **O Patronato Rural Brasileiro na atualidade**: dois estudos de caso. Anuario Del Centro de Estudios Históricos Prof. Carlos S. A. Segreti, Córdoba (Argentina), año 8, n. 8, p. 139-159, 2008.

NETO, L. B. Educação do Campo ou Educação no Campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 150-168, jun. 2010.

OECD. Notícias. **Relatório expõe agronegócio como grande motor do desmatamento ilegal de florestas**. 2021. Disponível em: <https://oeco.org.br/noticias/relatorio-expoe-agronegocio-como-grande-motor-do-desmatamento-ilegal-de-florestas/#:~:text=No%20Brasil%2C%20por%20exemplo%2C%20segundo,mais%201.1%20milh%C3%A3o%20de%20hectares>. Acesso em: 30 mar. 2022.

ONUBRASIL. Nações Unidas Brasil. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 3 abr. 2022.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. *In*: BASSO, Jaqueline D.; NETO, José Leite S.; BEZERRA, Maria Cristina S. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: histórias, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016, p. 16-43.

REIS, M. F. de C. T. **Princípios metodológicos da Educação Ambiental**. *In*: Metodologias Aplicadas à Educação Ambiental. São Paulo: IESDE, 2012.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

1 – Carolina Borghi Mendes

Doutora em Educação para a Ciência.

<https://orcid.org/0000-0001-6963-0121> • carolina.mendes@uenp.edu.br

Contribuição: Primeira Redação

2 – Jorge Sobral da Silva Maia

Doutor em Educação para a Ciência

<https://orcid.org/0000-0003-4066-738X> • sobralmaia@uenp.edu.br

Contribuição: Primeira Redação

Como citar este artigo

MENDES, C. B.; MAIA, J. S. DA S. Educação do campo na perspectiva da educação ambiental: interlocuções necessárias. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 26, Ed. Esp., e1, 2022. DOI 10.5902/2236499472187. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499472187>. Acesso em: dia mês abreviado. ano.