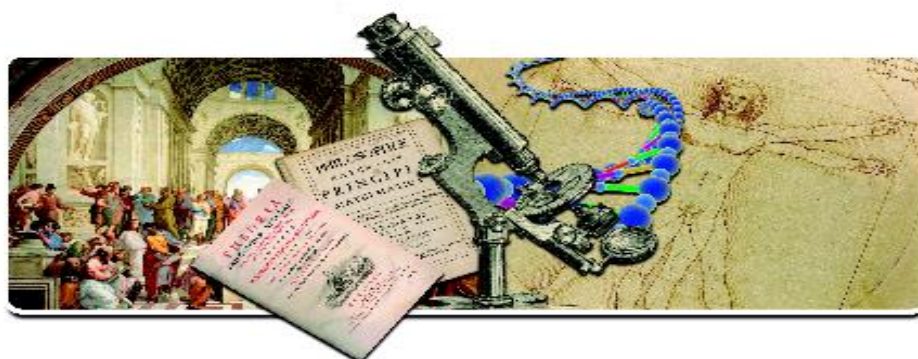


**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
Programa de Pós-Graduação  
- Educação Científica e Formação de Professores -



**PPG.ECFP**

Programa de Pós-Graduação em  
Educação Científica e Formação de Professores



**O PROGRAMA DESPERTAR NA ESCOLA DO CAMPO A PARTIR  
DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: o que dizem os documentos e a vozes  
das professoras de Pedagogia e Ciências Biológicas**

**MARIZE SANTOS CELESTINO**

**2024**

**O PROGRAMA DESPERTAR NA ESCOLA DO CAMPO A PARTIR  
DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: o que dizem os documentos e a vozes  
das professoras de Pedagogia e Ciências Biológicas**

*Dissertação/Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para obtenção do título de Mestre em Educação Científica e Formação de Professores*

Orientadora: Profa. Dra. Silvana do Nascimento Silva

**Jequié/BA - 2024**

## Ficha Catalográfica

C392p Celestino, Marize Santos.

O programa despertar na escola do campo a partir da educação ambiental: o que dizem os documentos e a vozes das professoras de pedagogia e ciências biológicas / Marize Santos Celestino.- Jequié, 2024.

110f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob orientação da Profa. Dra. Silvana do Nascimento Silva)

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
Campus Universitário de Jequié/BA  
Programa de Pós-Graduação  
Educação Científica e Formação de Professores

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

O PROGRAMA DESPERTAR NA ESCOLA DO CAMPO A PARTIR DA EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E AS VOZES DAS PROFESSORAS  
DE PEDAGOGIA E CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Autor: Marize Santos Celestino  
Orientador (a): Silvana do Nascimento Silva

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por  
**Marize Santos Celestino** e aprovado pela Comissão Julgadora.  
Data: 30/08/2024

Assinatura do/a orientador/a



.....  
Silvana do Nascimento Silva (Orientadora)

Comissão Julgadora:



---

Prof. Dra. Zanna Maria Rodrigues de Matos (UEFS)



---

Prof. Dra. Suzane Tosta Souza (UESB)

**2024**

## Dedicatória

Aos meus pais **Armando** e **Francisca**, ao meu esposo **Joab**, meus filhos: **Liz Francisca**, **Maria Louize** e **Pedro Lucca** (*In memoriam*); A **Franciene**. Vocês foram uma força motor para a realização deste sonho. A **meus irmãos, cunhados** e **sobrinhos**, a **Andréa Barreto**, **Fabiana Moura**, **Jonaldo Britto** e **Rosana Nery**. Pessoas de extrema importância para o início e conclusão deste trabalho.

A professora Dra. **Silvana Nascimento Silva**, uma grande orientadora que levarei em meu coração!!!

## Agradecimentos

Foram muitas e muitas noites em claro, não percebia o dia amanhecer, muitas leituras, muitas escritas, pouco repouso, dias cansados... A construção do conhecimento não é tão simples, não acontece de uma hora para outra, é preciso dedicação... esforço... abdições... Pensei muitas vezes em desistir, tive medo de não dar conta, obtive picos de ansiedade, angústia, receio de não conseguir alcançar meus objetivos. Nesse período, passei por perdas, algumas partidas, conflitos internos e externos e precisei de resistência e muito apoio para prosseguir. Dois anos se passaram e CONSEGUIMOS, "SIM", o verbo está na primeira pessoa do plural, porque nenhuma conquista acontece no âmbito individual. A rede de apoio que esteve comigo merece um grande destaque nestes registros. É necessário reconhecer a importância dos bastidores para que o show possa acontecer!

Agradeço a Deus, porque eu sonhei muito em adentrar no programa Ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Formação de Professores. Ele me concedeu a graça de chegar até aqui para esta concretização. A Ele toda minha gratidão, pela permissão de viver esta realidade.

Aos meus pais Armando e Francisca e meus familiares, que sonharam junto comigo e que me incentivaram todos os dias a permanecer firme no caminho. A minha irmã Franciene, a pessoa que mais me incentiva a estudar; A que me ensinou a ler, em casa, aos 5 anos de idade. Que me ensinou a escrever meu nome! Aquela que acredita mais em mim que eu mesma. A que vibra com cada conquista minha! Minha referência de ser humano bondoso, justo e sábio é você. Te amo infinitamente, irmã!

Aos meus filhos, Maria Louize e Pedro Lucca, que partiram tão cedo, mas que me ensinaram tanto e que me trouxeram vida mesmo após a curta passagem aqui na terra. Vocês me fortaleceram e me fizeram acreditar que eu ainda poderia continuar a sonhar! A Meu Marido Joab Sampaio e minha filha Liz Francisca, meu tudo, vocês foram muito mais do que eu precisava para suportar o processo e chegar até aqui. Suportaram a minha ausência, nos momentos de angústias aliviaram as minhas tensões, trouxeram leveza ao meu coração, doçura para minha alma com palavras, com risos, com ações... Como eu amo vocês!!! Gratidão! É por vocês e para vocês sempre!

A Ana Gabriele pelo tempo que esteve comigo e quis fazer parte de minha história, contribuindo com meu sonho. Aos meus irmãos, minha comadre Rosana Nery, meus sobrinhos e cunhados pelo apoio. A Jonaldo Britto, que por muitas vezes contribuiu com meu transporte para a universidade. A Fabiana Moura e Andréa Barreto por cada palavra de incentivo, pela amizade e por segurar em minhas mãos em todas as caminhadas da vida!

Ao PPG ECFP pelo compartilhamento do saber, pelas vivências construídas, dedicação e comprometimento de cada professor e funcionários. Ao GPEA (Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental), sou muito grata pela oportunidade de fazer parte desse GT, erguendo minha trajetória de pesquisadora construindo e desconstruindo-me com os ensinamentos compartilhados.

A professora Dra. Silvana do Nascimento Silva por todo apoio, por ser tão presente na vida de seus orientandos, pelas “(des)orientações”, pela paciência, pelo acompanhamento e pelo exemplo de ser humano que faz diferença na vida das pessoas, a senhora marcou a minha vida! Ao professor Dr. Marcos Lopes pela partilha do saber, pelas discussões calorosas em nossa turma, e sobretudo pela sensibilidade aos problemas sociais nos permitindo enxergar o mundo através de uma ótica com mais respeito à diversidade.

A APLB de Ipiaú, a quem destaco a pessoa de Thatiana Eça, Mauricio e Tatiane Dias, que lutaram para assegurar meu direito de afastamento para mestrado. Quando algumas pouquíssimas pessoas me aconselharam a desistir vocês fizeram valer a lei.

A Sandra, Roberta e os meus colegas da turma 2022, pela leveza na caminhada., Cristina, Thaís Mendes e Lara por todo apoio e incentivo!!!

A todos vocês o meu muito obrigada!

## Epígrafe

### Rupturas

Embalando sonhos,  
Contornando o medo.  
Disruptiva,  
Ela tece sua existência.  
Suportando as dores,  
Elaborando catarses.

Segue desejante dos afetos  
Que lhe impulsionam à vida.

Reconta o passado  
Com vozes diversas,  
Tensiona o presente,  
Problematiza o futuro.

Viver é travessia

Fabiana Moura

## RESUMO

Esta pesquisa visou uma reflexão acerca da educação ambiental crítica e as escolas no campo a partir da formação continuada ofertada pelo Programa Despertar, através do SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural da Bahia). O objetivo da pesquisa foi analisar as contribuições, aproximações e distanciamentos do Programa Despertar para a formação docente e a práxis pedagógica na perspectiva de uma Educação Ambiental Crítica. Dentro desse contexto buscamos compreender O PROGRAMA DESPERTAR NA ESCOLA DO CAMPO A PARTIR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: o que dizem os documentos versus as vozes das professoras de Pedagogia e Ciências Biológicas, na relação com a teoria crítica e o método do materialismo histórico dialético. Visando compreender quais as limitações e contribuições do programa Despertar para a formação docente na práxis educativa em uma abordagem de educação ambiental crítica que favoreça a emancipação social dos sujeitos, além dos apontamentos para conscientização de luta de classes. Nos inquietamos a investigar a história do programa através de documentos oficiais, registros, fotos, gráficos disponibilizados no município de Jequié, e nas redes sociais, compreendendo todo o contexto que permeia o Despertar e o sindicato responsável pela oferta e Formação de professores. Além disso, buscamos tecer diálogos com os professores, coordenadores das escolas do campo para compreender toda dinâmica do programa e seus objetivos para a educação do campo. A abordagem qualitativa surgiu como oportunidade para produzir conhecimento científico, levando em consideração a realidade vivenciada pelo objeto em estudo, mediante seu contexto histórico e social. Nessa direção partimos da reflexão do Materialismo Histórico dialético como método e as categorias escolhidas foram: Trabalho, Camponeses e a luta por direitos. Campo e as dificuldades de reprodução dos camponeses. Foi possível constatar que o Programa Despertar é parte integrante do projeto implantando pelo agronegócio que atende aos interesses da classe dominante.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental Crítica; Educação do campo; Trabalho; Camponeses; Campo e reprodução social dos camponeses.

## ABSTRACT

This research aimed to reflect on critical environmental education and rural schools based on the continuing education offered by the Awakening Program, through SENAR (National Rural Apprenticeship Service of Bahia). The aim of the research was to analyze the contributions, approximations and distancing of the Awakening Program for teacher training and pedagogical praxis from the perspective of Critical Environmental Education. Within this context, we sought to understand THE AWAKENING PROGRAM IN THE FIELD SCHOOL FROM THE VIEWPOINT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION: what the documents say and the voices of the teachers of Pedagogy and Biological Sciences. Aiming to understand the limitations and contributions of the Awakening program for teacher training in educational praxis in a critical environmental education approach that favors the social emancipation of the subjects, in addition to the points for class struggle awareness. We set out to investigate the history of the program through official documents, records, photos, graphics made available in the municipality, and on social networks, understanding the whole context that permeates Despertar and the union responsible for offering teacher training. In addition, we sought to engage in dialogue with teachers and coordinators of rural schools in order to understand all the dynamics of the program and its contributions to rural education. The qualitative approach emerged as an opportunity to produce scientific knowledge, taking into account the reality experienced by the object under study, through its historical and social context. With this in mind, we used dialectical historical materialism as our method and the categories we chose were: work, peasants and the struggle for rights. Countryside and the difficulties of peasant reproduction. We found that the Awakening Program is an integral part of the project implemented by agribusiness, which serves the interests of the ruling class.

Keywords: Critical environmental education; Rural education; Work; Peasants; Rural areas and the social reproduction of peasants.

## **Lista de Figura**

|  |    |
|--|----|
| Figura 1. Materiais didáticos dos alunos produzidos pelo Programa Despertar/SENAR, 2009 ...    | 50 |
| Figura 2. Manuais do professor produzidos pelo Programa Despertar/SENAR, 2009.....             | 51 |
| Figura 3. atividades realizadas com os alunos da comunidade onde a pesquisa foi realizada..... | 52 |
| Figura 4. Mapa de localização da comunidade em Jequié- Ba.....                                 | 62 |

## Lista de Quadros

|  |    |
|--|----|
| Quadro A. Perfil das professoras pesquisadas na escola do campo.....                                   | 65 |
| Quadro B. Categorias e subcategorias alinhadas ao estudo do Materialismo Histórico -<br>Dialético..... | 68 |

## Lista de Abreviaturas e Siglas

|         |   |
|---------|---|
| ABRAPEC | Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências     |
| CE      | Centro de Educação  |
| CNPq    | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CTS     | Ciência, Tecnologia, Sociedade                                |
| DF      | Distrito Federal  |
| EA      | Educação Ambiental  |
| EAC     | Educação Ambiental Crítica                                    |
| MEC     | Ministério da Educação e Cultura                              |
| PCN     | Parâmetros Curriculares Nacionais                             |
| PNEA    | Política Nacional de Educação Ambiental                       |
| SENAR   | Serviço Nacional de Aprendizagem Rural                        |
| UESB    | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia                    |
| UFBA    | Universidade Federal da Bahia                                 |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO .....   | 15        |
| <b>CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: um olhar para sua consolidação e tensões socioambientais .....</b>                             | <b>27</b> |
| <b>CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCACÃO CIENTÍFICA.....</b>                                 | <b>39</b> |
| 2.1 Educação Ambiental e Educação Científica no contexto da Escola do Campo.....   | 39        |
| 2.2 Um Olhar para o SENAR- BA .....  | 46        |
| 2.2.1 Conhecendo o Programa Despertar .....  | 48        |
| <b>CAPÍTULO 3- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECIVA DO PROGRAMA DESPERTAR E AS RACIONALIDADES TÉCNICA, PRÁTICA E CRÍTICA.....</b> | <b>53</b> |
| 3.1 Formação na Racionalidade Técnica.....   | 55        |
| 3.2 Formação na Racionalidade Prática.....   | 57        |
| 3.3 Formação na Racionalidade Crítica .....  | 58        |
| <b>CAPÍTULO 4 - O DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....</b>   | <b>60</b> |
| 4.1 O espaço investigado.....  | 63        |
| 4.2 Os partícipes da pesquisa.....   | 66        |
| 4.3 Instrumentos analisados.....   | 67        |
| 4.4 Análise de dados.....  | 68        |
| <b>CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>  | <b>70</b> |
| 5.1 Trabalho: Como é apresentado o trabalho camponês nos documentos selecionados   |           |

|  |     |
|--|-----|
| para análise.....  | 70  |
| 5.1.1 O trabalho e o êxodo rural.....  | 77  |
| 5.2 A Luta por direitos: Como são abordadas as condições materiais do camponês e as prováveis superações?..... | 81  |
| 5.2.1 A organização social da comunidade camponesa e a Luta por direitos.....                                  | 88  |
| 5.3 As dificuldades na reprodução social das famílias camponesas.....  | 92  |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....  | 98  |
| REFERÊNCIAS.....   | 100 |
| APÊNDICES.....   | 104 |

## INTRODUÇÃO

As transformações decorrentes dos modos de produzir, consumir e comercializar oriundos do modelo capitalista moderno e extrativista desencadearam no decorrer dos séculos desequilíbrio ambiental, extinção de espécies, perda da biodiversidade, exploração do homem pelo homem fomentando exclusões e miserabilidade (PIMENTEL, 2012). Conforme o autor, essa forma de organização contribui com o aumento da desigualdade social e a pobreza, e por conseguinte colabora, cada vez mais, para o crescimento do desemprego e da violência que é perceptível principalmente nos países denominados subdesenvolvidos.

Nos últimos anos houve uma crescente discussão acerca da “culpabilidade” das ações humanas na contribuição dos impactos socioambientais. Contudo, vale salientar que como cita Costa e colaboradores (2021, p.01) há pouco avanço no “debate sobre a natureza destas ações antrópicas, que seguem sendo vinculadas a um ser humano genérico e abstrato, sem classe social e a-histórico.” Ao caminhar por esta via, existe a convicção de que todo ser humano é culpado, descartando a criticidade acerca da exploração fomentada pelo capitalismo e que provoca a divisão de classes (MARX, 2008). Além disso, seguindo as colocações dos autores, essa ideia enfatiza o capitalismo verde, focando a sustentabilidade e o ecossustentável dentro do sistema capitalista, onde se atrela equivocadamente consciência ambiental à aquisição de atitudes de preservação da natureza, propondo assim uma visão reducionista da Educação Ambiental (EA).

Segundo Costa et al (2021), é preciso fugir dessa visão reducionista e levar em consideração toda conexão existente entre capitalismo, história e ação humana. Para Fontes (2010), essa relação social fundamental no capitalismo repousa sobre uma “expropriação originária”, nesta, os trabalhadores são expulsos do campo, retirando-lhes os meios de produção para a sua própria existência e os converte em trabalhadores sem-terra.

A expropriação, ora sob aspecto unicamente econômico, ora demográfico, abrange praticamente todas as dimensões da vida.

incide sobre direitos tradicionais, como uso de terras comunais, direitos consuetudinários, relação familiar mais extensa e entreeajuda local, conhecimento sobre plantas e ervas locais, dentre outros aspectos, e envolve profundas transformações culturais, ideológicas e políticas (FONTES, 2010, p. 51).

Assim, o modo de produzir, advindo do capitalismo, vai estabelecendo a classe dominante que detém o poder e que explora a natureza para acúmulos de suas riquezas e para isso usa e explora a classe dominada. Em Marx (2008), encontramos apontamentos que é possível que essa relação seja modificada somente através da superação do modelo capitalista. Segundo o autor, para haver uma transformação é necessário que haja mudanças no sistema e para isso faz-se necessário entender o materialismo histórico-dialético como uma prática social que rompe com os ditames do capital e que dessa forma pode trazer, ao trabalhador do campo, que fora expropriado, o sentimento de pertença e de luta pelos seus direitos.

Partindo desse pressuposto, a EA crítica no contexto escolar do campo, visa a utilização desses espaços para possibilitar as discussões de cunho político social, sobre as ações dos grupos coletivos numa interrelação histórica no que diz respeito à vida dos moradores da comunidade camponesa, além de envolver o sentimento de pertença desses na terra de trabalhos e a tomada de consciência. Com isso, essas ações ocorrem dentro de um contexto em que se possa possibilitar reflexões acerca do modo de produção e suas contradições, em um processo de aquisição da consciência para a transformação dessa realidade. De acordo a Marx (2008), as determinações das produções estão diretamente atreladas às classes sociais, tanto a produção econômica quanto a estrutura social das classes sociais repousam sobre o contexto histórico político da sociedade. O autor aponta que desde a extinção do regime primitivo de propriedade comum da terra, a história sinaliza para uma luta entre as classes dos exploradores e dos explorados.

Segundo Marx e Engels é na base econômica que se tem o surgimento das classes e é por meio dos modos de produção, que são antagônicos, que elas se firmam. Os donos da produção e os produtores expropriados se divergem

nas condições objetivas e a contradição repousa nessa relação. A exploração que ocorre com o produtor expropriado independe de sua consciência. Em um contexto mais amplo vale ressaltar que, com essa realidade, percebe-se a existência de diferentes relações com a natureza, cujo exploração está em uma relação diretamente proporcional a quem se apropria do meio ambiente para transformá-lo, pelo trabalho em capital.

É necessário repensar sobre a conexão entre os seres humanos e a natureza, partindo da realidade concreta das classes, já que a ação das classes com a natureza é determinante no entendimento dos impactos ambientais. O enfrentamento entre essas duas classes citadas por Marx, (2008), proletários assalariados e os empresários capitalistas, aos poucos vai se intensificando e se firmando enquanto luta coletiva pelos direitos.

Assim, Educação Ambiental na escola seria um dos meios indicados para o resgate dos valores, às atitudes de respeito e solidariedade à vida, às pessoas, à diversidade cultural e biológica (BORGES, 2014). Segundo a autora estes se constituem enquanto elementos essenciais para um possível convívio entre o ser humano, sociedade e a natureza.

A reflexão dessa pesquisa é sobre a pedagogia utilizada nas escolas do campo para prover essa reflexão sobre o sistema hegemônico ou permanência do mesmo, que tem ocasionado marcas devastadoras nos camponeses e em suas famílias. Evidencia-se o quanto é importante que o educador do campo esteja comprometido como uma prática libertadora, tendo as escolas como espaço de lutas, debates importantes sobre questionamentos, problematizações, espaços de vivências, e não como mero reproduzidor social. Para isso há necessidade de investir na formação de educadores do campo, que carreguem consigo essa luta política de transformação social com objetivos exclusivos para os alunos camponeses.

O posicionamento diante dessa pesquisa de dissertação, nasce a partir das experiências enquanto professora em uma escola até então considerada enquanto escola do campo, além das experiências já construídas também

durante a graduação em pedagogia e a minha trajetória ao longo da vida. Oriunda de uma família com poucas condições econômicas, uma mulher negra, filha de pais negros e camponeses expropriados que tiveram de abdicar de estudos para trabalhar e trazer o sustento para casa.

Passamos por muitas dificuldades, apesar de ter o alimento básico de todos os dias, não faltava o arroz, o feijão e o pão, porém, faltava-nos à dignidade de dormirmos em uma cama, ainda que de solteiro sem precisar dividi-la com outros irmãos. Faltava-nos lazer, qualidade de vida, acesso à cultura, muitas vezes não tínhamos vestuário e por muitos anos faltou também o saneamento básico.

Meus irmãos começaram a trabalhar muito cedo! Aos 7 anos, ainda crianças, se tornaram vendedores de lanches no turno oposto ao da escola e também carregavam as feiras das “madames” nos carrinhos de madeira aos finais de semana. Ou seja, trabalhavam e estudavam desde os 7 anos para ajudar no sustento da casa. Foram muitas as vezes em que vi meus irmãos chegando cansados do trabalho e depois seguindo para a escola. Não tinham nenhuma rotina de estudo e nem de lazer em casa.

A minha experiência foi menos densa, pois ajudava na venda de lanches na feira livre apenas nos fins de semana. Porém também era cansativo, ao invés de lazer e atividades lúdicas nas folgas da escola, era preciso trabalhar, uma rotina de adulto. Contudo, aliado à necessidade do trabalho, éramos cobrados a estudar. Foi nos ensinado que precisávamos apostar nos estudos, e que, por meio da educação poderíamos melhorar as nossas condições econômicas, uma contradição mediante as oportunidades que possuíamos naquele momento. Então, desde muito cedo, as questões ligadas à educação ambiental como a luta pela sobrevivência, onde crianças e adolescentes precisam estudar e trabalhar ao mesmo tempo, para ajudar no sustento de suas casas foram impactantes em nossa rotina. Além disso experienciamos a dura rotina de camponeses que foram expropriados e abandonaram o campo para tentar a sobrevivência na cidade.

Isso nos atravessou pelas vias da relação com as condições materiais, a

contradição e a conscientização da luta de classes que desde sempre tiveram um papel muito forte em nossas vidas. E assim, essa necessidade de conciliar trabalho e educação seguiu por toda minha vida.

Na graduação em Pedagogia estudava a noite, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié e realizava estágios durante o dia para poder ajudar nos materiais da faculdade, além de colaborar nas finanças de casa. Nessa época, tive meu primeiro contato com alunos do campo, em um projeto que atendia crianças camponesas de uma comunidade muito carente em Jequié, através de um projeto de erradicação do trabalho infantil, em parceria com a prefeitura municipal.

No final da graduação, como exigência do curso, e cumprimento de créditos, para a realização do Trabalho de Conclusão do Curso, (TCC) escolhemos essa mesma comunidade para a realização de nossa pesquisa. Desenvolvemos um trabalho investigativo acerca da evasão escolar de alunos camponeses e como resultado foi constatado que o abandono tinha relações com o trabalho infantil. A evasão estava cada vez mais crescente, em determinada época do ano os pais dos alunos costumavam dedicar-se em um maior tempo à colheita em regiões mais distantes de suas casas e muitos deles levavam os filhos consigo para ajudar na colheita e garantir um maior retorno financeira. As condições objetivas de vida dessas famílias eram de muita precariedade, resistiam para permanecer no campo mesmo não dispendo de condições para essa permanência. Muitos deles prestavam serviços nas grandes fazendas realizando rodízio nas colheitas. Quando surgia a oportunidade de uma colheita maior em áreas mais distantes as famílias viajavam e só retornavam para suas casas após o fim da colheita.

Anos depois, após o fim da graduação em Pedagogia, em 2019, retornamos à escola que atendia a comunidade do campo, como docente. A proposta pedagógica era para atender ao público da área rural e também de área mais periféricas da cidade. Localizada numa região mais afastada do centro, a Escola Municipal Professor José Simões de Carvalho funcionou durante décadas desde a sua fundação como escola “do” campo, no entanto em

2022, deixou de ser escola “do” campo, mesmo atendendo a um número expressivo de alunos ribeirinhos, alunos camponeses que moravam em torno da escola. Um fato curioso e muito intrigante é que nem a comunidade familiar nem a comunidade escolar foram ouvidas quanto essa mudança, simplesmente, a escola deixou de ser “Do Campo” através de um comunicado recebido pela direção escolar que passou a informação ao corpo docente e não houve nenhum tipo de diálogo/justificativa até o presente momento.

Durante a experiência nesta escola, enquanto escola do campo, no ano de 2019 especificamente, conhecemos um projeto que era desenvolvido com os alunos e alguns professores, através do Programa Despertar, ofertado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). Durante esse ano foram selecionados alguns professores para a formação do programa, ao qual não estive presente. Acompanhamos pelos bastidores, víamos algumas ações e procurava envolvimento indiretamente na proposta que os docentes em formação passavam para os demais professores. As ações eram voltadas para o plantio e cultivo de horta, para a coleta seletiva, além de cuidados e preservação com a natureza, recolhimentos de lixo na comunidade, dentre outros. Nos dois anos seguintes não houve a formação devido a pandemia da covid 19, e a tentativa de uma formação online foi negada pelos próprios docentes devido ao número de excessivo de trabalho *online* que vinham desenvolvendo com os alunos.

Foi a partir dessa experiência que surgiu o interesse em conhecer o Programa Despertar, investigar a sua essência, a participação e envolvimento dos alunos, professores e a relação da comunidade com o programa. E assim nasceu a presente pesquisa intitulada o Programa Despertar na Escola do Campo a partir da Educação Ambiental: o que dizem os documentos e a vozes das professoras de Pedagogia e Ciências.

O SENAR-AR/BA, juntamente com Sindicatos dos Produtores Rurais da Bahia lançou o programa Despertar em 2005 e de lá para cá algumas prefeituras municipais do estado da Bahia vem firmando parcerias para a formação exclusiva de professores que trabalham no campo. Nessa direção, nos

inquietamos com esta parceria com a instituição privada na oferta de educação pública visto que como afirma Paulo Freire (2002) nenhuma educação está isenta de ideologias e de posição política.

Segundo Freire (2002) a “Educação é um ato Político” e sendo assim é preciso estarmos atentos aos objetivos propostos nestas ações. Kincheloe (2008), afirma que para Freire a “educação é um ato político, que atende a uma agenda política, que não pode ser dissociado da pedagogia” e dessa forma professores e alunos precisam estar cientes das ‘políticas’ que cercam a educação.

O foco dessa pesquisa é sobre a formação em Educação Ambiental que tem sido ofertada pelo Despertar, analisando e compreendendo as contribuições e limitações do programa para além de aquisição de habilidades que visem a preservação da natureza. Para essa leitura, nos ancoramos no método do materialismo histórico-dialético para que, conforme Marx, promover a reflexão sobre os ditames do sistema capitalista na educação.

O programa apresenta à sociedade o objetivo de promover aos alunos uma educação voltada para a responsabilidade social, que visa alavancar mudanças de valores, aliada à postura cidadã e socioambiental, porém precisamos entender como isso vem ocorrendo na prática. A realidade das escolas do campo e áreas periféricas da cidade de Jequié apontam a necessidade de refletir sobre a prática em educação ambiental que vem sendo desenvolvida com seu alunado. Evidencia-se que toda prática em EA necessita objetivar o ir além do desenvolvimento de atitudes de preservação ambiental, contemplando o materialismo histórico-dialético, para que haja o desenvolvimento de uma conscientização crítica, com ações problematizadoras, reflexivas e que visem a uma leitura da realidade concreta fomentando a luta de classes.

Desta forma, surge o Programa Despertar, que apresenta a proposta de formar professores do campo para promover a educação ambiental em escolas de áreas rurais, com um trabalho voltado para a responsabilidade social, mudanças de valores com postura cidadã e socioambiental, mas que tem parceria firmada com o SENAR-AR/BA.

Com base no exposto, algumas inquietações nortearam os primeiros passos de investigação, sendo-as: o que dizem os documentos e a e as professoras de Pedagogia e Ciências Biológicas sobre o Programa Despertar na Escola do Campo a partir da Educação Ambiental? Quais as propostas do Programa para contribuir com a luta e resistência dos camponeses pela terra? Como as formas de reprodução tem sido dialogada levando em consideração as classes sociais? Como o trabalho vem sendo abordado entre os camponeses?

Para responder a esses questionamentos buscamos analisar as contribuições, aproximações e distanciamentos do Programa Despertar para formação docente e práxis pedagógica, no povoado da Barragem da Pedra, na cidade de Jequié, utilizando a perspectiva de uma Educação Ambiental Crítica. Como Objetivos Específicos destacam-se: Conhecer a história do Programa Despertar e seu processo de implementação no município de Jequié; Identificar as contribuições do Programa no processo de formação de professores e a percepção dos docentes licenciados em Pedagogia e Ciências Biológicas sobre o Programa e também compreender como a política do Despertar é desenvolvida na prática, verificando as contradições das estratégias metodológicas do programa frente às demandas em contextos locais na escolas do campo, no município de Jequié/BA.

Para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa utilizamos alguns conceitos como Educação Ambiental Crítica. Educação do campo; Trabalho; Camponeses; Campo e Transformação social. O método que nos baseamos é o Materialismo Histórico Dialético por considerarmos relevante para os estudos da natureza e das reproduções da classe camponesa ao longo da história. Além disso enfatiza o estudo das contradições dos fatos, as relações materiais existentes entre as classes trabalhadoras. Segundo Marx (1982), a realidade só poderá ser compreendida através das suas contradições, “os movimentos históricos ocorrem conforme as condições materiais da vida, os modos de produção e a luta de classes”.

No diálogo com a Educação Ambiental Crítica (EA) utilizamos referenciais como Loureiro (2006), Loureiro (2019), Gonçalves (2021) dentre

outros, trazendo reflexões acerca da contextualização histórica e dos vários entendimentos acerca da Educação Ambiental. As macrotendências pedagógicas da Educação Ambiental são brevemente apresentadas e enfatizando a relevância da perspectiva crítica para responder aos questionamentos propostos pela pesquisa.

Para tratar sobre a educação do campo e camponeses utilizamos os seguintes referenciais: Arroyo (2004), Caldart (2002), Marques et al (2017) abordando sobre o campo e as suas peculiaridades e destacando a necessidade de se ter estratégias metodológicas que atendam às necessidades do campo. Além de refletir sobre a importância de a Educação Científica estar presente nas escolas do campo e também sobre a luta e a resistência do camponês pela terra.

No debate sobre Trabalho fundamentou-se em Karl Marx (1982) trazendo uma análise ao sistema capitalista que valendo-se de uma abordagem crítica e científica o autor buscou especificar as contradições e a exploração do trabalho humano gerado pelo capitalismo. Nessa perspectiva visou-se investigar acerca das relações econômicas desde às origens até os dias atuais. Utilizamos também Lessa (2012) para conversar sobre trabalho concreto e trabalho abstrato, diferenciando-o entre si a fim de compreender que o primeiro diz respeito a qualidade de uso, e o outro a quantidade, arrecadação de valor.

Ao analisar sobre trabalho abstrato na comunidade trazemos Marx (2008) e Ferreira (2021), discorrendo sobre o conceito da acumulação primitiva, a discussão da expropriação dos camponeses e a necessidade do trabalho abstrato para garantia da sobrevivência onde se tem o trabalho enquanto mercadoria.

Na abordagem sobre a Luta por direitos para as pessoas do campo fazemos uma discussão de como as condições materiais do camponês e as prováveis superações são abordadas pelo Programa Despertar. Debates sobre as mudanças nas formas de produção que acarretam em prejuízos para os camponeses. Ao tratar sobre o movimento de luta pelos direitos do homem

e mulheres do campo utilizamos a cartilha da via campesina (2008), a Declaração de Direitos dos camponeses e camponesas (2021). Ainda sobre a luta por direitos refletimos a importância dos movimentos sociais para a organização das comunidades do campo para que os camponeses sintam-se fortalecidos e consigam lutar para garantir os seus direitos assegurados.

Quanto ao conceito da Reprodução dos povos camponeses discutimos sobre as dificuldades enfrentadas por estas famílias para permanecerem no campo e viverem do sustento do que produzem no campo. Trazemos autores como Rossi (2014), para discutir o campo a partir da existência de vidas, território habitado por seres humanos dotados de saberes e experiências. Utilizamos também Souza (2009) como referencial para argumentarmos sobre as dificuldades de reprodução das famílias camponesas que está atrelado a migração do campo para as áreas urbanas, justificadas, sobretudo pela expropriação de suas terras.

A dissertação está organizada e estruturada em capítulos. No primeiro capítulo tem-se a introdução onde discorreremos brevemente sobre o tema da pesquisa, além de apresentar a justificativa pessoal para a escolha da mesma. Aqui dedicamos um momento de reflexão sobre as condições materiais e objetivas da vida de familiares camponeses que foram expropriados e que serviu como base fundamental para o nascimento e desenvolvimento desta pesquisa. Aqui também foi apresentado os referenciais a serem utilizados, bem como os questionamentos e objetivos propostos pela pesquisa e da metodologia a ser utilizada.

No segundo capítulo trazemos Marcatto, (2002) para dialogarmos sobre o processo de consolidação da Educação Ambiental ao longo da história, as tensões, os movimentos sociais que contribuíram para a implementação do Plano Nacional da Educação Ambiental no Brasil. Layragues e Lima (2014), Silva (2019), dentre outros, discutindo sobre as macro-tendências pedagógicas que adotaram a Educação Ambiental a partir de diferentes entendimentos. Trazemos Loureiro (2019) e Gonçalves (2021) para fundamentar sobre a

importância da política pública refletindo sobre as lacunas que estas podem causar quando não se fazem presentes na sociedade.

No capítulo 3 nos dedicamos à relação da Educação Ambiental com a Educação Científica, utilizamos autores como Arroyo, (2004), Carvalho e Gil-Pérez (2011), Marcochia e colaboradores (2012), Rossi (2014), para tratar da importância da Escola do Campo no contexto científico compreendo que a Educação Científica é essencial na formação do docente. Ainda neste capítulo trazemos um breve histórico sobre o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), além de trazer o Programa Despertar, os objetivos descritos no programa e os materiais disponibilizados para a metodologia. Aqui também fizemos uma crítica às perspectivas do programa e sua atuação na prática.

No capítulo 4 foi realizada uma reflexão sobre as transformações que a sociedade passou ao longo dos anos e a necessidade que essas mudanças provocaram no processo formativo do professor para garantir que a educação pública possa servir de como instrumento de formação e transformação social. Aqui descrevemos as racionalidades que norteiam o processo formativo do professor e as perspectivas de formação que são ofertadas pelo programa Despertar. Há uma análise, sobre como a formação vem ocorrendo e quais os objetivos políticos que a norteiam. Para este fim foram utilizados alguns teóricos como Tardif (2002), Diniz e Zeichner (2014) e Gadotti (2003).

No Capítulo 5 foram apresentados os delineamentos metodológicos que nortearam essa pesquisa em questão. Utilizamos Bogdan e Biklen (1994), Ludke e André (1986), Minayo, (2014), para apresentar o caráter da pesquisa. Apresentamos as etapas da metodologia que consistiu em 3 momentos: |O primeiro contou com o levantamento de dissertações sobre a Educação ambiental e o Programa Despertar. No segundo momento fizemos uma análise em todos os documentos que conseguimos sobre os Programa Despertar, como os manuais e cartilhas que são ofertados pelo Despertar. Nessa etapa escolhemos a Escola Municipal Agnelo Teles, localizada na área rural da cidade de Jequié, para o acompanhamos as aulas dos professores e registramos em diário de bordo os principais momentos. Já na terceira etapa foi feita a

aplicação das entrevistas entre as docentes que aceitaram participar. O método utilizado foi o Materialismo Histórico Dialético, amparado na teoria de Marx. Serviu para utilizar os dados empíricos foram confrontados com o debate teórico, na perspectiva de se produzir um novo conhecimento.

Apresentamos um histórico sobre a Escola onde realizamos a pesquisa e a comunidade em que a escola faz parte, além de apresentarmos também um quadro com o perfil dos docentes e suas devidas formações, tempo de serviços e atuação profissional. Ainda neste capítulo foram apresentadas as categorias para análise dos dados que foram posteriormente discutidas no capítulo 6.

Por fim trazemos as considerações finais da dissertação, discutindo as contribuições do pesquisador ao apontar a relevância da pesquisa ao propor reflexões sobre A Educação Ambiental e a formação em Educação Ambiental que tem sido ofertada pelo programa Despertar. Além disso discorre sobre a necessidade de a sociedade adquirir um olhar mais crítico aos problemas sociais oriundos do capitalismo e alcançar as transformações sociais.

## CAPÍTULO 1

### A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM OLHAR PARA A SUA CONSOLIDAÇÃO E TENSÕES SOCIOAMBIENTAIS

Os problemas ambientais, como a variabilidade climáticas, aumento da emissão de gases poluentes, aquecimento global, esgotamento da água potável, dentre outros problemas, advindos do sistema capitalista, provocaram preocupação em pessoas do mundo inteiro. Começou um novo discurso de reflexão sobre as consequências da ação humana e a importância da criação de medidas capazes de reverter os danos causados por tais ações. Esse período foi caracterizado pelo início da crise do fordismo, onde a produção e o consumo em massa começaram a apresentar sinais de esgotamento.

Em 1965, ouvia-se pela primeira vez falar em Educação Ambiental como alternativa para desenvolvimento de uma consciência ecológica, que na verdade estava atrelada a manutenção do capital. O tema surgiu numa conferência realizada entre os educadores na Universidade de Keele, na Grã Bretanha. No ano de 1972, com intensa preocupação acerca dos problemas ambientais cada vez mais crescentes, que poderiam afetar a logística do capital e interferir diretamente na obtenção dos lucros, foi realizada a Conferência das Nações Unidas pelo Meio ambiente, em Estocolmo na Suécia. Anos mais tarde, em 1977, aconteceu a conferência De Tbilisi, onde foram traçados alguns planos para o desenvolvimento sustentável. Nesta conferência foi recomendado que a Educação Ambiental

tenha por finalidade criar uma consciência, comportamentos e valores com vistas a conservar a biosfera, melhorar a qualidade de vida em todas as partes e salvaguardar os valores éticos, assim como o patrimônio cultural e natural, compreendendo os sítios históricos, as obras de arte, os monumentos e lugares de interesse artístico e arqueológico, o meio natural e humano, incluindo sua fauna e flora, e os assentamentos humanos. Que as autoridades competentes estabeleçam uma unidade especializada, encarregada de prestar serviços à educação ambiental (Tbilisi, 1977).

Os planos continham estratégias para a manutenção do capital, havia uma crescente preocupação em garantir que as grandes indústrias continuassem suas produções e com obtenção exacerbada nos lucros. Com essa finalidade venderam a ideia do desenvolvimento sustentável sob a justificativa de que era possível se ter o desenvolvimento sem causar danos à natureza, reduzindo ao máximo os impactos ambientais com as produções ditas sustentáveis.

Nessa perspectiva foi estabelecido que a EA deveria ser organizada com finalidade de resolução dos problemas de forma prática, utilizando atividades interdisciplinares capazes de fazer com que o aluno tenha compromisso com as ações ambientais. A crise ambiental foi entendida a partir de um caráter conservador onde é possível mudar essa situação a partir de postura ao adotar o modelo do desenvolvimento sustentável. Desconsidera-se aqui a relação existente entre a crise do capital e a crise ambiental, que de acordo a Meszáros (2007) está no fato dos recursos naturais serem finitos e os problemas ambientais surgirem como uma resposta a exploração sem limites a estes recursos fruto do sistema do capital.

Em 1992, o Brasil teve a oportunidade de sediar no Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas, conhecida por Eco 92, que juntamente com a de 1972 e a de 1977, contribuíram com a criação da Agenda 21. “Definida como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica.” (BRASIL, 2014, s/p.).

A Agenda 21 é um documento que contém compromissos dos países ricos em relação aos países pobres, onde cada país participante será responsável em incorporar às suas políticas públicas, com base no desenvolvimento sustentável, com o objetivo de compatibilizar a melhoria da qualidade de vida da população, proporcionando o crescimento econômico em sintonia com o meio ambiente (PARANÁ, 2014, p. 6).

Denota-se que a agenda 21 surge para a promoção de um processo formativo que visa assegurar o desenvolvimento sustentável, considerando

que o usufruto dos bens naturais não pode causar danos a natureza, prejudicando assim as gerações futuras. Em abril de 1999, a Educação Ambiental foi instituída, aqui no Brasil, através da Lei de número 9.795 com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) que em seu artigo 1º definiu a educação ambiental como processos pelo qual proporcionaria a construção “de valores sociais, conhecimento, atitudes e competências, para conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999).

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. Art. 4º II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; (BRASIL, 1999)

Nessa proposta, a Educação Ambiental visa atender todos os níveis e modalidades de ensino tanto em caráter formal quanto não formal. O objetivo é fazer com que as crianças e jovens possam ter acesso ao estudo de temas com foco na preservação ambiental garantindo-lhes o desenvolvimento de uma consciência ecológica para que haja sustentabilidade. Ou seja, nesse sentido há uma ênfase na crença de que o caminho para a superação da crise ambiental é a mudança comportamento dos seres humanos, sobretudo considerados como indivíduos e homogêneos, uma ideia refutada por Loureiro (2006). Para o autor, para resolver a crise ambiental, é imprescindível uma “(...) reorganização da base civilizacional e da estrutura política, econômica social e cultural, vigente nas sociedades instituídas no período posterior à Revolução Industrial e no marco da modernidade capitalista.” (p. 11). Assim a mudança que deve ser estrutural, na política, na economia e na cultura, compreendendo que o ponto de partida é a própria mudança da sociedade.

Em Marx, essa ideia é confirmada porque para ele a superação da crise ambiental perpassa por uma transformação da sociedade. O autor afirma a necessidade da superação do sistema capitalista, isto é um novo sistema,

socialista, comunista onde se possa ter um desenvolvimento econômico que atenda às necessidades básicas dos sujeitos, sem a exploração que visa a produção para a obtenção dos lucros.

Para Ramos (2010), Marx:

[...] pensa uma sociedade regida por relações sociais na base da propriedade coletiva e de produtores livremente associados. Esta sociedade certamente usará a racionalidade no sentido do desenvolvimento sustentável, porque terá como objetivo produzir bens para o usufruto segundo a necessidade de cada um, e não para produzir objetos para serem trocados e, conseqüentemente, visando ao acúmulo de riqueza concentrada na mão de poucos (os detentores do capital). (RAMOS, 2010, p. 4)

Dentro desta mudança estrutural haveria também uma mudança na relação entre os seres humanos e a natureza e isso implicaria diretamente na redução dos impactos ambientais.

Nessa direção, a EA deve tratar da superação da crise ambiental, trazendo reflexões sobre as produções atreladas ao sistema capitalista para então propor a superação dessa organização socioeconômica por um sistema que possibilite o uso dos recursos de forma comunal sem vislumbre ao lucro e acúmulo de riquezas. No entanto ela, aparece muito timidamente com perspectivas voltadas para a ideia de conservação, sem adentrar na relação meio ambiente- capital. Os objetivos traçados correspondem a uma formação em Educação Ambiental desde a infância para que as crianças cresçam com a responsabilidade para com o meio ambiente e uso adequado dos recursos naturais para a própria sobrevivência. Não se percebe a utilização de um discurso que possa favorecer a reflexão sobre as condições que o capital impõe aos indivíduos e como a partir deste modo de produção e consumo de mercadorias os seres humanos se relacionam com a natureza.

Para Marcatto (2002, p. 14) a EA precisa “sensibilizar e capacitar a população sobre os problemas ambientais”. Para ele a Educação ambiental deve ter por objetivo

(...) formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de participação e engajamento que lhe permita trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os

problemas atuais e impedir que se repitam (MARCATTO, 2002, p. 14).

Deste feito ele reafirmava que por meio da Educação Ambiental é possível desenvolver uma metodologia adequada que favoreça o desenvolvimento da conscientização acerca das problemáticas. A importância deve objetivar “desenvolver técnicas e métodos que facilitem a tomada de consciência sobre a gravidade de problemas e a importância de buscarmos soluções para esses” (Marctto, 2002). No entanto, na prática a EA não conseguiu dialogar com a perspectiva marxista que visa a mudança na base, na estrutura da sociedade.

É importante salientar que a EA, nesse processo de consolidação, se materializou através de diferentes entendimentos partindo das perspectivas de grupos distintos. (Silva, 2019). De acordo a Lima (2011), a Educação Ambiental no Brasil em seu período inicial de implantação, valia-se de um discurso hegemônico de conservação. Essa abordagem colaborou para que “as instituições políticas e econômicas dominantes conseguissem abordar a questão ambiental de uma perspectiva natural e técnica, que não colocava em questão a ordem estabelecida.

Com o passar dos anos houve um avanço nas diferentes concepções em EA, os educadores passaram a conceber a EA a partir de várias interpretações, possibilitando amplas discussões na abordagem da Educação Ambiental.

Na prática, isso significa que existem muitos caminhos possíveis de conceber e de realizar os meios e os fins da Educação Ambiental. Dependendo desse conjunto complexo de circunstâncias, alguns atores escolhem um determinado caminho, outros escolhem um caminho diferente: uns acreditam ser determinante o desenvolvimento da sensibilidade na relação com a natureza, outros entendem que é fundamental conhecer os princípios ecológicos que organizam a vida. Alguns têm forte expectativa no autoconhecimento individual e na capacidade de mudança do próprio comportamento em relação à natureza, outros estão seguros de que é preciso contextualizar o problema ambiental com suas dimensões sociais e políticas, entre outras possibilidades (LAYRARGUES E LIMA, 2014, p. 28).

Os autores citam três principais macrotendências, a conservadora, a pragmática e a crítica. A conservadora foi a primeira a se estabelecer, uma vez que, inicialmente, a Educação ambiental surge como uma resposta para reduzir

os impactos ambientais, provocados pela ação humana. Dessa forma a proposta estava no campo de preservação, de cuidados individuais com a natureza, sem questionar o papel social dos grupos. Nesse discurso, existe uma culpabilidade pelos problemas ambientais e que é atribuído a todo ser humano. Assim, para Layrargues e Lima, a prática pedagógica da EA, nesse contexto, fora orientada pelos princípios da “conscientização ecológica”, com a seguinte lógica: “conhecer para amar, amar para preservar”.

A Pragmática, segundo os autores, não se diferencia “nitidamente” da conservacionista, apresentando fortes características da tendência conservacionista, com uma visão muito romântica da EA, o diálogo contextualiza-se em uma perspectiva de mudanças de atitudes, de comportamentos para resolução de problemas ambientais locais. Com contexto baseado no desenvolvimento sustentável e na prática onde cada sujeito deveria fazer sua parte e também na afirmativa que é possível desenvolver-se sem afetar o planeta. Nessa Tendência a perspectiva é muito reduzida porque não considera os aspectos sociais que vêm sendo construídos por anos, não se discute por exemplo o contexto político dos sujeitos que compõem os diferentes campos sociais. Para Layrargues e Lima (2014, p.29)

Julgavam que a opção conservadora, materializada pelas macrotendências conservacionista e pragmática, era limitada, por entender que o predomínio de práticas educativas que investiam em crianças nas escolas, em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudista e normativa não superariam o paradigma hegemônico que tende a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo-os à condição de causadores da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social. ( LAYRARGUES E LIMA, 2014, p.29)

Assim, tanto a conservacionista quanto a pragmática são consideradas enquanto tendências que não compreenderam o ser humano em sua totalidade, reduzindo-o enquanto ser “genérico” ao tratar das ações humanas em termos vagos, sem contextualização e sem aprofundamento. E também “Abstrato” sem existência própria, e sem levar em consideração as relações históricas construídas pelos diferentes grupos sociais.

A macrotendência crítica é a que mais se distancia dos ideais conservacionistas, surgindo como uma perspectiva de trabalho que rompe com os recortes sociais, considerando o ser humano em sua totalidade e reconhecendo a história das relações humanas. Enfatiza a importância da emancipação social de todos os sujeitos, e que segundo Layrargues e Lima (2014) é a macrotendência que melhor se aproxima da relação sociedade-homem-natureza, porque leva em consideração a totalidade para então compreender as partes, e aborda a luta de classe, o consumo e trabalho. Além disso é na abordagem crítica que é possível discutir o papel da escola frente aos problemas ambientais e quais os caminhos a serem construídos nesse processo de transformação social.

Entende-se a EA como ponto de problematização entre natureza e ser humano, enfatizando a necessidade da formação docente para atualizar e especializar profissionais das áreas mais diversas que possam desenvolver seus trabalhos na perspectiva da Educação Ambiental Crítica. No artigo 8º inciso 2º da lei 9795/99 dispõe sobre a importância da formação de recursos humanos voltados para a formação ambiental dos docentes. De acordo a esta lei, todos os professores de toda e qualquer área e modalidades de ensino possuem direito a essa formação ambiental, tanto na forma de especialização quanto atualização.

Para a PNEA, criada em 1999 a inserção do ensino sobre o ambiente deve acontecer nos currículos de todas as escolas seja privada ou pública. Conforme Loureiro (2007), através das diretrizes educacionais, o Brasil vem tentando materializar a Educação Ambiental nas escolas desde a década de 1990, nessa direção o ensino deve, ao menos aparentemente, ser pautado em uma educação crítica, capaz de provocar transformação social. A ênfase voltada para a prática em Educação Ambiental Crítica (EAC) que corrobora com o entendimento marxista que relaciona os problemas ambientais ao capitalismo, propõe um despertar nos educadores a expectativa e a necessidade de uma prática que possa favorecer uma educação libertadora. A EAC deve promover a discussão acerca da importância da superação da desigualdade social para

que de fato se tenha o desenvolvimento sustentável.

Um estudo desenvolvido por Marques (2017) e colaboradores sobre a evolução da Educação Ambiental (EA), destaca que no Brasil, este tema, ainda busca seu reconhecimento efetivo para sua implementação em todos os níveis de ensino. Os pesquisadores ainda ressaltam que os desafios relacionados ao reconhecimento estão essencialmente associados à política adotada no Brasil, principalmente na década de 1990, que se pautou na execução de um estado mínimo e na submissão da nossa sociedade às regras impostas pelo mercado econômico e pelo capitalismo desenfreado.

Com a ausência de uma política pública eficaz na formação em EA, as iniciativas privadas se apropriaram dessas lacunas e lançaram então as suas propostas de formação em Educação Ambiental, a partir de programas próprios, como o programa Despertar, criado pelo SENAR/BA que tem por finalidade a formação em Educação Ambiental para alunos e professores do campo, além de oferecer também a formação em espaços não formais da educação.

Faz sentido fundamentar a importância em destacar o momento político social em que o país viveu nos últimos anos, com um cenário tenebroso que para além das questões da pandemia do COVID-19, com a forte influência governamental na negação da ciência, o não uso das vacinas, tendo as violações ao Estado Democrático de Direito, o agronegócio que avançou significativamente na exploração de áreas de preservação, violência, genocídio de negros e indígenas que maximizam a crise econômica e socioambiental no país, dentre outras questões. Não podemos nos omitir do quanto esses problemas ganharam ainda mais forças no governo Bolsonaro, ex-presidente do Brasil. Implica pensar o quanto a ausência de uma política pública efetiva que esteja preocupada com os problemas ambientais podem não somente não reduzir os problemas, mas também contribuir para fortalecer ainda mais a existência deles. O governo de Bolsonaro foi o próprio difusor de destruição do meio ambiente.

As evidências dão conta de uma crise estrutural do sistema capitalista envolvendo também, no seu modo de produção econômica, os próprios limites

de sua realização e a própria destruição da natureza e com ele da humanidade. Partindo na contraposição, dessa realidade vê-se que há uma tentativa de salvar o capitalismo a qualquer custo e para isso se vale de um alargamento na exploração do trabalho e dos recursos naturais. Compreendemos que essa é uma realidade que está para além de questões governamentais, não envolve apenas uma política partidária, mas é preciso discutir o quanto que o poder público, ao escolher a forma como executa a política social, pode colaborar ainda mais para o fortalecimento do capital e por conseguinte da crise ambiental.

Na gestão do governo Bolsonaro, de 2019 a 2022, percebemos que o governo se comprometeu com a classe dos grandes latifundiários e abraçou a causa do agronegócio. O mundo assistiu a um desmonte das políticas ambientais, bem como a ampliação da liberação dos agrotóxicos, além da criação de leis para fortalecer os ruralistas e conter os movimentos populares. Nesse caminhar houve um crescimento no número de flexibilização do licenciamento ambiental, freou-se o controle das liberações dos agrotóxicos e houve um relaxamento nas cobranças de multas ambientais. “Além disso haviam constantes críticas aos fiscais do IBAMA e do ICMBIO, (TRICONTINENTAL) a estratégia era o enfraquecimento destes órgãos para que o caminho estivesse livre para o avanço do agronegócio.

No Brasil, o ritmo se acelerou desde 2016. Antes a situação já estava longe de ser considerada satisfatória, mas é fato que vem se intensificando: o desmatamento, a flexibilização de direitos trabalhistas e sociais, a redução e flexibilização de políticas ambientais e de normas da vigilância sanitária visando a liberação do uso de venenos na agricultura e de empreendimentos de mineração com impactos devastadores, além de constantes pressões sobre as unidades de conservação. Isso ocorre em um cenário de desindustrialização nacional, aumento da dependência dos mercados e tecnologias internacionais, privatização e transformação de direitos em serviços privados sob a legitimação estatal (LOUREIRO, 2019, p. 38).

Outro ponto muito importante durante esse período foi a criação de um Projeto de Lei (PL 2362/19) proposto por senadores apoiadores do então presidente da república para atender aos interesses da expansão do agronegócio. A PL tinha por objetivos a extinção das áreas protegidas pelo

Reserva Legal, deixando mais de 167 milhões de área de vegetação nativa desprotegidas e livre para os grandes produtores explorarem. Um grande retrocesso que recentemente assistimos foram os ataques sofridos pelos povos Yanomami, com a morte de centenas deles provocadas por garimpeiros que invadiram as terras indígenas demarcadas pelo poder federal desde 1992. O garimpo ilegal, provocou (e tem provocado), diversas consequências gravíssimas ao meio ambiente, como a contaminação do Solo deixando a terra improdutiva para a agricultura. A contaminação das águas dos rios, extinção de animais, por exemplo, matando peixes que serviam de alimentos, e com isso, pessoas foram contaminadas por mercúrio, epidemias de doenças como malária, quadros graves de pneumonia e desnutrição que comprometeram a vida destes povos.

Segundo o *site* do UOL, em matéria publicada em fevereiro de 2023, há ainda relatos de que havia exploração de indígenas que foram obrigados a trabalhar nos garimpos sem nenhuma remuneração além de denúncias de estupros cometidos contra crianças e mulheres.

Uma série de crimes cometidos que nos deixa ainda mais inconformados com tamanha injustiça pelo fato de ser este um problema que vem sendo denunciado há décadas, e que segundo a Funai, houve inúmeras denúncias sobre a ilegalidade do garimpo durante a gestão do então presidente Jair Bolsonaro, além de pedidos de socorro, e o ex-presidente foi omissivo e negligente. Adotou uma política amigável aos garimpeiros o que favoreceu a atuação dos mesmos, incentivando também o aumento das áreas exploradas em 300% em relação à gestão anterior. Um número absurdamente assustador que reflete bem as condições materiais que os povos originários foram submetidos através do apoio de um governante fascista, genocida e irresponsável, descomprometido com uma política pública que atenda as demandas da sociedade.

Nesse contexto, Marques et al. (2017) já sinalizavam que mesmo tendo todo o amparo legal, onde a Educação Ambiental ser reconhecidamente importante para o estudo das relações ser humano, sociedade e natureza,

colocado como interdisciplinar e ainda como um tema transversal, a sua presença ainda continua sendo inexpressiva nos currículos.

Embora saibamos a importância da Educação Ambiental para possibilitar o diálogo sobre os problemas ambientais e alcançar as reflexões provocadas pela ação humana ao longo dos anos, mediante as vertentes oriundas do capitalismo, infelizmente na prática estas ações não tem se consolidado. A problemática está para além das complexidades que tem seu entendimento enquanto tema transversal. Há visivelmente uma concepção de crise ambiental atrelada às ações humanas sem nenhuma correlação com a crise estrutural capitalista e um enfoque na manutenção e fortalecimento da sobrevivência do capitalismo.

De acordo ao artigo 1º da Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que legisla sobre a Educação Ambiental, os objetivos visam aumentar as práticas sustentáveis e a redução de danos ambientais. No entanto, a proposta em EAC precisa ir além da aquisição técnica de competências e habilidades que não contribuem com a criticidade e com os questionamentos e a não aceitação do modelo hegemônico.

Nessa perspectiva o trabalho pedagógico precisa se alinhar a Macrotendência Pedagógica Crítica, tendo como papel o estimular o pensamento crítico do alunado proporcionando que desde cedo as crianças aprendam a pensar e a problematizar os condicionantes. Conforme pontua Santos (2017), as práticas pedagógicas em EA nos anos iniciais são fundamentais para a formação integral dos sujeitos/as e no reconhecimento da sua própria identidade que integra o meio ambiente.

De acordo a Loureiro (2006, p. 38) “ação educativa libertadora exerce grande contribuição no processo de autonomia e emancipação humana, visto que” pressupõe liberdade de pensamento, direito à dúvida sistemática, que é um dos motores do conhecimento.” Assim, de acordo Santos e Silva (2022) é possível entender que educar ultrapassa a esfera da transmissão de conhecimentos em que não há vias de retorno para todos os envolvidos no processo educativo. A educação é libertadora”. Logo, a formação de

professores, pedagogos para o trabalho com práxis em educação ambiental crítica no campo é essencial.

Mas, para além das legislações, a falta de atuação das políticas públicas na Educação Ambiental, deixa uma grande lacuna para os setores privados ocuparem esses espaços formativos. A oferta da EA emerge em um contexto da afirmativa de que é possível continuar a desenvolver-se economicamente, com o uso das tecnologias, com a exploração do meio ambiente, sem interferir no sistema capitalista, isto é, essa surge, através de uma política para assegurar que as empresas continuem obtendo seus lucros, seu processo de exploração e alienação, e para isso as iniciativas privadas passam a se interessar pelo domínio do tema.

Conforme relata Martins (2021), esses setores privados da economia que provavelmente pertencem a classe dominante utilizam seus interesses, através de diferentes estratégias para construir conhecimentos e elaborar políticas públicas educacionais. A autora denuncia que tais empresas, “ocupam espaços públicos decisórios e disputam o campo da produção do conhecimento” (GONÇALVES, 2021, p. 27).

A construção de discursos e consensos, a criação e o fomento de determinados conhecimentos, são estratégias utilizadas pelos grupos empresariais para dar fundamento e legitimidade aos seus interesses e discursos, para definir concepções de mundo, ideologias e projetos de sociedade que favorecem a classe dominante, através da participação na construção de políticas públicas educacionais junto ao Estado em seu sentido estrito (sociedade política) e amplo (sociedade civil e sociedade política). (GONÇALVES, 2021 p. 27)

A partir daí é possível identificar a contradição dos fatos, onde o poder privado utilizando de sua hegemonia, constrói as políticas públicas de Educação mediante seus interesses particulares. É sabido que no sistema capitalista os interesses da classe dominante, assegurar acúmulo de suas riquezas, sobrepõe aos interesses comuns à classe trabalhadora. Há, portanto, uma perspectiva em manter e legitimar as diferenças, a reprodução social é característica inerente nesse processo. Como que tais empresas afirmam construir suas políticas para dar subsídios na melhoria da condição de vida do proletariado se ao mesmo tempo visam a obtenção de aumento do capital, com

uso dos mecanismos pautados em objetivos particulares que mais se aliam às diferenças entre as classes? Percebe-se que há uma expressão da contradição, valem-se de um discurso que é negado pela própria prática. A resposta nos propõe a investigação por meio do materialismo histórico-dialético, analisando as condições materiais ao longo da existência humana, bem como a história e as contradições produzidas e reproduzidas por esse modo de produção ao longo do tempo.

## **CAPÍTULO 2**

### **EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM DIALÓGO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCACÃO CIENTÍFICA**

#### **2.1 Educação Ambiental e a Educação Científica no contexto da escola do campo**

A proposta da Educação Ambiental, na dimensão crítica é ir além do pragmatismo, e superar a visão reducionista que compreende a EA sob aspectos de práticas individualizadas capazes de reduzir o impacto ambiental. A pedagogia nessa perspectiva precisa ultrapassar as questões de preservação ambiental, estudos das espécies, cultivo de plantas etc. Nas escolas do campo, a proposta não deve ser trabalhada diferente, a EA é sumamente relevante, especialmente em escolas do campo e em áreas periféricas, e no campo não deve ser considerado fora do contexto político da Educação Ambiental Crítica.

[...] a escola do campo não é uma escola diferente, mas é um espaço que reconhece seus sujeitos sociais e os incorpora, valorizando seus saberes, suas crenças, seu trabalho e sua cultura. Admitindo que esses sujeitos intervêm e modificam as relações sociais de seu grupo e também da sociedade como um todo, porque é revelado a construção histórica dos povos do campo, suas lutas, demandas e resistências ( Marcoccio, 2012, p. 04.).

Ao refletir sobre a realidade do campo faz-se necessário perceber o contexto que envolve as situações e contradições presentes neste lugar e que foram sendo modificadas ao longo do tempo. É preciso estar atento para a relação sociedade natureza para então problematizar a Educação Ambiental nas escolas do campo. Partindo das ideias de Caldart (2000), é possível concluir

que a educação não tem um fim em si mesma, ela é um instrumento de luta pela terra, para assegurar o direito de permanência no campo, de garantia de identidade e de condição de vida, fazendo parte da própria história e luta e resistência dos movimentos camponeses. Deste feito, é preciso entender a relação sociedade- natureza para refletir sobre a necessidade de se ter uma educação no campo e para o campo.

“O homem vive na natureza, isto significa que a natureza é seu corpo, com o qual ele deve permanecer em contínuo intercuro, se não quiser morrer” (Marx, 2004). A vida humana está condicionada à natureza, os seres humanos possuem uma relação com a terra de interdependência pela própria necessidade de sobrevivência. A partir do entendimento de que a continuidade da vida depende da relação dos seres humanos com a natureza, o estudo sobre a natureza na perspectiva da educação do campo é organizado se valendo na luta dos povos camponeses em sua relação com o trabalho e a natureza como forma de reproduzir a vida. Toda estruturação deve ser pautada no entrosamento da necessidade de se criar uma nova sociedade que tenha uma mentalidade divergente da atual que concebe a natureza enquanto recurso.

Nessa perspectiva a educação para a população camponesa precisa ter uma essência de lutas, com enfoque no engajamento dos movimentos sociais. “(...) educação do campo se entrelaça a esses movimentos e em contextos que ocorrem em acampamentos e assentamentos ou em áreas ocupadas por quilombolas, indígenas, povos da floresta, ribeirinhos, etc. (Caldart, 2000).

O tema natureza na EA deve vir fortemente focado na concepção de formar sujeitos que sejam capazes de transformar a sua realidade, considerando as potencialidades e conhecimentos que esses, (sobretudo os camponeses) possuem sobre a dinâmica da natureza. Para as classes populares isso é muito importante, é uma tentativa de quebrar o paradigma vigente da educação que concebe a educação científica enquanto saber superior e não como forma de saber diferenciado.

A Educação Ambiental na perspectiva crítica é para que as práticas pedagógicas se estabeleçam para que, além da visão reducionista que, em geral,

visem apenas estudos ecológicos dos biomas de espécies e de preservação. A proposta da EA crítica, que é reforçada por Loureiro (2019), corrobora com a necessidade de ações politizadas que sejam capazes de problematizar os condicionantes da ausência de saneamento básico, moradias dignas, educação, saúde e lazer. As discussões devem possibilitar reflexões acerca do processo de destruição da natureza, buscando compreender o quanto o capital interfere nesse processo cujo objetivo é a apropriação da natureza enquanto produto para acúmulo de riquezas. Partindo desta reflexão é necessário o autoquestionar-se sobre o conceito de Educação Ambiental que é fomentado nos fazeres didáticos e na dimensão da práxis docente, sobretudo na educação do campo. A práxis educacional, aqui, é essencial no processo de transformação social dos moradores do campo e o fazer pedagógico precisa ser dotado de significados que possibilitem a emancipação política dos indivíduos citado por Freire. Para isso não é possível utilizar a mesma abordagem teórico metodológica utilizada em escolas da área urbana.

O futuro do educador do campo precisa estar atento para que não reproduza padrões de ensino de espaços e contextos urbanos no campo. Também é preciso afirmar que o método materialista dialético permite compreender o campo enquanto local e território de vida, não somente destinado ao monocultivo e ao agronegócio de modo geral. (ROSSI, 2014, p. 250).

O desafio então, que desponta no exercício de refletir, problematizar e questionar consiste em desdobrar uma problemática de pesquisa tendo referência no materialismo histórico-dialético com efetivação da práxis que proporcione a teoria do reconhecimento e consciência da classe trabalhadora e camponesa.

Ao remontar da história é perceptível como as formas de produzir, conviver, consumir e estabelecer as relações de poder, impactam diretamente a natureza, o meio ambiente e a própria vida em sociedade. Carvalho (2003), destaca que a definição do que se entende por natureza depende da percepção que temos dela, de nós próprios e, portanto da finalidade que daremos para ela. Em nossa cultura, essa relação é demarcada pela exploração aos recursos naturais, atitudes consumistas, extrativistas sem compromisso com a fruição

da vida a partir do todo, da organização sistêmica, do que Maturana (2001) denomina de “autopiesis”, sem um compromisso com o outro, um sistema em movimento com entendimento de que o ser humano por si só é autossuficiente.

A Educação ambiental Crítica, em sua dimensão cultural, socioambiental e política propicia o repensar as práticas ao longo do processo de formação dos seres humanos e suas ações de transformação da realidade objetiva. Constitui-se ainda, enquanto uma nova oportunidade na construção do saber e tem por objetivo oportunizar aprendizagens que reorientam costumes, valores, ressignificam culturas. Assim, corroboramos com o seguinte entendimento de Loureiro (2004) sobre EA:

A partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social (movimento integrado de mudança de valores e de padrões cognitivos com ação política democrática e reestruturação das relações econômicas), inspirada no fortalecimento dos sujeitos, no exercício da cidadania, para a superação das formas de dominação capitalistas, compreendendo o mundo em sua complexidade como totalidade. Portanto, trato aqui de uma educação ambiental que se origina no escopo das pedagogias críticas e emancipatórias, especialmente dialéticas, em suas interfaces com a chamada teoria da complexidade, visando um novo paradigma para uma nova sociedade. (LOUREIRO, 2004, p. 66 e 67).

Conforme Loureiro (2004), o fazer educativo ambiental assume finalidades e realiza-se coerentemente com a tradição teórica crítica e emancipatória, pois entende que em seu processo de execução existem alguns princípios indispensáveis como, por exemplo, a educação de superação de interesses e conflitos; os problemas ambientais mediados pela dimensão naturalista; a perspectiva crítica e histórica implica perceber as relações existentes entre educação, sociedade, trabalho e natureza; indissociabilidade entre teoria e prática no cotidiano; e a educação como emancipação.

A construção de agendas coletivas de luta, de atuação, de engajamento político, nesta relação escola, universidade, comunidade situam-se entre bases epistemológicas, saber científico e saberes populares. É preciso destacar o foco na luta pelo direito à terra, contra a expropriação, onde os camponeses tem sido obrigados a migrarem pra as cidades pelas condições materiais de sobrevivência que tem sido retirada do campo.

Centenas e milhares de trabalhadores são expulsos do campo e vêm nas cidades seus principais lócus de reprodução social, mas o acesso ao mercado de trabalho não acompanha o montante de pessoas que migram em direção as cidades, que tornam-se proprietárias apenas de sua força de trabalho e não conseguem vendê-la para garantir seu sustento. O projeto de modernização assim significa a precarização das condições de vida dos camponeses e trabalhadores assalariados, representando ganhos significativos apenas para as classes dominantes. (Souza, 2009, p. 19)

Nesse processo de migração, do campo para a cidade, há um falso entendimento que ocorre pela modernização, justificada pela preposição de sair por iniciativa própria em busca de melhorias de vida. Contudo, “O que se assiste no campo brasileiro é um processo de expropriação violenta compartilhada pelo Estado, com utilização de diversos programas de ‘desenvolvimento’ ”. (Souza, 2009, p.03). o Estado age colaborando para que as classes dominantes dos meios de produção se apropriem das terras e as utilizem como recursos, fonte de renda, enquanto aos camponeses não houve nenhuma preocupação para garantir a sua sobrevivência.

O que temos visto é uma clara tentativa de silenciar o debate das relações entre as classes sociais e a natureza, fazendo com essas discussões não apareçam entre as camadas populares. Não há nenhum interesse em difundir as formas de reprodução social para o homem do campo.

Para Souza,

Nesse contexto é mister destacar, historicamente, o processo de apropriação privada do espaço agrário brasileiro, cujas expressões recentes são os territórios do agronegócio. Por outro lado, há (e sempre houve) um processo de luta de classe no território (nos diversos territórios) o que torna a análise das classes sociais fundamental no entendimento das disputas territoriais, que por seu turno, refletem as condições objetivas das classes sociais. (Souza, 2009, p.7)

Com base na autora é possível afirmar que a classe camponesa vem tentando resistir nessa luta pela terra, tanto para continuar a ter o direito sobre ela, como também pelo direito de melhorar as condições de vida e também nas condições de trabalho. E é válido destacar que para Souza essa postura de luta é imprescindível para alavancar o processo de mudança nas relações sociais e de produção, passando a ter uma nova forma de produção no campo.

Freire (1996), destaca a importância do “fazer científico” para a promoção da emancipação social dos sujeitos. As duas dimensões epistêmicas e práticas nesta lógica estão relacionadas à construção do saber científico e do saber político e que concernem ao reconhecimento do indivíduo enquanto um ser cultural. O ser humano nasce em um ambiente natural e ao mesmo tempo em outra perspectiva, mas também visando uma leitura crítica, da realidade social, logo as interações são construídas e podem ser alteradas de acordo com a cultura de cada povo. Isso implica dizer que essa cultura pode ser ensinada e igualmente aprendida

“(…) a organização econômica emerge como cultura no sentido forte do termo...”; e essa cultura deve ser “... transmitida, ensinada, apreendida, quer dizer, reproduzida em cada novo indivíduo no seu período de aprendizagem, para poder auto perpetuar-se e para perpetuar a alta complexidade social.” (Morin, 1988, p. 21).

Ao escreverem sobre as políticas de formação de educadores do campo, Miguel Arroyo (2004) e colaboradores pontuam que, nesta conjuntura, o paradigma tradicional que compreendeu o estar no campo como atraso ou subserviência ao capital precisa dar lugar à uma nova concepção educacional. A base dessa reformulação é a construção da educação pautada nas questões do reconhecimento da identidade, nas questões de raça, gênero, de ecossustentabilidade ambiental e da resistência ao campo e a cultura do diálogo amoroso, ético, político e não sectário. “A dialogicidade é sempre geradora de esperança, está presente nas dimensões da ação e da reflexão. Através dela mostramos que humanamente existimos, então somos capazes de agir e modificar o mundo dado” (FREIRE, 2003).

Com essa abordagem, a Educação Ambiental se faz a partir de um processo que inclui o diálogo e a participação dos indivíduos para que haja organização de movimentos sociais como agentes de transformação politizados, que reconheçam as pautas da EA, compreendendo a partir do chão que pisam e daquele lugar como extensão do mundo quais princípios e práticas de sustentabilidade corroboram com o desenvolvimento local em sua complexidade. Para Freire (2002)

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção

sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor (FREIRE, 2002, p.140)

Nessa passagem, o autor destaca importância de se ter uma educação crítica e problematizadora onde os sujeitos possam dialogar, debater seus questionamentos. Enfatiza também que esse é o papel da escola de trabalhar com os alunos numa perspectiva que dê condições aos sujeitos de se posicionarem ativamente.

A Educação Científica, neste sentido é essencial na formação da racionalidade que orientará as práticas para além do conteúdo, sendo necessário oportunizar debates na escola, envolvendo a comunidade, a partir de oportunidades para que todos possam ler, discutir, interpretar a realidade, contextualizar conhecimento e problematizar as condições objetivas. Esse é o papel da Educação Científica no contexto da EA com a prática pedagógica na tendência crítica.

Carvalho e Gil-Pérez (2011) citam que apesar do ensino tradicional ter sido bastante criticado pelos docentes em formação, no entanto na prática os mesmos professores continuam a reproduzir o ensino tradicional em suas aulas. Para os autores isso se deve à ausência do domínio dos conhecimentos científicos, além de também estar diretamente relacionada com a formação que os professores obtiveram enquanto eram alunos.

Com efeito, começa-se hoje a compreender que os professores têm ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, devidos a uma longa formação “ambiental” durante o período em que foram alunos... A influência desta formação incidental é enorme porque responde a experiências reiteradas e se adquire de forma não reflexiva como algo natural, óbvio, o chamado “senso comum”, escapando assim à crítica e transformando-se em um verdadeiro obstáculo. (CARVALHO, GIL-PÉREZ, 2011, p. 28)

Eles sinalizam para uma necessidade de formação docente que vise a “mudança didática” onde os docentes possam refletir a sua formação criticamente e as suas interferências na prática. Se constitui enquanto um processo muito importante onde os educadores fazem uma análise do exercício

de sua docência e a partir daí tem a possibilidade de redirecionar suas propostas.

Percebe-se a importância do professor ser o pesquisador de sua própria prática. Os autores destacam a importância da aquisição de conhecimentos teóricos sobre aprendizagem das Ciências “[...] a necessidade de relacionar os estudos específicos com o conhecimento científico no campo das Ciências para transformar a docência em um trabalho criativo de pesquisa e inovação.” (CARVALHO, GIL-PEREZ, 2011, p. 31)

Denota-se a Educação Científica como muito importante na formação dos professores entendendo a Ciência não como pronta e acabada, mas sim a partir de movimento dinâmico e vivo. Essa concepção se faz necessária para “rompermos com a lógica formal ou o ensino meramente conteudista que tem sido adotado nos cursos de formação docente.” (MORAES; COSTA, 2021 p.2)

Considera-se imprescindível que a formação das novas gerações de docentes tenha como foco a competência técnico-científica para compreender as mudanças ocorridas na contemporaneidade, ou seja, uma formação que os prepare para sua inserção na docência, com criticidade, criatividade e expertise para que estejam atentos para as mudanças científicas, tecnológicas e sociais. A compreensão de novos contextos sociais e científicos é primordial para que o processo de ensino e aprendizagem realmente aconteça. É preciso não somente ensinar conhecimentos científicos historicamente acumulados, mas, acima de tudo, fazer ciência, oferecer aos alunos espaços escolares que estimulem essa criação e recriação da ciência. (MORAES; COSTA, 2021 p.2)

Corroboramos com os autores supracitados, de que o mundo atual, requer sujeitos que sejam capazes de pensar e agir a partir de uma nova compreensão da realidade social, cultural e econômica. A proposta é pensar para além da transmissão de conteúdos com um trabalho que vise a formação de sujeitos críticos e conscientes, para então transformar a sociedade.

## **2.2. Um olhar para o Senar-Ba**

O SENAR BA, (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) é uma entidade de cunho privado que trabalha na perspectiva de formação voltada para o âmbito rural. Com o objetivo de promover a Educação Ambiental no

contexto escolar o SENAR foi implantado na Bahia no ano de 2005, a partir da Lei Estadual 8315 de 91, com iniciativa privada, cujo visão não possui fins lucrativos. O SENAR é composto e mantido por produtores rurais e em algumas situações possui ajuda governamental, sendo administrada pelo Conselho Deliberativo e pelo conselho Fiscal.

O Deliberativo é composto por representantes do governo federal, pela classe produtora e pela patronal rural. O conselho fiscal é composto também por um representante do SENAR e por produtores rurais. Os representantes são indicados pelo Presidente, eleito pela Federação da Agricultura e Pecuária do Estado da Bahia (Faeb), com o apoio do próprio SENAR e o governo que também apontam representantes para o conselho administrativo e Fiscal.

De acordo às informações colhidas no site do SENAR, esse, “Está vinculado à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil - CNA e é administrado por um Conselho Deliberativo, constituído por representantes dos Produtores e Trabalhadores Rurais e do Governo”. No entanto ao analisar o documento “REPRESENTAÇÕES - FEDERAÇÃO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA DO ESTADO DA BAHIA”, embora apontem a classe trabalhadora como parte integrante do SENAR, é possível verificar que ao menos na gestão atual, dentre os nomes analisados, os representantes são grandes produtores rurais, incluindo médicos veterinários, políticos e empresários. Os camponeses ficam de fora, não fazem parte desse grupo integrante do SENAR. Não se denota a existência do debate entre as classes sociais, ignora-se que ambas possuem interesses distintos e que por isso o debate entre elas é necessário para a existência da reprodução social.

Segundo o documento analisado, a função do programa é fazer com que haja o cumprimento da missão estabelecida pelo Conselho Deliberativo (CD). Para isso foram criadas uma central em Brasília que atua na esfera administrativa, metodológica e jurídica, 27 administrações regionais e sendo que a central e a partir daí promovem cursos e capacitações regularmente para assegurar o cumprimento da missão estabelecida pelo CD. Ou seja, ter o controle de produção e da concepção de mundo a partir da educação.

De acordo ao SENAR, para alavancar a produção sustentável e os avanços sociais no campo, é preciso agir numa tríade perspectiva, a primeira é de ofertar educação profissional que possa garantir qualificação e aumento de renda, a segunda consiste na assistência técnica dando suporte na gestão e na prestação de serviços e a terceira na atividade de promoção social com ações voltadas para saúde, educação, alimentação etc, isto é ações que possam ofertar a qualidade de vida aos moradores do campo.

Como princípio básico, o SENAR, visa

Organizar, administrar, executar e supervisionar, em todo o território nacional, o ensino da Formação Profissional Rural e da Promoção Social das pessoas do meio rural [...]; aprimorar as estratégias educativas e difundir metodologias para ofertar ações adequadas de Formação Profissional Rural e Promoção Social ao seu público. Assessorar os governos federal e estadual em assuntos relacionados com a formação de profissionais rurais e atividades assemelhada [...]; assessorar os governos federal e estadual em assuntos relacionados com a formação de profissionais rurais e atividades assemelhadas [...]; estimular a pesquisa e garantir o acesso à inovação rural [...]; Promover a cidadania, a qualidade de vida e a inclusão social das pessoas do meio rural [...]; fortalecer e modernizar o sistema sindical rural (REFERENCIAL).

Percebe-se que, teoricamente, o SENAR preconiza em melhorar a qualidade de vida do produtor rural e de suas famílias e para isso pauta-se na organização dos serviços de aprendizagem rural. Enfatiza a necessidade de formar cidadão com uma consciência crítica em relação ao meio ambiente para que possam ter uma melhor qualidade de vida, sobretudo levando em consideração a coletividade. É nesse contexto que surge o programa Despertar, numa promessa de trabalhar numa perspectiva de formar cidadãos, crianças e jovens com uma consciência voltada para os problemas ambientais enfatizando a mudança da comunidade local.

### **2.2.1 Conhecendo o Programa Despertar**

A década de 1990, foi marcada por interesses particulares, de algumas empresas, instituições privadas com a finalidade de ocupar espaço dentro das políticas públicas do estado. Dentre essas no campo da educação, o SENAR e o

Despertar podem ser lidos como parte desse processo. Patrícia Martins Gonçalves (2021) chama a atenção para esse período marcado pelo surgimento das filantropias e o fortalecimento da ideia de Estado mínimo. Para a autora é neste período que a ideia de filantropia empresarial se transformava aos poucos em “investimento social privado”.

A partir das crescentes discussões acerca dos problemas ambientais tanto no âmbito nacional quanto internacional, além das muitas preocupações acerca das ações antrópicas e a ausência de políticas públicas, abriram-se lacunas para as instituições privadas na oferta da Educação Ambiental. “Assim, a burguesia, por meio do empresariado, se organizava para criar estratégias de conquista de poder dentro do Estado e da sociedade” (GONÇALVES, 2021). É nessa circunstância que nasce o Despertar, um programa ofertado pelo programa Senar-Ba na perspectiva da formação de professores das escolas do campo.

Ao remontarmos o processo histórico do programa, descobrimos que o contexto do Despertar está diretamente ligado ao programa Agrinho que é ofertado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Paraná, (Senar-Pr). O Agrinho foi concebido no ano de 1995 mas foi ao campo de prática em 1996. Baseada na mesma proposta do Agrinho, o Senar-Ba implanta o Despertar na Bahia no ano de 2005 e faz uma parceria com as escolas municipais do estado na oferta com prioridade para as escolas do campo, o foco são as escolas do campo.

O Sistema FAEB/SENAR assumiu o desafio de implantar o Programa Agrinho, projetado pelo SENAR/PR em 1996, na Bahia implantado em cinco escolas de cada município como Projeto Piloto - Camacan, Ipiaú, Itagibá, Itapetinga e Miguel Calmon. Esse programa de caráter educativo e motivador, objetiva contribuir para mudar as atitudes do homem rural em relação à preservação do Meio Ambiente, à melhoria da qualidade de vida e ao pleno exercício da cidadania (SENAR, 2009b, p. 07).

No ano seguinte à sua implementação na Bahia, em 2006, o programa passou a atender o município de Jequié e a cada ano foi aumentando o atendimento em outros municípios baianos. A lista atualizada em 2020, dos

municípios atendidos pelo Programa é de 70 municípios, 1107 escolas, 6792 professores e 107.523 alunos. O Senar/ BA atende através do programa Despertar aproximadamente 300 mil habitantes (SENAR, 2023).

Além da oferta permanente do curso de formação de professores, diretores, e coordenadores, o programa utiliza os próprios materiais didáticos específicos e personalizados para serem utilizados em sala de aula.

O programa Despertar desde 2006, assegura que seu trabalho é desenvolvido para que o aluno possa despertar interesse nas leituras de seus materiais e para isso foi trazendo temas de relevância social como Biodiversidade; Resíduos sólidos; Meio ambiente, vida e saúde; Meio Ambiente, Trabalho e Saúde. Os cadernos estão descritos na imagem abaixo:

Figura 3. Materiais didáticos dos alunos produzidos pelo Programa Despertar/SENAR, 2009



Fonte: SENAR (2009b)

Nesses cadernos estão contidas atividades selecionadas para cada turma, levando em consideração a idade e série, assim todas as turmas terão acesso à todos os temas propostos, mudando a cada ano letivo. Em 2019, o Programa Despertar elegeu o tema: **'Produção de Alimentos e Sustentabilidade no Campo'**. Para o ano de 2020 foi mantido o mesmo tema

de 2019, porém, com foco em ações voltadas à **'Inovação, Tecnologia e Empreendedorismo'** (SENAR, 2020).

Em 2022 O tema foi "Educação Empreendedora e Cooperativismo: Práticas Sociais para a Vida em Comunidade". E em 2023 Liderança empreendedora nas escolas do campo.

Além disso os professores também recebem materiais para desenvolver suas tarefas de acordo à temática que é proposta pelo programa. São os manuais do professor quem direciona todo o trabalho metodológico docente. A figura abaixo apresenta os manuais utilizados pelo Programa Despertar

Figura 4. Manuais do professor. Programa Despertar/SENAR, 2009



Fonte: SENAR (2009b)

Apesar de conter os mesmos conteúdos e atividades das cartilhas do aluno, o Manual do professor, no entanto, é um material mais completo no sentido de direcionar as estratégias metodológicas do docente e ampliar as informações. Apresenta textos para leituras antecipadas, sugestão de pesquisas, sites para busca e contextualização da temática, além de também ofertar apontamentos para debates de acordo aos objetivos propostos pelo Programa.

Ao analisar os manuais utilizados pelo programa, percebe-se que a pedagogia utilizada está amparada na macrotendência pedagógica que

concebe a Educação Ambiental Pragmática. Foi visto que o trabalho está na perspectiva de separação de lixos, cultivos de hortas, na preservação da natureza, não desperdício de água, além de também enfatizar no trabalho e consumo a perspectiva da reciclagem de produtos como alternativa de redução dos danos causados ao meio ambiente. Além disso a reciclagem é vista como uma fonte de renda, um meio para obtenção de lucros.

A figura 3 apresenta alguns momentos dos trabalhos pedagógicos que são realizados na escola seguindo a proposta do Programa Despertar.

Figura 3. atividades realizadas com os alunos da comunidade



FONTE: Arquivos da escola

A perspectiva do programa Despertar, criado pelo SENAR, está fortemente ligada aos interesses da classe que detém os bens de produção, a um incentivo do próprio governo em fortalecer o agronegócio que atende diretamente aos interesses da classe burguesa e grande proprietária no campo.

Foi perceptível que toda a estrutura foi minimamente pensada nos objetivos da classe dominante, é um modelo tecnicista para manutenção do sistema capitalista. Percebe-se todo esforço gira em torno de aumentar a produção, centralizando na exportação e no agronegócio.

Além disso os autores também chamam a atenção para o “desmatamento, a pesca predatória, as queimadas de grandes extensões de florestas e a mão de obra escrava.” Tudo isso desponta em um contexto onde impera o incentivo para a permanência do sistema capitalista e para que as formas de reprodução atendam cada vez mais aos interesses de uma determinada camada social que no caso é a que detém o poder.

### **CAPÍTULO 3**

#### **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECIVA DO PROGRAMA DESPERTAR E AS RACIONALIDADES TÉCNICA, PRÁTICA E CRÍTICA**

A sociedade, ao longo dos anos, vem passando por diversas mudanças, o mundo está em constantes transformações nos diversos setores sociais e econômicos, e isso impõe que a educação também acompanhe tais mudanças. Dessa forma entende-se o quanto é importante repensar sobre a formação de professores de forma a acompanhar esse processo de contínuas transformações que atendam as requeridas pela sociedade. Para Moacy Gadotti (2010) a formação de professores se constitui enquanto elemento importante para melhorar a qualidade da educação,

Para melhorar a qualidade da escola pública, é preciso investir na formação continuada do professor. É fundamental reafirmar a dignidade e a —boniteza! — como diz Paulo Freire — dessa profissão, diante da desistência, da lamúria, do desânimo e do mal-estar docente, provocado pela exaustão emocional, pela baixa autoestima e pelo pouco reconhecimento social dessa profissão. Ao lado do direito do aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando. (GADOTTI, 2010, p.16).

O autor faz breves apontamentos acerca de problemas enfrentados pelos docentes e chama a atenção sobre a necessidade da formação docente de forma continuada para que o professor esteja motivado em sua prática e convicto da importância de sua práxis como elemento transformador da sociedade.

Com o objetivo de oferecer a formação aos professores e coordenadores de diversos municípios baianos, o SENAR-BA, através do Programa Despertar, se propõe a atuar na formação docente, embora com uma perspectiva bem distinta do que fora apontado por Gadotti.

. Nessa formação continuada é levada em consideração a prática docente enquanto educação ambiental no sentido de “promover mudanças de valores, aliada à postura cidadã e socioambiental” (SENAR\_ BA) dos alunos. As atividades são elaboradas a partir de uma metodologia baseada em pedagogia por projetos, e assim prometem a oferta de novos conhecimentos aos professores, capacitando-os para um trabalho diferenciado com os alunos através de mudanças na prática docente.

Os temas abordados durante a formação são todos os temas voltados para o meio ambiente, nesta perspectiva de trabalho são apresentados os temas para que os professores possam discutir acerca dos problemas ambientais locais e assim prosseguirem com a construção do projeto pedagógico a ser trabalhado em sua escola. Os materiais, as cartilhas do aluno, banner didáticos e manuais do professor, assim como os formadores responsáveis pela formação, são todos de responsabilidade do próprio SENAR.

Para isso realizam ações como grupos de estudos, palestras, oficinas, intercâmbio, aulas de campo, dentre outros. O Programa utilizando a metodologia de projeto afirma fomentar tarefas que sejam capazes de promover práticas ambientais.

O Despertar promove, em parceria com as prefeituras, concursos de frases, desenhos e redações para alunos e de experiências pedagógicas para professores. O concurso não é um fim em si, mas uma alternativa para motivar alunos e professores a realizar práticas de EA a partir dos projetos que discutam uma problemática ambiental local ou uma potencialidade ambiental da região. Através dessas atividades

e da rede de informações, o Despertar promove a Educação Ambiental nas escolas do campo, observado as orientações dos documentos oficiais: PCNs, PNEA e ProNEA, além da Política de Educação Ambiental da Bahia, com o objetivo de executar as propostas pedagógicas centradas na mudança de comportamentos, no desenvolvimento de habilidades e competências e na participação de alunos e professores para estabelecer uma relação de harmonia com o local em que vivem, o que inclui a consciência da necessidade de melhoria de sua qualidade de vida (BATISTA, 2012, p. 96-98)

Esta atividade citada por Batista (2012), acontece sempre no final de cada ano letivo e a tentativa é de valorizar o trabalho docente, bem como o trabalho de seus alunos, motivando-os a contínua participação no programa. O incentivo está além da culminância do projeto, segundo Batista, o foco é no processo de construção para mudanças comportamento de alunos e professores com práticas em EA.

De acordo a Diniz e Zeichner (2014), há diferentes modelos de formação de professores, é preciso estar atento aos objetivos de cada modelo.

Diferentes modelos lutam por posições hegemônicas no campo da formação de professores: de um lado aqueles baseados no modelo da racionalidade técnica e de outro aqueles baseados no modelo da racionalidade prática e no modelo da racionalidade crítica. (Diniz-Pereira; Zeichner, 2014, p.7).

Segundo os autores, nesta perspectiva, a formação de professores pode estar dentro do modelo hegemônico ou contra hegemônico a partir das diretrizes adotadas para a formação docente. Conheceremos um pouco dos tipos de formação docente, a partir das três racionalidades, Técnica, Prática e Crítica, citadas pelos autores.

### **3.1 Formação na Racionalidade Técnica**

É importante repensar a formação docente e a prática pedagógica que vem sendo ofertada aos professores com a iniciativa de ultrapassar a dimensão técnica, tradicional, que há tanto tempo vem sendo discutida, mas que infelizmente na prática há poucos avanços no sentido de superar o que já está posto. Desta forma o que se propõe é pensar para além de uma formação técnica, fugindo da dimensão tradicional. O que se propõe é a não adoção de

um currículo tradicional, uma vez que a racionalidade técnica, acaba por estabelecer limites na docência. O programa Despertar se apresenta justamente nessa perspectiva, tradicional tecnicista, não oportuniza o pensar, com uma abordagem conteudista, (o conteúdo que de fato atende a seus interesses), tecnicista os temas são tratados de forma isolada e descontextualizada de sua essência na prática.

Citada por Emilio Diniz, a racionalidade técnica, diz respeito a aplicação positivista da ciência na educação, ou seja, a teoria nessa vertente possui um papel importante de “iluminar”, instrumentalizando a prática docente. A força do campo teórico é muito forte e é justamente quem influencia, direciona toda a prática. Nessa dimensão, os problemas educacionais, são percebidos a partir das ideias técnicas e que podem ser resolvidos por meio da aplicação racional da ciência, demonstra-se aqui a ideia de Ciência aplicada. Deste modo a teoria educacional se apropria das leis para controle dos resultados obtidos na prática, que segundo Diniz, primeiro se tem a ênfase nas pesquisas teóricas e ainda dissociando-as da prática docente.

Amparado nas ideias de Schon (1983) Emilio Diniz (2014), afirma que na dimensão técnica há uma divisão hierárquica entre a pesquisa e a prática, implica dizer que dentro do currículo profissional primeiro é preciso que haja a aquisição de habilidades no âmbito da teoria e da técnica pois, só dessa forma serão capazes de resolver os problemas que surgirão a posteriori.

Resumindo, de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 36).

Nesse tipo de abordagem, além de se ter uma transmissão conteudista que ignora a prática de ensino e as habilidades individuais, os professores são treinados para desenvolverem habilidades específicas que atendam a determinados currículos. E corroborando com as ideias de Tomaz Tadeu de que não há neutralidade no currículo, podemos concluir que, logo, existe uma

intencionalidade nesse processo formativo. Segundo Silva (2011, p. 150) “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso”, para ele, “o currículo é autobiografia, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade.” Entende-se assim que é preciso estar atentos ao currículo, pois nenhum currículo pode ser entendido como neutro, existem questões ocultas que ele deseja responder, como o que se deseja ensinar e qual tipo de sujeito se deseja formar.

### **3.2 Formação na racionalidade Prática**

De acordo a Diniz (2014), por volta do início do século XX começa-se a levantar questionamentos sobre a prática pedagógica que não poderia ser reduzida ao tecnicismo e na contrapartida da técnica, a dimensão prática emerge a partir das ideias desenvolvidas por Jhon Dewey. Sobre esse ponto de vista começa-se a pensar que as técnicas não seriam suficientes para determinação da prática, “Assim, o conhecimento dos profissionais não pode ser visto como um conjunto de técnicas ou como um kit de ferramentas para a produção da aprendizagem. Mesmo admitindo a existência de alguns “macetes” e técnicas.” (DINIZ, 2014, p. 37). Neste âmbito, há uma ênfase na prática, considerando as vivências do docente, o docente possui maior autonomia e responsabilidade, além de se tornarem centrais no currículo. O professor enquanto profissional, que compreende a complexidade de seu campo de trabalho, consciente da necessidade da teoria e da prática, é capaz de examinar sua prática pedagógica e direcionar seu trabalho.

Entretanto, para Diniz, embora, essa nova forma de pensar a formação de professores tentou superar as barreiras do modelo positivistas, há indícios de que dentro da pesquisa ação, instituições como o Banco Mundial tenha se apropriado desta para manter seu controle sobre os programas de formação de professores (DINIZ, 2014). Além disso, na prática, as dimensões técnicas e práticas não são muito distintas no que se refere a educação e acabaram limitando-se ora ao tecnicismo nos métodos de ensino, ora sobre a deliberação prática.

### 3.3 Formação na Racionalidade Crítica

A racionalidade crítica surge com um importante papel de construção da “pesquisa” enquanto elemento fundamental para o ensino e para o currículo, partindo de uma visão crítica e estratégica. Nesse modelo de racionalidade é proposto ao professor a tarefa de investigar a própria prática, ele levanta problemas e utiliza de ação estratégica que seja capaz de colaborar com a investigação de forma sistemática e continuada. É válido ressaltar ainda que a dimensão crítica é uma prática de cunho social, tem características políticas, no sentido não de partido, mas em um contexto em que se projeta um futuro de sociedade a ser alcançado, e assim traçar metas que possam chegar aonde se almeja.

No modelo da racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada –ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir uma atividade social com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual intrinsecamente política afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo –e finalmente, problemática (DINIZ, 2014, p. 39).

Apesar de os modelos técnico e prático se assemelharem na questão de levantamento de problemas, é somente com o crítico através de Freire, que se passa a ter uma visão política da ação docente, com uma prática que decorre do diálogo entre alunos e professores. Nesses termos, compreende-se que o ensino aprendizagem é processo democrático, é dinâmico, vivo, professores e alunos fazem parte da pesquisa. O professor, é então o pesquisador e o aluno que passa a ser elemento central no currículo, é também co-investigador da pesquisa. O ensino concebido neste processo projeta estabelecer “o ensino e a aprendizagem como veículos para a promoção de uma maior igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade (DINIZ, 2014, p. 39).

Tardif (2002), nos propõe uma reflexão sobre a formação docente onde se possa articular os saberes docentes com os saberes dos alunos.

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua

disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências, da educação e a pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Nesse sentido, percebe-se que Tardif demonstra sua preocupação com a formação de professores e com a importância das pesquisas sobre a formação de professores. Ele enfatiza a importância, das pesquisas nessa área para que se possa repensar a prática e assim poder contribuir de forma significativa no processo educativo. Segundo Tardif (2002), o saber não é algo isolado, desprovido de sentido, tem identidade, sentido, tem conhecimento de mundo e contexto, ou seja, é um processo rico onde as construções não vem de uma única fonte, mas sim de várias fontes, levando em consideração os momentos variados da vida de todos os envolvidos, da carreira, das experiências, isto é, das vivências. Reafirma dessa forma que a educação é um ato político, tem uma ação intencional no processo formativo, existem interesses, a construção do currículo atende demandas, não é neutro, é elaborado a partir do que se pretende alcançar, do tipo de profissional que se pretende formar para a sociedade.

## CAPÍTULO 4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa realizada foi fundamentada numa abordagem qualitativa, com caráter descritivo, de comparação e de interpretação com ênfase no “universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2014). A escolha pela abordagem qualitativa se deu por compreendê-la como uma excelente proposta para investigação do problema de pesquisa possibilitando uma maior participação no envolvimento do processo e na obtenção dos resultados. De acordo a proposta não haverá perda da cientificidade e os participantes se tornam coautores no processo de construção do conhecimento.

A abordagem qualitativa que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.13).

A abordagem em questão surge como oportunidade para produzir conhecimento científico, levando em consideração a realidade vivenciada pelo objeto em estudo, mediante seu contexto histórico e social. A partir da pesquisa qualitativa é possível tentar compreender a totalidade do fenômeno sem precisar focar nos conceitos específicos, além de ressaltar a importância das interpretações dos eventos. Também visa o não controle do contexto da pesquisa, uma vez que se centra na captação do contexto na totalidade, isto implica em não fragmentar a realidade. Outro ponto importante desse tipo de pesquisa consiste na ênfase atribuída a subjetividade como forma de possibilitar maior compreensão e interpretação das experiências (Polit, 2004).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação com caráter qualitativo é possível problematizar os problemas vivenciados a fim de elucidá-los por meio de questões educativas referentes aos mesmos. Para eles a fonte direta para a obtenção de dados é o ambiente natural e o investigador é o principal instrumento. Para Bogdan e Biklen (1994)

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo

porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Deste feito, a pesquisa teve como campo de coleta de dados uma Escola Municipal do Campo, na cidade de Jequié com docentes que lecionam nas escolas do campo, anos finais de ensino, e que possuem a formação contínua no Programa Despertar. Houve uma busca pela compreensão da prática pedagógica em Educação Ambiental vivenciada pela escola.

As técnicas utilizadas para a realização da coleta de dados se deram através da observação direta no ato da investigação. Para isso foi realizado um acompanhamento durante as atividades pedagógicas realizadas na escola, utilizando como técnica de coleta, análise documental, o diário de bordo e a entrevista semiestruturada.

A pesquisa foi realizada nas seguintes etapas: Primeira: levantamento documental no banco de dissertações e teses da Capes sobre as pesquisas desenvolvidas em educação ambiental e educação do campo tendo o materialismo histórico-dialético como referencial teórico metodológico nos últimos 5 anos. Segunda: Análise documental do Programa Despertar. E na terceira etapa: Foi realizado o acompanhamento das aulas com diário de bordo para facilitar os registros e por último utilizamos a entrevista para a produção do perfil dos docentes que atuam no Programa Despertar que foram identificados em suas respectivas formações, além de também identificar qual a relação entre a disciplina aplicada e a Educação Ambiental Crítica, bem como compreensão da autopercepção dos professores em EA e as suas interfaces após a formação ofertada pelo Despertar.

Seguindo essa proposta, a pesquisa documental foi realizada com um estudo a fontes diferenciadas sobre o programa Despertar como documentos oficiais do programa, Referencial curricular nacional em construção, cartilhas e manuais do programa tanto no município quanto no âmbito nacional, além de investigação também em outros registros históricos do programa disponíveis no site SENAR-BA.

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Utilizamos o diário de bordo, que é um gênero textual pelo qual se constrói um relato individual a partir das próprias percepções, para melhor registrar o acompanhamento durante a coleta de dados. De acordo a Falkembach (1987) o diário é um instrumento muito importante porque os registros devem ser feitos para que haja contextualização com a realidade em investigação pela pesquisa.

Combiná-lo com outras técnicas de investigação não só contribuirá, mas se fará necessário para o aprofundamento da busca de informações desde que, obviamente, o conjunto de técnicas criadas guardem coerência com o corpo teórico conceitual e princípios metodológicos que dão fundamento as práticas sociais em questão [...] os fatos devem ser registrados no Diário de Campo o quanto antes, se possível imediatamente depois de observados, caso contrário, a memória vai introduzir elementos que se deram; e a interpretação reflexiva, não se separa de fato concreto. (FALKEMBACH, 1987, p. 19 e 24).

Dessa forma construímos o nosso diário de bordo a partir das observações diárias durante o acompanhamento as aulas, registrando momentos considerados relevantes para a pesquisa.

A entrevista foi a última etapa da coleta, a opção foi a semiestruturada (Apêndice A) possibilitando um diálogo mais natural, mais dinâmico para que os participantes pudessem sentir-se mais à vontade durante a participação. A entrevista semi-estruturada é uma estratégia para aprofundamento nos dados obtidos durante a coleta de dados. Para Laville e Dionne (1999) Ao optar por esse tipo de entrevista é possível flexibilizar a coleta de dados, de modo que dar possibilidades de ampliar o diálogo entre as participantes. O pesquisador pode acrescentar perguntas, esclarecendo a entrevista e fortalecendo sua estratégia na coleta. Ainda segundo Laville e Dionne (1999, p.189) a entrevista semi-estruturada “possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores.” O

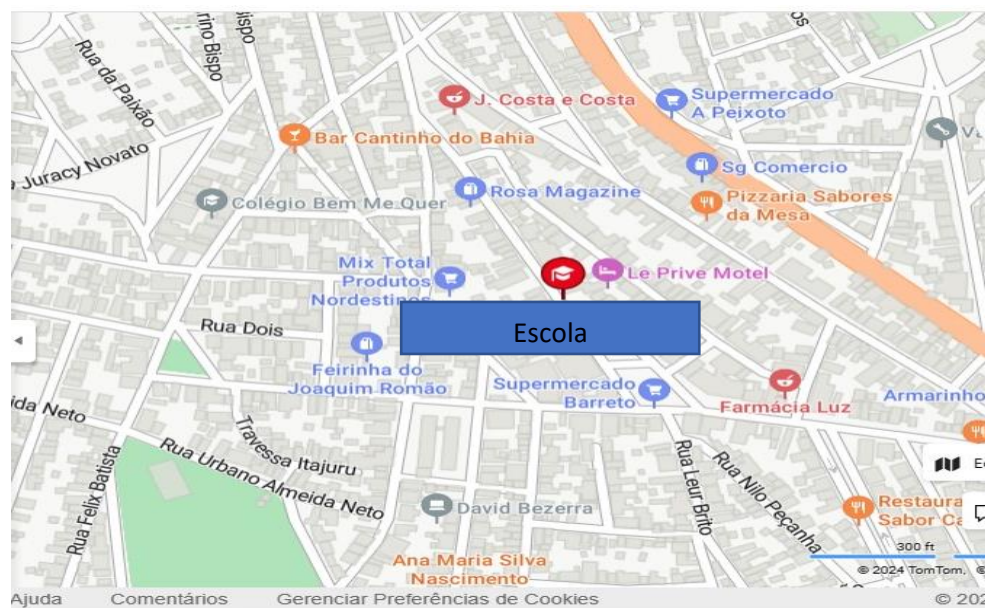
referencial teórico-metodológico utilizado é o materialismo histórico-dialético, amparado nas teorias de Marx (2008) que tem por objetivo compreender os objetos de estudo levando em consideração a dimensão totalitária. A epistemologia dialética visa a compreensão e análise de todo processo histórico, levando em consideração desde a origem até chegar nas determinações, sociopolíticas com as relações da vida humana concreta, real e objetiva.

#### 4.1 O espaço investigado

A escola pesquisada, é uma escola localizada no interior, no médio rio das contas, foi fundada em setembro de 1972, na cidade de Jequié e está localizada numa comunidade rural muito carente, que fica há cerca de 18km do centro da cidade de Jequié.

A imagem abaixo representa o mapa da comunidade camponesa onde a escola está inserida.

Figura 4. Localização da comunidade em Jequié- Ba.



Fonte: google mapas

De acordo às informações passadas pela coordenação, a escola tem sua origem com duas professoras, apelidadas carinhosamente de dona Zu e dona Ezia que por iniciativa própria começaram a dar aulas aos moradores em suas casas.

Com o passar dos anos um morador fez a doação de um terreno para que pudessem ter um espaço adequado para que as aulas acontecessem.

A prefeitura construiu a escola na década de 1972, nesse espaço e as duas professoras e mais uma terceira por prenome de *ZiZi* continuaram a lecionar para os alunos com classes multisseriadas. Segundo relatos da coordenação essas professoras eram muito carismáticas e possuíam desejo de ver a comunidade crescer. Foram guerreiras, batalharam muito que os moradores pudessem ter acesso a educação digna. Muito admiradas por toda a comunidade, os moradores entenderam que as mesmas foram responsáveis por uma grande missão na educação e que ali deixou um legado com histórias de superação. A atual diretora da escola é filha de uma das fundadoras, dona Zizi a única em vida, sendo as demais já falecidas.

Percebe-se que é uma escola muito respeitada por toda comunidade, os projetos são abraçados pelas famílias que se envolvem nas atividades propostas pela escola. A comunidade possui cerca de 570 moradores incluindo crianças, adultos e idosos e possui apenas uma unidade escolar que atende nos 3 turnos o segmento de educação infantil, Fundamental anos iniciais e finais e também o EPJAI (Ensino para jovens, adultos e idosos).

A escola possui 6 salas no prédio principal e conta com mais duas salas que funcionam no anexo e tem uma sala que está sendo construída. Possuem 2 banheiros, feminino e masculino, cada banheiro possui 2 vasos sanitários. um anexo cerca de 25 funcionários entre eles 12 professores, 1 diretora, 1 vice diretora, 1 coordenadora pedagógica, uma secretária escolar, 9 funcionários no serviço geral. O corpo discente possui 223 alunos, distribuídos nas turmas de educação infantil até EPJAI. No turno matutino atende as turmas do infantil do Grupo 4 anos e Grupo 5 anos, e no fundamental anos iniciais as séries do 1º ano ao 5º ano. No vespertino atende o fundamental anos finais do 6º ao 9º ano e uma turma do Grupo 3 da Educação Infantil. E no noturno atende as turmas do EPJAI com salas multisseriadas.

A escola passou por uma reforma nos últimos meses, onde os alunos foram transferidos para estudarem em outro espaço localizado a menos de 5

metros da escola. Lá ficaram por alguns meses, e antes que a reforma concluísse foram relocados novamente para a escola, onde o serviço ainda se encontra em fase final de execução. A escola possui 8 salas, 1 cozinha, 1 área, 2 Sanitários, uma mini biblioteca, cozinha, um laboratório de informática e dispõe também de internet banda larga, mas os alunos não utilizam os computadores por falta de instalação. A escola possui um aparelho DVD e uma TV.

Apesar do saneamento básico ser um direito garantido pela Constituição Federal e instituído pela Lei 11.445/072, na prática, essa comunidade enfrenta sérios problemas como a ausência de Rede de esgoto e, água tratada. Como não possuem rede de esgoto tudo é despejado no rio, cuja água é utilizada para banho, lavagem de roupas e etc. Possui apenas uma caixa d'água que é abastecida com água tratada regularmente pela prefeitura para toda comunidade, através do caminhão pipa.

Somado à isso, os moradores tem dificuldades de acesso ao centro da cidade por ausência de efetivo transporte público, disponível apenas 3x ao dia nos horários de 6h da manhã, 12:40 e a noite às 18:40. Tais horários dificultam o acesso dos moradores ao centro da cidade. Essa situação se tornou ainda pior durante a pandemia da covid 19 onde a circulação do transporte era apenas uma vez ao dia.

Em conversa informal com os funcionários, descobrimos que em maioria os homens trabalham fora da comunidade geralmente em construção civil e passam a maior parte do tempo fora voltando para a convivência familiar na comunidade apenas aos fins de semana, ou até mesmo quinzenalmente. É uma área rural cercada por um vasto rio, contudo, a população não prosseguiu com as atividades agrícolas, há poucas exceções que utilizam dos recursos naturais para sobrevivência. Percebe-se a existência forte de um êxodo rural, as pessoas estão migrando para áreas mais próximas do centro.

Já as mulheres, em maioria, optam pelo trabalho doméstico, devidos as poucas opções que possuem, algumas trabalham na escola, outras em casas de família fora da comunidade, essas deixam os filhos pequenos, geralmente com os avós, já que a comunidade não possui creche. Quanto aos adolescentes

possuem apenas a escola para a realização de recreação, não possuem nenhuma oferta de projetos sociais ou lazer na comunidade.

A Comunidade possui um Posto de saúde em reforma, denominado pelos moradores de postinho, funciona apenas uma semana no mês, com 1 atendimento especializado em cada área por dia.

#### 4.2 Os partícipes da pesquisa

Para a realização da pesquisa, encontramos um pouco de dificuldade na terceira etapa, houve uma certa resistência dos professores quanto a utilização do instrumento escolhido. A justificativa era que não queriam gravação dos áudios, e assim respeitamos o direito de não prosseguirem na colaboração do presente estudo e deste feito apenas 5 professoras contribuíram para o andamento da pesquisa. Assim, realizamos a entrevista com as 5 professoras, apelidadas com alguns dos nossos biomas Amazônia, Caatinga, Cerrado, Mata Atlântica e Pantanal (QUADRO A), e atendendo ao Termo de Consentimento Livre e Ético respeitamos o anonimato das mesmas. São professoras da rede municipal de ensino de Jequié, 3 delas são professoras efetivas e duas são professoras contratadas no regime Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

Quadro A. Perfil das professoras pesquisadas

| Nome           | Graduação             | Pós-graduação | Tempo de serviço | Disciplinas                         |
|----------------|-----------------------|---------------|------------------|-------------------------------------|
| Amazônia       | Pedagogia e Letras    | X             | 07 anos          | Língua Portuguesa e séries iniciais |
| Caatinga       | Pedagogia             | X             | 05 anos          | Disciplinas unificadas              |
| Cerrado        | Pedagogia e Geografia | X             | 12 anos          | Geografia e anos iniciais           |
| Mata Atlântica | Pedagogia             | X             | 05 anos          | Disciplinas unificadas              |

|          |                        |   |         |          |
|----------|------------------------|---|---------|----------|
| Pantanal | Ciências<br>Biológicas | X | 11 anos | Ciências |
|----------|------------------------|---|---------|----------|

*Amazônia* é licenciada em letras e também em Pedagogia e leciona na escola há 07 anos. Não é residente na comunidade. Foi trabalhar nessa escola porque era a única que possuía vaga disponível para 40h. Mas se acostumou, mesmo com a distância afirma gostar muito da escola por está inserida em uma comunidade muito tranquila. Não tem interesse em ser transferida para a cidade.

*Caatinga* é, licenciada em Pedagogia, e leciona na escola há mais de 4 anos. Reside na comunidade há cerca de 5 anos. A princípio escolheu a profissão devido as poucas opções de trabalho que é oferecida na região. Mas aos poucos foi identificando-se e hoje exerce a profissão com muito gosto, segundo ela.

*Cerrado* licenciou-se em Pedagogia e anos mais tarde fez sua segunda graduação em Geografia. Moradora da comunidade desde que nasceu atua na escola há cerca de 12 anos e afirma que nunca pretendeu sair da comunidade.

*Pantanal* é graduada em Ciências Biológicas, trabalha na escola desde 2012, e é moradora da comunidade desde criança. Segundo a mesma o objetivo de ser professora foi movido pelo desejo de provocar mudanças sociais em toda comunidade, através de sua prática pedagógica.

*Mata Atlântica* é graduada em Pedagogia, mora na comunidade desde que se casou em 2018, mas mesmo antes de atuar na escola já havia participado de algumas Formação Continuada ofertada pelo Programa Despertar.

#### **4.3 Instrumentos analisados**

Os documentos analisados foram: O referencial curricular em construção do Programa Despertar; Cartilhas do Programa, que são ofertadas aos alunos e professores; Manual do professor. Nestes documentos estão contidas informações acerca do programa, como o aporte teórico metodológico

que afirmam nortear o trabalho pedagógico e as atividades programadas.

Além das fontes supracitadas recorreremos também à uma análise no site do Senar/BA, onde foi encontrado Fotografias; Tabelas; e Informações importantes da história do Programa Despertar na Bahia e de seu processo de implementação. No entanto quanto a implementação no município quase não encontramos registros relevantes no site do programa. Vale ressaltar também que a última atualização do site do Senar fora realizada em 2022, ou seja, as informações desse ano ainda não estão disponíveis e quanto ao atendimento a última atualização foi em 2020.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde pode ser retirada evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Esses documentos serviram de base para entender o que o Despertar preconiza teoricamente, entendendo qual a concepção de Educação Ambiental vem sendo ofertada na formação de professores, analisando a abordagem metodológica e verificando os objetivos descritos nos documentos. Dessa forma fomentou diálogos para apresentação da contradição ao analisar a prática.

#### 4.4 Análise de dados

Para análise de dados, foram utilizadas as categorias do materialismo histórico-dialético, como: Trabalho; Luta de Classe e Campo e Transformação Social em diálogo com o contexto pesquisado. Desse modo, emergiram as seguintes categorias apresentadas no quadro B

Quadro B. Categorias e subcategorias alinhadas ao estudo do Materialismo Histórico -Dialético

| Categorias | Abordagem   | Subcategorias                       |  |
|------------|---|-------------------------------------|--|
| Trabalho   | aborda como é apresentado o trabalho camponês nos documentos selecionados para análise; | O trabalho abstrato e o êxodo rural |  |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| Luta por direitos   | Como são abordadas as condições materiais do camponês e as prováveis superações?                                      | A organização social da comunidade camponesa e a Luta por direitos |  |
| As dificuldades na reprodução social das famílias camponesas. | Como a identidade do camponês vem sendo tratada, para garantir o seu fortalecimento em prol da continuidade no campo. |  |  |

Destacaremos cada categoria e as respectivas subcategorias citadas no quadro B no próximo capítulo.

## CAPITULO 5

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

No movimento de leituras sobre Materialismo Histórico-dialético e uma detalhada análise do contexto pesquisado, foi se constituindo e apresentando algumas categorias pré-estabelecidas em diálogo com o contexto. A seguir apresentaremos cada uma delas:

#### **5.1 Trabalho: Como é apresentado o trabalho camponês nos documentos selecionados para análise.**

Nessa categoria procuramos correlacionar a realidade concreta da comunidade, a partir da realidade da escola, com as informações obtidas nos manuais e no Referencial curricular do programa, as observações realizadas durante as aulas e também com as entrevistas concretizadas com os professores.

De acordo ao dicionário da Língua Portuguesa a definição de trabalho está associada a um conjunto de atividades exercidas pelo homem com determinado fim. Outra definição está atrelada à “atividade profissional regular, remunerada ou assalariada”.

Karl Marx define o trabalho enquanto uma forma de metabolismo que permite ao ser humano utilizar de sua força para exercer, produzir algo (lucrativo), transformando a natureza e lhes garantindo sobrevivência. É uma forma de intercambio indissociável entre a sociedade e a natureza onde os seres humanos transformam a natureza e a própria condição da existência humana. Segundo o autor a relação entre os seres humanos e a natureza acontece por meio do Trabalho, e é nessa ação que o “homem media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo usa a força natural para se defrontar com a matéria, através, de seu corpo, utiliza as forças naturais e apropria-se da natureza para benefícios de sua própria sobrevivência” (MARX, 2004, p.297).

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2013, p. 255-256).

O Trabalho permite ao ser humano empregar sua força, suas habilidades e seus desejos sobre a natureza, criando os bens necessários para sua sobrevivência e seus objetivos. O trabalho é, assim, um bem 'inalienável' do ser humano, que o diferencia dos outros animais (MARX, 2004). Nessa direção, entende-se que, para o autor, o trabalho é ontológico, estando diretamente ligado à existência humana.

Para Marx e Engels (2004) trabalho e trabalho abstrato são distintos, enquanto que o trabalho diz respeito a uma atividade de transformação da natureza que serve para a construção de si próprio, o segundo está para além, concerne a uma alienação pois diz respeito a uma atividade social para obtenção de salário. O trabalho abstrato seria então a redução da produção humana em mercadoria, ou seja, o salário é o preço da força de trabalho, e desta forma, todo trabalho assalariado é, portanto, um trabalho abstrato! Nessa perspectiva há uma submissão ao mercado capitalista e o ser humano é tido enquanto mercadoria que produz outras mercadorias.

Percebe-se que embora na atualidade não haja discussões acerca da diferença entre trabalho e trabalho abstrato e que tenham sido interpretados a partir de um único sentido, para Lessa (2012) isso é um equívoco que de fato não pode ser tido como verdade, uma vez que as distinções entre ambos são reais atendendo a significados específicos. O Ser social estar atrelado ao trabalho, que é uma categoria social, isto é, ele existe a partir de uma totalidade social numa interação sem interrupções e por isso se constitui enquanto abstração. No entanto, a existência social está para além do trabalho, não pode

ser resumida a trabalho. Sendo o trabalho uma categoria social ele parte da existência da sociedade. Para os homens se relacionarem com a natureza perpassa pelo relacionamento entre os próprios seres.

Antunes (2004) descreve sobre a necessidade de perceber as mudanças da classe trabalhadora dos dias de hoje, que já não corresponde a mesma classe trabalhadora do século passado. Hoje, “compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho a classe-que-vive-do-trabalho”. (Antunes, 2004) – Para ele, esta classe que não é possuidora dos meios de produção, atualmente, vive um novo período de abrangência, correspondendo a diferentes tipos de trabalhadores: O proletariado industrial que participa diretamente da valorização do capital, e da própria criação da mais-valia os trabalhadores improdutivos que não estão ligados diretamente a produção da mais-valia, como os trabalhadores de setores públicos, por exemplo. E o proletariado rural que, ao passar pelo processo de expropriação originária, onde é retirado deste o direito de permanecer e viver do trabalho no campo, acaba se tornando um vendedor de sua força de trabalho para o agronegócio.

Compreender, portanto, a classe-que-vive-do-trabalho, a classe trabalhadora hoje, de modo ampliado, implica entender este conjunto de seres sociais que vivem da venda da sua força de trabalho, que são assalariados e desprovidos dos meios de produção. Como todo trabalho produtivo é assalariado, mas nem todo trabalhador assalariado é produtivo, uma noção contemporânea de classe trabalhadora deve incorporar a totalidade dos(as) trabalhadores(as) assalariados(as). (Alves; Antunes, 2004, p.343)

Compreendemos desta forma que, de acordo a Alves e Antunes, a classe trabalhadora existente nos dias atuais é uma classe mais heterogênea e mais complexa, do que a classe trabalhadora do século passado. É uma classe que desde o seu processo de formação e em todo contexto possui demandas diferenciadas, e isso não pode ser entendido como o fim da classe trabalhadora, mas como diferentes composições dentro desta que se relacionam e garantem a manutenção do capitalismo. Os autores sinalizam que nesta relação que acontece entre a força de trabalho e o capital há um processo, que foi

denominado por Marx, de subsunção, do trabalho à lógica do capital.

Para Santos e Silva (2022), nessa dinâmica existente na relação trabalho e seres humanos ocorre um movimento ao qual elas descrevem enquanto movimento complexo. Elas descrevem que a partir do momento em que o ser humano se apropria da natureza, nesse modo capitalista de produção, ele passa a controlar os recursos naturais para seu próprio enriquecimento.

Nesse movimento complexo, além de intensificar sua dominação e apropriação, extraindo “recursos” naturais numa proporção exacerbada e subordinando as demais espécies, assume também a luta pelo poder, o que leva a disputas acirradas dentro da própria espécie humana, que por sua vez, sofre divisões e rupturas entre as relações humanas, que passam a tratar não apenas a natureza como objeto do seu domínio, como também os seus pares. (SANTOS; SILVA, 2022, p. 27).

Marx (2007) afirma que essa produção da vida material humana é inerente da própria vida humana, sendo essa uma atividade que diferencia o homem da atividade animal. Porque enquanto os animais têm a sua produção na natureza restrita à própria sobrevivência e de suas crias para suprir a carência imediata, os seres humanos produzem, conscientemente, sem controle, independentemente de suas carências.

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; [...] O animal forma apenas segundo a medida e a carência da espécie à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer espécie, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza (MARX, 2004, p. 85)

De acordo ao autor essa maneira como o ser humano externa seu modo de vida está é uma demonstração de como o ser humano é, portanto o trabalho não é uma atividade isolada, “Por meio do trabalho os indivíduos exteriorizam

sua vida como de fato eles são e ao falar do trabalho, está se tratando, imediatamente, do próprio homem” (MARX 2007, p. 87- 89). O autor pressupõe que as concepções históricas dos seres humanos são de cunho materialista, partindo daí o homem utiliza-se da natureza para satisfazer as suas necessidades e para isso cria e recria seu modo de reprodução. Para ele, o trabalho é a própria relação com a natureza, e nesta relação os seres transformam a natureza, mas também transformam a si mesmo.

Lukacs (2007), afirma que existem três esferas ontológicas, a inorgânica que diz respeito aos seres sem vitalidade; A esfera biológica, a qual pertencemos, constituída pelo nascer, crescer e morrer e a esfera social, composto a partir das relações sociais como processo evolutivo. De acordo ao autor, na relação trabalho- natureza, que ocorre esse movimento de modificação de si próprio, os indivíduos passam por um processo denominado de ruptura ontológica onde o ser humano se afasta de sua condição natural e se aproxima cada vez mais do ser social. Entretanto é preciso entender que se trata de um afastamento temporário que serve para estímulo, para uma melhoria da nova categoria, uma vez que isso ocorre por meio do trabalho. Vale ressaltar que para Lukacs, (2007), não há possibilidades de haver uma transição permanente entre as esferas ontológicas.

Segundo Lessa (2007) essa ruptura ontológica,

Trata-se mesmo, de um salto: o surgimento da espécie humana não configura uma necessidade da evolução biológica nem o desdobramento de uma programação genética – é uma autêntica ruptura nos mecanismos e regularidades naturais. O surgimento da vida trouxe à existência uma nova categoria, a reprodução biológica; de modo análogo, a gênese do ser social corresponde ao aparecimento de uma categoria radicalmente nova, que não pode ser derivada da natureza: a reprodução social. (Lessa, 2007,p.141)

Em Lessa e Tonet (2008) encontramos um reforço à ideia de que o trabalho é uma ação exclusivamente do ser humano, porque existe uma racionalidade no planejamento para a prática da ação. Para os autores antes de executarem suas ações, os seres humanos elaboram um plano em sua mente e isso faz com que o trabalho seja uma prática humana, o que o diverge dos animais.

[...] a transformação da natureza é um processo muito diferente das ações das abelhas e formigas. Em primeiro lugar porque a ação e seu resultado são sempre projetados na consciência antes de serem construídos na prática. É essa a capacidade de idear (isto é, de criar ideias), antes de objetivar (isto é, construir objetiva ou materialmente) que funda, para Marx, a diferença do homem em relação à natureza, a evolução humana. (Lessa & Tonet, 2008, p.18)

Para os autores essa prévia precisa se concretizar para que o trabalho de fato ocorra, e que este seja ontologicamente diferente de quem o fez. Lukács define a prioridade ontológica do trabalho como categoria fundante da seguinte forma,

O trabalho é antes de tudo, em termos genéticos, o ponto de partida para tornar-se [devir] homem do homem, para a formação das suas faculdades, sendo que jamais se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado (LUKÁCS, 2012, p.348)

O conceito de trabalho como categoria fundante é também advogado por Tonet (2013), para o autor essa perspectiva implica dizer que o trabalho é uma categoria fundante, cuja prioridade ontológica é determinada pelo fato de o trabalho ser uma atividade originária que determina a existência de outras categorias. Por meio do trabalho o ser humano transforma a natureza e determina em partes como a sociedade se reproduz, isto porque cada modo de trabalho é um modo de produção.

Em Meio Ambiente, Trabalho e Consumo (2013) o Programa Despertar apresenta o trabalho sem trazer discussões sobre a essência ontológica do trabalho. O programa não apresentou referenciais acerca da dinâmica de reprodução das classes sociais por meio do trabalho. Nessa direção, as perspectivas situam-se no entendimento do trabalho como uma fonte para obtenção de recursos, sem possibilitar uma conscientização dos objetivos que norteiam a relação trabalho- natureza e sociedade. A abordagem é feita a partir de conjunturas superficiais, sem nenhum aprofundamento sobre a relação ser humano natureza e sobre as consequências na utilização dos recursos naturais em grande escala.

Nota-se que o documento reforça a lógica do capitalismo, há um estímulo para que a venda da força de trabalho seja vista como uma possibilidade de ascensão financeira. Desta forma, traz depoimentos de jovens que conseguiram a realização profissional e financeira através da venda da mão de obra por meio do trabalho. Não se percebe reflexões sobre o ato de produzir no capitalismo e os estudantes são levados a pensar no trabalho abstrato como uma atividade de produção necessária para a existência humana, Além de também não discutir as condições de trabalho.

O Programa, seguindo o manual supracitado e na cartilha do aluno, (Meio Ambiente, Trabalho e Consumo - 2013), afirma que com o passar dos anos, o trabalho e seu ambiente foi se tornando cada vez mais uma atividade inconsciente, devido a rotina na execução das tarefas favoreceu a não percepção do valor da atividade realizada e o entendimento do trabalho enquanto obrigação. Sabe-se que, durante séculos, o trabalho fora associado ao sistema escravista e isso reforçou o pensamento na atividade trabalhista com sentimento de “submissão, de castigo, de opressão e cansaço”. Partindo desse entendimento, o *Despertar*, traz a concepção de que é preciso romper com essa abordagem, superar a ideia de trabalho enquanto obrigação.

O programa traz, então, uma abordagem de negação ao trabalho abstrato enquanto imposição das condições objetivas e a alienação dos trabalhadores. De acordo ao documento é possível que o trabalho seja sim uma atividade realizada por prazer e não por obrigação, “crianças o ato de trabalhar, não deveria se distanciar tanto do prazer de produzir” (2013, p.6). Em Marx, (2004) há, no entanto, apontamentos de que no modo de produção capitalista,

[...] o trabalho é externo (äusserlich) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruina o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para

satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (Fremdheit) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. (MARX, 2004, p. 82-83).

Observa-se que ao tratar do trabalho abstrato, Marx advoga que neste sentido, contra as ideias defendidas pelo programa Despertar, para ele o trabalho impõe estranhamentos que são provocados pelo afastamento da produção e do dinheiro, quanto mais riquezas o trabalhador produz, mais pobre ele se torna. O trabalhador se torna uma mercadoria miserável que segundo ele é uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias ele cria (MARX, 2004, p. 80). Mediante esse entendimento é possível concluir que, para Marx, dentro do modo de produção da sociedade moderna, não é possível aproximar o trabalho de uma relação prazerosa, uma vez que não há valorização do ser humano e que o estranhamento seja um ato existente nesta relação.

Ao analisar sobre as formas de reprodução e as condições objetivas dos camponeses notamos que o documento traz uma ideia de trabalho que se distancia da relação com a reprodução individual e social dos seres humanos. A natureza é tratada enquanto elemento externo ao ser humano, não é levado em consideração a necessidade da relação com a natureza como uma forma de metabolismo social. Antunes (2009) reafirma que por meio do trabalho que os “indivíduos devem reproduzir sua existência por meio de funções primárias de mediações, estabelecidas entre eles e no intercâmbio e interação com a natureza.” (ANTUNES, 2009, p. 22) No entanto, numa sociedade regida pelo capital vemos que o trabalho atende ao capital, assim como o sistema de metabolismo nessa sociedade que também visa atender a necessidade do valor de troca que é o reforço capitalismo. Assim, “as funções produtivas e de controle do processo de trabalho social são radicalmente separadas entre aqueles que produzem e aqueles que controlam.” (ANTUNES, 2009, p.24)

### 5.1.1 O trabalho e o êxodo rural

No segundo momento foi realizado acompanhamento das aulas com

anotações em diário de bordo seguido das entrevistas aos professores. Nessa etapa foi possível perceber que, em maioria, o trabalho abstrato tem sido abordado pelos docentes enquanto oportunidades para melhoria de vida, como forma de ascensão social. Elas argumentam que “graças a Deus a mentalidade dos jovens da comunidade, tem mudado bastante, muitos deles tem procurado trabalhar na cidade” (Caatinga). Entende-se que a partir da fala da docente, existe a crença de que a cidade é o local idealizado para o progresso, não há uma ênfase para que os discentes permaneçam no campo.

Para Pereira (2020), o êxodo rural é um movimento de migração dos camponeses para as cidades em busca de uma melhor condição de vida, isso perpassa pela educação, saúde, emprego dentre outros fatores. Marx (1982), na obra *O capital*, explica esse movimento, de saída do campo para a cidade, por meio do conceito da acumulação primitiva, onde ele afirma que por meio do capitalismo, os camponeses, sofreram uma violenta expropriação de suas terras e foram forçados ao trabalho como troca para obtenção de um valor que lhes pudesse garantir o mínimo de sobrevivência.

Os recursos que outrora eram compartilhados por todos socialmente, foi tomado por uma determinada classe social que passou a exercer o total domínio sobre a natureza, apropriando-se como elemento privado. Dentro da expropriação, sobretudo através desse processo, é que surgiram as desigualdades sociais, a fome, a pobreza, a apropriação e exploração da natureza e do trabalho que acarretou no desequilíbrio ambiental.

A acumulação primitiva pode ser compreendida como um marco importante para implantação do capitalismo, é justamente por meio dela que nasce o conceito da produção capitalista e também a luta de classes. No ato da expropriação as classes foram estabelecidas, enquanto que os expropriadores se constituíram enquanto a classe que detém os bens de consumo, os donos dos meios de produção, já os expropriados, que perderam suas terras, tornaram-se a classe dos proletariados, os donos da força de trabalho. Estes últimos passaram, então, relativamente a vender o que lhes sobrou, a sua mão de obra, para as fábricas e indústria, para poder garantir o sustento de suas famílias.

Este se configura enquanto processo, pois os camponeses se reproduzem de acordo a outra realidade.

Marx sinaliza sobre esse processo que se iniciou desde o início da transição do sistema feudal para o capitalismo destacando a correlação entre o início do capitalismo e a compra e venda da força do trabalho, isto é o *trabalho como mercadoria*. O problema é que essa força de trabalho, dentro desse sistema econômico, não é comprada pelo valor equivalente, quanto mais o trabalhador usa a força do trabalho menos ele recebe.

Na prática o pensamento hegemônico, do capital, é que desenvolvimento é crescimento econômico, é progresso tecnológico, e, portanto, é uma mudança de um sistema tido como atrasado para um sistema moderno. Então dentro deste conceito a migração do campo para a cidade é vista como algo benéfico para os camponeses, a reprodução social dos moradores do campo trava uma luta para continuar sua permanência.

Ferreira (2021), também corrobora, com o conceito da acumulação primitiva, afirmando que a base desse processo está de fato na expropriação do produtor rural, onde os camponeses, que seriam os produtores de suas terras, são expulsos violentamente do campo e, em geral, migram para os centros urbanos. Marx (1982) complementa chamando-nos a atenção sobre a separação existente entre os trabalhadores e a propriedade de seus meios de produção, nesse sentido os trabalhadores perdem o direito à terra e se tornam dependentes do trabalho, do capital, para assegurar-lhe a mínima condição de sobrevivência ao se transformarem em trabalhadores em assalariados.

Para a professora Cerrado, “as perspectivas de vida da comunidade, dependem muito ‘desses jovens’, é preciso fazer um trabalho pedagógico que desperte o interesse deles trabalharem para melhorar a vida de suas famílias.” Uma das muitas falas da professora e que corrobora com o diálogo de Caatinga é que infelizmente, apesar do incentivo do programa Despertar em trabalhar com o empreendedorismo e até mesmo com a realização do projeto que culmina com uma feira de produtos confeccionados pelos próprios alunos, onde através de barracas eles expõem esses produtos para venda, na prática a

realidade é outra.

Enfatizam bastante a sustentabilidade e a reciclagem de produtos, abordam a coleta seletiva, mas segundo os relatos das docentes essas atividades parecem direcionar-se para fora da comunidade, como a associação de catadores, que não pertencem a comunidade, mas que são diretamente beneficiados com a estação montada na comunidade através do programa Despertar em parceria com a escola e a comunidade. Elas relatam que no comércio local, os pequenos comerciários, por exemplo, não conseguem progredir. As condições financeiras da comunidade não possibilitam que os pequenos comércios como as padarias e mercearias mantenham-se portas abertas. Não há condições de investimento no comércio local que acabam fechando-se as portas e quando necessário os moradores se deslocam para a cidade para a realização de suas compras.

A localização onde a comunidade está inserida é uma região muito beneficiada geograficamente, com o manancial de água doces, e com terras boas para o plantio. Contudo há um enfraquecimento nas atividades locais como a pesca e o plantio, não é uma prática incentivada na comunidade, são pouquíssimos os moradores que trabalham nessa área, até mesmo para o sustento. É um mínimo de famílias que ainda cultiva em suas terras, a grande maioria desistiu, alegam a necessidade de trabalhar fora, de buscar uma atividade que lhes ofereça um salário. Deste feito, os camponeses têm sido atraídos para a cidade pela necessidade do capital, porque produzindo e ganhando tão pouco na própria comunidade não teriam a mínima condição de garantir a sua sobrevivência e de seus familiares.

A burguesia submeteu o campo ao domínio da cidade. Criou cidades enormes, aumentou imensamente a população urbana em relação à rural e arrancou assim uma parte considerável da população do embrutecimento da vida rural. Assim com subordinou o campo à cidade, subordinou aos países bárbaros e semibárbaros aos países civilizados, os povos camponeses aos povos burgueses, o Oriente ao Ocidente (MARX; ENGELS, 2012, p. 49).

Para a professora Floresta Amazônica que nasceu e cresceu na

comunidade e nunca sentiu desejo de sair, “o trabalho precisa ser investido na própria comunidade”. Para ela, a comunidade precisa apoiar, “A gente deseja a mudança, ver nossos ex-alunos trabalhando, produzindo e investindo na própria comunidade. Vale salientar que em depoimentos colhidos durante a observação, os professores e os moradores da comunidade relataram que a maioria dos homens passam a maior parte do tempo do tempo na cidade. Nesse processo migratório que a comunidade vive atualmente, na busca de melhorias no salário, eles trabalham em construção civil no centro urbano e só retornam para casa nos fins de semana ou até mesmo a cada 15 dias. Além disso muitos deles tem optado pela vida na cidade, por ficar mais perto do trabalho, então as famílias acabam migrando junto para a área urbana.

## **5.2 A Luta por direitos: Como são abordadas as condições materiais do camponês e as prováveis superações?**

O avanço do capitalismo no campo provocou diversas mudanças nas formas de produção para os camponeses acarretando em prejuízos que vão desde a perda das possibilidades de continuar se reproduzindo até a expropriação. A classe camponesa percebeu a necessidade de se organizar para manter-se viva e já no final do século XX, como resposta a este processo de globalização que tomou conta de todo mundo, passou a organizar-se a nível internacional. De acordo a Desmarais (2013) a partir do contexto econômico social e político que retirou o controle da terra das mãos dos camponeses e a resistência dos camponeses houve um favorecimento para o nascimento de um movimento de luta pelos direitos do homem do campo. Trataremos como exemplo o movimento denominado de via campesina que:

[...] surge no momento de consolidação de um sistema que vinha se delineando desde o pós-Segunda Guerra Mundial, o qual inclui a produção intensiva e mecanizada, a padronização dos produtos em escala mundial, a concentração da cadeia produtiva nas mãos de grandes empresas multinacionais. A financeirização global da atividade agrícola, a privatização e concentração de bens historicamente considerados públicos ou comunais como a terra, a água e o patrimônio genético. Por fim, o surgimento da Via Campesina se dá no contexto da eclosão de expressivos protestos que questionam exatamente os novos formatos do capitalismo mundial

(VIEIRA, 2011, p. 179).

A Via Campesina, organizada por pessoas do campo (“camponesas e camponeses, pequenos e médios agricultores, mulheres do campo, povos indígenas, sem terras, povos afro descendentes, trabalhadores agrícolas e assalariados rurais”- TERRA DE DIREITOS- 2008), surge como um ato de resistência. Uma estratégia de luta dos povos que outrora foram expropriados para tentar frear o impacto do capitalismo que invadira o campo. Uma das políticas da Via Campesina rege sobre os direitos dos povos camponeses de escolherem a própria forma de produção agrícola e alimentar. “Isso inclui: prioridade para uma produção de alimentos saudáveis, de boa qualidade e culturalmente apropriados, para o mercado interno. É fundamental, então, manter um sistema de produção camponês diversificado” (TERRA DE DIREITOS -2008)

O movimento popular no campo passou a ocupar um lugar importante em nível internacional, trazendo reflexões significativas para a sobrevivência dos camponeses na luta contra a expropriação de suas próprias terras. A partir do reconhecimento do modo de vida, classe, do sujeito do campo entende-se os muitos desafios que perpassam a vida destes sujeitos como o direito de estar e permanecer no campo, além de poder produzir e realizar o comércio de sua produção dignamente.

Ao longo da trajetória histórica na luta pelo reconhecimento de mulheres e homens do campo como sujeito de direitos é que as propostas foram sendo traçadas segundo a Declaração de direitos dos camponeses e das camponesas. De acordo a Henry Saragih, que é um dos coordenadores da La Via Campesina (LVC), é preciso perceber que embora os direitos humanos seja supostamente a garantia de direitos para todos os sujeitos universalmente, na prática há uma violação aos sujeitos do campo. E para que isso tenha um ponto final é necessário se ter instrumentos específicos que atenda as demandas dessa população.

Muito embora os direitos humanos sejam universais, na realidade

concreta os órgãos em nível nacional e internacional tem falhado para com este sujeito. É necessário que se desenvolva mecanismos próprios, adequados que contemplem as necessidades e os desafios que são peculiares a realidade do grupo em questão. Elizabeth Mpofu, coordenadora geral da LVC,

(...) Esta Declaração é uma ferramenta importante que deve garantir e concretizar os direitos dos camponeses e outros trabalhadores nas áreas rurais. Pedimos que todos os Estados implementem a Declaração de maneira consciente e transparente, garantindo aos camponeses e às comunidades rurais o acesso e o controle sobre a terra, as sementes dos camponeses, a água e outros recursos naturais. Como camponeses, precisamos da proteção e do respeito pelos nossos valores e do nosso papel na sociedade para alcançar a soberania alimentar. (VIA CAMPESINA, 2021, p. 6)

Essa declaração que versa sobre uma postura política apartidária, no sentido de fazer valer uma consciência politizada e segura de direitos, possibilita reflexões: De um lado a incerteza se de fato estes direitos estarão assegurados aos camponeses e por outro lado a possibilidade do reconhecimento e a visibilidade do camponês para que este sintam-se confiante a reivindicar os seus direitos. Neste último ponto consiste o poder de transformação das práticas em âmbito mundial.

Segundo a Declaração de Direitos dos camponeses e das camponesas (DDCC, 2021)), os direitos preconizados ao sujeito do campo vão de encontro ao sistema capitalista. Observando alguns direitos nota-se que eles falam sobre o “direito à semente e aos recursos genéticos, contrariando toda a lógica privada das patentes, o direito coletivo à terra, questionando os fundamentos da propriedade privada e individual.” (Via Campesina, 2021) desta forma os desafios para que estes direitos sejam assegurados na prática são imensos, apesar de ganhar força internacionalmente é preciso estar atento para que de fato eles aconteçam na prática.

Reconhecemos a importância dos Movimentos Sociais (MS) para assegurar que os camponeses tenham os seus direitos garantidos. Para Alentejano, (2021) os MS se constituem enquanto bases fundamentais na estratégia para a construção de uma sociedade mais justa,

É preciso articular movimentos sociais rurais e urbanos para a construção de uma reforma agrária agroecológica que pode e deve ser parte de uma estratégia política destinada a combater ao mesmo tempo a desigualdade, a miséria, o desemprego, o caos urbano e a(s) pandemia(s), contribuindo para superar o atual modelo agroalimentar e construir outra sociedade onde a vida valha mais do que os interesses do capital. (ALENTEJANO, 2021, p.5).

Partindo do pensamento de Alentejano procuramos compreender como o Despertar, que atua diretamente com moradores do campo, tem desenvolvido seu trabalho para possibilitar a reflexão, autonomia e emancipação desses sujeitos frente ao contexto do capitalismo no campo. Analisamos como os professores percebem a relação do camponês com o meio ambiente e se a prática desenvolvida pela docência é capaz de dar subsídios para que os camponeses busquem desenvolver formas de permanência na terra. Além disso verificamos também como o programa Despertar, que ao longo desses 15 anos oferta a formação em EA para os docentes que lecionam em escolas do campo, vem abordando sobre a organização social do campo

O referencial curricular do Despertar traz que o programa acredita que para continuar a vida é preciso também preservação dos recursos ambientais. Dialoga acerca da necessidade do ser humano da atualidade ter uma nova consciência ecológica e para isso vale-se do discurso de formar cidadãos do campo conscientes e que sejam capazes de participar do desenvolvimento sustentável. (Referencial Curricular em construção-2016). Há um destaque para que o camponês que possui pouca terra ter que preservar já para o agronegócio não se denota nenhuma preocupação com a preservação. Percebam que nesse discurso mora um grande inimigo dos moradores do campo que é o fortalecimento do capitalismo, com ênfase no desenvolvimento, na modernidade e na própria negação do direito de produzir e de permanecer no campo. Os fatos se contradizem a partir do momento em que compreendemos que o desenvolvimento sustentável na prática segue sendo insustentável e atingindo a toda população com a exploração dos recursos em larga escala e provocando, desta forma, mudanças climáticas, desigualdades sociais, fome, pobreza e a destruição do meio ambiente.

Analisando os documentos do Programa Despertar percebe-se a

inexistência de uma prática que garanta a oferta de uma maior reflexão acerca da relação do ser humano com a terra. Os impactos ambientais são apresentados como uma prática realizada por todos os seres humanos, na mesma intensidade, sem discutir os objetivos e como tem ocorrido esses impactos. A abordagem refere-se a todo ser humano como sendo os responsáveis pela destruição do meio ambiente e por gerar graves consequências a vida na terra. Desta forma, o programa, seguindo as orientações do Senar, enfatiza o conceito de sustentabilidade, trazendo a crença de que o desenvolvimento sustentável é o caminho para que todos possam desenvolver-se sem provocar agressões ao meio ambiente.

Por meio das cartilhas e manuais o programa aborda os temas transversais consumismo, trabalho e saúde, dentre outros, contudo nas atividades desenvolvidas não conseguimos perceber um trabalho de conscientização de direitos sobre a terra. É evidente nas cartilhas, manuais, referencial curricular e também no *site* oficial do Senar que não há, nos objetivos nem nos instrumentos metodológicos, elementos que sejam capazes de possibilitar a conscientização das condições materiais que perpassam a vida do camponês para que estes consigam superar tais condições impostas pelo capitalismo.

O programa traz como objetivos a oferta de uma educação tecnicista que visa a formação de uma educação voltada para a responsabilidade social, onde não há espaços para o debate crítico da educação ambiental. Ressalta a necessidade de uma postura cidadã, de atitudes individualizadas, ou seja, enfatiza que é possível uma transformação social por meio de ações individuais. Isso implica dizer que o programa concebe a Educação Ambiental a partir do pragmatismo, uma visão de que atitudes de preservação e práticas isoladas para conservação da natureza, como o cuidado com as plantas, separação de lixos, reciclagem de produtos, dentre outros, darão conta de resolver os problemas ambientais. Para o programa,

O Educador e a educadora que abraçarem a causa da educação ambiental assumirão a responsabilidade de formar pessoas

que, além de conhecerem o ambiente em que vivem, exercitarão a cidadania, cientes de que sua ação individual e a de sua comunidade têm efeito global. (REFERENCIAL CURRICULAR, DESPERTAR, 2016, p. 11).

Nessa concepção, não se discute os impactos ambientais causados pelos capitalistas, como se toda sociedade tivesse a mesma responsabilidade na exploração do meio ambiente. Isto implica dizer que o homem é um ser genérico, sem levar em consideração as suas relações históricas. Denota-se nesse trecho um grave erro, que é gerado pelo Sistema Capitalista, e apregoadado pelo programa, onde não se discute os interesses das classes que estão em campos opostos e ao admitir posições divergentes não é possível afirmar que ambas possuem a mesma responsabilidade social para o cuidado e preservação do meio ambiente. O Despertar, então, assume que “a escola precisa estar preparada para trabalhar com atitude e formação de valores, apoiando-se na teoria dos conceitos **procedimentais e atitudinais**”<sup>1</sup> (Despertar, 2016).

Na prática pedagógica, as professoras que receberam a formação pelo Programa Despertar, reproduzem essa mesma concepção do pragmatismo, porque é justamente o conhecimento que tem sido ofertado durante a formação em Educação Ambiental que é oferecido pelo programa Despertar. Para a professora Pantanal:

*“O meio ambiente é tudo aquilo que nos cerca, tudo que eu faço parte, isso é meio ambiente. O meu trabalho visa ensinar os meninos a cuidar, preservar, colocar em prática o que a gente tá propondo ali na teoria, desde o momento que estão ali na sala de aula, e vão jogar um papelzinho no chão e aí chamo atenção. olha o que estamos estudando, e aí? É assim? Eu fico chamando a atenção deles. Pra perceber que jogar lixo no chão é um pecado.”*

A professora Mata Atlântica chegou a citar que o meio ambiente também

---

<sup>1</sup> O Programa Despertar, que aborda a Educação Ambiental na vertente pragmática, centra a sua preocupação na conservação e preservação dos recursos naturais. Dessa forma compromete-se com a construção da consciência ecológica, por meio de atividades individuais e isoladas, como por exemplo: plantio de hortas, a reciclagem, a economia de água durante o banho e a coleta seletiva, como alternativas para a salvação do planeta terra.

diz respeito ao exercício da cidadania, fala sobre os direitos, “ *O meio ambiente nos traz uma visão ampla de muita coisa, se você está num lugar e não se sente bem, aquele meio ambiente não está lhe favorecendo, a gente trabalha todas essas questões, questões de abuso com crianças, trabalhos forçados, todos os direitos humanos a gente trabalha. O Despertar na verdade é interdisciplinar, perpassa todas as disciplinas, a educação sexual por exemplo, a educação sexual é uma questão que pertence ao meio ambiente.*”

No entanto percebe-se que mesmo tratando desses temas, a prática pedagógica da professora, Mata Atlântica, refere-se à autocuidados sobre o corpo e sobre formas de preservação, não é um discurso politizado. Ou seja, que existe o entendimento de uma educação ambiental sem criticidade, uma visão mais pragmática, sem ênfase na conscientização política. Não existe uma abordagem, por exemplo, que leve em consideração os meios de produção e os danos que são causados ao meio ambiente e que quanto maior for a produção maior também será o impacto ao ambiente.

De acordo a assessoria de comunicação do SENAR, O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (2017), no âmbito nacional<sup>1</sup> apresenta o agronegócio aos jovens estudantes como uma excelente iniciativa que viabiliza desenvolvimento econômico comum à todas as classes. Há um constante convite para que os estudantes possam vislumbrar a possibilidade de atuar junto ao agronegócio como forma de fortalecimento a esse modo de produção. Desta maneira, o estímulo acontece por meio do reforço a modernização, ao agro, como estratégia para firmar parcerias, unir as classes, desconsiderando a existência dos conflitos entre elas e demonstram com isso um interesse em perpetuar a hegemonia da classe dominante.

Para isso, o SENAR, oferece cursos de formação com esse intuito.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), vinculado ao Sistema S, oferece educação profissional, assistência técnica e gerencial, e atividades de promoção social aos produtores rurais brasileiros. O Senar atende anualmente, de forma gratuita, milhares de brasileiros no campo, promovendo a qualificação e o aumento da renda, por meio de cursos de formação inicial e continuada presenciais, a distância e híbridos para cerca de 300 profissões nas diversas áreas do

agronegócio; a assistência técnica com ênfase na gestão; e a promoção social no que tange a saúde, educação, cultura e cidadania (SENAR- CNABRASIL.ORG.BR).

É imprescindível refletir sobre os interesses que permeiam o programa *Despertar*, que mantém fortes relações com o patronato rural, e que está inserido nas escolas através de temas transversais, atravessando todo o currículo.

Através do programa, o agronegócio tem sido inserido nas escolas e difundido enquanto forma de produção ecológica que atende as demandas do século XXI. Não são apresentadas as consequências que o agro provoca ao meio ambiente, as veemências e seus fins lucrativos para os grandes capitalistas. Estamos cientes de que o agronegócio traz grandes impactos ao meio ambiente e que por trás do agro há uma série de interesse em exploração extrema com único fim que é o de cada vez mais acumular capital e alargar as desigualdades sociais entre as classes.

Incentivar o agronegócio é uma forma de manter a hegemonia da classe capitalista e a tentativa de silenciar o proletariado e o campesinato, fazendo-o acreditar que não há espaço para agricultura camponesa, que o caminho para a modernidade está no agronegócio. A classe dominante, a burguesia agrária, possui interesses próprios, ideologias que se contrapõem com os interesses dos camponeses.

### **5.2.1 A organização social da comunidade camponesa e a Luta por direitos**

Esta subcategoria surgiu a partir da necessidade de compreender como o Programa *Despertar* aborda a organização social da comunidade do campo para garantir que os camponeses tenham seus direitos assegurados na lei e na prática cotidiana. Para isso começamos correlacionando os registros do diário de bordo das aulas observadas às entrevistas realizadas com as professoras e posteriormente retomamos a análise documental.

Ao consultar os registros do diário de bordo foi constatado que das 4

professoras entrevistadas apenas uma citou sobre a importância de se trabalhar para contemplar os direitos dos camponeses sobre a terra. Em um certo momento da aula, registrado em diário de bordo, ela destacou que “é muito importante que a comunidade se organize para não ter os seus direitos lesados”. (CERRADO)

Em outros momentos diversificados durante quase todas as aulas observei que, a professora Cerrado enfatizou a importância do exercício político, de compreender a necessidade de sempre lutar em prol da comunidade, do bem-estar, da qualidade de vida dos moradores da localidade. E sempre chamando a atenção ao fato de que muitas vezes a ausência de luta ocorre porque desconhecemos o nosso papel de sujeito, não exercemos os nossos direitos. Para a professora cerrado, não conseguimos nos articular em grupo porque não fomos ensinados a trabalhar no coletivo e que agora faz-se necessário mudar essa concepção urgentemente. Contudo é importante ressaltar que embora a organização em comunidade seja algo muito importante para que os sujeitos tenham seus direitos assegurados, sabe-se que existem questões estruturais impeditivas como a falta de conhecimento e o próprio reconhecimento de seus direitos enquanto sujeito de direitos. Assim a permanência na terra e a luta por melhorias na produção seria fundamental.

Cerrado chama a atenção sobre a importância de gostar de política, em praticamente todas as aulas observadas ela introduziu o tema em suas aulas. Expondo frequentemente a importância de gostar da política de tê-la como aliada e não como se ter a política como inimiga ou algo inacessível e distante de nós. Para a docente é fundamental que a sociedade aprenda gostar de fazer política, de discutir os problemas sociais e de se organizar em grupo para então reivindicar seus direitos e obter melhorias na qualidade de vida. *“Existem muitas questões políticas envolvidas e eu procuro trabalhar muito sobre isso em minhas aulas, fazer com que os alunos saibam de seus direitos.”* (CERRADO)

Embora se perceba essa frequente preocupação da professora com a organização social na comunidade, em nenhuma outra fala dos demais professores, nem nas entrevistas, foi possível verificar qualquer fala que

submetesse ao tema. Isso fez surgir alguns questionamentos sobre a formação ofertada pelo programa com relação a organização dos grupos sociais e foi constatado, através da análise das entrevistas que o programa não tem foco em organização de grupos coletivos uma vez que este configuraria fortalecimento para a luta por direitos.

A organização da comunidade pode trazer diversos benefícios para seus moradores, por meio da união do coletivo é possível fortalecer a auto estima o sentimento de pertença o que pode provocar mudanças significativas em toda sociedade. Quando um grupo consegue se articular há uma partilha de conhecimentos, defesa de causas importantes para a comunidade. Através destes é possível reivindicar direitos, além de argumentar questões importantes para a conscientização social e influenciar as tomadas de decisões governamentais. Em matéria publicada ao *site* “rabisco a história”, Souza, Marina cita que:

Os grupos desempenham um papel fundamental na construção de comunidades fortes e, por consequência, sociedades mais unidas e resilientes. Quando os membros de uma comunidade se unem em grupos, eles fortalecem os laços sociais e promovem a solidariedade. Essa união cria um senso de pertencimento e identidade compartilhada, o que é essencial para o bem-estar social. (SOUZA 2024, p.1)

Nesse contexto é muito importante que as escolas do campo atuem junto a esses movimentos de grupos sociais do campo, compreendendo este lugar enquanto espaço formativo para tornar o sujeito consciente, reflexivo e crítico.

Cerrado, durante a entrevista e também durante a observação das aulas, compartilhou algumas situações interessantes sobre essa temática. Uma delas foi a respeito de um problema ambiental enfrentado pelos moradores recentemente e que estes não obtiveram êxito.

*“Agora mesmo teve uma situação aqui na comunidade a qual ficamos com uma preocupação muito grande e não conseguimos resolver através da ‘BRAGA’, corremos, fomos aos órgãos competentes, tivemos reuniões com a comunidade, com representantes da escola, o agente Despertar, que representa a nossa escola, e aí a gente não pôde fazer nada, ficamos de mãos e pés atados porque a pessoa responsável pela retirada da areia tem uma licença de todos os órgãos, principalmente dos órgãos ambientais.”*

Percebe-se que há uma preocupação com a inserção do debate acerca da

organização social da comunidade dentro das escolas do campo. Há uma intencionalidade de trabalhar numa perspectiva crítica para que os alunos desenvolvam uma conscientização política sobre os problemas da localidade e as questões que estão por trás desses problemas como a ausência de interesse de nossos governantes em solucionar os problemas, além de interesses particulares para a manutenção do capitalismo e por conseguinte o acúmulo do capital.

Analisando os manuais do programa é perceptível que o Despertar não trabalha na perspectiva dos grupos sociais que é um tema ausente nas atividades propostas. Mesmo sendo um tema muito importante para garantir que os moradores do campo se apropriem de seus direitos não foi encontrado nenhuma informação sobre a importância dos grupos sociais, nem sobre os direitos dos moradores do campo. É perceptível que, de acordo as sinalizações no Referencial curricular, o Despertar possui caráter político que preconiza a garantia da existência e do fortalecimento do capital e do agronegócio. Assim os manuais analisados não apresentam elementos que possam justificar a importância da presença dos grupos sociais. Além disso o silenciamento dos demais professores durante a entrevista, e observação das aulas, sobre a temática, revela a ausência da formação voltada para a importância da temática em questão.

Corroboramos com Diniz e Zeichner (2014) sobre a necessidade de se ter formação continuada dos professores e que esta esteja na racionalidade crítica. Com certeza é muito importante para que o profissional tenha ciência da importância de seu trabalho na formação de seres críticos e sociais. Possibilitar que o aluno compreenda a importância do fortalecimento social enquanto comunidade como um ato político que transcende a sala de aula e que ao mesmo tempo também é parte dela. Daí decorre a seriedade de os docentes terem uma formação na dimensão crítica para fugir do reducionismo e do pragmatismo da EA.

### 5.3 As dificuldades na reprodução social das famílias camponesas.

Na categoria em questão buscamos compreender como a Educação Ambiental vem sendo abordada nas escolas do campo, através da formação que é ofertada pelo Programa Despertar, na busca pela sobrevivência e resistência dos camponeses e camponesas. Fizemos, então, uma análise a respeito de como o modo de vida do camponês vem sendo tratada, (nos documentos do Programa Despertar, na prática em sala de aula e nas vozes das professoras), para garantir o fortalecimento da identidade em prol de sua continuidade no campo.

De acordo a Rossi (2014), o campo não é apenas um território onde o ser humano tem destinado ao cultivo de plantações e apropriação do agronegócio, mas, deve ser sobretudo, compreendido enquanto um local habitado por vidas. As pessoas que ali estão possuem experiências e saberes que por muitas vezes são menosprezados por pertencerem aos moradores do campo. Os conhecimentos existentes na área rural devem ser entendidos como saberes diferenciados e que precisam ser valorizados (Freire, 1970). Partindo desse entendimento é possível compreender que a educação do campo deve atender as demandas dessa população, considerando a história dos camponeses e as relações destes com a natureza.

Ao realizar a pesquisa na comunidade foi possível perceber que cada vez mais a dificuldade para se manter no campo tem aumentado. Os jovens camponeses são atraídos para a cidade a fim de inserir-se no mercado do trabalho, o que atende a lógica da produção capitalista. Eles têm sido estimulados ao trabalho na cidade porque não possuem mais condições de continuar a produzirem em suas terras e viverem dessa produção. Desta forma migram para áreas periféricas das cidades para garantir o sustento de seus familiares.

A migração ocorre em um âmbito multidimensional. A concentração de terras nas mãos de poucos proprietários latifundiários, proporcionou a expulsão do pequeno produtor, que já não possuía condições de subsistência

em suas terras. Assim muitos camponeses foram obrigados a deixar o campo e partirem para as cidades. Além disso a industrialização que fortaleceu a modernização da agricultura, valendo-se do discurso de progresso, trouxe a tecnologia para o campo e desta forma a força de trabalho foi perdendo lugar para as máquinas.

No processo migratório os camponeses submetem-se ao trabalho precário e passam a viver em condições míseras de existência. De acordo a Souza (2009), essa situação torna-se ainda pior quando o camponês que migra para a cidade não consegue vender sua força de trabalho. Para ela,

Centenas e milhares de trabalhadores são expulsos do campo e vêm nas cidades seus principais lócus de reprodução social, mas o acesso ao mercado de trabalho não acompanha o montante de pessoas que migram em direção as cidades, que se tornam proprietárias apenas de sua força de trabalho e não conseguem vende-la para garantir seu sustento. O projeto de modernização assim significa a precarização das condições de vida dos camponeses e trabalhadores assalariados, representando ganhos significativos apenas para as classes dominantes. (Souza, 2009, p.19)

A autora defende que este processo de migração faz parte do projeto capitalista de promover e garantir a dominação da classe dominante, fazendo com que os camponeses se tornem dependentes desse modo de produção capitalista. É nada mais que a tentativa de perpetuar a hegemonia da classe burguesa sobre o proletariado. E Como resultado verifica-se um aumento significativo no número de pessoas moradoras da área urbana.

Em Freire (1996) destacamos a importância de se ter uma educação do/no campo que possibilite aos camponeses o fortalecimento da classe e o sentimento de pertença desses sujeitos para que possam continuar a resistir a vida no campo. Percebe-se nesse contexto que a escola camponesa é o caminho para a emancipação dos sujeitos, as ações realizadas no ambiente escolar devem ser ações politizadas e intencionais para esse fim.

Segundo o Referencial Curricular em construção (2016) do Programa Despertar, traz o objetivo de fazer com que os alunos do campo possam além de desenvolver a consciência crítica, obtenham também a promoção social. Contudo percebe-se que o contexto da promoção social está diretamente ligado

ao capitalismo, visto que possui o cerne do trabalho fazer com que os camponeses foquem na possibilidade de ofertar a força de trabalho para a aquisição de capital por meio de um salário.

Ao analisar os manuais ofertados pelo programa não foi perceptível nos projetos, nas atividades práticas e nem manuais e cartilhas, atividades voltadas para a formação de sujeitos críticos e emancipados socialmente. Há uma ênfase na procura pelo aprimoramento da força de trabalho como forma e obtenção de valor. Isto é, estimula-se que os camponeses vendam a força de trabalho e em troca recebam um salário que na verdade não condiz com o que de fato foi produzido.

Em uma outra vertente que diz respeito as ações contidas nas cartilhas do Despertar, percebe-se que estas são utilizadas pelos alunos para a realização das tarefas que estão voltadas para o cuidado com o plantio, colheita, estímulos ao consumo ditos conscientes e o desenvolvimento sustentável. Além de reduzir a EA à preservação da natureza, utiliza uma abordagem não problematizadora da ciência e uma visão romântica da Educação Ambiental, ou seja, não denotamos a criticidade presente nas atividades propostas.

Com relação a aplicação do programa durante as aulas observou-se que a EA trabalhada na escola ocorre em uma ênfase muito grande na coleta seletiva e na horta vertical que fora construído pelos alunos. Isso foi perceptível também durante a entrevista realizadas com as professoras que demonstraram conceber a EA a partir das ideias do reducionismo, que de acordo a Loureiro (2019), repousa no estudo da ecologia e da conservação da natureza. Ao serem questionadas sobre a o trabalho desenvolvido na EA:

*“Na nossa prática é nesse viés de trabalhar com a sustentabilidade sempre focando assim na preocupação com a utilização dos recursos. Eles mesmo trouxeram as mudinhas e as sementinhas, e foi aquela exposição maravilhosa. Além de ter a horta sustentável.” (Cerrado)*

A professora Mata Atlântica apresentou conceitos novos sobre o trabalho e a perspectiva em Educação Ambiental relatando que: *“-A gente trabalha também a questão da saúde, dos direitos, porque quando você reconhece seus*

*direitos, você consegue “explorar” seu meio ambiente. A gente trabalha tudo isso, a educação sexual, todos os tipos de educação que recai em uma escola... a gente está trabalhando porque o despertar ele não trabalha só o meio ambiente, trabalha a saúde física, mental, corporal, a higiene.”*

Em geral, sentimos a ausência de um diálogo que possibilite a criticidade dos desafios da localidade: Problematizar a falta de água tratada nas torneiras dos moradores, a ausência de locais destinados ao lazer da comunidade, a inexistência de projetos sociais, a qualidade de vida dos moradores camponeses e acesso à internet gratuita. Além disso não foi possível perceber nenhuma ação que discutisse a continuidade da comunidade no campo. Todo o discurso na prática se reduz a um pragmatismo, com ações que fazem alusão a preservação dos recursos naturais.

A formação em EA ofertada aos professores da comunidade, por meio do Programa Despertar, atende aos interesses do Estado em manter, reforçar, o capitalismo. O Estado segue garantindo as condições “para que os latifundiários e as classes médias se apropriassem da terra, abrindo, posteriormente, a região para as empresas capitalistas.” (Souza, 2009, p.22). Isso contribui para que a prática pedagógica realizada nesta escola do campo reproduza o mesmo discurso da logística do capitalismo.

Outro ponto a ser destacado é a ausência de uma prática de fortalecimento dos camponeses durante as aulas e expositivas, e também na realização dos projetos e atividades práticas. O que tem havido é que a prática tem cedido lugar a estímulos para que os jovens consigam trabalho na cidade como sinal de progresso. Ou seja, os docentes compreendem que os alunos devem estudar para melhorar de vida buscando empregos na cidade.

Em determinado momento realizamos um diálogo com alguns professores, e que fora registrado no diário de bordo, sobre a atividade econômica e a perspectiva de vida dos alunos que concluíam os anos finais do ensino fundamental. Estes alunos que terminam os anos finais na escola, são direcionados uma lotação nas escolas da cidade para cursarem o Ensino Médio. E quando terminam o EM estes alunos são incentivados a permanecerem na

cidade como uma alternativa de conseguirem emprego.

Segundo a professora Mata Atlântica:

*“Graças a Deus nossos alunos estão mudando a mentalidade, antigamente a gente via que muitos deles acabavam indo para as roças e hoje em dia muitos trabalham nas fábricas de calçados, como a Ramarim, outros até em lojas como a Real calçados e Netão. Então eles alugam casas na cidade e vem para a comunidade no fim de semana”*

A fala da professora apresenta um retrato da realidade do campo, a condição de sobrevivência dos camponeses faz nascer a necessidade de migrar-se para a área urbana como alternativa para continuar sua existência na terra. Nessa compreensão a cidade representa o avanço, o progresso, e por consequência, como cita Arroyo (2004), o campo passa a ser visto como um local de atraso, sem perspectivas de crescimento econômico. O capitalismo aqui se faz presente em uma interpretação enquanto oportunidade de crescimento e enriquecimento para todos em uma mesma perspectiva. Entendeu-se a sociedade como homogênea, desconsiderando suas peculiaridades.

A Educação Ambiental ofertada aos docentes das escolas do campo sinaliza para a necessidade de uma mudança urgente, quebrar paradigma onde se possa dialogar sobre o reconhecimento da identidade, sobre o gênero, raça, sobre a EA que compreenda o homem a partir de suas relações sociais, modo de relacionar consigo, com a natureza, com o outro considerando as histórias de cada um. É relevante abordar a importância da Educação Científica, nessa mudança, como uma forma de possibilitar que a escola seja espaço para discutir e problematizar as questões pertinentes a comunidade.

Desta forma, Souza (2009) discorre sobre a construção de uma nova sociedade e aponta o campo como uma oportunidade para que esta mudança aconteça.

A terra camponesa, neste sentido, pode ser entendida como um importante passo na condução de outra sociedade, possível na superação da condição de alienação há que os trabalhadores encontram-se submetidos, e a consciência de classe necessária a condução de uma sociedade mais justa. O território, portanto, pode se deve ser compreendido, enquanto produto da luta entre classes antagônicas, que expressa o embate entre os projetos do agronegócio (que expropria o trabalhador do produto de seu trabalho) versus a terra camponesa (na condução e no resgate da realização pelo

trabalho, condição fundamental a superação da alienação, que conduza a uma verdadeira identidade de classe – em direção a uma nova produção do campo brasileiro e mundial). (SOUZA,2009 p.24)

A perspectiva até aqui apresentada fundamenta-se na busca por uma sociedade que rompa os ditames do capitalismo, que seja capaz de vencer as diversas formas de exploração e de opressão e que não haja destruição da natureza. Propõe-se, então, a refletir sobre a relação ser humano-natureza para a construção de uma nova sociedade, que segundo Souza, (2009) deve ser uma “sociedade mais justa e que tenha a questão do direito ao trabalho e a apropriação do produto do trabalho como foco central”. (p.24)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar sobre os problemas e conflitos ocasionados ao meio ambiente fomos compreendendo a importância de levar em consideração a relação entre os seres humanos e a natureza, discutindo os impactos ambientais decorrentes dessas ações. A partir dessa realidade fomos discutindo sobre a maneira como esses problemas vem sendo trabalhados na Educação Ambiental em escolas do campo fazendo uma problematização a respeito da formação que vem sendo ofertada aos docentes para que estes possam desenvolver suas práticas em sala de aula.

Utilizando o aporte teórico de Marx nos dedicamos a compreender as ações humanas e classistas e as suas consequências ao meio ambiente utilizando como referência para essa investigação o materialismo histórico-dialético. E aqui fomos percebendo o quanto que é necessário o desenvolvimento de pesquisas com essa finalidade para fortalecer o ensino de Educação Ambiental numa perspectiva crítica.

Então, um ponto muito forte observado foi o silenciamento das políticas públicas na formação de professores, as empresas privadas se lançam na oferta da EA e a partir daí estabelecem seus objetivos para esse processo formativo. Nessa perspectiva é crescente o número de empresas financiando os projetos voltados para a EA e outras temáticas em todo o país, o que nos fez questionar sobre qual a real intenção dessas instituições que segundo eles não visam fins lucrativos.

Durante a pesquisa fomos percebendo que a maioria dos docentes da escola do campo ainda não compreenderam a EA na perspectiva Crítica, o que nos possibilitou perceber que o Programa Despertar, ao longo desses mais de 15 anos, não se preocupou em fundamentar uma formação dentro da racionalidade crítica. Segundo Diniz, (2014) essa racionalidade é a que compreende a necessidade do professor ser o pesquisador de sua própria prática pedagógica. A abordagem durante as aulas ministradas pelos docentes ainda contempla o meio ambiente a partir da ideia de natureza como algo

externo ao ser humano.

Logo, é perceptível a relevância dessa pesquisa à medida em que propõe importantes reflexões sobre os problemas ambientais que até então eram vistos enquanto ações externas ao ser humano e sem considerar as relações de classe e a totalidade. Desconsiderava também o contexto histórico pertencente a estas relações, a maneira de interação entre ser humano e natureza que foi sendo modificada ao longo dos anos em detrimento da economia, além de não perceber as diferentes explorações realizadas na natureza a partir das classes sociais. Durante muitos anos os estudos dedicados aos problemas ambientais estiveram ligados à uma abordagem tecnicista, que compreendia o ser humano enquanto ser genérico, onde acreditava-se que todos eram os responsáveis pelos danos causados ao meio ambiente de maneira igual.

Isso perpetuou por longos anos. E ainda hoje vemos uma formação voltada para esse mesmo fim. Então, proporcionar essa discussão através de um olhar crítico, dialógico, representa uma grande possibilidade de mudanças na Educação do campo e assim, provocar reflexões que visem a transformação social.

Percebeu-se que o Programa Despertar atende de fato aos interesses de uma parcela da comunidade, favorecendo o fortalecimento do agronegócio. O programa trabalha, efetivamente, em uma perspectiva que acaba fomentando seus objetivos de retirar os sujeitos do campo e transformá-los em força de trabalho para o capital. Nesse sentido, o Estado ao estabelecer essa parceria com o programa Despertar atua e fomenta o projeto ideológico do capital como projeto oficial, de uma classe, direcionando seus interesses mais escusos para toda sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo Roberto. Raposo; **A Hegemonia do Agronegócio e a Reconfiguração da Luta Pela Terra e Reforma Agrária No Brasil**. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, 2020.

ARROYO, M.G. **Educação básica e movimento social do Campo**. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo** disponível em: [Cad72\\_04ARTIGOS.pmd \(scielo.br\)](https://scielo.br/pmd/7204ARTIGOS)

BATISTA, J. É. A. **Educação Ambiental nas escolas do campo do município de Poções, Sudoeste da Bahia**. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Urbano) - UNIFACS, Laureate International Universities, Salvador, 2012.

BRASIL, 2014 disponível em <https://antigo.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global.html>.

BRASIL. **Ministério do Meio Ambiente. Agenda 21 brasileira: resultado da consulta nacional**. 2ª Ed.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, J.A.S. **Sustentabilidade & acessibilidade: educação ambiental, inclusão e direitos da pessoa com deficiência - práticas, aproximações teóricas, caminhos e perspectivas**. OAB Editora, 2 de dez de 2014. 212 páginas.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, F. **Educação e Formação Profissional**. 2003 Editora: Autores Associados; 1ª edição (1 janeiro 2003)

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PEREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, Soares Augusto; ACCIOLY, Inny Bello; LIMA, Lucas Gama; LEMOS, Marcia S; CARDOSO, Mario Mariano Ruiz. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v.13, n.2, p.1-12, ago. 2021. ISSN: 2175-5604

DECLARAÇÃO DE DIREITOS DOS CAMPONESES E CAMPONESAS, 2021; disponível em: [www.https// Vista do Declaração de direitos dos camponeses e das camponesas \(unb.br\)](http://www.https://Vista%20do%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20direitos%20dos%20camponeses%20e%20das%20camponesas%20(unb.br).). Acesso em 01 de junho de 2024.

DEMARAIS, Annette Aurélie. **A Via Campesina**. São Paulo: Expressão Popular/Cultura acadêmica, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). **A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente**. In: **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DULLEY, R. D. (2004). **Noção de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais**. Agricultura em São Paulo, 51(2), 15-26

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/ Editora UFRJ, 2010.

FALKEMBACH, Elza Maria F. **Diário de campo : um instrumento de reflexão. Contexto e educação**. Ijuí, RS Vol. 2, n. 7 (jul./set. 1987), p. 19-24  
FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **A ecopedagogia como processo apropriada ao processo da Carta Terra**. Cuiabá: Revista de educação pública, 2003. Disponível em: Acesso em: 4 out 2021.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Série Cadernos de Formação).

GONÇALVES, Patrícia Martins **O DISCURSO “CRIANÇA E NATUREZA”:** **uma análise crítica da construção da Educação Ambiental na Educação**

**Infantil / Patrícia Martins Gonçalves. -- Rio de Janeiro, 2021.**

KINCHELOE, J.L. (2008). **Cartilha de Pedagogia Crítica**, 2ª Ed. Nova Iorque: Peter Lang.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. **As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira**. Ambiente & Sociedade, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed: Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999. 339

LESSA, Sergio. **MUNDO DOS HOMENS: Trabalho e ser social** 3a edição - revista e corrigida Instituto Lukács São Paulo, 2012

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: expressão Popular, 2008

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. rev. e amp. Ijuí. Ed: Unijui, 2007.

LOUREIRO, Carlos F. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental: questões de vida**. São Paulo: Cortez, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MARCOCCIA, C.; FONTANA, M.; SOUZA, M. PIANOVSKI, R. **Políticas públicas da educação do campo: desafios à Formação continuada de professores**. Disponível em: [https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/PatriciaCorreidePaulaMarcoccia\\_res\\_int\\_GT1.pdf](https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/PatriciaCorreidePaulaMarcoccia_res_int_GT1.pdf).

MARCATTO, CELSO. **Educação ambiental: conceitos e princípios** / Celso Marcatto - Belo Horizonte: FEAM, 2002.

MARQUES, R.; GONZALEZ, C. E. F.; XAVIER, C. R. **As dificuldades da inserção e da prática em Educação Ambiental no currículo escolar**. Anais do XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental. Curitiba: UFPR, 2017;

MARX, K. (2004). **Manuscritos econômicosfilosóficos**. São Paulo: Boi Tempo.

- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. **Introdução à Crítica da economia política**. 1859. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000054.pdf> > Acesso em 25/03 /2022.
- MARX, K. – **Vida e Obra**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. (Coleção Pensadores).
- MARX, K.; ENGELS, F. Primeira parte. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, K. **Manifesto do Partido Comunista**. Penguin Companhia, 2012.
- MARX, K. **O capital. Coleção. Os Economistas**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014, 408 p.
- MORAES, A. S.; COSTA, E. F. L. B.; **Importância da educação científica na formação docente e para o ensino de ciências: algumas reflexões pertinentes** *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 20, p. 1-21, e10860, mar. 2021.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PARANÁ. Governo do Estado. Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos. Agenda 21 Global. Disponível em: meioambiente.pr.gov.br
- PEREIRA, Lorrany dos Santos Ferreira, 2020 [O êxodo rural e as principais mudanças no rural-urbano - Portal de Educação do Instituto Claro](#)  
[O êxodo rural e as principais mudanças no rural-urbano - Portal de Educação do Instituto Claro](#).
- PEREIRA , Thaylize Goes Nunes [Artigo-6-87.97.pdf \(anhanguera.edu.br\)](#)
- PIMENTEL, Edlene. Uma “Nova Questão Social”? Raízes materiais e humano-sociais do pauperismo de ontem e de hoje. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

POLIT, D.F.; BECK, C.T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos da pesquisa em enfermagem; métodos, avaliação e utilização.** Trad. De Ana Thorell. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. Santos, A.R.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner.** Nova York: Basic Books, 1983

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TIBILISI; Algumas Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países Membros; (Tbilisi, CEI, de 14 a 26 de outubro de 1977). Disponível em: [Algumas Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países Membros](#)

**Uma Proposta de Estágio Supervisionado em Educação Ambiental no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.** Jequié, UESB, 2017. Disponível em <http://www2.uesb.br/ppg/ppgecfp/wp-content/uploads/2017/08/THAIS-MENDES.pdf>

RAMOS, M. H. R. **Desenvolvimento sustentável numa perspectiva crítica.** 2010. Disponível em: Acesso em: 08 abr. 2024.

SANTOS, Alexandre Leite dos Silva. [et al] **Sujeitos, saberes e reflexões/Organização..-Picos,2020**

SANTOS, T. M. , SILVA, S.N, **O Estagio supervisionado em educação ambiental no curso de licenciatura em Ciências Biológicas.** Editora Edições Uesb,Vitória da Conquista/Bahia.

SENAR- **Serviço Nacional de Aprendizagem Rural** ([www.sitemafae.org.br](http://www.sitemafae.org.br))  
TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987

SILVA, S.N. A BNCC da educação infantil ao ensino fundamental: políticas públicas, currículo, competências e educação ambiental. Editora: Cvc, 1ª ed, 2019.

SOUZA, MARINA. **A Força da Comunidade: Como os Grupos Transformam a Sociedade.** Disponível em: <https://rabiscodahistoria.com/a-forca-da-comunidade-como-os-grupos-transformam-a-sociedade>.

SOUZA, Suzane Tosta. **IX Encontro Nacional de Geografia Agrária,** São Paulo, 2009, pp. 1-27. In: **Anais do Luta pela terra e reprodução camponesa no Sudoeste da Bahia.**

VIA CAMPESINA. **Carta de Maputo. In: CONFERÊNCIA**

**INTERNACIONAL DA VIA CAMPESINA**, 5., 19-22 out., 2008, Maputo, Moçambique.

VIEIRA, Flavia Braga. **Dos Proletários Unidos à Globalização da Esperança: Um Estudo sobre Internacionalismos e a Via Campesina**. São Paulo: Alameda, 2011

VIEIRA, Flávia Braga. **Via Campesina: um projeto contra-hegemônico?**. In: **simpósio lutas sociais na américa latina. Trabalhadore(a)s em movimento: constituição de um novo proletariado?**. Londrina, 2008.

www.https://[A Força da Comunidade: Como os Grupos Transformam a Sociedade \(rabiscodahistoria.com\)](https://www.rabiscodahistoria.com).

www. <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-1671.pdf>

www.http://[desigualdadesocialecapitalismooslimitesdaigualdadesobaordemburguesa.pdf](http://desigualdadesocialecapitalismooslimitesdaigualdadesobaordemburguesa.pdf)

www.https://[Eventos que causaram a migração do campo para a cidade - Maestrovirtuale.com](https://Eventosquecausaramamigraçãodocampo para a cidade - Maestrovirtuale.com). Acesso em 23 de julho de 2024

www. <http://www.sistemafaeb.org.br/senar/programa-despertar/>. Acesso em 01 de abril de 2022

www. <http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/41629>. Acesso em 01 de fevereiro de 2024

www.https://[radiojornal.ne10.uol.com.br/noticia/2023/02/15171142-yanomami-o-que-aconteceu-entenda-resumo-da-tragedia-que-acomete-indigenas-yanomami-no-brasil.html](https://radiojornal.ne10.uol.com.br/noticia/2023/02/15171142-yanomami-o-que-aconteceu-entenda-resumo-da-tragedia-que-acomete-indigenas-yanomami-no-brasil.html). . Acesso em 01 de março 2023

www.https://[terradedireitos.org.br/noticias/noticias/entenda-quem-e-a-via-campesina/1040#](https://terradedireitos.org.br/noticias/noticias/entenda-quem-e-a-via-campesina/1040#) Acesso em 01 de junho de 2024

www.https://[thetricontinental.org/pt-pt/brasil/o-avanco-do-agronegocio-sob-o-governo-bolsonaro/](https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/o-avanco-do-agronegocio-sob-o-governo-bolsonaro/). Acesso em:08 de abr.2024

www.https://[Projeto quer despertar nos jovens a vocação para o agronegócio | Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil \(CNA\) \(cnabrasil.org.br\)](https://Projetoquerdespertarnosjovensavocaçãoparaoagronegocio|ConfederaçãodaAgriculturaePecuáriadoBrasil(CNA)(cnabrasil.org.br)). Acesso em 02 de janeiro de 2024

APÊNDICE A  
ROTEIRO DA ENTREVISTA

Termo de Permissão Eu, \_\_\_\_\_,  
permito que as informações prestadas por mim, ao responder a este  
questionário, sejam utilizadas para fins estritamente acadêmicos, a fim de  
atender ao desenvolvimento de uma pesquisa do Mestrado da Universidade  
Estadual do Sudoeste da Bahia UESB.

Público: Educadores/as das Escolas do Campo

Nome da/o entrevistada/o: \_\_\_\_\_

Formação inicial : \_\_\_\_\_

Disciplina que leciona \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_\_

Local/escola: \_\_\_\_\_

1. O que compreende por meio ambiente? E em qual perspectiva a  
educação ambiental vem sendo trabalhada em sala de aula?

---

---

---

2. Já participou da formação em educação ambiental ofertada pelo  
programa Despertar? Quais mudanças obteve a partir da formação?

---

---

---

---

3. Após a participação da formação no programa Despertar o que modificou na compreensão acerca das questões ambientais?.

---

---

---

---

4. Como a proposta metodológica do Programa Despertar está presente em suas aulas? Relate uma experiência.

---

---

---

---

5. Qual a sua percepção em relação aos objetivos do programa?

---

---

---

---

6. Como se configura os objetivos do programa em sua prática de ensino?

---

---

---

---

7. Quais os temas abordados em educação ambiental durante a formação? As temáticas possuem relação com os problemas ambientais vivenciados pela comunidade onde a escola está inserida?

---

---

---

---

8. Na sua opinião é possível, através dos discursos em educação ambiental, pelo Programa Despertar, provocar mudanças sociais e culturais da comunidade? De que forma?

---

---

---

---

9. Qual a correlação entre a proposta do programa, modo de vida dos moradores do campo e a superação da hegemonia do sistema político educacional? Descreva.

---

---

---

---



## DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu, **Marize Santos celestino** declaro para os devidos fins que a presente (dissertação- **O PROGRAMA DESPERTAR NA ESCOLA DO CAMPO A PARTIR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: o que dizem os documentos e a vozes das professoras de Pedagogia e Ciências Biológicas** é de minha autoria e que estou ciente:

- do conteúdo da Lei no 9.610<sup>2</sup>, de 19 de fevereiro de 1998, sobre os Direitos Autorais;
- e que plágio consiste na reprodução integral ou parcial de obra alheia, apresentando-a como se fosse de própria autoria, ou ainda na inclusão em trabalho próprio de textos, imagens de terceiros, sem a devida indicação de autoria.

Declaro, ainda, estar ciente de que, se a qualquer tempo, mesmo após a defesa, for detectado qualquer trecho do texto em questão que possa ser considerado plágio, isso poderá implicar em processo administrativo, resultando, inclusive, na não aceitação do trabalho para a defesa ou, caso esta já tenha ocorrido, na perda do título (Mestrado ou Doutorado) do Programa de Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECF),

---

Assinatura do(a) Autor(a)

Local e data

---

2 Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9610.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm)>.