

Ambiente & Educação
Revista de Educação Ambiental

E-ISSN 2238-5533

Volume 25 | nº 2 | 2020

Artigo recebido em: 25/05/2020

Aprovado em: 09/08/2020

Carolina Borghi Mendes

Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bauru/SP e graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela mesma instituição. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA), vinculado ao mesmo Programa de Pós-Graduação, e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Sustentabilidade e Ambientalização (GEPEASA). Professora Colaboradora nas disciplinas de Didática, Políticas Públicas Educacionais e Metodologia e Prática de Ensino de Ciências do Ciências Biológicas na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho/PR e Professora Bolsista do Departamento de Ciências Biológicas da disciplina de Educação Ambiental na UNESP, Bauru/SP.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6963-0121>

Jorge Sobral da Silva Maia

Professor Associado da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho (UENP-CJ), credenciado como pesquisador e orientador junto ao Programa da Pós-Graduação em Educação e ao Programa da Pós-Graduação em Ciência Jurídica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP-CJ), e ao Programa da Pós-Graduação em Educação para a Ciência (UNESP – Bauru/SP).
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4066-738X>

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO DIANTE DAS INTERFERÊNCIAS DO AGRONEGÓCIO: COMPREENSÕES DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS

Environmental education and rural education in face of agribusiness interferences: understandings of public school teachers

Resumo

Este trabalho discute a Educação Ambiental (EA) em três cidades do interior de São Paulo que têm como particularidade sua relação histórica, política, econômica e cultural com o campo. Realizamos entrevistas com professores de escolas públicas para levantar o entendimento deles sobre EA e sobre a inserção da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) na escola, por meio do Programa “Agronegócio na Escola”. Constatamos fragilidades na compreensão dos docentes sobre a EA e verificamos como a inserção da ABAG consolida uma visão sobre o campo e o ambiente com viés utilitarista e predatório, enfraquecendo os processos de ensino e aprendizagem no que se relacionam ao desvelamento das reais condições socioambientais do campo.

Palavras-chave: Educação Ambiental; sustentabilidade; formação docente; ABAG; Educação do campo.

Abstract

This paper discusses Environmental Education (EE) in three cities in the interior of São Paulo that have as their particularity their historical, political, economic and cultural relationship with the countryside. We conducted interviews with public school teachers to raise their understanding of EE and the insertion of the Brazilian Agribusiness Association (ABAG) in the school, through the “Agribusiness at School” Program. We found weaknesses in the teachers' understanding of EE and we verified how the insertion of ABAG consolidates a vision about the rural and the environment with a utilitarian and predatory bias, weakening the teaching and learning processes in relation to the unveiling of the real socio-environmental conditions of the countryside.

Keywords: Environmental Education; sustainability; teacher training; ABAG; rural education.

Introdução

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (BRASIL, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (DCNEA) (BRASIL, 2012) enfatizaram a necessidade de um processo educativo ambiental no contexto das escolas. Nesse sentido, a Educação Ambiental (EA) se apresenta como uma conquista ao campo educacional, tanto no âmbito legislativo, quanto na produção acadêmica e em sua inserção prática nas escolas.

O estudo intitulado “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental” (TRAJBER; MENDONÇA, 2007) nos dá um panorama importante sobre isso, indicando que houve a expansão de escolas que realizam ações de EA no período analisado. Por outro lado, esse documento evidencia como a Educação Ambiental fica em grande parte restrita a iniciativa de um professor ou grupo de professores, ao mesmo tempo em que apresenta a escassez de formação continuada aos docentes.

Entretanto, é possível evidenciar que os professores compreendem a importância da realização da EA escolar, sendo alguns os precursores do seu desenvolvimento junto aos estudantes, mas há, também, uma insegurança sobre como desenvolvê-la, já que muitos não tiveram acesso à EA na formação inicial, e continuam sem receber subsídios por meio da formação continuada das instâncias públicas responsáveis. Isso dá abertura para que diferentes instituições se insiram na educação pública por meio da EA, tornando-se, muitas vezes, a única opção formativa e auxílio teórico-metodológico para os

docentes. Contudo, é evidente que essas instâncias não necessariamente estão comprometidas com a formação humana (SAVIANI; DUARTE, 2012) dos estudantes, tampouco em possibilitar a eles e aos professores problematizarem a forma como nos organizamos em sociedade e suas consequências para o ambiente.

Assim, embora a inserção da EA tenha ocorrido, alguns estudos (TOZONI-REIS *ET AL.*, 2012; AGUDO; TEIXEIRA; MAIA, 2015; MAIA; TEIXEIRA, 2015; MENDES, 2015) apontam para a fragilidade qualitativa das práticas educativas ambientais no contexto escolar. Esse cenário merece ainda mais atenção quando a inserção das instituições nas escolas se dá para reprodução de discursos ideológicos que descaracterizam a proteção ao campo e reproduzem o modo produtivo do agronegócio como único possível na sociedade, reduzindo a compreensão sobre a relação entre sociedade e natureza em totalidade (MENDES; MAIA, 2018).

Entendemos que a EA pode fragilizar ou fortalecer os processos educativos vinculados à Educação do Campo, diante da forma como é entendida e realizada na educação escolar. Nesse sentido, o cenário exposto anteriormente merece ser investigado, especialmente pela compreensão dos próprios professores, responsáveis pelo desenvolvimento do ato pedagógico. Diante disso, o presente trabalho busca discutir a Educação Ambiental em escolas públicas de três cidades do interior de São Paulo, Dumont-SP, Pradópolis-SP e Jaboticabal-SP, próximas a Ribeirão Preto-SP, localidades que apresentam como particularidade sua relação histórica, política, econômica e cultural com o campo, indicando como os professores compreendem a inserção de instituições ligadas ao agronegócio na escola para desenvolvimento da EA.

Fundamentos metodológicos

Entendemos que a EA se configura como um processo educativo que tematiza o ambiente (AGUDO; MAIA; TEIXEIRA, 2015; MAIA, 2015a). Assim, nos pautamos na compreensão de Saviani (2010; 2012) sobre a função do ato educativo para formação humana, pressuposto para que seja desenvolvida a EA com intuito de superar a crise socioambiental vigente.

Fundamentamos o presente trabalho no método Materialista Histórico-Dialético, com respaldo na Pedagogia Histórico-Crítica, assumindo-os como caminho teórico e metodológico que baseiam o conhecimento sobre a realidade educacional e ambiental. Nesse sentido, busca-se desvendar a realidade educativa “pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade” (PIRES, 1997, p. 87), particularmente no que implica na relação entre sociedade e natureza.

Os dados que utilizamos para apontar algumas reflexões pertinentes à temática foram coletados por meio de entrevistas realizadas com seis professores da educação básica de escolas públicas estaduais dos municípios de Dumont-SP; Pradópolis-SP e Jaboticabal-SP, historicamente atrelados ao campo e, atualmente, ao agronegócio por meio de diferentes instituições filiadas à Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG).

O caminho metodológico adotado foi uma investigação sobre o histórico das cidades citadas para, então, apontar o papel da ABAG na região no que concerne ao Programa Educacional “Agronegócio na Escola” desenvolvido nas escolas de educação básica, e como os seis professores o compreendem dentro do escopo da Educação Ambiental e da importância para formação dos estudantes.

Os dados coletados junto aos professores se deram por meio de entrevistas gravadas e transcritas, desenvolvidas com base em um roteiro semiestruturado, que tinham como objetivo reunir informações relacionadas ao entendimento dos respondentes sobre a EA e sobre o Programa Educacional da ABAG. No presente estudo, apresentamos recortes dos dados oriundos das entrevistas com alguns trechos na íntegra, sem identificação dos participantes, os quais são indicados com nomes fictícios. Três deles apresentam dados diante de suas atuações em Pradópolis (Rafael, Juliana e Carla), duas em Dumont (Tamires e Daniela) e um em Jaboticabal (Gabriel).

Aspectos sobre o agronegócio: implicações à EA e suas relações com a Educação do Campo

A inserção da Educação Ambiental (EA), entendida como “o processo pedagógico que tematiza a relação entre natureza e sociedade” (AGUDO; MAIA; TEIXEIRA, 2015, p. 3), nas escolas é estratégica para o enfrentamento da problemática socioambiental, apesar dessa inserção ainda ser, em muitos casos, fragilizada (MAIA; TEIXEIRA, 2015; MENDES, 2015).

Atrelado a isso, temos debilidades nas políticas públicas, coerentes com um Estado neoliberal que pauta suas ações no atendimento das demandas atuais do capital. Isso incide nas ações educativas realizadas na própria escola, seja pelas escassas oportunidades de formação continuada em EA aos professores atuantes para que estes continuem a se instrumentalizar (TRAJBER; MENDONÇA, 2007) visando à realização de um processo educativo ambiental contínuo e qualificado diante das novas demandas que emergem do tecido social, seja pela possibilidade do poder público atender às demandas sociais, entre as quais temos a própria educação pública e, de maneira particular, a realização da EA na escola e pela escola.

Entendemos que esse cenário precariza o processo educativo na escola pública em diversos aspectos e alguns se aguçam quando analisados pelo objeto da Educação Ambiental atrelado ao campo. Pensemos na diferença que determinado aspecto sobre tematização do ambiente (AGUDO; TEIXEIRA; MAIA, 2015) pode ter quando abordado por diferentes agentes e instituições, com objetivos também diversos: a produção de alimentos, por exemplo, seria provavelmente abordada em ações de EA da mesma forma por agricultores familiares e por instâncias do agronegócio? E a utilização da água, a preservação das matas nativas e a forma como as ações humanas ao longo da história repercutiram no ambiente natural e social?

O que queremos chamar a atenção é que a apropriação do discurso ambiental por diferentes setores sociais, respaldados pelas políticas públicas – como é o caso da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (Brasil, 1999) – se inseriu nas escolas sem que se levassem em consideração quais impactos seriam gerados à formação humana dos indivíduos (Saviani; Duarte,

2012), tornando tal discurso como homogêneo numa sociedade que se mantém socialmente desigual devido ao modo de organização da vida.

Para além do discurso, esse cenário permeou a consolidação da EA no Brasil, configurando o que Layrargues (2012) denominou de crise de identidade do campo. Concordamos com Loureiro (2012, p. 23), para quem “Certos conceitos e categorias teórico-metodológicas passaram a ser tão comuns e recorrentes na fundamentação dos projetos, programas e ações que se esvaziaram de sentido”. Isso resultou, segundo o autor, na “perda de densidade de compreensão do que caracteriza a Educação Ambiental e de capacidade de refletir e se posicionar diante das tendências existentes” (LOUREIRO, 2012, p. 23).

O contexto anunciado merece atenção quando conectado à Educação do Campo. Esta modalidade educativa resguarda condições singulares sobre os aspectos culturais, políticos, econômicos, sociais e ecológicos, sendo expressiva na discussão sobre a relação entre sociedade e natureza. Baseia-se no “enfrentamento às opressões que estão colocadas na sociedade de classes atual, as quais se manifestam singularmente na esfera educativa” (SOUZA; NETO, 2018, p. 214), na busca pela superação das explorações ao meio natural e à população rural e, portanto, traz elementos da prática social (SAVIANI, 2010) necessários para os debates acerca da Educação Ambiental.

Colocando a Educação do Campo como forma institucionalizada de educação, entendemos que a ela também cabe à instrumentalização dos indivíduos em formação, o que pressupõe educá-los para que conheçam os determinantes históricos da sociedade e para que saibam atuar nela para realizarem os enfrentamentos necessários a toda população e, em particular, àquela que vive propriamente do seu trabalho com o meio natural – trata-se da prática social destes indivíduos. Para isso Maia (2015, p. 131) aponta ser necessário “um currículo estruturado que vá além de um simples momento didático que reproduza os saberes que já são próprios de realidade presente aos moradores do campo”, ou seja, “precisamos de uma prática social intencionalmente voltada para um projeto humanizador que socialize os saberes rumo à superação da exploração do homem pelo próprio homem.” (MAIA, 2015b, p. 131-132).

A afirmação implica em problematizar o que se desenvolve nas escolas em regiões historicamente ligadas à vida no campo que, segundo nossas análises, buscam articular a dinâmica escolar ao cotidiano dos estudantes reproduzindo o que já é peculiar em seu dia a dia no campo. Observe que neste sentido a prática social difere claramente de cotidiano e que o processo humanizador proposto pelo autor não distingue a realidade urbana da rural. Pelo exposto fica claro que não defendemos a dicotômica visão entre “a existência de um homem urbano e um homem rural, de uma mulher urbana e uma mulher rural, quando não de uma criança rural e de uma criança urbana.” (NETO, 2010, p. 152). O que defendemos é a compreensão da Educação do Campo em totalidade, por meio da materialidade dialética que engendra a sociedade como um todo, incluindo as populações rurais.

Aspectos da realidade do campo são caros a toda população e, em especial, à população rural por ter consigo a expressão direta e, muitas vezes, imediata da relação que a sociedade estabelece com a natureza. Há uma clara dependência entre o setor urbano e rural na sociedade, algo histórico que foi assumindo diferentes formas no decorrer das mudanças ocorridas no seio da prática social global. Tais mudanças incluem a própria reestruturação do que antes eram comunidades e localidades estritamente rurais para a formação de um novo contexto que trouxe em seu bojo tanto a ida das populações do campo para a cidade, quanto à própria reconfiguração das áreas rurais com o advento da industrialização atrelada à agropecuária. Corrobora esta afirmação Maia (2015b, p. 119):

Com o advento da revolução industrial e tendências a mecanização a produção agrícola sofreu significativo impacto, impondo dificuldades aos pequenos proprietários que, sem recursos para implementar a mecanização em suas propriedades, perderam a competitividade em termos de preço dos seus produtos, forçando-os a venderem sua produção a preços reduzidos aos grandes capitalistas do agronegócio, ainda arrendando suas terras ou mesmo vendendo-as e passando a atuarem como empregados ou migrando para grandes centros em busca de melhores condições de vida.

Isso gerou, ainda no momento inicial – em meados do século XX –, conflitos entre o próprio patronato rural instituído no Brasil (MENDONÇA, 2008), tendo algumas entidades de representatividade expressiva assumindo posições de destaque no cenário de disputa pelo poder do campo, como a

Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), na busca pela consolidação das frações agrárias dominantes e na disputa por fundos públicos (LAMOSA, 2014). Mendes (2015, p. 65) explica que a “OCB foi uma das entidades que, no Brasil, encabeçou o processo de modernização no campo e o fim da separação entre a agricultura e a indústria”, algo muito representativo ao país, pois resultou na associação entre “o crescimento econômico e o aperfeiçoamento de técnicas para o cultivo, colheita e comercialização.” (MENDES, 2015, p. 65).

Atualmente a expressão dessas reconfigurações no cenário do campo é o que denominamos de agronegócio, ou seja, a fusão dos processos automatizados e mecanizados às ações básicas para produção do campo, entre elas, o plantio, a colheita, a criação de animais etc., ampliando o escopo de ações e fazendo parcerias entre as frações agrárias, industriais e financeiras (LAMOSA, 2014). Esse fenômeno, particularmente no Brasil, levou a um processo de desenvolvimento econômico e de dependência às *commodities* para crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), colocando-nos entre as primeiras posições de exportadores mundiais de alimentos. De acordo com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP)¹, com base no Relatório do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) que traz dados sobre março de 2020, as exportações do agronegócio registraram uma expansão de 13,3% em relação a março de 2019, as importações alcançaram um aumento de 12,3% e, com isso, o saldo da balança comercial do agronegócio foi de US\$ 8,01 bilhões, 13,4% superior em comparação a março do ano anterior.

Na contramão dos dados espantosamente favoráveis à economia brasileira, temos as consequências desse processo produtivo ao ambiente que, mesmo com muitas modificações atreladas às tecnologias, historicamente se manteve pautado em ações predatórias que implicaram na exploração dos bens naturais, mas, também, das comunidades que passaram a pertencer a esse contexto reformulado.

Quais seriam, então, os desdobramentos ao processo educativo ambiental nas comunidades atreladas ao campo, porém agora inseridas num

¹ Disponível em: <https://www.fiesp.com.br/indices-pesquisas-e-publicacoes/balanca-comercial/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

cenário urbano que mantem dependência cultural e econômica das ações historicamente rurais?

O contexto da pesquisa: os municípios historicamente atrelados ao campo e o processo educativo ambiental vinculado ao agronegócio

Entendemos que as relações campo-cidade e a dependência agricultura-indústria precisam ser compreendidas em profundidade. Trazer à tona a caracterização da região, por meio de aspectos atrelados à história dos municípios analisados, evidencia a forte dependência econômica e cultural que eles têm em relação às atividades do campo que, com o passar dos anos, ficaram fortalecidas no agronegócio especialmente pelo cultivo em larga escala de cana-de-açúcar. Esse levantamento, ainda que pontual, não se configura como apenas uma mera descrição histórica, mas indica determinantes da sociedade por meio da compreensão do movimento da realidade concreta desses locais que influenciou as populações que ali vivem.

Pradópolis teve em seu território, como primeiros habitantes, os índios Jês da tribo Caiapós, mas sua formação e história estiveram vinculadas às grandes fazendas de café, fundadas a partir de 1865. Em 1905, a Companhia Agrícola Fazenda São Martinho traçou em suas terras uma pequena vila que logo passou a receber os imigrantes como mão de obra para a lavoura. Até hoje o município se mantém dependente da atividade econômica baseada na cultura de cana-de-açúcar (MENDES, 2015), no qual há uma das maiores usinas sucroalcooleiras do Brasil.

Dumont, cidade vizinha à Pradópolis, teve suas origens na chegada de Henrique Dumont, em 1879, quando comprou a então Fazenda Arindeúva, transformando-a na Fazenda Dumont, uma propriedade agrícola modelar que realizou inicialmente o cultivo do café. Atualmente o município tem sua economia baseada no cultivo e extração da cana de açúcar e amendoim, além de produção de suínos (MENDES, 2015).

Jaboticabal é conhecida por sua intrínseca relação com a agricultura, inicialmente cafeeira. Com a decadência da cafeicultura a partir de 1930, o município enfrentou a estagnação econômica que perdurou até o começo dos anos de 1950. A partir de então passou a diversificar sua lavoura, destacando-

se as culturas de algodão, amendoim, arroz e milho, bem como da cana-de-açúcar, sendo esta última a principal atividade econômica do município, particularmente na produção de álcool e açúcar (MENDES, 2015).

O amadurecimento das relações entre agropecuária e a indústria reconfiguraram profundamente o modo de vida da população, especialmente naqueles locais que eram prioritariamente rurais e que, com o passar dos anos, mantiveram-se atrelados ao campo, mesmo passando pelo processo de urbanização e industrialização. Esse movimento refletiu na escola e na forma como nela se tratava a relação entre sociedade e natureza.

A partir dos anos 2000, com o fortalecimento do discurso pragmático ambiental atrelado às exigências do mercado para com o desenvolvimento sustentável, vimos na escola um espaço tanto de enfrentamento ao *status quo*, quanto de fortalecimento dele por meio da reprodução do discurso e pela concordância em fazer da escola um local de adequação dos sujeitos às “novas demandas da globalização”, o que incluiu a responsabilização individual por problemas socioambientais estruturais no capitalismo.

Foi nesse mesmo período que a Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) criou sua regional em Ribeirão Preto, interior de São Paulo, cidade nuclear na região analisada. Antes de apresentarmos elementos sobre essa regional – a ABAG/RP - vale trazermos para a análise a própria ABAG.

Essa instituição surgiu ainda na década de 1990, quando se consolidou a aliança entre organizações que antes disputavam o poder do campo brasileiro – como a OCB, a Sociedade Nacional da Agricultura (SNA) e a Sociedade Rural Brasileira (SRB) que competiram ao longo da história pela hegemonia do setor – por meio desse novo tipo de associação, a ABAG.

A nova associação mobiliza entre seus associados um conjunto de frações agrárias e outras que historicamente estiveram associadas à urbanidade, no caso das frações industriais e financeiras. O objetivo do partido do agronegócio foi formular e mobilizar, difundindo os interesses do conjunto das frações agrárias mais modernas do Brasil, além da unidade entre estas e outras frações da classe dominante (LAMOSA, 2013, p. 3).

A nova composição de uma instituição como essa que reúne não só as frações agrárias, mas financeiras e industriais deu à ABAG uma dimensão substancial. Para ilustrar, Mendes (2015, p. 64-65) indica que esta Associação

“é composta por representantes de todos os segmentos do agronegócio brasileiro [...] e se integra a vários conselhos, comissões, câmaras setoriais e fundos administrativos, consultivos e superiores no país”.

Diante da representatividade que o agronegócio, especialmente pela produção da cana-de-açúcar e de outras cadeias produtivas do setor, assumiu na região de Ribeirão Preto, foi criada a regional em 2001, tendo como missão “Integrar, fortalecer e valorizar institucionalmente o agronegócio regional (ABAG/RP, 2014)” (MENDES, 2015, p. 66-67).

A ABAG/RP adentrou em diferentes espaços para difusão da imagem do agronegócio na região. Inseriu-se na mídia local – e posteriormente nacional, com o slogan “agro é pop, agro é tech, agro é tudo” –, em frentes social, cultural, ambiental e pedagógica. Em sua pesquisa Mendes (2015, p. 67) indicou o que constava no site da própria ABAG/RP:

Em um país democrático onde a maioria da população é urbana, era importante, e continua sendo, demonstrar que as grandes bandeiras sociais da Nação são as mesmas bandeiras do agronegócio brasileiro. Mudar a imagem do setor rural e a do agronegócio foi a grande bandeira erguida desde a cerimônia de abertura da Associação em 8 de dezembro de 2000. (...) O intuito era o de atuar em várias frentes seja política, institucional, educacional, social ou ambiental, e estar o mais perto possível da sociedade, para ouvir seus anseios ao mesmo tempo em que era revelado a ela o agronegócio em toda sua abrangência. Assim foi criado o primeiro projeto, hoje Programa Educacional “Agronegócio na Escola”.

Estudo divulgado em 2014 indicou que o programa tinha alcançado, desde sua criação, 32 municípios, nos quais já participaram cerca de 100 mil alunos e foram capacitados, aproximadamente, 8000 professores da região de Ribeirão Preto (LAMOSA, 2014). Contudo, dados atualizados indicam que o Programa já se inseriu, desde 2001, em 108 municípios, com a participação de 592 escolas, mais de 255 mil estudantes, e mais de 3300 professores (ABAG/RP, 2019).

O Programa segue uma metodologia própria e é destinado aos estudantes do final do ensino fundamental (oitavos e nonos anos). Envolve visitas às empresas afiliadas, participação dos estudantes em concursos de desenho e escrita sobre o agronegócio, ida a uma feira agropecuária – Agrishow – na região com premiações, capacitação dos professores participantes, desenvolvimento de um projeto na escola atrelado à temática

ambiental realizado pelo professor que aceita participar do Programa junto aos estudantes e, por fim, outra premiação para o professor que desenvolver o melhor projeto.

É perceptível, portanto, como a ABAG/RP adentrou uma região historicamente atrelada às ações do campo, com afiliadas, inclusive, nos municípios analisados por nós, aproveitando-se das escolas públicas para difusão da visão favorável sobre o setor para aquelas populações.

O Programa Educacional desenvolvido por ela ocorre por meio de parcerias com as Secretarias Municipais de Educação. Mendes (2015) indicou que quando havia alguma resistência quanto à aceitação, tanto por parte dos secretários, quanto dos diretores das escolas ou professores, eram feitas reuniões com figuras importantes da própria ABAG, num processo de cooptação das escolas para aceitação do Programa. Contudo, isso são casos excepcionais, pois, de acordo com a autora, a maioria das escolas aceita a inserção da ABAG/RP.

Compreensão dos professores sobre a EA e o programa “Agronegócio na escola”: análises sobre as implicações para a temática do campo

Iniciamos a discussão deste tópico pela apresentação de informações gerais sobre a formação dos professores participantes, dados coletados na pesquisa.

Uma das professoras de Dumont, Tamires, é graduada em Biologia, possui especialização em Biotecnologia e mestrado em Biologia Molecular, e evidenciou não ter tido formação alguma em Educação Ambiental, a não ser por meio da disciplina de ecologia que, segundo ela, “envolia os temas ambientais”. Já a professora nomeada como Daniela é formada em Geografia e Pedagogia e possui especialização em Direito Educacional.

Em Pradópolis, três professores participaram da pesquisa: Juliana, Rafael e Carla. A professora Juliana é graduada em Biologia e Pedagogia, tem especialização em psicopedagogia e, ainda, é mestre em Educação. Ela evidenciou ter desenvolvido sua pesquisa de mestrado vinculando a Educação Infantil com a Educação Ambiental, por meio de uma investigação sobre quais

projetos de EA eram realizados pelos professores da rede infantil de Pradópolis.

O professor Rafael, graduado em Biologia e Pedagogia, afirmou possuir especialização em didática, engenharia ambiental e Educação Ambiental, além de ter frequentado um grupo de pesquisa em Educação Ambiental por um ano, na tentativa de ingressar em um programa de Pós Graduação para realizar mestrado nesta área. Ele indicou não ter tido contato com a Educação Ambiental durante as duas graduações cursadas, a não ser pelo desenvolvimento de um projeto durante um estágio realizado na graduação em Biologia, com foco no cultivo de uma horta orgânica. Este foi o motivo pelo qual o professor decidiu buscar um curso de especialização na área. Já a professora Carla é graduada em História e Pedagogia, e estava finalizando seu mestrado em Educação na época que coletamos os dados. Segundo ela, houve pouco contato com a Educação Ambiental durante a sua graduação em Pedagogia, restrito a participação em um projeto que teve os Parâmetros Curriculares Nacionais como tema, abrangendo o eixo Meio Ambiente que consta neles. Além disso, durante o mestrado havia desenvolvido uma proposta de curso para o ensino superior voltado à Educação Ambiental.

Em Jaboticabal tivemos a participação do professor Gabriel, que possui graduação em licenciatura em Geografia e uma especialização em Educação Ambiental.

Estes professores e professoras participaram do programa da ABAG que conta com a capacitação docente, e em nosso estudo buscamos entender como isso se dava e qual era a percepção dos professores participantes sobre ela, tentando extrair a compreensão deles sobre a importância daquele processo formativo ofertado pela ABAG e, se possível, sobre a posição deles em relação ao agronegócio. Uma das professoras entrevistadas indicou que:

“[...] Se não fosse a ABAG, por exemplo, a gente não teria nenhum curso... Com a ABAG pelo menos a gente tem um curso, uma capacitação, um aperfeiçoamento [...] Educação Ambiental a gente não tem nada... A única coisa que a gente tem mesmo, o único respaldo que a gente tem é essa relação com a ABAG, se não fosse isso não teria nenhum palestra em Educação Ambiental. [...] Eu acho [que é um Programa de Educação Ambiental]. [...] como educadora aqui, eu vejo a ABAG aqui como uma coisa boa no sentido das capacitações porque é o único meio que nós temos de evoluir, de aperfeiçoar, por que... Nós não temos ‘um’ outro meio aqui, a

prefeitura não passa pra gente... Nenhuma outra capacitação”.
(JULIANA).

Notavelmente, a professora considera a capacitação fornecida como favorável. É importante destacar que essa docente aponta para a falta de outros processos formativos aos professores no município, o que, por um lado, indica em grande medida a fragilização da qualificação do processo educativo ambiental desenvolvido nas escolas pelos docentes e, por outro, facilita a inserção de instituições externas como a ABAG na escola, colocando-a num panorama salvacionista diante da precarização pela qual passam os professores.

Apesar de compreendermos que o programa da ABAG esteja intrinsecamente relacionado à Educação Ambiental – não na perspectiva que a defendemos, mas como um processo que, à sua maneira, busca atrelar a educação escolar à discussão ambiental –, a própria Associação não coloca com esta denominação, tampouco nomeia a capacitação como sendo de “Educação Ambiental”. Contudo, é dessa forma que a professora a compreende, o que já nos dá alguns indicativos sobre o entendimento dela sobre a EA – o que voltaremos a discutir mais adiante. Para explicitar como o Programa está vinculado à EA, vale destacar as considerações de Lamosa e Loureiro (2013, p. 542):

Para organizar a difusão da “responsabilidade social” e o “compromisso do agronegócio com a sustentabilidade”, termos retirados de seu próprio site, a ABAG criou, em 2008, o Instituto para o Agronegócio Responsável (ARES). Estes são “ideias-força” que ganharam espaço na política nacional e internacional pós anos 1990, com a difusão da proposta de “terceira Via”, assumida no Brasil no governo Fernando Henrique Cardoso [...]. A responsabilidade social e ecológica passou a fazer parte da estratégia política de diversas empresas, podendo afetar nos seguros de seus empreendimentos, na administração, em suas vendas e na relação com os consumidores.

Ainda sobre a capacitação, o professor Gabriel concorda com a docente Juliana, porém traz apontamentos que explicitam contradições inerentes ao setor do agronegócio e que ele, em alguma medida, consegue identificar ao participar da capacitação:

“Olha a formação é muito boa... Assim, eu acho, eu tenho uma ressalva a fazer... Eu acho que faltam algumas informações que eu comento com alguns colegas... Eu acho assim... É... Aumento da produção de alimentos, porém onde? Eu sempre me faço essa

pergunta... Então é isso que às vezes falta essa informação... O porquê... Qual é a posição da ABAG com relação ao novo projeto da lei ambiental, que a gente fala, das APPs, por exemplo? Então eu acho que não fica muito claro...". (GABRIEL).

Em contrapartida, a professora Juliana, diferente do docente supracitado, opta por não considerar as contradições, justificando que:

"Então assim, eu sempre tento ver o lado bom das coisas... Então pra mim assim, o que eu posso aproveitar do que a ABAG "tá" me fornecendo? Então eu tento trabalhar o máximo aquilo... Sem ver se isso é uma questão política, se isso é um... Entendeu? Não fico olhando muito esse lado... Eu vejo o que é bom". (JULIANA).

O posicionamento adotado pela docente pode estar atrelado à fragilidade na formação e à precarização pela qual os docentes do município passam, segundo indicação dela mesma em trecho anterior. No entanto, considerando a esfera do processo de ensino e aprendizagem, isso implica em consequências à forma como o processo pode ser conduzido, no sentido de eximir os alunos da reflexão crítica, abrangente e autônoma sobre as contradições inseridas na região onde vivem. Particularmente isso se aguça quando considerada a necessária apropriação, pelos estudantes, das relações estabelecidas sobre o agronegócio na região e como ele, ao longo do tempo, atuou de forma predatória naquele ambiente.

O professor Gabriel nos dá indicações sobre como a análise das contradições pode estar relacionada à formação de cada professor, ficando evidente que por meio da capacitação ofertada não é possível que os professores extraíam elementos para questionarem os dados sobre o agronegócio, corroborando a intenção da ABAG em difundir uma imagem conveniente sobre o setor à população.

"Olha, depende a área de atuação do professor [...] A gente [da geografia] vê sobre moradia irregular, a gente vê pobreza, a gente trabalha IDH, a gente observa que uma coisa 'tá' atrelada a outra... Às vezes um professor de uma área de exatas [...] Não vai conseguir ver nada através desses números, o que tem por trás... Porque não há uma divisão de renda igualitária, né [...] Cada ano que passa esse número aumenta, porém concentrando na mão de poucos também... E nós que 'tamos' nessa área de humanas com... A área de atuação, a gente consegue ver através dos números, e questionar... E aí, como 'tá'? Diminuiu o déficit alimentar no país, no mundo? É, a questão ambiental, e aí? Vai ser preservado? Vai comprometer a questão ambiental, os animais, a fauna, a flora? Nós, geografia, ciências 'consegue'...". (GABRIEL).

Entendemos que há diferentes aspectos que fragilizam a capacitação oferecida. Ela consiste numa palestra pontual que até o momento da pesquisa era desenvolvida por pessoas representativas do setor, como o ex-diretor da ABAG. Além disso, a temática da palestra tinha como foco articular o agronegócio à sustentabilidade, porém, esta última era entendida pelo viés do crescimento econômico, o que fica explícito por Mendes (2015) ao relatar uma entrevista realizada com uma representante da ABAG/RP. Algo semelhante foi percebido pela professora Daniela, de Dumont:

“Pra mim... É eu já pensei na palestra de capacitação... Eu acho que a intenção deles é ampliar a imagem do agronegócio, mostrar a importância que o agronegócio tem na vida de todo mundo... E também desenvolver um trabalho educacional a respeito da sustentabilidade... Porque acaba entrando, não tem como... Eles falam que do incentivo da agricultura, que é importante, porque é através dela que há a produção de alimento, e a vida só há por conta dos alimentos... Mas também tem que se pensar na sustentabilidade.”. (DANIELA).

Nota-se que a docente compartilha da imagem difundida pela ABAG/RP em relação à necessidade que a sociedade tem do setor. Como na fala de outros professores que destacamos na sequência, a professora tem o entendimento de que a adoção do modelo produtivo vigente é a única alternativa para a produção de alimentos, desconsiderando, por exemplo, modelos alternativos e com resultados expressivos no cultivo de alimentos, como a agricultura familiar e as agroflorestas. Com a posição da professora, evidencia-se o que tinha sido destacado por Gabriel, ou seja, como a compreensão sobre as contradições inerentes ao setor fica atrelada à formação dos próprios professores e à maneira como eles entendem o agronegócio.

A questão que se apresenta está na não identificação dos elementos contraditórios entre a perspectiva proposta e os fatores relacionados à Educação Ambiental, indicando não somente o desconhecimento das produções teóricas e práticas neste campo do conhecimento em particular, como do papel geral da educação que implica em fornecer as ferramentas culturais para a emancipação humana e política.

Buscando ampliar um pouco a forma de entender a problemática, o professor Rafael afirma que:

“A gente sempre tem que mostrar todas as visões [...] A gente tem a visão do agricultor, [...] a visão do governo, [...] da população, a visão ambiental... Mas o importante é a gente não achar que tem uma visão verdadeira... Ou absoluta. A gente tem que analisar cada realidade de uma maneira e o momento que ela exige. A gente tem que pensar o hoje sem deixar de analisar o que já aconteceu e pensar no futuro também... Então nos momentos de aula [...] a gente conduzia a discussão pra tomar esse norte, de não tá defendendo ninguém, a gente não ‘tá’ pra acusar ninguém. Só que a gente tem que conhecer todas as variáveis pra poder ter resultado lá no final”. (RAFAEL).

Nesta argumentação é possível verificar que a neutralidade diante das visões citadas é importante para o professor em questão que ao mesmo tempo em que assume certo relativismo diante das ditas visões, não aponta, tampouco defende o conhecimento científico sobre o exposto que deveria ser apresentado para que os estudantes pudessem ao apropriá-lo, não somente compreender o processo, como identificar as concepções ideológicas apresentadas.

Sobre a capacitação, contrariando a compreensão da professora Juliana, ambos atuantes no mesmo município, Rafael ainda indica:

“Olha, em relação à Educação Ambiental eu acredito que não. Porque, assim... Eu acho que eu como professor, no que eles ofereceram, eu consegui visualizar como eu poderia aproveitar cada coisa... Mas eu ainda acho que a visão deles é o agronegócio, em si... [...] A maneira como você traz aquilo pra dentro da sala de aula e como você pega a Educação Ambiental ainda é do professor... [...] Então assim, a gente consegue perceber, mas pela visão do educador... Porque assim, em momento nenhum, nas duas vezes que eu fui ‘na’ capacitação, se fala “A” educação ambiental em si... não é o assunto principal... A gente vê que tem essa ideia de sustentabilidade embutida, porque até mesmo você não consegue desvincular uma da outra... Só que assim, uma formação teórica, metodológica, não tem...”. (RAFAEL).

Conforme a investigação sobre o contexto e o Programa foi sendo aplicada, nos deparamos com dados inicialmente não esperados. Assim, buscamos inserir questões aos professores que nos permitissem entender algumas implicações do Programa àquelas realidades locais e, particularmente aos estudantes.

O professor Gabriel tentou justificar a importância do Programa e como ele relacionava-o aos conteúdos curriculares de sua disciplina:

“Também [...] mostrar o crescimento, né... Do agronegócio... E a grande quantidade de mão de obra que pode servir esse setor [...] E mostrar pra eles onde eles poderiam engajar no setor... Que profissional trabalha nesses setores... A relação de renda também,

eles andaram pesquisando, que mostraram se não é sobre a pecuária intensiva, como que dentro desse setor de pecuária intensiva abriga uma mão de obra qualificada... Veterinário [...] agrônomo... Então eles ficaram encantados com coisas que eles não tinham noção que essa área [agronegócio] abrangia [...]. Depois dessas visitas eu até tive conhecimento que eles estão fazendo até inscrição no colégio técnico agrícola, é o pessoal das oitavas sérias que ano que vem é ensino médio, né... E o ensino médio [técnico] tem lá na faculdade UNESP... Olha, pontos positivos, a gente destaca a questão de apresentar pra molecada a importância né, de cada profissional, em cada área, em cada setor [...] qual foi o processo... E que nesse processo, né, empregou milhões de pessoas... Esse é um detalhe importante... E as novas tecnologias que são inseridas no agronegócio que mostra pra eles o quanto é importante a pessoa criar, a pessoa inovar [...].” (GABRIEL).

Nota-se como o Programa tem interferido na formação e futura atuação dos estudantes. De acordo com as informações dadas por Gabriel, o Programa tem sido um tipo de “porta de entrada” dos estudantes no mercado de trabalho do setor, por meio da busca de curso técnico agrícola. O professor não vê isso como um complicador à formação, ao contrário, busca enfatizar como o setor gerou muitos empregos. O cenário de geração de empregos fez parte da história de ascensão do agronegócio, contudo, com esse discurso reforça-se uma ideia meritocrática de sucesso profissional entre os próprios estudantes – como se todos fossem assumir posições de prestígio dentro do setor – ao mesmo tempo em que direciona a formação para manutenção do panorama produtivo, sem questioná-lo. Não há a consideração sobre as desigualdades nas condições históricas postas pelo nosso modelo de sociedade, nem como elas impossibilitam a todos, da mesma forma, alcançarem o suposto modelo vitorioso. Concordamos com Mendes (2015, p. 114-115) para quem:

Mais do que apoiarmos ou desconsiderarmos o ensino técnico, queremos explicitar que a opção pelo mesmo deveria ser feita pelo estudante, de forma consciente, ou seja, para isso ele precisaria ter apr(e)endido os saberes sistematizados historicamente, pois este é o papel da educação e, com isso, ter tido a possibilidade de se posicionar criticamente quanto ao ensino e à educação, vendo nestes uma possibilidade, de acordo com seus interesses -ainda que de forma inicial – e não com os de um setor (ou instituição, como no caso da ABAG). [...] O estudante deve ter acesso a esse conhecimento, a essa compreensão da realidade que está posta, para então poder assumir um posicionamento com relação à sua própria trajetória.

O mesmo professor complementa sua análise apontando-nos como o Programa influencia os estudantes, reforçando, como Daniela, a importância

inerente do agronegócio à população. Contudo, ele aponta estabelecer críticas ao setor, mesmo que, em nosso entendimento, isso seja feito de maneira pontual:

“Tem [influência nos alunos] sim... Eu acredito que desde quando a gente começou a trabalhar e a gente teve que escolher algumas aulas por semana... É... Eu percebo que os meninos [os alunos] já estão mais inteirados... Quando vêem alguma informação eles já conseguem associar... Falam sobre a monocultura da cana... [...] Eles entendem que é importante, que é fundamental [o agronegócio] [...] É um setor que abriga milhões de emprego, no setor primário, secundário, terciário... E assim, é importante até porque o Brasil é um dos grandes produtores de alimentos, deve fazer investimentos na área, né... Porém concentra aquela crítica, né... De saber como vai ser feito isso, né... Tentar encontrar um denominador comum que não afete nem a questão ambiental, né... E ao mesmo tempo faça que essa produção aumente mesmo, que o Brasil supra as necessidades do país no futuro... Então tem essa formação nossa que dá esse senso crítico com relação a tudo, inclusive com [relação à] ABAG...” (GABRIEL).

Na mesma linha de raciocínio, a professora Juliana explica sobre a influência do Programa à formação dos estudantes:

“[...] Eu vejo assim, que eles [os estudantes] estão mais amadurecidos... Já sabem do que se trata... Já sabe que a ABAG, né... É uma associação que... Que cuida dessa parte do agronegócio... E aí eles já têm uma ideia também que agronegócio não é só agricultura... É pecuária também... E que não é só cana de açúcar... Que tem diversos tipos de agronegócio... Que ele, de certa forma, que movimenta o nosso país... E com a visita na Agrishow isso fica mais amplo ainda... Porque como eles escolhem o aluno que ganhou a redação e vai pra Agrishow, eles [alunos] ficam estimulados, eles não veem a hora que começa o desenho, que começa a frase... Porque eles sabem que eles vão ser premiados [...]” (JULIANA).

A professora indica como a participação dos estudantes é reforçada pelas premiações e sobre isso algumas considerações se fazem pertinentes. Mendes (2015), por exemplo, afirma que, segundo a representante da ABAG/RP, as premiações são feitas exatamente para que os estudantes participem das etapas do projeto, como os concursos. Contudo, a definição dos melhores desenhos ou frases dessas competições tem como critério não a sustentabilidade, justificativa para o desenvolvimento do projeto na escola, mas a defesa da importância do setor do agronegócio (MENDES, 2015). Lamosa (2013) evidencia que alguns alunos foram premiados ao apresentarem frases como “Agronegócio: uma palavra, milhões de emprego; Agronegócio:

cultivando reserva de vida para o futuro!"; "Agronegócio: é o combustível que faz o mundo funcionar"; "Apague com a borracha de látex toda a ideia que você tinha do agronegócio" ou "Escreva em um papel de celulose as palavras progresso e sustentabilidade"; "Agronegócio: simples pra quem vê, essencial para quem vive". Questionamos, portanto, qual a implicação dessa perspectiva sobre o setor às comunidades do campo? E aos estudantes que mesmo em escolas urbanas vivem atrelados ao campo? Nas palavras de Lamosa (2013, p. 11):

O resultado do concurso de frases permite identificar como os valores promovidos pela ABAG foram assimilados pelos alunos. A nova imagem do agronegócio brasileiro, promovida pelo programa, através da apostila, das visitas às empresas associadas à ABAG e pela política de premiação fica expressa nas frases vencedoras. É evidente que o programa não atinge cem por cento daqueles que são formados por ele, educadores e alunos, mas as frases vencedoras mostram que entre os 100 mil alunos que passaram por ele, muito foram educados pelo agronegócio.

O professor Rafael traz outras contribuições relevantes:

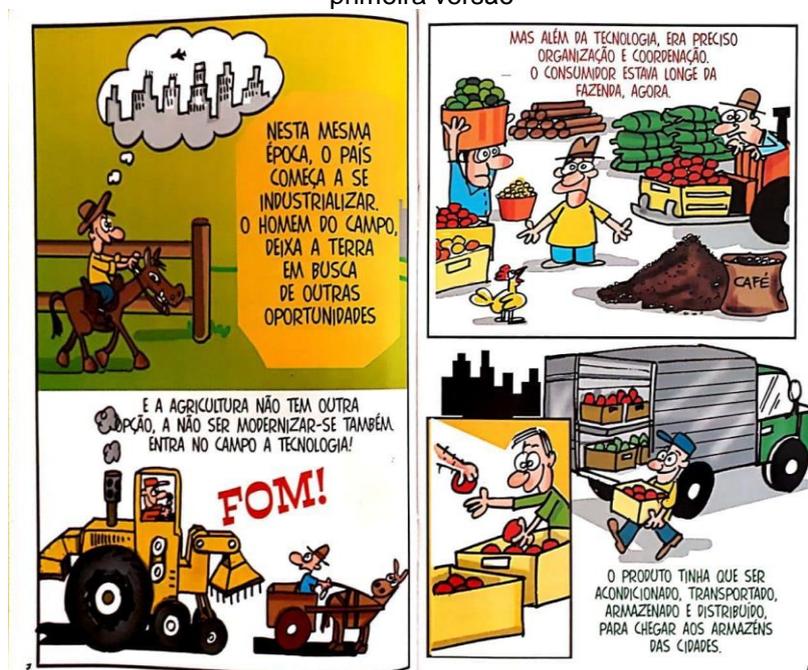
"Olha, eu acho que em relação ao agronegócio... É visível a mudança... [...] Eu vejo que a gente vê mudança de posição, até mesmo porque eles descobrem e começam a entender coisa que acontecem na realidade deles que eles não percebiam... A questão de como... Eles sabem que era plantado amendoim... E tinha época que tinha amendoim e época que tinha cana... [...] Mas eles não conheciam a questão da rotação de cultura... Eles não entendiam o porquê daquilo... [...] Então você começa a perceber mudança de atitude... Você percebe no discurso deles uma valorização... Porque lá em Dumont, por exemplo, [...] Eles tinham a questão dos embutidos lá, das linguças... E por causa do pessoal de fora eles acabavam assim... Pegando aquela questão pejorativa "Ah, Dumont é a cidade da linguça, cidade da linguça"... E acabava ficando aquela piadinha... E depois do projeto a gente começa a perceber que eles defendiam... [...] Então quer dizer, a gente começa a perceber que eles mudam a posição de valorizar o meio... Então na questão ambiental a gente percebe que a partir do momento que eu vivencio o meio que eu vivo, eu começo a olhar o que acontece ao meu redor com um olhar diferente... Eu acho... A educação com eles é isso... A gente não consegue ver uma atitude concreta, assim, desempenhada, na formação de uma onda, de uma atividade mais prática... Mas essa mudança de olhar, visão deles, eu acho que é o primeiro caminho [...]". (RAFAEL).

Dentre as possibilidades de problematização do argumento do professor verifica-se excessiva valorização da prática que parece indicar a ideia de certo adestramento relacionado às atitudes citadas, uma vez que tende a valorizar o

cotidiano em um contexto de comércio, confundindo o meio com uma atividade econômica simplesmente.

Buscando esclarecer um pouco mais as implicações dessa formatação aos estudantes em relação à valorização do campo, é importante contextualizarmos quais eram os materiais do Programa que chegavam aos estudantes e professores das escolas. O primeiro deles, logo no início do Programa, era um livrinho, parecido com um gibi e abordava a modernização do campo da seguinte forma:

Figura 1 – A ideia de modernização do campo trazida no material do Programa em sua primeira versão



Fonte: ABAG (s/d). Material físico.

A figura demonstra a visão da ABAG sobre o processo de modernização do campo difundida entre professores e estudantes no início do Programa. Ou seja, como bem frisou Lamosa (2013), essa foi a compreensão que muitos estudantes adotaram sobre as mudanças no campo e a relação entre sociedade e natureza. Vale considerar que com o passar o tempo esse material parou de ser distribuído e foi formulado outro que, além de uma visão específica sobre o agronegócio, apresentava erros conceituais atrelados aos conteúdos científicos (MENDES, 2015).

A professora Daniela nos dá mais indicativos como, também em Dumont, foi perceptível a influência do Programa na formação dos estudantes:

“[...] Sim, bastante. [...] de entender [...] como que acontece, porque o agronegócio é uma cadeia produtiva né, que tem uma ligação [...], uma importância entre eles, que a gente não vive sem isso. E a importância da questão ambiental também. Que eles acham assim “ah, tão colocando fogo na cana, então, ninguém toma atitude” [fala dos alunos]... Que não é bem assim né... Muitos agricultores já tomam atitudes em relação ao ambiental... Que outras coisas que eles não sabiam é que tem normas que são assim, são leis que o agricultor tem que cumprir... Que ele não pode plantar onde ele quer, ele tem que deixar uma área de preservação ambiental... Que próximo ao córrego, rio, lago tem que ter mata, que é a mata ciliar... Então isso eles não sabiam, então agora eles sabem. Que não é simplesmente plantar, criar animais, que tem um regulamento que o agricultor tem que cumprir também”. (DANIELA).

Quando a questionamos a quem ela se referia quando falava “do agricultor”, inclusive ao discorrer sobre alguns aspectos que são necessários para a regulamentação de uma plantação, ela se viu diante de uma reflexão antes não realizada, esclarecendo que tinha se referido ao pequeno produtor, apenas:

“É, boa pergunta. É, no caso aqui eu me referi só ao produtor mesmo, o dono da terra. Mas não é, né? Todos os setores tem que se envolver nisso. Eles também viram que as usinas também cumprem normas, que até o comerciante que ‘tá’ vendendo o produto final, ele também tem normas à cumprir. Eu tinha falado só do agricultor, mas tem o envolvimento... Eles viram a sustentabilidade em todas as etapas da cadeia produtiva... Até chegarem a eles que são consumidores. Que é o que a gente trabalha na escola, a importância de cada um na sustentabilidade, com a preocupação ao meio ambiente. Eles veem também a importância... É, da preservação dos recursos que são inesgotáveis.” (DANIELA).

Buscando mais informações sobre as consequências da inserção do Programa, questionamos se ela achava que a ABAG selecionava a faixa etária de 13 e 14 anos, alunos dos 8º e 9º anos, para incentivá-los a entrarem no mercado de trabalho no setor do agronegócio:

“[...] É... Eu não tinha pensando nisso. Mas, eu acredito que sim [...]. Porque fala que tem muitas pessoas envolvidas nas cadeias produtivas... Acaba incentivando também. E a gente fez entrevistas [...] com uma família de agricultor que eram portugueses que vieram para ao Brasil [...] que não tinha nada, que através do trabalho do campo eles lutaram, eles trabalham. E hoje [...] um dos irmãos, ele é considerado, saiu até na capa da revista da Agrishow, o rei do amendoim. [...] Eles vieram por melhores condições de vida, e hoje eles só tem o que eles têm através de muito trabalho, de uma vida

digna. Então eu acho que pensando por esse lado foi um incentivo também, pra eles buscarem, até mesmo trabalhar dentro da cadeia produtiva, que é a realidade que eles vivem aqui. Mas eu não vejo como sendo o foco deles [da ABAG] isso, eu não vejo. Eu acho que é até um incentivo, que eu acho que o foco deles é divulgar a importância do agronegócio na vida da população, não só daqui, mas do mundo, e também mostrar que apesar de todos os problemas que a gente enfrenta, os problemas ambientais, que acontece também dentro da cadeia produtiva eles tão tomando atitudes”. (DANIELA).

A professora também apresenta uma compreensão linear sobre as conquistas alcançadas pela família citada, colocando-a como exemplo aos estudantes. Contudo, numa primeira reflexão sobre o assunto, ela indica não considerar a inserção dos estudantes no mercado de trabalho um elemento prioritário do Programa da ABAG, apesar dele acabar indiretamente colaborando para isso. Nesse sentido, “Defendemos [...] que o professor contribuiria com a formação dos estudantes se não visse nessa opção um sentido único, como se apenas existisse essa oportunidade e como se essa fosse a melhor alternativa.” (MENDES, 2015, p. 126). O cenário analisado indica que o programa tem alcançado objetivos para além das propostas iniciais, o que envolve “o aproveitamento de alunos das escolas públicas como mão de obra para as empresas associadas.” (LAMOSA, 2014, p. 189), o que também foi constatado por Mendes (2015).

Diante do que foi exposto, cabe analisarmos o entendimento que os professores possuem sobre a EA, o que pode dar elementos para que possamos verificar as implicações disso à aceitação deles para participarem do Programa Educacional “Agronegócio na escola”.

A professora Daniela expressou sua compreensão sobre a EA da seguinte forma:

“[...] Hoje é importante trabalhar a EA porque é um problema mundial, não é só um problema local, ou de um país mais rico, um país mais desenvolvido. [...] cada pessoa precisa ser reeducada pra EA, desde aqui na escola, a gente já começa, tacar um papel no chão, ou mesmo estragar uma folha do caderno... Então a gente acredita que é importante trabalhar isso pelas atitudes, desde, é... Do aluno na sala de aula, do local, é, ao global [...]. A gente vê, a gente fala muito com eles da sujeira na rua, de casa, importância de separar o lixo [...] o problema ambiental ‘tá’ acontecendo no mundo inteiro, mas por quê? Porque ninguém ‘tá’ contribuindo ou poucos contribuem... E pra amenizar o problema todos tem que se envolver, em todos os setores, a gente em casa, eles na escola, o prefeito na cidade, o governador no seu estado, o presidente... Com programas ambientais...”. (DANIELA).

A professora demonstra entender a Educação Ambiental como sinônimo de mudanças no cenário dos problemas ambientais, num viés educativo comportamentalista. Os problemas ambientais, por sua vez, são entendidos em sua expressão imediata, de forma fragmentada por serem colocados apenas como aqueles atrelados às questões pontuais presentes no cotidiano escolar, apesar de apontar a dimensão “global” dos problemas em sua fala. Parece-nos que a fala da professora se sustenta em informações difundidas pela mídia, sem haver uma compreensão em profundidade sobre o que é a Educação Ambiental.

De maneira semelhante, a professora Tamires manteve seu entendimento associado a um processo que auxilia na mudança comportamental dos indivíduos, em relação àqueles comportamentos entendidos como “ambientalmente errados”, aspecto que embasa seu próprio ato educativo relacionado à EA:

“[...] Sempre ‘tô’, é... Tentando fazer com que eles enxerguem, assim, atitudes erradas pra gente melhorar... Eu discuto muito a questão do aquecimento global, né... Até nos primeiros dias de aula, que eles [direção] pedem, assim, até por não ter a presença de todo mundo, ainda não começar a trabalhar os conteúdos em si, né... No primeiro e segundo dia... Fazer uma apresentação, trazer alguma coisa diferente... [...] Até esse ano foi, eu trabalhei a questão do aquecimento global, né... Que consequências isso traria, né... Trouxe algumas reportagens de terremotos, de furacões, e aí fui abordando... Efeito estufa... E fui explicando”. (TAMIRES).

Juliana quando questionada não se posicionou de forma objetiva sobre a concepção que embasava a sua prática. Sua resposta esteve inserida na importância da Educação Ambiental ser trabalhada de forma transversal – próprio do que indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais. Deu-nos a entender, também, que qualquer conteúdo que, de alguma forma, não seja considerado específico do currículo, está relacionado à EA:

“Muitos enxergam EA [...] isoladamente... Por exemplo, vou trabalhar a dengue, já ‘tô’ trabalhando a Educação Ambiental, [...] vou trabalhar o lixo, já ‘tô’ trabalhando... [...] ela [a EA] não deve ser vista apenas como uma disciplina, um projeto... Na verdade [...] Tem várias defesas aí, né... Tem aqueles cientistas que dizem que Educação Ambiental deveria ser vista amplamente, né... Como uma transversalidade, algo que discorra dentre todas as disciplinas... E há aqueles também que vêm que poderiam ser uma disciplina isolada [...] chamada Educação Ambiental... Teria professor lá, ou um biólogo ou um geógrafo, né... Mas, assim, na minha concepção a Educação

Ambiental ela é ampla, ela tem que ser trabalhada por todos, é... Independente da área do conhecimento...". (JULIANA).

Ainda em Pradópolis, contamos com a posição do professor Rafael:

"Olha [...] na minha concepção... A EA tem que englobar tudo o que tá relacionado ao convívio do homem com o meio... Não só o meio ambiente, mas o social, o econômico... [...] Tudo faz parte do meio que a gente vive... Então, a gente procurar maneiras de contribuir para um ambiente melhor, seja assim harmônico, social e economicamente, o ambiental seria a função dessa educação que a gente realiza". (RAFAEL).

O docente demonstra entender que a EA se debruça na relação entre sociedade e ambiente, indicando considerar outras esferas – como a econômica – no debate ambiental. Contudo, ainda há uma incompreensão sobre a determinação que o modo de produção da vida, o que envolve a determinação econômica, exerce sobre a crise socioambiental.

Já a professora Carla nos apresentou uma perspectiva um pouco mais integradora quanto ao seu entendimento sobre ambiente e sobre as contradições que se expressam em muitas práticas de EA no contexto escolar. Entretanto, considera o consumo apenas em sua fase final, isto é, na ação de compra do consumidor final, não demonstrando que produção também é consumo e que uma parcela significativa da humanidade consome bem menos do mínimo necessário para uma boa qualidade de vida:

"Então eu acredito assim, meio ambiente [...] é o meio que a gente vive... Não é a mata, não é ali... Então é tudo, né... Desde o lixo que eu joguei ali, ao que eu entendo de consumo. Ao meu celular que eu achei que ele está velho e compro outro sem saber o motivo... [...] é o que tento passar 'pros' alunos, principalmente essa ideia com o aluno... Não sei se meu olhar lá na humanas vai muito pra esse sentido, mas é tentar criticar isso... Esse consumo que muitas vezes a gente não sabe o porquê tá consumindo e que prejudica, não tem jeito... Eu lembro muito numa ideia de "eco"... Mas a gente vive um período de sustentabilidade por todos os lados... E as empresas também se beneficiam disso... Então eu falo que há um ganho pra quem está fazendo isso... Com propagandas... E também está induzindo o próprio consumo... "Ah, vou consumir este aqui porque esse é sustentável, esse pensa" [...] Eu vou muito nessa ideia, mas eu entendo que Educação Ambiental tem a ver com tudo, não é só o verde, a mata, mas é com o nosso meio". (CARLA).

E complementou:

"Eu acho que quando a gente fala de meio ambiente, isso eu tenho de experiência de escolas, vindo da outra que eu trabalho [...] Então lá nos pequenos, falou-se muito da reciclagem... Então lá, um projeto

resultaria, o produto final seria a confecção de brinquedos a partir desse material reciclado... E assim, tem algumas coisas que eu sou contra, né... Por exemplo, [...] eu penso que antes de se reciclar o ideal é você saber por que você consome... Eu acredito que mesmo com uma criança de 5 anos, que era no caso nosso lá, dá pra eles explicarem isso... Então não adianta, por exemplo [...] tem o plano de reunião e imprimiram-se vários papéis pra falar de meio ambiente... Aquele monte de papel que a gente deixaria em casa". (CARLA).

A discussão indicada pela professora, em nosso entendimento, dá indícios sobre como ela, possivelmente, desenvolve o processo educativo. Utilizando-se do exemplo da reciclagem, ela chama atenção para aquilo que autores já citados indicaram como fragilidades na EA escolar, e que a reduzem à mudança de comportamentos dos indivíduos.

Já o professor atuante em Jaboticabal apresentou uma explicação um tanto quanto fragmentada sobre sua compreensão em relação à EA, concentrando em explicá-la com base na forma como conduz o processo de ensino e aprendizagem que desenvolve com seus alunos:

"Olha, Educação Ambiental é... É tentar elaborar junto com os alunos, até nós, né... É uma educação que se faz com os outros, professor e aluno... Para você adotar novas práticas, novos hábitos, né... Que até então nós não tínhamos... E com a questão ambiental sendo repercutida agora é fundamental que todos nós tenhamos, né... E que não só tenhamos, mas que 'compartilhamos' com quem não tem, não conhece... E é isso... As crianças aprendem na escola, vão pra casa e ensinam os pais". (GABRIEL).

Nossos dados indicam fragilidades nas compreensões dos professores sobre a EA, no sentido de manterem-se vinculados às perspectivas não críticas ou comportamentalistas, aquilo que Tozoni-Reis (2008) denomina como EA disciplinatória-moralista e conteudista-racionalista, que sustenta o processo educativo que Brügger (2005) indicou como adestramento ambiental. Esta compreensão acaba concentrando-se na adequação dos sujeitos à realidade posta, impedindo-os de questionarem a própria atuação do agronegócio na região onde vivem. Mesmo os professores Rafael e Carla que apresentaram um entendimento com maior profundidade sobre a EA, explícito principalmente pela forma como demonstraram entender a categoria ambiente, não estabelecem a relação determinante do sistema de produção na crise socioambiental, atrelando-se aquilo que Saviani (2010) denominou de uma

perspectiva crítico-reprodutivista da educação, assim como concluiu Mendes (2015).

Analisar como os professores apropriaram a EA e sua função no processo educativo escolar nos dá indicativos sobre a ampla adesão ao Programa da ABAG. Contudo, o que mais nos preocupa são as consequências, para os estudantes, sobre como a visão dos docentes em relação ao Programa e ao agronegócio pode interferir no entendimento dos estudantes considerando a realidade em que vivem e, particularmente, suas relações com o campo.

Entendemos que o processo educativo no campo tem como pressuposto o mesmo compromisso com a formação humana que deve ser assumido em qualquer processo educativo, sabendo que “conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção.” (SAVIANI, 2016, p. 22). Nossos dados, no entanto, mostram, primeiramente, como o objetivo da ABAG/RP tem sido alcançado, ou seja, como a valorização do agronegócio, de fato, aconteceu na região e, ainda, como adquiriram outros resultados, como o direcionamento dos estudantes para o mercado de trabalho no setor. A EA, nesse cenário, vem servindo para distanciar a compreensão dos estudantes sobre o campo e para reproduzir o *status quo*, o que significa impossibilitar a eles o entendimento da realidade concreta.

A tematização do ambiente atrelada às condições de vida no campo, portanto, exigiria um conhecimento em profundidade daquela realidade, nos seus aspectos concretos, e não aparentes. A função do professor nesse contexto, assim como em qualquer processo educativo escolar, assume importância central, pois a ele caberá o conhecimento sobre a “essencialidade da terra para a vida humana” (SAVIANI, 2016, p. 23), algo que pode estar sendo negligenciado na realidade estudada, colocando-a a serviço da ABAG/RP que desempenha a função formadora de reprodução da visão do agronegócio, retirando as contradições inerentes a ele.

Conclusões

O desafio enfrentado pelos pequenos produtores rurais é gigantesco no país e cada vez mais são chamados a se renderem a forças externas a sua atividade do ponto de vista legal, ambiental, econômico entre outros. Este fato implica que estes agentes da produção necessitam de apoio para manterem-se e as suas famílias.

Segundo nossas análises estas questões necessitam ser o ponto de partida para as atividades educativas ambientais tanto no âmbito formal, quanto informal e não formal. Nesse sentido o que se destaca é que o ponto de partida é prática social que ocorre no campo, e como é possível instrumentalizar os estudantes e suas famílias para o enfrentamento desta questão da sua realidade.

Constatamos que existem fragilidades na compreensão de professores e, sobretudo, com a inserção de instituições atreladas ao agronegócio consolida-se uma visão sobre o campo e o ambiente com viés utilitarista e predatório, enfraquecendo os processos de ensino e aprendizagem. Há ainda, carências formativas docentes para que, por meio de suas ações no espaço escolar do campo, desenvolvam a EA que dê conta destes processos. Esta condição abre o precedente para outras instituições com fins distintos da perspectiva formativa que visa à emancipação humana e política, fim este da educação, apoiando-se na defesa de interesses corporativos e econômicos, mascarado pela conquista de uma pretensa sustentabilidade ambiental.

Pode-se concluir que há urgência no desenvolvimento de processos formativos iniciais e continuados para a formação docente que desvendem as reais condições socioambientais do campo, esclarecendo que a educação lá não pode diferir daquela que se desenvolve nos centros urbanos, posto que se trata de seres humanos a serem educados e, como tal, precisam apropriar as produções humanas referentes às artes, a ciência e a filosofia para que, uma vez humanizados pela educação, contribuam para o desenvolvimento socioambiental para uma outra forma de produzir a vida tanto no ambiente urbano quanto no campo.

Referências

AGUDO, Marcela de Moraes; TEIXEIRA, Lucas André; MAIA, Jorge Sobral da Silva. Educação Ambiental como campo de disputas: a necessária discussão epistemológica. *Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas*, Macapá, n. 7, p. 75-87, 2015.

ABAG/RP. Associação Brasileira do Agronegócio – Ribeirão Preto. **Programa Agronegócio na Escola**. 2019. Disponível em: <http://www.abagrp.org.br/programa-educacional-agronegocio-na-escola>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. **Lei 9.795, de 27 de abril de 1999**. Política Nacional de Educação Ambiental.

BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. 2012.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** 3ª ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, Chapecó: Argos, 2005.

LAMOSA, Rodrigo A. C. O programa Agronegócio na Escola: um estudo de caso sobre a educação ambiental empresarial nas escolas públicas brasileiras. *In: VII Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, EPEA, 2013, Rio Claro – SP. Anais...* 2013. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0073-1.pdf. Acesso em: 12 abr. de 2020.

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

LAMOSA, Rodrigo A.C; LOUREIRO, Carlos F. B. O programa agronegócio na escola: um estudo de caso sobre a entrada do empresariado na escola pública. *In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia-GO. Anais...* 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/qt22_trabalhos_pdfs/qt22_3368_texto.pdf. Acesso em: 12 fev. de 2020.

LAYRARGUES, Phelippe P. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 7, n. 14, p. 388-411, ago./dez., 2012.

LOUREIRO, Carlos F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012.

MAIA, Jorge Sobral da Silva; TEIXEIRA, Lucas André. Formação de professores e educação ambiental na escola pública: contribuições da pedagogia histórico-crítica. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n. 63, p. 293-305, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641185/8692>. Acesso em: 25 abr. 2020.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. **Educação crítica e formação de professores**. Curitiba-PR: Appris, 2015a.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. Sistema político, desigualdades sociais no campo e o papel da educação. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 10, n. 26. P. 118- 138 set./dez. 2015b. Disponível em: [http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos de Pesquisa/pdfs/cad_pesq_26/art_5.pdf](http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos%20de%20Pesquisa/pdfs/cad_pesq_26/art_5.pdf). Acesso em: 15 abr. 2020.

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

MENDES, Carolina Borghi; MAIA, Jorge Sobral da Silva. Interdisciplinaridade na Educação Ambiental Crítica: necessidade de superação. In: IV Fórum de Educação Ambiental Crítica (FEAC), Salvador-BA, 2018. *Anais... IV FEAC*, 2018. Disponível em: <http://www.feacsalvador2018.ufba.br/modulos/submissao/Upload-425/107813.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2020.

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

NETO, Luiz Bezerra. Educação do campo ou educação no campo? *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 38, p. 150-168, jun. 2010.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-e a educação. *Interface Comunicação, Saúde, Educação*, v. 1, p. 83-93, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

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

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SOUZA, Daniele Cristina; NETO, Diógenes Valdanha. A educação do campo como caminho para a transformação social: notas desde o Triângulo Mineiro. *Cadernos CIMEAC*, v. 8, n. 1, p. 213-231, 2018. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/2952/367>
7. Acesso em: 12 abr. de 2020.

TRABJER, Raquel; MENDONÇA, Patrícia R. **Educação na diversidade**: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental / Org: TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao5.pdf>. Acesso em: 12 abr. de 2020.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Princípios metodológicos da Educação Ambiental. In: **Metodologias Aplicadas à Educação Ambiental**. São Paulo: IESDE, 2012.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Pesquisa-ação em educação ambiental. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 3, n. 1, p. 155-169, 2008.