

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Michele Alice da Silva

**SENTIDOS SOBRE A MONOCULTURA DE EUCALIPTO NO MUNICÍPIO DE
LIMA DUARTE (MG): EDUCABILIDADES POSSÍVEIS A PARTIR DA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Juiz de Fora

2018

MICHELE ALICE DA SILVA

**SENTIDOS SOBRE A MONOCULTURA DE EUCALIPTO NO MUNICÍPIO DE
LIMA DUARTE (MG): EDUCABILIDADES POSSÍVEIS A PARTIR DA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de concentração: Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Angélica Cosenza Rodrigues

Juiz de Fora

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Alice da Silva, Michele .

Sentidos sobre a monocultura de eucalipto no município de Lima Duarte (MG) : Educabilidades possíveis a partir da Educação Ambiental e da Educação do Campo / Michele Alice da Silva. – 2018.

133 p.

Orientador: Angélica Cosenza Rodrigues

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Educação Ambiental. 2. Educação do Campo. 3. Discurso . 4. Justiça Ambiental. I. Cosenza Rodrigues, Angélica, orient. II. Título.

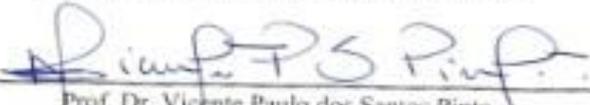
MICHELE ALICE DA SILVA

**SENTIDOS SOBRE A MONOCULTURA DE EUCALIPTO NO MUNICÍPIO DE
LIMA DUARTE (MG): Educabilidades possíveis a partir da Educação Ambiental e
da Educação do Campo**

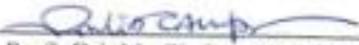
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Angélica Cosenza Rodrigues (Orientador)
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF


Prof. Dr. Vicente Paulo dos Santos Pinto
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF


Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF


Prof. Dr. Marília Lopes de Campos
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Juiz de Fora, 22 de março de 2018.

*Dedico este trabalho aos meus pais e a minha
querida irmã Aline.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, com os seus sonhos que não envelhecem.

A minha mãe que de sua maneira e com suas orações sempre esteve ao meu lado. A minha querida irmã, minha metade.

A minha família sempre tão presente, meu exemplo de união e companheirismo. Aos amigos da Biologia, por todo carinho e atenção.

A orientadora Angélica pelos ensinamentos, dedicação e paciência com os meus mil braços.

Aos amigos do Grupo de Estudos e pesquisa em Educação Ambiental (GEA), pela convivência parceira em todos os momentos.

Aos companheiros de luta do grupo de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo (TRAME/UFJF), por me acolherem em seus estudos e ações.

A amiga Bia pelo companheirismo de todas as horas seja no campo ou na cidade. Que a nossa caminhada continue sendo guiada por nossas utopias, com muita força e esperança na luta por um mundo mais justo.

Aos educadores/as entrevistados por compartilharem suas significações sobre o campo e a educação, contribuindo para nossa constante reflexão/ação na busca por uma educação transformadora.

Aos meus educandos, que tanto me ensinam, inspiram, alegram e me enchem de energia para continuar com os “sonhos por que lutamos”.

A tantas pessoas que contribuíram de alguma forma na construção deste trabalho e na minha caminhada.

A Deus, por tudo.

*“E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a
gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense
estar*

*É tão bonito quando a gente pisa firme Nessas
linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o
coração.”
Gonzaguinha, Caminhos do Coração.*

RESUMO

A monocultura de eucalipto surge como alternativa para suprir a crescente demanda por produtos de origem florestal. Com um cultivo de crescimento rápido, grande capacidade de adaptação às diversas condições de clima e solo, e significativo potencial de aproveitamento, rapidamente tal prática conquistou espaço no mercado. Entretanto, devido aos possíveis impactos ambientais e processos conflitivos que a mesma tem ocasionado, como a destruição acelerada dos ecossistemas e a desterritorialização de sujeitos, as monoculturas de eucalipto se tornaram uma ameaça aos recursos naturais e aos povos do campo. Diante deste contexto de desigualdades socioambientais, o objetivo desta pesquisa é compreender sentidos de educadores/as sobre problemas/conflitos/injustiças ambientais decorrentes da monocultura de eucalipto no município de Lima Duarte-MG, e suas implicações à educação. Para compreensão da problemática ambiental propõem-se um diálogo entre a Educação Ambiental e a Educação do Campo, com base em uma reflexão sobre o modelo hegemônico capitalista, que é responsável por inúmeros processos de injustiças ambientais. A fim de apreender os sentidos sobre a problemática ambiental, utiliza-se a Análise Crítica do Discurso como referencial teórico e metodológico de pesquisa. Os discursos dos educadores/as entrevistados/as evidenciaram a monocultura como um problema ambiental local, identificando processos de desigualdades socioambientais decorrentes da prática. Houve um predomínio das perspectivas ambientais conservacionista e pragmática, que pode estar relacionado com discursos hegemônicos que circulam na mídia e no poder público, como os do agronegócio. Marcas de hibridização discursiva acerca de processos riscos/danos/injustiças socioambientais, com invisibilização de processos de injustiças e de enfrentamentos locais foram identificadas. Ao direcionarem o olhar para o currículo e suas práticas educativas os discursos dos/as educadores/as elucidaram um distanciamento do contexto local, com invisibilização dos processos de problemas/conflitos/ injustiças ambientais locais, e as tensões existentes na produção e reprodução de outras pedagogias frente às pedagogias hegemônicas. Assim, a pesquisa permitiu compreender como as injustiças ambientais locais vêm sendo pensadas e problematizadas na escola, bem como o papel de sujeitos e coletivos no reconhecimento e enfrentamento das mesmas.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação do Campo. Discurso. Justiça Ambiental.

ABSTRACT

Eucalyptus monoculture emerges as an alternative to supply the growing demand for products of forest origin. With a fast-growing crop, great adaptability to the diverse conditions of climate and soil, and significant potential of use, quickly gained space in the market. However, due to the possible environmental impacts and conflicting processes that it has caused, such as the accelerated destruction of ecosystems and the deterritorialization of individuals, eucalyptus monocultures have become a threat to the natural resources and the people of the countryside. Given this context of socio-environmental inequalities, the objective of this research is to understand teachers' perceptions about environmental problems/ conflicts / injustices arising from eucalyptus monoculture in the city of Lima Duarte-MG and its implications for education. In order to understand the environmental problem, a dialogue is proposed between Environmental Education and Field Education, based on a reflection of the capitalist hegemonic model, which is responsible for numerous environmental injustice processes. With the intention of apprehending the senses about the environmental problem, we use the Critical Discourse Analysis as a theoretical and methodological reference of research. The discourses of the interviewed educators showed monoculture as a local environmental problem, identifying processes of social and environmental inequalities arising from the practice. There was a predominance of conservationist and pragmatic environmental perspectives, which may be related to hegemonic discourses that circulate in the media and in public power, such as agribusiness. There are also signs of discursive hybridization about socio-environmental risks / damages / injustices processes, with the invisibility of processes of injustice and local confrontation. By focusing on the curriculum and its educational practices, the educators' discourses elucidated a distancing from the local context, with the invisibility of processes of local problems / conflicts / environmental injustices and the tensions in the production and reproduction of other pedagogies in the face of hegemonic pedagogies. Thus, the research allowed to understand how the local environmental injustices are being thought and problematized in the school, as well as the role of subjects and collective in the recognition and confrontation of the same ones.

Keywords: Environmental Education. Field Education. Discourse. Environmental Justice.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABAG -	Associação Brasileira do Agronegócio
ACD	Análise Crítica do Discurso
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CA	Conflitos Ambientais
CES/JF	Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
CNA	Confederação de Agricultura e Pecuária
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COOPFLOS	Cooperativa dos Produtores de Florestas Sustentáveis da Zona da Mata
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EA	Educação Ambiental
EC	Educação do Campo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPEA	Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental
EUA	Estados Unidos da América
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
GEA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental
GPD	Grupo de Discussão de Pesquisa
IBÁ	Indústria Brasileira de Árvores
IBGE	Instituto Brasileiro de geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEF	Instituto Estadual de Florestas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
GESTA	Grupo de Estudos em Temáticas Ambientais
GO	Goiás
JÁ	Justiça Ambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGA	Laboratório de Geoprocessamento Aplicado
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais

MICQCB	Movimento Interestadual das Quebradeiras e Coco de Bagaçu
MP	Medida Provisória
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NIISA	Núcleo Interdisciplinar de Investigação Socioambiental
NINJA	Núcleo de Investigação em Justiça Ambiental
ONGs	Organizações não governamentais
PA-	Problemas Ambientais
PEA BC	Programa de Educação Ambiental da Bacia de Campos
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Politico Pedagógico
PPF	Programa Produtor Florestal
PRF	Polícia Rodoviária Federal
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RBJA	Rede Brasileira de Justiça Ambiental
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SRE	Secretaria Regional de Educação
SIG	Sistemas de Informação Geográfica
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SNA	Sociedade Nacional de Agricultura
SRT	Superintendência Regional do trabalho
SUPRAM	Superintendência Regional de Meio Ambiente
TRAME	Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo
UFJF	Universidade Federal de juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund is a United Nations

UNIMONTES Universidade Estadual de Montes Claros

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa dos conflitos ambientais relacionados à monocultura do eucalipto no estado de Minas Gerais	41
Figura 2 - Área de Floresta plantada no Brasil (2014- 2016).....	64
Figura 3 - Localização do município de Lima Duarte na Zona da Mata Mineira e no estado de Minas Gerais.	67
Figura 4 - Distribuição das áreas de cultivo de eucalipto no município de Lima Duarte em 2005 e 2011.....	69
Figura 5 - Poluição do ar decorrente da queima do eucalipto para produção de carvão	71
Figura 6 - Monocultura de eucalipto próximo as cachoeiras em São Domingos, povoado de Lima Duarte –MG.....	72
Figura 7 - Plantio de eucalipto da região de Capitães- São Domingos	73
Figura 8 - Impactos ambientais da monocultura de eucalipto na comunidade do Souza.....	75
Figura 9 - Mapa turístico de Lima Duarte	78
Figura 10 - Escola de São Domingos da Bocaina – lócus desta pesquisa.....	83
Figura 11 - Feira Livre realizada pelas Escolas A e Escola B, decorrente dos projetos “Plantas Medicinais” e “Feira na Escola”	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos entrevistados	58
Quadro 2 - Modos de operação da ideologia.....	60

SUMÁRIO

MOTIVAÇÕES, TRAJETÓRIA E A PESQUISA	15
1 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO	23
2 ASPECTOS CONJUNTURAIS	31
2.1 PANORAMA AMBIENTAL CONTEMPORÂNEO: O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS FRENTE À EMERGÊNCIA DE CONFLITOS AMBIENTAIS	31
2.2 O MOVIMENTO POR JUSTIÇA AMBIENTAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	42
2.3 DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: OUTRAS EDUCABILIDADES POSSÍVEIS	48
3 ESTRATÉGIAS INVESTIGATIVAS	56
4 CONTEXTO SOCIAL DE PRODUÇÃO DISCURSIVA	63
4.1 EXPANSÃO DA MONOCULTURA DE EUCALIPTO NO MUNICÍPIO DE LIMA DUARTE-MG	67
4.2 AS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE LIMA DUARTE.....	76
4.2.1 A Escola da Comunidade de São Domingos da Bocaina	80
4.3 TRAJETÓRIA DOS EDUCADORES/AS.....	89
5 SENTIDOS SOBRE O AMBIENTE E A ESCOLA: EDUCABILIDADES EM DISPUTA	93
5.1 SENTIDOS SOBRE PROBLEMAS/CONFLITOS/INJUSTIÇAS SOCIOAMBIENTAIS LOCAIS EM SUA RELAÇÃO COM A MONOCULTURA DE EUCALIPTO	94
5.2 SENTIDOS SOBRE A ESCOLA DO CAMPO E A COMUNIDADE.....	101
5.3 SENTIDOS SOBRE CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCATIVAS: EDUCABILIDADES EM DISPUTA	107
5.4 DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DEFESA DE OUTRAS EDUCABILIDADES	116
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	124
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	134

MOTIVAÇÕES, TRAJETÓRIA E A PESQUISA

As motivações para esta pesquisa se entrelaçam a diversas histórias de vida, mas acredito ser uma delas especial. Sou filha de um lavrador que deixou o campo ainda jovem e foi para a cidade grande em busca de melhores condições de trabalho e vida para a sua família. Mesmo que a vida tenha o levado para outros cantos, ele nunca se esquecera do campo, finais de semana, feriado, férias, qualquer folguinha, o que gostava mesmo de fazer era voltar para sua terra, ir para roça. Um amante do campo que adorava contar histórias para suas filhas, ensinar o nome de cada planta, e o uso de cada uma delas. Nessas idas e vindas, campo e cidade, dava conta de qualquer mudança na paisagem, de cada arvorezinha que não estava mais no lugar. Nem parecia que aquele homem com tantas histórias e conhecimentos, não tivera oportunidade de estudar. Hoje, muitos anos depois, de porte da sua aposentadoria, a sua maior alegria é ter conseguido voltar para roça, voltar para o seu canto.

E assim, minha vida se fez, entrelaçada com a trajetória de vida de meu pai, emaranhada pela relação campo e cidade. Por afeto e apego a essa e outras histórias, e àquelas paisagens, resolvi fazer Biologia. Quando ingressei no curso de Ciências Biológicas, já tinha o desejo de trabalhar com questões socioambientais, sendo através da minha inserção no grupo de Estudos e Pesquisa na área da Educação Ambiental (GEA-UFJF) que o encontro entre o desejo e a pesquisa se fez.

A perspectiva de Educação Ambiental defendida pelo GEA visa provocar processos de transformação social a partir do reconhecimento de problemas/ conflitos / injustiças socioambientais, e possibilitar um possível enfrentamento das mesmas diante das tomadas de decisões, com o empoderamento dos sujeitos. Tal perspectiva tem como base o movimento por Justiça Ambiental (JA) que reconhece que os danos ambientais são distribuídos de forma desproporcional entre os diferentes grupos sociais, portanto, reconhece a importância do engajamento social dos educadores na luta pela transformação da sociedade (COSENZA *et al.*, 2014). Nessa perspectiva, através de discussões, projetos, bolsa de iniciação científica, monografia, cursos e atuação na área socioambiental, a minha concepção de Educação Ambiental se transformou, se distanciando daquela da graduação que ficava presa a uma abordagem que privilegiava a preservação e conservação da natureza e exclui as questões sociais.

No ano seguinte à conclusão da graduação em Ciências Biológicas, comecei a lecionar em uma escola localizada na zona urbana. Entretanto, a minha perspectiva de estudo para um possível projeto de mestrado era abordar questões ambientais que permeavam o campo,

devido às inquietações que me acompanhavam ligadas aos laços familiares e afetivos. Como era comum passar os finais de semana, as férias na região rural de Lima Duarte, ao longo de anos, assim como o meu pai, acompanhei as mudanças na paisagem e nos modos de vida dos moradores locais. Assim, devido às significativas mudanças nos aspectos ambientais locais, tal como o avanço de plantios de eucalipto, escolhi a região para a pesquisa.

No segundo ano de trabalho, agora também como mestranda, para minha alegria, tive a oportunidade de atuar em uma Escola do Campo na região Lima Duarte, justamente no Vilarejo em que meu pai nascera. Tal situação fez com que a minha percepção sobre os problemas ambientais locais e minha atuação como educadora mudasse significativamente. A partir da convivência com a população local, o meu olhar e protagonismo diante dos problemas locais se fizeram outros, diferentes daquele como visitante e/ou pesquisadora. Agora, com outra percepção sobre as questões socioambientais locais, pude melhor compreender a pouca visibilidade das mesmas nas escolas da região. Através de conversas informais, observações e reflexões, reconheci que o plantio de eucalipto na região era uma problemática socioambiental local, e assim escolhi tal temática como problema de estudo, compreendendo que inúmeros são os conflitos oriundos dessa prática no Brasil.

E nesse caminhar, para além das questões socioambientais, demandas educacionais locais foram surgindo, levando minha a inserção em um coletivo local na luta contra o fechamento de escolas no município, principalmente as localizadas na zona rural, e a minha participação em ações e estudos do grupo de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo (TRAME/UFJF). Nestas lutas, me aproximei ainda mais dos princípios da Educação do Campo por meio de ações, formação e militância, muitas delas em conjunto com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), nos assentamentos e acampamentos da região. Nesse sentido, destaco algumas ações como a organização dos Encontros de Escolas do Campo promovidos pela Secretaria Regional de Educação (SRE) e da Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária, no pensar a escola do assentamento, em processos de ocupação e cursos de formação em agroecologia, saberes tradicionais, dentre outros. Tais entrelaçamentos entre a pesquisa, a convivência com os sujeitos que vivenciam processos de injustiças e a minha história, venho ressignificando minhas concepções de educação e minha prática docente. E nesse sentido, compartilho com as palavras de Arroyo (2014), ao se referir aos “Outros Sujeitos”:

Esses coletivos com suas presenças, seja nos movimentos sociais, seja nas escolas, trazem histórias dos processos formadores em contextos concretos, sociais, econômicos, políticos, culturais. Trazem uma lição a deixar no

esquecimento: todo pensamento social, pedagógico traz esse enraizamento nas relações políticas, nas experiências sociais em que é produzido. As pedagogias ou processos em que se formaram e formam como sujeitos sociais, éticos, culturais, de pensamento e aprendizagem são inseparáveis desses contextos e das relações sociais, relações de poder dominação/subordinação em que foram segregados (ARROYO, 2014, p. 10).

Nessa perspectiva, acredito que a prática educativa deva partir de uma reflexão/ação (Práxis) mais ampla da realidade e do processo educativo. Somente quando rompermos com o modelo de educação hegemônico conseguiremos redimensionar as nossas práticas de forma a evidenciar as tensões existentes na sociedade e potencializar processos educativos que contribuam para uma transformação social.

Nesse sentido, na busca por processos educativos que estejam entrelaçados as questões sociais, o campo da EA vem sendo chamado a responder a processos participativos nas decisões sobre acesso e uso de bens ambientais (COSENZA *et al.*, 2014).

Nas últimas décadas, diversas modificações ecossistêmicas, com destaque para a intensa extração de recursos naturais e o aumento exacerbado da poluição, resultaram em um contexto de crise ambiental. Intrinsecamente a esse contexto nos mais variados campos quer seja político, econômico e/ou cultural, discursos emergiram tentando justificar e solucionar a crise.

Para estudiosos do campo socioambiental, o principal motivo da crise decorre das relações capitalistas, que se baseiam em um modelo de produção ilimitado, sobrecarregando os ecossistemas como se os recursos fossem infinitos. Desse modo, para além das consequências ao ambiente, o sistema capitalista produz efeitos sociais desiguais, que interferem diretamente na relação meio ambiente e sociedade (LEFF, 2009; FOLADORI, 1999; LOUREIRO, ZBOROWSKI, 2009).

Segundo Foladori (1999), o debate ambiental contemporâneo ao reduzir os problemas ambientais a uma perspectiva puramente ecológica, deixando o processo econômico e os meios de produção à margem, acabou por limitar a discussão a três fatores: depredação de recursos; poluição por causa de detritos; e superpopulação e pobreza. Contrapondo esta compreensão limitada, Foladori defende que tal debate deve ser feito sob uma perspectiva mais ampla, e que a questão ambiental esteja atrelada à questão social.

Daí que o ponto de partida para entender o comportamento do ser humano com o ambiente não seja estender a análise ecológica para abranger a sociedade humana, mas entender como cada forma de organização econômica da sociedade humana explica um determinado tipo de relacionamento ecológico (FOLADORI, 1999, p. 35).

Mediante essa reflexão, fica exposto que os discursos sobre as questões ambientais se fazem plurais, e por não se apresentarem sob um consenso acabam por gerar processos conflitivos. Enquanto discursos hegemônicos, em defesa do capitalismo, atribuem ao crescimento econômico a solução para uma melhor qualidade de vida, justificando os danos ambientais como necessários para se alcançar melhores condições sociais, discursos outros atribuem às práticas capitalistas a razão das desigualdades sociais e da intensa degradação ambiental.

Neste contexto de diferentes visões sobre a questão ambiental, para esta pesquisa, busquei discutir processos educativos que possibilitem mudanças sociais e culturais por meio do reconhecimento de problemas/conflitos/injustiças e da tomada de decisões diante daquilo que se torna injusto, com base em uma perspectiva de Educação Ambiental (EA) para a Justiça Ambiental. Tal discussão se fez em torno das monoculturas de eucalipto, em que busquei compreender as diferentes significações ambientais que permeiam a prática, e possíveis implicações dessas à educação.

A silvicultura de eucalipto emerge como uma alternativa para suprir a crescente demanda por produtos de origem florestal, devido aos vários usos de sua matéria prima provenientes da madeira e seus derivados, como carvão e celulose, além de óleos essenciais utilizados em uma série de produtos (limpeza, cosméticos, remédios, etc). Por ser um cultivo de crescimento rápido, com grande capacidade de adaptação às diversas condições de clima e solo, e significativo potencial de aproveitamento, o plantio de eucalipto rapidamente conquistou espaço no mercado. Atrelado à visão econômica, defensores da silvicultura se baseiam em discursos de conservação ambiental para justificar a prática do florestamento\reflorestamento como uma possibilidade de diminuir a pressão sobre os remanescentes de florestas naturais (BRITO, 2010).

Por outro lado, de encontro a essa visão, a prática da silvicultura de eucalipto é vista como uma das alternativas de setores econômicos e políticos hegemônicos para suprir a crescente demanda por recursos naturais, sendo alvo de diversas críticas em virtude dos possíveis impactos socioambientais, como ameaças às reservas nativas, aos recursos hídricos, ao solo, ao ar, à biodiversidade e à vida no campo. Segundo Brito (2010), os “desertos verdes”¹, como são conhecidas as florestas de eucalipto, são responsáveis por inúmeros

¹A expressão deserto verde é utilizada pelos ambientalistas para designar a monocultura de árvores em grandes extensões de terra para a produção de celulose, devido aos efeitos que esta monocultura causa ao meio ambiente. As árvores mais utilizadas para este cultivo são, sobretudo, o eucalipto, pinus e acácia (MEIRELLES; CALAZANS, 2006)

processos conflituosos decorrentes da acelerada destruição dos ecossistemas e da retirada de comunidades de seus territórios.

Dessa maneira, a busca por compreender possíveis implicações desta problemática à educação advém do reconhecimento que, muitas vezes, os espaços educativos não discutem os problemas/conflitos/injustiças ambientais presentes nos contextos locais, em que sujeitos são vítimas, o que acaba por reforçar processos de desigualdade, exclusão e injustiça.

Aqui, faz-se necessário ressaltar que, nas últimas décadas, o campo educacional brasileiro vinha se reconfigurando por meio da participação e do acesso nas tomadas de decisões de diversos sujeitos que, por muito tempo, ficaram à margem das discussões e da garantia de direitos. Na busca por outro modelo de educação, esses sujeitos deram novos contornos aos debates educativos, fazendo emergir outros saberes, outras pedagogias e outros cursos de formação como: Educação Ambiental, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, Pedagogia da Terra, Agroecologia (ARROYO, 2013). Contrariamente a esse cenário de conquistas, atualmente, o Estado brasileiro vivencia um desmonte de direitos por meio de decretos e reformas oficializados de forma autoritária e antidemocrática. Para exemplificar, destaco medidas que vêm se consolidando no campo educacional, como também no campo ambiental.

No campo educacional, enfatizo: a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55 (antiga PEC 241), denominada “PEC do fim do mundo”, que institui um congelamento por duas décadas dos recursos destinados a saúde e educação; a reformulação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC); a reconfiguração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); e a Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória - MP nº 746/2016) (BRASIL, 2016a; 2016b). Muitas destas ações vêm sendo reforçadas ideologicamente pelos defensores do “Movimento Escola sem Partido”², por meio de discursos e projetos de leis. Para Frigotto (2017), tal movimento vai de encontro a toda uma concepção de defesa à diversidade, tendo como característica:

Um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os

² O Movimento Escola sem Partido defende a aprovação do Projeto de Lei nº 867/2015, de autoria do Deputado do PSDB/DF, Sr. Izalci Lucas, que dispõe sobre o Programa Escola sem Partido. De acordo com os seus defensores o projeto tem o objetivo de proibir a doutrinação política e ideológica em sala de aula. Em apoio tramitam projetos de lei com base no Escola sem Partido em vários estados brasileiros. Entretanto, opositores ao PL afirmam ser um projeto de base conservadora, que pretende servir como “instrumento jurídico-político de controle da escola” (FRIGOTTO, 2017, p.30).

movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbica, *gays*, bissexuais, travestis e transgêneros (FRIGOTTO, 2017, p. 18).

Implicações do desmonte no campo educacional brasileiro são apresentadas em recente trabalho de Fernanda Antunes Spolaor (2017, p. 88) que, ao fazer uma análise das leis educacionais brasileiras, aborda os impactos à Educação Ambiental. Segundo a autora, a MP nº 746 (BRASIL, 2016b), ao revogar o §7 do art.26, que mencionava que “os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios” retira a única referência explícita sobre o campo social da LDB (BRASIL, 1996). Além disso, a referida medida provisória atribui à BNCC a responsabilidade de dispor sobre “temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos” e, em sua redação final definida pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017a, p.01), dispõe que “a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais”. Dessa forma, como nos traz a autora:

[...] a única alusão à questão ambiental presente na LDB (BRASIL, 1996) pós reforma do Ensino Médio refere-se ao § 1º do art. 35-A, que determina que “a parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (SPOLAOR, 2017, p. 89).

No que tange ao campo ambiental, segundo Layrargues (2017), o atual cenário ambiental reflete um momento da desregulação ambiental pública que perpassa pelos poderes executivo, legislativo e judiciário, atingindo todos os âmbitos da vida social. Portanto, decorre de um conjunto de práticas, tais como:

[...] a degradação ambiental, os conflitos socioambientais, o desmonte da gestão ambiental governamental, a alteração dos marcos regulatórios da legislação ambiental, a retórica desqualificadora do *ethos* ecologista de matriz preservacionista e crítica, as ameaças jurídicas e de integridade física até o assassinato de lideranças ambientais (LAYRARGUES, 2017, p. 325).

Nesse sentido, é possível reconhecer que as atuais mudanças tanto no cenário educacional brasileiro quanto ambiental se relacionam e se configuram a partir de processos ideológicos que visam reforçar o modelo neoliberal hegemônico, e tencionam inúmeras disputas no estabelecimento de práticas sociais, políticas públicas, subjetividades, etc.

Mediante essa breve reflexão sobre a minha trajetória como educadora/pesquisadora, a questão ambiental e questão educacional, para refletir implicações de processos de problemas/conflitos/injustiças ambientais à educação busquei possíveis diálogos entre a EA, pelo fato de tal campo reconhecer o seu importante papel na constituição de processos educacionais que objetivem outras visões sobre a questão ambiental, buscando o enfretamento de processos de injustiças ambientais, e a Educação do Campo (EC), por ter sua origem no processo de luta contra a destruição e a recriação dos povos do campo, possibilitando pensar os territórios, a cultura, e as pedagogias existentes do campo brasileiro.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é discutir sentidos de educadores/as sobre problemas/ conflitos/ injustiças ambientais decorrentes da monocultura de eucalipto no município de Lima Duarte - MG, e suas implicações a educação. Os objetivos específicos são: a) Compreender sentidos e significados sobre a monocultura do eucalipto como problema ambiental a partir de vivências, contextos e territórios de sujeitos envolvidos com a problemática local; b) Discutir sentidos acerca das relações entre injustiças ambientais locais e a monocultura de eucalipto, a partir da realidade de uma escola do campo; c) Analisar sentidos de educadores/as de uma Escola do Campo sobre problemas/conflitos/injustiças ambientais em decorrência da monocultura do eucalipto na região, bem como as relações destes com suas práticas educativas; d) Refletir sobre a relação entre a Educação Ambiental e Educação do Campo, abordando as contribuições e os limites de uma formação de Educação Ambiental para Justiça Ambiental em Escolas do Campo.

Dessa forma, como base nos objetivos de pesquisa, o trabalho está dividido em seis capítulos. Na introdução, me referi à minha motivação e trajetória até chegar à questão de pesquisa. No primeiro capítulo, apresentei a Análise Crítica do Discurso (ACD) como referencial teórico de pesquisa. Por compreender a existência de diferentes discursos sobre a problemática da monocultura de eucalipto, impactos ambientais e as macrotendências da Educação Ambiental, foram discutidos por meio da ACD conceitos de ideologia e hegemonia, e o campo de relações de forças decorrente da luta hegemônica.

No segundo capítulo, apresento a conjuntura³ em que se insere a pesquisa. Para tanto, dividi esse capítulo em três seções. Na seção 2.1 (Panorama ambiental contemporâneo: emergência de conflitos ambientais frente à expansão das monoculturas de eucalipto) faço

³ Segundo Chouliaraki; Fairclough (1999, p. 22): conjunturas são “conjuntos relativamente estáveis de pessoas, materiais, tecnologias e práticas – em seu aspecto de permanência relativa – em torno de projetos sociais específicos”. Desse modo, conjuntura é um conjunto de relações estruturais, sejam elas políticas, econômicas, sociais e/ou culturais, que acontecem em determinado momento/tempo histórico.

uma relação da monocultura de eucalipto com as Injustiças Ambientais, trazendo os conflitos ambientais e o papel dos movimentos sociais diante das mesmas. Na secção 2.2 (O Movimento de Justiça Ambiental e suas contribuições para a Educação Ambiental) apresento as diferentes tendências da Educação Ambiental, dando destaque para a perspectiva de Educação Ambiental para a Justiça Ambiental, que reconhece como os processos de injustiças sociais têm sentido para uma EA com compromisso social. Por fim, na secção 2.3 (Diálogos entre a Educação Ambiental e a Educação do Campo: outras educabilidades possíveis), discuti possíveis relações entre Educação Ambiental e Educação do Campo, como base na história da EC e os diferentes discursos que permeiam a educação do/no/para o campo.

O capítulo três refere-se às estratégias investigativas de pesquisa. No capítulo quatro trago o contexto social de produção discursiva e apresento os sujeitos entrevistados, portanto, caracterizo a problemática acerca da monocultura de eucalipto na região de Lima Duarte-MG, bem como a realidade das escolas localizadas na zona rural do município, dando enfoque para a escola localizada na região com o maior plantio de eucalipto do município.

No capítulo cinco, que se refere à análise dos dados, por meio da Análise Crítica do Discurso (ACD) investiguei sentidos sobre problemas/conflitos/injustiças ambientais relacionados à monocultura de eucalipto no município de Lima Duarte-MG em discursos de educadores/as entrevistados/as, e suas implicações a educação. Para fechamento da pesquisa, no capítulo seis, trago as considerações finais em que faço uma discussão sobre as educabilidades locais, por meio do diálogo entre EA e EC, identificando os obstáculos e limites da pesquisa.

Por fim, como mencionado, ao longo do meu caminhar, me envolvi em ações locais referentes à questão ambiental e à questão educacional, como ações em defesa da educação do campo na região. Desse modo, optei por incorporar tais ações, que se deram de forma coletiva com moradores/as, educadores/as, por acreditar que as mesmas se relacionaram e contribuíram direta e/ou indiretamente com a pesquisa.

1. ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Neste capítulo busquei discutir as alterações ambientais e suas consequências sociais desiguais a partir da teoria da Análise Crítica do Discurso (ACD)⁴, por reconhecer que a questão ambiental é permeada por diferentes visões sobre ambiente, território, usos de recursos, desenvolvimento e trabalho. A opção por este método de pesquisa diz respeito à investigação das relações entre discurso e prática social, a fim de desnaturalizar crenças que estruturam as relações de poder e as desigualdades sociais.

Lilie Chouliarraki e Norman Fairclough (1999) ao proporem a ACD objetivavam organizar um modelo analítico que possibilitasse identificar problemas sociais materializados em textos orais ou escritos. Desse modo, para os autores, a escolha da ACD para uma pesquisa deve ser feita mediante a certeza da existência de um problema social. Posteriormente, o pesquisador deve reconhecer os obstáculos a serem enfrentados ao se realizar uma análise da conjuntura, que se refere a um trajeto particular de uma rede de práticas que constituem as estruturas sociais.

Nesse sentido, o problema social que move esta pesquisa se refere ao modo como a escola (e seus sujeitos) lida com os processos de problemas/conflitos/injustiças socioambientais decorrentes da monocultura de eucalipto no município de Lima Duarte - MG, e quais implicações dos diferentes discursos a esse problema. Entendo que uma abordagem descontextualizada dos problemas locais demonstra uma fragilidade dos processos educativos que, muitas vezes, corroboram na reprodução do pensamento hegemônico e acabam por fragilizar também os sujeitos em situação de maior vulnerabilidade ambiental.

Na ACD, o discurso é entendido como uma forma de ação no mundo. Não se refere apenas a uma prática de representação, mas uma prática de significação, uma forma de construir o mundo em significados. Por isso, o discurso contribui para a construção de identidades, de relações sociais e de sistemas de conhecimentos e crenças. Com base nas condições histórico-sociais e nas relações de poder, é também pelo discurso que os indivíduos constroem sua realidade social (FAIRCLOUGH, 1998). Assim, a análise é compreendida com base na semiótica⁵, por acreditar que os diferentes modos de agir sobre a atividade social levam a diversos processos de significação.

⁴ A Análise do Discurso Crítica pode ser referida tanto como ACD quanto por ADC, fazendo jus a tradução linguística.

⁵ Refere-se amplamente a manifestações linguísticas, tanto verbais quanto não verbais (sons, imagens, gestos) (VIEIRA; RESENDE, 2016).

Em resumo, o discurso é compreendido a partir de três dimensões: 1) Textual (oral ou escrito), no qual os significados são entendidos a partir das escolhas linguísticas, estruturalmente organizadas. Sendo assim, as escolhas do falante/ escritor operam em todos os níveis do discurso: lexical, sintático, modal. O léxico utilizado carrega traços da identidade e a análise linguística permite interpretar os significados presentes no texto; 2) Prática Discursiva, em que trabalha com a interpretação do texto, os aspectos intertextuais e interdiscursivos; e por último a 3) Prática Social, em que busca-se compreender como as estruturas sociais moldam os textos e como eles refletem as estruturas sociais. A análise busca apontar os efeitos ideológicos e políticos presentes no texto, dado que por meio da ideologia observam-se os sentidos das palavras, as pressuposições, as metáforas, o estilo; e da categoria hegemonia, delimitam-se as questões da prática social, que podem ter orientações econômicas, políticas, ideológicas e culturais (FAIRCLOUGH, 2001). Portanto, a análise se faz “crítica” por "explorar sistematicamente relações frequentemente opacas de causalidade e determinação entre (a) práticas discursivas, eventos e textos e (b) estruturas sociais e culturais, relações e processos mais amplos" (MAGALHÃES, 2001, p.35).

Nessa perspectiva de compreender o discurso, Vieira e Resende (2016) definem o termo a partir de dois significados “como substantivo mais abstrato, significa o momento irreduzível da prática social associada à linguagem; como substantivo mais concreto, significa um modo particular de representar nossa experiência no mundo” (VIEIRA; RESENDE, 2016, p.19), sendo, portanto, um dos momentos da prática social.

A linguagem, analisada através da ACD, é investigada sob o ponto de visto micro e macrossocial, proporcionando uma visão mais holística do contexto social a ser investigado. Logo, a análise não trata apenas de uma abordagem teórico- metodológica sobre o estudo linguístico, já que aspectos importantes da vida social podem ser revelados por meio da mesma. Ao aproximar texto de contexto, social de linguístico, a ACD permite uma melhor compreensão dos mecanismos sociais de dominação e resistência ou de emancipação e transformação social (PAPA, 2012).

Além das características já mencionadas, a ACD reconhece as relações dialéticas entre o discurso e os outros elementos das práticas sociais. A dialética se apresenta quando discursos incorporam e são incorporados por elementos que proporcionam novos sentidos e significados. E nessa perspectiva de mudança discursiva, Fairclough (2010) nos alerta para a importância de estudar a especificidade de cada caso, para compreender se e em que nível os sujeitos resistem a novos discursos.

Um dos mistérios da dialética do discurso é o processo pelo qual o que começou como uso retórico consciente se torna “propriedade” – como as pessoas se tornam inconscientemente posicionadas no interior de um discurso. Inculcar também tem seus aspectos materiais: os discursos são dialeticamente inculcados não apenas como estilos (modos de usar a linguagem), mas também se materializam nos corpos, posturas, gestos, movimentos etc (FAIRCLOUGH, 2010, p.229).

Essa ampla compreensão da ACD sobre discurso, que se faz a partir da discussão de conceitos como hegemonia, poder, justiça, ideologia, acaba por demarcá-la como heterogênea, proporcionando um trabalho interdisciplinarmente que potencializa a relação entre pesquisadores de diferentes áreas.

Ao trazer a concepção de ideologia utilizada na ACD, Fairclough (2016, p.20) relata que existem diferentes pontos de vistas acerca do conceito, e expõe a divisão entre os conceitos “críticos” versus os conceitos “descritivos”. E neste ponto, ressalta que a ACD baseia-se em conceitos críticos, em que a ideologia é vista como:

Uma modalidade de poder, uma modalidade que constitui e sustenta relações de poder por meio da produção de consenso ou, pelo menos, aquiescência, poder mais por meio da hegemonia que da violência e da força. (...) uma ciência social crítica, incluindo a ACD, requer um conceito crítico de ideologia e que os conceitos descritivos esvaziam a categoria de sua importância distintiva e seu valor na pesquisa e análise social. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 20).

Desse modo, com base na perspectiva crítica de Eric Thompson (2002, *apud* VAN DIJK, 2005), para ACD a ideologia é um instrumento semiótico relacionado às lutas de poder, servindo para estabelecer e sustentar as relações de poder, e, portanto, é uma das formas de assegurar temporariamente a hegemonia. Segundo Fairclough (1989), quanto menos visíveis forem os processos ideológicos, mais efetiva será a ideologia, afinal se tais processos forem responsáveis por desigualdades, eles podem ser submetidos a críticas que podem levar ao seu enfraquecimento.

Nesse sentido, destaco a visão ideológica nos discursos do agronegócio⁷⁶ que reafirmam que suas práticas, como a questão de pesquisa em curso referente à monocultura de eucalipto com seus insumos e expansão, são alternativas “necessárias” para o crescimento e progresso do país. Nos últimos meses, com apoio do atual governo, em especial da bancada ruralista, os discursos do agronegócio foram evidenciados pela mídia por meio do slogan “O

⁶ A visão ideológica dos discursos do agronegócio vem sendo discutida por vários pesquisadores, assim para uma melhor compreensão consultar: Porto (2014), Lamosa; Loureiro (2014); Silva Júnior (2015).

Agro é Pop”⁷, que aponta o agronegócio como peça chave do desenvolvimento do país, e coloca a tecnologia como uma aliada das pessoas do campo. Esta campanha evidencia o potencial da mídia em inculcar sentidos hegemônicos sobre o campo, e especificamente no caso brasileiro fortalece a aliança da mídia com os ideais do agronegócio. Essa relação de cumplicidade ideológica foi retratada em recente premiação da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA) a emissora responsável por transmitir inúmeras propagandas sobre o agronegócio.

Portanto, para uma melhor compreensão das relações de poder retratadas nos discursos, e partindo dos princípios da semiótica, nas análises são feitas distinções entre: gêneros (que são os modos de agir); discursos (que são os modos de representar); e os estilos que são os modos de ser. Ressaltando a discussão que é feita a partir dos significados dos gêneros, pelo fato desses poderem ser movidos e transformados (cadeia de gêneros) de forma a serem recontextualizados (FAIRCLOUGH, 2006).

Por meio de dispositivos de seletividade e filtragem, significados são controlados e transportados de um campo para outro, além das relações internas do campo, referente à recontextualização, que controlam como os significados são articulados em relação a significados existentes. Desse modo, a transformação de significados pode ocorrer por meio da descontextualização (tomando os significados fora de seus contextos) e da recontextualização (colocando significados em novos contextos) (FAIRCLOUGH, 2010).

Desse modo, a mudança estrutural do campo brasileiro, a partir da chegada e instauração de grandes empreendimentos, foi acompanhada da introjeção de um novo discurso positivista de desenvolvimento e superação da “crise” econômica, com promessas de progresso e crescimento, que fizeram os sujeitos do campo incorporarem outras visões e práticas, como a mecanização, o uso de agrotóxicos, o plantio em monoculturas, etc.

De acordo com Fairclough (2016, p. 22), “as transformações sociais na vida social contemporânea são extensivamente conduzidas pelo discurso, no sentido que é o discurso que muda primeiro”. E não por acaso, a chegada do eucalipto em Lima Duarte-MG e região veio acompanhada de discursos de crescimento econômico para o município e novas oportunidades de emprego. Tal concepção contrapõe o ideal de desenvolvimento da agricultura camponesa/familiar, e segundo Fernandes (2012, p.17) marca a conflitualidade no desenvolvimento

⁷ AGRO é tudo: conceito. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VENm5PbXhZ0&index=9&list=PL2rEFOezDBZzDoJC8pDkoDAIvQB9X>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

territorial no campo brasileiro, por tentar “convencer os incautos de que a agricultura camponesa/ familiar é parte do agronegócio”. Dessa forma, os processos ideológicos se fazem menos visíveis, para que as desigualdades e injustiças presentes no campo brasileiro não sejam retratadas nos discursos e a ideologia do agronegócio ganhe força.

Ao fazer referência às palavras de Bernstein (1996), Fairclough (2016, p.2) ressalta que “toda vez que um discurso se move , há espaços pra a ideologia atuar”. E nesse sentido, de mudança discursiva, de maquiagem os discursos, o autor enfatiza a questão da hegemonia, tendo como base conceitual a concepção de Hegemonia proposta por Gramsci⁸, que traz a evolução das relações de poder na luta hegemônica.

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento (FAIRCLOUGH, 2001, p.122).

Desse modo, o conceito de hegemonia é mobilizado pela ACD devido à sua potencialidade de mudança discursiva e social. Para ACD, o poder é visto como temporário, pois as relações de poder são passíveis de mudança. E é nessa possibilidade de mudança que a luta hegemônica se instaura, por meio de discursos ideológicos que mantem a hegemonia em curso, ou a fim de se estabelecer outra hegemonia (VIEIRA; RESENDE, 2016).

De acordo com o realismo crítico⁹, a ACD busca evidenciar e desconstruir conceitos universais que são dados como verdade, uma vez que tal corrente acredita que a realidade é estratificada. O que é analisado não é a realidade potencial, mas a alcançada. As situações podem ocorrer de múltiplas formas e nós só conseguimos alcançar uma parte da realidade potencial. Captamos apenas o que experimentamos, pois todo fenômeno é passivo de várias interpretações. Nesse sentido, ao discutir como as análises devem ser compreendidas,

⁸A maior dificuldade de conquista do poder nas sociedades capitalistas avançadas já havia sido observada por Lênin e, muito embora ele nunca tenha falado diretamente sobre hegemonia, Gramsci atribui a ele a origem deste conceito e tem grande influência em seu pensamento e em sua ação política (Coutinho, 1992).

⁹ Corrente filosófica que concebe a vida, sendo ela social e natural, como um sistema aberto, constituído por múltiplas dimensões, física, química, biológica, psicológica econômica, social, semiótica-, sendo que todas elas se distinguem em suas particularidades de origem, mecanismos e estruturas. Tal corrente se apoia nas ideias de Bahskar, que traz a realidade como estratificada, por isso, a análise científica deve buscar os pormenores das estruturas, dos mecanismos nas relações que constituem a vida.

Fairclough (2016) faz referência a Sayer (2000) e destaca:

Tanto os eventos sociais concretos quanto as estruturas sociais abstratas como parte da realidade social. Estruturas sociais podem ser concebidas como potencialidades que são seletivamente atualizadas em eventos sociais. A relação entre estruturas sociais e eventos sociais é mediada por práticas sociais, que controlam a atualização seletiva das potencialidades (FAIRCLOUGH, 2016, p. 21).

Portanto, com base na concepção da ontologia social¹⁰, Fairclough (2016) classifica os seguintes níveis de abstração da análise, destacando, respectivamente, a dimensão semiótica para cada nível: 1) Estruturas sociais, sistemas semióticos (linguagens); 2) Práticas sociais, ordens de discurso; e 3) Eventos sociais, textos (incluindo conversas, “expressões”) (FAIRCLOUGH, 2016). Para o autor, devemos “pensar a vida social como redes interconectadas de práticas sociais de diferentes tipos: econômicas, políticas, culturais, familiares, entre outras” (FAIRCLOUGH, 2010, p. 225). A análise deve ser realizada com base em uma conjuntura da prática social, de forma a escapar do senso comum.

Dessa maneira, o foco das análises geralmente se dá a partir dos eventos, por esses retratarem o potencial de transformações dos discursos e das práticas sociais. E diferentemente da prática social, que ao lidar com a ordem do discurso pode fazer a análise ficar mais complexa, a linguagem é entendida como momento. Assim, o alcance pode chegar até o nível de prática social, e sendo os discursos partes da prática social, interpretações (momento), podem se repetir (FAIRCLOUGH, 2010).

A ACD vislumbrando uma crítica explanatória, construída com base nas descobertas dos problemas sociais oriundos das práticas sociais, ao trazer problemas práticos da vida social busca também possíveis soluções para a sua superação.

De acordo com modelo o proposto por Chouliarak e Fairclough (1999) a análise deve ser compreendida através de cinco estágios: 1) Identificação do problema, que pode compreender algum aspecto da vida social, como educação, cultura, economia, etc. 2) obstáculos a serem enfrentados, nos quais deve ser analisado o trajeto das práticas sociais, referentes as estrutura sociais, denominado de conjuntura. 3) Função do problema na prática, que relaciona com a avaliação da prática, a função que o discurso apresenta na prática social. 4) Possíveis maneiras de superar os obstáculos, em que se investiga os efeitos reprodutivos das práticas sociais e, por fim, 5) Reflexão da análise, nessa fase o pesquisador deve refletir

¹⁰ A ontologia social vê tanto os eventos sociais concretos quanto as estruturas sociais abstratas como parte da realidade social. Estruturas sociais podem ser concebidas como potencialidades que são seletivamente atualizadas em eventos sociais. A relação entre estruturas sociais e eventos sociais é mediada por práticas sociais, que controlam a atualização seletiva das potencialidades (FAIRCLOUGH, 2016).

sobre a pesquisa, para compreender se ela visa a algum tipo de mudança na prática social.

Nesse sentido, como já referenciado, o problema social que move esse estudo gira em torno das implicações dos discursos sobre processos de problemas/conflitos/injustiças ambientais decorrentes da monocultura de eucalipto no município de Lima Duarte-MG à educação, por acreditar que o entrelaçamento entre escola e a comunidade, de maneira que as injustiças ambientais locais sejam evidenciadas e problematizadas nos contextos escolares, possa ser um dos possíveis caminhos para a superação do problema socioambiental em questão.

Segundo Vieira e Resende (2016, p.15) “a linguagem se mostra um recurso capaz de ser usado tanto para estabelecer e sustentar relações de dominação quanto, ao contrário, para contestar e superar tais problemas”. Dessa maneira, uma compreensão mais ampla de sentidos e significados sobre problemas sociais, por meio da ACD, pode contribuir para o campo da educação ao possibilitar uma reflexão das práticas educativas, buscando contextualizá-las com os problemas locais, bem como, uma transformação dos discursos de educadores/as e educandos/as. Visto que, os discursos podem enunciar diferentes concepções sobre desenvolvimento, campo e educação.

Tais concepções podem ser identificadas nos discursos por meio da intertextualidade, que se refere à “propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p.114 *apud* VIEIRA; RESENDE, 2016, p.135), e pela presença ou ausência de diferentes visões, que se expressa por meio de “vozes particulares”, permitindo compreender as relações entre as diferentes práticas discursivas, bem como o posicionamento nas lutas hegemônicas, ao revelar discursos insinuadores de diferentes concepções ideológicas:

Em ADC, a polifonia- presença de muitas vozes em textos- e a intertextualidade- relação dialógica entre textos, entendidos de modo amplo- são propriedade intimamente relacionadas. Em textos específicos, a ausência ou a presença de vozes provenientes de textos diversos, assim como a natureza da articulação dessas “vozes particulares” permitem explorar práticas discursivas existentes na sociedade e relação entre elas (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 135).

Como exemplo, podemos citar discursos de professores/as que, muitas vezes, se colocam presos a “função” de ensinar os conteúdos obrigatórios dos currículos, dos exames, contribuindo para que problemas/conflitos/injustiças ambientais locais fiquem invisibilizados na escola. E algumas práticas de Educação Ambiental, que ficam presas a ideais

conservacionistas sendo, muitas vezes, mais reprodutoras das desigualdades socioambientais do que transformadoras (as diferentes macrotendências da EA serão discutidas no capítulo dois).

Diante desse contexto de problemas sociais, Papa (2012) nos atenta que os trabalhos de ACD “estão mais preocupados em revelar relações de poder, ideologia, mas não tem engajamento junto aos reais problemas práticos da vida social” (PAPA, 2012, p. 246) sendo que, além de identificar as relações, um dos precedentes da ACD é a identificação do problema social e, posteriormente, fazendo uso potencial crítico, buscar práticas que possam vir a solucionar o problema. Portanto, a análise requer uma reflexão sobre a questão, e não apenas identificação e caracterização da mesma. Nessa perspectiva, busquei fazer um diálogo entre EA e EC por acreditar que ambos os campos educacionais, além de discutir processos de desigualdades socioambientais, vêm contribuindo no enfrentamento de injustiças ambientais.

Por fim, como Fairclough (2005) ressalta a possibilidade de se trabalhar a ACD com outros métodos científicos, que permitam ao pesquisador uma maior imersão no contexto social e contribua para uma melhor compreensão do problema social, optei também por incorporar dados provenientes da observação participante na pesquisa, por acreditar que esta metodologia me auxiliaria na compreensão e caracterização da questão em estudo. Tal metodologia será descrita no capítulo quatro referente às estratégias investigativas.

2. ASPECTOS CONJUNTURAIS

O clamor por equidade e igualdade frente ao trabalho, ao território, às políticas de “desenvolvimento” confunde-se aqui com o grito por um meio ambiente preservado para o futuro. Esse grito se confunde, por sua vez, com o grito contra o mercado que pretende cuidar desse meio ambiente! (LEROY; PACHECO, 2011, p.53).

Neste capítulo me dedico à análise da conjuntura no intuito de evidenciar relações políticas, econômicas, sociais e culturais, que atravessam o Problema Social de pesquisa. Para tanto, com base no contexto histórico, evidencio as diferentes concepções ideológicas que orientam discursos sobre a prática da monocultura de eucalipto, e como esses discursos se relacionam com a Educação Ambiental e a Educação do Campo.

Conforme referenciei no capítulo introdutório, os discursos sobre a questão ambiental se fazem plurais devido as diferentes visões e concepções sobre o ambiente. Segundo Fairclough (2001, p. 90) as diferentes concepções ideológicas orientam as práticas sociais, de forma a modificar ou manter as “identidades sociais” e a “posição de sujeitos”. Nesse sentido, a partir de uma análise da conjuntura será possível compreender as relações de forças que permeiam o Problema Social, evidenciando as tensões, as contradições e a heterogeneidade de discursos que compõem o campo ambiental e o campo educacional.

Para tanto, inicialmente faço uma reflexão sobre o panorama ambiental contemporâneo a partir das diferentes correntes ambientalistas e destaco o papel dos movimentos sociais em contextos de problemas/conflitos/injustiças socioambientais. Posteriormente abordo como a EA vem sendo pensada diante desses contextos, com base em um levantamento dos trabalhos publicados no Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), e, por fim, faço um diálogo entre a Educação Ambiental e a Educação do campo, em que contextualizo a trajetória da Educação do Campo, apresentando a disputa político-pedagógica em torno dos processos educativos e das políticas públicas, e aponto como a EA e a EC podem se articular diante de processos de problemas/conflitos/ injustiças ambientais no meio rural.

1.1. Panorama ambiental contemporâneo: o papel dos movimentos sociais frente à emergência de conflitos ambientais

O atual contexto de hegemonia do capital têm acarretado inúmeras modificações ambientais, em virtude da crescente expropriação do meio ambiente na busca pelo crescimento econômico. Na luta pela hegemonia bens materiais e imateriais, como território e saberes, se tornaram elementos de disputa entre diferentes grupos sociais, intensificando processos de violações de direitos humanos, principalmente daqueles que vivem nas “zonas de sacrifício”¹¹. (ACSELRAD; MELLO, 2009).

Diante desse contexto de violações de direitos, os movimentos sociais emergem na luta pela gratia de direitos e por outro modelo de sociedade, que seja mais justo e igualitário. Segundo Maria da Glória Gohn (2011) como as reivindicações dos movimentos sociais contemporâneos são múltiplas, a construção de suas identidades perpassa pelo reconhecimento da diversidade cultural. Desse modo, independente dos seus objetivos, ao se articularem, os movimentos possibilitam um diagnóstico da realidade social de forma a contribuir no enfrentamento de diversos conflitos sociais que se entrelaçam.

Nesse sentido, por reconhecer à importância dos movimentos no enfrentamento de injustiças socioambientais, primeiramente discutirei o que é um movimento social para diferenciá-los de outras formas de organizações coletivas. A compreensão se faz em torno da reflexão proposta por Alberto Melucci (1989), em que o autor discute um objetivo para os movimentos sociais a partir da visão de movimento proposta na década de 1970, indicando dualidades na construção dos mesmos.

A primeira dualidade apresentada seria *isolamento/ solidariedade*. Segundo o autor a “ação coletiva seria resultado da Crise Econômica e da desintegração social, particularmente entre os desamparados (...) expressão de interesses compartilhados dentro de uma situação estrutural comum” (MELUCCI, 1989, p.50). Tal visão estaria entrelaçada pelos ideais marxistas, como a consciência de classe.

A segunda dualidade, em que o autor se baseia nas ideais de Keith Webb (1983), seria *estrutura/ motivação*. A estrutura estaria ligada a lógica do sistema, ao contexto socioeconômico e a motivação às crenças pessoais, às ideologias, aos valores. Portanto, a partir dessas duas visões, os movimentos não seriam examinados à luz das aparências ou da retórica, mas como “*sistemas de ação*”. Para compreendê-los não poderíamos nos valer do que os movimentos dizem de si mesmos, seria necessário analisar os sistemas de relações

¹¹ A expressão “zonas de sacrifício” é utilizada pelos movimentos de justiça ambiental para designar localidades em que se observa uma superposição de empreendimentos e instalações responsáveis por danos e riscos ambientais. Ela tende a ser aplicada a áreas de moradia de populações de baixa renda, onde o valor da terra relativamente mais baixo e o menor acesso dos moradores aos processos decisórios favorecem escolhas de localização que concentram, nestas áreas, instalações perigosas (ACSELRAD, 2004)

externas e internas que constituem a ação.

Entretanto, o autor ressalta que as teorias dos anos 1970, explicam o “*porquê*”, mas não “*como*” os movimentos se estabelecem, por hipotetizar o *conflito potencial* e não considerar a ação coletiva concreta e os atores. Nessa defesa, traz para a discussão as ideias

Kriesberg (1982), sobre o “paradigma de interação múltipla”, que leva em conta a interação sistêmica, e as de Pizzorno (1983) e Melucci (1982), que reforçam a importância de olhar às ações coletivas e os atores para enxergar o objetivo do movimento e suas múltiplas buscas. Como exemplo, os autores fazem referência aos movimentos dos anos 1980, que não possuíam uma orientação política partidária e as ações visavam contestar a lógica do sistema nos campos culturais e na vida cotidiana das pessoas.

Para aprofundar a discussão sobre movimentos sociais, o autor faz referência às distinções propostas por Tarrow (1983) entre: 1) Movimento: formas de opinião de massa; 2) Organizações de protestos: formas de organizações sociais; e 3) Eventos de protesto: como formas de ações. E termina por definir um movimento social “como uma forma de ação coletiva (a) baseada na solidariedade, (b) desenvolvendo um conflito, (c) rompendo os limites do sistema em que ocorre a ação” (MELUCCI, 1989, p.57). Nesse sentido, a perspectiva de conflito social se reverbera de forma ampla, saindo do tradicional sistema econômico-industrial para as áreas culturais.

Eles afetam a identidade pessoal, o tempo e o espaço na vida cotidiana, a motivação e os padrões culturais da ação individual. Os conflitos revelam uma mudança maior na estrutura dos sistemas complexos e novas contradições aparecem, afetando sua lógica fundamental (...). Os atores nos conflitos são cada vez mais *temporários* e sua função é *revelar os projetos*, anunciar para a sociedade que existe um problema fundamental numa dada área. Eles têm uma crescente função simbólica, pode-se talvez falar de uma *função profética*. Eles não lutam meramente por bens materiais ou para aumentar sua participação no sistema. Eles lutam por projetos simbólicos e culturais, por um significado e uma orientação diferentes da ação social (MELUCCI, 1989, p. 59).

Outra definição de movimentos sociais é proposta por Gohn (2011). Segundo a autora, movimentos sociais se referem às “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas da população se organizar e expressar suas demandas” (GOHN, 2011, p. 335), podendo ser definidos a partir de características básicas, típicas a qualquer movimento, como: 1) possuir identidade, 2) ter opositores e 3) articular ou fundamentar-se em um projeto de vida e de sociedade. Por fim, ressalta também que os movimentos sociais podem apresentar diferentes estratégias de ação como: denúncia,

mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações e pressões indiretas.

No que tange ao cenário brasileiro, nas últimas décadas, os movimentos sociais perpassaram por conjunturas distintas, que os levaram a utilizar de diferentes estratégias e formas de organização. Nas décadas de 1970 e 1980, os movimentos se organizaram contra a ditadura, contribuindo para a conquista de vários direitos sociais, que, posteriormente, foram inscritos em leis e na Constituição Federal de 1988. Já na década de 1990, com o avanço do neoliberalismo, as organizações sociais passaram a ter um caráter institucionalizado e os cidadãos tiveram uma participação com base na gestão dos negócios públicos. Nessa década, o número de movimentos era significativo, movimentos por moradia, por ética na política, movimento indígena, movimentos dos funcionários públicos, movimentos das mulheres em busca de atuação na política, e os movimentos dos ecologistas, principalmente a partir da ECO 92¹², dentre outros (GOHN, 2011).

Em meio ao avanço dos ideais neoliberais, a partir da década de 1990, alguns movimentos sociais continuaram a se fortalecerem, como o Movimento Negro e o Movimento Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTT), no entanto, as políticas neoliberais trouxeram outros atores sociais para o cenário do associativismo nacional como as ONGs, as fundações e outras organizações do terceiro setor. Articuladas por empresas, bancos, redes do comércio e da indústria, ou por artistas famosos, essas organizações passaram a realizar projetos junto à população por meio de parcerias com o Estado. Nesse contexto, a presença desses grupos vem contribuindo para a desarticulação de vários movimentos sociais, devido as suas ações, algumas com caráter assistencialista, outras focadas em grupos pequenos, atuações por meio de projetos que atendem as demandas do mercado e tem prazos determinados, etc. E mediante tais ações novos conceitos surgiram, como responsabilidade social, compromisso social, desenvolvimento sustentável, empoderamento, protagonismo social, economia social, capital social entre outros, modificando as práticas sociais e discursos, e reconfigurando diretamente o cenário associativista atual.

Com base nessa perspectiva de reconfiguração dos movimentos sociais, Gohn (2011) destaca o crescente número de militantes (ativistas) que ocupam e/ou ocuparam posições

¹² A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92), realizada em 1992, no Rio de Janeiro (Brasil) contou com a participação de 175 países e 180 chefes de Estado e governo, tinha o objetivo discutir a gestão e apropriação dos recursos naturais no âmbito mundial. Dentre os acordos e documentos oficializados na ocasião, destaca-se a Agenda 21, um plano para a construção de sociedades sustentáveis (COSENZA, 2008)

importantes na academia, produzindo teses e dissertações, que muitas vezes fazem parte das suas próprias histórias de vida. Ao considerar suas pesquisas um caminho para refletir e compreender as contradições sociais, as mesmas vêm contribuindo significativamente para viabilidade e fortalecimento dos movimentos. Assim, diante desse cenário de resistência e enfrentamento, enfatizarei o movimento ambientalista por Justiça Ambiental, pelo fato do mesmo contribuir com uma formação de EA que visa uma transformação social, da qual tomo parte.

O movimento por Justiça Ambiental surgiu nos EUA, na década de 1970, na perspectiva de denunciar a desproporcional distribuição dos danos ambientais. Ao dar atenção para o deslocamento social-geográfico das fontes e das áreas de descartes e resíduos, o movimento conseguiu demonstrar, por meio de estudos, que os riscos ambientais eram mais predominantes em áreas povoadas por populações afro americanas, latinas e indígenas, e que havia uma atuação do Estado na aplicação desigual das leis ambientais.

Na década de 1980, as pesquisas elaboradas pelo movimento evidenciaram a relação entre os problemas ambientais e a desigualdade social, buscando elaborar instrumentos de uma “avaliação da equidade ambiental” que introduzisse variáveis sociais nos estudos de avaliação de impacto (ACSELRAD; MELLO 2009, p.22). A partir de então, alguns diagnósticos sobre a situação ambiental passaram a considerar como problemas ambientais fatores como pobreza, crescimento populacional, acesso à água. De encontro aos discursos que considera “democrático” os danos oriundos das alterações ambientais, o movimento reconheceu que havia uma desigualdade ambiental na distribuição dos riscos ambientais, que podia se manifestar sob a forma de “proteção ambiental desigual”¹⁴ como também de “acesso desigual” aos recursos ambientais. Visto que, os grandes empreendimentos se instalavam nas áreas de baixa consciência ambiental e pequena capacidade de mobilização social.

Na década de 1980, as pesquisas elaboradas pelo movimento evidenciaram a relação entre os problemas ambientais e a desigualdade social, buscando elaborar instrumentos de uma “avaliação da equidade ambiental” que introduzisse variáveis sociais nos estudos de avaliação de impacto (ACSELRAD, 2009, p.22). A partir de então, alguns diagnósticos sobre a situação ambiental passaram a considerar fatores sociais tais como pobreza, crescimento populacional, acesso à água, como problemas ambientais. De encontro aos discursos que considera “democrático” os danos oriundos das alterações ambientais, o movimento reconheceu que havia uma desigualdade ambiental na distribuição dos riscos ambientais, que

podia se manifestar sob a forma de “proteção ambiental desigual”¹³ como também de “acesso desigual” aos recursos ambientais. Visto que, os grandes empreendimentos se instalavam nas áreas de baixa consciência ambiental e pequena capacidade de mobilização social.

Assim, ao comprovar que os impactos dos acidentes ambientais eram distribuídos desigualmente por raça e por renda, o movimento consagrou o termo “Racismo Ambiental”, e desenvolveu investigações estatísticas para demonstrar que raça é um bom indicador geográfico de carga ambiental. Com base nesses dados, em outubro de 1991, foi realizada a primeira Conferência Nacional de Lideranças Ambientais das Pessoas de Cor, em Washington D.C, onde foram proclamados os princípios da Justiça ambiental. Atualmente os princípios e estratégias mais gerais que tem orientado as constituições das Redes de Justiça Ambiental são: poluição tóxica para ninguém, por outro modelo de desenvolvimento por uma transição justa, e por políticas ambientais democraticamente instituídas (ACSELRAD; MELLO, 2009).

Como no contexto histórico dos Estados Unidos da América (EUA) a questão racial tem uma repercussão política muito forte, o termo “Racismo Ambiental” evidencia que a luta do movimento não decorre apenas por direitos ambientais, deixando explícitas suas raízes nas grandes lutas travadas pelos direitos civis. Contudo, pelo fato do racismo não ser uma questão que apresenta um discurso universal, o termo “Racismo Ambiental” nem sempre é utilizado para fazer referência às injustiças ambientais em outras partes do mundo. No entanto, para além das distinções étnico-raciais, é reconhecido que o termo “Justiça Ambiental” conseguiu trazer para o debate ecológico os ideais de justiça social, ampliando as discussões que predominantemente se restringia às visões de conservação e a preservação da natureza.

Para Alier (2015) não cabe mais a discussão ambiental se apoiar em concepções como a do “Poluidor Pagador”, por não existir uma compensação real das injustiças sociais, ressaltando que “dinheiro e dignidade humana não são equiparáveis” (ALIER, 2015, p.236). Assim, com base em uma dimensão político-ideológica que evidencia processos de injustiças ambientais e conflitos socioambientais o movimento defende que:

(É a condição de existência social configurada) através do tratamento justo e do envolvimento significativo de todas as pessoas, independentemente de sua raça, cor, ou renda no que diz respeito à elaboração, desenvolvimento, implementação e aplicação de políticas, leis e regulações ambientais. Por tratamento justo entenda-se que nenhum grupo de pessoas, incluindo-se aí

¹³ Entende-se como proteção ambiental desigual quando: “(...) a implementação de políticas ambientais- ou a omissão de tais políticas ante a ação das forças de mercado- gera riscos ambientais desproporcionais, intencionais ou não intencionais, para os mais carentes de recursos financeiros e políticos: os mais pobres, os moradores de áreas desvalorizadas e etnias marginalizadas” (ACSELRAD, 2009, p 74).

grupos étnicos, raciais ou de classe, deva suportar uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas resultantes da operação de empreendimentos industriais, comerciais e municipais, da execução de políticas e programas federais, estaduais, municipais, bem como das consequências resultantes da ausência ou omissão destas políticas (BULLARD, 1994, p.16 *apud* ACSELRAD, 2009, p.16).

Atualmente, a noção de Justiça Ambiental compreende a terceira corrente ecologista, também conhecida como “Ecologismo Popular” ou “Ecologismo dos Pobres”, sendo esses últimos termos denominações aplicadas a movimentos do Terceiro Mundo que lutam contra os impactos ambientais que ameaçam os sujeitos socioeconomicamente vulneráveis. Tal corrente evidencia a intensa exploração dos países industrializados sobre os países que detém matéria prima e bens de consumo, esses que são quase em sua totalidade países do Sul. Sua origem, no ano de 1985, advém do “agrarismo ecologista” que aludia a relação entre os movimentos camponeses de resistência e a crítica ecológica para o enfrentamento da modernização agrícola, bem como da silvicultura científica (ALIER, 2015). Portanto, essa corrente constrói práticas e discursos que se contrapõem as outras duas correntes que coexistem no movimento ambientalista denominadas: “Culto ao Silvestre” e “Credo da Ecoeficiência”.

A primeira esta relacionada com a preservação da natureza, tendo como base científica a biologia conservacionista que se preocupa mais com o crescimento populacional do que com o crescimento econômico. Já a segunda corrente, se volta para o manejo sustentável dos recursos naturais e para o controle da poluição, e com base nos princípios da ecologia industrial e da economia ambiental defendem que as novas tecnologias e a “internalização da externalidades” são decisivos na modernização ecológica (ALIER, 2015).

Aqui, é importante ressaltar que nos diferentes discursos sobre a questão ambiental essas correntes podem estar entrelaçadas, ou seja, os discursos podem ser tomados por ideais de mais de uma corrente, apesar das mesmas apresentarem distintas concepções sobre o ambiente. Entretanto, para além das correntes citadas que permeiam as discussões do campo ambientalista, Layrargues (2017) nos alerta para um novo fenômeno social denominado de “Anti- Ecologismo”. Através de uma reflexão sobre a questão ambiental, o autor reconhece a perspectiva da conflitualidade interna do ambientalismo em que estilos de “pensamento ambiental encontra-se em posições antagônicas, e rivalizam a hegemonia do sentido interpretativo da questão ambiental” (LAYRARGUES, 2017, p. 326). Sua reflexão nos alerta para a emergência do Anti-ecologismo, fenômeno que se situa fora do campo ambiental, e, portanto, não se enquadra na conflituosidade de pensamentos do campo:

Esse fenômeno fundamentalmente demarca o surgimento de um novo tempo histórico, que não se via desde os anos 70, em que desponta uma nítida prevalência do interesse econômico em detrimento das institucionalidades ambientais que protegeriam a integridade ecológica dos serviços ecossistêmicos, as florestas nativas e a biodiversidade em geral (LAYRARGUES, 2017, p. 327).

De acordo com o autor, vivenciamos dois momentos de desregulação ambiental pública. O primeiro se originou de uma mudança na lógica produtiva, quando o setor industrial de bens e consumo tentou alguma articulação com os princípios da sustentabilidade; e o segundo momento se refere ao avanço do setor extrativista, sob uma lógica predatória, que levou ao aumento exacerbado da extração de matérias-primas. O Anti- Ecologismo brasileiro se estabelece na segunda fase do processo histórico de desregulação pública, e com base nas ideais neoliberais atinge o setor produtivo primário da economia, visando exclusivamente à extração de matérias- primas por meio de uma lógica extrativo- predatória em que o papel do Estado é totalmente reduzido e o mercado passa a gerir os recursos.

Como exemplo desse processo, podemos citar a problemática ambiental em estudo em que o Brasil se destaca por ser o maior produtor mundial de celulose e o quarto no ranking de floresta plantada segundo a Indústria Brasileira de Árvores (IBÁ). Entretanto, enquanto os riscos e os conflitos ambientais recaem sobre o território brasileiro, grande parte da matéria prima e/ou dos produtos que dependem do eucalipto na sua produção é exportada. Nesse contexto de desigual distribuição dos danos ambientais, me apoio nos princípios da terceira corrente ambientalista que têm:

[...] um interesse material pelo meio ambiente como fonte de subsistência; não em razão de uma preocupação relacionada com os direitos das demais espécies e das gerações futuras de humanos, mas, sim, pelos humanos pobres de hoje. (...) Sua ética nasce de uma demanda por justiça social contemporâneo entre os humanos (...) assinala que muitas vezes os povos indígenas e camponeses têm coevolucionado sustentavelmente com a natureza e tem assegurado a conservação da biodiversidade (ALIER, 2015, p. 34).

Ao encontro desses princípios, em 2001, foi criada a Rede Brasileira de Justiça Ambiental¹⁴ (RBJA) com objetivo de denunciar a destruição do meio ambiente e dos espaços coletivos de vida e trabalho, geralmente ligados às populações negras, indígenas ou sem

¹⁴ Informações mais detalhadas da RBJA podem ser encontradas no site <<http://www.justicaambiental.org.br/>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

recursos econômicos, além de contribuir com o fortalecimento dos coletivos de resistência por meio de mobilizações e de articulação política, frente às injustiças ambientais.

Os princípios da RBJA compreendem: 1) a luta pela defesa dos direitos ambientais culturalmente específicos, assegurando que nenhum grupo social, seja étnico, racial ou de classe, suporte uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas de operações econômicas, de decisões políticas e de programas federais, estaduais, locais, assim como da ausência ou omissão de tais políticas; 2) a defesa dos direitos a uma proteção ambiental equânime, contra a segregação sócio-territorial e as desigualdades ambientais; 3) a defesa dos direitos de acesso equânime aos recursos ambientais, garantindo amplo acesso às informações relevantes sobre o uso dos recursos ambientais, a destinação de rejeitos e a localização de fontes de riscos ambientais, bem como processos democráticos e participativos na definição de políticas, planos, programas e projetos que lhes dizem respeito; e 4) o favorecimento na constituição de sujeitos, coletivos de direitos, movimentos sociais e organizações populares para serem protagonistas na construção de modelos alternativos de desenvolvimento que assegurem a democratização do acesso aos recursos ambientais e a sustentabilidade do seu uso em defesa dos direitos das populações futuras (ACSELRAD, 2005). Devido à amplitude de defesas e ações a RBJA é uma articulação formada por representantes de movimentos sociais, ONGs, sindicatos e pesquisadores de todo o país (BRASIL, 2012).

Na perspectiva de compreender processos de injustiças ambientais, diversos pesquisadores do campo socioambiental vêm se dedicando a estudar os conflitos ambientais e o papel dos movimentos no enfrentamento dos mesmos. A partir de uma ampla discussão sobre o desenvolvimento de conflitos ambientais Zhouri; Laschefshi e Barros (2005), com base na caracterização de conflito ambiental proposta por Acselrad (2004), indicam que um conflito se estabelece:

[...] quando há disputa entre sentidos atribuídos à natureza por determinados grupos com posições sociais desiguais, os impactos indesejáveis que comprometem a coexistência entre distintas práticas socioespaciais estimulam a organização de membros de grupos sociais atingidos contra a atividade que os gera (ACSELRAD, 2004 p. 41).

Desse modo, os conflitos ambientais surgem das distintas práticas de apropriação técnica, social e cultural do mundo material, e a base cognitiva para os discursos e as ações dos sujeitos neles envolvidos configura-se de acordo com suas visões sobre a utilização do espaço. Portanto, para que exista um conflito não é preciso haver uma apropriação material,

na concepção e/ou planejamento de certa atividade o mesmo pode ser estabelecido (ZHOURI, LASCHEFSHI; BARROS; 2005).

A partir dessa compreensão, os autores discutem as tipologias dos conflitos com base na forma e profundidade do enfrentamento dos grupos envolvidos, sendo eles: 1) Conflitos Distributivos, aqueles que se relacionam com a distribuição desigual dos recursos naturais. Para exemplificar os autores fazem referência às ideias da “Pegada Ecológica” e da “Dívida Ecológica”, ressaltando que tais conflitos não ficam apenas ao nível do discurso, se configuram na garantia da reprodução material, como o acesso água tratada, energia, etc; 2) Conflitos Territoriais, que se relacionam com a sobreposição e reivindicação de diversos grupos sociais, com identidades e lógicas culturais diferenciadas sobre o mesmo recorte espacial. Como exemplo destaca-se os embates da sociedade urbano-industrial com os grupos tradicionais, que têm o território como modo de produção e reprodução (material e simbólica) dos seus modos de vida. E os 3) Conflitos Espaciais, que se configuram a partir de efeitos ou impactos ambientais que ultrapassam os limites entre os territórios de diversos agentes ou grupos sociais. Estes conflitos surgem onde práticas sociais de um grupo provocam efeitos ambientais negativos em outros grupos, como exemplo da emissão de gases, a poluição da água e a contaminação dos solos. Por fim, os autores alertam para a existência de uma dinâmica dialética entre os três tipos de conflitos, e que na prática os mesmos podem ocorrer simultaneamente.

Na tentativa de identificar e compreender conflitos ambientais que ocorrem em Minas Gerais, o Grupo de Estudos em Temáticas Ambientais da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTA/UFMG) em parceria com o Núcleo de Investigação em Justiça Ambiental da Universidade Federal de São João Del-Rei (NINJA/UFSJ) e o Núcleo Interdisciplinar de Investigação Socioambiental da Universidade Estadual de Montes Claros (NIISA/UNIMONTES) desenvolveu um *Mapa de Conflitos no Estado de Minas Gerais*, por meio de uma pesquisa/extensão. Atualmente, o mapa está sendo utilizado como uma ferramenta digital para articulação e troca de informações, devido aos limites de ação e pesquisa, auxiliando o Observatório dos Conflitos Ambientais de Minas Gerais (GESTA, 2018).

No que se referem aos conflitos socioambientais, Minas Gerais se destaca por ser, há séculos, um estado atuante no campo da mineração, hoje, mais especificamente, com o minério de ferro. Para atender a demanda de carvão das mineradoras o estado possui o maior corredor contínuo de plantações de eucalipto do mundo, sendo a região norte do estado com as maiores plantações, e, por consequência, com um grande número de conflitos relacionados

com o plantio.

De acordo com os dados do *Mapa de Conflitos no Estado de Minas Gerais*, até fevereiro de 2018 foram notificados 18 conflitos relacionados ao plantio de eucalipto (Figura 1), sendo eles relacionados: à apropriação do território por atividades de reflorestamento em função da não conclusão do processo de titulação de suas terras; ao avanço da monocultura do eucalipto sobre os campos de coleta tradicional, como o capim dourado e sempre-vivas; problemas de infra-estrutura, com pressão territorial pela expansão de monoculturas; desmatamento de Mata Atlântica e plantio de eucalipto próximo a olhos d'água; a ameaça de desapropriação de Parques Nacionais; a luta de apicultores contra a utilização indiscriminada de agrotóxicos no cultivo do eucalipto; luta contra desmatamentos ilegais; supressão de direitos trabalhista; grilagem; e poluição das águas.

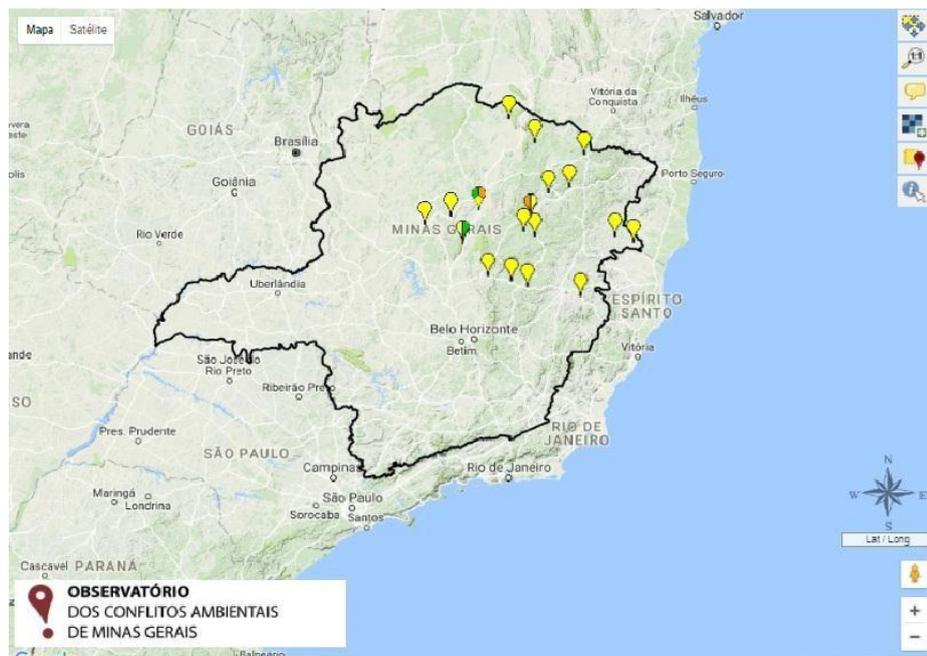


Figura 1 - Mapa dos conflitos ambientais relacionados à monocultura do eucalipto no estado de Minas Gerais

Fonte: Observatório de Conflitos Ambientais – GESTA/UFMG.

Nesse contexto, evidencio a atuação do Estado na legitimação de processos de conflitos ambientais. Com o avanço de políticas neoliberais o Estado foi reorganizado de forma a garantir a expansão capitalista e atender aos interesses privados, por meio de leis, acordos e normas que desconsideram a desigual distribuição dos riscos e danos ambientais.

Os Estados e as multinacionais recorrem sucessivamente à extração de minérios, água e energia de regiões antes à margem da industrialização em

um novo momento do processo de acumulação primitiva definido por Marx, que teve na expropriação da terra camponesa um momento fundamental (LOUREIRO, 2009, p. 13).

Destaco aqui, a ação do poder público com a chegada do eucalipto da região de Lima Duarte, que diante de uma economia leiteira estagnada, sem incentivos, sacrificando o produtor rural, incentivou a venda de terras e a incorporação do plantio nas propriedades.

Nesse sentido, acredito que devemos nos ater aos processos de problemas/conflitos ambientais para que possamos identificá-los, e a partir do potencial de educabilidade dos mesmos compreender os sentidos atribuídos às injustiças socioambientais, no intuito de transformar as relações de poder sobre os territórios e seus sujeitos. Nessa perspectiva, nas próximas seções buscarei discutir relações entre processos de injustiças ambientais e o campo da educação, na busca por processos educativos que potencializem transformações sociais.

1.2. O movimento por Justiça Ambiental e suas contribuições para a Educação Ambiental

Diante do atual cenário de emergência de problemas/conflitos/injustiças socioambientais, o campo da Educação Ambiental (EA) vem sendo chamado a responder a processos participativos nas decisões sobre acesso e uso de bens ambientais (COSENZA et al., 2014). Nesse sentido, na busca por compreender as mudanças que vêm se consolidando no campo, Luiz Marcelo de Carvalho (2016) discute possíveis agendas e demandas a partir de relatos de Grupos de Pesquisa em EA que vêm se reunindo nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental, desde 2005. Segundo o autor, nas últimas décadas, o campo da Educação Ambiental apresentou “mudanças significativas, que passam a considerar perspectivas para uma educação política e socialmente crítica, inspiradas em adeptos das teorias críticas” (CARVALHO, 2016, p. 149).

Para uma melhor compreensão do campo da EA, apresentarei, ainda que de forma sucinta, as três macrotendências da EA, que possuem correntes político-pedagógicas distintas, determinadas por Layrargues e Lima (2011) como: conservacionista, pragmática e crítica.

A primeira macrotendência, a conservacionista, expressa a visão inicial no processo histórico de constituição do campo, uma visão presa à preservação do ambiente, com uma natureza desumanizada. Assim, se distancia das dinâmicas sociais e políticas, e dos conflitos de poder que emergem do campo ambiental. Os discursos evidenciados por esta tendência

privilegiam uma abordagem mais ingênua do ambiente e afirma mudanças de comportamentos individuais na relação com o ambiente.

A segunda macrotendência, a pragmática, compreende as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável. Deriva da hegemonia neoliberal, ligada ao capitalismo de mercado incorpora a lógica do capital. Para compensar os danos ambientais se utiliza de discursos e práticas que dão enfoque a expressão do mercado, ao viés da modernização ecológica, desconsiderando a desigual distribuição dos bens ambientais em decorrência do “desenvolvimento”.

A terceira macrotendência, a crítica, na qual o presente trabalho se fundamenta, busca um novo modelo de sociedade. Baseado em conceitos de participação popular, democratização, transformação social e justiça ambiental agrega as correntes da Educação Popular, Emancipatória, Transformadora e o Processo de Gestão Ambiental. Os discursos em defesa dessa tendência evidenciam os processos conflituos e as injustiças que permeiam o campo ambiental, por reconhecerem a intrínseca relação entre a questão ambiental e a questão social.

A partir da compreensão das macrotendências Layrargues (2017) chama atenção para as implicações que o movimento Anti-Ecologismo trouxe à Educação Ambiental, ao reconhecer que com o atual cenário de retrocesso ambiental a perspectiva crítica da EA adquire um tema central para ser debatido e enfrentado no seu ato pedagógico. Nesse sentido, o autor nos adverte que diante de um fenômeno que desestrutura radicalmente a questão ambiental não precisamos de mais classificações, de mais Educação Ambiental. O que precisamos é reformular nossas práticas na busca por outra Educação Ambiental, que promova ações anticapitalistas mais significativas de modo a conter efetivamente o cenário de desregulação ambiental pública o qual vivenciamos.

Desse modo, por reconhecer que sentidos relacionados à EA muitas vezes se entrelaçam em suas concepções, defesas e lutas ambientalistas, o meu intuito aqui não será classificar os discursos analisados nas diferentes macrotendências, ainda que reconheça a importância dos estudos nessa perspectiva e seu papel no fortalecimento da Educação Ambiental no país.

Para a análise buscarei dar ênfase aos hibridismos¹⁵, intertextos¹⁶ e controvérsias¹⁷ nos

¹⁵ Movimento de discursos, estilos e gêneros de uma prática para outra. Textos híbridos apresentam características de diferentes gêneros, estilos e discursos (VIEIRA; RESENDE, 2016). Assim, demonstram diferentes compreensões (e reações) de sujeitos e grupos sociais acerca dos problemas/conflitos e injustiças socioambientais.

diferentes discursos, por acreditar que os entrelaçamentos possibilitam uma melhor caracterização e compreensão da problemática ambiental, e potencializam possíveis soluções.

Na perspectiva de compreender como vem sendo pensada a EA em sua relação com a Justiça Ambiental e os conflitos ambientais, foi produzido em recente levantamento pela a autora e orientadora dessa dissertação (SILVA et al., 2016). Para tanto buscamos artigos que faziam referência no título, resumo e/ou palavras-chave aos termos “Justiça Ambiental” e “Racismo Ambiental”, nas publicações dos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) ao longo de oito edições (entre os anos de 2001– 2015). A pesquisa foi iniciada após discussões sobre questões socioambientais, com enfoque em Justiça Ambiental durante a disciplina “Tópicos Especiais sobre linguagem, conhecimento: Educação Ambiental” oferecida pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

No primeiro momento fizemos a escolha do EPEA, em função da sua importância e representatividade no campo da pesquisa em educação ambiental no Brasil. Partindo de um total de 687 artigos publicados nos oito encontros (2001–2015), filtramos 22 artigos. Sendo que desses, 21 artigos apresentaram o termo “Justiça Ambiental” no campo de busca, e apenas um artigo fez referência ao termo “Racismo Ambiental”. Após a leitura, os artigos foram classificados de acordo com o gênero: relatos de pesquisa empírica (9 artigos), ensaios (11 artigos) e levantamentos de área (2 artigos); e também classificados em quatro temáticas: Concepções/ Percepções de sujeitos de pesquisa (5 artigos); Reflexões teóricas e epistemológicas sobre EA (7 artigos); Abordagem de Problemas Ambientais /Conflitos Ambientais (PA/CA) (5 artigos); Avaliação/reflexão de programas/projetos de EA (5 artigos).

O fato de a RBJA ter sido criada no ano do primeiro EPEA, pode se relacionar com a ausência, ou baixa frequência, de tais temáticas nos artigos das primeiras edições do evento. Naquela época, os conceitos de Justiça Ambiental e Racismo Ambiental ainda eram incipientes no campo da pesquisa acadêmica e na área de Educação Ambiental. Dessa forma, observamos um crescimento do número de artigos com tais temáticas ao longo dos anos, especialmente no ano de 2015, porém, reconhecemos que a frequência continua baixa. Esse crescimento pode estar relacionado com a ampliação das discussões e lutas por Justiça Ambiental no Brasil.

¹⁶ Intertexto é propriedade que têm os textos de conter fragmentos, vestígios, influencias, de outros textos (RESENDE, 2016).

¹⁷ Segundo Levinson (2006) questões controversas são aquelas que comumente dividem a sociedade e, para as quais, grupos significativos oferecem explicações e soluções conflitantes.

Nos artigos classificados na temática *Concepções/ Percepções de sujeitos de pesquisa*, os autores buscaram discutir sentidos de diferentes sujeitos empregados à Justiça Ambiental a partir de uma visão mais conceitual. Como exemplo, Silva e Sato (2005) discutem um novo projeto de sociedade a partir de olhares de acadêmicos sobre os conceitos de educação, ambiente e vida de qualidade. Já Souza e Loureiro (2013) relatam discussões abordadas em pesquisas de doutorado sobre risco ambiental. Primeiramente, os autores apresentam conceitos de Justiça Ambiental, reconhecimento, enraizamento/territorialidade, trauma e resiliência, incluindo estratégias metodológicas usadas pelos entrevistados nos momentos emergenciais e pós- tragédia. Posteriormente, discutem processos de vulnerabilidade a que estão expostos, constantemente, os moradores de áreas que vivem em situação de exclusão social, desalojados, desabrigados ou tendo perdido suas famílias.

Na segunda temática *Reflexões teóricas e epistemológicas sobre EA*, por se tratarem de ensaios, os artigos buscam uma reflexão teórica sobre a Educação Ambiental a partir de diferentes correntes e fontes de pesquisa articuladas à Justiça ambiental. Dessa forma, as reflexões se deram a partir das mais variadas abordagens, como: relação público-privado, gestão ambiental pública e direitos humanos. Bordest e Gomes (2007), por exemplo, propõem uma reflexão sobre a evolução da Educação Ambiental em Mato Grosso, identificando os seus protagonistas e as práticas de EA desenvolvidas no estado a partir de dados oficiais obtidos em referências documentais. Através do estudo, os autores concluíram que a Educação Ambiental no Estado de Mato Grosso está em processo de construção, tendo a contribuição de diferentes sujeitos e entidades. O termo Justiça ambiental aparece na elaboração da Política de Educação Ambiental do estado por meio de diretrizes que visam à implementação nos currículos escolares de princípios da inclusão social, justiça ambiental, respeito ao ensino público e ao bem comum. Rios (2015) discute como os temas da Educação Ambiental e dos Direitos Humanos têm sido trabalhados nas licenciaturas de Ciências e Biologia das faculdades públicas da cidade do Rio de Janeiro. Através de uma reflexão sobre os diferentes discursos que permeiam os dois campos a autora busca indicar as afinidades teóricas e metodológicas entre os mesmos, e utilizando categorias propostas pelo movimento de Justiça Ambiental reconhece e defende a importância de uma abordagem teórico-metodológica crítica no tratamento de processos de injustiças ambientais e violações de direitos humanos.

A temática *Abordagem de PA/CA locais* foi a temática em que os autores propuseram uma maior discussão a respeito da Justiça Ambiental, pelo fato de processos de problemas/ conflitos/injustiças ambientais locais serem abordados nessa perspectiva. Ao analisar os

conflitos relacionados ao uso público religioso do Parque Nacional da Tijuca, Costa (2009) discute o modelo de conservação ambiental do Brasil a partir de lutas sociais, relações de poder e dominação. E Plácido; Castro e Guimarães (2015), ao discutirem os conflitos socioambientais emergentes da instalação de empreendimentos siderúrgicos e portuários no município de Itaguaí/RJ, reconhecem que os mesmos correspondem aos divergentes interesses de uso e forma de apropriação dos recursos no território em questão.

Por fim, na temática *Avaliação/reflexão de programas/projetos de EA* os autores abordam o desenvolvimento de programas e projetos de EA. Enquanto alguns autores discutiram os programas e projetos a partir de suas perspectivas e ações, outros se voltaram apenas para a apresentação e/ou caracterização dos mesmos, sem aprofundar nos desdobramentos e ações, como a implementação do projeto ou programa. Magalhães; Loureiro e Machado (2015) apresentam os resultados de quatro projetos de EA exigidos como condicionante no licenciamento ambiental federal de petróleo na Bacia de Campos. A partir dos resultados, a autora reconhece que existe uma participação social para além do Programa de Educação Ambiental da Bacia de Campos (PEA BC). A participação social vai ao encontro dos objetivos do Movimento por Justiça Ambiental, na luta por relações mais justas e públicas no processo de apropriação e uso da natureza, buscando o enfrentamento das injustiças ambientais.

Tais projetos/programas, muitas vezes, são realizados por serem obrigatórios nos processos de Licenciamento Ambiental. Assim, apesar da participação social, processos de injustiças ambientais continuam a acontecer, o que demonstra uma fragilidade de programas/projetos de EA em lidar com o que se torna injusto, pois mesmo incorporando conceitos teóricos sobre uma Educação Ambiental que se faz crítica, as empresas responsáveis continuam sendo responsáveis por processos de injustiças. Já Menezes (2015), a partir de uma discussão sobre projetos de “Escolas Sustentáveis”, relata que algumas concepções anunciadas nas políticas das escolas sustentáveis contribuem com o apagamento dos conflitos ambientais, e defende a incorporação das dimensões pedagógicas dos conflitos ambientais no contexto das escolas sustentáveis.

Os resultados retratam uma incipiência de artigos que abordam uma Educação Ambiental a partir da perspectiva da Justiça Ambiental. Por mais que conceitos e princípios do Movimento por Justiça Ambiental tenham sido referenciados, alguns artigos não problematizam processos de desigualdades socioambientais, invisibilizando os conflitos ambientais e os sujeitos que deles fazem parte. Acreditamos que a ausência de questionamentos sobre os processos de injustiças ambientais podem estar vinculados ao frágil

debate entre vulnerabilidade ambiental, risco e danos ambientais, e desigualdade social no campo da Educação Ambiental.

Tais resultados corroboram com os estudos de Cosenza e Martins (2012) acerca de diferentes sentidos associados à temática “conflitos ambientais” em periódicos de pesquisas nacionais e internacionais do campo da Educação Ambiental, até o ano de 2011. Segundo as autoras, o baixo número de artigos que buscam uma interface da Educação Ambiental com Conflitos Ambientais e Justiça Ambiental está relacionado com a “incipiência no debate sobre a relação entre desigualdade social e exposição de populações marginais aos problemas ambientais no amplo e diverso campo ambiental” (COSENZA, MARTINS, 2012, p. 244).

Esta incipiente e frágil abordagem sobre injustiças ambientais no campo da EA também foi identificada em recente trabalho de Angeli (2017). Ao caracterizar o contexto de produção das teses e dissertações sobre a Educação Ambiental que problematizam o conceito de Justiça Ambiental, a autora adverte para uma tentativa de aproximação dos pesquisadores/as entre os dois campos, que acredita estar relacionada com o fato dos objetivos da EA irem ao encontro dos princípios de Justiça Ambiental. A autora também ressalta que apesar do conceito Justiça Ambiental ter emergido dos movimentos sociais, não houve diferença significativa entre o número de trabalhos desenvolvidos em contexto escolar (11) e o número de trabalhos desenvolvidos em contexto não escolar (12), sendo que apenas duas pesquisas se voltaram para movimentos sociais. Assim, a pesquisa demonstra uma preocupação dos/as pesquisadores/as em abordar questões relativas à Justiça Ambiental nos contextos escolares, destacando que as abordagens geralmente se dão por meio de propostas interdisciplinares.

Nesse sentido, pretendo com este trabalho contribuir com o debate de uma EA com formação para JA em contextos escolares, por acreditar que uma abordagem crítica sobre as questões ambientais nos processos educativos é um dos possíveis caminhos para enfrentamento das assimetrias e desigualdades sociais, diante da perspectiva educacional hegemônica que invisibiliza processos de injustiças ambientais.

Layrargues e Puggian (2016) ao fazerem um relato sobre a sistematização de atividades e resultados apresentados no Grupo de Discussão de Pesquisa (GDP) em Educação Ambiental, Movimentos Sociais e Justiça Ambiental, do VIII Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), realizado em 2015 no Rio de Janeiro, indicam que todos os trabalhos apresentados no GDP se fundamentaram na Ecologia Política, tendo como base ideológica uma Educação Ambiental Crítica, “explicitando um campo de pertencimento político-pedagógico que guarda grande afinidade com a Justiça Ambiental”, e com o

socioambientalismo ou do Ecologismo Popular (LAYRARGUES; PUGGIAN, 2016, p. 77). Segundo os autores, o caráter ambiental que une esses campos do conhecimento pode contribuir para a efetivação da articulação entre a Educação Ambiental e a Justiça Ambiental.

Desse modo, como base no potencial educativo dos movimentos sociais, os autores advertem que o ato de educar sob uma perspectiva crítica vai além do desejar construir uma sociedade sustentável, formar indivíduos ecologicamente conscientes e conter a crise ambiental, e, por isso, é necessário uma compreensão mais ampla, que reconheça as implicações do modelo econômico e político à organização social, levando em conta as assimetrias, as desigualdades sociais, como ressalta Loureiro:

É preciso que fique claro para o conjunto dos educadores ambientais que nos compomos não somente em sujeitos *pedagógicos* (no sentido estrito da palavra) e *ecológicos*, mas igualmente em sujeitos *políticos*, e de modo unitário nessas três dimensões. A educação é uma prática social, portanto, vinculada ao fazer história, ao problematizar a realidade e transformá-la, ao produzir e reproduzir conhecimentos, valores e atitudes. É parte constituinte da sociedade e da vida pública (LOUREIRO, 2011, p.106).

Até o presente momento discuti as alterações ambientais e suas implicações sociais, com base na luta de movimentos sociais por Justiça Ambiental, e como a EA vem sendo pensada nesses processos. Na próxima seção, discutirei como uma Educação Ambiental com formação para JA pode se articular e contribuir para uma Educação do Campo diante de injustiças ambientais presentes no campo brasileiro como perda de território, perda de identidade e direito à educação.

1.3. Diálogos entre a Educação Ambiental e a Educação do Campo: outras educabilidades possíveis

O Brasil ocupa uma notável posição mundial na produção agrícola, sendo o agronegócio, atualmente, responsável por cerca de 20% do PIB brasileiro. Para manter e/ou expandir essa posição, a Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), fundada em 1993 por representantes dos segmentos produtivos do agronegócio brasileiro, vem realizando uma série de ações e articulações com os mais diversos setores.

Nessa perspectiva, a ABAG instituiu um setor pedagógico com objetivo de difundir e valorizar os interesses do agronegócio, inculcando ideais desenvolvimentistas para o campo que colocam o agronegócio como superior à produção camponesa. Em defesa de uma

modernização agrícola, baseada em tecnologias inovadoras, este projeto de desenvolvimento se articula com discursos ambientalistas que afirmam o desenvolvimento sustentável, e com setores sociais, reproduzindo um senso comum ambientalista (LAMOSA; LOUREIRO, 2014; LOUREIRO, 2012a). Assim, para se alcançar os grandes índices de produtividade e exportação, práticas como a apropriação privada da natureza, monoculturas, transgênicos, uso massivo de agrotóxicos, mecanização da produção, criação de animais em larga escala e a exploração do trabalhador rural, são justificadas e defendidas, sendo muitas delas com aval de políticas agrícolas.

No entanto, como essa expansão é marcada por uma desigualdade de bens e serviços socioambientais, o Brasil se tornou um dos países com o maior número de conflitos no campo, sejam eles por terra, água, melhores condições de trabalho. Com base no Relatório de Conflitos no Campo Brasil da Pastoral da Terra de 2016, a região da Amazônia maranhense foi a região que se destacou no número de conflitos, com 11 lideranças assassinadas, 139 pessoas ameaçadas, 300 conflitos agrários, envolvendo 30.691 famílias.

No que tange esse cenário conflitivo, as disputas travadas no campo, além da apropriação material, se configuram pela apropriação imaterial. Em articulação com vários segmentos da sociedade, o agronegócio brasileiro possui uma rede de comunicação intensamente organizada. Com o amparo da reprodução discursiva dominante, que garante o acesso privilegiado aos discursos públicos e apoio dos meios de comunicação, a força do agronegócio legitima toda a sua cadeia produtiva (SILVA JÚNIOR, 2015).

E nessa relação de forças, a Educação também se configura em um elemento de disputa entre os setores hegemônicos e os diversos povos do campo. Se de um lado, a classe dominante visa um projeto de educação que mantenha as pessoas no campo sem outra perspectiva de vida, de forma a aceitar as condições de sobrevivência que lhe restaram, reforçando ideais, valores e práticas do capitalismo. Por outro lado, a classe trabalhadora, organizada em movimentos sociais, luta pelo direito a uma educação que valorize a produção agrícola camponesa, o trabalhador do campo, incentivando sua participação nas tomadas de decisões, de maneira a contribuir para o seu empoderamento e transformação social. Assim, claramente, a educação não se configura apenas em um dever e objetivo do Estado, podendo ser entendida como um campo de disputa hegemônica.

Nesse sentido, seja no campo ou nas cidades, o modelo de educação hegemônico busca a privatização e a uniformização dos processos educativos com base em abordagens de cunho conteudistas que mantêm um distanciamento das questões sociais, ignorando a diversidade de sujeitos e seus modos de vida. Em contrapartida, como forma de resistência,

movimentos populares visam reconfigurar o modelo educacional na luta por uma educação que afirme a diversidade e potencialize uma transformação social.

[...] ao privatizar e mercantilizar a educação permite não apenas as empresas e fundações privadas tenham acesso aos recursos públicos e ao oferecimento de serviços educacionais, mas também, privatiza o currículo e as práticas escolares das escolas públicas, tornando este um local privilegiado para a conformação das posições de classe, adestramento para o trabalho e universalização dos interesses da classe dominante (BOGO, 2016, p. 29).

Segundo Arroyo (2014), para desconstruir as concepções em que as pedagogias de dominação se legitimaram é preciso recontar a história através da trajetória de luta de outros sujeitos. Por meio da hegemonia, o contar de uma história única, apolítica, excluiu culturas de resistência, como as culturas populares latino-americanas, da história de formação de nossa sociedade. Os saberes dos povos nativos das Américas foram violentamente ignorados e subordinados aos saberes dos colonizadores, deixando como marca uma sociedade desigual, baseada em um sistema de hierarquias. Nessa perspectiva, Foucault (1979) destaca que a hierarquização é um ato político, portanto, apenas a luta é capaz de conter as forças presentes na história contrapondo a ideia de um caminho único a ser seguido. Tal processo de ruptura foi descrito pelo autor na “genealogia do saber” e se deve às “relações de poder” cunhada nas relações sociais:

A genealogia seria, portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico (FOUCAULT, 1979, p. 172).

Para Arroyo, “a ruptura de pensamento só é possível através tomada de consciência política” (ARROYO, 2014, p. 17). Dessa maneira, fazendo referencia ao pensamento de Santos e Menezes (2009), que “não existe justiça social global sem justiça cognitiva global”, o autor adverte a premência de novas epistemologias, de novos pensamentos e de outras pedagogias para o enfretamento das desigualdades presentes na nossa sociedade.

É nesse contexto de mudança que surge a Educação do Campo. Mais que um projeto de educação e de escola, a EC busca um novo modelo de sociedade baseado na diversidade de sujeitos, no direito à terra para viver e trabalhar, e na relação harmônica com a natureza, como ressalta Caldart (2003):

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade (CALDART, 2003, p. 66).

Durante um longo período da história do Brasil, a identidade dos povos do campo foi negada. Discursos hegemônicos representavam a caricatura do camponês de forma pejorativa, e apresentavam o campo como um local atrasado, e com baixa qualidade de vida. Assim, na busca por melhores perspectivas, muitos sujeitos migraram para as cidades, uma vez que o campo era visto como algo negativo, lugar de sofrimento e atraso sociocultural.

Entretanto, na década de 1930, inicia-se um movimento forte na educação no intuito de mudar a ideia de um Brasil rural, analfabeto, marcado pelo trabalho escravo, e fortalecer o sentimento de nação. Com base no modelo educacional urbano, a ideia de desenvolvimento se insere no campo por meio de programas de escolarização rural que tinham o objetivo de profissionalizar as crianças e jovens do campo, trazendo a perspectiva de trabalho assalariado. Naquela época a educação contribuía apenas para aperfeiçoar o trabalho no campo de maneira a atender a demanda das cidades, portanto, o modelo de educação foi imposto sem nenhuma participação social. Assim, mesmo com um projeto de Educação Rural, o campo era concebido como local atrasado, enquanto que a cidade era lugar de modernidade e progresso.

Durante o Estado Novo, esse modelo de educação contribuiu para que os jovens camponeses seguissem os princípios de obediência e cumprimento do dever, enquanto os jovens da burguesia agrária eram preparados para a educação secundária. Nesse período, sustentando os interesses das elites, algumas medidas pedagógicas foram instituídas, como a capacitação técnica. As Escolas Agrícolas Básicas passaram a oferecer três tipos de cursos: o Ensino Básico Agrícola, Ensino Rural (baseado em aulas práticas) e os Cursos de adaptação (MENDONÇA, 2006).

Somente no final década de 1960, com a Pedagogia de Alternância, que as classes populares tiveram espaço na construção e na constituição de uma proposta de pedagogia, passando os coletivos populares a ocupar cada vez mais espaços no campo educacional. Na década de 70, a Igreja Católica cria a Pastoral da Terra que vai reafirmar e reconhecer esses coletivos como detentores de saberes e direitos, contribuindo para a articulação do movimento popular do campo. Após muita resistência e luta, no final da década de 1990, com base em um projeto popular que incluía diversos sujeitos do campo, emerge um movimento nacional por uma Educação do Campo, que se afirma a partir de outros modelos de desenvolvimento, por

ser um projeto de educação da classe trabalhadora do campo.

Em 1997, essa trajetória de luta por uma Educação do Campo se consolida através do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, promovido pelo Movimento dos trabalhadores Rurais sem Terra (MST), com apoio da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Unesco), da *United Nations International Children's Emergency Fund is a United Nations* (UNICEF), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e da Universidade de Brasília (UNB). Nessa ocasião, foi apresentado o Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro em defesa de outra realidade para o campo, contrapondo ao projeto neoliberal de desenvolvimento. No ano seguinte, em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo- Luziânia (GO) que mobilizou os povos do campo para a construção de políticas públicas de educação e contribui com reflexão politico-pedagógica do movimento, partindo das práticas já existentes.

E com objetivo de ampliar a escolarização formal e projetos de educação para os trabalhadores assentados, nesse mesmo ano foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Anos depois, em 2004 na II Conferencia Nacional por uma Educação do Campo- Luziânia (GO), o campo e a educação conquistam espaços na agenda política do país, impulsionados pela democratização do acesso a terra e a educação escolar, como direito de todos e dever do Estado.

Em 2002, foi lançada as Diretrizes Educacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). E em 2004, para reforçar as políticas de inclusão de outros saberes foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), hoje extinta, momento em que a Educação do Campo teve um maior reconhecimento por parte do Estado.

No intuito de reafirmar a Educação do Campo no Estado de Minas Gerais em 2015 foi lançada as Diretrizes para a Educação Básica das Escolas do Campo de Minas Gerais. Para tais programas e diretrizes anteriormente citadas à população do campo abarca:

[...] agricultores familiares, os extrativistas, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agraria, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os gerazeiros, vazanteiros, catingueiros, veredeiros, pescadores artesanais, integrantes do movimento dos atingidos por barragens, apanhadores de sempre-vivas, faiscadores e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, p.09).

Diante do reconhecimento dessa diversidade de povos, a Educação do Campo reafirma que sua concepção de campo é orientada por outros discursos sobre o campo e sobre os sujeitos que compõem o campo, portanto, as disputas travadas pelo direito a terra, a educação, se fazem pelo reconhecimento e valorização das diferentes identidades camponesas.

Segundo Fairclough (2001), as identidades refletem a ação dos processos ideológicos na estruturação das relações de poder, da reprodução e da mudança social. Ao agir discursivamente, a ideologia configura gêneros, discursos e estilos distintos que levam a constituição, reprodução, contestação e reestruturação das identidades.

Nesse sentido, fica clara a preocupação do movimento por uma educação do campo em demarcar discursivamente os seus processos identitários, suas concepções e suas lutas. Aqui, ressalto o debate em torno da denominação “do” campo. O objetivo do movimento por uma Educação do Campo não é construir uma educação “para” o campo. A partir de um projeto que vem de fora, construído por outros sujeitos que não são povos do campo. E nem uma educação “no” campo, no sentido de que as escolas estejam localizadas na zona rural já seria o bastante, mesmo reproduzindo práticas educativas com base nos ideais hegemônicos. A denominação “do” campo tem intuito de adjetivar, de caracterizar. Não no sentido de diminuir, inferiorizar, comparar, como fazem os discursos que comparam as escolas “da zona rural” e escolas “das zonas urbanas”, e colocam as últimas como superiores. Mas, no sentido de identificar, reconhecer e reafirmar outras educabilidades, que são construídas a partir dos sujeitos locais, do campo. Sendo assim, ao se construir uma educação do campo não se pode partir do princípio de que a escola e as práticas pedagógicas devam ser iguais para todos, propondo técnicas, modelos padrões, únicos. A construção deve partir das pedagogias que estão inseridas nas vivenciais, no local, a partir dos saberes e fazeres locais. Nessa perspectiva educativa Brandão (1989) ressalta que o processo educativo se configura a partir do modo de vida dos grupos sociais, esta inserido na identidade cultural, portanto, não há um modelo único de educação, cada grupo de sujeitos configura um modelo de educação.

Tudo que é importante para a comunidade, e existe como algum *tipo de saber*, existe também como algum *modo de ensinar*. Mesmo ainda onde não criaram a escola, ou nos intervalos dos lugares onde ela existe, cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos para ensinar (BRANDÃO, 1989, p.22).

Diante dos inúmeros desafios enfrentados na configuração de outra perspectiva de educação, Arroyo, Caldart e Molina (2011) destacaram como pontos marcantes da trajetória

de construção de uma Educação do campo: *o silenciamento do rural*, que por muito tempo permeou parte dos órgãos governamentais, dos núcleos de financiamento e estímulo à pesquisa, dos centros de pós-graduação e dos estudiosos das questões sociais e educacionais; *o clamor pela terra*, dando visibilidade social e cultural dos sujeitos do campo; *Direitos usurpados, negados*, em que destacam a violação de direitos aos povos do campo, como o direito à educação; *a busca por outro olhar sobre o campo*, dando ênfase ao papel do campo em um projeto de desenvolvimento a partir dos diferentes sujeitos do campo; *O direito à escolarização ressignificado*, alertando a função social e cultural da escola; E *a Defesa de políticas públicas de Educação do Campo*, de forma a pensar um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo nesse projeto, a partir de uma perspectiva de que a “cidade não vive sem campo que não vive sem cidade” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.15). Assim, para atender a uma multiplicidade de povos, com seus múltiplos saberes e fazeres, a construção de uma Educação do Campo, além de abarcar um conjunto de pedagogias e experiências educativas que emerge dos diferentes movimentos sociais, teve que ampliar a sua discussão no campo das políticas públicas (CALDART, 2011).

E nesse contexto, como a luta por direitos perpassa pela garantia de políticas públicas, e para a consolidação de políticas é necessário à ação do Estado, a Educação do Campo acabou se tornando um tema controverso (MOLINA, 2012). O Estado, ao estabelecer políticas públicas, deveria considerar as diferenças e desigualdades históricas que levaram esses povos a lutarem por direitos. Entretanto, alguns órgãos públicos na configuração de políticas vêm concebendo um modelo de educação do campo que se afasta das perspectivas dos movimentos sociais do campo, excluindo temas geradores como a questão agrária, com seus conflitos, contradições, disputas, expropriações.

Desse modo, na medida em que essa trajetória de luta é evidenciada processos de desconstrução do pensamento pedagógico hegemônico são potencializados, fazendo emergir novas concepções pedagógicas e novas políticas educacionais que contrapõem a proposta educacional hegemônica, como os projetos de Educação Ambiental que afirmam interesses privados no espaço escolar público (LAMOSA, 2010).

Assim, acredito que uma Educação Ambiental para Justiça Ambiental ao potencializar processos educativos que evidenciam as injustiças socioambientais, tem sentido para uma Educação do Campo na medida em que a luta pelo ambiente se configura na luta contra violações de direitos, e perpassa pela defesa da identidade cultural e dos modos de existência dos povos do campo. Ao evidenciar a desigual distribuição dos danos e riscos ambientais, a EA coloca em evidência temáticas centrais da Educação do Campo, como a luta de classes e o

embate político. Desse modo, ambos os modelos de educação partem de uma perspectiva de educação que seja coerente com o seu contexto e que possibilite o enfrentamento das ideologias capitalistas.

Ao longo desse capítulo, apresentei a heterogeneidade de discursos que compõem o campo ambiental e o campo educacional. No campo ambiental, diante das diferentes visões sobre o ambiente, evidenciei a luta do movimento por Justiça Ambiental para atrelar as questões sociais às questões ambientais, e destaquei a emergência de um novo movimento: o Anti-ecologismo, que devido às forças político-econômicas, coloca a questão ambiental como um obstáculo a ser superado, se apoiando na livre iniciativa do mercado sem qualquer controle regulatório estatal. No campo educacional, de maneira mais sucinta, foi apresentada a disputa político-pedagógica em torno dos processos educativos e das políticas públicas relacionadas à Educação do Campo, evidenciando a luta dos movimentos sociais do campo pela garantia de uma educação que seja coerente com seus modos de vida. No próximo capítulo, apresento as estratégias investigativas utilizadas na pesquisa para significar o meu problema social.

3. ESTRATÉGIAS INVESTIGATIVAS

Para a pesquisa, que objetiva compreender o modo como a escola (e seus sujeitos) lida com processos de problemas/conflitos/injustiças socioambientais decorrentes da monocultura de eucalipto no município de Lima Duarte-MG, e quais as implicações dos diferentes discursos a esse problema, utilizei como referenciais teórico-metodológicos abordagens de investigação qualitativa e a Análise Crítica do Discurso (ACD).

A pesquisa qualitativa se interessa por compreender os sentidos dos fenômenos sociais advindos da experiência humana. Portanto, para além de buscar explicações dos dados obtidos, ela se preocupa em compreender os processos que levaram à produção dos dados. Assim, os dados obtidos nas investigações qualitativas não buscam objetivamente apontar estatísticas, comprovar hipótese, mas sim transmitir aspectos dos sujeitos e dos fenômenos sociais (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

No sentido de elucidar em que consiste a pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) apontaram cinco características desse modelo de investigação: 1) o ambiente natural é a fonte direta de coletas de dados, sendo o investigador o principal instrumento de coleta; 2) é descritiva, ou seja, os dados são apresentados em suas minúcias; 3) o interesse se faz mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; 4) Em geral, os dados são analisados de forma indutiva; 5) o significado é de extrema relevância, estando interessada nos sentidos e nas interpretações.

Dessa maneira, tais autores ressaltam que a investigação qualitativa é também descrita como naturalista “(...) porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17). Os dados, que são produzidos em meio às interações e produções de significados do investigador, são carregados de particularidades das pessoas e dos locais, o que pode tornar complexa a análise. Essas características possibilitam que a pesquisa qualitativa seja empreendida a partir de diferentes abordagens e estratégias; para esta fiz uso da observação participante, que, segundo Bogdan e Taylor (1975), se baseia em interações sociais entre investigador e sujeitos, sendo os dados alcançados por meio dessas interações.

Todavia, ao considerar que as interações podem se estabelecer de diferentes formas durante a investigação, Lapassade (2001), propõe três tipos de Observação Participante: 1) Observação Participante periférica, em que o observador está inserido no grupo de maneira que não interfira nas atividades; 2) Observação com participação ativa, em que o observador

pode participar de atividades, mas não se inserir por completo nelas; e 3) Observação participante total ou completa, em que o observador participa em atividades do grupo. Assim, o autor compreende a observação participante como todas as atividades desenvolvidas em campo pelo investigador.

Nesta pesquisa, como opção metodológica foi desenvolvida a observação participante ativa que compreendeu visitas às comunidades afetadas pela monocultura de eucalipto na região de Lima Duarte-MG; conversas com moradores/as, educadores/as, funcionários do IEF e da prefeitura; e ações conjuntas com o coletivo local contra o fechamento de escolas no município de Lima Duarte-MG, referenciado na conjuntura. Além disso, para estruturação da conjuntura e para a caracterização do meu problema social, também realizei consultas de atas, jornais e artigos acadêmicos, que abordam a monocultura de eucalipto na região.

Para que pudesse compreender as implicações do problema social com as práticas educativas, escolhi uma escola localizada em São Domingos da Bocaína, região com maior plantio de eucalipto, para realizar a observação participante e fazer entrevistas com educadores/ as. Como a escola é coabitada pelas redes de ensino Estadual e Municipal, optei por realizar a pesquisa com as duas redes. Os dados das entrevistas foram lidos em densidade, transcritos, separados em temáticas e analisados à luz de categorias da ACD.

É importante ressaltar, como me propus a trabalhar com a ACD que, ao buscar investigar sentidos de sujeitos em sua relação com processos de ideologia, hegemonia, identidade, reconheço que existem outros sentidos, outros saberes, advindos dessas relações, que não serão analisados, tampouco identificados na pesquisa, pois os discursos nada mais são que momentos das práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2010). Nesse sentido, devido à relação dialética entre momentos e práticas sociais, a observação participante possibilitou uma melhor caracterização, compreensão e análise das ações e das relações sociais que foram imprescindíveis na caracterização do contexto social de produção discursiva (capítulo quatro).

O corpus de pesquisa para ACD se refere a discursos produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas semiestruturadas tem por base um roteiro previamente elaborado das informações a serem obtidas; entretanto, durante a entrevista não é preciso seguir uma sequência obrigatória, e o entrevistador pode fazer intervenções junto ao entrevistado (MANZINI, 1995; MANZINI; SIMÃO, 2001). Desse modo, é possível obter e inserir informações na entrevista, de acordo os elementos que vão aparecendo durante a realização da mesma.

A escolha dos quatro entrevistados se deu através da observação participante. Por meio de conversas com moradores/as, educadores/as e estudantes, alguns sujeitos eram sempre

referenciados, devido a sua relação com a escola e a com comunidade, bem como as suas atuações pedagógicas, o que me levou a escolhê-los (Quadro 1). Para esta pesquisa as entrevistas foram conduzidas, sem perguntas rígidas, priorizando a voz dos sujeitos, de maneira a dar enfoque aos dados relevantes para investigação. Sob a autorização dos entrevistados/as, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas, sendo os nomes utilizados para a pesquisa fictícios, para preservar o anonimato dos entrevistados.

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos entrevistados

Educador/a entrevistados	Relação com a escola
Renato	Gestor da rede estadual
Carla	Professora de Ciência/Biologia
Paula	Gestora da rede municipal
Luiza	Professora dos anos iniciais

Fonte: Elaboração própria.

As entrevistas levaram em conta dois aspectos: a) Caracterização do/a educador/a, com base em sua trajetória, e relação do/a mesmo/a com a escola e com a comunidade; b) Relação comunidade/escola a partir de problemas/conflitos/injustiças ambientais locais, dando enfoque à questão da monocultura de eucalipto, e as possíveis reverberações à educação. Após a transcrição segmentos dos discursos foram divididos em quatro eixos temáticos que surgiram a partir de uma leitura densa das transcrições.

Os quatro eixos temáticos foram: 1) **Trajetória dos educadores/as**, em que busquei caracterizar os sujeitos entrevistados, dando enfoque para a sua relação com o campo e com a escola. As informações obtidas nesta etapa foram utilizadas para compor o contexto social de produção discursiva, que será discutido no capítulo cinco; 2) **Sentidos sobre problemas/conflitos/injustiças em sua relação com a monocultura de eucalipto**, no qual abordo as significações dos/as educadores/as sobre a problemática em questão; 3) **Sentidos sobre a escola a partir da relação escola/comunidade**, em que busquei compreender a relação que escola estabelece com o contexto local; 4) **Sentidos sobre currículo e práticas educativas**, eixo em que discuto as relações de poder existentes na configuração dos currículos e das práticas educativas, e os sentidos dos/as educadores/as sobre suas práticas e as educabilidades em disputa. Os discursos referentes aos três últimos eixos foram abordados à luz da ACD no capítulo seis, em que foi privilegiada a análise do léxico e da

intertextualidade manifesta, dando ênfase na representação discursiva.

Conforme explicitado no capítulo anterior, a intertextualidade consiste na propriedade dos textos de possuir fragmentos de outros, ou seja, às formas pelas quais outros textos são incorporados na produção dos discursos (FAIRCLOUGH, 2001, *apud* VIEIRA; RESENDE, 2016, p.135). Já representação discursiva, por meio de significações do seu conteúdo, estabelece os tipos de discursos, indicando o modo como estão representados e sua função, além de poder incluir aspectos de estilos e contexto representados. Sendo assim, a representação pode ocorrer de duas formas: 1) direta, quando as palavras exatas do discurso são referenciadas pelo autor, como quando se utiliza aspas; ou 2) indireta, quando não se faz uso das palavras originais, ou sentidos, empregadas nos discursos (FAIRCLOUGH, 2001).

No campo analítico de tais representações, utilizei as seguintes categorias: pressuposição, negação, metadiscurso e ironia (FAIRCLOUGH, 2001).

As **pressuposições** são representadas no texto por proposições consideradas, podendo ser apoiada em textos anteriores produzidos pelos próprios sujeitos que fazem uso da pressuposição, ou em textos produzidos por outrem, podendo ser instrumentos de manipulação. A **negação** é um fenômeno em que outros textos são incorporados no sentido de contradizê-los ou rejeitá-los, implicando a defesa de uma ideia.

No **metadiscurso**, o produtor do discurso dá ideia de um distanciamento de si mesmo no texto, de maneira a produzir diferentes níveis, como se os textos incorporados fossem de outro produtor. O metadiscurso pode se apresentar por meio de expressões evasivas; sugerindo pretextos (“espécie de”); expressões que sugerem pertencimento a outro texto (“segundo fulano”), expressões metafóricas; ou fazendo uso de paráfrases. A paráfrase consiste em reformular no texto algo que foi dito por outra pessoa, dessa forma representa uma ideia advinda de um texto-base. Fairclough (2001) ao discutir metadiscurso, adverte sobre as implicações desse fenômeno as representações de identidade, uma vez que a pessoa ao incorporar o discurso de outra se envolve com as estruturas que formulam o discurso, trazendo suas definições textuais políticas e ideológicas.

Por fim, a **ironia** é o uso de um texto (discurso) para empregar outro sentido, outro significado, este que requer uma interpretação. A interpretação pode se dar a partir de pressupostos do interprete, com base em suas crenças e valores, relação entre significado e contexto, tom de voz, pistas nos textos escritos.

Em todo movimento analítico, as relações ideológicas tomaram corpo, já que, conforme referenciado, as relações dialéticas existentes entre o discurso e os outros elementos das práticas sociais possibilitam que os discursos incorporem e sejam incorporados por outros

elementos, configurando novos sentidos e significados, portanto, os discursos podem informar, inculcar e/ou reproduzir significados. Sendo que, os sentidos e significados são representados não apenas no uso da linguagem, mas também através de corpos, posturas, gestos, movimentos, etc (FAIRCLOUGH, 2010).

Nessa perspectiva, Fairclough (2010) nos remete aos aspectos ideológicos e hegemônicos presentes nas representações discursivas, pois através dos processos ideológicos as reproduções ou mudanças discursivas se estabelecem para garantir a hegemonia. A categoria ideologia possibilita compreender os processos ideológicos presentes nos discursos, por meio dos sentidos das palavras, dos estilos, do uso das categorias de análise. A categoria hegemonia, nos atenta às orientações da prática social, sejam elas orientações econômicas, políticas, ideológicas e culturais (RESENDE; RAMALHO, 2004). Fairclough (2010) se fundamenta no conceito de ideologia proposto por Thompson (1995), que estabelece que “estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” (THOMPSON, 1995, p.76). Dessa maneira, nas análises também busquei identificar os aspectos ideológicos por meio das representações discursivas.

Segundo Thompson (1995) a ideologia pode operar com base em cinco modos: Legitimação, Dissimulação, Unificação, Fragmentação e Reificação, como se observa no Quadro 2:

Quadro 2 - Modos de operação da ideologia

Modos Gerais	Algumas Estratégias Típicas de construção simbólica
Legitimação	Racionalização Universalização Narrativização
Dissimulação	Deslocamento Eufemização Tropo(sinédoque, metonímia, metáfora)
Unificação	Estandardização Simbolização da Unidade
Fragmentação	Diferenciação Expurgo do outro
Reificação	Naturalização Eternalização Nominalização/ passivização

Fonte: Adaptado pela autora de Thompson (1995).

A **Legitimação** se configura quando as relações de dominação são estabelecidas ou sustentadas com base em apoio, em concordâncias. A legitimação pode ser concebida por: a)

racionalização, onde é construída uma cadeia de raciocínio pelo produtor da construção simbólica, b) *universalização*, quando são feitos acordos em que interesses de alguns indivíduos são determinados como interesse de todos, e c) *narrativização*, quando as construções simbólicas se dão através de histórias que contam do passado e incorporam o presente.

O processo de **Dissimulação** ocorre quando as relações de dominação são estabelecidas ou sustentadas de maneira ocultada, negada ou obscurecida, por desviar a atenção, ou por passar por cima de outra concepção. A dissimulação por ser concebida por: a) *Deslocamento*, quando um determinado objeto ou sujeito é usado para se referir a outro, sendo as características positiva ou negativa transferidas, b) *Eufemização*, quando ocorre uma valoração positiva a partir das relações, ações ou instituições, c) *Tropo*, quando há um uso figurativo das formas simbólicas. O tropo se refere a um grupo de estratégias que abarcam a sinédoque, que envolve a junção semântica da parte e do todo; a metonímia que consiste em empregar um termo no lugar de outro e a Metáfora, que é a aplicação de um termo ou frase a um objeto ou ação a qual ele, não poderia ser aplicado.

A **Unificação** ocorre quando as relações de dominação são estabelecidas ou sustentadas através da construção simbólica de uma unidade coletiva, interligando os indivíduos independente de diferenças e divisões que possa separá-los. Processos de unificação podem se dá por: a) *padronização*, quando as formas simbólicas são postas sob um referencial, ou por b) *simbolização da unidade*, construção de símbolos que para representar uma unidade ou uma identificação coletiva, pode ser relativa de um grupo, ou de uma pluralidade de grupos.

Já quando as relações de dominação são estabelecidas ou sustentadas por meio da segmentação de indivíduos ou grupos, bem como de suas concepções, constitui a **Fragmentação**, que pode ocorrer por: a) *diferenciação*, quando é dada ênfase as distinções, as diferenças com base nas características que os diferem, e b) *Expurgo do outro*, quando há a construção de um inimigo.

Por fim, a **Reificação** se configura quando as relações de dominação são estabelecidas ou sustentadas por meio da retratação de uma situação transitória, histórica, como se a mesma fosse permanente, natural ou temporal, e, desse modo, produz a eliminação ou apagamento do caráter sócio-histórico dos fenômenos. Processos de reificação podem ocorrer por: a) *naturalização*, quando um processo histórico social é tratado como um acontecimento natural ou inevitável; b) *eternalização*, quando os fenômenos são concebidos como permanentes, imutáveis e recorrentes, exaurindo o seu caráter histórico; c) *nominalização*, quando

processos são transformados em nomes; e por d) passivação, quando os verbos são usados na voz passivas. Os dois últimos processos de reificação (c e d) produzem um apagamento dos atores e das ações, e tendem a eliminar as referências que possibilitam identificar contextos espaciais e temporais, por modificar as construções verbais ou fazer uso do gerúndio.

Diante das estratégias investigativas expostas, no próximo capítulo apresento o meu contexto social de produção discursiva, em que caracterizo o ambiente onde o problema social se insere e os/as educadores/as entrevistados/as na busca por compreender os mecanismos de produção de sentidos sobre o problema social.

4. CONTEXTO SOCIAL DE PRODUÇÃO DISCURSIVA

Nas últimas décadas, inúmeras tecnologias e práticas de uso e manejo da terra, como a silvicultura, se expandiram pelo mundo sob um discurso de suprir a crescente demanda por recursos naturais e diminuir a pressão sobre os remanescentes naturais. E nesse cenário, fazendo uso das melhores tecnologias, o Brasil se destaca por ser um dos maiores produtores de florestas plantadas do mundo, em sua maioria florestas compostas por pinus e eucalipto, ficando em 4º lugar no ranking mundial dos produtores de celulose. Segundo dados da Confederação de Agricultura e Pecuária (CNA), as florestas plantadas no Brasil ocupam uma área de aproximadamente sete milhões de hectares, sendo Minas Gerais o estado que lidera o ranking de área plantada, contando 1,49 milhão de hectares, seguido por São Paulo e Paraná (IBÁ, 2017).

O eucalipto é a espécie mais plantada no Brasil, originário da Austrália, foi introduzido nos país por volta de 1900 com o objetivo de suprir a demanda de lenha, postes e dormentes nas estradas de ferro. Por volta da década de 1970 para atender à demanda de carvão das siderurgias, o plantio começou a se expandir pelo país. Atualmente, a área de floresta plantada de eucalipto no Brasil ocupa mais de sete milhões de hectares (Figura 4), sendo as maiores produtoras localizadas no estado de Minas Gerais, Pará, Maranhão, Mato Grosso do Sul e Espírito Santo. Em tais regiões o alto consumo de carvão vegetal se destina a suprir a grande demanda de siderúrgicas instaladas nessas regiões (MONTEIRO, 2006; VITAL; PINTO, 2011). Dessa forma, pode-se correlacionar à expansão das plantações de eucalipto com a intensificação da atividade minerária. Como exemplo, destaco a região do quadrilátero ferrífero, localizada na região centro-sul do estado de Minas Gerais, que é responsável por cerca de 60% da extração nacional de minério de ferro, e a concentração da produção vegetal na região do cerrado para atender a essa demanda.

Segundo Rezende e Santos (2010), os principais agentes reflorestadores no estado de Minas Gerais são: siderúrgicas independentes (guseiras), e integradas; produtoras de celulose; produtoras de ferroliga; e os produtores independentes. Sendo as siderúrgicas independentes (guseiras) e integradas, e as produtoras de celulose as responsáveis pelo maior consumo de matéria prima florestal no estado. Nesse contexto, para atender a nova legislação ambiental, que visa reduzir a produção de carvão mineral oriunda de florestas nativas, houve um crescimento das florestas energéticas de Minas Gerais. No entanto, como a o carvão mineral é utilizado no processo produtivo da atividade minerária as relações de compra e venda são dependentes do crescimento econômico e da demanda atual de carvão vegetal (REZENDE;

SANTOS, 2010).

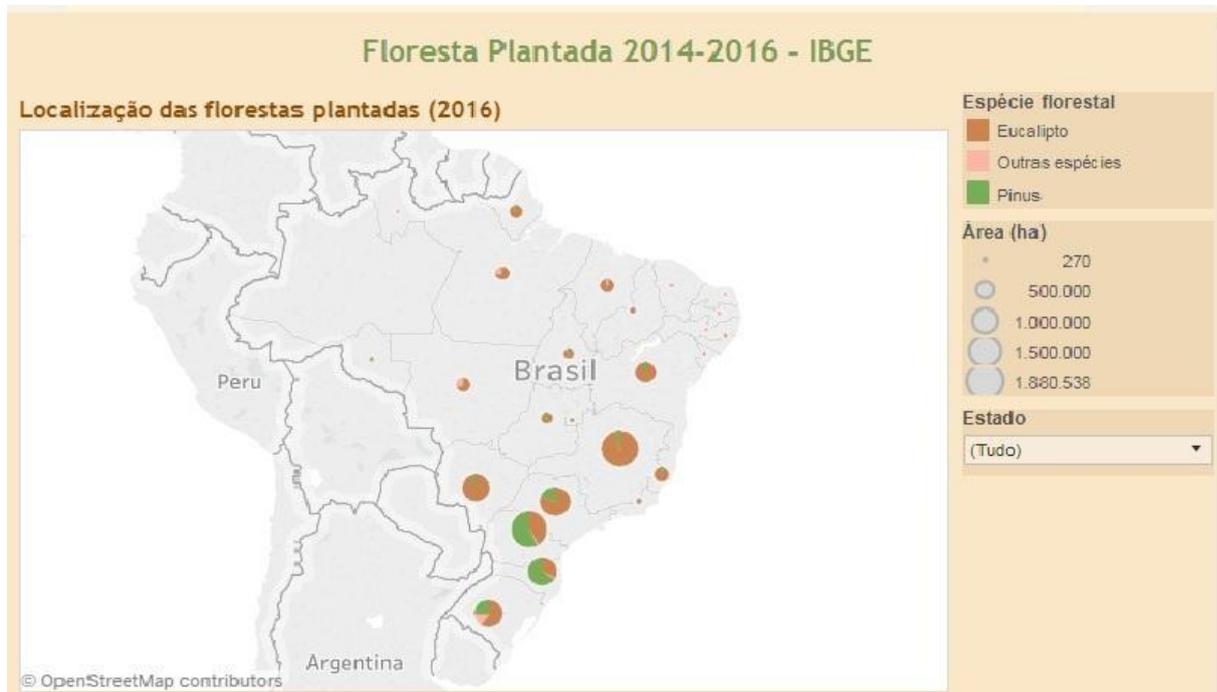


Figura 2 - Área de Floresta plantada no Brasil (2014- 2016)

Fonte: IBGE (2016).

Ao mesmo tempo em que as monoculturas avançavam pelo território brasileiro, controvérsias socioambientais surgem acerca dessa alternativa, sendo que muitas delas contrapõem a visão de que as florestas plantadas seriam uma alternativa socioambientalmente viável. Enquanto, de um lado, as grandes empresas, por meio de selos de produção, garantem que o produto é feito de forma “sustentável”, proveniente de áreas com manejo ambientalmente adequado e de forma socialmente justa. Por outro, diversos conflitos socioambientais emergem nos territórios em que o plantio se expandiu devido, principalmente, à desterritorialização de povos tradicionais e as formação de reservas ambientais (GOMES; FROES, 2008).

Assim, a desigual distribuição dos riscos ambientais fez com que as florestas de eucalipto passassem a ser reconhecidos por especialistas e comunidades tradicionais como uma alternativa ambiental lucrativa do ideal desenvolvimentista, uma vez que a renda oriunda da prática é destinada quase em sua totalidade às grandes empresas, enquanto que os impactos ambientais e sociais recorrem sobre as comunidades que foram tomadas pelas plantações. Sendo esta realidade de desigualdades socioambientais conscientemente e estrategicamente pensada pelo setor empresarial responsável, como descrito no fragmento do relatório da IBÁ

de 2017.

Para dar continuidade à curva ascendente de crescimento do setor e sua importante contribuição para o desenvolvimento econômico e sustentável do País, a Ibá segue trabalhando pelo estabelecimento de uma política clara e consolidada do setor no Brasil. A redução de custos, fundamental para a manutenção da competitividade da indústria brasileira, inclui a desoneração tributária de investimentos, a resolução dos principais entraves de infraestrutura e logística, a reforma trabalhista, a desburocratização de processos como o licenciamento ambiental, o registro de produtos que garantam a defesa fitossanitária do setor, a melhora da oferta de créditos a produtores rurais e o combate permanente à concorrência desleal. (IBÁ, 2017, p.05 *apud* BRITO, 2017, p. 8).

Portanto, intrinsecamente ao crescimento das plantações de eucalipto no território brasileiro emergem inúmeros conflitos ambientais em decorrência das modificações ambientais que comprometem a vida no campo, sendo os conflitos que envolvem o uso da água, a desestruturação da economia camponesa e a expulsão das terras os mais recorrentes.

Para exemplificação destaco o conflito ambiental na região Maranhão em função das plantações de eucalipto da empresa de base florestal Suzano. Controlada por uma *rold* com negócios em 60 países, a empresa é a segunda maior produtora global de celulose de eucalipto. As primeiras florestas de eucalipto começaram a ser plantadas na região do Maranhão há cerca de 30 anos para suprir as usinas de ferro. Hoje as plantações já ocupam uma área com o raio de 200 km, se espalhando por oito municípios, fazendo com que os povos locais, sem terras para o plantio, passassem a utilizar do extrativismo para sobreviver.

E nesse contexto, como forma de resistência e luta por território surgiu o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco de Babuçu (MICQCB) que reúne cerca de 30 mil mulheres extrativistas no Maranhão, Pará e Tocantins, estados onde a Suzano atua. Como grande parte das reservas extrativistas pertence à empresa, o movimento vem passando por alguns impasses internos pelo fato de integrantes acharem que dependem da empresa, se dispondo a fazer parceria com a mesma. Em contrapartida, outros integrantes acreditam que não devem fazer negócios com uma empresa que, segundo estes, destrói os modos de vida das comunidades locais e ameaça a segurança alimentar no campo. Desse modo, ainda com suas contradições internas, o movimento luta pela reapropriação dos seus territórios e pela defesa de suas comunidades (JUNIOR; OLIVEIRA; COSTA, 2014).

Essa crescente expropriação de terras e dos meios de sobrevivência tanto nas comunidades urbanas, dos grandes centros, quanto nas comunidades rurais, vêm acarretando uma série de desigualdades socioambientais e de violações de direitos humanos. Dessa forma,

contrapondo tais injustiças, às reivindicações desses indivíduos e/ou coletivos injustiçados estão cada vez mais presentes, como afirmam Leroy; Pacheco (2011):

Muitos grupos sociais foram “desconectados”, ou melhor, arrancados à força do seu território, mas o seu grito de injustiçados é o grito da reivindicação por dignidade, por reconhecimento. Não se trata de uma “demanda” de subalternos por mais justiça, mas antes de tudo, de uma afirmação que coloca os setores dominantes no seu verdadeiro lugar de predadores e opressores (...) o clamor por equidade e igualdade frente ao trabalho, ao território, às políticas de “desenvolvimento” confunde-se aqui com o grito por um meio ambiente preservado para o futuro. Esse grito se confunde, por sua vez, com o grito contra o mercado que pretende cuidar desse meio ambiente (LEROY; PACHECO, 2011, p.53).

Ao observar as áreas com conflitos ambientais envolvidos com o plantio de eucalipto no Mapa do Observatório de Conflitos Ambientais (GESTA/UFMG), no capítulo quatro, os conflitos ficaram restritos ao norte do estado, mais especificamente a região nordeste, não aparecendo nenhum conflito na região da zona da mata, apesar da região sudeste apresentar áreas de plantio de acordo com o Mapa de Florestas plantadas do IBGE. Como já citei, o número de conflitos demarcados no Mapa de Conflitos Ambientais está restrito à potencialidade de atividade do grupo de pesquisa responsável, mas uma correlação entre os mapas coloca a região sul como uma região sem conflitos. Pode ser que algumas áreas, realmente, não sejam regiões de conflitos, todavia, uma ação conjunta entre a Superintendência Regional do trabalho (SRT/MG), o Ministério Público do Trabalho e a Polícia Rodoviária Federal (PRF) encontrou trabalhadores em condições análogas à escravidão em uma fazenda localizada na zona rural de Santa Barbara do Monte Verde, município vizinho de Lima Duarte-MG. Conforme o Ministério do Trabalho, os funcionários realizavam o corte e empilhamento de toras de eucalipto (TRIBUNA DE MINAS, 2018). Sendo assim, fica clara a importância de novos estudos e parcerias entre grupos de pesquisas e instituições que têm por objetivo identificar casos de injustiças socioambientais, para melhor identificá-las e caracterizá-las, pois, a invisibilização de problemas ambientais corrobora para que discursos hegemônicos afirmem que essa ou aquela região não é uma região problema.

Nesse sentido, com intuito de explicitar as injustiças socioambientais decorrentes da monocultura de eucalipto, em um primeiro momento apresentei um panorama geral sobre o avanço da monocultura no território brasileiro. Na próxima seção, que se referente ao meu contexto social de produção discursiva, me limito aos problemas/conflitos/injustiças decorrentes da monocultura de eucalipto na região escolhida para estudo, que está localizada no município de Lima Duarte-MG.

4.1. Expansão da monocultura de eucalipto no município de Lima Duarte-MG

Para caracterizar e compreender a problemática da monocultura de eucalipto no município de Lima Duarte, MG, tomei as comunidades com os maiores plantios de eucalipto, o ambiente escolar, bem como os espaços políticos e institucionais como contexto social de produção discursiva.

Desse modo, por meio de consultas a documentos oficiais, como atas de audiências públicas, pesquisa em jornais e artigos, reuniões locais, e visitas *in locu*, em que obtive relatos de moradores/as, educadores/as e funcionários do IEF, fiz uma descrição da questão socioambiental local.

O município de Lima Duarte-MG localiza-se na Mesorregião da Zona da Mata, microrregião de Juiz de Fora. Com uma área total de 848,564 km², o município é subdividido em quatro distritos: Sede, Conceição do Ibitipoca, São Domingos da Bocaina e São José dos Lopes. Além de vilas e povoados rurais, sendo eles: Capitães, Capoeira Grande, Capoeirão, Manejo, Mogol, Monte Verde, Orvalho, Palmital, Rancharia, Rosa Gomes, Souza e Várzea do Brumado. Os municípios limítrofes são: Juiz de Fora, Pedro Teixeira, Bias Fortes, Santa Rita do Ibitipoca, Santana do Garambéu, Andrelândia, Bom Jardim de Minas, Olaria, Santa Bárbara do Monte Verde (Figura 3).

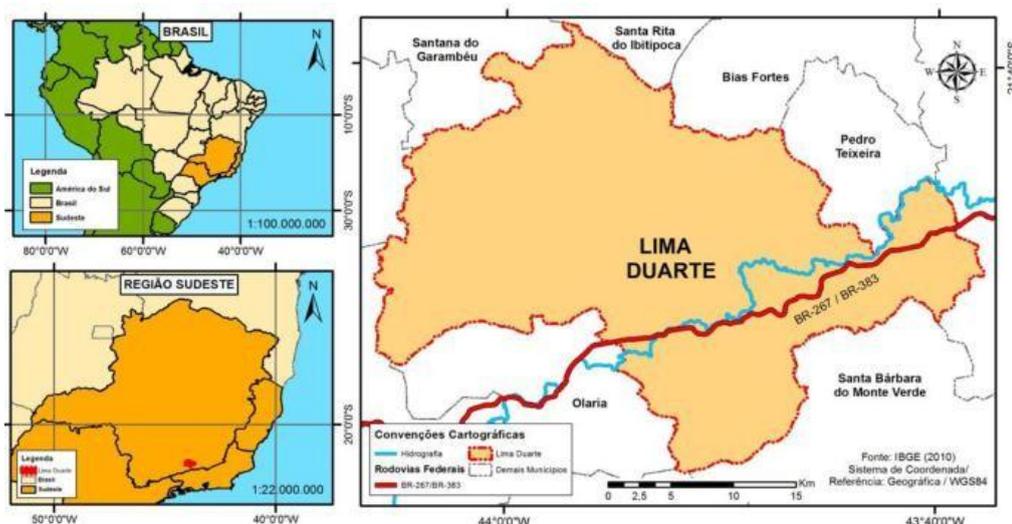


Figura 3 - Localização do município de Lima Duarte na Zona da Mata Mineira e no estado de Minas Gerais

Fonte: Neto et al. (2014).

Segundo dados do IBGE (2010), a população possui 16. 786 habitantes, sendo 3.786

residentes da zona rural e 12.363 residentes da zona urbana. Todavia, por ser um município com uma população pequena, os aspectos comunitários rurais e urbanos se entrecruzam nos diferentes espaços socioculturais. Sendo a área rural extensa quando comparada com a parte urbanizada.

Segundo Neto *et al* (2014), a conservação da flora se deve em grande medida à presença de uma unidade de conservação de proteção integral em sua parte norte, referente ao Parque Estadual do Ibitipoca, à zona de amortecimento e a compartimentos de relevo acidentado, que dificultam atividades agropastoris e favorecem a manutenção da vegetação, e ao estabelecimento de conectividades funcionais. Para fins econômicos, as terras eram, predominantemente, utilizadas para pastagens, porém, nos últimos anos em função da rentabilidade, as investidas se centraram na monocultura de eucalipto.

O plantio de eucalipto se distribui de forma irregular, o que tende a diversificar os mosaicos paisagísticos na zona rural do município e região, com casos de reflorestamentos que atingem topos de morros e violam áreas de preservação permanente. Assim, há supressão dos referenciais fisionômicos contínuos dos campos de altitude e ações de erosão laminar aceleradas em função da interceptação precária das águas pluviais exercida pelo eucalipto e pela difusão menos eficiente do escoamento superficial em função do baixo desenvolvimento do sub-bosque. Sendo que, nos distritos de São Domingos da Bocaina e Souza do Rio Grande, os usos menos intensivos tem garantido uma dinâmica erosiva mais controlada (NETO *et al.*, 2014).

Para caracterizar a dinâmica das áreas com plantio de eucalipto no município de Lima Duarte-MG, Moura e Saidan (2014), usando técnicas de sensoriamento remoto em conjunto com os Sistemas de Informação Geográfica (SIG), acompanharam o desenvolvimento das áreas com plantio de eucalipto entre os anos de 2005 e 2011. Com base nos resultados, em 2005, o município apresentava uma área plantada total de aproximadamente 2,26 km² de eucalipto o que corresponde a 226 ha. Fazendo uma relação dessa área com a área do município que é de 848,56 km² esse valor corresponde a apenas 0,26% do total. Naquela época, as plantações eram dispersas e com tamanho reduzido, com o maior plantio localizado na porção leste do município. Entretanto, ao longo dos seis anos, ocorreu uma mudança significativa no quadro de plantações de eucalipto no município. Em 2011, foi encontrado um total aproximado de 22,4 km² ou 2.240 ha de plantações, que corresponde a um crescimento de aproximadamente 891% em relação ao ano de 2005, com as maiores plantações situadas na porção noroeste e oeste do município, e plantações menores em todas as regiões do município.

Nesse sentido, Moura e Saidan (2014) destacam a ausência de áreas de silvicultura em alguns locais onde antes se fazia presente, dando enfoque a região leste do município que, em 2005, possuía a maior área de plantio e em 2011 apresentou redução considerável. Segundo os autores, essa ausência indica que houve uma mudança do uso da terra ou a ocorrência de um processo de exploração recente. Já a ampliação da área plantada, principalmente na região noroeste e oeste do município, iniciou de fato a partir de 2005, uma vez que, em imagens de satélites anteriores ao período analisado não há evidências de plantações tão expressivas quanto às identificadas. Dessa forma, com bases nos dados apresentados, fica claro que o plantio de eucalipto na região cresceu de forma vertiginosa nos últimos anos (Figura 4).

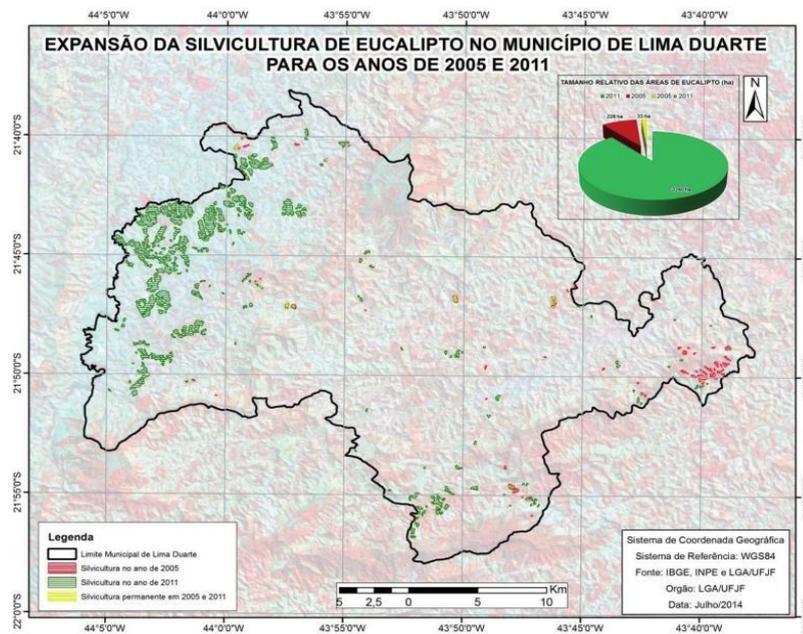


Figura 4 - Distribuição das áreas de cultivo de eucalipto no município de Lima Duarte em 2005 e 2011

Fonte: MOURA; Z Aidan (2014).

Para ampliar as informações sobre o plantio de eucalipto na região, no dia 13/01/2017, fui à sede do Instituto Estadual de Florestas (IEF) do município. Por meio de conversa informal, três funcionários que estavam presentes fizeram um breve panorama da chegada do eucalipto da região. Segundo os relatos, o início dos plantios em Lima Duarte ocorreu por volta do ano de 2004, concomitante com investidas de compra de terras na região com a finalidade de reflorestamento. Na época, empresários da Saint Gobain Pam Bioenergia LTDA, sociedade empresaria limitada cuja atividade principal é produção de carvão vegetal, procuraram a prefeitura de Lima Duarte para propor parcerias e fazer um projeto maior no

município, porém, a prefeitura não fechou nenhum contrato com a empresa. Dessa forma, o município de Lima Duarte ficou apenas com os plantios, referente à lenha, e a produção de carvão ficou no município de Bom Jardim de Minas, município vizinho de Lima Duarte, onde a empresa se instalou. Com base nos relatos, durante o preparo da terra entre os anos de 2005-2006 ocorreu uma intensa aplicação de agrotóxicos nos pastos, que levou a uma grande mortandade de pássaros na região.

Com relação ao licenciamento, no início algumas plantações foram multadas, principalmente no entorno do Parque Estadual de Ibitipoca. Entretanto, segundo os funcionários, hoje, todos os plantios se encontraram regularizados via Superintendência Regional de Meio Ambiente (SUPRAM), sendo os processos de corte formalizados pelo IEF. A maioria dos plantios está em estágio de primeiro corte, com cerca de oito anos.

Durante a conversa, um dos funcionários reconheceu a existências de impactos locais advindos do plantio de eucalipto na região, reforçando os prejuízos ambientais e sociais, pelo fato do plantio ter se instalado em uma área de campo que tinha uma boa qualidade ambiental.

Teve impacto ambiental, social e econômico. Total... tirou o homem do campo (...). O homem do campo produzindo bem ou mal, estava lá. Tirando leite, tendo o que comer. Porém, com a chegada da empresa os moradores venderam suas terras. Alguns vieram para a cidade, ficaram desempregados. Ou se empregados, com subempregos. A parte econômica ficou para o município de Bom Jardim, porque a atividade industrial se instalou lá.

Outra questão ambiental relatada foi referente à poluição. O processo de carbonização é realizado nas proximidades da região do Capoeirão, dessa forma, a poluição afeta diretamente o município de Lima Duarte (Figura 5). Aqui, vale ressaltar que essa região é uma das mais carentes do município, sendo a população caracterizada como de baixa renda.



Figura 5 - Poluição do ar decorrente da queima do eucalipto para produção de carvão

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2017).

Com relação ao descumprimento de contratos da produção de eucalipto do Programa Produtor Florestal (PPF), destinado a atender a usina Arcelor Mitral, localizada próxima ao município de Lima Duarte, os funcionários do IEF informaram que o problema já havia sido resolvido, após a reativação dos contratos no início do ano de 2016, e que o mesmo havia ficado restrito a região Juiz de Fora, onde cerca de 250 produtores que participavam do PPF ficaram impossibilitados de usar suas terras. Segundo informações da Cooperativa dos Produtores de Florestas Sustentáveis da Zona da Mata (Coopflos) seis milhões de reais deixaram de ser investidos por mês na economia e a perda de empregos diretos chegou a 700 postos (NOCELLI, 2016).

No dia 28 de janeiro de 2017 realizei uma visita à comunidade de São Domingos da Bocaina, que fica localizada na região de maior plantio de eucalipto do município. A visita foi guiada por uma professora e uma moradora/estudante do Ensino Médio da escola da comunidade.

São Domingos Bocaina está localizado na porção rural do município de Lima Duarte, a 33 km da zona urbana, sendo que 23 km são de estradas de terra. Segundo relatos sobre a história da comunidade, durante o período da escravidão muitos escravos conseguiram se refugiar na região por ser rota da Estrada Real. A região possui belas paisagens e cachoeiras, porém, a paisagem vem passando por diversas modificações ambientais, muita delas em decorrência da monocultura de eucalipto (Figura 6).



Figura 6 - Monocultura de eucalipto próximo as cachoeiras em São Domingos, povoado de Lima Duarte –MG

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2017).

Com base em um diagnóstico realizado pelos/as professores/as da escola da comunidade de São Domingos, a região possui aproximadamente 400 habitantes, que sobrevivem de trabalhos locais como: lavrador, produtor leite, serrador, servente escolar, comerciante, carpinteiro, pintor, caseiro, faxineira. Os maiores problemas locais apontadas pelos/as moradores/as se relacionam com a falta de empregos e o transporte público, que, além de ser escasso, em algumas épocas as estradas ficam intransitáveis, principalmente nos período de chuvas.

Durante a visita, percorremos toda a comunidade. Primeiramente visitamos a área central, onde se encontra a escola, a igreja, o posto de saúde e a maior concentração de casas. Posteriormente, visitamos a região de Capitães, onde está localizado um dos grandes plantios de eucalipto do município (Figura 7). Na ocasião, em conversa com alguns moradores/as, um morador, que também era trabalhador da empresa responsável pelo maior plantio da região, contrapondo a visão que coloca a monocultura de eucalipto com uma oportunidade para geração de empregos diretos e indiretos e investimentos em infraestrutura, relatou que o cultivo na região é praticamente todo mecanizado e necessita de pouca mão-de-obra, portanto, acaba por gerar poucos empregos.

Tal situação reflete uma mudança nas relações de trabalho no campo a partir da mecanização da produção agrícola. Por necessitar de mão-de-obra especializada e fazer os/as

trabalhadores/as perderem o vínculo com a produção, a partir de trabalhos esporádicos, essa mudança fez com que os sujeitos do campo ficassem mais vulneráveis e dependentes do capital (TORMIN *et al.*, 2013). Outra questão relatada pelos/as moradores/as foi referente a infraestrutura nas regiões de plantio, devido à precariedade das estradas e à pouca sinalização das vias que desembocam nas plantações.



Figura 7 - Plantio de eucalipto da região de Capitães- São Domingos

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2017).

No período de 23 a 25 de julho de 2017, juntamente com uma professora do município, fiz outra visita à região de plantio de eucalipto. Nessa oportunidade, fiquei hospedada na comunidade do Souza que, segundo relatos de moradores/as, é a região mais impactada com o plantio de eucalipto. Nessa ocasião, conversei com moradores/as sobre os impactos locais, visitei alguns plantios de eucalipto, além de conhecer a sede da empresa, localizada no município vizinho Bom Jardim de Minas.

A comunidade do Souza está localizada a aproximadamente 27 km de estrada de chão da região central de Lima Duarte. Dessa forma, devido à distancia, às condições de transporte das estradas, comumente os/as moradores/as realizam suas principais atividades, como aquelas ligadas à saúde e à alimentação, no município de Bom Jardim de Minas.

Em conversa com os/as moradores/as, os/as mesmos/as relataram diversas mudanças a partir da instalação da empresa Saint Gobain Pam Bioenergia LTDA na região. No que se refere à geração de empregos, apenas três moradores da comunidade foram contratados pela

empresa, pois a mesma necessita de mão-de-obra especializada que “vem de fora”. Como exemplo, citaram o município de Montes Claros. Assim, essa realidade contrapõe os discursos colocam a geração de emprego como uma das principais vantagens desse tipo de empreendimento.

Com relação às desvantagens, os/as moradores/as relataram o aumento de doenças respiratórias, devido à poeira decorrente do fluxo de caminhões, este que ocorre 24 horas por dia; a segurança, pois os veículos são de grande porte e passam por dentro da comunidade, sendo relatados casos de acidentes, como uma ocasião em que uma roda soltou e atingiu uma casa, e fios de iluminação pública arrancados pelos caminhões; e a diminuição da população de peixes nos rios e córregos da região (Figura 8).

Dessa forma, devido aos problemas relatados, a Associação de Moradores da Comunidade do Souza em defesa de seus direitos, se articulou para cobrar algumas providências por parte da empresa. Dentre as demandas da população, destacam-se a mudança das vias de passagens de caminhões, para que os mesmos parem de passar por dentro da comunidade, e a construção de uma rede de esgoto para o escoamento da água na comunidade, que foi alterado com a chegada da empresa. Para compensar os danos, a empresa, juntamente com a prefeitura, realizou o calçamento das ruas centrais da comunidade, e esta providenciando obras de saneamento básico e da reforma do campo de futebol da comunidade.

Em conversa com moradores/as, o grande anseio da comunidade é o investimento no turismo local, devido à paisagem que conta com cachoeiras e trilhas. Entretanto, os/as mesmos/as reconhecem que o plantio de eucalipto, bem como toda a dinâmica envolvida com a produção, interfere diretamente na atividade turística, por meio da contaminação dos recursos hídricos com agrotóxicos; das condições das estradas, devido ao fluxo de caminhões de grande porte; além da mudança na paisagem, com as plantações de eucalipto.



Figura 8 - Impactos ambientais da monocultura de eucalipto na comunidade do Souza

A: placa de aviso de veículos e máquinas pesadas. B: poeira decorrente do fluxo de caminhões. C: condições das estradas devido à movimentação de veículos. D: movimentação de caminhões na comunidade do Souza

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2017).

As visitas referenciadas foram realizadas com o propósito de descrever e compreender o histórico do plantio de eucalipto no município de Lima Duarte, e identificar possíveis processos de injustiças socioambientais. Entretanto, durante as visitas nas regiões que apresentam os maiores plantio de eucalipto, como São Domingos da Bocaina, Capitães, Palmital e Várzea, os/as moradores/as, ao se referirem aos problemas locais, comumente citavam a problemática do fechamento de escolas na zona rural do município. Desse modo, resolvi incorporar esta questão na pesquisa no intuito de discutir possíveis relações entre a monocultura de eucalipto e o fechamento de escolas na região.

4.2. As escolas do campo no município de Lima Duarte

Uma educação sem esperança não é educação.
Quem não tem esperança na educação dos
camponeses deverá procurar trabalho noutro lugar.
(FREIRE, 1979, p.15)

Nas últimas décadas, o Brasil vem vivenciando um histórico de fechamento de escolas nas zonas rurais. Conforme levantamento produzido pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), com dados do Censo Escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mais de 37 mil escolas do campo foram fechadas nos últimos 15 anos (SILVA JUNIOR, 2015). Nesse cenário, a realidade do município de Lima Duarte-MG não é diferente. Segundo relatos de educadores/as há cerca de oito anos, as escolas dos anos iniciais, que são de responsabilidade municipal, vivenciam um processo de nucleação¹⁸, sob justificativa do baixo número de estudantes por série, a qualidade educacional das turmas multisseriadas e a necessidade de cortar gastos.

Em conversa com um educador que trabalha na rede municipal há mais de 10 anos, o mesmo relatou que já trabalhou em diversas escolas localizadas na zona rural do município, e que os discursos em prol do fechamento sempre se fizeram os mesmos. Nesta oportunidade, devido às dificuldades em se fazer um levantamento das escolas fechadas via documentos oficiais, pedi ao mesmo que relatasse, com auxílio de um mapa (Figura 9), as escolas que foram fechadas e as comunidades as quais elas atendiam. Segundo o educador, foram fechadas as escolas da comunidade do Souza, que atendia à comunidade de Capitães; Várzea, que atendia Capoeirão; Retiro do Meio; Rancharia; Mongol; Laranjeira; Cachoeira de São Bento; Andorinhas; Salto; Monte Verde e Pirapetinga.

Por meio do processo de nucleação, atualmente as comunidades de Capoeirão, Várzea, Rosa Gomes, Souza, Capitães são assistidas pela escola de São Domingos da Bocaina. As comunidades de Retiro do Meio e Rancharia, por Ibitipoca; Laranjeira, por Lopes. Pirapetinga, pelas escolas localizadas em Orvalho e Manejo; e as duas escolas localizadas no centro do município- Escola Municipal Bias Fortes e Escola Municipal Pedro Paz - atendem as comunidades de Andorinhas, Cachoeira de São Bento, Salto, Mongol e Monte Verde.

Assim, por meio do relato foi possível notificar que, atualmente, o município conta

¹⁸ O processo de nucleação de escolas consiste no redirecionamento ou criação de escolas polos, no intuito agrupar estudantes e professores/as de diferentes instituições de ensino em um único estabelecimento, portanto, acarreta o fechamento de escolas. A maioria dos casos de nucleação ocorre em instituição que possuem turmas multisseriadas (BRASIL, 2007).

com oito escolas em funcionamento e que 11 escolas foram fechadas.

Ao discutir o processo de nucleação no contexto do Oeste Catarinense, Vieira (1999) apontou alguns argumentos para auxiliar o debate local sobre a mudança, que acredito contemplar as demais realidades do campo brasileiro, sendo eles: a decisão colabora com a saída das pessoas do campo para a cidade; com o fechamento da escola, a ação do poder público se ausenta na comunidade; a escola do campo tem outras funções para além ensinar; a presença da escola do campo geralmente atrai outros serviços públicos; e a participação da comunidade na vida escolar.

Assim, indo ao encontro desses argumentos, um coletivo de educadores/as, do qual faço parte, vem se reunindo contra o fechamento de escolas no município de Lima Duarte-MG, principalmente as localizadas na zona rural, e realizando uma série de ações como assembleias, manifestos, reuniões com a prefeitura e denúncias ao ministério público. Para exemplificar, destaco a reunião que ocorreu no dia 09 de janeiro de 2017 na Escola Tiago Delgado, localizada no povoado de Manejo, contra o fechamento das escolas municipais localizadas nas comunidades de Manejo e Orvalho. Na ocasião, em que estavam presentes pesquisadores da UFJF, professores/as, moradores/as, estudantes e representantes da prefeitura, foi discutido, a situação das escolas do município, os gastos educacionais e a proposta de educação municipal. Assim, em contraposição às questões citadas pela prefeitura, por meio de “Manifesto em defesa das escolas públicas das zonas rurais de Lima Duarte-MG”, apontamos que as decisões por parte da prefeitura estavam sendo precipitadas e que não resolveriam questões mais urgentes como: formação do/a professor/a com ênfase na preparação necessária para trabalhar com as turmas multisseriadas nas zonas rurais; estrutura física de algumas escolas; e o transporte escolar, que apresenta problemas relacionados à segurança e ao grande tempo que os estudantes oriundos de comunidades rurais ficam dentro do automóvel para chegarem à escola e/ou voltarem para suas casas. Para além dos argumentos expostos acima, no manifesto foi enfatizado que o fechamento de escolas havia contribuindo para o avanço de algumas atividades que não beneficiavam a população do município como um todo, dentre as atividades estavam: o desenvolvimento de monoculturas, a pecuária extensiva e o turismo. Durante o ano de 2017 nenhuma escola municipal foi fechada, tal realidade acredito se relacionar com as ações desenvolvidas.

Para contrapor o corte de gastos, entregamos uma carta aos vereadores do município solicitando fiscalização na proposta da prefeitura em contratar uma assessoria educacional e um sistema de ensino apostilado, uma vez que os custos desses sistemas de ensino são altíssimos. Durante a discussão do Plano Decenal de Educação do Município de Lima Duarte,

em setembro de 2017, o pedido de fiscalização foi reforçado.

No que se refere aos argumentos postos pela prefeitura para o fechamento das escolas nas zonas rurais, com base nos dados do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) de 2016, que avalia os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, das oito escolas municipais as duas maiores notas do município foram obtidas por duas escolas localizadas nas zonas rurais, sendo a maior nota da escola que possui sistema de multissérie. Desse modo, a qualidade de ensino das escolas das nas zonas rurais do município não configura uma justificativa para o fechamento.



Figura 9 - Mapa turístico de Lima Duarte

Fonte: Lobo Guará MTB (2018).

Tendo em vista que algumas escolas do município, tanto da rede municipal quanto da rede estadual foram denominadas Escolas do Campo¹⁹ pelas Secretárias de Educação, o coletivo de educadores/as vem afirmando, com base nos princípios da Educação do Campo, a luta pelo direito a uma Educação pública que valorize a vida no campo, seus sujeitos, seus modos de vida, seus saberes. Nas palavras de Freire, que tanto inspira o coletivo, podemos

¹⁹ De acordo com as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais (RESOLUÇÃO SEE nº 2820/2015), Art. 2º, entende-se por: II- escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, às populações do campo (MINAS GERAIS, 2015).

dizer que:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (FREIRE, 1991, p. 1).

Para que as Escolas do Campo se configurem de acordo com os princípios da Educação do Campo é necessária à defesa de políticas específicas para a realidade local, resguardando o direito à educação para todos, pensando o currículo, o tempo escolar, o transporte e as práticas pedagógicas diferenciadas. Por isso, nesse caminhar, buscamos reforçar nossas ações junto ao poder legislativo e executivo do município a fim de garantir os direitos que pressupõe o estabelecimento dessas escolas, o direito à educação.

Nesse sentido, em reunião com os vereadores, componentes da Comissão de Direitos Humanos, Secretaria Municipal de Educação e pesquisadores do grupo TRAME/UFJF, solicitamos uma política municipal de Educação do Campo para o município, que contemplasse as demandas educacionais locais como a multisseriação e o transporte escolar. Dentre as propostas, sugerimos um projeto piloto em que fosse possível desenvolver um modelo de alternância para os moradores/as da zona rural, com oportunidade de cursos profissionalizantes, além de um espaço para que os/as professores/as do município compartilhem práticas pedagógicas.

Com relação ao fechamento das Escolas do Campo, em decorrência do aumento no número de escolas fechadas nas zonas rurais, em 2014, foi promulgada a Lei nº 12.960/2014 (BRASIL, 2014) que altera o artigo 4º da LDB nº9493/1996 (BRASIL, 1996), estabelecendo que o fechamento de escolas que atende a estudantes residentes no campo deve ser antecedido por consulta ao conselho municipal de educação, órgão normativo que conta com representantes da gestão e da comunidade escolar. Desse modo, mesmo sob várias justificativas citadas pela prefeitura, a permanência das escolas no campo é um direito garantido por lei, apesar de, muitas vezes, esse direito ser desconhecido por seus detentores.

O fechamento de escolas no campo contribui significativamente para a mudança da dinâmica local, como o aumento do êxodo rural, uma vez que sem escolas nas proximidades, famílias inteiras mudam em busca de educação. Essa situação de vulnerabilidade do campo e das Escolas do Campo foi evidenciada na fala de um morador durante a reunião citada na Escola Estadual Tiago Delgado, no Povoado de Manejo: *“mas o que acabou com as roças, com a zona rural foi retirar as escolas de lá. O povo saiu tudo. As pessoas tem que sair de lá*

para estudar” (Morador 1. Entrevista realizada em 09 de Janeiro de 2017).

Além do fechamento de escolas nas zonas rurais, reconheço que o município enfrenta outros problemas socioambientais que contribuíram para o esvaziamento do campo, como exemplo da especulação imobiliária referente à venda de terras para o plantio de eucalipto, e para o turismo, principalmente na região do Parque Estadual de Ibitipoca, e recentemente na região da proposta de criação do Parque da Serra Negra da Mantiqueira²⁰.

Dessa forma, devido a essas mudanças na dinâmica local, acredito que o esvaziamento do campo contribui para o fechamento das escolas, e vice-versa. Por meio da aproximação/diálogo/ações com diferentes sujeitos buscamos dar visibilidade aos contextos das escolas e das comunidades rurais do município de Lima Duarte-MG, a fim de influenciar na implementação de uma Política Municipal de Educação do Campo que garanta o direito à educação e que contribua na permanência dos sujeitos no campo. Mediante tais ações, acabei por alinhar algumas perspectivas da pesquisa aos objetivos e as ações do coletivo e dos sujeitos envolvidos com a defesa da Educação do Campo do município.

Por fim, ressalto a importância do fortalecimento da relação comunidade-escola para uma melhor compreensão e resolução das tensões existentes na sociedade e na educação. A Educação do Campo, ao articular os saberes locais ao processo educativo, ocupa um importante papel no empoderamento comunitário e no fortalecimento dos povos do campo como sujeitos de direitos.

4.2.1 A Escola da Comunidade de São Domingos da Bocaina

O município de Lima Duarte possui oito escolas municipais e quatro escolas estaduais. Sendo que duas das escolas estaduais foram recentemente intituladas como Escolas do Campo, pela Secretaria Estadual de Educação (SEE). Como a pesquisa visa compreender o modo como a escola (e seus sujeitos) lida com os processos de problemas/conflitos/injustiças socioambientais decorrentes da monocultura de eucalipto no município de Lima Duarte-MG,

²⁰ A proposta inicial de criação do Parque Estadual da Serra Negra da Mantiqueira compreende uma área total de 6.800 ha, localizada nos municípios de Olaria, Lima Duarte, Santa Barbara do Monte Verde e Rio Preto. Apesar da proposta de criação do parque esta sendo discutida por aproximadamente sete anos, no segundo semestre de 2017, período em que ocorreram as consultas públicas e as audiências públicas, uma série de reivindicações foram postas pelos/as moradores/as da região e por pesquisadores da UFJF, algumas das quais tomei parte. As maiores problemáticas se referem à falta de participação da população durante a elaboração da proposta; às desapropriações, nas regiões que contemplam o parque; e mudança da dinâmica local com a chegada do turismo. Portanto, com base na proposta vigente, a maioria dos/as moradores/as dos municípios de Santa Barbara do Monte Verde, Rio Preto e Olaria se manifestaram contrários à criação do parque nas audiências públicas

e quais as implicações dos diferentes discursos a esse problema, escolhi a escola localizada no Distrito de São Domingos da Bocaina, pelo fato da região possuir uma das maiores áreas de plantio de eucalipto do município de Lima Duarte, para a intervenção e entrevista com os/as educadores/as. O prédio da escola é coabitado pelas redes municipal e estadual de ensino, dessa forma, em determinados momentos, os horários de funcionamento das duas redes coincidem, fazendo com que professores/as, estudantes, funcionários/as das duas redes convivam no ambiente escolar.

Diante dessa realidade de coabitação, optei por realizar a pesquisa com as duas redes municipal ou estadual. Além de acreditar que essa divisão governamental não é estabelecida pela comunidade em sua relação com a escola, essa opção também advém de inquietações decorrentes da falta de diálogo entre as esferas municipal e estadual no que se refere à educação do município. Tais divisões muitas vezes acentuam as fragilidades do campo educacional por corroborar com situações que separam e classificam os sujeitos, sejam eles estudantes, educadores/as ou funcionários/as.

Desse modo, ao abordar a relação escola-comunidade, busquei ressaltar o compromisso social que esta relação estabelece com os estudantes, educadores/as e moradores/as por possibilitar uma ressignificação de saberes e de direitos.

Para caracterizar a Escola da Comunidade de São Domingos da Bocaina, recorri ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das duas escolas, municipal e estadual, as quais denominei respectivamente de Escola A e Escola B. Ambos PPP são referentes ao ano letivo de 2016, pois a proposta de 2017 seguiu a anterior.

Primeiramente, farei referência à leitura do PPP elaborado pela gestão municipal, portanto refiro-me à Escola A. Com base no PPP, a escola foi fundada em 1968, inicialmente denominou-se Escola Combinada de São Domingos, por ser mantida pela prefeitura e pelo Estado. No entanto, devido ao número de estudantes houve uma separação das redes, ficando a Rede Municipal com a escola que detinha o menor número de estudantes e a Rede Estadual com a porção maior de estudantes. Assim, de acordo com resolução 810/74, de 19/06/1974, Minas Gerais de 06-07-1997, página 9, coluna 4 e página 15, coluna 3, a escola recebe a denominação de Escola Estadual de São Domingos, com o 1º grau. Naquela época o ensino era ministrado pelo estabelecimento de 1º a 4º séries, sendo a 3º e 4º séries funcionando de forma multisseriada (PPP, 2016).

O prédio tinha a denominação de Edifício Padre Pedro Carlos de Oliveira, e o estabelecimento de ensino de Escola Estadual de São Domingos 1º grau, tendo o Estado como entidade proprietária e mantenedora. A área total do terreno era de 852 m², e 267m² destinado a

recreação e cultivo de hortaliças. Em 1998, conforma a resolução 9282/98 de 01-01-98, publicada no Minas Gerais de 06-03-98, página 01, coluna 03 e lei Municipal n ° 1.028/97 de 11-12-97 , a escola foi municipalizada, atendendo o Ensino fundamental do Pré a 4° série (PPP, 2016).

Em 1999, conforme Portaria SEE n ° 716/99 , publicada no Minas Gerais de 15- 09- 99, página 02, coluna 03, fica autorizada a extensão de 5° a 8 ° série do Ensino Fundamental na Escola Municipal. A implementação do Ensino Médio ocorreu no ano de 2008, como segundo endereço da Escola B. No PPP da Escola A o estabelecimento do Ensino Médio na comunidade é relatado como uma conquista por ter facilitado a vida de muitos estudantes, que não “precisavam sair do seu cotidiano, e nem enfrentar problemas de segurança, com chuva nas estradas, transporte escolar e horário de retorno após as vinte e três horas, para continuarem os seus estudos” (PPP, 2016a p. 9). Aqui, vale ressaltar o reconhecimento de injustiças sociais por parte dos educadores/as, estas afirmadas também no relato do educador (gestor) entrevistado:

“A viagem é longa, era complicado nos atendíamos eles a tarde, saíam daqui quase 5 horas da tarde, às vezes estava chovendo. Chegava na comunidade de São Domingos tinha alunos que moravam ainda na zona rural de São Domingos, era mais complicado ainda. Então foram muitos problemas, muitos problemas. Até que a superintendente da época, resolveu passar um fim de semana em Ibitipoca (...) e ela viu a dificuldade dos alunos chegarem, e aí o prefeito perguntou o que poderia ser feito (...). Aí ele lembrou:- Pera aí! Tem São Domingos também.. Ela disse, mas se der tudo certo, se a prefeitura fizer a parte dela, o Estado concorda da gente abrir dois braços (...) ficou só braço. São Domingos e Ibitipoca. Foi uma experiência no Estado de Minas Gerais, uma experiência que ainda existe. Agora é uma exceção, não é uma regra”.

Em 2007, a escola passou por uma reforma com ampliação da área total, que se constitui até hoje em: treze salas de aula, sete banheiros, uma cantina, um refeitório, uma biblioteca, sem atendente (Figura 10). E em 2015, a Escola A e a Escola B passaram a ser denominadas Escolas do Campo pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação.

Atualmente, a rede municipal conta com 77 estudantes, três professoras, uma supervisão, uma direção, dois funcionários, ocupando três salas. A rede estadual conta com 35 estudantes e 10 professores, com visitas semanais da supervisão e direção.



Figura 10 - Escola de São Domingos da Bocaina – lócus desta pesquisa

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No que se refere à perspectiva educacional e aos projetos abordados nos PPP, a partir da leitura dos dois PPP faço uma breve apresentação mais a título de caracterização, sem uma merecida análise, devido aos limites do estudo.

O PPP da Escola A tem como aporte teórico os princípios do construtivismo, sendo “a função do professor é mediar o processo de interação que ocorre entre o sujeito da aprendizagem (o aluno) e o objeto do conhecimento (o conhecimento social compartilhado)” (PPP, 2016a, p.6). Nesse sentido, o projeto aborda a importância da aproximação do professor com o cotidiano do aluno, destacando que o professor deve conhecer os estudantes, buscar suas histórias, além de “permitir-lhes que manifestem as suas concepções prévias diante dos assuntos a serem estudados” (PPP, 2016a, p.6).

Dentre os projetos descritos no PPP da Escola A, destaquei aqueles que faziam referência à questão ambiental para uma breve análise, na busca por compreender a perspectiva ambiental abordada e se faziam referência a processos de problemas/conflitos/injustiças. Assim, dos 11 projetos propostos, sendo em sua totalidade projetos interdisciplinares, cinco foram analisados.

O primeiro projeto denominado *Dengue, Zica e Chikungunya* buscou trabalhar as doenças evidenciadas no título, devido ao aumento dos casos no município. As ações descritas se voltam para identificação do mosquito transmissor, sintomas da doença e prevenção. Os objetivos propostos faziam referência a “conscientizar a população sobre a contribuição de cada um na prevenção da dengue” e “ter cuidado no armazenamento do lixo”, e os recursos pedagógicos citados se limitaram a construção de máscaras e mosquitinhos de sucatas. Dessa forma, o projeto se aproxima de uma perspectiva conservacionista, por abordar atitudes comportamentalistas, que coloca o sujeito como o responsável de possíveis mudanças, invisibilizando os demais responsáveis, como o poder público.

O projeto *Coleta seletiva e sustentabilidade* na sua contextualização discute a questão ambiental com base no reconhecimento que os problemas ambientais afetam a todos, porém “com consequências desiguais para os diferentes grupos sociais” (PPP, 2016a, p.23) Apesar de discursivamente reconhecer que os danos ambientais se distribuem de forma desigual, o foco se restringiu a abordagem da coleta seletiva a partir da “mudança de mentalidade como um elo para trabalhar a transformação da consciência ambiental” (PPP, 2016a, p.23). O conceito de sustentabilidade foi discutido a partir de múltiplas dimensões: sustentabilidade ecológica, social, política, econômica, demográfica, cultural, institucional, espacial, além de abordar a dimensão ética, temporal, social, prática. A questão do consumo foi evidenciada a partir da perspectiva de que é preciso “romper o círculo vicioso da produção, que prejudica o meio ambiente e exclui dos beneficiários grande parte da sociedade” (PPP, 2016a, p.24). E dentre os objetivos propostos destaco um que se refere a “compreensão da realidade e busca de soluções para questões sociais para tomada de posição frente a problemas fundamentais e urgentes da vida social” (PPP, 2016a, p.25).

Apesar do projeto na sua fundamentação trazer aspectos de uma abordagem crítica, reconhecendo a importância de se trabalhar o consumo com base na produção, a discussão e ações sobre a questão do lixo se restringem a coleta seletiva. Nos objetivos propostos, a Educação Ambiental é referenciada com base em atitudes comportamentalistas, sendo possível evidenciar tal visão nos seguintes trechos do projeto: “comportamentos ambientais corretos” e “Incentivar os alunos a não desenvolver o hábito de jogar o lixo no chão, reutilizar materiais que seriam lixo, apresentar a coleta seletiva de lixo como uma excelente alternativa, explicando os benefícios da reciclagem”.

Tal visão, que é recorrente nos projetos que fazem alusão ao lixo, precisa ser ressaltada, pois, na maioria dos casos, ela está desvinculada da realidade local. O município de Lima Duarte possui uma Usina de Triagem e Compostagem de Resíduos Sólidos, porém, a coleta seletiva ainda não ocorre, sendo que, na comunidade de São Domingos da Bocaina, a coleta se dá apenas uma vez por semana.

O projeto *Meio Ambiente- campo e empreendedorismo* na sua constituição teórica traz aspectos de uma perspectiva ambientalista conservacionista, que busca “soluções para preservar o meio ambiente” (PPP, 2016a, p.27). Na sua constituição teórica, apesar do projeto aludir que “a Educação Ambiental é muito mais que conscientizar sobre o lixo, reciclagem e datas comemorativas, mas trabalhar questões que possibilitem a intervenção na realidade que os cerca”, a perspectiva comportamentalista é colocada em destaque, assim como os demais projetos, como reforça o seguinte trecho do projeto: “mudar isso não é uma tarefa fácil

devemos primeiro mudar nossos hábitos e atitudes, uma vez que a mudança deve ser espontânea e vir de dentro para que ela possa de fato ocorrer” (PPP 2016, p.27). As questões ambientais destacadas no projeto se referem: a importância da água, a questão do lixo, a poluição e o acesso às áreas verdes preservadas. Uma abordagem de perspectiva mais crítica é referenciada em raros segmentos, como “comercializar os seus produtos valorizando o que tem no campo”, que se aproxima das questões locais, e ao se referir ao desenvolvimento sustentável aponta o “conhecimento indígena como caminho para a sustentabilidade”. Dentre as estratégias propostas no projeto, destaco: recuperação de alguma área do entorno, reciclagem, diminuir uso de embalagens, oficina de sabão, trilha ecológica, visita à usina de reciclagem, visitar pontos turísticos da região.

O projeto *Feira de ciências* tem como enfoque o desenvolvimento de raciocínio lógico e do trabalho em equipe, tendo como ações apenas experimentos de fenômenos físicos, químicos e biológicos.

E por fim, o projeto *Nossos índios*, na sua composição teórica traz apenas a visão romântica da cultura indígena, tendo como objetivos apresentar a história a partir de ideias da colonização, fazendo referência aos costumes e “influência dos indígenas na nossa cultura”, além de enfatizar que é preciso “aprender a respeitar”.

A partir dessa breve apresentação dos projetos, tendo em vista que o meu objetivo de pesquisa não era analisá-los de forma aprofundada segundo as categorias da ACD, trago uma discussão mais interpretativa dos mesmos. Nesse sentido, é possível notar que, apesar de alguns projetos fazerem referência a princípios de uma perspectiva crítica, seus objetivos e ações propostas se distanciam de transformação social com base na realidade local.

Com relação à proposta educacional da Escola B, o PPP elaborado pela gestão estadual é único para a sede, que fica localizada na zona urbana do município, e os dois segundo endereços, localizados no Distrito de Conceição de Ibitipoca e no Distrito de São Domingos da Bocaina. Nesse sentido, a proposta no que se refere às características, ações e metas, volta-se, em específico, para a sede, o que chama atenção diante das distintas realidades, urbana e rural, entre a sede e os dois segundos endereços.

A ausência dos diferentes contextos no último PPP elaborado demonstra uma negação da realidade do campo, de seus sujeitos e seus saberes, e reforça os processos ideológicos que coloca as escolas do campo em função das escolas da cidade. Assim, a escola continua educando para a cidade, o currículo não conversa com os diferentes saberes, o que contribuindo para invisibilização das histórias de luta e resistência dos povos do campo.

Portanto, mesmo que no próximo PPP elaborado pela escola sejam inseridas ações e

metas voltadas à Educação do Campo, pelo fato da escola ter recebido esta denominação recentemente, ressalto que os dois segundos endereços sempre pertenceram à zona rural. Este distanciamento do processo educativo da realidade local, me remonta à luta do MST por construir uma educação do/no campo diante de práticas pedagógicas que não dialogavam com a realidade do campo e a com a luta do movimento. Ao descrever como se deu o processo de constituição da Educação do Campo Kollig et al. (2012) ressalta:

Estes objetivos não seriam apenas da escola, visto não ser capaz de realizar sozinha um projeto educativo. Por essa razão, a escola não deve ser pensada fechada em si mesma, mas nos vínculos com outras práticas educativas do seu entorno (KOLLING et al., 2012, p.506).

Dessa forma, reafirmo a importância das ações que vem sendo realizadas por educadores/as no município de Lima Duarte na constituição de políticas, formação de professores e práticas educativas, que se fundamentem na Educação do Campo e sejam coerentes com o contexto local.

Conforme discuti acima, os projetos propostos no PPP da Escola A que se relacionam com a questão ambiental, também farei uma breve apresentação dos projetos descritos no PPP da Escola B. Dos 16 projetos, que englobam as diferentes áreas do conhecimento, destaquei dois com base na temática abordada. Diferentemente da escola A, os projetos foram descritos de forma sucinta e não elucidaram os referenciais teóricos. De acordo com os/as educadores/as da escola, nem todos os projetos descritos no PPP são desenvolvidos nos três endereços da escola.

O primeiro projeto *Preservação do Meio Ambiente* traz na sua descrição a importância em “Desenvolver, acompanhar e assumir a Educação Ambiental na escola de forma permanente, envolvendo a comunidade escolar e o entorno, onde vivemos, para pensar soluções para os problemas atuais e na construção de um futuro sustentável” (PPP, 2016, p.27). Dentre as ações, o projeto prevê anualmente, no mês de setembro, “a limpeza de um dos córregos de nossa cidade, retirando o lixo e os entulhos tanto do solo quanto das águas, promovendo uma mudança na forma de pensar dos moradores da cidade” (PPP, 2016, p.29), com a participação de estudantes, professores/as e funcionários/as. Apesar de a proposta buscar soluções para problemas locais, em suas ações, a mesma se distancia de uma perspectiva crítica, por focar em ações pontuais que não possibilitam uma reflexão ampla na realidade, e nem oferece subsídios para uma transformação da realidade local.

O segundo projeto *Frente a frente com as diferenças: cultura afro-brasileira e cultura*

indígena visa “refletir sobre a contribuição real do povo negro para a sociedade brasileira, o que referenda, assim, o pluralismo racial e cultural de nosso país” (PPP, 2016, p.29). As ações propostas culminam em uma “Festa Afro Cultural Brasileira com desfile da beleza negra, músicas, danças e outras manifestações culturais” (PPP, 2016, p.29). Em nenhum momento, o projeto faz referência à cultura local, sendo que no histórico da região há relatos de comunidade indígenas e quilombolas, o que evidencia um distanciamento da realidade sócio-histórico-cultural local.

Por meio de uma breve análise dos dois projetos, foi possível notar que objetivos e ações pressupõem uma perspectiva educacional pautada em uma abordagem mais restrita das temáticas propostas. Mesmo que tenham sido referenciados problemas socioambientais locais, como a poluição do córrego da cidade, nenhuma reflexão sobre o processo que decorre o problema ambiental e/ou ações que possibilitassem a solução do mesmo foram propostas no projeto, revelando uma falta de criticidade. A questão ambiental foi pautada, em quase totalidade, sob uma ótica conservacionista, voltados para resolução de problemas a partir de atitudes comportamentalista e individuais.

Segundo Carvalho (2016, p.22), por existir diferentes visões sobre as propostas educativas relacionadas às questões ambientais, enquanto algumas compreendem a educação como uma possibilidade de “ajustar comportamentos individuais a padrões sociambientalmente desejáveis”, outras entendem a educação como um “motor de transformações mais radicais na sociedade como um todo”, é necessário que os projetos/práticas tenham clareza quanto às perspectivas educacionais e ambientais, para que possamos identificar claramente sua intencionalidade e compreender o seu nível de ação.

Nesse sentido, a partir da leitura dos dois PPP, bem como dos projetos descritos vinculados à área ambiental, é possível notar um distanciamento do contexto local, assim como uma invisibilização dos processos de problemas/conflitos/ injustiças ambientais locais. Esta abordagem descontextualizada demonstra uma fragilidade dos processos educativos que, muitas vezes, corroboram na reprodução do pensamento hegemônico e acabam por fragilizar os sujeitos em situação de maior vulnerabilidade ambiental.

Para além dos projetos descritos nos PPP, em julho de 2017, a prefeitura em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) ofereceu um curso sobre empreendedorismo local. Para receberem a certificação do curso, os/educadores/as tiveram que apresentar um projeto que poderia ou não ser colocado em prática. Nesse sentido, as Escolas A e B, desenvolveram dois projetos, que se entrelaçaram em seus objetivos, sendo que várias ações se deram de forma conjunta. O projeto desenvolvido pela Escola A, destinado a Educação Infantil até o 3º ano, abordou a temática de

Plantas Medicinais, e projeto desenvolvido pela Escola B com os estudantes do Ensino Fundamental e Médio teve a temática Feira na Escola.

Ambos os projetos partiram de uma abordagem educacional contextualizada com a realidade local, com o objetivo de resgatar a cultura local, a partir da valorização dos saberes e fazeres locais. Para tanto, dentre as ações realizadas, destaco a participação de uma antiga moradora da região em uma intervenção realizada na escola, onde a mesma pode contar um pouco de sua história e trocar saberes com os membros da comunidade escolar; uma intervenção no projeto de Plantas Medicinais, da qual participei, por meio de uma contação de histórias, que colocava em discussão os saberes científicos e os saberes tradicionais; e a realização de uma feira com produtos produzidos pelos moradores/as e estudantes da região de São Domingos da Bocaina, em dezembro de 2017 (Figura 11). Com base nas minhas observações com os anos iniciais, destaco que as educadoras vincularam as temáticas abordadas nos projetos, como plantas medicinais, feira orgânica, alimentação saudável, produção local, aos conteúdos propostos em sala.

Como resultados dos dois projetos, os/as educadores/as reconheceram que, para além da valorização dos saberes/fazeres locais, para que haja uma transformação efetiva da realidade do campo, é necessária à elaboração de políticas públicas que amparem todo o processo, desde a produção, circulação e consumo.



Figura 11 - Feira Livre realizada pelas Escolas A e Escola B, decorrente dos projetos “Plantas Medicinais” e “Feira na Escola”

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2017).

A partir da proposta educacional abordada nos dois PPP, bem como os projetos descritos ligados à questão ambiental e os dois projetos relacionados ao curso de formação,

fica claro que apesar das duas Escolas (A e B) coabitarem o mesmo espaço, estarem na mesma localidade, as intencionalidades educacionais não se fazem as mesmas. Portanto, as escolas constituem Territórios Educativos distintos, mesmo compartilhando ações, como o caso dos projetos decorrentes do curso de formação.

Segundo Moll (2012) como o processo educativo transcende o limite da escola, diferentes Territórios Educativos podem ser estabelecidos a partir da cultura, das vivências, das experiências educacionais. Logo, com base nos diferentes saberes (acadêmicos, locais, etc), gestores/as, professores/as, estudantes, funcionários/as têm a potencialidade de ressignificar o processo educativo e as práticas educativas, demarcando a sua intencionalidade pedagógica.

Nessa perspectiva, na próxima seção faço uma breve descrição dos sujeitos entrevistados para uma melhor compreensão dos sentidos sobre a problemática ambiental local, da monocultura de eucalipto, bem como de todo o processo educativo, currículo, práticas educativas, etc.

4.3. Trajetória dos educadores/as

Quando perdemos a complexa relação escola-sociedade simplificamos os problemas e as tensões nas escolas e na formação profissional. Olhemos para a rica dinâmica social que toca de frente na conformação da cultura e das identidades profissionais (ARROYO, 2013, p.11).

Ainda que de forma sucinta, optei por apresentar um pouco da trajetória dos/as entrevistados/as, por reconhecer que os discursos e práticas sociais estão envolvidos pelos aspectos sociais, culturais, ideológicos, históricos, dos diversos sujeitos. Para ACD os discursos têm uma intrínseca relação com a vida social, portanto, representarem as relações sociais, os processos ideológicos, e interferem na realidade e na identidade dos sujeitos (FAIRCLOUGH, 2001).

Conforme mencionado nos capítulos anteriores, durante a pesquisa, fiz diversas visitas à comunidade de São Domingos e à escola local, onde tive a oportunidade de conviver com moradores/as e educadores/as entrevistados/as. Quando iniciei a pesquisa, a minha intenção era entrevistar apenas professores/as com intuito de relacionar os sentidos atribuídos a problemática ambiental local às práticas educativas. No entanto, durante as visitas a campo, os/as gestores/as eram corriqueiramente referenciados, devido as suas atuações e contribuições para na constituição do que a escola é hoje, assim, optei por também entrevistá-

los/as, ampliando o meu corpus de pesquisa.

Desse modo, entrevistei quatro educadores/as: 1) Renato, gestor da Rede Estadual de Ensino; 2) Carla, professora de ciências/ biologia da Rede Estadual e Municipal; 3) Luiza; professora dos anos iniciais da Rede Municipal; e 4) Paula, gestora da Rede Municipal. Sendo os nomes fictícios.

A primeira entrevista foi realizada com gestor da rede estadual. Renato é morador do município de Lima Duarte, tendo nunca saído de sua cidade, nem mesmo para estudar. Portanto, durante toda a sua vida acadêmica ia e voltava todos os dias para Lima Duarte. Fez magistério dos anos iniciais, na sede da Escola B, porém, nunca atuou nessa área. Anos depois, fez Estudos Sociais no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF), e posteriormente se especializou em geografia e história em Três Corações, indo todos os finais de semana para a esta cidade, ao longo de três anos. Começou a dar aula, em Olaria, município vizinho de Lima Duarte e, posteriormente, lecionou em escolas estaduais do município, no Vilarejo de Manejo e no Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) de Lima Duarte-MG, até chegar a Escola B. Após, aproximadamente, quatro anos lecionando começou atuar na gestão. Desde aquela época, são aproximadamente 20 anos na gestão escolar, ficando um mandato como vice-diretor. Além da licenciatura, formou-se também em Direito, curso que ele acredita estar contribuindo para a sua atuação na gestão. Quando jovem atuou na política, onde fora vereador e presidente da câmara de vereadores de Lima Duarte-MG. Atualmente, Renato é mestrando em educação, e para além da atuação na educação, participa de algumas associações comunitárias ligadas a instituições religiosas, e é um dos sócios fundadores de uma rádio comunitária e da Associação de Pais e Mestres do município de Lima Duarte-MG.

Devido a sua longa trajetória na Escola A, Renato relatou o processo de constituição e implementação da Escola A como segundo endereço, na comunidade de São Domingos, que contribui na elaboração do contexto social de produção discursiva. Segundo o mesmo, a sua relação com a comunidade é uma relação anterior a sua vida profissional na educação, pois, durante sua atuação na política teve a oportunidade de se relacionar com as comunidades que constituem o município de Lima Duarte, dentre elas São Domingos. Ao finalizar o relato de sua trajetória, Renato contou-me que pretende voltar para a sala de aula, como professor de geografia antes de se aposentar.

A educadora Carla foi a segundo entrevistada. Atualmente Carla também é moradora de Lima Duarte, entretanto, durante a graduação, em Ciências Biológicas, morou em Juiz de Fora, município vizinho, onde trabalhava e estudava. Formou-se no ano de 2006, neste

mesmo ano retornou para Lima Duarte, e no ano seguinte começou a lecionar no Vilarinho de Manejo. Sua relação com a comunidade de São Domingos começou em 2011, quando passou no concurso da prefeitura. Segundo a educadora, a escolha para atuar na Escola A foi devido à acessibilidade, pois a prefeitura oferecia transporte para os/as educadores/as da região e não disponibilizava para a comunidade de Ibitipoca, que era a outra opção de escolha para lecionar. Segundo o relato, quando foi atuar em São Domingos não conhecia a Escola A, nem a comunidade. Desde então, trabalha como professora de ciências no município, e, quando consegue contrato, pelo Estado por designação. Assim, durante a realização da pesquisa, estava atuando na Escola A e na Escola B. Carla relatou que, ao finalizar a faculdade, cogitou a possibilidade de atuar como bióloga, no entanto, lecionar acabou sendo a única oportunidade. Nesse momento da entrevista a educadora enfatizou as dificuldades de quem mora em cidade pequena de conseguir outro emprego, sendo a área da educação a que oferece as melhores oportunidades. Entretanto, destacou que, desde que começou a atuar, não se vê mais fazendo outra coisa, por ter se “apaixonado pela educação”, portanto, pretende continuar lecionando. Ao fazer referência à relação que tem com a escola e com os estudantes, Carla deu ênfase para a diferença entre atuar na zona rural e atuar na zona urbana, em suas palavras *“os alunos da zona rural a gente sabe que eles são diferentes dos alunos da cidade, né? Eles têm certa educação. Certo carinho. E pelas turmas serem reduzidas, pelo pouco número de alunos, então fica mais fácil de ter aquele entrosamento”*.

A terceira entrevistada foi Luiza. Professora dos anos iniciais, na Rede Municipal, atua há 18 anos em escolas da zona rural do município de Lima Duarte, sendo 10 anos na Escola A. Luiza mora em Olaria, mas possui uma casa em Várzea do Brumado, um Vilarinho localizado na zona rural de Lima Duarte, onde viveu sua infância e gostaria de estar morando atualmente. Sua experiência como educadora é toda voltada para o campo, com turmas multisseriadas, tendo aproximadamente três anos de experiência com turmas seriadas. Sua relação com a Escola A teve início em 2006 que, segundo a entrevistada, não se deu de uma maneira muito boa: *“Quando eu vim para cá, eu vim transferida, eu trabalhava na escola da Várzea, aí minha escola fechou e eu vim para cá. Os alunos vieram, como eu já era nomeada lá aí eu vim junto”*. Segundo Luiza, na época, ela ficou revoltada, pois não era a favor da escola da Várzea fechar, mas com o passar dos anos teve que se adaptar. Primeiro, transferiram o quarto e o quinto ano, e no ano seguinte resolveram fechar escola, transferindo também os anos iniciais e os/as professores/as. Os sentidos sobre esta realidade de fechamento de escolas na zona rural do município, presentes nos discursos dos/as entrevistados/as foram analisados e discutidos no próximo capítulo por meio da ACD.

Por fim, a última entrevistada foi Paula, gestora da Rede Municipal. Atualmente, Paula é moradora do município de Lima Duarte. Seus pais, que sempre moraram na zona rural do município, tiveram que ir para a “*cidade grande*”, período em que nasceu, e quando retornaram, optaram por morar na zona urbana. Paula, que tem 12 anos de atuação na educação, se formou no magistério e começou a lecionar na zona urbana do município com alfabetização. Dois anos depois foi nomeada, e desde então atua na Escola A. A educadora relatou que sempre teve vontade de morar na zona rural, “*ir para roça*”, assim, trabalhar em São Domingos também estava relacionado à sua opção de vida. Paula reside na zona rural do município, próximo à região de plantio de eucalipto. Além de atuar na área de educação tem planos de trabalhar com agricultura familiar. Com relação à escola, a educadora enfatiza que sua atuação é uma relação de “parceria”:

“Eu tenho uma ligação muito grande com a escola, uma ligação muito grande com os alunos. A gente se preocupa. Eu preocupo muito com a vida deles e a casa, porque eu acho que isso tudo interfere no resultado aqui na escola também, sabe?”

Segundo Silva (2000), a construção da identidade perpassa pelo campo simbólico e social, e, portanto, as configurações das identidades e das diferenças têm por base processos de produção discursiva, que refletem em causas e consequências materiais. Ao fazer referência à crise de identidade produzida a partir da globalização e da ideia de desenvolvimento, o autor ressalta que “a identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentidos” (SILVA, 2014, p. 78).

Assim, conhecer um pouco da identidade dos/as educadores/as entrevistados/as auxiliará na compreensão das suas significações sobre os processos de injustiças socioambientais locais decorrentes da monocultura de eucalipto, suas concepções sobre o campo e os sentidos atribuídos às práticas educativas que serão abordadas no próximo capítulo.

5. SENTIDOS SOBRE O AMBIENTE E A ESCOLA: EDUCABILIDADES EM DISPUTA

Ao educador progressista não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade (FREIRE, 2000, p.22).

Na Análise Crítica do Discurso (ACD), o discurso é entendido como uma forma de ação no mundo, portanto, evidencia aspectos do mundo social como as relações socioculturais estabelecidas, os processos ideológicos e as relações de poder que configuram na hegemonia. Entretanto, como base no que foi discutido no capítulo dois, é importante lembrar que estes aspectos evidenciados são representações momentâneas que estão sujeitos a mudanças de sentidos (FAIRCLOUGH, 2001).

Partindo dessas premissas, neste capítulo analisei os discursos dos educadores/as entrevistados/as privilegiando a análise do léxico e a análise da intertextualidade manifesta, ou seja, a capacidade que os sujeitos têm de incorporar outros discursos com potencial de reafirmar, contestar ou reestruturar as estruturas discursivas política e ideologicamente motivada. A intertextualidade foi explorada por meio de suas representações a partir das seguintes categorias: pressuposição, negação, metadiscurso e ironia (FAIRCLOUGH, 2001). E com base em Thompson (1995), busquei identificar processos ideológicos presentes nos discursos a partir dos cinco modos nos quais a ideologia pode operar: Legitimação, Dissimulação, Unificação, Fragmentação e Reificação.

Como já referenciado no capítulo quatro, após a transcrição das entrevistas, os segmentos dos discursos foram divididos em eixo temáticos, as análises exploradas neste capítulo se referem aos eixos dois (Sentidos sobre problemas/conflitos/injustiças em sua relação com a monocultura de eucalipto), três (Sentidos sobre a escola do campo para a comunidade) e quatro (Sentidos sobre currículo e práticas educativas: educabilidades em disputa).

5.1. Sentidos sobre problemas/conflitos/injustiças socioambientais locais em sua relação com a monocultura de eucalipto

Aqui busco discutir os sentidos dos/as educadores/as sobre a problemática local da monocultura de eucalipto no intuito de compreender suas significações sobre a questão ambiental local e sobre processos de problemas/conflitos/ injustiças ambientais locais em decorrência da prática educativa que estabelecem. Nesse sentido, os primeiros segmentos trazem as diferentes visões dos/as educadores/as sobre a problemática local.

SEGMENTO 1

Muitas pessoas acham que graças a Deus que houve a plantação de eucalipto. **Foi a solução da vida deles.** Que bom, que coisa boa, agora tem **movimento**, né? Meu pai é caminhoneiro, e trabalha no caminhão. **Não preciso sair daqui**, porque o eucalipto está aqui, entendeu? A **questão econômica**. E a questão ambiental? Ah não, a questão **ambiental isso é um detalhe**. Bom, mas morreu os peixes, passarinhos sumiu. Bom, mas, isso aí. Alguns acham que isso não é problema. Problema é, egoisticamente, eu está vivendo bem, **ganhando o meu salário**.

Nesse primeiro segmento, com uso de um metadiscurso, Renato traz uma visão positiva acerca da chegada da monocultura na região. No entanto, ao utilizar o pronome indefinido “muitas”, na primeira oração, o educador impossibilita identificar a que pessoas ele se refere: Quem acha a plantação algo positivo? As orações “Foi à solução da vida deles” e “Que bom, que coisa boa!” caracterizam um processo de eufemização, por trazerem uma visão positiva do plantio de eucalipto, tendo por base discursos hegemônicos que atribuem a essa prática a possibilidade de crescimento para a região (“movimento”) e geração de emprego (“ganhando o meu salário”). Ao se referir à questão ambiental o educador também faz uso de um metadiscurso, trazendo uma perspectiva sobre o ambiente que coloca o fator econômico acima dos danos ambientais. Tal visão vai ao encontro de representações discursivas anti-ecologistas, que levam a Natureza a pagar “a conta, com menos instrumentos de proteção ambiental à sua disposição, e com um modelo extrativista ainda mais predatório” (LAYRARGUES, 2017, p. 333). Contrapondo esta perspectiva, que atribui uma visão positiva à monocultura na região, os demais segmentos irão problematizar a prática do eucalipto na região:

SEGMENTO 2

As comunidades que sofrem né? Com isso. Com esse trânsito todo lá. Emprego gerou muito pouco, né? Mesmo porque na região aqui não tem ninguém preparado para isso, né? Não tem cursos aqui para preparar o pessoal para isso. Então, depois que essas firmas vieram para cá começaram a pegar aqueles que interessavam em aprender, né. E aprenderam lá fazendo. Trabalhando mesmo nas máquinas. Porque curso assim eles não têm. Então muita gente, homens e mulheres trabalharam muito nesses plantios, que eu fiquei sabendo. E depois já teve quem trabalhou no arraste. Que aí tem uma máquina que derruba. Isso eu não conheço ninguém aqui da região que trabalha nessa máquina.

SEGMENTO 3

Tipo assim, a gente tem aqui **o problema do eucalipto**, né. **Eles às vezes comentam**. Famílias que **venderam terreno para essas grandes empresas de eucalipto e foram para a cidade né**. Comparam casa na cidade e foram embora.

SEGMENTO 4

Aí no caso é tudo **terceirizado**, no caso assim, né, da Saint Globam. É da Saint Globam, **mas** na verdade são tudo firmas terceirizados que trabalham aí. (...). Você acorda de manhã, igual eu aqui que moro na zona rural, você tem noção? Capoeira Grande está longe da minha casa, lá da minha casa eu sinto o **cheiro da fumaça de manhã, todo o dia**. Todo dia. Você imagina quem está próximo, né. Que caos que dá aquilo. Imagina como não é lá em Capoeira Grande. **Caminhão todo o dia e toda hora**. E passa no Souza também, né. Eles fizeram aquela estrada por fora lá pra vê se desvia o máximo possível.

No segmento dois, a “comunidade” aparece como agente da passiva, receptora das mazelas decorrentes do plantio de eucalipto. Ao especificar como se deu a questão de geração de emprego na região, Paula reconhece que a chegada da empresa gerou poucos empregos, por necessitar mão-de-obra especializada, além dos empregos serem esporádicos, na época de plantio, de corte, etc. Desse modo, o discurso da educadora reflete uma mudança nas relações de trabalho no campo a partir da mecanização da produção, que por necessitar de mão-de-obra especializada, leva as pessoas a ficarem mais vulneráveis e dependentes do capital (TORMIN *et al.*, 2013).

A questão da reestruturação do campo decorrente da apropriação capitalista também é evidenciada pela educadora Carla no segmento três, entretanto, o uso do metadiscurso (Eles às vezes comentam) caracteriza um processo de reificação sobre a questão da monocultura de

eucalipto, em que a venda de terras e o êxodo rural, decorrentes da chegada da monocultura, são processos naturalizados.

No segmento quatro, Paula identifica mudanças locais em decorrência do plantio, sendo algumas vivenciadas, como: a geração de emprego, a poluição e o fluxo de caminhões. Com uso do conectivo adversativo “mas” evidencia as estratégias das empresas por de trás dos discursos de geração de empregos, reconhecendo que as firmas são terceirizadas. Assim, ao dar visibilidade aos riscos e danos ambientais em decorrência da monocultura de eucalipto a educadora identificou processos de injustiças socioambientais. Contrariamente a essa visão, no segmento abaixo os impactos sociais são invisibilizados.

SEGMENTO 5

E o **impacto ambiental mesmo**? A gente vê assim, que a mata nativa ficou em último plano. Assim, tem áreas de preservação? A gente vê que tem sim, né? Mas diminuiu muito. Com isso eu acredito que até os animais mesmo, que muitos animais devem ter saído da região aqui.

Nesse segmento, o ator social é representado pela locução pronominal “a gente” que equivale ao pronome “nós”, indicando que a educadora presencia o ocorrido, que se refere às mudanças na paisagem. Nesse sentido, o discurso da educadora Paula parte de uma representação discursiva conservacionista que culpabiliza o plantio de eucalipto pelos impactos na paisagem, na biodiversidade, porém invisibiliza os sujeitos como vítimas dos danos ambientais. Assim, restringe a solução dos problemas à preservação ambiental (ALIER, 2015).

No segmento seis a seguir, o discurso do educador também remete a ideia de que os danos decorrentes do plantio de eucalipto ficam restritos a natureza, no entanto, reconhece que as relações socioeconômicas interferem nas questões ambientais.

SEGMENTO 6

Como a gente sabe a **natureza tem um poder de estabelecimento muito forte**. Quem sabe futuramente essas propriedades sejam abandonadas por essas empresas. É possível não é? **Na hora que não tiver mais valor econômico elas podem abandonar essas propriedades**, pode haver uma regeneração natural. Quem sabe? Não sei, quem sabe o IEF pode futuramente pensar num projeto para isso, né. Eu tenho essa esperança ainda.

Neste segmento, nas primeiras orações, o discurso do educador Renato parte de uma visão pragmática, colocando a natureza com grande capacidade de restabelecimento frente aos danos, estes que se restringem a natureza. Entretanto, fazendo referência à ação da empresa sobre o ambiente, o discurso do educador aborda a relação sociedade-natureza sob outra perspectiva. Segundo Loureiro (2012b, p. 24) “o que qualifica a ação predatória não é a ação humana abstratamente, mas modos específicos de relações sociais que determinam formas de uso e apropriação da natureza”. Nesse sentido, o discurso do educador evidencia os processos ideológicos hegemônicos em que a apropriação do território pela empresa se dá sob a ótica do capital (“não tiver mais valor econômico elas podem abandonar essas propriedades”). Também referenciando as ações das empresas, no segmento sete, o discurso do educador traz algumas estratégias utilizadas pelas empresas para se estabelecerem nos territórios.

SEGMENTO 7

E aí **empresa ajudou**, por exemplo, a comunidade do Souza, que é lá perto de São Domingos. A empresa ajudou a calçar a Vila do Souza. **Porque graças a Deus, né? Jamais eles iriam calçar a frente da minha casa se não fosse esse eucalipto (...). As empresas são espertas nesse sentido**, elas querem está bem com todo mundo, inclusive com as instituições, com as organizações das comunidades, né? Então para a escola tanto faz. Agora a empresa não quer ter problema com a escola, porque ela sabe se tiver problema **à escola pode conscientizar as pessoas e pode dar problema para ela.**

No segmento sete, o ator social da oração é representado pela “a empresa”, esta que é valorizada positivamente, caracterizando um processo de eufemização. Com uso de uma ironia, Renato insinua uma omissão do poder público com relação aos serviços prestados para a comunidade. Nas orações a seguir, o discurso do educador contrapõe componentes ideológicos presentes nos discursos hegemônicos, ao reconhecer que a “boa relação” que empresa tenta estabelecer com a escola e com a comunidade são ações estratégicas para poderem se instalar no local. Segundo Acselrad e Mello (2009), as empresas utilizam as mais variadas estratégias, como as “relações comunitárias” citadas, objetivando evitar as possíveis ações sociais, as lutas por Justiça Ambiental.

Ainda que nos discursos acima haja um reconhecimento de injustiças socioambientais decorrentes da monocultura de eucalipto na região, os próximos segmentos (8, 9 e 10) evidenciam discursos que não se apresentam sobre um consenso, por trazerem sentidos e significados múltiplos.

SEGMENTO 8

De bom que eu vejo é que algumas pessoas conseguiram emprego, **mas** não tão bom a ponto de resolver o problema de todo mundo. No entanto, que **tem gente** que tá vindo embora, né? Então isso eu acho que resolve **para uns**, mas não resolve o problema em geral. É eu acho que **a parte ruim tá é na mudança da paisagem mesmo, na ação do solo, no efeito no meio ambiente mesmo**, mais em si. São domingos acho que não tem muito efeito sobre isso não.

SEGMENTO 9

Então **algumas** pessoas acham que o plantio de eucalipto foi ótimo. **Mas** eu já vi história também que cara perdeu nove cabeças de vaca, sem saber o motivo. **Tem que coisas positivas, mas também negativas**. A questão do transporte, o econômico também. A **questão do transporte**, né. Aí começou a **estragar as estradas**. (...) Mas, e a questão do êxodo rural, né A questão ambiental seríssima que **o eucalipto pode causar**, né? Então é muito complicado da gente está definindo se **a questão do eucalipto foi mais positiva ou mais negativa**. Tô dizendo na questão social. Na questão ambiental eu creio que foi um grande desastre. Esse desastre não acabou, ele vai continuar, né. Mas atualmente um **prejuízo ambiental muito grave**, muito sério. É só olhar só ver a paisagem.

No segmento oito, o ator social é representado pelo pronome “eu”, indicando que a educadora Carla traz a sua visão sobre a problemática do eucalipto. Na primeira oração, por mais que o discurso faça referência ao “emprego” como algo positivo, o uso da conjunção “mas” estende a compreensão da educadora sobre o plantio, onde reconhece também pontos negativos. O enfoque da problemática se desloca para uma visão ambiental conservacionista em que os sujeitos que sofrem as ações são postos de lado, dando destaque mudanças na natureza, como paisagem, solo. Apesar de o discurso evidenciar a monocultura como problema socioambiental, há uma invisibilização dos sujeitos, da vulnerabilidade e dos danos ambientais.

Por reconhecermos a existência de diferentes concepções sobre o ambiente, quando nos propomos a discutir a questão ambiental de forma mais ampla é necessário que de antemão nos atentemos para a percepção ambiental dos sujeitos envolvidos, quer seja estudantes, educadores/as, moradores/as. Uma EA crítica não se preocupa apenas em transmitir conteúdos. Ao refletirmos sobre as diferentes concepções sobre o ambiente potencializamos o diálogo, as práticas educativas, para outras compreensões, intercalando aspectos locais com globais, os componentes físicos, biológicos, sociais, políticos e culturais do ambiente (REIGOTA, 1994; SAUVÉ, 1997).

No segmento nove, o uso do pronome indefinido “algumas” na primeira oração não

permite caracterizar as pessoas que realizam a ação, quem acha que o plantio foi ótimo? A conjunção “mas” na segunda oração é utilizada para trazer uma ideia oposta, no caso negativa. Nesse sentido, o discurso de Renato aponta a existência de diferentes visões decorrentes da monocultura de eucalipto, sendo elas ambíguas. Dessa maneira, o discurso do educador se faz híbrido, pois mesmo fazendo referência ao êxodo rural, se fundamenta em uma visão ambiental conservacionista ao relatar dificuldade em classificar os impactos, e acaba por inviabilizar os danos sociais.

Diante das reflexões postas nos três segmentos acima, os discursos dos educadores/as apresentaram diferentes compreensões acerca da problemática local. Ao trazerem visões positivas e negativas evidenciaram a problemática como uma questão controversa, e marcas lexicais evidenciaram discursos plurais característico de hibridização.

Por fim, no último segmento analisado neste subcapítulo, o discurso da educadora dá indícios de mudanças nas relações socioeconômicas locais, em que alguns moradores/as estão deixando de plantar eucalipto e buscando outras fontes de renda.

SEGMENTO 10

E assim eu tenho experiência onde eu moro. Lá tem uma plantação de eucalipto e agora depois de muitos anos, de muitas podas deles, cortou e tal, sabe? **Agora está tentando acabar com ele.** Aí você vê o desgaste que está o terreno. A dificuldade de ser fazer, de acabar com ela mesmo. Tá lá uns troncos imensos. Assim, jogar veneno para poder acabar, não ter mais. Aí fica aquele terreno, começa todo um processo de recuperação. (...) agora depois de quantos anos? Tem uns 30, 35 anos, agora ele quer acabar com ele entendeu? Voltar a ser pasto. A dificuldade que tem de acabar com aquilo.

O ator social na primeira oração é representado pelo pronome “eu”, indicando que o sujeito participa da ação, no caso a Luiza retrata uma situação vivenciada na região onde mora. Por narrativização o discurso da educadora aponta a atual situação, de queda do plantio de eucalipto em algumas comunidades, evidenciando as dificuldades dos moradores locais em estabelecerem outras alternativas de renda no campo, diante dos prejuízos causados pelo eucalipto ao solo, à água. Ao trazer as medidas que os moradores/as estão adotando para acabar com o plantio, o discurso da educadora faz referência a práticas baseadas nos ideias hegemônicas de modernização do campo, apontando o uso de agrotóxicos como algo habitual, inviabilizado os danos socioambientais decorrentes de tal prática.

A julgar pelas análises realizadas, os discursos dos educadores/as entrevistados/as evidenciaram a monocultura de eucalipto na região como um problema ambiental,

identificando processos de desigualdades socioambientais decorrentes da prática. Por um processo de hibridização, os discursos não mantiveram consenso na compreensão dos riscos e danos socioambientais, o que pode sinalizar uma resistência frente às concepções hegemônicas, dando abertura para a compreensão de processos de injustiças ambientais locais. Os processos de enfiamentos foram invisibilizados, como exemplo dos discursos que fizeram referência à comunidade do Souza, em que deram ênfase às ações da empresa, ausentando o protagonismo local, suas lutas e reivindicações perante aos danos causados pela empresa.

O predomínio da percepção ambiental conservacionista na maioria dos discursos sobre os danos ambientais decorrentes da monocultura de eucalipto, acredito está relacionado com discursos hegemônicos que circulam na mídia e no poder público. Como exemplo, destaco uma das recentes propagandas do agronegócio em parceria com o Banco do Brasil que traz o slogan “o eucalipto faz parte da sua vida”, caracterizando um processo de eufemização, em que a monocultura de eucalipto é colocada como uma prática socioambientalmente positiva, omitindo as injustiças socioambientais.

Segundo Loureiro *et al.* (2009), as significações hegemônicas, por serem legitimadas por uma ideologia neoliberal, trazem uma perspectiva puramente ecológica da crise e dos problemas ambientais. Não casualmente, os efeitos socioambientais decorrentes das atividades produtivas e os processos de desigualdades são externalizados dos debates e discussões e, assim, os ideais hegemônicos são reproduzidos, sejam eles na mídia, nos processos educativos, contribuindo para a invisibilização dos problemas/ conflitos/ injustiças socioambientais. Como forma de contrapor essas ideias hegemônicas no processo educativo Cosenza *et al.* (2014), destacam o potencial das questões controversas e socialmente agudas/vivas²¹ nas mudanças discursivas, de educadores/as e educados/as, por possibilitarem uma maior reflexão e criticidade sobre as questões locais e evidenciar os hibridismos, estes que sinalizam marcas resistência ou dominação nos discursos.

Nesse sentido, após apresentar as significações dos/as educadores/as sobre a

²¹ Para Simonneaux; Simonneaux, (2010) questões socialmente vivas (mencionadas também pela sigla SAQs) são aquelas que apresentam as seguintes características: 1) são questões sociais que estimulam práticas sociais, pressupõe amplo debate, e podem constituir conflitos sociais, 2) instituem controvérsias entre paradigmas distintos mobilizados por sujeitos de diferentes campos disciplinares ou diferentes campos políticos, culturais, sociais de atuação, 3) são questões vivas no conhecimento a ser ensinado. Tal conceito se aproxima das questões controversas caracterizadas por Levinson (2006) como aquelas em que: 1) os sujeitos partem de diferentes premissas, possuem diferentes crenças, entendimentos, valores ou oferecem explicações ou soluções conflitantes, derivadas dessas premissas; 2) a questão envolve um número significativo de pessoas ou grupos diferentes; 3) a questão não pode ser estabelecida somente por meio de evidências.

problemática local, nos próximos subcapítulos serão discutidas as representações sobre a escola e seu papel diante dos problemas apresentados. As reflexões e análises se deram em torno dos sentidos sobre a escola em relação com a comunidade, por acreditar que quanto mais a escola se aproxima do contexto local, mais ela tende a se apropriar das características locais, sejam elas culturais, sociais, políticas, nos processos educativos, o que contribui para a identificação e enfrentamento dos problemas socioambientais.

5.2. Sentidos sobre a escola do campo e a comunidade

Para iniciar a reflexão deste eixo analítico, é necessário ressaltar que abordagem a dessa temática não parte apenas da fala dos entrevistados. O enfoque na relação comunidade-escola, perpassa por investidas recentes do GEA, no âmbito de projetos²² de pesquisa, trabalhos, estudos e discussões, em problematizar e investigar a potencialidade educativa de problemas/conflitos/injustiças socioambientais comunitários, por meio de produções discursivas, dando enfoque às questões socialmente agudas/vivas e/ou questões controversas locais, e na importância do protagonismo comunitário nas tomadas de decisões e participação frente a processos de injustiças ambientais locais (COSENZA et al., 2014).

Nesse sentido, partindo do contexto da comunidade²³ de São Domingos da Bocaina e diante das discussões postas neste trabalho, é evidente que as significações sobre a relação comunidade-escola perpassam por questões como a desvalorização do campo, ao ser visto como local inferior à cidade, e o fechamento de escolas nas zonas rurais. Portanto, minha análise se inicia com três segmentos (11,12 e 13) que trazem sentidos sobre o campo a partir da realidade local.

SEGMENTO 11

Esses problemas estão chegando, chegando pelo aluno (...). Eu vejo lá uma vila que **as pessoas estão saindo**, né. Estão indo embora, né. A gente vê que a realidade lá, daqui a 10 anos **às vezes nem vai ter escola**, porque as pessoas tão querendo **sair do campo e ir para a cidade**. Esse ano mesmo há dois meses nós perdemos já uns quatro alunos.

²²São eles: “Problemas e injustiças ambientais locais nas construções discursivas de professores e professoras de ciências” e “Controvérsias socioambientais no contexto escolar da construção de sentidos sobre injustiças ambientais”. Financiamento (PROPESQ/UFJF).

²³ ²A escolha da palavra comunidade, e não de outra terminologia e/ou conceitos, como de lugar, território, para representar e caracterizar a localidade em que as pessoas estão inseridas, se deve ao uso corriqueiro do termo pelos sujeitos entrevistados, pelos moradores, além da opção, enquanto pesquisadora, de não trazer para esta pesquisa outros conceitos que necessitariam de uma abordagem e discussão mais ampla.

SEGMENTO 12

A crise **diminui a mão de obra**. A crise aumentou né. Com isso **diminui o número de empregos (...)**. O gado é uma fonte de renda para eles né. Para a gente que ainda, o pessoal que ainda mexe com o leite, que tira o leite. **Mas o preço é um absurdo que pagam** né Michele. Pagam um real. Tem mês que nem um real chega o litro de leite aqui, entendeu? Ele não tem lucro disso, o lucro dele são crias, entendeu? São as reproduções só. Vende o leite pra laticínio lá. Aquele que vai lá pra Ibitipoca pra lá. O produtor mesmo ele não tem valorização nenhuma.

SEGMENTO 13

Chega assim para nós que eles são pouco valorizados, né? **As crianças trazem** já essa ideia de casa. Que o pecuarista, que o agricultor, ele é muito mal valorizado né? Aí a criança já chega aqui com essa ideia que eles são desvalorizados, que eles têm que sair mesmo daqui, né, para buscar um emprego que dê renda para eles. É mais desvalorização que chega até nós mesmo.

No segmento 11 na primeira oração o educador Renato faz uso do verbo no gerúndio da ideia de ação constante, é rotineiro a chegada dos problemas na escola. O ator social está representado pelo pronome nós, o que demonstra que o sujeito participa da ação, no caso específico o educador percebe os problemas que chegam à escola, como a saída das pessoas da comunidade. Por reificação, a questão do fechamento de escolas e do êxodo rural é abordada no discurso do educador como um processo natural. O processo de reificação consiste em conceber algo como concreto, sem possibilidade de mudança. Para Marx, este conceito está associado à questão da alienação, se relacionando com a crítica do papel do trabalho em uma sociedade capitalista (JAPPE, 2014). Nesse sentido, tanto o êxodo rural, quanto o fechamento de escola nas zonas rurais são processos que decorrem de um projeto capitalista para o campo, em que a agricultura é modernizada de forma a limitar o papel do trabalhador no meio rural e a sobrevivência dos sujeitos no campo, ao passo que o meio urbano é visto com alternativa para melhores condições de vida.

O processo de desvalorização do campo também é evidenciado no segmento 12, em que educadora Paula faz uso do componente ideológico “crise econômica”, por nominalização, para justificar a falta de empregos locais e a desvalorização do produtor rural e de sua produção. Desse modo, a crise passa a ser a culpada, enquanto que os sujeitos, os processos sociais, que operam para que ocorra esta realidade, são invisibilizados

No segmento 13, com uso de um intertexto, sob a forma de um metadiscorso, a educadora faz referência ao ator social: “a criança”, genericamente classificada. O discurso faz alusão a um imaginário coletivo negativo da vida no campo, a partir das relações de trabalho, como a ausência de oportunidade de emprego e renda, por parte dos estudantes, caracterizando um processo de unificação.

Nesses três segmentos, os educadores/as assumem discursos que reforçam ideais hegemônicos ao colocarem a agricultura camponesa como insustentável. Tal realidade, longe de ser um processo natural, se deve a uma desvalorização sistêmica do trabalho, da produção, do território, dos serviços públicos do/no campo, ao passo que há uma supervalorização da agricultura capitalista, baseada no latifúndio e no agronegócio. Esta mudança sistêmica do campo brasileiro foi um dos pontos chave de discussão na I Conferência Nacional por uma Educação do Campo em Luziânia-GO, em 1998.

Com base em um modelo capitalista de desenvolvimento, estruturalmente, a relação campo e cidade foi deslocada no contexto brasileiro, passando o campo a ser um local sem sujeitos ou de passagem destes. Nesse sentido, houve uma rápida mudança²⁴ no perfil econômico e cultural da população do campo, em que os sujeitos foram excluídos dos modos de produção do campo e forçados a ir para as cidades, seja para morar ou trabalhar (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011).

Partindo desse viés educativo da Educação do Campo, que vincula as questões histórico-sociais e o contexto local na formulação de suas pedagogias, busquei a construção de sentidos sobre o papel e a representatividade da escola para a comunidade a partir dos discursos dos/as educadores/as. Os segmentos analisados a seguir trazem sentidos sobre o modo como a escola lida com a questão da monocultura de eucalipto.

SEGMENTO 14

Agora a escola não faz nada com relação a isso. **A escola não discute esses problemas.** A escola prefere não se envolver. E escola alguma vezes **até aproveita.** Aproveita até **economicamente dessas empresas.** A gente precisa de alguma coisa? Vamos falar com o fulano de tal que ele tem ligação com a empresa tal, de repente ela ajuda. (...) **Cada um trata o problema como acha que deve tratar.** Ele acha que está certo, eu tenho que dar a minha aula cumprir o meu papel, eu não **tenho que me envolver em problemas comunitários.**

²⁴ Segundo Fernandes; Cerioli; Caldart, (2011), mais de 30 milhões de pessoas migram do campo para a cidade entre 1960-1980, sendo que 16 milhões migraram apenas na década de 1970.

SEGMENTO 15

A escola poderia fazer é passar o conhecimento, passar a informação para esses alunos do impacto, né. Desse plantio, né. Falar o que é bom o que é ruim, né? No caso não só do meio ambiente, mas as comunidades também. Porque às vezes eles acham que tão ganhando, mas às vezes podem tá perdendo mais. **Acho que essa é a parte da escola** né. É mas, aí também **tem o capitalismo**, né. Que os poderosos chegam e controlam tudo. Mas eu acho que o quê gente poderia fazer era isso.

No segmento 14 a “escola” aparece como ator social na maioria das orações. Dessa forma, os sujeitos que realizam o processo educativo são invisibilizados. Ao retratar o posicionamento da escola diante da relação empresa-escola, Renato reconhece que a escola busca se beneficiar desta relação. Aqui, é possível identificar uma estratégia de ação da empresa com a escola. Muitos benefícios que as empresas concedem às comunidades advêm de uma apropriação público-privada, em que a empresa a partir de uma ação cooptada ideologicamente concede algo para escola no intuito de garantir as “relações comunitárias” (ACSELRAD; MELLO, 2009). Tal estratégia busca garantir que os sujeitos não se posicionem contra a empresa, e, em alguns casos, até propaguem suas visões por meio dos patrocínios, projetos escolares. Segundo Martins (2008), a aproximação do setor empresarial com a educação escolar evidencia as novas estratégias do setor empresarial na luta política. Assim, a partir de intervenções recorrentes com questões sociais o setor empresarial garante a “atuação das forças do capital para produzir a nova sociabilidade”, de forma a produzir subjetividades que representem o capital (MARTINS, 2008, p.2).

Nas últimas orações, por meio do metadiscurso, o educador retoma as concepções dos colegas de trabalho para explicitar que as práticas educativas se fazem de forma isolada e fragmentada. Ao apresentar o seu posicionamento e dos demais colegas diante dos problemas locais, o discurso do educador reifica a questão dos/as professores/as não se articularem na elaboração de suas práticas, e as mesmas não serem contextualizadas com a realidade local.

Reflexos desta disputa são evidenciados no segmento 15, no qual a educadora Carla reconhece a necessidade de uma abordagem educativa mais crítica, que evidencie os problemas locais, porém, o uso do verbo no subjuntivo da ideia de possibilidade, reconhecendo que ainda não está sendo feito. Ao fazer referencia ao “capitalismo” e evidenciar as relações de forças que disputam os processos educativos, o discurso da educadora vai de encontro de concepções pedagógicas que hegemônicas, que se articulam a serviço dos interesses dos dominantes.

Apesar das visões apresentadas revelarem práticas educativas pouco contextualizadas com as questões locais, nos discursos abaixo, os educadores/as evidenciam que escola tem um papel fundamental na estruturação e constituição da comunidade.

SEGMENTO 16

Imagina se não tivesse a escola na comunidade de São Domingos. Era bem capaz de a comunidade estar com menos habitantes ainda. Entendeu? Porque a vida que a escola leva para a comunidade mantém algumas pessoas ainda na vila (...). **Então essa relação da comunidade com a escola e da escola com a comunidade é muito interessante** (...). A escola de São Domingos hoje enriquece muito a vida, entre aspas, urbana, porque ela movimenta, ela dá o motorista, o professor, enfim. (...) A gente percebe que as pessoas às vezes vão na escola sem razão, não tem um motivo para ir na escola. Quer dizer é o contato, é a relação.

Nas primeiras orações o uso do verbo no subjuntivo realça a importância da escola para a comunidade. Pressupondo o aumento do êxodo rural caso a escola não existisse, o educador relata a retomada de sujeitos para a comunidade em virtude escola. Entretanto, apesar do discurso do educador reforçar a importância da relação comunidade-escola, o uso do adjetivo “urbana” para caracterizar a dinâmica da comunidade em decorrência da existência da escola legítima e reforça a ideia de superioridade do urbano sobre o rural. Dessa forma, o discurso do educador ao colocar o urbano como lugar de “movimento”, deixando implícito que o campo seria local de atraso (não teria nem motorista), reforça ideais hegemônicos que desvalorizam o campo.

Para encerrar as análises deste subcapítulo apresento dois segmentos em que os/as educadores/as expõem outra problemática local, o fechamento de escolas nas zonas rurais, abordando o posicionamento do poder público.

SEGMENTO 17

Agora São Domingos me preocupa um pouco, **porque já existem as salas multisseriadas** nos anos iniciais, por falta do número de alunos. A gente percebe que lá tem **diminuído o número de alunos**. Então é possível que daqui alguns anos **não signifique para o Estado o interesse de continuar lá**. É possível que, futuramente, pelo número de alunos, que eles voltem a estudar aqui. Não é a política do Estado de hoje. O Estado hoje mantém os braços (...) É mais complicado, é possível que alguma coisa seja feita. Outra forma de organização por uma questão econômica, **senão fica muito dispendioso** (...). Se você não tem o econômico o pedagógico fica sacrificado, a gente sabe disso.

No segmento 17, a partir de um intertexto com a fala da prefeitura, o discurso do educador aborda a questão da multisseriação com uma conotação negativa, justificando que a mudança do sistema de salas por série, para salas multisseriadas, teria que ocorrer apenas em casos em que “a questão econômica” estivesse insustentável, sob a permissão de fechamento da escola. Assim, a questão de turmas multisseriadas nas escolas das zonas rurais geralmente é vista como solução para manter a escola diante do baixo número de alunos. Segundo Arroyo (2011), esta conotação negativa da palavra multisseriada se deve à visão positiva sobre o sistema urbano que é seriado. Para que a escola no campo fosse boa como a da cidade seria necessário adotar o sistema seriado. Entretanto, não apenas para solucionar problemas, a multisseriação está vinculada ao modelo de educação proposto pela Educação do Campo. E nesse sentido, essa proposta também é vista com uma forma de resistência e de fortalecimento dos territórios e das territorialidades, sendo pensada na constituição do processo educativo atrelada a uma série de fatores educacionais, como a formação de professores/as para atuarem nesse modelo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

O discurso do educador também evidencia uma relação de forças nas tomadas de decisões sobre a existência da escola e pressupõe o fechamento da Escola B caso haja uma mudança na proposta de Governo. Nessa lógica, destaca a possibilidade dos estudantes da comunidade voltarem a estudar na escola localizada na zona urbana do município. Ao justificar a possibilidade de fechamento da escola o discurso do educador legitima o discurso hegemônico, colocando a questão econômica como a principal causa do fechamento das escolas na zona rural. Outra questão exposta no discurso foi o processo de nucleação (pelo número de alunos, que eles voltem a estudar aqui). Na época em que o Governo Estadual resolveu abrir o segundo endereço na comunidade de São Domingos da Bocaina, para atender os estudantes do Ensino Médio, as maiores reivindicações dos moradores/as e educadores/as se deram em torno do tempo em que os estudantes passam dentro do transporte, como evidenciado na fala “*A viagem é longa. Era complicado nos atendíamos eles à tarde, saíam daqui quase 5 horas da tarde, às vezes estava chovendo*”. Desse modo, os/as moradores/as, temem que caso haja o fechamento da escola, tais problemas voltem a existir e contribuir com a saída das pessoas do campo.

Como apresentado no contexto social de produção discursiva, apesar das escolas das zonas rurais, em sua maioria, estarem sobre domínio do poder municipal, a decisão de fechamento vai além da vontade do poder público local, assim perpassa também, por políticas

nacionais. Destaco aqui, a invisibilização de ações de enfrentamento nos discursos dos educadores/as entrevistados, como exemplo do coletivo local contra o fechamento de escolas. As ações que apareceram nas falas dos educadores/as entrevistados/as em sua maioria se voltaram apenas para a formação de professores, mudanças do currículo e das práticas educativas.

Nesse sentido, reporto para a frágil visão dos/as educadores/as sobre a potencialidade de mudanças e conquistas a partir de uma maior participação nas tomadas de decisões. Em diversos momentos os discursos dos/as educadores/as reforçaram ideais hegemônicos a respeito das concepções do campo e da educação. Apesar de elencarem processos de problemas socioambientais, em muitos casos, os mesmos não reconheceram os processos de injustiças que estavam atrelados a eles, e, desse modo, retratam a questão local de forma naturalizada. Segundo Freire (1987, p. 21) “a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências”. Ao reproduzirem em seus discursos visões negativas sobre as oportunidades de trabalho no campo, os/as educadores/as fortalecem a possibilidade de fechamento de escolas por questões econômicas. E assim, oprimidos reproduzem o discurso dos opressores.

No próximo subcapítulo serão discutidos os sentidos dos/as educadores/as sobre o currículo e sobre práticas educativas. Nele busquei discutir como as significações dos/as educadores/as se constituem a partir de suas relações com a problemática local da monocultura de eucalipto.

5.3. Sentidos sobre currículo e práticas educativas: educabilidades em disputa

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história [...].A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser (FREIRE, 2001, p. 16).

Diante do atual cenário de desmonte de leis ambientais e educacionais em que forças políticas se articulam com a mídia, inculcando ideais desenvolvimentistas e uma concepção de educação “neutra”, que reduz os conteúdos e limita o papel do/a professor/a, é preciso falar e lutar por uma educação que realmente seja comprometida com as questões socioambientais e que tenha potencial de transformação social.

Nessa perspectiva, ao analisar sentidos de educadores/as sobre o currículo e práticas educativas, em um contexto de problemas ambientais decorrente da monocultura de eucalipto, e de fechamentos de escolas nas zonas rurais, busquei refletir e compreender as questões locais, a fim de contribuir com o desenvolvimento de uma reflexão pedagógica e uma prática educativa transformadoras, assumindo a politicidade²⁵ da educação (FREIRE, 2001).

Para iniciar as análises deste subcapítulo abordo sentidos dos/as educadores/as entrevistados/as sobre a recente mudança na classificação da escola de São Domingos da Bocaina, que passou a ser intitulada Escola do Campo.

SEGMENTO 18

Acho que aí nós precisamos trabalhar um pouco melhor isso, conversar mais sobre isso, para nós vermos se, de fato, esse nome- escola do campo- faça alguma coisa pelo campo. E voltando ao que eu disse, ao que eu estava dizendo, que não permita, por ser escola do campo, às vezes, esse êxodo fora do horário, sem motivo e sem razão. Desses estudantes terem que sair de São Domingos e ir para a escola Adalgisa, né? (...). Então nos precisamos dedicar um pouco mais de tempo para **transformar** a nossa escola em uma escola de campo. Espero que com os estudos de vocês. Com mais estudos e com mais, né. Venha alguma coisa diferente para a nossa região lá de São Domingos.

SEGMENTO 19

A gente tem isso como a nossa escola é uma escola de campo, mas **a gente não fez mais nada**. Inclusive eu **já cobre isso da Secretaria Municipal de Educação**, que eu acho que isso tinha que partir de lá também, sabe? De começar a mudar justamente **o currículo**. Uma escola de campo que não trabalha nada, e é escola de campo, né? Porque eu falo assim, a gente pode trabalhar dentro do português, da geografia, tudo, né Pode trabalhar. Mas eu acho que tinha que ter uma disciplina voltada mais para o campo. Igual tinha antigamente. Não tinha práticas agrícolas?

No segmento 18, o ator social é representado pelo sujeito nós, caracterizando que o educador se coloca como agente da ação, no caso, reconhece a necessidade de uma reflexão/ação coletiva para que os fundamentos da Educação do Campo possam ser empregados na escola. Nesse sentido, o discurso especifica mudanças possíveis a partir da

²⁵ Segundo Paulo Freire não tem como um educador progressista entender a educação como algo neutro. É preciso que o processo educativo esteja aliado com a questão histórica sendo capaz de potencializar no sujeito a compreensão da realidade natural e histórica a qual está inserido. Nesse sentido, assumir a politicidade da educação seria partir de uma prática educativo-política que visa despertar no oprimido uma consciência crítica por reconhecer que estamos inseridos em uma sociedade classista (FREIRE, 2001).

nova intitulação, como práticas que contribuam na permanência das pessoas no campo. Nas últimas orações, por pressuposição, o discurso do educador emprega a Educação do Campo um potencial de transformação social, colocando-a como uma possível solução para controlar o êxodo rural.

A visão que não houve nenhuma alteração na dinâmica da escola e/ou no processo educativo após a escola ter sido intitulada Escola do Campo é reafirmada no segmento 19 pela educadora Paula. Porém, o seu discurso dá destaque ao seu protagonismo, em que cobrou ações do poder público. Por narrativização, a educadora cita políticas públicas antigas, que foram criadas a partir de um ideal de modernização do campo brasileiro, como uma possível solução para o problema atual.

Nesses dois segmentos, os discursos dos educadores/as reconhecem a necessidade de mudanças no processo educativo para que efetivamente os princípios da Educação do Campo sejam incorporados. Segundo Camacho (2017), o Estado e as grandes empresas se apropriaram da Educação do Campo em virtude de uma disputa por modelos distintos de desenvolvimento do campo e da educação. Com isso, muitas escolas intituladas do campo não assumem uma pedagogia comprometida com a luta dos movimentos sociais do campo, contribuindo para subalternidade ao capital. Nesse sentido, para que uma escola do campo esteja comprometida com a educação do campo não basta alterações pontuais, como o exemplo da educadora ter “uma disciplina voltada mais para o campo” todo o processo educativo, currículo, práticas, espaço escolar, formação dos educadores/as deve ser voltado para o campo, como ressalta Arroyo: “(...) não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p.27).

Ao encontro desse pensamento, que reconhece a necessidade de uma mudança ampla e estrutural no processo educativo para que a escola contemple os princípios da Educação do Campo, os segmentos a seguir fazem referência a possíveis mudanças no currículo.

SEGMENTO 20

Eu tô estudando agora a pouco um texto que fala sobre isso, **um texto da BNCC**. (...) É preciso que a base permita a flexibilização de alguma forma, porque senão a gente pode correr o risco de acabar com essas **boas ideias, como a escola do campo, como a escola das minorias, como as escolas dos quilombos**, como escolas destas. E aí vem a questão do **currículo** preso muitas vezes ao livro didático Aí que eu estou dizendo da flexibilização do

currículo, da Base Nacional Comum Curricular. **E eu acho que não vai acontecer (...).** Então eu acho que essas **manifestações culturais** isso tudo tem que ser muito respeitada pelo currículo, né. O currículo conteudista eu acho muito preocupante né. O **currículo tem que pensar em tudo**, não só no conteúdo, senão ele pode causar sérios problemas. (...) **Talvez nunca foi incentivado** no currículo que a escola tivesse esse papel. E eu acho que está na hora, alguns fazem por conta própria.

Por meio de um metadiscurso, no segmento 20, Renato faz referência a um texto da BNCC para discutir possíveis mudanças nos currículos de forma atender a diversidade de povos que compõe o Brasil, e, nesse sentido, cita políticas educacionais (“boas ideias”) das últimas décadas, como a Educação do Campo e Educação Quilombola. Em seu discurso, o educador defende que seria necessária uma flexibilização dos currículos de forma a atender a essa diversidade, porém, reconhece que tal mudança pode não acontecer. Com uso da negação, o educador aponta que os currículos deveriam englobar aspectos culturais, contraponto a atual abordagem conteudista.

Ao defender a necessidade de uma mudança no currículo que seja fundamentada na diversidade, o educador refuta as matrizes curriculares tradicionais que restringe as abordagens socioculturais dos currículos, como as que fundamentaram a reestruturação da BNCC. Segundo Arroyo (2013), a escola pública e os currículos por muito tempo estiveram sob domínio de uma lógica republicana generalista, que ignorava as especificidades dos sujeitos que iam chegando ao ambiente escolar. Com isso, a não adaptação do processo educativo a essas mudanças teria levado aos altos índices de reprovação, evasão e defasagem. Tal realidade é afirmada no discurso de uma das educadoras entrevistada que diz *“o currículo tem sido o motivo de alguns alunos abandonarem a escola (...). Eu conheço a realidade do livro didático, mas eu não conheço a realidade local”*. Outra questão evidenciada nos discursos dos/as educadores/as é a existência de forças que disputam a estruturação dos currículos: “Talvez nunca foi incentivado”, “eu acho que não vai acontecer”.

Diante do reconhecimento que o currículo precisa ser reestruturado na direção de afirmar a diversidade por meio de incorporação de novos saberes, novas epistemologias, presentes nos diversos contextos escolares, os próximos segmentos trazem sentidos dos educadores/as sobre como o currículo se relaciona com as suas práticas educativas.

SEGMENTO 21

Eu vou dá uma aula de geografia eu só falo da importação de leite, da Argentina, né. Eu falo das grandes produções de leite né. Eu falo dos

grandes descobrimentos genéticos para a produção de leite. E você esquece às vezes de fala daquela produção de leite, sei lá, de 20 litros de leite que o cara tira por dia. E que são esses 20 litros de leite, que juntando tudo move a economia da cidade.

Neste segmento, o educador destaca que há uma negação da realidade local em virtude da forma como os conteúdos são abordados em sala. Propondo uma reflexão sobre a sua prática, o educador faz uso de orações que elaboram, especificando outros caminhos que as aulas poderiam tomar ao dar exemplo da produção local de leite. Esta descontextualização das práticas educativas foi reafirmada em vários momentos nos discursos dos/as educadores/as como no fragmento “*o que eu trabalho em sala de aula é o conteúdo, dos livros. Entendeu? Eu não trabalho nada diferenciado porque lá é Escola do Campo*”.

Para Arroyo (2013) as abordagens e os objetivos dos currículos se baseiam na demanda do mercado, sendo o trabalho reduzido a ideias de emprego e empregabilidade, portanto, “o currículo parte de protótipos de alunos, estrutura-se em função desses protótipos e os reproduz e legitima” (ARROYO, 2013, p. 102). Nesse sentido, em seu discurso, o educador reconhece essas cooptações ideológicas do mercado, que fazem os currículos afirmam saberes atrelados aos ideais desenvolvimentistas do agronegócio como “importações de leite” e “descobrimientos genético”, reduzindo o currículos e a docência as concepções hegemônicas.

Compartilhando com a visão de Arroyo (2013), de que, como forma de resistência, devemos destacar as disputas positivas que potencializam outros saberes/fazer e garantem um *outro currículo na prática*, os próximos segmentos retratam práticas educativas que se aproximam e/ou buscam valorizar o contexto local.

SEGMENTO 22

Tinha **uma horta** lá eu tentei levar a horta para frente, mas o quê que acontece, foi o ano passado que eu comecei a trabalhar na horta. Aí eu fui a casa de aluno. Busquei saco de esterco, sabe. E buscamos e fizemos aquela maratona. E conseguimos botar a horta para frente. Ai veio **às férias de julho não tem ninguém para cuidar**.

SEGMENTO 23

Resolvemos editar **um livro** falando um pouco da ruralidade do município. Exatamente para mostrar as pessoas que ela existe, que ela é **importante**, que ela é **bonita**, que ela é fotografada, que lá tem gente. A gente tem que ter um cuidado, um olhar mais atencioso para essa **ruralidade**.

SEGMENTO 24

Então o que eu na minha prática, enquanto diretor tenho feito, é tentar **apoiar as atividades** de vocês, que estão estudando e estão tentando trazer para nós algumas ações não é? (...). Eu poderia dar um exemplo que a escola já faz antes mesmo de ser escola do campo, é nós temos o sindicato dos produtores rurais de Lima Duarte. E eles têm uma **parceria com o SENAR**. SENAR é o serviço de apoio a aprendizagem rural. Como chama esse sistema S né?! O SENAR é um, é sistema S do campo, né. E a gente consegue algumas vezes alguns cursos e a gente ajuda, em São Domingos, em Ibitipoca, em São Jose dos Lopes, em Manejo, em Orvalho. Mas enfim, a gente tem tentado também através do sindicato dos produtores rurais trazer para os alunos essa aprendizagem rural né?

No segmento 22, o discurso da educadora Carla retrata a tentativa de construção de uma horta escolar. O tempo verbal da primeira oração, pretérito perfeito, indica que a ação já não acontece mais, entretanto, é importante pontuar tal atividade, pelo fato do discurso da educadora evidenciar que a construção da horta compartilhou saberes/fazerem locais. Com o uso de pressuposição a educadora indica alguns desafios culminaram na paralisação das atividades na horta, relativos à participação dos professores e das férias, estes que foram naturalizados. Tal realidade se relaciona com os estudos de Araújo *et al.* (2017) que, ao fazerem um diagnóstico sobre hortas escolares, identificaram as férias e a participação nas atividades da diárias como as principais dificuldades e limitações para o desenvolvimento de uma horta escolar.

Contrariamente aos ideais hegemônicos que negam os sujeitos e os territórios campestinos, no segmento 23, o educador dá exemplo de um livro que foi produzido pelos/as educadores/as da escola com intuito de valorizar os saberes/fazerem locais. O livro, que foi editado em 2015, por meio de fotografias, narrativas, desenhos e poemas, traz a realidade de diferentes comunidades rurais de Lima Duarte-MG a partir dos olhares dos/as moradores/as.

No segmento 24, o educador faz referência à parceria universidade-escola, e com uso de um intertexto mencionando ações junto à pesquisadora. O reconhecimento dessas ações no discurso se faz importante, uma vez que as pesquisas visam desencadear reflexões e discussões sobre a realidade local, e potencializar processos de resistência no município.

Para além dos processos formativos desencadeados pelos grupos de pesquisas, com base nos discursos dos educadores/as, a principal via de parceria realizada no âmbito escolar é com o Sistema S de ensino. Segundo Marcoccia e Pereira (2016), existe uma disputa, entre os projetos vinculados a Educação do Campo e os projetos do empresariado no campo, ligados a

agricultura capitalista, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), que demarca contradições e tendências na constituição das políticas voltadas para o campo brasileiro.

Desse modo, como algumas escolas vêm recentemente sendo intituladas Escolas do Campo via poder público, sem uma luta ou demanda local por essa categorização, as parcerias estabelecidas e as práticas educativas muitas vezes acabam reforçando um projeto de campo baseado no modelo capitalista. Entretanto, contrapondo a este modelo, os próximos segmentos (25, 26 e 27) fazem referência a dois projetos desenvolvidos na escola em parceria com a SEBRAE sobre empreendedorismo local. Ambos os projetos foram referenciados no capítulo anterior.

SEGMENTO 25

E a gente tá tentando fazer com que eles vejam o valor, com que eles **valorizem** mesmo o que vem da horta, o que vem do quintal, as frutas, né. Os legumes, as hortaliças. Então a gente tá, vamos fazer agora uma **feirinha**. **Eles vão trazer os produtos que eles têm em casa**, qualquer coisa até mesmo os biscoitos, broas que eles fazem. E a gente vai trazer isso para Lima Duarte e eles vão vender.

SEGMENTO 26

Tipo esse projeto que a gente está desenvolvendo de **plantas medicinais** são coisas que valorizam o que está no campo, e os que as crianças têm, né. Conhecer melhor o tipo de planta que eles têm na casa deles, né. Tudo isso. **Eu acho que nós que trabalhamos no campo temos a obrigação de valorizar**, fazer o aluno entender onde ele mora. Ele tem que valorizar o lugar dele. **Porque senão fica naquela ilusão. Vou para a cidade, porque na cidade que está o futuro, né.**

SEGMENTO 27

Com os projetos é dentro da realidade, é. Mas infelizmente nossa escola não trabalha dessa forma. A gente trabalha com o **conteúdo dos livros**, né. E a gente né, **através desses projetos** tenta entrar um pouco na realidade da zona rural (...). Mas não porque é escola de campo, né. Mas querendo ou não está ligada.

De encontro à perspectiva capitalista, nos segmentos 25 e 26, os discursos das educadoras Carla e Luzia, respectivamente, ao caracterizarem os projetos desenvolvidos pela escola demonstram que os mesmos partiram de uma abordagem de valorização dos

saberes locais e da produção local, contrapondo os discursos hegemônicos que buscam inculcar que o campo é um local sem oportunidades. Tal contraposição é claramente evidenciada no trecho “Porque senão fica naquela ilusão: vou para a cidade, porque na cidade que está o futuro, né”, em que a educadora faz uso de um metadiscorso para se referir a concepções hegemônicas, que afirma o urbano como superior ao rural, acarretando o êxodo rural. Portanto, mesmo utilizando o termo “empreendedorismo”, as ações dos projetos se voltaram para a valorização do campesinato.

No segmento 27, com o uso de um metadiscorso, Carla ressalta que as abordagens voltadas para o contexto local e valorização do campo geralmente ficam no âmbito de projetos, sendo as demais práticas educativas atreladas aos conteúdos do livro didático.

Para finalizar as análises propostas neste subcapítulo, no segmento abaixo a educadora faz alusão às significações dos/as estudantes sobre a escola e a comunidade, a partir de suas práticas educativas.

SEGMENTO 28

Eu acho assim, que a gente deveria mesmo, enquanto escola, deveria está trabalhando isso. E assim, mostrando, **mostrando esse lado oculto para eles**, de tudo. Que existe, sabe? Para eles crescerem **com o espírito crítico**, sabe? **Porque eles são muito só da gente receber**. Eu vejo isso nos nossos alunos. Só recebem. O que eles recebem eles aceitam e passam pra frente, e tal né. Como se a gente aqui fosse assim ...soubesse de tudo do que a gente fala, tudo que a gente passa para eles, tudo certinho né. Entendeu? Eu vejo eles com pouca maldade. Pouco críticos. Muito pouco.

Neste segmento o discurso da educadora Paula caracteriza o comportamento dos/as estudantes como passivo, qualificando-os como “pouco críticos”. Se aproximando de um viés crítico de educação, adverte a necessidade dos/as educandos/as terem uma maior participação no processo educativo e se posicionarem diante dos saberes postos pelos educadores/as. Nesse sentido, o discurso da educadora ao destacar o papel do/a educador/a para que essa mudança de comportamento dos/as educandos/as ocorra (mostrando esse lado oculto para eles) me remeteu aos dizeres de Freire, no livro *Educação como Prática para a Liberdade*, em que Freire destaca que para conseguirmos uma educação que seja capaz de superar as atitudes ingênuas é necessário um método dialógico, crítico e participativo. Torna-se necessária uma educação corajosa que leve “o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (FREIRE, 1967, p.93).

Assim, ao direcionarem o olhar para o currículo e suas práticas, os discursos dos/as educadores/as elucidaram as tensões existentes na produção e reprodução de outras pedagogias frente as pedagogias hegemônicas, evidenciando o campo de forças que permeiam e disputam as educabilidades no campo brasileiro. Se por um lado, a luta dos movimentos sociais por uma Educação do Campo conseguiu políticas públicas que garantissem direitos aos povos do campo, com base em suas diferenças e necessidades, por outro, as recentes intitulações de escolas do campo que vêm sendo feitas por vontade das instâncias governamentais, sem o diálogo com os/as educadores/as, podem contribuir para a reprodução do ideal hegemônico no campo.

Nesse sentido, a julgar pelas análises apresentadas neste capítulo, os discursos dos/as educadores/as entrevistados/as se fizeram híbridos em relação à problemática local da monocultura de eucalipto. Processos de desigualdades socioambientais decorrentes da prática foram evidenciados, como poluição do ar e da água, êxodo rural, situação precária das estradas, porém a percepção ambiental sobre os riscos e os danos ambientais não apresentaram um consenso. Nesse sentido, acredito que o predomínio de uma percepção ambiental deslocada da questão social, na maioria nos discursos, está relacionado com discursos hegemônicos que circulam na mídia e no poder público, como a intensa investida do agronegócio em propagandas e parcerias com os governos. Os processos de enfretamento foram invisibilizados, sendo as ações da empresa responsável pelo maior plantio de eucalipto na região apresentadas como iniciativa e/ou estratégia da empresa, e não em decorrência de reivindicações da população local.

No que se refere às educabilidades locais, os discursos dos/as educadores/as sinalizaram uma perspectiva contra hegemônica, ao criticarem a estruturação atual do currículo e evidenciarem uma busca pela valorização dos saberes/fazeres locais, porém os processos de problemas/conflitos/ injustiças locais foram invisibilizados nas práticas educativas. Tendo em vista, a ênfase que os educadores/as deram a questão da Escola do Campo em seus discursos, considero que a mudança na intitulação da escola vem gerando uma série de inquietações e expectativas com grande potencial de ressignificar o processo educativo local.

Por fim, destaco o potencial de processos educativos atrelados ao contexto local por possibilitarem mudanças discursivas de educadores/as e educandos/as a partir de uma ressignificação das práticas educativas, ao reconhecer outros saberes que permitem uma maior reflexão e compreensão dos processos de problemas/conflitos/ injustiças, e um possível enfrentamento dos mesmos.

5.4. Diálogos entre Educação Ambiental e Educação do Campo em defesa de outras educabilidades

Os movimentos sociais ao articularem a luta por educação às suas lutas, sejam elas por terra, espaço, territórios, partem de um conceito de educação ampliado que não se restringe aos limites da escola e/ou aos processos de ensino- aprendizagem. Assim, contrapondo-se ao modelo educacional hegemônico, o processo educativo se estabelece a partir de outros atores sociais, outras relações e outras subjetividades que sejam coerentes com os seus modos de vida e que contribuam com as demandas do movimento (GOHN, 2000).

Para Saviani (2008) as teorias pedagógicas, de modo geral, se dividem em dois grandes grupos: as pedagogias hegemônicas, que objetivam uma educação que mantenha a ordem social existente, e, desse modo, por atenderem aos interesses dominantes buscam homogeneizar o campo educativo; e as pedagogias contra-hegemônicas, que visam uma educação que potencialize a transformação social, e se orientam contra a ordem social vigente. Em uma sociedade de base capitalista, marcada pela divisão de classes como a nossa, as pedagogias hegemônicas são orientadas pelos interesses da burguesia e as contra-hegemônicas pelos movimentos sociais.

Nesse sentido, tanto a Educação Ambiental Crítica quanto a Educação do Campo por estarem entrelaçadas às demandas dos movimentos sociais desde a sua constituição e proporem processos educativos que se contrapõem às concepções hegemônicas, reconhecendo o potencial educativo dos movimentos sociais, assumem perspectivas pedagógicas contra-hegemônicas.

Uma Educação Ambiental que se faz crítica, para além de proteger a biodiversidade e os recursos naturais, tem um compromisso social com os sujeitos que vivenciam situações de vulnerabilidade socioambiental, assumindo em suas discussões e defesas os conceitos de risco, conflito e justiça socioambiental (LAYRARGUES, 2011).

Para Guimarães (2012) o processo de conceber as relações entre sujeito (sociedade) e ambiente com base nos processos históricos e nas relações de poder requer uma reflexão complexa, que muitas vezes demanda rupturas de pensamentos. Desse modo, somente através de uma permanente reflexão teórica, em constante reflexão/ação (*práxis*), os sujeitos assumem práticas com potencialidade de transformação social, e a educação ganha uma implicação política e um dever ético contribuindo no enfretamento de contradições e injustiças socioambientais.

Ao encontro desse pensamento, Caldart (2004) adverte que o desafio dos sujeitos que constroem a Educação do Campo é o da *práxis*, de forma que uma ampla reflexão teórica contribui com os processos de lutas e com a consolidação de práticas pedagógicas que evidenciem os processos históricos de exclusão, opressão, segregação, aos quais os sujeitos do campo foram submetidos.

Desde a sua formação, a Educação do Campo não limita o processo educativo à escola, ao currículo, à pedagogia e/ou à formação de professores/as, ela está atenta para o potencial educativo do movimento social, como o movimento vem educando novos sujeitos. Diferentemente do modelo educacional hegemônico que coloca a educação à mercê das demandas do mercado, o movimento social do campo concebeu a educação como direito, vinculando-a com elementos da formação humana como saúde, cooperação, justiça e cidadania (ARROYO, 2013). Por isso, apesar de, no seu surgimento, a luta por uma Educação do Campo ter se limitado à luta dos Sem Terra para garantir educação nas áreas de Reforma Agrária, rapidamente essa luta se expandiu, e hoje se faz pelo direito à educação de todos os Povos do Campo (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, etc) na defesa de políticas públicas que contraponham esse contexto de conflitos, contradições, disputas e expropriações no campo.

Nesse sentido, uma EA para a Justiça Ambiental ao dar visibilidade aos processos de injustiças sociais e lutar pelo enfrentamento de violações de direitos, como o direito ao ambiente, tem sentido para uma EC na medida em que essa luta pelo ambiente se configura na defesa da identidade cultural e dos modos de vida dos povos do campo. A partir de outra reflexão e compreensão das questões socioambientais e sobre o que é injusto, a EA pode utilizar do potencial educativo dos conflitos ambientais em contexto de violação de direitos e, assim como a EC, reconhecer os povos do campo como sujeitos de direitos. Neste ponto, por meio da ACD foi possível compreender que os diferentes discursos sobre o ambiente e a educação, além de reforçar as concepções hegemônicas nas práticas educativas, podem também modificá-las a partir de um deslocamento de discursos de educadores/as e educandos/as.

Diante da emergência dessas outras educabilidades cabe a nós, educadores e educadoras comprometidos política e pedagogicamente com um projeto de educação transformador, dinamizar e ressignificar a ação pedagógica e o processo educativo de acordo com outra dinâmica social. E assim, contrapondo os discursos que defendem que não é papel da escola discutir e contribuir com o enfrentamento de problemas/conflitos/injustiças sociais, deslocarmos a reflexão para outras questões: *Qual o modelo de educação estamos afirmando? Qual o papel da escola nessas lutas? Que escola dará conta dessas outras pedagogias?*

É com base neste contexto de disputas, que reafirmo o potencial de transformação social de uma prática educacional dialógica. Ao traçar possíveis diálogos entre a Educação Ambiental Crítica e a Educação do Campo foi possível reconhecer que ambos os campos educacionais compartilham concepções e objetivos na defesa de processos educativos com compromisso social, reconhecendo o potencial da educação na construção de uma sociedade justa e igualitária.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, como o *sonho* por que lutamos. (FREIRE, 1992, p.141).

O presente trabalho, a partir de um contexto social de produção discursiva que se relaciona à monocultura de eucalipto na região de Lima Duarte-MG, objetivou compreender sentidos de educadores/as sobre a problemática ambiental local, e as possíveis implicações à educação, a partir de um diálogo entre a Educação Ambiental e Educação do Campo.

A julgar pelas análises apresentadas, os discursos dos/as educadores/as entrevistados/as apresentaram marcas de hibridização discursiva com relação à monocultura de eucalipto no município. Apesar de enunciarem problemas socioambientais decorrentes da prática na região, processos de injustiças e de protagonismos não foram invisibilizados.

Nesse sentido, ao discorrem sobre os danos ambientais, a compreensão dos/as educadores/as deu-se tanto sobre a natureza, reconhecendo prejuízos à biodiversidade, aos recursos hídricos, quanto à população local, ao referenciar a poluição, a situação das estradas, o êxodo rural, a venda de terras, etc. Entretanto, os discursos se pautaram em uma visão ambiental com predominância de representações conservacionistas e pragmáticas, em que os danos sociais são percebidos como efeitos do progresso e do crescimento local diante de atividades “naturalmente” impactantes, como a monocultura de eucalipto.

Essa compreensão sobre a questão ambiental em que processos de injustiças são naturalizados “em prol do desenvolvimento” advém de uma reprodução de discursos hegemônicos que buscam invisibilizar os sujeitos em vulnerabilidade ambiental. Como nos afirma Loureiro (2012b), esta naturalização dos riscos e dos danos ambientais não se trata de uma visão neutra ou ingênua. Quando olhamos para o problema ambiental como inevitável, ignorando os processos históricos e os interesses que estão em jogo, retiramos a responsabilidade sobre o problema dos sujeitos, grupos, governos, que agem intencionalmente e de forma desproporcional sobre o ambiente.

A invisibilização dos processos de enfrentamento nos discursos, como exemplo das ações da associação de moradores da comunidade do Souza reivindicando os danos socioambientais à empresa Saint Gobain Pam Bioenergia LTDA, pode decorrer de estratégias

da empresa e do poder público local, em consonância com os discursos do agronegócio que circulam na mídia, em que a monocultura de eucalipto é posta como uma prática socioambientalmente positiva, omitindo os processos de injustiças socioambientais.

No que se refere ao campo educacional, os discursos dos/as educadores/as elucidaram diversos aspectos do processo educativo como: a relação comunidade-escola, o fechamento de escolas na zona rural, a institucionalização de escolas do campo, o currículo, as práticas educativas, além de abordar significações de estudantes acerca da escola e da comunidade local.

A relação comunidade-escola foi insinuada a partir de um distanciamento da escola dos problemas comunitários. Os/as educadores/as reconhecem que os problemas chegam à escola através dos estudantes, entretanto, evidenciaram que o desencadeamento do processo educativo se dá a partir de uma fragmentação dos conteúdos e isolamento dos professores/as na constituição das práticas educativas.

Ao apontarem a desvalorização do campo como o principal problema local, os discursos se fizeram híbridos, ao mesmo tempo em que colocaram o campo como lugar inferior, com baixa qualidade de vida, reconheceram as estratégias das empresas nas comunidades e na escola que contribuem com os processos de injustiças. Sendo que uma educadora ainda evidenciou o modelo capitalista como o responsável pela situação, o que pode sinalizar uma compreensão mais ampla e estrutural de processos de injustiças ambientais locais. Outro problema apontado nos discursos dos/as educadores/as foi o fechamento de escolas na zona rural. Como várias escolas foram fechadas nos últimos anos no município, os educadores/as temem que, futuramente, este processo ocorra na comunidade de São Domingos da Bocaina e, neste ponto, entrelaçam o problema à questão do êxodo rural e à questão econômica. Diante dos discursos hegemônicos que atribuem ao campo um local sem oportunidades, colocando os sujeitos e seus modos de produção como inferiores, o que força um processo de êxodo rural, e conseqüentemente a redução do número de estudantes nas escolas das zonas rurais, os discursos dos/as educadores/as ao contrário, ressaltaram que a escola tem um papel fundamental no estabelecimento das comunidades/as rurais e na garantia de seus direitos. Nesse caso, o hibridismo discursivo (FAIRCLOUGH, 2001) se apresenta claramente diante das justificativas para o fechamento das escolas como caminho de resistência, uma vez que proporcionou aos educadores/as uma reflexão sobre a situação da educação no campo brasileiro.

Tal reflexão também foi estabelecida pelos/as moradores/as locais, ao apontarem que as comunidades do município em que houve o fechamento de escolas “acabaram”, já não

existem mais. Neste ponto, destaco a fragilidade tanto dos/as educadores/as, quanto dos/as moradores/as no reconhecimento de seus direitos e na participação nos processos de tomadas de decisões. Conforme referenciei, a permanência das escolas nas zonas rurais é um direito garantido por lei, dessa forma, o seu fechamento deve ser antecedido por consulta pública no conselho municipal. Todavia, ainda assim, devido ao componente ideológico dos discursos políticos, institucionais, justificativas como redução dos gastos e baixa qualidade das turmas multisseriadas acabam sendo reproduzidas nos discursos/as os/as educadores/as, colaborando com a perda de direitos.

Para Freire (1987), superar esta contradição é o ponto chave para que os sujeitos passem a reconhecer e reivindicar os seus direitos, para que suplantem a condição de opressores-oprimidos. Assim, Freire entende que somente após uma tomada de consciência política, mudanças de valores e comportamentos, individuais e coletivos, seriam possíveis, colocando a educação como potencializadora desse processo de mudança, ao se fazer crítica e evidenciar as contradições sociais e buscar uma transformação social.

Outra questão evidenciada nos discursos dos educadores/as foi a intitulação da escola como “Escola do Campo”. De acordo com os/as educadores/as, a mudança se fundou por meio uma proposta do Governo do Estado juntamente com a Secretaria de Educação. Desse modo, como não houve uma participação, ou mesmo um diálogo com os/as educadores/as, a mesma vem acarretando uma série de inquietações e expectativas quanto às possibilidades de mudanças no currículo, formação docente, etc. Aqui, ressalto que, por mais que a SRE venha oferecendo cursos, encontros voltados para Educação do Campo, muitos dos quais participei ou contribuí na organização, a divulgação e a participação efetiva dos educadores/as e educandos/as ainda necessitam de um dialogo mais amplo com as secretarias municipais para que eventuais problemas, como a liberação dos/as educadores/as e a disponibilidade de transporte, sejam sanados, garantindo a ampla participação dos sujeitos.

Quanto ao currículo, os educadores/as sinalizaram em seus discursos a necessidade de uma reestruturação, por reconhecem que os conteúdos e habilidades propostas se distanciam do contexto local, reconhecendo que, assim como os seus colegas de trabalho, ainda se veem amarrados aos conteúdos dos livros.

Nesse sentido, embora os/as educadores/as valorizem os saberes/fazeres locais nas suas práticas educativas, principalmente nos projetos, os problemas socioambientais locais como o êxodo rural, a monocultura de eucalipto e o fechamento de escolas são invisibilizados no contexto escolar. Tal situação reflete a pouca criticidade na elaboração das práticas educativas, que, apesar de buscarem um resgate e valorização da cultura local, não

problematizam os processos motivadores dessa desvalorização e/ou os que acarretam os problemas socioambientais locais, o que também reforça o problema que motivou essa pesquisa e contribui para que os processos não sejam reconhecidos como injustiças socioambientais.

Segundo Guimarães (2012), as ações pouco críticas por parte dos educadores/as podem estar relacionadas a não compreensão das noções/ categorias (modernização, desenvolvimento, cidadania, entre outros) em formação, e seus processos de disputas, em decorrência de uma racionalidade que compreende o mundo e suas relações de forma fragmentada, individualista, cientificista, mercadológica. Sendo assim, a falta de criticidade acaba por reduzir a compreensão e participação de educadores/as e de educandos/as em aspectos sociais importantes, como o exercício da cidadania, e interrompe a possibilidade de uma práxis que contribua com uma transformação social (GUIMARÃES, 2012).

Entretanto, tendo em vista à ênfase que os educadores/as deram a escola do campo em seus discursos, destaco a possibilidade de mudança discursiva e da prática social a partir de referenciais e práticas de conteúdos sócio críticos, uma vez que a intitulação da escola vem gerando uma série de inquietações e expectativas com grande potencial de ressignificar o processo educativo.

Para Fairclough (2006), os processos que levam a uma mudança social estão entrelaçados com mudanças das práticas sociais, e por sua vez, com a mudança dos discursos, pelo fato destes serem os que mudam primeiro. Assim, devido à natureza dialética “externa” dos discursos, que decorre das relações de poder, dominação, luta e resistência, existe uma possibilidade de recontextualização discursiva, como o que ocorre nos processos de hibridismo interdiscursivos, em que outras visões, concepções são incorporados pelos sujeitos. Neste ponto, Fairclough atenta que toda vez que o discurso se move há a possibilidade dos processos ideológicos operarem, por isso, “é importante levar em consideração as formas pelas quais os intérpretes interpretam os textos, para que se possa avaliar adequadamente sua eficácia política e ideológica” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 173).

De fato a conjuntura histórica do campo brasileiro é marcada por uma valorização da dimensão econômica, em que discursos hegemônicos afirmam as leis do mercado como a solução para o desenvolvimento do país. Entretanto, haja vista que o “crescimento” no/do campo não ocorre de maneira igualitária, ficando a produção e a renda sob domínio de monopólios do Estado e de latifundiários, inúmeras disputas e ações de resistência são travadas no campo, sendo a educação, com suas múltiplas pedagogias, uma delas.

Desse modo, apesar dos ideais hegemônicos dominarem os discursos públicos e

mediáticos e inculcar concepções capitalistas que vislumbram o crescimento econômico e invisibilizam as injustiças socioambientais, discursos outros também ocupam espaços nos mais diversos setores sociais e adentram no ambiente escolar, potencializando o desenvolvimento de uma *práxis* pedagógica com compromisso social, como exemplo dos discursos que permeiam uma perspectiva de Educação Ambiental para a Justiça Ambiental e os processos formativos de Educação do Campo.

Portanto, contrapondo o atual contexto de perda de direitos, em que forças políticas e judiciais a serviço de interesses hegemônicos se articulam com a mídia na promoção de processos ilegítimos e antidemocráticos, precisamos reafirmar a nossa luta por uma educação que realmente seja comprometida com os “outros sujeitos” e que tenha potencial de transformação social.

Nesse sentido, ressalto a importância dos debates contemporâneos, seja ambiental e/ou educacional, partirem de uma perspectiva mais ampla e dialógica que permita a união de diferentes campos de conhecimento, como os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais, para que consigamos, assim como os dizeres de Freire, disfrutar da potencialidade da academia, de nossos estudos, de nossas ações, como o *sonho* por que lutamos.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, H. De “bota-foras” e “zonas de sacrifício” – um panorama dos conflitos ambientais no Estado do Rio de Janeiro. In: ACSELRAD, H. (Org.). **Conflito Social e Meio Ambiente no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2004. p. 07-18.
- _____. Justiça Ambiental: Narrativas de resistência ao risco social ampliado. In: FERRARO, L. A. J. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de educação ambiental, 2005. p. 219-228.
- ACSELRAD, H.; MELLO, C.C. A. **O que é Justiça Ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- ANGELI, T. **Significados sobre justiça ambiental nas pesquisas em educação ambiental: uma análise a partir de teses e dissertações brasileiras**. 2017. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2017.
- ALIER, J. M. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração**. 2. ed. São Paulo; contexto, 2015.
- ARAÚJO, J. C.; COSENZA, A.; SELL, M.; SPOLAOR, F.A. Mapeando as hortas escolares na rede pública estadual de Juiz de Fora, MG. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, IX, 2017, Juiz de Fora/MG. **Anais...Juiz de Fora/MG: EPAE**, 2007.
- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2014.
- _____. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____.; CALDART, R, S.; M.C, MOLINA (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. A educação básica e o Movimento Social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (Org). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Rj: 1999.
- BERNSTEIN, B..*Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor & Francis, 1996.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOGDAN, R.; TAYLOR, S.J. **Introduction to qualitative research methods**. New York: John Wiley e Sons, 1975.
- BOGO, M. N. R. A. O agronegócio e a educação para as comunidades rurais na região extremo sul da Bahia: desafios a luta social. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 28-38, dez. 2016.
- BORDEST, S. M. L; GOMES, G.R.N.S. Construção da Educação Ambiental em Mato Grosso. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, IV,

2007, Rio Claro,/SP. **Anais...**Rio Claro/SP: EPAE, 2007.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação?**. 24. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Ministério Do Meio Ambiente. A política de educação ambiental. **Manifesto de lançamento da rede brasileira de justiça ambiental [online]**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/component/k2/item/8077-manifesto-de-lancamento-da-rede-brasileira-de-justica-ambiental>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 23 set. 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1>. Acesso em: 03 out. 2016.

_____. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm>. Acesso em: 13/12/2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 23, de 12 de setembro de 2007**. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf>. Acesso em: 22/04/2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº1, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRITO, I.C.B. Monocultura de eucalipto, o desastre silencioso. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 41º, 2017, Caxambu. **Anais...** GT 6: Conflitos e desastres ambientais: violação de direitos, resistência e produção do conhecimento.: ANPOCS, setembro de 2017.

_____. O ecologismo popular e a reforma agrária socioambiental dos atingidos pela monocultura de eucalipto no norte de Minas Gerais. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTES E SOCIEDADE, V, 2010, Florianópolis/SC. **Anais...** Florianópolis: ANPPAS, outubro de 2010.

CALDART, R. S. A Escola do campo em Movimento . In: ARROYO, M; CALDART, R.S; MOLINA, M.C. (Org). **Por uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 87-132.

_____. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p.60-81, jan./jun. 2003.

CAMACHO, R.S. A Educação do Campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p.649-670, jul./set. 2017.

CARVALHO, L.M. Demandas e agendas da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil: sentidos construídos a partir dos relatos dos Grupos de discussão de pesquisa em Educação Ambiental (GDPS -EPEAS). **Revista de Educação Ambiental**, v.11, n.2, p.146-167, jul./dez. 2016.

_____. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. C. S.; LOGAREZZI, A. (Org.). **Consumo e Resíduo: fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: EdUFSCar, 2006. p. 19-41.

CHOULIARAKI, L., FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity*. Edinburgh University Press, Edinburgh, 1999.

COSENZA, A., MARTINS, I. Os sentidos de “conflito ambiental” na Educação Ambiental: uma análise dos periódicos de Educação Ambiental. **Revista Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v.5, n.2, p. 234-245, ago. 2012.

COSENZA, A., FREIRE, L.M., ESPINET, M., MARTINS, I. Relações entre justiça ambiental, ensino de ciências e cidadania em construções discursivas docentes. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v.14, n. 2, p. 89-98, 2014.

COSENZA, A.; KASSIADOU, A.; SÁNCHEZ, C. Educação Ambiental e Direitos Humanos: necessárias articulações a partir da justiça ambiental e da ecologia política. In: SILVA, A. M. M. S.; TIRIBA, L. (Orgs.). **Direito ao Ambiente como Direito à Vida: desafios para a educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 21-26.

COSENZA, A. **A educação Ambiental e o fazer interdisciplinar na escola**. Araraquara,SP: Junqueira&Marin. Juiz de Fora,MG: FAPEB, 2008.

COSTA, L.M. A Floresta Sagrada da Tijuca- Estudo de caso de conflito envolvendo uso público religioso de Parque Nacional como contribuição para a Educação Ambiental Crítica em Unidades de Conservação. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, V, 2009, São Carlos/ SP. **Anais...EPEA**, São Carlos/SP, 2009.

COUTINHO, C. **Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

FAIRCLOUGH, N. Semiose, mediação e ideologia: uma visão dialética. **Parágrafo.**, São

Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2016.

_____. A dialética do discurso. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 225-234, maio/agosto, 2010.

_____. *Critical discourse analysis in transdisciplinary research*. In: WODAK, R.; CHILTON, P. A. (Org.). *A new agenda in (critical) discourse analysis: theory, methodology, and interdisciplinary*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005.

_____. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

_____. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, C. M. M. (Org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 31-82.

_____. *Language and power*. Longman, UK, 1998.

_____. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: ARROYO, M. G.; CARDART, R. S.; MOLINA, M.C. (Org). **Por uma Educação do Campo**. 5ed. Petrópolis. Rio de Janeiro, Vozes, 2011. p.19-62.

FERNANDES, B.M. Territórios da Educação do campo. In: ANTUNES, M.I.A.; MARTINS, M. F. A. (Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 5).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Política e educação: ensaios 5**. Ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época. Volume 23).

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed Rio de Janeiro: Edição. Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FOLADORI, G. O capitalismo e a crise ambiental. **Revista Raízes**, Campina Grande, Ano XVIII, nº 19, p. 31-36, maio 1999.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1979.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses da Escola sem Partido: esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 17-34.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 4, p. 333-361, maio/ago. 2011.

_____. Ações coletivas civis na atualidade: dos programas de responsabilidade/compromisso social às redes de movimentos sociais. **Revista Ciências Sociais, São Leopoldo**, v. 46, n.1, p. 10-17, jan./abril, 2010.

_____. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G.(Org.) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. Buenos Aires, CLACSO, 2000. p. 64-98.

GESTA – GRUPO DE ESTUDOS EM TEMÁTICA AMBIENTAIS. **Projeto Mapa dos Conflitos Ambientais do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. Disponível em: <<http://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GOMES, L.; FROES, L. Floresta ou deserto verde: a controvérsia em torno das monoculturas de eucalipto. In: SIMPÓSIO DA SOCIEDADE LATINO-AMERICANA E CARIBENHA DE HISTÓRIA AMBIENTAL, VI, 2008, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte, MG, 2008.

IBÁ – INDÚSTRIA BRASILEIRA DE ÁRVORES. **Relatório Anual - 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://iba.org/images/shared/Biblioteca/IBA_RelatorioAnual2017.pdf>. Acesso em: 10/02/2018.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produção da Extração Vegetal e da Silvicultura – PEVS**. Rio de Janeiro, RJ, 2016.

_____. **Cidades**. Rio de Janeiro, RJ, 2010. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/lima-duarte/panorama>>. Acesso em: 20 maio 2017.

JAPPE, A. Alienação, Reificação e Fetichismo da mercadoria. **Limiar**, Grarulhos, v. 1, n. 2, p. 04-29, jna./jun. 2014 (Tradução: Sílvio Rosa Filho; Revisão: Jacira Freitas).

JUNIOR, J. A. S.R.; OLIVEIRA, D.M.V.; COSTA. S.B. Desenvolvimento, conflitos e impactos ambientais: a territorialização da Suzano e a resistência camponesa na mesorregião leste maranhense. **Geographia Opportuno Tempore**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 11-33, jul./dez. 2014.

_____. **Research in Social Movements, Conflict and Change**, nº 5, 1982.

KOLLING, E.J.; VARGAS, M.C.; CALDART, S.R. MST e Educação. In: CALDART, R.S.;

PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 500-508.

LAPASSADE, G. L' observation participante. **Revista Europeia de Etnografia da Educação**, n.1, p. 09-26, 2001.

LAYRARGUES, P.P. Antiecológismo no Brasil: reflexões ecopolíticas sobre o modelo de desenvolvimentismo-extrativista-predatório e a desregulação ambiental pública. In: OLIVEIRA, M.M.D., MENDES, M. HANSEL, C.M., DAMIANI, S. (Org.). **Cidadania Meio Ambiente e Sustentabilidade**. Caxias do Sul: EDUCS, 2017. p. 325-356.

_____.; PUGGIAN, C. Convergências na Ecologia Política: quando a Educação Ambiental abraça a luta por Justiça Ambiental. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*, v.11, n.2, p. 72-82, jul./dez. 2016.

_____.; LIMA, G. Mapeando as Macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental no Brasil. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, VI, 2011, Ribeirão Preto/ SP. **Anais...Ribeirão Preto: USP, 2011.**

_____. **Ecologia, Capital e Cultura: a territorialização da racionalidade ambiental**. Petrópolis, R: Ed . Vozes, 2009.

LEROY. JEAN-PIERRE; PACHECO.T. Dilemas de uma educação em tempos de crise..In: LOUREIRO.C.F.B; LAYRARGUES. P. P; CASTRO. R.S. (Org.) **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. 2.ed .São Paulo: Cortez, 2011. p.30-71.

LEVINSON, R. *Towards a Theoretical Framework for Teaching Controversial Socio-scientific Issues*. **International Journal of Science Education**, v.28, n.10, p.1201-1224, 2006.

LAMOSA, R.; LOUREIRO, C.F.B. Agronegócio e educação ambiental: uma análise crítica. **Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 533-554, abr./jun. 2014.

LAMOSA, R. **A Educação Ambiental e a reorganização do padrão de sociabilidade do capital: um estudo de caso na rede municipal de Teresópolis**. 2010. 168f. Dissertação (Mestrado em Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LOBO GUARÁ MOTA IN BIKE. **Mapa Turístico de Lima Duarte** [online]. Lima Duarte, MG, 2018. Disponível em: <<http://loboguaramtb.blogspot.com.br/2013/01/mountain-bike-em-lima-duarte.html>> .Acesso em: 12 fev. 2018.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012b.

_____. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, R. S. C. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. B.; TREIN, E.; TOZONI-REIS, M. F. C.; NOVICKI, V.. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. **Cadernos CEDES** [online], Campinas, v. 29, n. 77, p. 81-97, 2009.

_____. B.; BARBOSA, G. L.; ZBOROWSKI, M. B. Os vários “ecologismos dos pobres” e as relações de dominação no campo ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 81- 118.

_____. (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

MAGALHÃES, N.; LOUREIRO, C.F.B; MACHADO, C.J.S. Além do PEA BC: os reflexos dos Projetos de Educação Ambiental no Licenciamento de petróleo da Bacia de Campos na Gestão Ambiental. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, VIII, 2015, Rio de Janeiro. **Anais...Rio de Janeiro**, 2015.

MAGALHÃES, C. M. (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 55-87.

MANZINI, E. J.; SIMÃO, L.M. Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo por meio de interações verbais. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência**. Marília: Unesp, 2001.

MANZINI, E.J. **Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo através de interações verbais**. 1995. 151f. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MARCOCCIA, P.P.C.; PEREIRA, M. F.R. Revisitando a produção do conhecimento da educação do campo: expressões de liofilização e luta sem classes. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-88, dez. 2016.

MARTINS, A. S.. "Todos pela Educação": O projeto educacional de empresários para o Brasil do século XXI. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, Caxambu, 2008. v. 1. p. 1-16.

MEIRELLES, D.; CALAZANS, M. **H2O para celulose x água para todas as línguas**. Vitória: FASE, 2006.

MELUCCI, A. Um objetivo para os movimentos sociais? *Lua Nova*, São Paulo, v.10, n.17, jun. 1989.

_____. *L'Invenzione del presente*. In: MOVIMENTI, IDENTITÀ, BISOGNI INDIVIDUALI, II, Bolonha, Mulino, 1982.

MENEZES, A.K. Os projetos “Escolas Sustentáveis” no município de São João da Barra – RJ: reflexões entre a educação ambiental e os conflitos ambientais. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, VIII, 2015, Rio de Janeiro/RJ. **Anais...Rio de Janeiro: EPAE**, 2015.

MENDONÇA, S. R.. *A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960)*.

Estudos, sociedade e agricultura, Rio de Janeiro, v.14, n. 1, p. 88-113, 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Resolução nº 2.820, de 11 de dezembro de 2015. Institui as diretrizes e bases da educação básica das escolas do campo em Minas Gerais. **Imprensa Oficial [do] Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 12 de dezembro 2015. Disponível em:

<http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/16886.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLINA, M.C. Políticas Públicas. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

MONTEIRO, M.D.A. Em busca de carvão vegetal barato: o deslocamento de siderúrgicas para a Amazônia. **Novos Cadernos NAEA- Núcleo de Altos Estudos da Amazônia**, Belém, v.9, n. 2, p. 55-97, dez. 2006.

MOURA, A. B. A.P.; ZAIDAN, R. T. Dinâmica evolutiva da distribuição espacial de plantio de eucalipto no município de Lima Duarte, MG– 2005-2011. **Revista de Geografia**, Juiz de Fora, v. 4, nº 1, p, 01-06, 2014.

NETO, R.M.; ZAIDAN, R.T.; JUNIOR, W.N.; MOURA, A.B.A.P. Estrutura e dinâmica da paisagem no município de Lima Duarte (MG): uma abordagem geocológica. **Caminhos de Geografia**. Uberlândia, v. 15, n. 52. p.134–150, dez. 2014.

NOCELLI, G. 250 produtores de eucalipto têm prejuízo com Arcelor. **Tribuna de Minas**, Juiz de Fora, 23 jun. 2016. Disponível em: <<http://www.tribunademinas.com.br/250-produtores-de-eucalipto-tem-prejuizo-com-arcelor/>>. Acesso em 13/12/2016.

PAPA, S.M.B. Análise crítica do discurso e realismo crítico: reflexões teórico-metodológicas. In: MELO, I.F (Org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PIZZORNO, A. *Identità e interesse*. In: SCIOLLA, L. (Org.). **Identità**. Turim: Rosenberg, 1983.

PLACIDO, O.P.A.K.; CASTRO, E.N.N.V.DE; GUIMARÃES, M.O Território de Itaguaí/RJ como uma zona de sacrifício: uma análise dos conflitos socioambientais à luz da educação ambiental crítica e da justiça ambiental. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, VIII, 2015, Rio de Janeiro/RJ. **Anais...**Rio de Janeiro: EPAE, 2015.

PPP - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO AUGUSTO de Oliveira, Lima Duarte, Minas Gerais, 2016a.

PPP - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL ADALGISA DE PAULA DUQUE, Lima Duarte, Minas Gerais. 2016b.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

REZENDE, J.B.; SANTOS, A.C.D. **A cadeia produtiva do carvão vegetal em Minas Gerais: pontos críticos e potencialidades**. Viçosa: EPAMIG. Boletim Técnico, 2010.

RESENDE, V.M; RAMALHO, V.C.V.S. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004

RIOS, N.T. Educação ambiental e direitos humanos: articulações teóricas a partir das categorias do movimento de Justiça Ambiental. . In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, VIII, 2015, Rio de Janeiro/RJ. **Anais...**Rio de Janeiro: EPAE, 2015.

SANTOS, B.S; MENEZES, M.P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra - hegemônicas no Brasil. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, jul./dez.2008.

SAUVÉ, L. *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal / Paris : Guérin / Eska.1997.

SAYER, A. Características-chave do Realismo Crítico na prática: um breve resumo. Estudos de Sociologia. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, Recife, v. 6, n. 2, p. 7- 32, 2000.

SILVA JÚNIOR, R. A. M. **O Sistema ideológico do agronegócio: o poder do discurso e o discurso pelo poder**. 2015. 202 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

SILVA, M. A. COSENZA, A. PINTO, V.P.S. Sentidos sobre Justiça Ambiental na literatura sobre Educação Ambiental: o que dizem os anais dos encontros nacionais de pesquisa em educação ambiental? In: SEMANA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, III, 2016, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2016.

SILVA, M. Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014.**Movimento os Trabalhadores Sem Terra** [online], 24 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>>. Acesso: 03 nov. 2017.

SILVA, R.A.S; SATO, M. Educação, Ambiente e vida: um caminhar na construção de indicadores qualitativos. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, III, 2005, Ribeirão Preto/SP. **Anais...**Ribeirão Preto: EPAE, 2005.

SILVA, T.T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, P.C.A; LOUREIRO,C.F. Considerações sobre área de risco ambiental e desafios metodológicos. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, VII, 2013. **Anais...** Rio Claro/SP: EPEA, 2013.

SPOLAOR, F.A. **O compromisso social da Educação Ambiental em contextos escolares:** um processo de ressignificação de saberes e fazeres na construção de projetos socioambientais. 2017. 234f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

TARROW, S. *Struggling to reform: social movements and policy change during cycles of protest. Western Societies Occasional Papers*, n. 15, Ítaca, Cornell University, 1983.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TORMIN; T.F.; OLIVEIRA, A. M. de; XAVIER, G.P.C.; RODRIGUES, J. D.; CRUZ, R. A. F. C. da. A consolidação das leis do trabalho e a mecanização da lavoura cafeeira na região de Monte Carmelo-MG. **Revista Científica Eletrônica** - UNISEB, Ribeirão Preto, v.1, n.1, p.77-90, jan./jun.2013.

TRIBUNA DE MINAS. 40 trabalhadores em condições análogas à escravidão são resgatados de fazenda. **Tribuna de Minas**, Juiz de Fora, 06 fev. 2018. Disponível em: <<https://tribunademinas.com.br/noticias/regiao/06-02-2018/40-trabalhadores-em-condicoes-analogas-escravidao-sao-resgatados-de-fazenda.html>>. Acesso em: 06 fev 2018.

VAN DIJK, T. A. *Ideologia y análisis del discurso. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, Maracaibo, ano 10, n.29, p. 9-36, abr./jun. 2005.

VIEIRA, V.; RESENDE, V.M. **Análise de discurso (para a) crítica:** o texto como material de pesquisa. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016 (Coleção: Linguagem e Sociedade. Vol. 1.).

VIEIRA, J.A. O significado do agrupamento de escolas do campo- nucleação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.1, nº 2, p. 43-69, 1999.

VITAL, M.H.F.; PINTO, M. A.. Condições para a sustentabilidade da produção de carvão vegetal para fabricação de ferro-gusa no Brasil. **BNDES Setorial**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 237-297, set. 2009.

WEBB, K. *Social movements: contingent or inherent phenomena?* In: *Conference Social Movements and Political Systems*. Milão, Feltrinelli Foundation, jun. 1983.

ZHOURI, A.; LASCHEFSKI, K.; BARROS, D. P. Introdução: desenvolvimento, sustentabilidade e conflitos socioambientais. In: ZHOURI, A.; LASCHEFSKI, K. (Org.). **A insustentável leveza da política ambiental:** desenvolvimento e conflitos socioambientais. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005. p. 49-64.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para a pesquisa de dissertação de mestrado intitulada **SENTIDOS SOBRE A MONOCULTURA DE EUCALIPTO NO MUNICÍPIO DE LIMA DUARTE (MG): Educabilidades possíveis a partir da Educação Ambiental e da Educação do Campo** desenvolvida pela pesquisadora Michele Alice da Silva. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Profa Angélica Cosenza Rodrigues, a quem poderei contatar caso julgar necessário.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus com a finalidade exclusiva de colaborar para o desenvolvimento da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é discutir sentidos de educadores/as sobre problemas/ conflitos/ injustiças ambientais decorrentes da monocultura de eucalipto no município de Lima Duarte- MG, e suas implicações a educação. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou sua orientadora. Neste caso, os áudios obtidos fornecerão dados para o desenvolvimento da pesquisa cujos resultados serão posteriormente divulgados em forma de artigos científicos e disponibilizados para todos participantes. Após a transcrição das gravações para a pesquisa, os áudios serão descartados. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com:

Pesquisadora: Michele Alice da Silva **Email:** micheleasbio@gmail.com Tel: 32-988078241 Lima Duarte, _____ de ____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____