

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG**  
**CAMPUS CORA CORALINA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPGEO)**

KARISA KATIELE LIMA VENÇÃO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E AGROECOLOGIA, PARA QUE E PARA**  
**QUEM?:** interação entre a Escola Municipal Vale do Amanhecer e comunidade  
distrital no município de Goiás-GO

KARISA KATIELE LIMA VENÇÃO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E AGROECOLOGIA, PARA QUE E PARA QUEM?:** interação entre a Escola Municipal Vale do Amanhecer e comunidade distrital no município de Goiás-GO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia/PPGEO, da Universidade Estadual de Goiás - Campus Cora Coralina, como requisito parcial para a conclusão do curso de Mestrado.

Área de Concentração: Estudos ambientais e territoriais do Cerrado

**Orientadora:** Profa. Dra.: Auristela Afonso da Costa.

**Co-orientador:** Prof. Dr. Murilo Mendonça de O. Souza

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA  
BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data<sup>1</sup>. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a)autor(a).

**Dados do autor (a)**

Nome completo: Karisa Katiele Lima Venção  
Email: karinavencao@gmail.com

**Dados do trabalho**

Título: **EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E AGROECOLOGIA, PARA QUE E PARA QUEM?:** interação entre a Escola Municipal Vale do Amanhecer e comunidade distrital no município de Goiás-GO

Tipo:

Tese  Dissertação

Curso/Programa: **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPGEO)**  
Concorda com a liberação documento

SIM  NÃO

<sup>1</sup>Período de embargo é de até um ano a partir da data de defesa.

Goiás, 29 de outubro de 2025

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** KARISA KATIELE LIMA VENCAO  
Data: 03/12/2025 15:58:41-0300  
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** AURISTELA AFONSO DA COSTA  
Data: 09/12/2025 10:14:49-0300  
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

---

Assinatura autor(a)

Assinatura do orientador(a)

## **CATALOGAÇÃO NA FONTE**

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

V449e Venção, Karisa Katiele Lima.

Educação ambiental crítica e agroecologia, para que e para quem? : interação entre a Escola Municipal Vale do Amanhecer e comunidade distrital no município de Goiás-GO [manuscrito] / Karisa Katiele Lima Venção. – Goiás, GO, 2025.

172 f. ; il.

Orientadora: Profa. Dra. Auristela Afonso da Costa.

Coorientador: Prof. Dr. Murilo Mendonça de Oliveira Souza.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2025.

1. Educação ambiental crítica. 1.1. Agroecologia. 1.2. Educação formal e não formal. 1.3. Território. 2. Município de Goiás. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 504:37(817.3)

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Coordenação de Pós-Graduação *Stricto Sensu*  
UEG CÂMPUS CORA CORALINA  
Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000  
Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

## ATA DE EXAME DE DEFESA 16/2025

Aos vinte e nove dia do mês de outubro de dois mil e vinte e cinco às quatorze horas e trinta minutos, realizou-se o Exame de Defesa de dissertação do(a) mestrando(a) Karisa Katiele Lima Venção, intitulada: **“EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E AGROECOLOGIA, PARA QUE E PARA QUEM?: interação entre a Escola Municipal Vale do Amanhecer e comunidade distrital no município de Goiás-GO”**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Auristela Afonso da Costa (Presidente - PPGEO/UEG), Marcos Vinicius Campelo Junior (UFMS) e Edson Batista da Silva (PPGEO/UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo mestrando e seu(sua) orientador(a). Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o(a) presidente da banca examinadora proclamou que a dissertação encontra-se aprovada ( X ) ou não aprovada ( ) ou aprovada com ressalva ( ) e com as seguintes exigências (se houver):

---

---

---

Cumpridas as formalidades de pauta, às 17:50 horas a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Goiás-GO, 29/10/2025.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** AURISTELA AFONSO DA COSTA  
Data: 31/10/2025 18:41:03-0300  
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof.(a) Dr.(a) Auristela Afonso da Costa (Presidente)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** MARCOS VINICIUS CAMPELO JUNIOR  
Data: 31/10/2025 16:37:21-0300  
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof.(a) Marcos Vinicius Campelo Junior (UFMS)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** EDSON BATISTA DA SILVA  
Data: 31/10/2025 16:13:24-0300  
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof.(a) Dr.(a) Edson Batista da Silva (PPGEO/UEG)

## **DEDICATÓRIA**

Este trabalho é dedicado, com todo o meu carinho, aos alunos e alunas da Escola Municipal Vale do Amanhecer. Agradeço profundamente por cada momento compartilhado ao longo desses dois anos, em que minha vida foi transformada de maneira única e inesquecível. Cada conversa, cada aprendizado coletivo, cada abraço e cada amanhecer vivido junto a vocês renovaram minha esperança e meu compromisso com a educação.

Me recordarei sempre com afeto os sorrisos que me recebiam na entrada da escola, os olhares curiosos e as palavras de incentivo que me faziam esquecer o cansaço e me preparavam para mais um dia de desafios que juntos enfrentavamos. Mesmo nas manhãs mais caóticas, cada abraço tinha o poder de me reiniciar, enchendo-me de coragem e de sentido.

Desejo, que o nosso projeto de Educação Ambiental tenha deixado em cada um e cada uma, uma pequena sementinha: a sementinha da esperança em um futuro ecologicamente possível, justo e respeitoso. Que essa sementinha cresça em sinergia com a vida, fortalecendo a relação de cuidado com o Cerrado, com a comunidade, com cada ser humano e com todas as formas vida na Terra.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a toda a espiritualidade que me guia e movimenta o universo para que meus caminhos se mantenham abertos. Durante todo o percurso acadêmico, pedi e pude ver, com os olhos da minha alma, o agir dessas múltiplas energias cósmicas em cada desafio que enfrentei. Meu respeito e minha mais profunda gratidão se estendem também à minha ancestralidade, que pulsa viva em minhas veias e fortalece cada passo da minha jornada.

Minha gratidão se volta, com amor e admiração, à minha companheira Tayná Rocha, que permaneceu ao meu lado em todos os momentos, sem jamais hesitar, oferecendo apoio, paciência e coragem nos dias de maior incerteza.

Agradeço com imenso carinho à minha orientadora, Prof.<sup>ª</sup> Dra. Auristela Afonso da Costa, que, desde a graduação em Geografia, acreditou em mim, compartilhando cuidado, experiência acadêmica e sabedoria. Em minha vida, ela se cristalizou não apenas como referência profissional, mas também como um exemplo de mulher, mãe e filha, que inspira força e sensibilidade.

Estendo meus agradecimentos ao Prof. Dr. Murilo Mendonça de Oliveira Souza, por caminhar ao meu lado nesta e em tantas outras trajetórias que se abrem e se encerram no âmbito da querida *Vila Boa de Goyaz*. Aos professores Dr. Valtuir Moreira da Silva e Dr. Lucas Pires Ribeiro, minha gratidão pelos encontros no Projeto de Extensão “Círculo de Estudo sobre Política” (CEP), que tanto contribuíram para o aprofundamento dos meus estudos sobre o Neoliberalismo e, consequentemente, para a construção deste trabalho.

Meu reconhecimento especial se dirige também aos participantes da pesquisa e à comunidade do Distrito de Calcilândia, que me acolheram com generosidade e confiança. Cada conversa, cada gesto de partilha e cada compartilhamento de saberes foram fundamentais para que este estudo se tornasse vivo e enraizado no território. O carinho e a abertura com que fui recebida alimentaram meu desejo de que a Educação Ambiental continue florescendo como prática transformadora.

Por fim, agradeço de todo o coração à minha família/amigos, Carlos Felipe Santana, Valdete Dorneles, Dilâne Ferreira, Lays Cristina Botelho, Heloísa Souza, Amanda Ywamoto, Robson Moraes e Paulo Vitor Pereira pelo amor, incentivo e acolhimento constantes, que me sustentaram nos momentos mais desafiadores.

Que este caminho de saberes, encontros e afetos, entrelaçado à Educação Ambiental, possa despertar, através da capacidade humana de amar e de produzir

ciência, novas formas de se relacionar e cuidar da natureza. Que cada palavra escrita aqui seja também um convite para que sigamos juntos, em esperança e resistência, cultivando a Terra e cuidando do que é comum a todos nós.

Com gratidão infinita,

## Monólogo ao Pé do Ouvido (Vinheta) / Banditismo por uma Questão de Classe

Canção de Chico Science e Nação Zumbi · 1994

*O medo dá origem ao mal  
O homem coletivo sente a necessidade de lutar  
O orgulho, a arrogância, a glória  
Enche a imaginação de domínio  
São demônios os que destroem o poder bravio da humanidade*

*Viva Zapata!  
Viva Sandino!  
Viva Zumbi!  
Antônio Conselheiro!  
Todos os Panteras Negras  
Lampião, sua imagem e semelhança  
Eu tenho certeza, eles também cantaram um dia*

*Há um tempo atrás se falava de bandidos  
Há um tempo atrás se falava em solução  
Há um tempo atrás se falava em progresso  
Há um tempo atrás que eu via televisão*

*Galeguinho do Coque não tinha medo, não tinha  
Não tinha medo da perna cabeluda  
Biu do olho verde fazia sexo, fazia  
Fazia sexo com seu alicate*

*Oi, sobe morro, ladeira, córrego, beco, favela  
A polícia atrás deles e eles no rabo dela  
Acontece hoje e acontecia no sertão  
Quando um bando de macaco perseguiu Lampião*

*E o que ele falava, outros hoje ainda falam  
"Eu carrego comigo coragem, dinheiro e bala"  
Em cada morro uma história diferente  
Que a polícia mata gente inocente*

*E quem era inocente hoje já virou bandido  
Pra poder comer um pedaço de pão todo fudido*

*Banditismo por pura maldade  
Banditismo por necessidade  
Banditismo por pura maldade  
Banditismo por necessidade*

*Banditismo por uma questão de classe!  
Banditismo por uma questão de classe!  
Banditismo por uma questão de classe!  
Banditismo por uma questão de classe!*

Composição: Chico Science

## RESUMO

A Educação Ambiental Crítica configura-se, nos espaços escolares, como uma prática pedagógica que transcende a mera transmissão de informações ecológicas. Ela se torna essencial para decifrar as complexas relações de poder e conflitos inerentes às questões socioambientais, fomentando a reflexão e a ação consciente. Dessa forma, possibilita que a escola se transforme em um locus de resistência e transformação. É nesse contexto que se insere a presente investigação, cujo objetivo é compreender as dinâmicas que perpassam os projetos e ações de Educação Ambiental desenvolvidos nos anos finais do ensino fundamental na Escola Municipal Vale do Amanhecer, em parceria com a comunidade. O estudo analisa a elaboração e implementação de iniciativas formais e não formais no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a Educação Ambiental Crítica é concebida como uma prática que estimula a reflexão sobre problemas socioambientais, promovendo o pensamento crítico, a conscientização e a emancipação dos educandos. O trabalho também evidencia o território em disputa, marcado pelo contraste entre práticas agroecológicas e a expansão do agronegócio, destacando o papel da escola e da comunidade na preservação de saberes tradicionais e na promoção de práticas sustentáveis e socialmente justas. Além disso, analisam-se as relações de compartilhamentos entre esses atores, mostrando como o intercâmbio de saberes e ações fortalece os projetos educativos e a construção coletiva de conhecimentos. Para o levantamento de dados adotou-se a metodologia da pesquisa participante, que envolveu entrevistas semiestruturadas com profissionais da escola e moradores da comunidade, aliadas à análise das práticas pedagógicas desenvolvidas entre 2023 e 2025 e a uma revisão bibliográfica sobre Educação Ambiental e Agroecologia. Essa abordagem permitiu compreender as tendências epistemológicas subjacentes às práticas observadas. Para análise das entrevistas recorremos à Análise do Discurso que nos possibilitou não apenas interpretar o conteúdo manifesto nas falas, mas principalmente identificar sentidos subjacentes, silenciamentos e estratégias discursivas que revelam posicionamentos ideológicos e pedagógicos. Em linhas gerais, o estudo identifica as potencialidades e limitações das iniciativas educativas analisadas, contribuindo para o debate sobre a implementação de uma Educação Ambiental crítica e emancipatória em contextos escolares e comunitários.

**Palavras-Chave:** Educação Ambiental Crítica. Agroecologia. Educação formal e não formal. Território. Município de Goiás.

## ABSTRACT

Critical Environmental Education constitutes itself, within school spaces, as a pedagogical practice that transcends the mere transmission of ecological information. It becomes essential for deciphering the complex power relations and conflicts inherent to socio-environmental issues, fostering reflection and conscious action. In this way, it enables the school to become a locus of resistance and transformation. It is within this context that the present investigation is situated, whose objective is to understand the dynamics that permeate the projects and actions of Environmental Education developed in the final years of elementary school at the Municipal School Vale do Amanhecer, in partnership with the community. The study analyzes the development and implementation of formal and non-formal initiatives in the school environment. From this perspective, Critical Environmental Education is conceived as a practice that stimulates reflection on socio-environmental problems, promoting critical thinking, awareness, and the emancipation of learners. The work also highlights the contested territory, marked by the contrast between agroecological practices and the expansion of agribusiness, emphasizing the role of the school and the community in preserving traditional knowledge and promoting sustainable and socially just practices. Furthermore, it analyzes the sharing relationships among these actors, showing how the exchange of knowledge and actions strengthens educational projects and the collective construction of knowledge. For data collection, the participatory research methodology was adopted, which involved semi-structured interviews with school professionals and community residents, combined with an analysis of the pedagogical practices developed between 2023 and 2025 and a literature review on Environmental Education and Agroecology. This approach allowed for an understanding of the epistemological tendencies underlying the observed practices. For the analysis of the interviews, we used Discourse Analysis, which enabled us not only to interpret the manifest content of the statements but primarily to identify underlying meanings, silences, and discursive strategies that reveal ideological and pedagogical positions. In general terms, the study identifies the potentialities and limitations of the analyzed educational initiatives, contributing to the debate on the implementation of a critical and emancipatory Environmental Education in school and community contexts.

**Keywords:** Critical Environmental Education. Agroecology. Formal and informal education. Territory. Municipality of Goiás.

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Foto da II Caminhada Ecológica da Vale (2024): Momento de compartilhamentos entre escola e comunidade .....	66
<b>Figura 2:</b> Foto da aplicação de calda de fumo para controle de lagartas pulgões e percevejos (receita de mãe de alunos).....	67
<b>Figura 3:</b> Foto de um momento de atividade prática com as turmas do 8º e 9º ano na horta da Escola Municipal Vale do Amanhecer, 2023. ....	77
<b>Figura 4:</b> Imagem do plano de aula da disciplina de Geografia do 7º ano do ensino fundamental.....	79
<b>Figura 5:</b> Imagem do plano de aula da disciplina de Ciências do 7º ano do ensino fundamental.....	81
<b>Figura 6:</b> fotográfico do pré-campo realizado para análise espacial do território de Calcilândia, etapa preparatória para a construção coletiva da I Caminhada Ecológica da Escola Municipal Vale do Amanhecer, em 2023 .....	83
<b>Figura 7:</b> Foto de aula coletiva no pós-campo da I Caminhada Ecológica da Escola Municipal Vale do Amanhecer: exibição do filme Sertão Serrado, 2023 .....	84
<b>Figura 8:</b> Foto de banana e mandioca acondicionadas em saco, compartilhados por mãe de alunos para a complementação da merenda na Escola Municipal Vale do Amanhecer, 2024. ....	97
<b>Figura 9:</b> Foto de esterco para adubação de horta da Escola Municipal Vale do Amanhecer, compartilhado por responsável de alunos, 2024.....	98
<b>Figura 10:</b> Foto de folhagens e leguminosas produzidas na horta escolar na complementação da alimentação escolar .....	141
<b>Figura 11:</b> Foto de folhagens e leguminosas produzidas na horta escolar na complementação da alimentação escolar .....	141
<b>Figura 12:</b> Foto da I Caminhada Ecológica da Vale (2023): Observação de quintais agroecológicos no distrito de Calcilândia, município de Goiás (2023) .....	142
<b>Figura 13:</b> Foto da I Caminhada Ecológica da Vale (2023): Observação de quintais agroecológicos no distrito de Calcilândia, município de Goiás (2023) .....	142
<b>Figura 14:</b> Foto de área marginal a lavouras e pastagens utilizadas por famílias de trabalhadores do distrito de Calcilândia, para o cultivo de culturas diversas (na foto, minho e abobral), observadas durante a I Caminhada Ecológica da Vale (2023) ...	144
<b>Figura 15:</b> Foto de área marginail a lavouras e pastagens utilizadas por famílias de trabalhadores do distrito de Calcilândia para o cultivo de culturas diversas (na foto, mamoeiro, abobral e outros), observadas durante a I Caminhada Ecológica da Vale (2023) .....	144

**Figura 16:** Foto de área marginal a lavouras e pastagens utilizadas por famílias de trabalhadores locais do distrito de Calcilândia para o cultivo de culturas diversas (na foto, amendoim), observadas durante a I Caminhada Ecológica da Vale (2023) ....145

## **LISTA DE QUADRO**

<b>Quadro 1:</b> Planos de ações, elaborados pela EMVA, referentes a temática ambiental e que envolve escola e comunidade, para o ano de 2023 e se repete nos anos de 2024 e 2025 .....	92
---	----

## **LISTA DE SIGLAS**

- AD – Análise do Discurso
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
- CF – Constituição Federal
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- EA – Educação Ambiental
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EMVA – Escola Municipal Vale do Amanhecer
- FICA – Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MC – Membro da Comunidade
- ME – Membro Escolar
- MEC – Ministério da Educação
- MMA – Ministério do Meio Ambiente
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- ONGs – Organizações Não Governamentais
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIB – Produto Interno Bruto
- PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental
- PNMA – Política Nacional do Meio Ambiente
- ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental
- PPP – Projeto Político-Pedagógico
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SAEGO – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
- SEDUC – Secretaria de Estado da Educação de Goiás
- Senar Goiás – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Goiás
- Sisnama – Sistema Nacional de Meio Ambiente
- SME – Secretaria Municipal de Educação
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UEG – Universidade Estadual de Goiás
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO BRASILEIRO: TENSÕES E DESAFIOS .....</b>	<b>31</b>
1.1 <b>Leis de amparo à Educação Ambiental: implementação e desafios para consolidação nas escolas brasileiras.....</b>	<b>33</b>
1.2 <b>Desafios para implementação da Educação Ambiental no Brasil .....</b>	<b>40</b>
1.2.1 Educação Ambiental Formal e Não Formal no Brasil: Caracterização e Desafios .....	42
1.2.2 Educação Ambiental Formal e Não Formal no Brasil: Integração para a Transformação Socioambiental .....	45
1.3 <b>Um campo de disputas ideológicas pautadas em discursos capitalista e anticapitalista.....</b>	<b>49</b>
1.4 <b>Educação Ambiental Crítica e acessível, com vistas à emancipação popular.....</b>	<b>55</b>
1.5 <b>A Interdisciplinaridade e Educação Ambiental Crítica .....</b>	<b>58</b>
<b>2 INTERAÇÃO ENTRE A ESCOLA MUNICIPAL VALE DO AMANHECER E A COMUNIDADE DISTRITAL DE CALCILÂNDIA PARA AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR.....</b>	<b>62</b>
2.1 <b>Análise das Perspectivas da Comunidade e da Escola .....</b>	<b>69</b>
2.2 <b>Primeiro Eixo: Escola.....</b>	<b>74</b>
a) Correntes de Educação Ambiental na escola .....	75
b) Agronegócio versus Agroecologia .....	88
c) Interação entre escola e comunidade .....	92
2.2.1 Desafios Institucionais e Sistêmicos na Implementação da Educação Ambiental na EMVA e Comunidade de Calcilândia .....	102
2.2.2 Perspectivas Colaborativas para a Educação Ambiental na EMVA e na comunidade de Calcilândia.....	104
2.3 <b>Segundo eixo: A Comunidade.....</b>	<b>106</b>
a) Interação entre comunidade e escola.....	107
b) Educação Ambiental na escola.....	111
c) Gestão ambiental e modos de produção no território .....	116

<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UM TERRITÓRIO EM DISPUTA: AGROECOLOGIA X AGRONEGÓCIO NOS ESPAÇOS FORMATIVOS DE CALCILÂNDIA .....</b>	<b>123</b>
	Justificativa e relevância do estudo .....	124
	Objetivos e metodologia adotada .....	125
3.1	<b>Território como categoria de poder e disputa.....</b>	<b>126</b>
3.2	<b>O Agronegócio como Expressão do Território.....</b>	<b>133</b>
3.3	<b>A Agroecologia como Prática de Resistência Territorial .....</b>	<b>136</b>
3.4	<b>Território em Disputa: Educação e Poder em Calcilândia.....</b>	<b>146</b>
3.5	<b>Desafios e potencialidades para uma educação ambiental crítica, formal e não formal enraizada no território.....</b>	<b>150</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>154</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>157</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....</b>	<b>162</b>
	<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – PROFESSORES / GESTORES.....</b>	<b>167</b>
	<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – COMUNIDADE DISTRITAL.....</b>	<b>170</b>
	<b>ANEXO.....</b>	<b>172</b>
	<b>ANEXO A – Documentação de aprovação da pesquisa no CEP/UEG ....</b>	<b>172</b>

## INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) no Brasil, é um campo de atuação voltado para a conscientização, sensibilização e capacitação da população em relação às questões ambientais. Ela busca promover a compreensão da interdependência entre os seres humanos e a natureza para superação das dicotomias, bem como incentivar práticas sustentáveis para o cuidado com os bens naturais, biodiversidade e a qualidade de vida das gerações presentes e futuras.

Com as leis publicadas nas últimas décadas, a EA no Brasil tem evoluído e conseguido contemplar, em seu texto, demandas da população relacionadas aos desafios ambientais que afetam as diferentes escalas, do local ao global. Programas, projetos e ações dessa natureza tem sido implementados em diversos contextos, como instituições governamentais, organizações não governamentais (ONGs), escolas, universidades, empresas e comunidades locais, que têm desempenhado papéis distintos na promoção da EA, de forma não sincrônica quanto as macrotendências adotadas.

E é nesse cenário que surgem, portanto, concepções diferentes de EA, o que coloca essas macrotendências pedagógicas num embate de disputas político ideológicas, que fomentam pesquisas, debates, campanhas educativas, projetos de sensibilização, capacitação de educadores, criação de materiais didáticos e ações de conscientização comunitária. Vezes, a depender da macrotendência de EA, ela se apresenta de forma amplamente divulgada em eventos ambientais e meios de telecomunicações, não por acaso financiada por grandes corporações financeiras interessadas em estabelecer e equilibrar um modelo de EA que coadune com um projeto de preservação ambiental em que haja a continuada reprodução/acumulação de capital (Trein, 2012). Tudo isso, sem questionar a exploração humana e as desigualdades sociais dos denominados “países em desenvolvimento”, tão pouco objetivando promover reflexões profundas acerca de quem são os verdadeiros culpados pela criação e agravamento da crise ambiental.

Nesse sentido, via tais financiamentos de capital nacional e internacional, algumas macrotendências de EA tem avançado e sufocado outras correntes filosóficas, e se firmado de maneira homogênea e abrangente pelo país. Esse modelo de EA vigente, se dá unicamente em função da continuação e avanço de uma

produção industrial exacerbada, que objetiva a acumulação de capital, e formula um projeto de EA comprometido apenas com sua manutenção.

Sobre essa questão, Caporal e Costabeber (2001, p. 4) observa que no sistema de acumulação capitalista, a forma mais comum do homem se relacionar com o meio é “[...] mediante a exploração e contaminação da natureza, implicando a ameaça de viabilidade do ambiente social e natural como meio de vida”. E isso tem ocorrido a partir de propostas reformistas, soluções tecnicistas e/ou mudanças das referidas atitudes individuais, que propositadamente lhe exime de culpa (Guimarães, 2000).

O modelo de ensino e sociedade proposto pela EA Crítica/Progressista, uma das macrotendências discutidas por Layrargues e Lima (2014), consiste em um conjunto de ideias basilares como: “cidadania ambiental, participação/democracia participativa, interdisciplinaridade, socioambientalismo e sociedade sustentável” (Lima, 2009, p. 147). Essa macrotendência da EA objetiva, sobretudo, viabilizar uma diminuição da crise socioambiental, e propiciar soberania alimentar a todos os povos, através de uma reeducação de valores ambientais, e ações transformadoras de caráter científico crítico e emancipatório. Assim, estimulando e fortalecendo um despertar de afetividade com o meio ambiente e a construção de novas formas de relação individual e coletiva, bem como novas formas de produção e consumo que garanta o direito à vida com caráter humanizado às populações do norte e sul global.

Assim, valorizando e incentivando o despertar e aprimoramento – via embasamento teórico - do pensamento crítico dos educandos, para a produção de uma sociedade emancipada, e com compromisso ambiental e socioambiental (Gomes, 2011).

Nessa perspectiva, entende-se que os estudos em Agroecologia têm se destacado em suas contribuições para educação do campo, e consequentemente para a promoção da EA, de forma crítica e popular. Isso porque ela oferece uma abordagem holística e integrada, para compreender os desafios ambientais e socioambientais contemporâneos, com um potencial de emancipação humana, visto que a “Agroecologia no campo da complexidade é uma condição dificilmente contornável à consolidação do seu caráter emancipatório” (Silva Neto, 2013, p. 14). A Agroecologia combina conhecimentos científicos e conhecimentos não científicos, que visam promover sistemas agrícolas mais saudáveis, resilientes e, sobretudo, que respeita a natureza e a vida humana, com vistas à emancipação de um sistema que objetiva apenas o lucro.

Assim, partimos do entendimento de que os princípios fundamentais da Agroecologia apresentam caminhos para uma EA Crítica, emancipatória e popular, dentro do sentido de participação ativa das escolas e comunidades locais (Gomes, 2011; Silva Neto, 2013). Isso significa promover não apenas conhecimentos teóricos advindos de saberes milenares sistematizados, mas também por envolver os agricultores, alunos e outros membros da comunidade, em processos práticos de tomada de decisões coletivas e implementação de práticas agrícolas com o menor impacto ambiental possível. O que vai de acordo com Layrargues e Lima (2014, p. 33), sobre a macrotendência Crítica de EA, quando apontam que:

[...] por sua vez, aglutina as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. Apóia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental.

Essa abordagem de cunho colaborativa, visa fortalecer os laços entre as pessoas e a natureza, além de capacitar as comunidades enquanto agentes de mudança no desenvolver de sistemas alimentares mais sustentáveis. Como bem ressalta De Jesus (2018, p. 182) sobre a Agroecologia: “É uma utopia pensar em coexistir com o meio sem deixar marcas, no entanto, a Agroecologia procura minimizar essas marcas, de forma que haja o menor prejuízo possível à terra”.

Além disso, a Agroecologia e a EA Crítica promovem uma compreensão mais profunda das complexas interações entre agricultura, meio ambiente, sociedade e território. Isso inclui a análise crítica dos sistemas alimentares industriais dominantes e das políticas agrícolas, bem como o reconhecimento dos saberes e práticas tradicionais das comunidades locais. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem, não se restringe apenas aos espaços de formação tradicionais, como escolas e universidades, mas abarca um contingente populacional variado em se tratando de idade, raça/etnia, gênero, nível de letramento, entre outros, se revelando, também como uma possibilidade de educação não formal.

Aqui, propõe-se compreender as interações presentes nos projetos e/ou ações de EA desenvolvidos na segunda fase do ensino fundamental da Escola Municipal Vale do Amanhecer (EMVA) e que envolvem a parceria com a comunidade do distrito de Calcilândia, no município de Goiás-GO. Além disso, busca-se entender como essas relações se estabelecem em um território marcado por disputas político-ideológicas.

Como professora regente da EMVA, no ensino de Geografia e Ciências, nos anos de 2023 e 2024, pude vivenciar essa relação de troca entre escola e comunidade, e que, nesse trabalho vamos chamar de compartilhamentos, de acordo com as concepções de Santos (2023). Durante essa atuação profissional surgiram pertinentes indagações, tais como: Como se dava aquela relação de compartilhamentos sobre as questões ambientais estabelecida entre a EMVA e a comunidade distrital de Calcilândia e qual é sua importância para ambos? Os projetos e/ou ações de EA desenvolvidos na escola têm articulado e fortalecido esse compartilhamento, em caráter crítico, emancipador e popular? Como a EA à luz da Agroecologia e de forma transdisciplinar, pode contribuir para uma educação formal e não formal em Calcilândia? Como escola e comunidade enxergam a dualidade Agroecologia e agronegócio, bem como reexistem nesse território?

A partir desses questionamentos definimos com o objetivo de analisar as dinâmicas que estruturam os projetos e ações de Educação Ambiental realizados nos anos finais do ensino fundamental na Escola Municipal Vale do Amanhecer, este estudo examina sua elaboração e implementação, tanto na modalidade formal quanto não formal, no contexto escolar, com foco central na parceria estabelecida com a comunidade. Buscou-se, especificamente, identificar qual/quais macrotendência/s permeava/m os projetos e/ou ações de EA desenvolvidos na segunda fase do ensino fundamental da EMVA; averiguar se os projetos e/ou ações de EA desenvolvidos na escola contribuíam para articular e fortalecer a relação de compartilhamentos entre a escola e a comunidade distrital; identificar se os projetos e/ou ações de EA desenvolvidos na EMVA, contribuíam para uma formação de caráter crítico, emancipador e popular; e entender como essas relações se estabeleciam em um território marcado por disputas político-ideológicas.

Desde o começo da pesquisa, uma das questões que tínhamos em mente era a necessidade de investigar a relação de vínculo entre escola e comunidade, nas reflexões e ações sobre o meio ambiente. Inicialmente fizemos alguns levantamentos para a pesquisa (e também para nossa atuação docente na escola). A partir desses dados preliminares pudemos entender melhor algumas características do nosso objeto de estudo, e frente a essas características, a pesquisa participante se apresentou como aquela mais adequada para a imersão sobre a parceria entre a EMVA e a comunidade na ações e/ou projetos de Educação Ambiental. Isso porque essa metodologia entende a pesquisa como um processo que possibilita um

intercâmbio intelectual entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos, sejam eles indivíduos, grupos ou coletividades, próximos ou distantes do ambiente acadêmico, em uma relação que valoriza o diálogo e a construção coletiva do conhecimento (Schmidt, 2006). Sobre essa metodologia, Brandão e Borges (2008), destacam que é através de uma pesquisa que envolva a interação entre os diferentes conhecimentos, que surge uma forma partilhável de compreensão da realidade social a ser construída, em nosso caso, com embasamento teórico, a partir da perspectiva da Agroecologia.

As ações propostas para o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, sobre a perspectiva da Agroecologia e EA Crítica, devem ser estabelecidas para além dos muros das instituições de ensino, caracterizando o que Gohn (2006, p. 28), irá chamar de educação não formal, visto que se trata da “[...] aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos [...]”. Há aqui o entendimento de que a comunidade estará envolvida, aprendendo e compartilhando juntamente com a comunidade escolar. Nesse contexto, não se pode perder de vista, que estamos tratando de um território marcado por disputas de pautas ideológicas, principalmente no que se refere à perspectiva de produção no campo, proposta pelo modelo neoliberal.

Entendemos que ações vinculadas aos processos de ensino e aprendizagem, que objetivam, entre outras, conduzir a produção agrícola com preservação dos bens naturais, bem como a emancipação e dignidade humana, devem se basear nos princípios da Agroecologia, apesar de sua existência em meio a um celeiro do agronegócio e suas ideologias de *desenvolvimento sustentável, economia verde, empreendedorismo no campo*, entre outros. Não podemos perder de vista que esses conceitos trazem, em sua essência, orientações de cunho neoliberal, que influenciam constantemente os discursos que circulam na escola e na comunidade distrital, o que por sua vez, são assimilados pelos alunos da EMVA.

Esse contexto indica que há um grande desafio, mas não uma impossibilidade, de pensar as relações sociais e do ser humano com a natureza, a partir de outra perspectiva que não seja essa imperante no modo de produção capitalista, e que por sinal, tem sido responsável por acentuar a crise ambiental em todo o mundo, nos últimos séculos.

Logo, justifica-se a necessidade de desenvolvermos pesquisas científicas, a fim de orientar avanços na implementação da EA de caráter crítico e emancipador nas

escolas brasileiras, uma vez que, esta é uma das medidas de ação transformadora da atual realidade socioambiental. O professor tem a missão de se colocar como um agente ativo no espaço escolar, o qual deve ser compreendido em escala abrangente. E como nos lembra Freire (2015), a salvação dos homens passa pela reinvenção do mundo.

À luz do embate de forças, que expressam a desigualdade na produção e controle do território, temos, de um lado, o domínio da iniciativa privada travestida de Estado, e do outro, a tentativa incessante de comunidades e movimentos sociais na luta e suas variadas formas de enfrentamento, caracterizadas de uma resistência popular que descende de tempos longínquos. Assim sendo, o território se configura como o conceito geográfico que abarca a complexidade das relações sociais dispostas no distrito de Calcilândia e seu entorno, a que se refere essa pesquisa. Logo, concordamos com as contribuições teóricas de Raffestin (1993, p. 143-144), em sua obra *Por uma Geografia do Poder*.

O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator "territorializa" o espaço.

Mais adiante, na mesma página supracitada, o autor reafirma que, o território consiste em espaço onde se projetou um trabalho, e que por consequência, desmascara relações marcadas pelo poder. O que se materializa, a partir das disputas estabelecidas entre o agronegócio, em sua ação neoliberal, e a população trabalhadora, que de formas diretas, também produzem esse espaço em disputa, aqui analisado.

A EMVA está situada a 55 km da cidade de Goiás-GO e 21 km da cidade de Itaberaí-GO, em uma região, à primeira vista, dominada pelo agronegócio. A escola atende alunos do Agrupamento I - de nível infantil - ao 9º ano do ensino fundamental, com idade entre 04 e 17 anos, filhos/as da classe trabalhadora local, que, em grande parte, vive do trabalho nas duas mineradoras de extração de calcário, e fazendas produtoras de monoculturas, em sua maioria soja, sorgo, milho e galináceos, que abastecem a agroindústria do município vizinho, Itaberaí.

Sobre a interação entre escola e comunidade rural, temos o entendimento de que esse compartilhamento seja influenciado por uma combinação de fatores sociais, econômicos e geográficos discutidos, como veremos, ao longo dos capítulos desse

trabalho. A interação entre escola e comunidade rural pode ser influenciada pela proximidade geográfica, pela disponibilidade de recursos educacionais e infraestrutura na área rural, pela cultura local e pelos níveis de envolvimento dos pais de alunos e ex-alunos, e membros da comunidade nas atividades escolares e comunitárias e que envolvam os bens naturais. Além disso, as necessidades específicas da comunidade rural, como acesso limitado a serviços e oportunidades, podem impactar a forma como a escola se relaciona com a comunidade e vice-versa.

Nesse sentido, a partir da minha prática docente na escola, identificamos que havia uma colaboração mútua entre escola e comunidade, num formato de “via de mão dupla”, através das motivações acima citadas. E nesse cenário inicial, havia a compreensão de que sucesso da interação entre escola e comunidade rural, em se tratando de projetos/ações de EA, poderia depender, portanto, da capacidade da escola de compreender e atender às necessidades específicas da comunidade, bem como da disposição da comunidade em se envolver e apoiar a escola em seus esforços educacionais.

Identificamos também nesse primeiro momento que, esse movimento poderia se configurar como um modelo de ensino e aprendizagem formal e não formal, pautado na valorização e integração de saberes populares e escolares, cujo os possíveis resultado seria a produção de benefícios coletivos. Nessa perspectiva, a ideia de compartilhamento emerge como central, pois não se trata apenas de troca de conhecimentos, mas de uma construção relacional e afetiva que fortalece vínculos e potencializa aprendizagens. Como afirma Santos (2023, p. 36):

Quando ouço a palavra *confluência* ou a *compartilhamento* pelo mundo, fico muito festivo. Quando ouço *troca*, entretanto, sempre digo: ‘Cuidado, não é troca, é compartilhamento’. Porque a *troca* significa um relógio por um relógio, um objeto por outro objeto, enquanto no compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham. Quando me relaciono com afeto com alguém, recebo uma recíproca desse afeto. O afeto vai e vem. O compartilhamento é uma coisa que rende.

E sendo assim, temos o entendimento de que é necessário que estejamos atentos quanto a perspectiva pedagógica de EA da escola. Durante minha atuação como professora regente na EMVA, ao longo de dois anos, tive a oportunidade de observar de perto a relação de compartilhamentos referente à EA. A partir dessas observações, ainda que sem a aplicação de métodos científicos, percebi que esses compartilhamentos não seguiam uma perspectiva definida de EA. Tampouco se

concentravam na Agroecologia, embora na escola e na comunidade distrital tivessem práticas que dialogavam com os princípios agroecológicos.

Assim, partimos da hipótese de que a escola não estava atenta a seguir uma determinada macrotendência de EA, seja ela crítica/emancipadora ou não. Também gestores e professores não estavam atentos para a agroecologia, como uma área do conhecimento que pudesse contribuir para fortalecer os vínculos dos alunos com a terra, com sua identidade camponesa e com os cuidados com o meio ambiente. Aparentemente o pouco recurso e a falta de formação dos profissionais da escola em áreas destinadas à educação do campo, leva essa relação de compartilhamentos a ser estabelecida com as condições materiais presentes, porém, sem afugentar as ideologias pertinentes a luta de classes.

Sobre a escola, Moreira (2016, p. 78) ressalta que, embora se tratasse de uma escola do campo, havia uma defasagem no nível de formação dos professores no que tange ao ensino de Educação do Campo. Até 2016, ninguém na equipe possuía formação voltada para a Educação do Campo. Mesmo assim, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (PPP, 2014, p. 14 *apud* Moreira, 2016, p. 77):

Por ser uma escola polo e atender estudantes de diferentes comunidades rurais, visamos direcionar nosso trabalho a atender a realidade do campo, valorizando o trabalho com a terra e as relações com a natureza, reforçando os valores naturais e culturais existentes.

Assim, a escola está inserida em um território em que se tem, de um lado a defesa do agronegócio, da posse de latifúndios, do desmatamento e uso de agrotóxicos, e do outro a defesa do direito à terra, ao meio ambiente equilibrado, às práticas de usos sustentáveis, aos direitos das classes trabalhadora do campo entre outros. Compreender essa relação, exige uma análise mais profunda em sua complexidade que abrange questões sociais, culturais, políticas, econômicas e territoriais, e que para tal análise se faz necessário recorrermos a ajuda da ciência.

Conforme já discutimos, o percurso metodológico de pesquisa, teve por base a Pesquisa Participante, a qual segundo Brandão e Borges (2008, p. 54), “[...] deve ser pensada como um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária. O compromisso social, político e ideológico do (a) investigador (a) é com a comunidade, com as suas causas sociais”. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento, se estabelece de maneira coletiva, dialogada e, sobretudo, política, a partir da interação entre diferentes atores sociais, via análise e problematização da realidade vivida, com

vistas para além da construção de conhecimentos, mas também para a transformação/reconstrução ativa das relações cotidianas. Nesse caso, transformação/reconstrução das relações entre o homem e a natureza, e entre o homem e o homem.

Mais adiante os autores ressaltam que “Na maior parte dos casos, a pesquisa participante é um momento de trabalhos de educação popular realizados junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral, populares.” (Brandão; Borges, 2008, p.54). Esse entendimento coaduna com o presente trabalho ao se propor pesquisar e analisar a EMVA e a comunidade, para compreensão de como se estabelece a relação de compartilhamentos e as dinâmicas territoriais ali dispostas. E pensando na escala territorial e nas diferentes dinâmicas de relações socioespacializadas no distrito de Calcilândia, e que é, sobretudo, disputada, é que se revela sua complexidade passível de critérios do rigor científico.

Para que este desenho de pesquisa se consolidasse, foi realizado um levantamento e revisão em artigos, livros, dissertações e demais produções acadêmicas. O estudo foi organizado em torno de três eixos temáticos centrais: (I) a Educação Ambiental Crítica, em sua dimensão emancipadora e popular, articulada à perspectiva da educação formal e não formal; (II) a relação entre EA e Agroecologia, destacando seu caráter transformador no que concerne aos sistemas de produção e reprodução da vida, bem como às trocas de saberes entre escola e comunidade; e (III) a dinâmica territorial, compreendida a partir das relações de poder e dos processos de captura de subjetividades que atravessam o distrito de Calcilândia.

Essa pesquisa, se estruturou teoricamente a partir de várias referências que dialogam com os eixos acima citados. Entre os autores dessas obras podemos citar Guimarães (2000), com o livro “Educação ambiental: no consenso um embate?”; Layrargues e Lima (2014), e suas teorias sobre as macrotendências de EA; Lima (2009), com a contextualização histórica da EA; Carvalho (2001) e Gomes (2011) nas suas considerações sobre EA; Gohn (2006), nas suas contribuições sobre educação não formal; Raffestin (1993), sobre a categoria território, aqui tão necessária para a compreensão da realidade socialmente estabelecida no distrito; além de Ribeiro (2001) e Souza; Costa (2013), em seus vastos aportes sobre educação e Agroecologia, entre outros autores aqui não citados, mas não menos importantes para a compilação de ideias.

Ainda nessa etapa da pesquisa, fez-se necessário também um levantamento

da legislação que estabelece e dá diretrizes regulamentárias para que se estabeleça a EA pelo território nacional.

Numa segunda etapa, analisamos documentos como o Projeto Político Pedagógico da escola (2023), e planos de aulas de Geografia e Ciências projetados e executados entre 2023 e 2024, em busca de possíveis propostas pedagógicas de EA.

Desde as primeiras leituras para a realização da pesquisa não perdemos de vista o entendimento de que é necessário uma reorganização da luta de classes, no sentido de avançar sobre uma perspectiva de superação do modelo socioeconômico vigente, propondo formas alternativas de produção, e relação com a natureza, e isso deve se estabelecer, sobretudo, nos espaços de formação, sejam institucionais ou não. Dessa forma, popular, e consequentemente propício à emancipação do corpo e da mente. E nesse sentido, Mészáros (2008) ressalta que buscar possibilidades de uma reforma educacional sistêmica dentro da própria lógica do capital revela-se uma contradição. Visto que, o capital é “irreformável” e “incorrigível” devido sua essência como totalidade reguladora sistêmica. Por isso, segundo o autor, somente a ruptura com o capital pode abrir caminho para a construção de um projeto educacional verdadeiramente transformador.

E é dentro dessa lógica de transformação, que se revela a importância de buscar mais elementos que pudessem nos esclarecer que perspectiva de EA entrelaçavam as ações e projetos desenvolvidos na EMVA, bem como, entender se estas ações e projetos contribuíam para uma formação de caráter crítico, emancipador e popular e também para articular e fortalecer a relação de compartilhamento entre a escola e a comunidade distrital. Além disso, era preciso entender como essas relações se estabeleciam em um território marcado por disputas político-ideológicas.

Para atingir esses objetivos, se efetivou o terceiro momento da pesquisa, consiste na realização de entrevistas semiestruturadas com participantes que nos possibilitaram adensar no levantamento e caracterização dos projetos e/ou ações EA desenvolvidos em parceria entre a EMVA e a comunidade de seu entorno, assim como entender de forma mais aprofundada sobre as relações que perpassam esses projetos e/ou ações. Assim, inicialmente foram entrevistados alguns professores, que atuavam na referida unidade escolar, entre o 6º e o 9º ano do ensino fundamental, além do corpo técnico administrativo, para entendermos, entre outras questões, como se estabeleciam, sob o olhar da escola, a relação entre escola e comunidade, e em

especial, nas questões relacionadas aos cuidados com o meio ambiente. Na sequência, as entrevistas foram realizadas com os responsáveis pelos alunos e moradores do distrito, que se faziam participativos nas questões relacionadas à escola, incluindo a temática ambiental, para avaliarmos como funciona essa relação de compartilhamentos, a partir do olhar da própria comunidade. É importante lembrarmos, que a comunidade leva para a escola saberes populares que perpassam de geração em geração, advindo de processos de aprendizagens, experimentações e erros, que formam uma espécie de “bagagem” de experiências vividas no seu entorno (Caporal e Costabeber, 2001, p. 6).

Durante o período da pesquisa, foram feitos registros, por meio de fotografias e anotações em diários de campo, sobre o acompanhamento do dia a dia na escola, em específico, nos momentos em que moradores do distrito se fazem presente no ambiente escolar, bem como, nos momentos em que os alunos são levados a realizarem alguma atividade de campo no distrito e no entorno, e que de certa forma, envolve pessoas da comunidade.

A abordagem e o recrutamento dos participantes foram conduzidos estrategicamente. Essas estratégias incluem o vínculo com a escola, como professora regente e mais tarde como coordenadora pedagógica de algumas escolas do campo no município. A partir dessas funções, acompanhei de perto a rotina da EMVA, e nesse sentido me inteirado acerca dos membros da comunidade local que interagiam com a escola nessa contribuição de compartilhamentos supracitadas. Aqueles que concordam em participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo firmado com esse documento, o acordo de garantia de sigilo e anonimato dos dados pessoais dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas na localidade da escola, bem como na comunidade distrital.

Ao compreender melhor as necessidades e perspectivas dos diversos participantes, a pesquisa poderá ainda contribuir para o desenvolvimento de políticas e programas mais relevantes e eficazes no contexto da EA e Agroecologia. Envolver os participantes no processo de pesquisa poderá também capacitá-los a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, incentivando-os a tomarem medidas para promover a EA e consequentemente novas formas de relação com a natureza.

Nessa perspectiva, o Capítulo 1: Educação Ambiental no Contexto Brasileiro: Tensões e Desafios, apresenta uma análise sobre o percurso histórico, legal e político da EA no Brasil, evidenciando as contradições e disputas que atravessam sua

implementação nas escolas e na sociedade. Inicialmente, são discutidas as leis de amparo à EA e os principais marcos normativos que garantem sua obrigatoriedade, bem como os obstáculos que ainda dificultam sua consolidação no cotidiano escolar, seja pela ausência de políticas públicas efetivas, seja pela resistência de modelos educacionais tradicionais. Em seguida, o texto explora os desafios para a implementação da EA, abordando as especificidades da Educação Ambiental formal e não formal, suas potencialidades, limites e a importância da integração entre esses dois campos para promover uma transformação socioambiental de caráter crítico.

O capítulo também aprofunda o debate sobre a EA como um campo de disputas ideológicas, tensionado por discursos capitalistas, que defendem o desenvolvimento sustentável dentro da lógica de mercado, e anticapitalistas, que propõem práticas voltadas para a justiça socioambiental. Por fim, o texto enfatiza a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, compreendendo a EA como um campo de conhecimento que ultrapassa os limites das disciplinas escolares, exigindo práticas pedagógicas integradas e dialógicas.

O Capítulo 2: Interação entre a Escola Municipal Vale do Amanhecer e a Comunidade Distrital de Calcilândia para Ações de Educação Ambiental no Ambiente Escolar, aprofunda a análise sobre as relações de compartilhamentos e construção coletiva entre a escola e a comunidade, destacando como essas interações potencializam, ou limitam, a implementação de práticas de EA. O capítulo parte de uma análise das perspectivas da comunidade e da escola, evidenciando percepções, expectativas e desafios compartilhados diante da realidade socioambiental do distrito.

No primeiro eixo, dedicado à escola, o texto discute as correntes de EA identificadas nas práticas pedagógicas, a tensão entre os modelos de agronegócio e agroecologia presentes no território e a forma como a interação com a comunidade se materializa no cotidiano escolar. A análise revela, ainda, os desafios institucionais e sistêmicos que dificultam a consolidação da EA na EMVA. O segundo eixo volta-se à comunidade, explorando como seus moradores percebem e vivenciam a EA, suas iniciativas próprias de cuidados com a natureza e modos de produção predominantes no território.

Já o Capítulo 3: Território em Disputa: Agroecologia x Agronegócio nos Espaços Formativos de Calcilândia aborda de maneira crítica a complexa realidade territorial onde se insere a EMVA, destacando as tensões entre o modelo produtivo do agronegócio e as práticas de agroecologia.

A discussão tem início com a compreensão do território como categoria de poder e disputa, evidenciando que Calcilândia não é apenas um espaço geográfico, mas também político, marcado por conflitos em torno do uso e da apropriação da terra. Em seguida, o capítulo examina o agronegócio como expressão latente do território, identificando suas estratégias de expansão, seus impactos socioambientais e a influência de seus discursos de “desenvolvimento sustentável” na comunidade escolar. Em contraponto, a agroecologia é apresentada como prática de resistência territorial, valorizando saberes tradicionais, o cultivo de alimentos saudáveis e a preservação ambiental como alternativas ao modelo hegemônico.

Por fim, o capítulo discute os desafios e potencialidades para uma educação enraizada no território, apontando a importância de integrar educação formal e não formal para fortalecer práticas pedagógicas que reconheçam a complexidade das relações socioambientais, possibilitando a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social.

A conjuntura dos três capítulos parte do princípio de que a EA, quando articulada ao território e aos saberes comunitários, possui potencial para torna-se um instrumento de formação crítica, ainda que enfrente barreiras estruturais, institucionais e ideológicas para se consolidar. Ou seja, apesar do amparo legal e da relevância atribuída à EA, sua implementação é atravessada por disputas territoriais que evidenciam as contradições do modelo capitalista e de sua lógica desenvolvimentista. Ademais, é importante destacar que a metodologia de pesquisa está apresentada de forma mais detalhada na introdução de cada capítulo, considerando que cada um deles adota uma abordagem metodológica específica, coerente com seus objetivos e recortes analíticos. Assim, a pesquisa reafirma que a consolidação de uma Educação Ambiental crítica passa pelo reconhecimento das tensões territoriais e pela disposição de enfrentar as estruturas que sustentam a crise socioambiental contemporânea.

## 1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO BRASILEIRO: TENSÕES E DESAFIOS

A Educação Ambiental (EA) no Brasil configura-se como um campo de intensas disputas ideológicas, refletindo as contradições de uma sociedade marcada por desigualdades socioeconômicas e ambientais. Embora amparada por marcos legais, como a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) e sua incorporação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sua efetivação nas escolas de ensino básico esbarra em desafios estruturais. A esse respeito, Loureiro (2020), ressalta que a EA no contexto brasileiro enfrenta a contradição de ser reconhecida legalmente, mas subjugada a práticas reducionistas que ignoram suas dimensões crítica e transformadora. A falta de recursos, a insuficiência de formação docente e a resistência a práticas pedagógicas inovadoras perpetuam um modelo fragmentado, frequentemente reduzido a iniciativas isoladas, desconectadas das urgentes questões socioambientais que assolam o país.

Nesse cenário, duas perspectivas político ideológicas se confrontam. De um lado, a visão capitalista, que sob o lema do “desenvolvimento sustentável”, tem instrumentalizado a EA como mera adaptação ao sistema vigente, e a continuada acumulação de capital, sem questionar a lógica de exploração predatória dos bens naturais e da vida humana (Lima, 2009, p. 147). Essa abordagem, alinhada ao “capitalismo verde”, reforça a mercantilização da natureza e aprofunda a divisão de classes, onde populações periféricas, indígenas e quilombolas arcam com os maiores impactos da degradação ambiental. De outro lado, surgem perspectivas anticapitalistas, defendidas por movimentos sociais e educadores críticos, que entendem a EA como ferramenta de transformação social. Inspirada em pensadores como Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos, essas correntes buscam desnaturalizar as relações de poder, vinculando a crise ecológica a estruturas de opressão como o racismo ambiental, o colonialismo e a injustiça social. Loureiro (2020), alerta que a degradação ambiental está intrinsecamente ligada à exploração de classes sociais marginalizadas, e ressalta que é necessária uma educação que une a luta ecológica à defesa dos direitos humanos e à superação do capitalismo.

Em simetria com essa lógica de pensamento, Mészáros (2008, p. 25) adverte que não é possível uma mudança profunda na educação sem que ocorra,

simultaneamente, uma transformação no próprio contexto social em que ela está inserida. Se o modelo de reprodução social vigente não for questionado como estrutura necessária de organização e transformação social, as chamadas reformas reduzem-se a ajustes superficiais em diferentes esferas, inclusive na educacional. Nesses casos, as mudanças limitam-se a corrigir pequenos problemas da ordem já existente, preservando, contudo, os fundamentos estruturais do sistema e assegurando a continuidade da “[...] lógica global de um determinado sistema de reprodução”.

É nesse contexto que a EA Crítica, de caráter emancipatório e popular ganha relevância, propondo-se não apenas a conscientizar, mas a mobilizar comunidades na construção de alternativas concretas emancipação. Vinculada a princípios da “ecologia política” e da “Carta da Terra” (Coan et al., 2003, p. 114), ela se manifesta em práticas como a Agroecologia em territórios tradicionais, a denúncia de megaprojetos desenvolvimentistas e a articulação com movimentos sociais, como o MST e coletivos de pautas climáticas. Seu objetivo é claro: promover uma educação que une saberes científicos e tradicionais, capacitando indivíduos e coletividades a questionarem e transformarem realidades marcadas pela exclusão e pela crise ecológica.

Contudo, os obstáculos são significativos. A cooptação corporativa de discursos de desenvolvimento sustentável esvazia o potencial político da EA, transformando-a em estratégia de marketing. A precarização das escolas públicas, agravada por baixos investimentos e os cortes orçamentários das últimas medidas econômicas como o teto de gastos, limita a implementação de projetos interdisciplinares de atividades em parcerias com as comunidades onde cada escola está inserida. Além disso, o avanço do conservadorismo político em algumas regiões censura debates sobre temas como mudanças climáticas e direitos humanos, criminalizando educadores e ativistas.

Entende-se que, para superar esses desafios, é urgente fortalecer redes de educadores populares que articulem universidades, escolas e comunidades, integrando conhecimentos acadêmicos e tradicionais. Nesse contexto, a EA deve ser incluída nos planos pedagógicos de forma transversal, conectando-se a temas como direitos humanos, economia solidária e soberania alimentar. Paralelamente, é essencial ampliar o diálogo com a sociedade civil, especialmente em territórios vulnerabilizados, onde a luta ambiental é inseparável da luta por dignidade. Exemplos

como as comunidades ribeirinhas e os quilombos urbanos ilustram como a resistência ecológica está intrinsecamente ligada à preservação de culturas e modos de vida. Santos (2020), defende que a superação das crises contemporâneas exige ‘epistemologias do Sul’, que valorizem saberes marginalizados e promovam uma ecologia de conhecimentos capaz de enfrentar a colonialidade do poder.

Em síntese, a EA no Brasil não é neutra: é um campo de batalha entre projetos antagônicos. Enquanto o capitalismo busca domesticar a crise ecológica, a EA Crítica aponta para a necessidade de repensar radicalmente as relações entre seres humanos e natureza. Mais do que cumprir legislações, trata-se de construir uma pedagogia, que une justiça ambiental, emancipação popular e esperança ativa. Nesse caminho, a voz das comunidades tradicionais, dos jovens periféricos e dos educadores engajados não é apenas inspiração, é um chamado à ação, urgente e coletiva, para reimaginar um futuro onde a denominada “sustentabilidade” seja sinônimo de equidade e vida plena.

### **1.1 Leis de amparo à Educação Ambiental: implementação e desafios para consolidação nas escolas brasileiras**

O debate sobre riquezas naturais do Brasil, teve a sua primeira ascensão nos estandartes das instituições dos poderes públicos do Estado, com o intuito de conservação e preservação, em 1981. A promulgação da Lei nº 6.938<sup>1</sup>, de 31 de agosto do mesmo ano, que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente (Brasil, 1981), é possível identificar em sua redação, uma busca para além da conservação e preservação, pois propõe também a melhoria e recuperação ambiental no país. No Art. 2º inciso X, dispõe sobre “educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”. Somente a partir dessa Lei, a questão ambiental foi incorporada à gestão governamental do país.

Alguns anos mais tarde, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988)

---

<sup>1</sup> BRASIL, Lei Nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Institui a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1981. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6938.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm). Acesso em: 02 jul. 2024.

reconhece o meio ambiente como um bem de uso comum do povo, sendo garantido a todos o direito a um ambiente ecologicamente equilibrado. A Lei institui, a promoção do direito de todos os cidadãos a um meio ambiente equilibrado e saudável, compartilhado por todos, e fundamental para uma qualidade de vida adequada. A proteção e conservação do meio ambiente, porém, é responsabilidade tanto do governo, quanto da sociedade, visando atender às necessidades das gerações presentes e futuras. E em seu capítulo VI, estabelece como competência do Poder Público a promoção da EA em todos os níveis de ensino (Brasil, 1988, Art. 225, § 1º), ou seja, a EA passa a ser declarada como uma prática que deve compor o ensino formal, em seus diversos níveis, e também como uma atribuição do Estado.

Porém, o texto não especifica quais os meios e como isso ocorrerá na prática. Essa lacuna, abriu brechas para a lentidão na implementação dessas ações de EA nas instituições de ensino, por todo o país. Além de fomentar a discussão sobre várias perspectivas ideológicas de EA, e a disputa entre diversos setores governamentais e não governamentais, para que a implementação da EA estivesse de acordo com seus interesses socioeconômicos.

Em resposta a essa lacuna, foi instituído em 1994 o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)<sup>2</sup>, concebido como a principal política pública para orientar, integrar e fortalecer as ações de EA no país. Apesar de seu papel estratégico ao propor diretrizes para a articulação entre governo, instituições de ensino e sociedade civil, o ProNEA enfrenta desafios significativos em sua efetivação. Embora avance ao reconhecer a Educação Ambiental como um processo contínuo, crítico e participativo, o programa ainda convive com entraves que revelam a distância entre o discurso oficial de sustentabilidade e a prática cotidiana, evidenciando a necessidade de maior comprometimento estatal para garantir sua implementação.

Assim, esses distintos setores, sentiram a necessidade de uma Lei que regulamentasse a EA no país. E dessa necessidade, surge a Lei nº 9.795<sup>3</sup> de Educação Ambiental, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), em 27 de abril de 1999 (Brasil, 1999). Essa Lei dispõe sobre diretrizes regulamentárias

---

<sup>2</sup> BRASIL. Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. 4. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacaoambiental/pronea>. Acesso em: 17 set. 2025.

<sup>3</sup> BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm). Acesso em: 16 maio 2024.

que, na prática, devem guiar a EA pelo país. A Lei, entende a EA como um conjunto de ações que visam à formação de valores, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências tanto em indivíduos quanto em grupos, com o objetivo de promover a preservação do meio ambiente, visto que, se trata de um “recurso”<sup>4</sup> compartilhado pela sociedade, crucial para uma vida saudável e sustentável.

Essa Lei, consolida a EA como parte do processo educativo, e como um direito de todos. E logo mais adiante, no Art. 7, a Lei reafirma que as ações de implementação da EA, não se restringem aos órgãos públicos integrados ao Sistema Nacional de Meio Ambiente (Sisnama), mas também aos demais órgãos públicos da União, toda a rede de ensino pública e privada, as esferas estaduais e municipais, além de pesquisadores e organizações não governamentais na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente( Brasil, 1999, Art. 2, 3, 7, § 1º). Reafirmando assim, o caráter de construção democrática e popular da EA.

Quanto a sua abrangência e permanencia pelo território nacional, a Lei também dispõe originalmente, que a EA deve se estabelecer de maneira contínua e permanente em todo o país. O texto ainda ressalva que a EA, não deve se tornar uma disciplina específica no currículo. A implementação da EA nos currículos pedagógicos, deve acontecer de forma integrada em todos os níveis e modalidades do ensino fundamental e médio, de forma a alicerçar todas as disciplinas curriculares. Com abrangência de aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos.

Contudo, era necessário que a partir da regulamentação da Lei, o Ministério da Educação (MEC), em suas atribuições, seguindo a Política Nacional sobre EA (Brasil, 1999), elaborasse as diretrizes de regimento interno para a sua viabilidade. Deveria também realizar estudos de impactos e elaboração de metodologias para a implementação da EA, visto que ele é o órgão responsável pela gestão educacional do país, e conforme consta na lei aqui citada, em seu Art. 15, essas são atribuições do órgão gestor. Além disso, dá providências sobre a articulação, coordenação e supervisão de planos, programas e projetos na área de EA, em âmbito nacional (Brasil, 1999, Art. 15).

A criação das leis e a ampliação do debate sobre EA no país é consequência de uma pressão internacional crescente no início da década de 1970, em especial

---

<sup>4</sup> Grifo nosso.

após a realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano<sup>5</sup>, em Estocolmo, em 1972. Ainda como parte desse contexto, mais tarde, o Brasil, sediou a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento<sup>6</sup>, mais conhecida como Eco 92 ou Rio/92 (realizada no Rio de Janeiro, em 1992), bem como a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio + 20 (realizada no Rio de Janeiro, em 2012)<sup>7</sup>. Assim, a realização desses fóruns, de alguma forma acabaram influenciando nas políticas e programas voltados para a conscientização ambiental, sobretudo a partir de 1999, com a publicação da PNEA. Ao longo desse tempo, tem ocorrido ações nos diversos níveis de ensino, e também a partir dos ambientes não formais, embora as ações ainda sejam tímidas e com muitos desafios na efetivação de uma EA capaz de transformar a realidade social e reduzir os impactos resultantes das diversas atividades humanas (Ribeiro, 2001).

É importante ressaltarmos que, desde a criação da pasta de Educação durante o governo Vargas em 1930 - perpassando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>8</sup>, de 1961, apenas em 1996, com a Lei Nº 9.394<sup>9</sup> de 20 de dezembro do referido ano, que se estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, onde na Seção III, parágrafo II é que pela primeira vez a pasta cita o meio ambiente, ainda que de forma não esclarecedora.

Em 1997, o Ministério da Educação incluiu o tema “meio ambiente” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997), reconhecendo a Educação Ambiental (EA) como um tema transversal que exige atenção permanente e cuidados indispensáveis para a manutenção e continuidade da vida no planeta (Pereira, 2011).

---

<sup>5</sup> SÃO PAULO. CETESB. **Declaração da Conferência de ONU no Ambiente Humano**. São Paulo, 1972. Disponível em: [https://cetesb.sp.gov.br/proclima/wp-content/uploads/sites/36/2013/12/estocolmo\\_mma.pdf](https://cetesb.sp.gov.br/proclima/wp-content/uploads/sites/36/2013/12/estocolmo_mma.pdf) Acesso em: 15 jun 2023.

<sup>6</sup> SÃO PAULO, CETESB. **CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO**. São Paulo, 1992. Disponível em: [https://cetesb.sp.gov.br/proclima/wp-content/uploads/sites/36/2013/12/agenda\\_21.pdf](https://cetesb.sp.gov.br/proclima/wp-content/uploads/sites/36/2013/12/agenda_21.pdf) Acesso em: 15 jun 2023.

<sup>7</sup> BRASIL. **Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável – Rio+20**. Disponível em: [http://www.rio20.gov.br/sobre\\_a\\_rioMais20.html](http://www.rio20.gov.br/sobre_a_rioMais20.html). Acesso em: 6 set. 2024.

<sup>8</sup> BRASIL, Lei Nº 4.024, de 20 dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acessado em: 13 de Out de 2024.

<sup>9</sup> BRASIL, Lei Nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 20 jun. 2024.

Conforme destaca o autor, os PCNs trataram o meio ambiente como um eixo que atravessa diferentes áreas do conhecimento, articulando-o a dimensões econômicas, políticas, sociais e históricas, de modo a fomentar uma compreensão crítica da crise socioambiental. Para Pereira (2011), tais questões, ao gerar conflitos, convocam a sociedade a refletir sobre as responsabilidades individuais e coletivas em relação ao bem-estar social, à qualidade de vida e à sustentabilidade, buscando estratégias para mitigar ou reverter os impactos da degradação ambiental.

Avançando nesse percurso normativo, a Resolução CNE/CP nº 2<sup>10</sup>, de 15 de junho de 2012, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental no Brasil, consolidando a obrigatoriedade da EA em todos os níveis e modalidades de ensino, em consonância com a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.795/1999. O documento reforça a EA como uma prática integrada, contínua e interdisciplinar, fundamental para a formação cidadã e para a construção de uma sociedade sustentável. Entretanto, apesar de seu caráter inovador e de sua relevância para o fortalecimento da política educacional ambiental, a resolução apresenta limitações. A ausência de mecanismos claros de monitoramento, financiamento e avaliação dificulta sua implementação efetiva, tornando a aplicação das diretrizes dependente da vontade política e da capacidade de articulação dos sistemas de ensino, o que pode perpetuar desigualdades regionais e restringir seu potencial transformador.

Em seguida, no ano de 2013, o Ministério da Educação publicou a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica<sup>11</sup> (DCNs, 2013, p. 535), que reconhece a EA como uma diretriz curricular, e a estabelece como tema transversal no currículo escolar:

Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se

<sup>10</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16490-res02-05062012-diretrizes-curriculares-educacao-ambiental&category\\_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16490-res02-05062012-diretrizes-curriculares-educacao-ambiental&category_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 set. 2025.

<sup>11</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, jul. 2013. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 set. 2025.

integram. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental.

As DCNs (2013), em se tratando da EA, objetiva sistematizar os preceitos definidos anteriormente, através da Lei nº 9.795 de Educação Ambiental (Brasil, 1999) reforça as legislações anteriores sobre a EA nos currículos escolares e sistemas de ensino. O texto propõem integrar temas ambientais nos currículos escolares, proporcionar atividades práticas relacionadas ao meio ambiente, fomentar a reflexão sobre problemas ambientais e suas soluções, e estimular o desenvolvimento de atitudes e práticas sustentáveis entre os alunos. O objetivo segundo o documento apresentado, é criar uma cultura de respeito e cuidado com o meio ambiente desde cedo, preparando as pessoas para serem cidadãos mais conscientes e responsáveis em relação à natureza.

As DCNs (2013), retomam também os Art. 23, 24 e 225 da Constituição Federal, como um marco legal que respalda o dever constitucional da proteção ambiental e o seu ensino nas instituições educacionais do país, em todos os níveis. Além do amparo em duas outras legislações, que reconhecem a EA como um instrumento indispensável para a gestão integrada, a redução, a reutilização e a reciclagem de resíduos sólidos: a Lei nº 12.305<sup>12</sup>, de 2 de agosto de 2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos e a Lei 11.445<sup>13</sup> de 5 de janeiro de 2007, que institui a Política Nacional de Saneamento Básico.

Cabe lembrar que, A Resolução CNE/CP nº 2/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs, 2013) constituem marcos normativos fundamentais para a EA no sistema educacional brasileiro. Embora complementares, apresentam naturezas e finalidades distintas, refletindo etapas sequenciais do processo de regulamentação educacional pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs possuem caráter explicativo e

---

<sup>12</sup>BRASIL. Lei nº 12.305 de 12 de ago de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm) Acesso em 01 de set de 2024.

<sup>13</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.445 de 05 de janeiro de 2007. Estabelece as diretrizes nacionais para o saneamento básico; cria o Comitê Interministerial de Saneamento Básico; altera as Leis nos 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.666, de 21 de junho de 1993, e 8.987, de 13 de fevereiro de 1995; e revoga a Lei nº 6.528, de 11 de maio de 1978. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/lei/l11445.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11445.htm) Acesso em: 01 set. 2024.

fundamentador, contextualizando historicamente a EA, apresentando seus marcos legais, princípios e orientações pedagógicas, enquanto a DCNEA é um documento normativo, sintético e obrigatório, que formaliza as diretrizes em forma de artigos, determinando a implementação da EA de maneira transversal e permanente em todos os níveis de ensino. Assim, consolidando legalmente a política nacional de educação ambiental.

Por fim, a última reformulação da política de Estado para educação, ocorreu na Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2024-2034<sup>14</sup> (Brasil, 2024), que dá novas diretrizes sobre EA e outras providências, como a concessão de no mínimo 10% do Produto Interno Bruto (PIB) a ser destinado aos investimentos em educação até o ano de 2034. Importante avanço para a viabilidade de implementação efetiva e integrada da EA em todas as instituições de ensino do país.

E em se tratando da EA, no Eixo VII, estratégia 1087, o texto final da Conferência, relata adotar uma abordagem que promova a educação voltada para a preservação do meio ambiente. Nessa abordagem, está relacionada às interações entre educação, sociedade, economia e ambiente natural e construído, com o objetivo final de alcançar a sustentabilidade. No decorrer de todo o documento, quando referente a EA, chama atenção a utilização de conceitos como *Sustentabilidade* e *Desenvolvimento Sustentável*, o que caracteriza a concepção metodológica e político ideológica que sustenta essa nova reformulação da EA – o que trataremos de forma mais abrangente no decorrer desse capítulo.

A dispor da legislação vigente sobre EA, e o incentivo à promoção de políticas públicas na área ambiental em consonância aos níveis educacionais, apresenta desafios causados pela ausência de uma perspectiva político ideológica que seja seu alicerce. Tal ausência, permite que a EA seja remodelada de acordo com os interesses políticos ideológicos de cada gestão governamental vigente. Isto é, a partir do fato de que é de responsabilidade das esferas municipais, estaduais e nacional, encarregar-se de tornar a EA presente nos currículos escolares, a partir das várias possibilidades de fundamentações teórico-metodológicas. O que retrata um dos maiores desafios para a implementação de um projeto de EA, que seja uma ação transformadora para as atuais formas de relação da sociedade com a natureza.

---

<sup>14</sup> BRASIL. Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2024-2034. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13vmP2rdmtZje0GtiCMqHHL0v8n4DrAkz/view> Acesso em: 20 ago. 2024.

Não deixemos de lembrar, que a questão ambiental foi contemplada na legislação sobre o assunto, especialmente a partir da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), da Lei de EA (PNEA), das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNEA), como reflexos de debates e acordos internacionais e pressão dos movimentos sociais e sociedade civil organizada, que apresentaram a necessidade de compreensão e de respostas aos desafios ambientais contemporâneos. Como parte desse modelo, há uma vertente, geralmente defendida pelos donos dos meios de produção e pela governança, de que é “necessária” a manutenção do sistema socioeconômico global, a gestão dos recursos (bens) naturais para o chamado Desenvolvimento Sustentável, e consequentemente, a manutenção do sistema de produção e acumulação de riquezas.

Em Goiás, foi promulgada a Lei Estadual nº 16.586<sup>15</sup>, de 16 de junho de 2009, que estabelece a Política Estadual de Educação Ambiental em todo o estado, como componente essencial e permanente do processo educativo. A legislação determina que a EA deve ser incorporada de forma transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, contemplando tanto a educação formal quanto não formal, e orientando práticas pedagógicas que, em tese, devem promover a consciência crítica sobre as questões socioambientais.

A Lei, representa um avanço ao reconhecer a EA como componente permanente e transversal do processo educativo. No entanto, sua efetividade depende não só da formalização legal, mas da implementação prática nas escolas e da capacitação de professores. Ademais, a legislação enfatiza a transversalidade da EA, mas frequentemente se restringe a projetos isolados, sem integrar criticamente as dimensões socioambientais, econômicas e culturais do território escolar. Assim como veremos ao longo dos capítulos.

## 1.2 Desafios para implementação da Educação Ambiental no Brasil

---

<sup>15</sup> GOIÁS (Estado). Lei nº 16.586, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Estadual de Educação Ambiental. Goiânia: Assembléia Legislativa do Estado de Goiás, 2009. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/go/lei-ordinaria-n-16586-2009-goias-dispoe-sobre-a-educacao-ambiental-institui-a-politica-estadual-de-educacao-ambiental-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 ago. 2025.

Apesar dos avanços legais, como a Lei nº 9.795/1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) há 25 anos, e a Resolução nº 2/2012, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, a efetivação dessas normativas ainda é um desafio estrutural no país. Esses marcos legais são indicativos do reconhecimento de que a EA é essencial para transformar as relações socioambientais, no entanto, sua aplicação prática nas escolas brasileiras permanece limitada e fragmentada.

Dados divulgados pelo portal Metrópoles a partir do Censo Escolar de 2024, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, revelam um quadro preocupante para a educação ambiental no Brasil. Segundo o portal de notícias, 34,2% das escolas do país, o que corresponde a 119.106 unidades de ensino, não desenvolvem nenhuma ação voltada para a temática, sendo que 61.959 sequer possuem atividades mínimas nesse campo. Ainda de acordo com o Metrópolis, embora a inclusão de perguntas sobre EA no questionário do Censo represente um avanço ao reconhecer a importância do tema na agenda governamental, os números evidenciam a fragilidade da implementação de políticas efetivas, refletindo a distância entre diretrizes normativas e a realidade escolar (Souza; Alves, 2025). Tal cenário expõe não apenas a insuficiência de investimentos e de formação docente, mas também a persistência de uma educação que ainda trata a EA como tema periférico, quando deveria ser estruturante para a formação cidadã e para o enfrentamento da crise socioambiental. O que vai de encontro com a afirmativa de Claro (2020), que para o autor a EA ainda é tratada como um projeto secundário nos planos pedagógicos, muitas vezes reduzida a ações pontuais ou campanhas de sensibilização, sem integração sistêmica ao currículo escolar.

A EA enfrenta uma dicotomia prática: por um lado, muitas escolas limitam-se a abordagens que priorizam a conservação da natureza de forma desconectada das questões sociais, ignorando a relação entre degradação ambiental e desigualdades. Por outro, a EA é reduzida a práticas de gestão de recursos, como coleta seletiva, sem articulação com processos educativos críticos e emancipatórios, configurando uma gestão técnica desprovida de profundidade pedagógica.

Conforme analisado por Sorrentino et al. (2005), a EA no Brasil frequentemente oscila entre essas abordagens reducionistas: ora é tratada como atividade pontual de sensibilização, ora como mera gestão técnica de recursos, sem integrar-se de forma crítica e transversal aos currículos escolares. Essa fragmentação reflete uma visão

instrumental da EA, que a transforma em um "adjetivo" temporário, utilizado para cumprir exigências legais ou amparar discursos de sustentabilidade, mas sem gerar mudanças profundas.

As duas concepções de EA acima citadas foram, respectivamente, denominadas por Layrargues e Lima (2014), de conservacionista e pragmática. Iremos adensar nessa discussão mais adiante, mas por ora podemos afirmar, que apesar das singularidades apresentadas por uma e outra vertente, ambas dialogam quanto ao entendimento do papel simplista da EA frente a relação sociedade e natureza.

Nesse contexto, a EA pressupõe a articulação entre conscientização e ação prática, mas, na realidade educacional brasileira, prevalece uma lacuna entre esses pilares. Enquanto a conscientização é tratada como etapa inicial, as ações transformadoras - como projetos comunitários de Agroecologia, denúncia de violações ambientais ou debates sobre racismo ambiental - são negligenciadas.

Essa desconexão é um demonstrativo da ingerência institucional, onde a EA não é prioridade orçamentária nem política, especialmente em contextos de precarização da educação pública. A EA não pode limitar-se à transmissão de informações, mas deve promover a ação reflexiva e engajada, conectando a sensibilização ecológica à transformação concreta das práticas sociais (SAUVÉ, 2005).

### 1.2.1 Educação Ambiental Formal e Não Formal no Brasil: Caracterização e Desafios

A EA no Brasil estrutura-se em dois eixos complementares, definidos pela Lei nº 9.795/1999 (PNEA): a educação formal, desenvolvida no ambiente escolar, e a não formal, voltada à sensibilização da sociedade. Essa área do conhecimento se apresenta como “[...] um componente essencial e permanente da educação nacional que deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.” (Reis; Semêdo; Gomes, 2012, p. 51).

A EA formal, conforme o Art. 9º da PNEA, deve integrar os currículos de todos os níveis de ensino, da educação infantil à superior, passando por modalidades como

educação especial, profissional e de jovens e adultos (EJA). Seu objetivo é garantir que temas como sustentabilidade, conservação da biodiversidade e justiça climática e outros permeiem disciplinas e projetos pedagógicos. Nesse contexto, Guimarães (2020), evidencia que a EA precisa ser 'transversal e crítica', integrando-se ao currículo de modo a questionar modelos de desenvolvimento insustentáveis, em vez de se limitar a atividades pontuais.

No entanto, para a efetividade da EA na sua macrotendência Crítica nos espaços educacionais formais enfrenta obstáculos como a carência de formação docente especializada. O autor acima reforça que a formação é um pilar essencial para superar a lacuna entre a legislação ambiental educacional e a prática pedagógica nas escolas, especialmente diante das dificuldades em articular conhecimentos teóricos com a realidade socioambiental local, o que frequentemente reduz a EA a atividades isoladas ou descontextualizadas. Dessa forma, concordamos com Mészáros (2008, p. 45), que “[...] também no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser formais; elas devem ser essenciais’. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

Ainda nesse horizonte, a reflexão de Mészáros (2008, p. 45) torna-se pertinente ao afirmar que “[...] a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical”. Tal compreensão explicita que, sem uma formação crítica e contínua dos educadores, a EA corre o risco de permanecer subordinada à lógica dominante, incapaz de avançar para práticas transformadoras. Portanto, fortalecer a formação docente implica reconhecer que a escola, ainda que limitada, pode se constituir como espaço de resistência e de construção de alternativas, desde que articulada a processos sociais mais amplos de emancipação.

Já a EA não formal, prevista no Art. 13º da Lei supracitada, abrange ações educativas que transcendem as salas de aula, direcionadas à mobilização coletiva e à participação social na defesa do meio ambiente. O poder público é incentivado a promover campanhas midiáticas, parcerias com ONGs, universidades e empresas, além do desenvolvimento de projetos que sensibilizem agricultores, populações tradicionais e turistas (por meio do ecoturismo).

Como afirma Reis, Semêdo e Gomes (2012, p. 51):

O poder público, em níveis federal, estadual e municipal incentivará a difusão, nos meios de comunicação de massa de informações acerca de temas relacionados ao ambiente; a ampla participação da escola, da universidade e de organizações não governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação ambiental não formal; a participação de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas de educação ambiental em parceria com a escola, a universidade e as organizações não governamentais; a sensibilização da sociedade para a importância das unidades de conservação, das populações tradicionais ligadas às unidades de conservação, dos agricultores; o ecoturismo.

Exemplos de atividades dessa natureza incluem oficinas comunitárias de Agroecologia, programas de rádio sobre consumo consciente e iniciativas que valorizem saberes ancestrais de indígenas e quilombolas. Essas ações ampliam o alcance da EA, conectando-a a práticas cotidianas e a lutas por direitos territoriais e ambientais.

Apesar desse arcabouço legal, persiste, na prática, uma visão restritiva que atribui exclusivamente aos profissionais da educação a responsabilidade pela EA, ignorando a pluralidade de atores e saberes necessários para sua efetividade. Essa perspectiva desconsidera o papel fundamental de comunidades tradicionais, que detêm conhecimentos ancestrais sobre manejo sustentável, e de movimentos sociais, que pressionam por políticas públicas ambientais. Além disso, limita o potencial de parcerias com empresas comprometidas éticamente e com a mídia, que pode democratizar informações críticas sobre a crise ecológica.

A crítica a essa visão limitada se aproxima da reflexão de Leff (2009), para quem a complexidade ambiental exige uma pedagogia que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos e promova a reapropriação do conhecimento a partir da experiência, da identidade e dos saberes historicamente construídos. Em outras palavras, aprender sobre o mundo implica transformar o conhecimento a partir dos modos de ser e de saber que constituem cada sujeito e cada cultura. Assim, quando a EA é reduzida a uma tarefa técnica dos educadores, ignoram-se justamente as múltiplas vozes, culturas e formas de significar a realidade que, como destaca Leff, são essenciais para produzir sentidos, disputar narrativas e orientar práticas de apropriação e defesa do mundo.

A EA, portanto, é uma conquista social coletiva, e sua macrotendência Crítica, para que seja essencialmente emancipatória, exige diálogo e, sobretudo, rupturas com o sistema socioeconômico posto. Nesse sentido, a reflexão de Mészáros (2008,

p. 43) sobre os espaços educativos, formais e não formais, ilumina a complexidade desse desafio ao afirmar que:

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais.

Isso evidencia que a transformação pretendida pela EA Crítica, não pode se restringir aos espaço escolares ou a práticas isoladas, mas deve enfrentar a lógica estrutural do capital que permeia as relações sociais e educativas. Assim, a macrotendência Crítica reafirma-se como um projeto contra-hegemônico, capaz de tensionar a ordem estabelecida ao propor uma educação que desnaturalize desigualdades e amplie a consciência coletiva em direção à emancipação.

Para que cumpra seu papel transformador, é essencial integrar EA formal e não formal: escolas podem levar alunos a unidades de conservação, unindo teoria e prática; projetos comunitários, como hortas urbanas, podem ser incorporados aos currículos como estudos do meio; e campanhas midiáticas podem alinhar-se a conteúdos pedagógicos, reforçando mensagens sobre consumo sustentável, entre outras pautas.

A macrotendência critica de educação ambiental exige o rompimento com o sistema político-econômico vigente. Nesse sentido, sem as visões reducionistas, a EA revela-se não como um "acessório" educacional, mas como um projeto civilizatório urgente. Sua força está na capacidade de unir saberes científicos e tradicionais, pressionar por mudanças estruturais e formar cidadãos críticos, aptos a enfrentar desafios postos.

#### 1.2.2 Educação Ambiental Formal e Não Formal no Brasil: Integração para a Transformação Socioambiental

A EA formal, conforme já abordamos, integra-se aos currículos de todos os níveis de ensino, e de todas as disciplinas, indo de encontro com o que argumenta Guimarães (2020), que a dimensão ambiental na educação não deve ser tratada como um tema isolado, mas integrada de forma transversal e crítica a todas as disciplinas, rompendo com a fragmentação do conhecimento e conectando saberes científicos às

realidades locais. Seu objetivo é garantir que temas como sustentabilidade, biodiversidade e justiça climática e outros, permeiem disciplinas de forma transversal, conectando conhecimentos científicos a reflexões sobre desigualdades socioambientais.

No entanto, sua implementação enfrenta obstáculos significativos. Muitas escolas reduzem a EA a atividades pontuais, como eventos comemorativos ou campanhas com a temática ambiental, sem integrá-la ao projeto político-pedagógico. A redução da EA a práticas técnicas, como a gestão de resíduos, sem questionar as estruturas socioeconômicas perpetuam a degradação ambiental, como o consumismo e a desigualdade (Guimarães, 2020). Somada a essa questão, a falta de formação docente especializada e a dificuldade em articular teoria e prática local frequentemente resultam em abordagens superficiais, desconectadas de realidades como o desmatamento na Amazônia ou a contaminação de rios urbanos. Apesar disso, boas experiências demonstram que a EA formal pode ser inovadora: projetos interdisciplinares que unem biologia e sociologia para discutir conflitos por água, ou parcerias com comunidades tradicionais para resgatar saberes sobre plantas medicinais, são exemplos de como a escola pode ser um espaço de diálogo entre saberes acadêmicos e populares.

Diante do exposto, EA formal, quando orientada por uma perspectiva crítica, não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas precisa abrir-se ao diálogo com os processos educativos mais amplos que se produzem na vida social. Tal movimento exige compreender a escola como parte de uma sociedade histórica e, portanto, como espaço de contradições, onde tanto se reproduzem as determinações do capital quanto surgem possibilidades de resistência

Nessa direção, Mészáros (2008, p. 59) enfatiza que:

Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como "a nossa própria vida", a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo.

Assim, para o autor, a educação formal quando numa perspectiva crítica, firma-se como prática social transformadora, capaz de articular teoria e vida cotidiana,

promovendo consciência coletiva e potencializando a luta por alternativas emancipatórias. Portanto, de forma abrangente, e inclusive no campo da EA Crítica formal.

Já a EA não formal, também prevista na legislação, opera fora das salas de aula, abrangendo ações como campanhas midiáticas, ecoturismo, oficinas comunitárias e programas de capacitação para agricultores ou populações tradicionais. Seu foco é sensibilizar a sociedade e mobilizá-la para a defesa do meio ambiente, valorizando, por exemplo, o conhecimento indígena sobre manejo florestal ou a resistência quilombola contra a mineração predatória. Essa dimensão amplia o alcance da EA, atingindo públicos excluídos do sistema formal e fortalecendo lutas locais por direitos territoriais.

[...] agrega à análise da Educação Ambiental as ideias de pluralidade, diversidade e de disputa pela definição legítima deste universo e pelo direito de orientar os rumos de sua práxis. Agrega também a percepção do movimento e da coexistência entre tendências que disputam a dinâmica da hegemonia deste campo (Layrargues; Lima, 2014, p. 25).

Contudo, a EA não formal enfrenta desafios significativos, entre os quais se destacam a dependência de recursos financeiros instáveis e o risco de abordagens superficiais. Exemplos disso incluem campanhas que transferem a responsabilidade ambiental para os indivíduos, como aquelas que culpabilizam o consumo doméstico de plástico sem problematizar a atuação da indústria de descartáveis, ou que atribuem à dona de casa o uso excessivo e a poluição da água, ignorando o papel desproporcionalmente maior de setores como a agricultura e a indústria no consumo e na contaminação dos bens hídricos. Além disso, projetos empresariais que utilizam a EA como estratégia de *greenwashing*<sup>16</sup> evidenciam como iniciativas não formais podem ser cooptadas por interesses econômicos que contradizem a essência crítica e transformadora que deveria orientar a educação ambiental.

Como salienta Layrargues e Lima (2014, p. 25):

Observando a Educação Ambiental a partir da noção de Campo Social pode-se dizer que ela é composta por uma diversidade de atores e instituições sociais que compartilham um núcleo de valores e normas comuns. Contudo, tais atores também se diferenciam em suas concepções sobre a questão ambiental e nas propostas políticas,

---

<sup>16</sup> Prática enganosa que consiste em divulgar produtos, políticas ou ações como sendo sustentáveis, quando na verdade não são.

pedagógicas e epistemológicas que defendem para abordar os problemas ambientais.

Ainda assim, iniciativas como rádios comunitárias que denunciam crimes ambientais e roteiros ecoturísticos guiados por moradores de unidades de conservação mostram que a EA não formal pode ser um instrumento de emancipação, unindo educação e ativismo.

A integração entre formal e não formal é crucial para superar a fragmentação da EA. Enquanto a escola oferece base teórica e metodológica, como ensinar sobre ciclos da água ou políticas ambientais, a EA não formal proporciona vivências práticas, como mutirões de reflorestamento ou participação em audiências públicas sobre licenciamento ambiental. Essa sinergia pode ser concretizada por meio de políticas públicas intersetoriais, como programas municipais que conectam secretarias de educação e meio ambiente em projetos de recuperação de nascentes, ou parcerias entre universidades e movimentos sociais para mapear áreas degradadas.

Assim, é importante lembrarmos das ressalvas de Layrargues e Lima (2014, p. 25), de que a EA no Brasil é frequentemente percebida pelo público leigo como uma entidade única e homogênea. No entanto, essa visão simplificada ignora a diversidade interna desse campo, que abrange uma ampla gama de saberes e práticas. Ao unificar essa diversidade, perde-se a riqueza das distintas abordagens pedagógicas, políticas, éticas e epistemológicas que compõem as concepções e práticas de EA.

É importante que a EA, em sua dualidade, seja mais do que um conjunto de técnicas ou conteúdos: mas sim um projeto político-pedagógico que desafia modelos de desenvolvimento excludentes. Para que cumpra esse papel, é essencial romper com visões reducionistas que a tratam como "disciplina complementar" ou "campanha de marketing". Essa visão ainda persiste nos discursos de empresas e grandes meios de comunicação, sugerindo que a EA se limita ao ensino de conceitos biológicos, especialmente os relacionados à ecologia, à promoção de comportamentos sustentáveis e à sensibilização individual para a apreciação da natureza, com o objetivo de provocar mudanças de atitude, como pontua Loureiro (2007, p. 67).

É necessário exigir que governos elaborem planos de EA articulando escolas, ONGs e comunidades, garantindo recursos e transparência. Pesquisas acadêmicas devem avaliar o impacto de projetos integrados, enquanto a sociedade civil precisa cobrar que a mídia amplifique vozes críticas, ao invés de reduzir-se aos discursos superficiais. Vale lembrar que EA Crítica desafia a manutenção das estruturas de

poder ao questionar abordagens que apenas maquiam mudanças sem transformar a realidade.

E ainda sobre essa perspectiva transformadora da EA Crítica, Loureiro (2007, p. 67) destaca que:

A educação ambiental crítica, portanto, rompe com tal tendência, pois esta é, em última instância, reprodutivista das relações de poder existentes – algo muito agradável a setores que querem que “tudo mude para permanecer como está”, desde que os riscos de colapso ecossistêmico e degradação das condições de vida no planeta sejam minimizados ou “empurrados para a frente”.

Em última instância, a EA formal e não formal converge em um objetivo comum: formar cidadãos capazes de intervir na realidade, unindo conhecimento científico, saberes tradicionais e ação coletiva. Essa integração não é apenas desejável — é urgente. Em um contexto de crise climática, perda de biodiversidade e injustiças ambientais, a educação precisa ser ferramenta de resistência e esperança, conectando salas de aula, florestas e ruas na construção de um futuro, em que a “sustentabilidade” seja sinônimo de equidade e vida digna para todos.

Nesse sentido, a construção da EA como política pública, implementada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), implica processos de intervenção direta, regulamentação e contratualismo que fortalecem a articulação de diferentes atores sociais (nos âmbitos formal e não formal da educação) e sua capacidade de desempenhar gestão territorial sustentável e educadora, formação de educadores ambientais, educomunicação socioambiental e outras estratégias que promovam a EA Crítica e emancipatória (Sorrentino, 2005).

Ambas são fundamentais para promover uma consciência crítica e ações concretas frente aos desafios ambientais, mas exigem articulação para superar limitações e alcançar seu potencial transformador.

### **1.3 Um campo de disputas ideológicas pautadas em discursos capitalista e anticapitalista**

A EA constitui-se como um espaço de intensos embates ideológicos, nos quais visões antagônicas sobre desenvolvimento, sustentabilidade e justiça social se

confrontam. Essa polarização reflete a tensão entre perspectivas capitalistas e anticapitalistas, que delineiam caminhos radicalmente opostos para enfrentar a crise socioambiental global. Por um lado, vertentes alinhadas ao capitalismo neoliberal buscam integrar a sustentabilidade ao modelo de mercado, promovendo ajustes superficiais que mantêm intactas as estruturas socioeconômicas hegemônicas. Nessa lógica, a EA é frequentemente instrumentalizada como ferramenta de gestão ambiental, reduzida a práticas como certificações verdes, os chamados créditos de carbono ou eficiência energética, sem questionar o consumismo desenfreado, a exploração predatória de bens naturais ou a desigualdade global. Essas abordagem, marcada pelo *greenwashing* e pela individualização da responsabilidade socioambiental, ignora as raízes sistêmicas da crise ecológica, como a acumulação de capital, a mercantilização da natureza e a colonialidade do poder.

Desse forma, Guimarães (2000, p. 46), salienta que:

A Educação Ambiental proposta/consentida por segmentos dominantes da sociedade tenta velar a divisão social de classes ao conferir ao indivíduo a culpabilidade e a responsabilidade de buscar soluções para os problemas ambientais, sem entrar, reafirma-se, no mérito das relações sociais de poder que priorizam historicamente aquele contexto.

Em oposição, a vertente anticapitalista da EA propõe uma transformação radical das relações entre sociedade, economia e meio ambiente. Inspirada na ecologia política, na pedagogia crítica de Paulo Freire e nos movimentos sociais, essa corrente denuncia a exploração ambiental como fruto direto do modelo capitalista de produção e consumo, destacando seus impactos desproporcionais sobre populações pobres, indígenas, quilombolas e periféricas. Para além da crítica, defende a justiça socioambiental como eixo central, exigindo a redistribuição de recursos/renda, o fim do extrativismo predatório e o reconhecimento dos direitos da natureza. Como afirmam Bertazi e Colacis (2023, p. 13), “não há educação emancipadora no pensamento neoliberal”, uma vez que este naturaliza desigualdades e reduz a vida a mercadoria. Nesse sentido, a EA anticapitalista promove práticas educativas emancipatórias, como a Agroecologia, a defesa dos bens comuns (natureza) e a participação comunitária em conflitos ambientais, na intenção de formar sujeitos políticos capazes de desafiar estruturas de opressão.

Essa disputa ideológica não é recente: a EA é historicamente marcada por lutas entre atores com interesses antagônicos. De um lado, corporações e governos defendem a economia verde, apostando em tecnologias de mitigação e mercados de

carbono para preservar o “status quo” de preservação ambiental. Isto é, orientada sobretudo pelo chamado agronegócio. De outro, movimentos sociais, educadores críticos e povos tradicionais exigem a superação do modelo industrial-capitalista, vinculando a crise ecológica a questões como colonialidade, racismo ambiental e patriarcado. Nesse cenário, tendências pedagógicas como a EA Crítica e emancipatória ganham força, propondo diálogos entre saberes científicos e tradicionais (indígenas, camponeses, quilombolas), pedagogias decoloniais que questionam a visão eurocêntrica de “progresso”, e ações coletivas frente a megaprojetos destruidores, como o cultivo de *commodities*, mineração e grilagem de terras.

Assim, a EA revela-se não apenas como um campo educacional, mas como um “projeto de sociedade” em disputa. Enquanto a lógica capitalista a reduz a um instrumento de adaptação ao mercado, a perspectiva anticapitalista a reconhece como ferramenta de transformação estrutural, capaz de unir educação, ecologia e lutas por direitos.

Cabe a nós lembrarmos que, a EA no Brasil é marcada por um desmembramento político-pedagógico de caráter ideológico, que reflete visões antagônicas sobre sua função e objetivos. No cenário da EA, segundo Layrargues e Lima (2014), identificam-se três macrotendências político-pedagógicas principais que refletem distintas concepções e práticas. A vertente conservacionista e naturalista, focada na preservação de ecossistemas e na transmissão de conhecimentos ecológicos sem questionar estruturas socioeconômicas. Essa abordagem, muitas vezes associada a políticas públicas e organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tende a reforçar práticas e técnicas despolitizadas, como a gestão de “recursos naturais” alinhada a interesses de mercado. Já a macrotendência pragmática, centrada em soluções técnicas e comportamentais, como consumo sustentável, reciclagem e eficiência energética, que, embora apresente respostas factíveis à crise ambiental, omite as causas estruturais e as injustiças sociais, reproduzindo a lógica neoliberal e a responsabilização individual.

E em resposta a necessidade problematizar a gestão capitalista da natureza de forma aprofundada, emerge a macrotendência crítica, que, conforme Claro (2020, p. 2), “almeja a intervenção no mundo a partir da política com vistas à responsabilidade ética para com todos os seres”. Essa vertente entende a Educação Ambiental não

apenas como uma ferramenta pedagógica, mas como um projeto político transformador, comprometido com a justiça socioambiental, a emancipação e a superação das desigualdades, articulando saberes complexos e contextualizados para enfrentar as raízes dos problemas ambientais em sua interface com as relações de poder e a estrutura de classes.

Esse cenário de disputas remonta às décadas de 1970 e 1980, quando a EA emergiu no Brasil como um campo híbrido, influenciado por agendas globais de sustentabilidade e pela crescente conscientização sobre crises ambientais. Segundo Lima (2009, p. 149), sua consolidação envolveu contribuições de diversas disciplinas científicas (Biologia, Geografia, Sociologia), matrizes filosóficas (como o Humanismo e a Ecologia Política) e atores heterogêneos — desde organismos financeiros internacionais até organizações não governamentais (ONGs), instituições religiosas e sistemas governamentais de meio ambiente em níveis federal, estadual e municipal. Esse pluralismo, entretanto, também revelou tensões: enquanto alguns atores defendiam uma EA alinhada ao desenvolvimento sustentável de mercado, outros pressionavam por uma abordagem mais radical, questionadora do modelo econômico hegemônico.

Nesse cenário, consolidou-se a abordagem Crítica da EA, originada a partir da ecologia política, como resposta às interpretações simplistas e frequentemente presentes em materiais didáticos com enfoque biologicista e desprovido de dimensões políticas. A ecologia política, nesse sentido, trouxe à tona a relevância das ciências humanas e sociais, enriquecendo a reflexão e o debate sobre questões ambientais (Lima, 2009). Enquanto a concepção tradicional limitava-se a tratar a natureza como objeto de estudo isolado, a abordagem crítica, conforme Guimarães (2000, p. 29), posiciona a EA como um projeto educativo vinculado à tendência popular/emancipatória, cujo objetivo é intervir na realidade para transformá-la. Isso implica reconhecer, por exemplo, que problemas ambientais como desmatamento e poluição estão intrinsecamente ligados a desigualdades sociais, racismo ambiental e à exploração de comunidades tradicionais (Costa; Braga, 2004, p. 222).

Nesse contexto, a EA Crítica não se restringe à sala de aula: ela se articula com movimentos sociais, denuncia violações de direitos e promove alternativas concretas, como a Agroecologia e a defesa dos territórios indígenas. Essa visão desafia a neutralidade científica, defendendo que a EA deve ser politicamente engajada e eticamente comprometida com a vida em todas as suas formas. Assim, a

EA Crítica não apenas questiona o capitalismo e seu modelo predatório, mas também propõe novas epistemologias que valorizam saberes tradicionais e práticas comunitárias de sustentabilidade. Dentro dessa perspectiva crítica, Lima (2009, p. 147) nos diz que:

No caso da EA e do pensamento crítico, essa reflexão se valida tanto em relação à contribuição já acumulada quanto em relação aos novos desafios e debates criados e multiplicados continuamente pelo avanço da degradação ecossistêmica e das próprias relações sociais; pelo aprofundamento das desigualdades e exclusões sociais; pela enganosa difusão de discursos, como o desenvolvimento sustentável — DS — da educação para o desenvolvimento; e pela naturalização do mercado e das ideologias neoliberais como referências de regulação da policrise social.

O autor, reafirma que a EA não é um campo neutro como já dito: ela reflete e reproduz disputas ideológicas que permeiam as sociedades em todos os âmbitos da vida social. Para Guimarães (2000, p. 35), esses debates reforçados pelos veículos de comunicações, a serviço de segmentos dominantes, atuam na “intenção de tornar hegemônica uma visão de educação e, consequentemente, de EA, que se coadune como o projeto neoliberal”. Essa visão, alinhada a uma concepção neoliberal de sociedade, prioriza modelos de “desenvolvimento” econômico-social que aprofundam desigualdades e conflitos de classe, reduzindo questões como o aquecimento global e mudanças climáticas a “ajustes/soluções tecnicistas”, ao mesmo passo que normaliza, sobretudo nos espaços educacionais, a exploração desenfreada dos bens naturais, as guerras, o avanço da pauperização e a concentração de riqueza.

Como destaca Mészáros (2008, p. 37), ao se referir ao discurso de Fidel Castro após a guerra da independencia, sobre a “falsificação da história cubana” até então ensinada nas escolas cubanas em relação aos Estados Unidos e as mazelas do colonialismo espanhol:

As deturpações desse tipo são a regra quando há riscos realmente elevados, e assim é, particularmente, quando eles são diretamente concernentes à racionalização e à legitimação da ordem social estabelecida como uma “ordem natural” supostamente inalterável.

A democratização e acesso a uma educação crítica e a informação sobre as questões ambientais e sociais é essencial. Nesse contexto, a apropriação de tecnologias acessíveis, como rádios comunitárias e redes sociais, desempenha um papel fundamental. Essas ferramentas permitem a disseminação ampla e inclusiva de informações, especialmente em áreas onde os meios de comunicação tradicionais são limitados ou inexistentes (Khouri; Laschefski, 2010, p. 23). Além disso, em situações

de conflito ambiental, o acesso a informações precisas e oportunas pode ser decisivo para a mobilização comunitária e a reivindicação de direitos. Portanto, a apropriação e o uso estratégico dessas tecnologias não apenas fortalece a comunicação local, mas também contribui para a construção de redes de solidariedade e resistência, ampliando o alcance das vozes das comunidades afetadas e promovendo uma maior conscientização pública sobre as questões ambientais e territoriais em jogo.

Nesse contexto, a EA Crítica e popular emerge como ferramenta de enfrentamento, opondo-se à lógica individualizante e mercantilista do neoliberalismo. Segundo Bertazi e Colacios (2023, p. 8), “uma EA Crítica no mundo neoliberal é a possibilidade concreta de escaparmos do futuro trágico que nos espera”. Essa perspectiva não se limita a denunciar problemas socioambientais, mas propõe alternativas que atiçam a voracidade de retaliação do capitalismo, como desgaste ambiental e acumulação, medidas como a defesa dos territórios tradicionais, do acesso à terra e à moradia digna, da preservação de rios e nascentes e a democratização do acesso à água. Ao fazer isso, a EA Crítica desafia a narrativa hegemônica que responsabiliza indivíduos pela crise ecológica, enquanto ignora a responsabilidade de corporações e Estados na promoção de projetos destrutivos e exploratórios.

A participação popular é, portanto, imprescindível para construir uma EA comprometida com a preservação ambiental e a justiça social. Como destacam Morin e Diaz (2016, p. 46), essa abordagem converte indivíduos em “agentes positivos” capazes de promover mudanças estruturais, em vez de reforçar soluções fragmentadas que culpabilizam as pessoas por problemas sistêmicos. Um exemplo é a mobilização de comunidades ribeirinhas contra a contaminação de rios por indústrias, unindo saberes locais e científicos para exigir políticas públicas.

A EA Crítica, assim, recusa-se a ser cooptada pelo *greenwashing* corporativo ou pela retórica do “consumo consciente” como panaceia. Em vez disso, ela reconhece que a crise ambiental está intrinsecamente ligada às questões da luta de classes. Sua força está na capacidade de articular educação, política e ação coletiva, e na construção de pontes entre movimentos sociais, escolas e territórios em resistência.

Enquanto o neoliberalismo reduz a EA a uma ferramenta de adaptação ao mercado, a perspectiva crítica a reconhece como projeto de transformação social. Sua missão não é apenas ensinar sobre ecossistemas, mas desvelar as estruturas de

poder que os destroem, propondo um futuro onde a “sustentabilidade” seja sinônimo de equidade e vida digna para todos.

#### **1.4 Educação Ambiental Crítica e acessível, com vistas à emancipação popular**

A EA Crítica, conforme já posto, emerge como um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação social, transcendendo a mera transmissão de conhecimentos ecológicos para se posicionar como ferramenta de enfrentamento às estruturas de opressão que perpetuam a crise socioambiental. Inspirada na pedagogia freireana, que entende a educação como prática libertadora, em especial a partir da obra *“Pedagogia do Oprimido”* (Freire, 1988), essa abordagem visa desvelar as relações entre degradação ambiental e desigualdades sociais, denunciando, por exemplo, como o modelo capitalista de produção concentra riqueza e acentua a exploração dos bens naturais, afetando desproporcionalmente populações pobres, indígenas e periféricas (Loureiro, 2005). Sua essência está na articulação entre teoria e prática, incentivando a organização comunitária e a defesa de territórios ameaçados por conflitos de megaprojetos extrativistas, como mineração e os monocultivos (Acselrad, 2004).

A ação emancipatória é um processo contínuo de reflexão crítica que busca superar as limitações do modelo social vigente. Baseia-se na posição de cada indivíduo no contexto social e promove experiências formativas dentro e fora da escola. Ao articular reflexão e ação política, viabiliza a construção de caminhos diversos para uma sociedade mais justa e confluente, respeitando as particularidades culturais e históricas de cada época (Loureiro, 2005).

Essa abordagem a partir das concepções de Quintas (2000), entende a questão ambiental a partir da complexidade do meio social, defendendo uma educação baseada no diálogo, na crítica e no compromisso com mudanças estruturais e emancipatórias. Nesse processo, a transformação da sociedade e a do indivíduo ocorre de forma interligada. O autor em sua obra *“Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória”* (2004, p. 132), reafirma que “É também emancipatória, por tomar a liberdade como valor fundamental e buscar a produção da autonomia dos grupos subalternos,

oprimidos e excluídos."

O Quintas (2000), elenca pontos que devem permear a perspectiva emancipatória da EA Crítica, como um meio ambiente equilibrado, este como um direito de todos e sua preservação um dever coletivo e do Estado, além de um compromisso ético com as futuras gerações. Para Quintas (2000, p. 18 – 19), a gestão ambiental não é neutra, pois distribui custos e benefícios de forma desigual, refletindo conflitos políticos, econômicos e sociais. E nem todos possuem o mesmo poder para influenciar decisões ambientais, e a percepção dos problemas está ligada a interesses diversos. A EA deve capacitar a sociedade para a gestão dos bens naturais, priorizando os grupos mais vulneráveis, que são os mais afetados e têm menos acesso ao processo decisório.

Para Loureiro (2005), a crise ambiental tem sido frequentemente compreendida a partir de uma perspectiva naturalista, conservacionista e comportamentalista, enfatizando a preservação da natureza sem necessariamente considerar as dinâmicas sociais e históricas que a afetam. No campo da educação, essa visão se reflete em uma abordagem individualizada do aprendizado, priorizando experiências práticas e vivenciais, mas sem uma reflexão crítica mais ampla.

Essa forma de EA segundo o autor, tende a ser despolitizada, muitas vezes fundamentada em pedagogias comportamentalistas. E como consequência, há uma baixa problematização da realidade e uma fraca abordagem dos processos históricos que moldam as questões ambientais. Além disso, o foco muitas vezes se restringe à redução do consumo de bens naturais, sem conectar essa discussão ao modo de produção econômico que sustenta esse consumo. Dessa forma, a dimensão social da crise ambiental acaba sendo diluída na dimensão natural, sem um entendimento dialético da relação entre sociedade e natureza.

Loureiro (2005), chega à conclusão de que a responsabilidade pela degradação ambiental é frequentemente atribuída a uma figura genérica do ser humano, descontextualizada de sua inserção histórica, social e política. Essa perspectiva ignora as desigualdades estruturais e os diferentes níveis de responsabilidade na exploração dos bens naturais, dificultando uma análise crítica e transformadora da questão ambiental.

Em seguida, o autor faz um paralelo em comparação com abordagem transformadora, crítica e emancipatória da EA, que para ele busca redefinir nossa

relação com a sociedade, outras espécies e o planeta, promovendo autonomia e liberdade. Ao politizar e tornar públicas as questões ambientais, amplia-se a compreensão de sua complexidade. E nessa perspectiva, a participação social e o exercício da cidadania são inseparáveis desse processo educativo, estimulando o debate entre conhecimentos científicos e saberes populares. Isso leva à ressignificação dos objetos de estudo e das formas de aprendizado.

Na visão de Loureiro (2005), na EA Crítica em seu caráter emancipatório, há um esforço para compreender de maneira integrada fenômenos como produção e consumo e ética e tecnologia dentro de um contexto sócio-histórico, além da relação entre interesses privados e públicos. Por fim, essa perspectiva busca romper com valores e práticas que se opõem ao bem-estar coletivo, à equidade e à solidariedade, promovendo mudanças estruturais na sociedade.

E para que estabeleça o seu potencial emancipatório, promovendo a reflexão do cotidiano, o questionamento e a transformação social, a EA Crítica precisa se “enraizar” nos territórios de forma acessível, ou seja, construída a partir do diálogo com as realidades e saberes das comunidades marginalizadas. Isso implica abandonar linguagens academicistas e adotar metodologias que valorizem a participação popular, como oficinas de mapeamento colaborativo, rodas de conversa e práticas agroecológicas vinculadas à soberania alimentar.

No entanto, a EA Crítica enfrenta desafios estruturais. Um deles é a cooptação neoliberal, na qual projetos supostamente sustentáveis, financiados por corporações poluidoras, esvaziam seu caráter político. Nesse cenário neoliberal, onde a economia de mercado dita suas regras e valores, o consumo se consolida como um indicador de bem-estar e símbolo da modernidade. Paralelamente, a crise ambiental impõe desafios urgentes, evidenciados pelas ameaças das mudanças climáticas. E a intersecção desses fatores parece configurar um contexto propício para a ascensão da “macrotendência pragmática”, sobre a qual já discutimos na subseção anterior, redefinindo identidades na EA e se consolidando como o projeto político-pedagógico dominante na atualidade (Layrargues; Lima, 2014, p. 31).

A institucionalização da EA no Estado brasileiro, especialmente no Governo Federal, apresenta avanços em estrutura, equipe, ações e materiais. No entanto, mesmo após 35 anos, suas estruturas de gestão seguem frágeis, enfrentando descontinuidade, extinção e recriação. Sua trajetória reflete tanto a dificuldade do Estado em reconhecê-la como estratégica para a justiça social e ambiental quanto

possíveis intenções de evitar seu fortalecimento (Sotero; Sorrentino, 2010). Além disso, a escassez de bens públicos direcionados a iniciativas comunitárias contrasta com o financiamento generoso a agendas alinhadas ao mercado.

A resistência institucional ainda se faz presente no ambiente educacional, no qual escolas e universidades frequentemente perpetuam uma visão eurocêntrica do conhecimento. Esse cenário resulta na marginalização de epistemologias indígenas, camponesas e quilombolas, que poderiam enriquecer significativamente as práticas educativas, promovendo uma aprendizagem mais diversa, contextualizada e conectada com as realidades socioculturais do país. A ausência dessas perspectivas reforça desigualdades históricas e limita a construção de um ensino verdadeiramente plural e inclusivo, que reconheça e valorize saberes tradicionais como parte fundamental da formação crítica e cidadã (Santos, 2010).

Superar esses obstáculos exige estratégias articuladas. É preciso fortalecer redes solidárias entre movimentos sociais, sindicatos e ONGs, pressionando por políticas públicas que priorizem a EA em sua perspectiva crítica emancipatória. A formação de educadores populares, capazes de atuar como multiplicadores de saberes críticos em suas comunidades, é igualmente urgente. Como destacam Bertazi e Colacios (2023, p. 8), uma EA Crítica no cenário neoliberal não é apenas possível, mas necessária para evitar um "futuro trágico" marcado por colapsos ecológicos e exclusão social.

## 1.5 A Interdisciplinaridade e Educação Ambiental Crítica

A EA Crítica fundamenta-se em uma perspectiva emancipatória, entendida como um processo contínuo de libertação consciente, voltado para a superação das diversas formas de alienação, tanto material quanto simbólica, que marcam cada período histórico (Loureiro, 2005). Educar, nesse sentido, significa promover a emancipação dos indivíduos e coletivos, ampliando sua liberdade diante das condições impostas pelo contexto social e criando alternativas para transformá-las. Essa visão se ancora na crença sobre o progresso humano impulsionado pelo conhecimento e pela capacidade de compreender e modificar a realidade por meio da racionalidade, projetando a possibilidade de uma plena realização do ser humano.

Dentro desse contexto, a interdisciplinaridade emerge como um eixo estruturante da EA Crítica, indo além de uma metodologia pedagógica para configurar-se como um projeto político-epistemológico voltado à formação de sujeitos capazes de analisar e intervir em realidades socioambientais complexas. Rompendo com a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas, essa abordagem possibilita uma compreensão integrada dos problemas ambientais, articulando dimensões históricas, sociais, culturais, econômicas e ecológicas. A articulação entre saberes científicos e tradicionais é essencial para construir um pensamento crítico emancipador, que questiona estruturas de poder e propõe alternativas baseadas em justiça social e ambiental (Morin, 2000).

Thiesen (2008, p. 546), traz “luz” ao entendimento desse processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar, ao afirmar que:

A interdisciplinaridade, como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, vem buscando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes.

As abordagens teóricas de diversos autores evidenciam que o pensamento e as práticas interdisciplinares, tanto nas ciências quanto na educação, não eliminam a importância das disciplinas tradicionais nas etapas de pesquisa, produção e disseminação do conhecimento. Em vez disso, propõem uma revisão profunda do pensamento, promovendo maior diálogo, compartilhamentos e integração conceitual e metodológica entre diferentes áreas do saber (Thiesen, 2008).

A interdisciplinaridade na EAC exige um diálogo teórico-metodológico entre áreas como Sociologia, Biologia, Geografia, Filosofia, Antropologia entre outras. Essa integração permite compreender a crise climática não apenas como um fenômeno físico-químico, mas como um reflexo de modelos econômicos extrativistas, colonialidade e desigualdades globais. Projetos pedagógicos interdisciplinares incentivam a análise das relações entre desmatamento e agropecuária, escassez hídrica e privatização de recursos, poluição e padrões de consumo. Essa prática educativa não apenas amplia a compreensão dos problemas, mas também fomenta estratégias coletivas que transcendem soluções técnicas, envolvimento político, mobilização comunitária e valorização de saberes locais.

A perspectiva da complexidade, proposta por Edgar Morin (2000), reforça a necessidade dessas abordagens interdisciplinares, uma vez que os fenômenos

ambientais são multidimensionais e interdependentes. Por exemplo, a contaminação de rios não pode ser analisada apenas sob a ótica biológica (mortandade de peixes) ou química (substâncias tóxicas), mas também a partir de fatores sociais (impacto nas comunidades), políticos (falta de regulamentação) e culturais (significado do rio para povos tradicionais). Essa visão desafia abordagens conservadoras que reduzem a EA à gestão de resíduos ou à preservação de espécies, ignorando as raízes estruturais da crise. Assim, a interdisciplinaridade se torna uma ferramenta de subversão epistemológica, desafiando hierarquias de saber que privilegiam as ciências naturais em detrimento das humanidades e dos conhecimentos ancestrais (Santos, 2010, 2016).

A formação de educadores é fundamental para viabilizar essa interdisciplinaridade transformadora. Professores capacitados podem:

- Elaborar projetos pedagógicos que conectem temas ambientais a questões como racismo, gênero e direitos territoriais;
- Utilizar instrumentos avaliativos qualitativos, como portfólios e diários reflexivos, que acompanhem o desenvolvimento do pensamento crítico;
- Promover a autorreflexão sobre práticas pedagógicas, garantindo espaço para epistemologias indígenas, camponesas e quilombolas, bem como, sempre que possível trazer a comunidade para dentro do espaço escolar para compartilhamentos sobre a temática.

Um exemplo prático dessa abordagem interdisciplinar ocorre em escolas quilombolas, onde a EA integra História (memória da resistência), Biologia (manejo agroflorestal) e Artes (expressões culturais), fortalecendo identidades e lutas por território (Layrargues; Puggian, 2018). Assim, a EA não apenas informa, mas apresenta caminhos para emancipação (se for o caso) das comunidades, evidenciando seu caráter político.

Apesar de seu potencial transformador, a interdisciplinaridade enfrenta desafios, como a resistência institucional a currículos flexíveis e a falta de recursos para a formação docente. Em síntese, a interdisciplinaridade não é um fim em si mesma, mas um caminho para a emancipação. Ao revelar as conexões entre exploração ambiental e injustiça social, ela forma cidadãos críticos, capazes de atuar em um mundo marcado por crises interdependentes. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2010), apenas uma "ecologia de saberes" — que integra ciência, arte,

tradição e militância — pode viabilizar futuros verdadeiramente sustentáveis e equitativos.

Ainda nessa perspectiva, a ecologia de saberes parte do princípio da diversidade epistemológica mundial, reconhecendo a existência de múltiplas formas de conhecimento além do científico. Essa abordagem, proposta por Boaventura de Sousa Santos, enfatiza a importância de valorizar e integrar saberes tradicionais, populares e científicos, promovendo um diálogo entre diferentes perspectivas para enriquecer a compreensão e a transformação da realidade.

A formação de educadores para atuar nessas comunidades requer uma abordagem que integre diferentes áreas do conhecimento, e conforme já discutimos anteriormente, um dos caminhos possíveis para efetivar a interdisciplinaridade é a partir de projetos pedagógicos que conectem temas ambientais a questões como racismo, gênero e direitos territoriais. Essa prática educativa não apenas amplia a visão sobre os problemas, mas também estimula a formulação de estratégias coletivas que transcendem soluções técnicas, envolvendo saberes locais de cunho emancipatórios, como já dito.

Para tal, entende-se que é necessário a adoção de metodologias integradoras para a formulação de projetos pedagógicos que conectem temas ambientais a questões sociais, utilizar instrumentos avaliativos qualitativos que estimulem o desenvolvimento do pensamento crítico sobre essa conexão e promover uma avaliação dos currículos e das práticas pedagógicas, no sentido de avaliar se elas atendem preponderantemente a interesses de organismos externos e/ou de uma classe dominante, ou se há aberturas para o diálogo entre diferentes saberes, o que pode ser mais significativo para os participantes e resultar práticas transformadoras da realidade.

E a EA Crítica, mediada pela interdisciplinaridade, é essencial para a formação de cidadãos críticos capazes de intervir em um mundo marcado por crises interdependentes. Essa abordagem educativa contribui significativamente para promover a justiça social e a justiça ambiental, respeitando as especificidades das comunidades rurais e valorizando seus saberes e práticas tradicionais.

## **2 INTERAÇÃO ENTRE A ESCOLA MUNICIPAL VALE DO AMANHECER E A COMUNIDADE DISTRITAL DE CALCILÂNDIA PARA AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR**

O objetivo principal da pesquisa foi compreender como, quando e por que se estabeleceu uma relação de compartilhamentos entre o distrito de Calcilândia, localizado no município de Goiás (GO), e a Escola Municipal Vale do Amanhecer (EMVA), bem como a importância dessa relação para ambos, com ênfase na ajuda mútua sobre as questões ambientais. Buscou-se também analisar esse processo dentro de uma perspectiva histórica, observando como essa aproximação se consolidou ao longo do tempo e as possíveis possibilidades desses compartilhamentos se configurarem como uma dimensão educacional formal e não formal. Outra questão importante surgiu nesse contexto, especialmente relacionada à natureza dessa educação, seria uma prática com vistas a emancipação capitalista ou estaria inserida no modelo neoliberal, a serviço exclusivo das classes dominantes?

A partir da minha experiência como professora regente na Escola Municipal Vale do Amanhecer (EMVA), entre os anos de 2023 e 2024, período em que estive diretamente inserida no contexto de interação entre a escola e o distrito, tornou-se possível compreender, de maneira explícita, a relevância dos múltiplos compartilhamentos estabelecidos entre esses dois espaços. Ao longo desse tempo, fui gradualmente percebendo que tais práticas iam muito além de uma simples colaboração institucional, constituíam um elo profundo, marcado por vínculos de pertencimento e reciprocidade. Embora os pais, responsáveis e demais membros da comunidade demonstrassem resiliência diante das limitações estruturais, em determinados momentos também manifestavam demandas por maior abertura e participação nas atividades escolares.

Esses compartilhamentos ocorriam em diversas ocasiões e, em grande parte, de forma espontânea, sem a necessidade de planejamento prévio. Envolviam desde a organização de festas populares, datas comemorativas e eventos esportivos da escola até, principalmente, práticas relacionadas à natureza. Era comum o compartilhamento de sementes, mudas, esterco, frutas, verduras, leguminosas e galináceos cultivadas pela própria comunidade, configurando um fluxo constante de trocas materiais e simbólicas. Porém, mais do que a simples circulação de produtos,

essas práticas configuravam-se como verdadeiros espaços de troca de saberes, nos quais os moradores compartilhavam conhecimentos sobre preparo da terra, técnicas de plantio e cultivo, e eram incorporados e reproduzidos pelos alunos no espaço escolar, fortalecendo processos educativos enraizados na cultura local.

Mesmo diante da presença predominante das extensas lavouras de *commodities* no distrito, símbolo de uma lógica agrícola voltada ao mercado e distante de práticas sustentáveis, o que se evidenciava nesse contexto era a existência de outras formas de relação com o meio ambiente. As interações entre comunidade e escola apareciam nesse primeiro momento, práticas que ultrapassavam a mera transmissão de informações ecológicas, com potencial de configurar-se como experiências de aprendizagem em EA Crítica e transformadora.

Nesse sentido, os compartilhamentos de saberes entre a escola e o distrito não se limita apenas a questões práticas, como o cultivo agroecológico ou o manejo sustentável das plantas nativas do Cerrado, mas também abarca um processo de reflexão crítica sobre os modelos educacionais. A relação entre a escola e a comunidade de Calcilândia é, de certa forma, um campo fértil para a análise de modelos de educação: um voltado para a emancipação, para a construção de uma consciência crítica e participativa, e outro, por vezes, limitado ao atendimento das necessidades das classes dominantes, reproduzindo um modelo neoliberal de educação.

Era necessário buscar mais elementos que possibilassem uma compreensão mais profunda dessa realidade vivenciada, de modo a esclarecer as relações estabelecidas entre escola, comunidade e meio ambiente. E nesse sentido, a EA fundamentada nos princípios da Agroecologia propõe um ensino que une produção, preservação da natureza, emancipação e dignidade humana, mesmo em contextos dominados pelo agronegócio e por discursos neoliberais de “desenvolvimento sustentável”, “economia verde” e “empreendedorismo no campo”. Tal cenário impõe desafios, mas não inviabiliza a construção de relações sociedade–natureza que desafiem a lógica capitalista, historicamente responsável pelo agravamento da crise ambiental. Diante disso, torna-se essencial desenvolver pesquisas científicas que orientem a implementação de uma EA em sua dimensão crítica e emancipadora nas escolas brasileiras. Nessa perspectiva, o professor assume papel central como agente transformador do espaço escolar, reafirmando, conforme Freire (2015), que a reinvenção do mundo é condição para a libertação humana.

Os objetivos desta pesquisa foram delineados de modo a aprofundar a compreensão das relações que atravessam as práticas de EA no contexto investigado. Assim, buscou-se compreender as dinâmicas presentes nos projetos e/ou ações de EA desenvolvidas na segunda fase do ensino fundamental, em especial em relação ao envolvimento entre a EMVA e a comunidade local nesse projetos/ações. Para alcançar essa meta ampla, estabelecem-se como objetivos específicos, além de revisar o referencial bibliográfico, sobre os paradigmas da EA no contexto brasileiro, analisar quando, como e por quais razões ocorre essa interação entre a escola e a comunidade do distrito de Calcilândia, e caracterizar os projetos e ações de EA, identificando o nível de participação da comunidade e a/as macrotendência/s de EA adotada/s. Esses objetivos orientaram a investigação, garantindo um percurso metodológico capaz de articular teoria e prática, além de evidenciar os desafios e potencialidades da EA Crítica em territórios marcados pela presença do agronegócio.

O percurso metodológico de pesquisa, terá por base a Pesquisa Participante, a qual segundo Brandão e Borges (2007, p. 54), “[...] deve ser pensada como um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária. O compromisso social, político e ideológico do (a) investigador (a) é com a comunidade, com as suas causas sociais.” Nessa perspectiva, a construção do conhecimento, se estabelece de maneira coletiva, dialogada e sobretudo política, a partir da interação entre diferentes atores sociais, via análise e problematização da realidade vivida, com vistas para além da construção de conhecimentos, mas também para a transformação/reconstrução ativa das relações cotidianas. Nesse caso, transformação/reconstrução das relações do homem e a natureza, e do homem e o homem.

Mais adiante o autor ressalta que “Na maior parte dos casos, a pesquisa participante é um momento de trabalhos de educação popular realizados junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral, populares.” (Brandão; Borges 2007, p.54). O que vem de encontro com a pesquisa, visto que, o objetivo é compreender como se estabelece a relação de trocas entre escola e comunidade distrital em se tratando das questões relacionadas ao meio ambiente. E pensando na escala territorial e nas diferentes dinâmicas de relações socioespacializadas no distrito de Calcilândia, que é sobretudo, disputada, e que revela sua complexidade passível de análise nos critérios do rigor científico.

Assim como a necessidade de um levantamento da legislação que estabelece e dá diretrizes regulamentárias para que se estabeleça a EA pelo território nacional,

apresentada no capítulo 1 desse trabalho, bem como, análise do Projeto Político Pedagógico da escola e planos de aula das disciplinas de Geografia e Ciências, em buscas de possíveis propostas pedagógicas de EA.

Foram realizadas também, entrevistas semiestruturadas com moradores da comunidade distrital e trabalhadores da EMVA, no intuito de entender de forma mais aprofundada as relações que perpassam os projetos e/ou ações de EA, em parceria com a comunidade. Assim, inicialmente foram entrevistados os professores que atuam na referida unidade escolar, além de trabalhadores da gestão e do administrativo, para entendermos entre outras questões, como se estabelece, sob o olhar da escola, a relação entre escola e comunidade, e em especial, nas questões relacionadas à preservação do meio ambiente. Na sequência, as entrevistas foram com pais de estudantes e moradores do distrito, que se fazem participativos nas questões relacionadas à escola, incluindo a temática ambiental, para avaliarmos como funciona essa relação de compartilhamentos entre escola e comunidade, a partir do olhar da própria comunidade. É importante lembrarmos, que a comunidade leva para a escola saberes populares que perpassam de geração em geração, advindo de processos de aprendizagens, experimentações e erros, que formam uma espécie de “bagagem” de experiências vividas no seu entorno (Caporal e Costabeber, 2001, p. 6).

Afinal, parte de quem essa tomada de trocas entre escola e comunidade? O que ambas as partes objetivam? É possível desenvolvermos mecanismos que fortaleçam esse vínculo, em se tratando de preservação ambiental em seu caráter crítico? Essas são algumas das questões que essa pesquisa busca por respostas, com base nas considerações de Alves e Ferreira (2008, p. 3) sobre esse tipo de entrevistas na pesquisa geográfica, visto que “a entrevista semiestruturada intercala questionários fechados com perguntas livres, cabendo ao geógrafo escolher a melhor técnica para proceder a pesquisa”.

Durante o período da pesquisa, foram feito registros, por meio de fotografias e anotações em diários de campo, sobre o acompanhamento do dia a dia na escola, em específico nos momentos em que moradores do distrito se fazem presente no ambiente escolar, bem como, nos momentos em que os estudantes são levados a realizarem alguma atividade de campo no distrito e no entorno e que de certa forma envolve pessoas da comunidade. O acompanhamento progressivo do planejamento e implementação desses projetos, pela comunidade escolar e distrital, é necessário para que possam correlacionar teoria e prática, saberes populares e saberes

escolares e para que o processo de educação formal e não formal se estabeleça da melhor forma possível. Todos os dados coletados, foram tratados sistematicamente, para leitura, análise e interpretação.

A análise dessa dinâmica evidenciou que, ao envolver a comunidade nos projetos educacionais, não apenas os alunos, mas também os moradores participavam ativamente de um processo de ensino e aprendizagem. Esses compartilhamentos não se restringiam a técnicas agroecológicas ou de conservação ambiental, mas aos poucos, iam caminhando para a construção de uma educação mais inclusiva e voltada para a transformação social, e por vezes, questionando a lógica capitalista e sua relação com a natureza.

Nesse processo, a escola não se limitou a ser um mero transmissor de conhecimentos, mas tornou-se, nesse período, involuntariamente agente ativo na construção de uma EA Crítica e emancipatória. O projeto de EA adotado no decorrer de 2023 e 2024, buscou ser mais do que a inserção de conteúdos ambientais no currículo escolar, mas sim um processo transformador, capaz de integrar a comunidade escolar e local, gerando um aprendizado que transcendia, por vezes, de forma involuntária os limites da sala de aula, apesar do planejamento prévio. A partir dessa perspectiva, pode-se afirmar que a relação de compartilhamentos entre a EMVA e o distrito de Calcilândia foi, ao menos em parte, uma prática de educação emancipadora, voltada para a construção de um novo olhar sobre a relação entre ser humano e a natureza, como podemos ver nas figuras 1 e 2, da esquerda para direita:

**Figura 1:** Foto da II Caminhada Ecológica da Vale (2024): Momento de compartilhamentos entre escola e comunidade



**Fonte:** Acervo próprio, 2023.

A fotografia da II Caminhada Ecológica da Vale (2024) registra um momento de troca de saberes e práticas entre a escola e a comunidade, materializado no compartilhamento de mudas de árvores nativas do Cerrado e de plantas medicinais cultivadas localmente. Mais do que uma simples troca de espécies vegetais, a Caminhada promove a circulação de conhecimentos tradicionais e científicos sobre o uso, o cuidado e a importância dos bens naturais. O compartilhamento contribui para a conservação do Cerrado, fortalecendo a percepção sobre sua diversidade e sobre as pressões que sofrem seus ecossistemas. Assim, a atividade expressa os princípios da educação ambiental crítica, ao incentivar a compreensão das relações de poder, do uso social da natureza e das responsabilidades coletivas na defesa do território e de suas formas de vida.

**Figura 2:** Foto da aplicação de calda de fumo para controle de lagartas pulgões e percevejos (receita de mãe de alunos)



**Fonte:** Acervo próprio, 2024.

A partir dessa análise, o objetivo foi a partir da minha atuação como docente na escola, caracterizar, em colaboração com os atores sociais envolvidos, possíveis projetos e ações de EA sob a ótica da Agroecologia, que fortalecessem esses laços e, ao mesmo tempo, se configurassem como um projeto de educação não formal. Isso envolveu práticas como hortas, palestras, minicursos e oficinas sobre técnicas de cultivo agroecológico, além de campanhas de conscientização, entre outras diversas formas de projetos participativos desenvolvidos em conjunto entre escola e a comunidade, com o apoio da Secretaria de Educação (SME) e da Secretaria de Agricultura, Abastecimento e Pecuária do município, como o plantio de mudas de hortaliças e plantas naturais do Cerrado.

Aqui, há o entendimento de que a participação ativa da comunidade em projetos e ações de EA pode valorizar os conhecimentos ancestrais e saberes populares, conectando os alunos e a comunidade distrital diretamente ao meio ambiente. Essas iniciativas buscaram não apenas inserir o conteúdo ambiental no currículo, mas também fortalecer os laços entre a escola e a comunidade, promovendo um aprendizado que vai além das salas de aula e das disciplinas tradicionais. E no caso da EMVA, a proposta de EA adotada no na segunda fase do Ensino Fundamental, e de forma mais incisiva nas disciplinas de Geografia e Ciências nos anos de 2023 e 2024, e simultaneamente no decorrer da pesquisa na perspectiva da pesquisa participante, seguimos a macrotendência crítica, e ainda que enfrentando

barreiras, visamos a formação de alunos e consequentemente da comunidade os quais passaram a serem atores sociais mais conscientes e engajados com as questões socioambientais que afetam seu território. Além disso, a participação ativa da escola e comunidade nos projetos agroecológicos, se fortalece a identidade local e amplia o leque de saberes e conhecimentos produzidos compartilhados, tanto teoricamente quanto na prática. O que resultou em um determinado momento, num senso de responsabilidade coletiva em relação ao meio ambiente e ao território compartilhado e marcado por disputas ideológicas como veremos mais adiante.

Após esses dois anos de atuação como professora na EMVA, a configuração política do município de Goiás sofreu algumas mudanças significativas com as eleições municipais de 2024, embora tenha ocorrido a reeleição do representante do poder executivo. Nesse novo contexto, em janeiro de 2025 passei a integrar a equipe da SME, exercendo exclusivamente as funções de coordenadora pedagógica geral e tutora das escolas do campo que possuem a segunda fase do Ensino Fundamental, incluindo a EMVA.

O processo de reorganização administrativa no novo mandato do chefe do poder executivo, implicou em alterações substanciais nos cargos públicos da esfera educacional. Uma parcela considerável dos servidores da SME e das próprias escolas foi substituída ou remanejada, o que resultou também em mudanças expressivas nas diretrizes pedagógicas adotadas pelo município. Com isso, observou-se uma diminuição das práticas pedagógicas de caráter mais emancipatório e progressista, tradicionalmente voltadas à formação crítica dos estudantes. Paralelamente, a SME passou a orientar as escolas a priorizarem um modelo de ensino mais centrado nos conteúdos, com foco no aprimoramento dos resultados nas chamadas avaliações externas, aspecto que será aprofundado no capítulo 3.

## **2.1 Análise das Perspectivas da Comunidade e da Escola**

Foi no cenário de reorientação ideológica e pedagógica estabelecido com a reeleição do prefeito, mencionado anteriormente, que se realizaram as entrevistas semiestruturadas com gestores e professores da EMVA, bem como com os integrantes da comunidade. Estas foram realizadas nos meses de junho e agosto de 2025, com

roteiros semi-estruturados, previamente agendadas com as escola, bem como com os participantes da comunidade. As entrevistas foram gravadas como disposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Frente a esse cenário, foi possível observar questionamentos por parte de um ou outro profissional, que se contrapunha a um “modelo educacional de caráter conteudista, cartesiano e supostamente neutro em sua dimensão política”, em retomada a colocação de Gomes (2011, p. 431). Nesse contexto, a resistência se torna ainda mais difícil considerando que boa parte do corpo docente e técnico das escolas é composta por servidores comissionados, cuja vinculação política aos gestores governamentais do município, limita significativamente a liberdade para contestar e propor práticas pedagógicas críticas. Este aspecto também foi destacado pelo entrevistado ME5, ao tratarmos dos projetos/ações de EA, "...não tem uma continuidade porque tem uma rotatividade de servidores que não são efetivos e acaba que às vezes, quem tá à frente do projeto acaba saindo" (Informação verbal)<sup>17</sup>.

Assim, o contexto analisado reflete não apenas a disputa de concepções de educação, mas também a tensão entre políticas públicas relacionadas a esse direito, em que de um lado, tem-se ações voltadas à formação cidadã e, de outro, tem-se ações voltadas exclusivamente à lógica de desempenho. A partir de 2024, foi possível observar, a partir das orientações vindas da SME, uma maior preocupação com os índices educacionais, o que resultou em impacto direto das decisões políticas sobre o cotidiano escolar, inclusive na comunidade distrital em questão.

No que se refere às entrevistas realizadas, o tratamento dos dados ocorreu, em um primeiro momento, por meio de um processo sistemático de categorização, orientado pelos objetivos e pelo problema de pesquisa delineados neste trabalho. Essa categorização buscou identificar, agrupar e organizar os elementos centrais presentes nas falas, a partir de pontos-chave definidos no roteiro de entrevista e fundamentados no referencial teórico adotado.

Após essa etapa, procedeu-se à análise qualitativa das informações, fundamentada em concepções e referenciais teóricos desenvolvidos no âmbito da EA, sobretudo com base em Guimarães (2000, 2020); Santos (2023); Gomes (2014); Lima e Layrargues (2014) e outros. A adoção da abordagem qualitativa se justifica por

---

<sup>17</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME5). Entrevista 5 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (50 min).

priorizar a compreensão das falas não como dados isolados, mas como expressões situadas em um contexto político, pedagógico e social específico, permitindo evidenciar afirmações, contradições, omissões e ênfases presentes nos discursos. Nesse sentido, como afirma Godoy (1995, p. 21), “para tanto, o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes”.

Em seguida, aplicou-se a metodologia de Análise do Discurso (AD), com base em Caregnato e Mutti, (2006); Lima (2023), Rocha e Deusdará (2005), de orientação crítica, a fim de compreender como as falas revelam concepções de EA que podem ser classificadas nas macrotendências: conservadora, pragmática ou crítica/progressista (Layrargues; Lima, 2014). Essa abordagem permitiu não apenas interpretar o conteúdo manifesto das falas, mas principalmente identificar sentidos subjacentes, silenciamentos e estratégias discursivas que revelam posicionamentos ideológicos e pedagógicos.

Na AD, o importante é o sentido do texto, e não apenas seu conteúdo. Esse sentido, de acordo com Caregnato e Mutti (2006), é construído, não apenas traduzido. Na AD, segundo as autoras, o estudo considera três elementos principais: ideologia, história e linguagem. A ideologia é o ponto de vista que o sujeito assume ao falar, influenciado por ideias e crenças que muitas vezes atuam de forma inconsciente. A história é o contexto social e histórico em que o discurso acontece. Já a linguagem é o próprio texto, que traz pistas sobre o sentido que o autor da fala, da escrita ou de outras formas de linguagem quer transmitir. Assim, na AD, a linguagem vai além das palavras escritas, carregando sentidos que vêm de memórias, preferências e experiências anteriores, mas que não necessariamente estão explicitadas (Caregnato; Mutti, 2006).

O processo de coleta caracterizou-se por sua natureza participativa, de modo que as entrevistas ocorreram de forma livre e espontânea, mas guiadas por um roteiro de entrevistas semiestruturadas (Alves e Ferreira (2008), previamente elaborado, apresentado integralmente ao final deste trabalho (Apêndices). Essa postura metodológica reforça o compromisso com a pesquisa participante (Brandão; Borges, 2008), reconhecendo o papel ativo dos sujeitos e valorizando seus saberes e experiências, sem perder de vista o caráter interpretativo e crítico necessário à produção de conhecimento científico, “ciente de que toda atividade de pesquisa é uma interferência do pesquisador em uma dada realidade” (Rocha; Deusdará, 2005, p.

345), em consonância com os princípios da AD. Nessa mesma direção, Schmidt (2006) destaca que a noção de participante remete ao caráter controverso da inserção do pesquisador em um campo social e cultural que não lhe é próprio, mas que o envolve na interação com os sujeitos, e passam a ser reconhecidos como informantes, colaboradores e interlocutores ativos no processo investigativo.

A partir do processo de categorização, observou-se que as entrevistas apresentaram recorrências e padrões discursivos que possibilitaram a classificação nas macrotendências de EA (Layrargues; Lima, 2014). Essa diversidade discursiva entre os entrevistados também foi identificada em relação ao modelo de produção agrícola, com narrativas, de um lado, alinhadas à perspectiva Agroecológica, que se opõem ao modelo hegemônico e defendem práticas sustentáveis e socialmente justas; por outro, falas que exaltam o agronegócio, tratando-o como motor de desenvolvimento e relacionando-o à ideia de cuidado e manejo da natureza

As entrevistas foram sistematizadas em dois eixos temáticos centrais: a escola e a comunidade.

O primeiro eixo – Escola: foi construído a partir da análise das falas de professores e gestores da EMVA, totalizando sete (7) participantes. Para assegurar o anonimato e a conformidade ética, os entrevistados foram identificados pela sigla ME (Membro Escolar), numerados sequencialmente como ME1, ME2, e assim por diante, conforme definido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O estudo seguiu rigorosamente as diretrizes éticas estabelecidas, sendo o projeto previamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Goiás (UEG) (Anexo 01). Cada participante foi devidamente informado sobre os objetivos da pesquisa e, após a leitura do TCLE, manifestou seu consentimento por meio de assinatura no momento da realização das entrevistas.

A partir dos objetivos da pesquisa e consequente ordem das entrevistas realizadas, o eixo foi subdividido em três categorias centrais de análise, que permitem compreender as concepções, práticas e desafios relacionados à EA e à interação da escola com seu território:

a) Correntes de Educação Ambiental na escola: Contempla a/as diferente/s formas como a EA é desenvolvida no ambiente escolar, considerando desde as metodologias pedagógicas empregadas até a presença (ou ausência) de práticas emancipatórias, bem como a influência das diretrizes institucionais na formação crítica

dos alunos. Essa categoria também observa como tais abordagens dialogam, ou não, com a realidade sociocultural do território.

b) Agronegócio versus Agroecologia: Abrange as percepções e posicionamentos da escola em relação ao embate entre esses dois modelos frente ao território de Calcilândia, analisando como tais visões são trabalhadas junto aos alunos e à comunidade, e de que forma influenciam a construção de valores e práticas ambientais.

c) Interação entre escola e comunidade: Examina o grau de aproximação, participação e colaboração entre a escola e a comunidade local, considerando tanto as possíveis ações que favorecem a integração entre uma e outra, quanto os possíveis obstáculos que limitam esse diálogo.

O segundo eixo – Comunidade: foi elaborado a partir das entrevistas realizadas com pais de alunos e demais moradores do distrito de Calcilândia, também totalizando sete (7) participantes. Para garantir o anonimato e atender aos princípios éticos da pesquisa, os entrevistados foram identificados pela sigla MC (Membro da Comunidade), numerados sequencialmente como MC1, MC2, MC3 e assim por diante. Todas as etapas, da mesma forma, seguiram as diretrizes previstas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), previamente lido, compreendido e assinado pelos participantes.

A construção deste eixo, assim como fizemos para a escola, considerou tanto os objetivos gerais da pesquisa quanto a ordem e a natureza das entrevistas realizadas, possibilitando uma análise articulada das percepções, saberes e práticas da comunidade em relação à escola e às questões ambientais no município.

Cabe aqui justificar que a entrevista realizada com o membro da comunidade (MC), identificado como MC6 foi analisada a partir da temática desenvolvida no capítulo 3 deste trabalho, embora o entrevistado tenha respondido a entrevista semiestruturada, e suas falas tenham sido analisadas na íntegra e corroborado também para este capítulo, elas foram mais pontuais em relação a temática do capítulo 3. Essa abordagem decorre da natureza da metodologia adotada de entrevista semiestruturada que, por permitir uma dinâmica mais flexível e aberta, possibilitou o aprofundamento em um campo específico de leitura que se configura como tema central do próximo capítulo: a análise territorial de Calcilândia.

Tal escolha justifica-se pelo contexto socioeconômico particular em que o

entrevistado está inserido, considerando as relações de trabalho e de produção material e simbólica que permeiam o cotidiano do distrito, vivenciadas de forma “privilegiada” pelo entrevistado. Dessa forma, a fala do MC6 oferece subsídios relevantes para a compreensão das interações entre os modos de vida, as práticas produtivas e as dinâmicas territoriais que moldam as experiências locais. Assim, sua entrevista contribuiu para uma análise mais específica e aprofundada sobre o território, que dialoga diretamente com as dimensões sociais, econômicas e ambientais em Calcilândia.

Dito isso, foram definidas três categorias temáticas de análise:

- a) Interação entre comunidade e escola: Avalia as percepções sobre a participação comunitária nas atividades escolares, identificando lacunas e potencialidades para o fortalecimento dessa relação.
- b) Educação Ambiental na EMVA: Investiga como os moradores compreendem e vivenciam a EA desenvolvida pela escola, identificando convergências e divergências em relação às ideologias e práticas nos conteúdos e práticas trabalhadas.
- c) Gestão ambiental e modos de produção no território: Analisa as dinâmicas socioambientais locais, evidenciando as tensões entre rationalidades agroecológicas e agroindustriais, e discutindo como as concepções ambientais da comunidade se articulam com seus modos de vida e práticas produtivas. Nessa perspectiva, o território de Calcilândia é compreendido como espaço de disputas simbólicas e materiais, onde diferentes visões sobre a relação sociedade–natureza influenciam diretamente as práticas cotidianas, a organização social e o futuro das atividades produtivas locais.

## 2.2 Primeiro Eixo: Escola

A análise das entrevistas realizadas na escola buscou compreender como a EA é incorporada no cotidiano pedagógico e nas práticas institucionais da unidade escolar. A partir da metodologia de AD, procurou-se identificar os sentidos atribuídos por professores, gestores e demais atores da administração escolar, considerados essenciais para a compreensão das ações educativas relacionadas ao meio ambiente.

Essa investigação contemplou tanto aspectos explícitos, como projetos, atividades formais e iniciativas pontuais, quanto elementos implícitos, tais como valores, símbolos e narrativas que permeiam o espaço escolar e sua relação com a comunidade distrital.

De forma complementar, também foram analisados o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, referentes ao anos de 2023 e 2024, e planos de aulas desenvolvidos por professores das disciplinas de Geografia e Ciências. A escolha de ambas as disciplinas, se deve ao fato de que ministrei aulas apenas nessas disciplinas, e nesse sentido participei ativamente do planejamento compartilhado em rede. O objetivo dessa ampliação foi identificar possíveis correntes de EA presentes no ambiente escolar, verificando como elas se manifestam e se articulam com a prática docente e com as orientações institucionais.

Essa abordagem integrada permitiu mapear as concepções de EA que emergem tanto dos discursos quanto dos documentos institucionais e planejamentos pedagógicos, possibilitando avaliar como dialogam, ou entram em tensão, com as diretrizes escolares, as condições materiais da instituição e o contexto socioterritorial em que estão inseridas. Assim, o foco não recai apenas sobre a presença ou ausência de conteúdos ambientais no currículo, mas também sobre a forma como esses conteúdos são mediados por diferentes perspectivas pedagógicas, que variam desde orientações naturalistas e conservadoras até abordagens críticas e emancipadoras, como veremos nas categorias temáticas a seguir:

a) Correntes de Educação Ambiental na escola

No campo da Educação Ambiental (EA), diferentes correntes ou vertentes teóricas orientam as práticas pedagógicas, refletindo concepções diversas sobre a relação entre sociedade e natureza. Identificar qual corrente fundamenta as ações desenvolvidas em uma escola é fundamental, pois ela determina os objetivos, as metodologias e as possibilidades de transformação social que a prática pedagógica pode alcançar. Nesse contexto, as contribuições de Layrargues e Lima (2014) são especialmente relevantes para a análise das entrevistas, uma vez que os autores sistematizam três macrotendências que sintetizam as principais formas de

compreender e aplicar a EA no Brasil: a conservacionista, a pragmática e a crítica, como já explicitadas nesse capítulo.

A seguir, apresentam-se as entrevistas realizadas, organizadas em ordem numérica de modo a preservar integralmente os relatos, e em paralelo a análise do PPP e dos planos de aula. Cada trecho evidencia concepções, práticas e percepções dos entrevistados sobre a EA, permitindo identificar nuances e correntes teóricas implícitas em suas falas, bem como a relação entre escola, comunidade e território:

Então através do projeto [de EA], havia uma **conscientização** né **bastante integrada sobre o meio ambiente**, sobre o uso dos **bens naturais**. Tem algumas resistências né que 'ai se a gente não plantar e não jogar agrotóxico como que a gente vai colher'... (ME1, Informação verbal, grifo nosso).<sup>18</sup>

O entrevistado ME1 adota uma perspectiva progressista/crítica ao reconhecer a necessidade da conscientização integrada e ao mencionar a resistência, que é um indicativo da tensão entre práticas agrícolas intensivas (uso de agrotóxicos) e alternativas ambientalmente responsáveis. O discurso reconhece a complexidade e aponta para uma transformação que ainda está em curso, valorizando o potencial educativo para modificar percepções e práticas. Essa percepção encontra eco no depoimento seguinte, que também enfatiza ações concretas e educativas, mas com foco na vivência prática:

Para mim a educação ambiental dentro da escola é muito importante, contribui muito... Aproveitamento dos estercos, igual quando você [referindo-se à pesquisadora/entrevistadora, que também atuou como docente da escola] tava aqui e fazia a horta, tudo arrumadinho... Muita gente joga resto de comida fora e a gente precisa aproveitar para fazer adubo... seria muito bom para entender e aprender a cultivar suas próprias plantas (ME2, Informação verbal).<sup>19</sup>

A fala do entrevistado ME2 evidencia práticas concretas de reaproveitamento e valorização de resíduos, com foco em ações práticas. Essa fala remete a uma perspectiva naturalista, centrada na harmonia com a natureza e na valorização do cuidado, mas que, ao mesmo tempo, deixa de aprofundar a crítica estrutural necessária a uma Educação Ambiental e ao qual o projeto desenvolvido tinha como macrotendência. Ao mencionar a organização da horta durante o período de 2023 e 2024, no qual atuei como professora na escola, o entrevistado reforça esse viés

<sup>18</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME1). Entrevista 1 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (38 min).

<sup>19</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME2). Entrevista 2 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (34 min).

naturalista, em sua fala percebe-se que, embora o projeto de EA desenvolvido na escola integrasse teoria e prática, são as atividades práticas que ganham destaque. Essa valorização pode estar relacionada tanto ao grau de envolvimento pessoal do entrevistado no projeto, interdisciplinar, quanto ao grau de importância atribuída por ela às experiências práticas em detrimento da teoria crítica. A fotografia a seguir ilustra esse processo, mostrando os alunos engajados em atividades na horta escolar, fruto não apenas de seu próprio envolvimento, mas também da contribuição de alguns professores da segunda fase, de uma funcionária administrativa e da gestora, além da colaboração de moradores da comunidade, ainda que nesse caso da horta seja de forma indireta, revelando a dimensão coletiva do projeto.

**Figura 3:** Foto de um momento de atividade prática com as turmas do 8º e 9º ano na horta da Escola Municipal Vale do Amanhecer, 2023.



**Fonte:** Acervo próprio, 2023.

Durante a atividade prática, os alunos realizaram a verificação da presença de insetos invasores no ambiente, observando sua ocorrência e possíveis impactos no ecossistema local. O objetivo dessa prática era coletar dados que, posteriormente, seriam analisados em sala de aula, permitindo o estabelecimento, com base nos saberes popular local, de procedimentos e metas para o controle desses insetos.

Além disso, a importância dessa vivência é reforçada pelo próximo entrevistado, que destaca a dimensão afetiva na relação com a natureza,

evidenciando que o envolvimento emocional também fortalece o compromisso com a preservação ambiental.

Entendo a educação ambiental para a escola como a importância muito grande porque a gente percebe que temos que unificar o ambiente como todos dentro do ambiente escolar. Relacionando o conteúdo com a prática docente pedagógica, com a prática concreta, tipo a horta, jardinagem... Avalio esses projetos como sendo muito válidos, muito produtivos, porque a gente trabalha a realidade dos meninos, trazendo a realidade deles para dentro da sala de aula. Através desse direcionamento, **a terra é nossa mãe...** temos que ter um **cuidado maior com a mãe terra** (ME3, Informação verbal, grifo nosso).<sup>20</sup>

Este discurso do entrevistado ME3, assim como o do ME2, também está alinhado com uma perspectiva naturalista, pois valoriza a relação direta com a natureza e o uso da experiência concreta (horta, jardinagem etc.) como caminho para o aprendizado. Também há uma dimensão afetiva/espiritual na referência à terra como mãe, característica do naturalismo ambiental, mas sem crítica explícita ao sistema, e sobretudo, nota-se também certa concepção idealizada da escola como espaço sem conflitos. No entanto, essa ausência de crítica contrasta com o posicionamento do entrevistado seguinte, que traz denúncias e questionamentos ao funcionamento institucional:

**A escola teve a horta capinada com veneno... você joga por terra todo um projeto que tava sendo trabalhado... a escola não pode permitir isso. Acredito que a escola trabalha sim (EA), tem o projeto Grito do Cerrado... produção de texto, organização de eventos culturais... Ações desenvolvidas são mais importantes até do que é indicado no currículo escolar. [...] o currículo não traz isso como fundamental.** O sistema de educação prende toda a possibilidade de criatividade dos professores. [...] a cada dia que tá regredindo (ME4, Informação verbal, grifo nosso).<sup>21</sup>

O entrevistado ME4 revela uma perspectiva crítica/progressista, pois denuncia a interferência contrária à EA (uso de veneno que destrói a horta), valoriza projetos integrados e culturais e critica o sistema educacional por restringir a criatividade e o trabalho ambiental nas escolas.

Essa restrição mencionada pelo entrevistado pode ser comprovada a partir de um dos planos de aula analisados, e que foi tomado como exemplo para

---

<sup>20</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME3). Entrevista 3 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (43 min).

<sup>21</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME4). Entrevista 4 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (46 min).

evidenciarmos tal situação. Este plano foi elaborado por um professor de Geografia do 7º ano da rede municipal de ensino do município de Goiás/GO, em 2023 (imagem 3).

**Figura 4:** Imagem do plano de aula da disciplina de Geografia do 7º ano do ensino fundamental.

Componente Curricular	Aula	Dada	Sit. Professor	Sit. Coordenador	Código	Data
<b>GEOGRAFIA</b>	41	Sim	Concluído	Validado	229297	02/05/2023
Objetivos de Aprendizagem/Habilidades						
(EF07GE09-A) Ler e interpretar os diferentes tipos de mapas do Brasil, por meio de técnicas distintas, inclusive com as tecnologias digitais. (EF07GE09-B) Elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil, cartogramas, identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.						
Objeto do Conhecimento						
<b>Mapas temáticos do Brasil: Representações cartográficas. Mapas temáticos e históricos</b>						
Competências Gerais						
<b>Inglês na comunidade</b>						
Competências Específicas						
03 DESENVOLVER AUTONOMIA E SENSO CRÍTICO PARA COMPREENSÃO E APLICAÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO, NA ANÁLISE DA OCUPAÇÃO HUMANA E PRODUÇÃO DO ESPAÇO, ENVOLVENDO OS PRINCÍPIOS DE ANALOGIA, CONEXÃO, DIFERENCIADAÇÃO, DISTRIBUIÇÃO, EXTENSÃO, LOCALIZAÇÃO E ORDEM.						
05 DESENVOLVER E UTILIZAR PROCESSOS, PRÁTICAS E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO PARA COMPREENDER O MUNDO NATURAL, SOCIAL, ECONÔMICO, POLÍTICO E O MEIO TÉCNICO- CIENTÍFICO E INFORMACIONAL, AVALIAR AÇÕES E PROPOR PREGUNTAS E SOLUÇÕES (INCLUSIVE TECNOLÓGICAS) PARA QUESTÕES QUE REQUEREM CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS DA GEOGRAFIA.						
Metodologias/Recursos						
<b>Leitura do Mapa-mundi, leitura de outros tipos de mapa. Interpretação dos elementos constituintes dos mapas.</b>						
Avaliações						
<b>Avaliação contínua com base na participação dos alunos em sala de aula</b>						

**Fonte:** Acervo próprio, 2023.

Ao observarmos os elementos que constam no plano de aula é possível identificar que este apresenta estrutura consistente e alinhamento à BNCC, sobre as competências cartográficas e o uso de tecnologias digitais para o ensino de Geografia do 7º ano do ensino fundamental. Contudo, para potencializar seu impacto pedagógico, seria essencial articular de forma mais explícita a cartografia às questões socioambientais, diversificar as estratégias metodológicas e ampliar os instrumentos avaliativos, de modo a favorecer não apenas o domínio técnico, mas também uma compreensão crítica do espaço geográfico como construção social, histórica e marcada por relações de poder.

Nesse sentido, a fala de ME4, se torna contundente, ao apontar para a necessidade de um olhar transformador e consciente da escola como espaço de resistência e mudança.

É importante aqui, apresentar uma breve caracterização da gestão pedagógica da rede municipal de Goiás/GO, especialmente no que se refere ao planejamento das aulas ministradas nas escolas da rede. A rede possui um total de quatro escolas que ofertam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, localizadas em zonas rurais e uma escola que oferta apenas o 6º ano localizada na área urbana. O planejamento pedagógico é realizado quinzenalmente, seguindo uma divisão entre os docentes: por exemplo, o professor de Geografia da Escola 01 planeja para o 6º ano, enquanto o professor da Escola 02 planeja para o 7º ano, e assim sucessivamente. Após a

elaboração, os planos são compartilhados entre todos os professores de Geografia da rede, que, por sua vez, tem a opção de ministrarem suas aulas conforme os planejamentos elaborados por seus colegas, ou de adaptarem ou elaborarem novos planos. O mesmo procedimento ocorre nas demais disciplinas.

Segundo a SME, essa prática de Planejamento em Rede, visa facilitar o trabalho docente e reduzir a sobrecarga. Entretanto, se por um lado essa estratégia desburocratiza e alivia a sobrecarga de trabalho docente, por outro, correm o risco de ignorarem as especificidades de cada escola e de cada turma.

Entre as quatro escolas rurais, a EMVA é a única situada fora de uma área de assentamento, o que implica diferenças significativas nas condições socioeconômicas e culturais dos alunos, e, consequentemente, nas necessidades pedagógicas. Dessa forma, o compartilhamento de planos de aula nem sempre contemplam o contexto local, o que limita a possibilidade de implementação de práticas pedagógicas contextualizadas, inclusivas e sensíveis às particularidades do território e da comunidade escolar. Vale ressaltar que, os professores tem toda autonomia para alterar e/ou criar os seus próprios planos de aulas, o que fica a cargo de cada docente fazer tais contextualizações com o território.

Na fala de ME5, apesar da ênfase na ação prática como resistência, não se conecta ao discurso seguinte, que destaca programas como *Agrinhol*<sup>22</sup>:

Acho que é desenvolver mesmo com a mão na massa, sair dos projetos do papel e meter a mão na massa e mostrar que **a cultura, o saber popular e ancestrais** da forma da alimentação saudável **tem tudo a ver com essa questão. Dá pra trazer para uma perspectiva da Agroecologia, do saber popular**, porque fica muito à vontade para participar, como esse **curso do Agrinhol** você fazer o seu próprio projeto. (ME5, Informação verbal, grifo nosso).<sup>23</sup>

Embora o discurso aponte para práticas alinhadas à Agroecologia e à valorização de conhecimentos ancestrais, a menção ao Programa *Agrinhol*, desenvolvido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar Goiás) em parceria com a esfera estadual, revela um tensionamento ideológico. Trata-se de uma iniciativa de caráter neoliberal, que promove uma perspectiva pragmática e, em

<sup>22</sup> SISTEMA FAEG/SENAR. *Agrinhol: programas e serviços*. Disponível em: <https://sistemafaeg.com.br/senar/programas-e-servicos/agrinhol>. Acesso em: 2 agosto de 2025.

<sup>23</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME5). Entrevista 5 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (50 min).

grande medida, conservadora de EA, exaltando o agronegócio, o empreendedorismo verde e narrativas de sustentabilidade descoladas das críticas socioambientais estruturais. Como destacam Layrargues e Lima (2014, p. 31), “A macrotendência pragmática de Educação Ambiental representa uma forma de ajustamento ao contexto neoliberal de redução do Estado, que afeta o conjunto das políticas públicas, entre as quais figuram as políticas ambientais”.

Ao ser incorporado no contexto escolar sem problematização, esse modelo de EA se alinha a práticas pedagógicas que, assim como o planejamento centralizado, tendem a silenciar vozes comunitárias e a despolitizar as discussões ambientais, deslocando-as para um viés tecnicista e mercadológico, como podemos observar em um dos planos de aula analisado, ao qual recorremos para exemplificar essa situação (figura 4):

**Figura 5:** Imagem do plano de aula da disciplina de Ciências do 7º ano do ensino fundamental.

Componente Curricular	Aula	Dada	Sit. Professor	Sit. Coordenador	Código	Data
<b>CIÊNCIAS</b>	28	Sim	Concluído	Validado	219628	03/04/2023
Campos de Experiências						
<b>MATÉRIA E ENERGIA - TERRA E UNIVERSO</b>						
Objetivos de Aprendizagem/Habilidades						
(EF07CI06-A) IDENTIFICAR E DISCUTIR MUDANÇAS ECONÔMICAS, CULTURAIS E SOCIAIS, TANTO NA VIDA COTIDIANA QUANTO NO MUNDO DO TRABALHO, DECORRENTES DO DESENVOLVIMENTO DE NOVOS MATERIAIS E TECNOLOGIAS, COMO AUTOMAÇÃO E INFORMATIZAÇÃO, AVALIANDO OS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS.						
Objeto do Conhecimento						
<b>MÁQUINAS SIMPLES:</b> CONCEITO FÍSICO DE TRABALHO E EFICIÊNCIA ENERGÉTICA; UTILIZAÇÃO, CONSTRUÇÃO E APLICABILIDADE DE MÁQUINAS SIMPLES ; FORMAS DE PROPAGAÇÃO DO CALOR: TERMODINÂMICA BÁSICA ? TEMPERATURA, CALOR, CALOR ESPECÍFICO, SENSAÇÃO TÉRMICA EQUILÍBRIO TERMODINÂMICO E VIDA NA TERRA; HISTÓRIA DOS COMBUSTÍVEIS E DAS MÁQUINAS TÉRMICAS: EQUILÍBRIO TÉRMICO DA TERRA; COMBUSTÍVEIS, MÁQUINAS E TECNOLOGIA NA QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL						
Metodologias/Recursos						
Aula dialogada, com o apoio do bloco 5, do planejamento em rede. Videos < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=gYHUrprmB-L4&amp;t=151s">https://www.youtube.com/watch?v=gYHUrprmB-L4&amp;t=151s</a> > < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=h1bG6zy8ENY">https://www.youtube.com/watch?v=h1bG6zy8ENY</a> >						
Utilização dos livros da coletânea "Preservação Ambiental", parceria entre o governo do estado de Goiás e o Ministério Público, acervo da biblioteca da escola Vale do Amanhecer.						
Avaliações						
Avaliação contínua. Atividade do bloco 5 para ser realizada em casa. Leitura crítica dos livros "Preservação Ambiental", seguida de resumo da obra.						

**Fonte:** Acervo próprio, 2023.

O planejamento apresentado demonstra alinhamento formal à BNCC e articulação com competências socioambientais relevantes, porém evidencia limitações estruturais e metodológicas que comprometem seu potencial formativo. O material previamente selecionado, tende a assumir caráter transmissivo, com baixa mediação crítica e escassa problematização dos conteúdos. Além disso, vários assuntos que compõem os objetivos de aprendizagem/habilidades foram totalmente negligenciados na metodologia, sobretudo as mudanças econômica, culturais e sociais da vida cotidiana e a avaliação dos impactos socioambientais, temas que poderiam ser trabalhada atividades de EA. Quanto a menção ao “bloco 5” do Planejamento em Rede, trata-se de um sistema integrado de planejamento de aulas

implantado pela SME como já explicitado.

Esse formato, prioriza a reprodução de determinadas informações em detrimento da análise crítica e da aplicação prática do conhecimento, além de não permitir identificar e valorizar os múltiplos processos de aprendizagem. A utilização da coletânea “*Preservação Ambiental*”, desnuda os tentáculos do neoliberalismo na escola, através da intervenção do estado. A partir da análise da obra em questão, fica evidente a carência de uma orientação que problematize possíveis vieses ideológicos e econômicos relacionados a questão ambiental, sob risco de naturalizar discursos conservadores de EA alinhados a interesses institucionais.

Já a fala seguinte adota uma perspectiva mais moderada, reconhecendo a importância da EA, mas apontando que as ações ainda ocorrem de forma esporádica.

A educação ambiental na escola é fundamental na formação de cidadãos do futuro, transformando os estudantes em agentes de mudança capazes de construir um mundo mais verde. A grande mudança é que esses projetos promovem uma cultura de respeito e cuidado com o meio ambiente. Foram desenvolvidos alguns **projetos de educação ambiental como o Programa Agrinho e da horta e pomar na escola...** Porém, **são projetos eventuais** (ME6, Informação verbal, grifo nosso).<sup>24</sup>

No relato do entrevistado ME6, observa-se uma concepção conservadora de EA, entendida como um processo relevante para a formação moral e cultural, mas restrito a projetos pontuais e eventuais. A centralidade é atribuída à promoção de atitudes individuais e hábitos de respeito, sem que haja um discurso crítico estruturante capaz de problematizar os desafios socioambientais mais amplos ou as tensões decorrentes da relação entre sociedade e natureza. Tal perspectiva, ainda que reconheça a importância da EA, revela-se limitada frente às demandas de uma abordagem crítica e emancipatória. Nesse sentido, retomamos o diálogo com Layrargues e Lima (2014, p. 32) os quais apontam que “as macrotendências conservacionista e pragmática representam duas tendências e dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento que foi se ajustando às injunções econômicas e políticas do momento até ganhar essa face modernizada, neoliberal e pragmática que hoje a caracteriza”.

Essa reflexão evidencia como discursos aparentemente neutros ou formativos podem, em realidade, alinhar-se a projetos que reforçam o status quo, em

---

<sup>24</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME6). Entrevista 6 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (48 min).

contraposição a outras práticas que buscam maior integração comunitária e transformações sociais efetivas, como será demonstrado no próximo relato:

Foram desenvolvidos diversos projetos como caminhadas ecológicas pelo distrito da escola com plantio de mudas, organização da horta na escola com plantio, cultivo e colheita feita pelos alunos. Os alunos passaram a ver a importância de não usar agrotóxicos e com faz bem consumir produtos orgânicos. Sei pouca coisa sobre Agroecologia, mas seria algo sobre a produção agrícola sem degradar o meio ambiente. Nas duas edições da caminhada ecológica os alunos e pais plantaram algumas mudas, criando uma sensação de pertencimento (ME7, Informação verbal).<sup>25</sup>

No discurso do entrevistado ME7, percebe-se uma compreensão da EA restrita a práticas ecológicas pontuais, como exemplificado em sua referência ao Projeto de Caminhada Ecológica desenvolvido na escola, no qual apenas as ações práticas envolvendo escola e comunidade são destacadas. Todo o percurso formativo e pedagógico mais amplo que estrutura o projeto é negligenciado em sua fala, o que pode estar relacionado a diferentes fatores: ao desconhecimento do projeto em sua totalidade, à maior força das atividades práticas na memória do entrevistado ou, ainda, à relevância atribuída por ele exclusivamente às ações concretas em detrimento da dimensão dos conteúdos crítica e reflexiva da EA trabalhados no pré e pós campo em ambas as edições do projeto em 2023 e 2024, como podemos conferir nas fotografias a seguir:

**Figura 6:** fotográfico do pré-campo realizado para análise espacial do território de Calcilândia, etapa preparatória para a construção coletiva da I Caminhada Ecológica da Escola Municipal Vale do Amanhecer, em 2023

---

<sup>25</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME7). Entrevista 7 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (39 min).



Fonte: Acervo próprio, 2023.

**Figura 7:** Foto de aula coletiva no pós-campo da I Caminhada Ecológica da Escola Municipal Vale do Amanhecer: exibição do filme *Sertão Serrado*, 2023



Fonte: Acervo próprio, 2023.

Na figura 7, mostra o registro fotográfico de aula coletiva com estudantes da segunda fase do Ensino Fundamental da Escola Municipal Vale do Amanhecer, realizada no pós-campo da I Caminhada Ecológica da instituição. Na ocasião, foi exibido o filme *Sertão Serrado*<sup>26</sup>. Na cena, momento de fala do geógrafo brasileiro

<sup>26</sup> **SERTÃO SERRADO**. Direção: Dagmar Talga. Roteiro: Dagmar Talga; Murilo Mendonça Oliveira de Souza. Produção executiva: Comissão Pastoral da Terra – CPT; Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo – GWATÁ/UEG. Realização: Comissão Pastoral da

Altair Sales, sobre o Cerrado.

As Figuras 6 e 7, em conjunto, evidenciam a multiplicidade de dinâmicas pedagógicas desenvolvidas, pautadas em uma perspectiva participativa e crítica. Elas revelam, por um lado, a construção coletiva do projeto da Caminhada Ecológica e, por outro, a dimensão formativa de sua continuidade, ao promover a reflexão crítica por meio da exibição de uma obra cinematográfica que denuncia tanto as violências sofridas pelos povos do Cerrado quanto as ameaças à sua biodiversidade.

O de ME7, apresenta nuances de uma perspectiva naturalista, com valorização das práticas ecológicas concretas e da conexão afetiva com o ambiente, mas também indica um potencial para um olhar progressista, com a crítica implícita ao uso de agrotóxicos e a valorização da Agroecologia. Contudo, a consciência crítica plena parece ainda incipiente, pois há uma limitação no conhecimento do entrevistado sobre o tema.

O levantamento das perspectivas predominantes nas entrevistas revela uma diversidade de abordagens sobre a EA. A maioria dos participantes (ME1, ME4 e ME5) adota uma visão crítica/progressista, defendendo a integração da temática às questões sociais, econômicas e culturais, além da transformação de práticas e valores. Três entrevistados, ME2, ME3 e ME7, manifestam uma perspectiva naturalista, voltada à valorização e preservação da natureza, sendo que o entrevistado ME7 apresenta elementos que indicam potencial de evolução para uma postura crítica. Apenas o participante ME6, demonstrou uma visão conservadora, com foco mais restrito à conservação ambiental, sem aprofundamento nas dimensões socioambientais e políticas. Esse panorama evidencia um predomínio das correntes crítica/progressista e naturalista, indicando que, embora a dimensão ecológica esteja presente, há também abertura para reflexões mais amplas e transformadoras. No entanto, os entendimentos são ainda preliminares e pré conceituais, portanto, incapazes de operacionalizar uma abordagem crítica, progressista.

A missão institucional da EMVA, registrada no Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2023, p. 8), estabelece como objetivo central “Contribuir com a formação de sujeitos críticos e participativos, capazes de participar da vida social e política de forma consciente e agir na busca do direito à vida com dignidade à pessoa humana”. Na

prática, essa formulação revela um compromisso com a educação enquanto prática emancipatória, orientada não apenas para aprendizagem de conteúdos, mas para a construção de competências críticas, éticas e sociais que fundamentem a vida plena. Ao enfatizar a dimensão política e o direito à dignidade humana, o enunciado aproxima-se das concepções de educação defendidas por Paulo Freire, nas quais o ato educativo é indissociável do engajamento na transformação social, visão, esta, que orienta todo o documento.

No entanto, a efetividade dessa missão depende de sua tradução em práticas pedagógicas concretas, coerentes e contínuas, apesar das entrevistas dos membros da escola revelarem exatamente essa incoerência e descontinuidades. O desafio reside em evitar que o texto permaneça como um ideal abstrato ou retórico, ou seja, sem sua efetivação na prática, e desvinculado das condições reais da escola e do território em que está inserida. No contexto específico da EMVA, marcada por tensões entre rationalidades produtivas diferentes, bem como por desigualdades socioeconômicas, faz-se necessário abordagens metológicas de reais competências críticas. Isso, por sua vez, implica reconhecer os alunos e a comunidade local como sujeitos históricos, cujas experiências, saberes e práticas culturais precisam ser integrados ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim, ao analisarmos as propostas de planos de ação no PPP da escola, chama atenção o projeto *“Degradação do Cerrado e Meio Ambiente”* (PPP, 2023, p. 15), que apresenta uma proposta relevante ao buscar conscientizar alunos e comunidade sobre a preservação do Cerrado e da água, articulando meio ambiente, cidadania e responsabilidade intergeracional. A abordagem reconhece que o modelo econômico vigente é responsável por grande parte da degradação ambiental, aproximando-se da perspectiva ideológica da EA Crítica.

No entanto, o projeto é descrito de forma genérica e carece de aprofundamento metodológico e político. Não explicita as causas estruturais da degradação no contexto local, como os impactos do agronegócio, nem detalha estratégias concretas para envolver a comunidade de forma participativa.

Na sequência, o documento apresenta ainda o “Projeto 7 de Setembro”, que segundo o texto, tem “[...] o objetivo de despertar nos alunos e na comunidade escolar o amor e o respeito pela cidade, estado e pela pátria. A Semana Cívica é uma oportunidade de Cantar o hino nacional e hino da independência e hino da Cidade de Goiás” (PPP, 2023, p. 16).

No entanto, a concepção do projeto apresenta limitações ao centrar-se em práticas cerimoniais e na exaltação de símbolos nacionais sem problematizar o contexto histórico e político da independência. Observa-se ausência de aprofundamento crítico acerca dos significados atribuídos a tais símbolos e de como essas manifestações podem dialogar com as realidades sociais e culturais da comunidade escolar.

Para além dessa lacuna, é necessário que a abordagem não se restrinja ao despertar de um sentimento de nacionalismo desvinculado de uma compreensão ampla de soberania nacional, cultura, desenvolvimento econômico sustentável e outros aspectos estruturantes. Tal temática, quando não problematizada, corre o risco de assumir uma perspectiva conservadora e, em certos casos, reacionária sobre povo e nação, como se observou ao longo da história não apenas no Brasil, mas em diferentes contextos da humanidade.

Ademais, um entendimento superficial do tema pode induzir à construção de uma percepção de superioridade nacional frente a outros povos, o que, por sua vez, pode levar à indiferença em relação a problemas globais, como mudanças climáticas, catástrofes ambientais, guerras, fome e epidemias, desde que estes não atinjam diretamente o território nacional. Essa postura compromete a formação de uma consciência cidadã crítica e solidária, comprometida com a justiça e a cooperação internacional.

Outro aspecto relevante quanto aos PPPs da EMVA é que nossa proposta era analisar o conteúdo desses documentos nos anos de realização da pesquisa, qual seja, de 2023 a 2025. Todavia, nessa análise realizada constatamos que nos últimos anos, não houve atualização ou revisão substancial do documento em relação à versão de 2023. As únicas alterações identificadas referem-se à atualização do quadro de profissionais e à adequação do ano de referência. Essa permanência inalterada indica não apenas uma ausência de revisão periódica, mas também revela fragilidades nos processos de gestão escolar e no compromisso com a reflexão e aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas.

A ausência de atualização do PPP compromete a função central desse instrumento, que deveria ser um documento vivo, construído e revisitado de forma participativa, capaz de responder às transformações do contexto escolar e comunitário. A manutenção de um mesmo texto por três anos consecutivos, sem revisões críticas, pode sugerir um caráter meramente burocrático, esvaziando seu

potencial como ferramenta de planejamento estratégico e de consolidação de uma identidade pedagógica alinhada às necessidades reais da comunidade escolar.

Essa estagnação é particularmente preocupante. Projetos e ações, especialmente aqueles voltados à temática socioambiental, demandam constante avaliação e atualização para que possam dialogar com as mudanças socioeconômicas, ambientais e culturais que afetam o território. Ao manter inalteradas as propostas, corre-se o risco de reproduzir práticas descontextualizadas e desconectadas de novas demandas e desafios, como crises hídricas, pressões do agronegócio sobre o Cerrado e mudanças no perfil socioeconômico da comunidade de Calcilândia. E foi o que ocorreu com o perfil socioeconômico e educacional das famílias, cujos dados nas três edições analisadas, eram referentes ao ano de 2016.

Portanto, neste trabalho, todas as referências ao PPP da escola serão baseadas na versão de 2023, visto que o conteúdo ainda permanece praticamente inalterado.

### b) Agronegócio versus Agroecologia

A tensão entre agronegócio e Agroecologia é um eixo central nas percepções dos entrevistados sobre as práticas agrícolas e ambientais no contexto da EMVA e do distrito de Calcilândia. Essa dicotomia emerge de forma clara na fala do entrevistado ME1, que expressa um olhar crítico e progressista ao destacar os impactos negativos do modelo de agronegócio predominante:

Eu vejo o quanto esse modelo de produção [Agronegócio] lá na Calcilândia tem agredido tanto o meio ambiente quanto as pessoas que vivem ali. A terra desse aluno ela é arrendada para o agronegócio, então a água pode estar sendo contaminada com os venenos que são jogados nas lavouras. Eu acho que juntando as duas palavras né, Agroecologia, acho que tá ligado muito ao respeito ao ecossistema, trabalhar com a natureza de forma com responsabilidade, usar a natureza de forma mais consciente. Deveríamos trabalhar muito o Cerrado, a preservação do Cerrado, as plantações valorizando a natureza, diferente desse agronegócio que tá destruindo tudo (ME1, Informação verbal).<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME1). Entrevista 1 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (38 min).

Este discurso constrói uma oposição marcada entre agronegócio e Agroecologia, onde o primeiro é caracterizado por verbos com carga negativa como “agredido” e “destruindo”, reforçando sua imagem predatória, enquanto a Agroecologia é associada a termos valorizadores como “respeito”, “responsabilidade” e “consciente”. A referência concreta à terra arrendada e à contaminação da água, trata-se de que a principal fonte de água que abastece o distrito, está dentro da propriedade arrendada para as lavouras de soja. Dessa forma o entrevistado ME1, conecta os problemas ambientais às práticas agrícolas do agronegócio, o que marca na fala do entrevistado a polaridade moral entre os dois modelos agrícolas.

Já o entrevistado ME2 apresenta uma posição mais conciliadora, marcada por uma neutralidade discursiva que minimiza o conflito explícito entre as práticas:

Ah, trabalho de Agroecologia não agora. Já teve alguns trabalhos assim de cuidado com o meio ambiente que eu já vi, mas por enquanto tá meio parado agora. Desses palavras, acho que essa aí do veneno é meio complicado, porque é bom para as lavouras, mas tem muita gente que fala que prejudica, então essa aí eu tiro fora da nuvem de palavra. Valorização dos saberes, empreendedorismo e agronegócio também são muito importantes. Os saberes dos mais velhos também que é muito importante (ME2, Informação verbal).<sup>28</sup>

Nesse caso, o discurso revela uma estratégia discursiva de exclusão e relativização, ao “tirar fora” o termo “veneno” da discussão, evitando uma confrontação direta com as práticas do agronegócio. A valorização dos “saberes dos mais velhos” e do “empreendedorismo” evidencia uma posição pragmática, que busca harmonizar os elementos em disputa, evidenciando os tentáculos do neoliberalismo em suas falas, como quando assume um posicionamento favorável ao uso de veneno nas lavouras.

O entrevistado ME3 também reconhece a presença forte do agronegócio e a dificuldade de dissociá-lo da realidade local, mas busca construir um discurso que ressalta a complementaridade entre agronegócio e Agroecologia:

O agro tá aí, igual com a porteira aberta e a ecologia está ficando um pouco transformada, prejudicada [...] mas se a gente juntar as duas é uma necessidade da outra. A Agroecologia é a maneira mais sustentável, cuidadosa... Tudo tem que ser trabalhado muito

---

<sup>28</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME2). Entrevista 2 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (34 min).

conscientizado porque um necessita do outro para preparar a terra desde que não prejudica (ME3, Informação verbal).<sup>29</sup>

A metáfora “porteira aberta” enfatiza a expansão do agronegócio, enquanto a proposta de união entre “agro” e “ecologia” indica um imaginário discursivo de equilíbrio possível entre a exploração econômica, os cuidados com os bens naturais e a redução das desigualdades sociais. Esta fala revela uma tentativa de evitar antagonismos radicais, apostando em uma gestão “conscientizada” que permita a coexistência. Isto é, se é que é possível.

Por sua vez, o entrevistado ME4 apresenta um discurso fortemente crítico, articulando aspectos sociais e ambientais com denúncias contundentes à monocultura e às desigualdades na comunidade:

A comunidade é cercada pelo agronegócio. [...] quem participa da escola são os filhos dos empregados, é difícil envolver os patrões. Quilômetros de produção de soja não tem uma árvore, km de milho não tem uma árvore. Isso é acabar com a vida de verdade. Para mim Agroecologia é desenvolvida a agricultura e pecuária que não agride o meio ambiente, valorizando e preservando a biodiversidade, a água, a vida na Terra... (ME4, Informação verbal).<sup>30</sup>

A descrição da paisagem apresentada pelo entrevistado atua como uma denúncia visual, evidenciando a degradação ambiental provocada pelo avanço do agronegócio. Ao mencionar a divisão social entre patrões e empregados, ele também expõe as desigualdades estruturais que marcam o território. Nesse cenário, a Agroecologia surge em seu discurso como uma prática preservacionista, promotora da biodiversidade, mas ainda idealizada em termos restritos à conservação da natureza. O entrevistado reconhece que a escola se localiza em um espaço de conflitos, onde o poder e a posse da terra estão concentrados nas mãos dos grandes proprietários rurais, os senhores do agronegócio, cujos filhos, inclusive, não frequentam a instituição.

Essa realidade expressa um embate entre a educação que reproduz a lógica dominante, e uma educação crítica e cidadã, capaz de problematizar as relações de poder. Por um lado, o entrevistado aponta limites na participação da comunidade e nas possibilidades de transformação do entorno, e por outro, reforça a relevância da escola e das atividades de EA como espaços de questionamento e de reconhecimento

<sup>29</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME3). Entrevista 3 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (43 min).

<sup>30</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME4). Entrevista 4 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (46 min).

dos limites do modelo de produção hegemônico. Apesar de suas críticas ao agronegócio, ele ainda não identifica na Agroecologia um sistema produtivo capaz de articular preservação ambiental e justiça social, reconhecendo seus benefícios para a natureza, mas não seu potencial de enfrentamento das desigualdades sociais no campo.

O entrevistado ME5 também reforça uma perspectiva crítica, contrapondo os ganhos visuais e produtivos, a curto prazo, em decorrência uso de agrotóxicos aos impactos negativos na saúde:

[...] se eu fizer uma horta e colocar produtos agroquímicos, eles vão produzir mais, mais vistosos, mas serão prejudiciais à saúde. Pensando em Agroecologia, se pensa na saúde ambiental e na saúde de todos os seres vivos (ME5, Informação verbal).<sup>31</sup>

Sua fala se estrutura em uma argumentação causal, valorizando um discurso ético e holístico que associa a Agroecologia à integridade ambiental e à saúde coletiva, rejeitando práticas nocivas do agronegócio.

Já o entrevistado ME6 apresenta um posicionamento mais neutro, próximo de um discurso técnico e institucional, que descreve a Agroecologia de forma rasa, sem estabelecer confronto direto com o agronegócio como podemos observar: “Agroecologia é um modo de produção que busca trabalhar em harmonia com a natureza, respeitando o meio ambiente, a saúde humana e o desenvolvimento social.” (ME6, Informação verbal).<sup>32</sup>

Esta fala evita tensionar a relação conflituosa entre os dois modelos, limitando-se a um conceito positivo, porém genérico.

Por fim, o entrevistado ME7 manifesta um conhecimento ainda incipiente sobre Agroecologia, embora indique uma percepção positiva acerca da não degradação ambiental: “Sei pouca coisa sobre Agroecologia, mas seria algo sobre a produção agrícola sem degradar o meio ambiente.” (ME6, Informação verbal).<sup>33</sup>

Esse conjunto de discursos nos mostra os diversos entraves e nuances presentes no debate entre agronegócio e Agroecologia na EMVA e no distrito de

<sup>31</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME5). Entrevista 5 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (50 min).

<sup>32</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME). Entrevista 6 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (48 min).

<sup>33</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME7). Entrevista 7 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (39 min).

Calcilândia. A análise do discurso mostra que, enquanto algumas falas denunciam as agressões socioambientais do agronegócio e valorizam a Agroecologia como alternativa ética e sustentável, outras assumem posições mais neutras ou conciliadoras, refletindo a complexidade e as tensões vividas na comunidade escolar e local sobre esses dois modos de produção. Esse quadro contribui para que a escola não tenha um posicionamento um pouco mais coeso e alinhado, frente as dinâmicas de produção territorial.

De modo geral, os entrevistados reconhecem os benefícios da Agroecologia, mas sua compreensão permanece centrada, sobretudo, nos cuidados com os bens naturais e com a saúde humana. Pouco ou quase nada se evidencia, em suas falas, sobre a valorização dos saberes transmitidos entre gerações ou sobre o enfrentamento das questões sociais e econômicas que atravessam o campo.

Em relação às ações de EA desenvolvidas na escola ou em parceria com ela, o levantamento das entrevistas e dos documentos, como o PPP, revela que a conexão entre EA e Agroecologia ainda é incipiente. Embora o discurso agroecológico apareça como referência positiva, não se identificaram práticas pedagógicas ou projetos sistematizados que efetivamente articulem esses princípios ao cotidiano escolar. Assim, a Agroecologia, mais do que uma prática vivenciada, figura majoritariamente como um ideal presente no discurso, carecendo de ações concretas que consolidem sua inserção no processo educativo.

### c) Interação entre escola e comunidade

A percepção dos entrevistados sobre a interação entre a EMVA e a comunidade de Calcilândia evidencia tanto potencialidades quanto entraves relacionados à comunicação e ao engajamento comunitário. Dessa forma, antes de confrontarmos as entrevistas, é necessário a análise dos projetos e ações propostas no PPP da escola, conforme Quadro 1:

**Quadro 1:** Planos de ações, elaborados pela EMVA, referentes a temática ambiental e que envolve escola e comunidade, para o ano de 2023 e se repete nos anos de 2024 e 2025

PROBLEMAS	METAS	AÇÕES	PERÍO DE	FIM	RESPONSÁVEL
-----------	-------	-------	----------	-----	-------------

			INÍCIO		
A desvalorização do campo. Os danos ambientais	Despertar os valores da vida no campo, plantar e cuidar da terra e da natureza	-Envolver os estudantes no plantio e cultivo da horta. -Realizar mutirão na escola.	Abril	Novembro	Motoristas, diretor, coordenador, professores, famílias
O desperdício e o consumismo insustentável	Desenvolver ações de sustentabilidade e contra o desperdício.	-Producir um canteiro de plantas medicinais. -Trabalhar a reutilização de papeis. -Criar compostagem. Plantar flores	Fevereiro	Novembro	Equipe escolar, alunos, pais.

**Fonte:** Elaboração e organização, equipe escolar (PPP, 2023, p. 37).

Para não nos restringirmos à análise do PPP, é que procuramos através das entrevistas levantar mais elementos sobre as ações de EA na escola, se realmente foram concretizadas, como se configurava a parceria entre escola e comunidade no desenvolvimento dessas ações, entre outros aspectos. E não temos indícios de que os Planos Ações descritos nessa tabela, foram de fato implementados na EMVA.

Embora as iniciativas voltadas à valorização do campo, aos cuidados com a terra e ao combate ao desperdício evidenciem uma dimensão prática importante, materializada em ações como mutirões, cultivo de hortas, produção de canteiros de plantas medicinais, reutilização de materiais e compostagem, essas práticas ultrapassam o fazer manual. Elas favorecem o aprendizado experencial e fortalecem os vínculos entre alunos, famílias e território, aproximando a educação escolar do cotidiano da comunidade. Além disso, podem configurar-se como espaços de diálogo e reflexão sobre as causas estruturais da degradação ambiental, incluindo os impactos de modelos produtivos hegemônicos, como o agronegócio, e as desigualdades socioeconômicas que atravessam o campo.

Essa compreensão ampliada da prática educativa dialoga diretamente com a perspectiva de Leff (2009), que enfatiza que a educação ambiental não se limita a observar o entorno, mas exige uma pedagogia capaz de reconhecer saberes, resgatar

identidades e entender que a realidade é construída socialmente, permeada por valores e disputas. Como afirma o autor:

Além de uma pedagogia do ambiente, que volta seu olhar ao entorno, à história e à cultura do sujeito, a fim de reapropriar seu mundo desde suas realidades empíricas, a pedagogia ambiental reconhece o conhecimento; observa o mundo como potência e possibilidade; entende a realidade como construção social, mobilizada por valores, interesses e utopias (Leff, 2009, p. 20).

Nesse sentido, as ações práticas realizadas nas escolas se alinham a essa concepção, pois abrem espaço para que os sujeitos resignifiquem seu território, suas vivências e seu papel na transformação socioambiental.

E nesse cenário, é importante considerar que as ações de EA, a depender de como forem planejadas e conduzidas, podem assumir diferentes sentidos políticos e pedagógicos. Quando pautadas apenas em práticas pontuais ou desvinculadas de uma perspectiva crítica, tais ações correm o risco de reforçar lógicas hegemônicas, servindo mais à adaptação do que à transformação social. Como alertam Layrargues e Lima (2014, p. 33), dependendo de sua condução, essas iniciativas podem também fortalecer “o ajustamento ao contexto neoliberal de redução do Estado, que afeta o conjunto das políticas públicas, entre as quais figuram as políticas ambientais”. Essa advertência evidencia a necessidade de que projetos de EA sejam construídos de maneira participativa e articulada a princípios como os da Agroecologia, de modo a evitar que a escola apenas reproduza discursos de conservação despolitizados e, em vez disso, se torne espaço de crítica e enfrentamento das desigualdades socioambientais.

Assim, esses projetos dessa natureza têm potencial para transformar a relação entre escola, comunidade e território, contribuindo para uma educação formal e não formal, para a transformação e politização de sujeitos ativos na defesa do Cerrado e de modos de vida ecologicamente justos.

No entanto, esses projetos necessitam “sair do papel”. Além disso, não podemos esquecer o fio condutor no desenvolvimento dessas atividades, que deve ser o de possibilitar uma reflexão crítica sobre a relação entre o homem e a natureza e sobre as relações sociais, no modo de produção capitalista. Caso contrário, corremos o risco de reproduzir um EA pragmática... centrada apenas em ações pontuais e de caráter instrumental, como campanhas de reciclagem ou atividades de preservação desvinculadas de um debate político mais amplo. Esse tipo de

abordagem, embora aparentemente positiva, tende a naturalizar as desigualdades e a responsabilizar exclusivamente os indivíduos pelos problemas ambientais, sem questionar as estruturas econômicas e de poder que os produzem. Assim, para que a EA cumpra seu papel transformador, é necessário que os projetos escolares avancem para além do discurso, articulando práticas pedagógicas que enfrentem as contradições do modelo capitalista e promovam processos formativos capazes de fortalecer a consciência crítica, a participação social e a construção de alternativas sustentáveis e socialmente justas.

Contrário ao apresentado pela escola no PPP, o entrevistado ME1, aponta a necessidade de maior abertura da gestão escolar para a comunidade, destacando uma deficiência nos canais de diálogo:

Acho que a **escola precisa ter uma abertura maior da gestão para a comunidade, porque às vezes falta comunicação e diálogo**. Tem **resistência até dos pais entrarem na escola para levarem seus filhos até a sala de aula**, e a estrutura da escola às vezes enxerga que os pais precisam ficar longe, então isso dificulta. **A comunidade tem muito a contribuir com a escola**, por exemplo, **os saberes dos mais velhos...** Se a gente tivesse um diálogo maior, poderíamos desenvolver melhor esses projetos (ME1, Informação verbal, grifo nosso).<sup>34</sup>

Essa fala revela uma crítica institucional que denuncia barreiras simbólicas e práticas impostas pela estrutura escolar, que mantém os pais afastados e restringe a participação da comunidade. A resistência mencionada, portanto, não é apenas da comunidade, mas também institucional, pois a escola se configura como um espaço que limita a presença e o protagonismo dos pais. Ao mesmo tempo, o entrevistado reconhece o potencial dos saberes tradicionais da comunidade, que poderiam ser melhor aproveitados se houvesse maior diálogo, sugerindo que a participação comunitária não é apenas desejável, mas essencial para a construção de projetos educacionais significativos.

Complementando essa visão, o entrevistado ME2 traz relatos que reforçam a importância de espaços e atividades que promovam a integração entre escola e comunidade:

Eu fiz uma vez um curso de reciclagem de folha de bambu... na escola seria melhor porque a escola é muito grande... a comunidade ia gostar muito de participar. A escola já teve muitos projetos... **a comunidade sempre está presente, sempre que pode, sempre que é chamada.**

<sup>34</sup> Entrevista concedida pelo um membro da comunidade escolar (ME1). Entrevista 1 [jul. 2025]. Envistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (38 min).

**Essa troca de saber pode ajudar muito... seria muito bom juntar todo mundo para fazer um projeto, ouvir opiniões, falar dos mais velhos.** Antigamente tinha muitos cursos do SENAI, fazia curso na escola, na casa dos moradores... agora não sei se tá tendo mais... está meio parado. (ME2, Informação verbal, grifo nosso).<sup>35</sup>

Pela perspectiva da AD, essa manifestação aponta para uma tensão entre o desejo de maior participação comunitária e as dificuldades comunicativas existentes, evidenciando a necessidade de fortalecer o diálogo e o compartilhamento de saberes para construir uma relação mais próxima e inclusiva entre escola e comunidade.

O entrevistado ME2, valoriza a EMVA como um espaço ideal para promover a participação da comunidade, o que revela a percepção da escola como um local de encontro e aprendizagem coletiva. Porém, ele também destaca a necessidade de melhorar a comunicação, pois “parece que eles se sentem afastados,” apontando uma distância entre escola e comunidade que dificulta a participação efetiva. Ao mencionar a importância da “troca de saber” e de “ouvir opiniões, falar dos mais velhos,” o discurso reforça o desejo por um diálogo mais inclusivo que valorize o conhecimento local. A lembrança dos cursos do SENAI, que “agora está meio parado,” é uma preocupação com a redução das oportunidades educativas e de integração social no território. Assim, a fala traz à tona tensões e potencialidades na relação entre escola e comunidade, indicando a necessidade de fortalecer os vínculos por meio de uma comunicação mais aberta e de projetos coletivos.

O entrevistado ME3, observa que “algumas mudanças na comunidade e para os alunos” são perceptíveis, destacando que os alunos ficam mais engajados e levam essas diferenças para casa. Ele ressalta o apoio de políticos do município e da comunidade em ações concretas, como “montagem de jardim, doação de mudas e materiais para eventos,” e enfatiza que “atividades como palestra é um tipo de coisa que já tá batido, ninguém comparece”. A fala aponta também para um certo descontentamento ou discordância com as atividades desenvolvidas, como podemos observar:

**Eu percebi algumas mudanças na comunidade e para os alunos porque eles ficam mais engajados e mais interessados, levam essas diferenças para casa... eles repassam o conhecimento para os pais. Temos apoio de vereadores e pessoas da comunidade que ajudam em várias ações, como montagem de jardim, doação de mudas e materiais para eventos. Atividades como palestra é um tipo**

---

<sup>35</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME2). Entrevista 2 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (34 min).

de coisa que já tá batido, ninguém comparece... O que eu acho mais importante é fazer acontecer mesmo, eles participarem. Estamos desenvolvendo algo dentro da escola, fora da escola... o papel da escola levar o papel ambiental para fora da escola também. Por exemplo, vamos fazer um pomar na escola, os pais podem ajudar... mutirão para eles verem o trabalho deles acontecendo e se orgulharem. Esses projetos sempre contam com a ajuda dos pais e da comunidade... muitos pais contribuem com mudas, esterco, verduras para a horta... Em termos de comunidade, temos mais participação dos pais do que da comunidade em si, pois os pais são mais presentes. As maiores dificuldades para envolver os pais são porque a maioria trabalha, tem criança pequena e a distância até a escola dificulta a presença. Ainda precisa mais participação da comunidade local para com a escola. Sugiro aproveitar o tempo disponível dos pais e da escola para fazer ações que engajem os pais no trabalho da escola... O compartilhamento entre escola e comunidade é necessário para o crescimento, e isso se faz com experiência e engajamento conjunto." (ME3, Informação verbal, grifo nosso).<sup>36</sup>

O relato do entrevistado ME3 evidencia, entre outras, a relevância do compartilhamento entre escola e comunidade nas ações voltadas ao meio ambiente, reforçando que práticas como hortas, pomares e mutirões ganham maior significado quando articulam o engajamento de pais, professores, estudantes e demais moradores. A contribuição da comunidade, seja por meio de doações de mudas, insumos ou pelo trabalho coletivo, fortalece os vínculos sociais e amplia a dimensão formativa das práticas educativas, extrapolando os limites da sala de aula e alcançando o território, como podemos observar nas fotos a seguir:

**Figura 8:** Foto de banana e mandioca acondicionadas em saco, compartilhados por mãe de alunos para a complementação da merenda na Escola Municipal Vale do Amanhecer, 2024.

---

<sup>36</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME3). Entrevista 3 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (43 min).



**Fonte:** Acervo próprio, 2024.

**Figura 9:** Foto de esterco para adubação de horta da Escola Municipal Vale do Amanhecer, compartilhado por responsável de alunos, 2024



**Fonte:** Acervo próprio, 2024.

Na perspectiva da análise do discurso do entrevistado ME3, revela-se um posicionamento que valoriza o engajamento ativo e coletivo, ao reconhecer a necessidade de parceria entre escola e comunidade. Contudo, o entrevistado também se utiliza de justificativas como o trabalho, o cuidado com crianças pequenas e a distância até a escola para explicar a pouca participação dos pais e da comunidade local, o que de fato são desafios no cotidiano de muitas famílias, mas que, por outro lado, pode funcionar como uma forma de minimizar ou naturalizar essa ausência no ambiente escolar.

A fala do entrevistado ME4 evidencia uma percepção sobre a dinâmica da participação comunitária na escola, destacando que, a comunidade responde positivamente ao chamado da escola, mas atua apenas nessas situações. Aponta dificuldades no diálogo direto com os pais e ressalta a carência de estrutura para aproximar a escola da comunidade. Além disso, sinaliza desafios relacionados a ações negativas da própria comunidade, mas também reconhece a importância do impacto que a escola exerce sobre as famílias por meio da EA.

Quando a escola chama a comunidade responde... já teve mutirões onde pais participaram... mas a comunidade espera ser convidada. É difícil a escola dialogar mais com os pais. [...] falta estrutura para levar a escola até a comunidade. Já teve problema de ipês plantados lá fora que alguém foi lá e cortou... às vezes acontecem ações negativas da comunidade. Quando a escola faz e as crianças levam para casa, as famílias percebem. [...] educação ambiental é respeito à vida e em todas as dimensões." (ME4, Informação verbal).<sup>37</sup>

A AD revela que o entrevistado constrói um discurso que enfatiza a escola como agente mobilizador, embora também demonstre certa frustração diante das limitações

<sup>37</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME4). Entrevista 4 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (46 min).

estruturais e de alguma manifestação de resistência social. O reconhecimento da EA como um valor fundamental indica uma tentativa discursiva de ampliar a responsabilidade coletiva, ao passo que as referências às dificuldades e conflitos mostram a complexidade das relações entre escola e comunidade.

No relato do entrevistado ME5, também é possível observar a valorização de um trabalho coletivo e integrado entre escola, professores, pais e comunidade, ressaltando que a expansão dessas práticas depende de uma articulação cuidadosa que não sobrecarregue os envolvidos. Destaca o valor do saber popular e das histórias locais como elementos capazes de fortalecer vínculos e iniciar relações mais profundas. Compartilha uma experiência exitosa que envolveu parcerias externas para promover a participação familiar em atividades produtivas e educativas.

Se a gente conseguir trabalhar dentro das unidades escolares sem sacrificar os professores ou os servidores, mas **fazer de uma forma coletiva com a participação dos pais**, de repente a gente vai conseguir até expandir. [...] **um avô que possa contar um causo, contar uma história** da época do Brasil, **como que era, como que faz uma muda, da importância a esse saber popular**, eu acho que isso seria talvez **poderia ser um início de uma boa relação**. [...] fui multiplicadora do *Agrinho* e a gente fez parceria com sindicato rural da cidade, e a gente conseguiu levar as famílias para participarem... meses colhendo frutas e hortaliças, foi muito gratificante ver isso acontecer. (ME5, Informação verbal, grifo nosso).<sup>38</sup>

Do ponto de vista da AD, essa fala constrói um ideal de colaboração horizontal e valorização do conhecimento local como fundamentos para a interação entre escola e comunidade. O discurso aponta para uma visão integradora e esperançosa, que enxerga a participação comunitária como um processo de construção coletiva, ancorado em tradições e experiências que conectam gerações.

Por sua vez, o entrevistado ME6 percebe que os projetos desenvolvidos pela escola têm pouca participação da comunidade, reconhecendo o potencial para ampliar esse engajamento, mas indicando a necessidade da escola em convidar mais ativamente pais e moradores. Aponta a importância do aprendizado conjunto entre escola e comunidade e sugere ações práticas, como mutirões de limpeza, para promover a conscientização ambiental e a responsabilidade social.

Esses projetos pouco envolvem a comunidade. Acho que tem potencial para isso, porém, falta um pouco a escola chamar mais a comunidade. **Acho que a escola deveria convidar mais os pais e a**

<sup>38</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME5). Entrevista 5 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (50 min).

**comunidade local para participarem das atividades.** Além de aprender todo mundo junto, escola e comunidade. Fazer mutirões para recolher lixos e resíduos em ambientes que sofrem com esse problema, conscientizando da responsabilidade de cada um com o futuro do planeta. (ME6, Informação verbal, grifo nosso).<sup>39</sup>

A fala revela uma crítica à falta de iniciativa institucional para ampliar a participação comunitária, ao mesmo tempo que enfatiza a importância da colaboração prática e compartilhada. O discurso configura a escola como um espaço que pode e deve promover a integração social por meio de ações concretas, que gerem benefícios ambientais e sociais, reforçando o sentido de pertencimento e cooperação entre os atores envolvidos.

Finalmente, o entrevistado ME7 destaca a participação dos pais e da comunidade no projeto da Caminhada Ecológica, envolvendo o plantio de mudas pelo distrito de Calcilândia e nas propriedades dos moradores. Embora reconheça que “algumas pessoas da comunidade participam de palestras e oficinas,” ressalta que essa presença é pouco frequente. Enfatiza o papel da escola na divulgação e conscientização, bem como o acolhimento e a participação ativa da comunidade nos projetos, sugerindo a necessidade de maior frequência dessas ações para fortalecer a relação entre escola e comunidade e ampliar seus benefícios sociais e ambientais.

**O projeto da Caminhada Ecológica contou com a participação dos pais caminhando pelo distrito de Calcilândia e ajudando no plantio de mudas e a participação da comunidade que permitiu plantar essas mudas nas suas calçadas e dentro dos seus lotes. Algumas pessoas da comunidade participam de palestras e oficinas ligados a esse tema ambiental. Porém é mais raro essa participação.** O papel da escola é de divulgar e conscientizar todos os envolvidos. E o papel da comunidade foi acolher e participar de forma ativa nos projetos. Poderiam acontecer com maior frequência tais projetos e assim fortalecer as relações de forma mútua. Podem trazer diversos benefícios (projetos que envolvam escola e comunidade), desde o consumo consciente de produtos orgânicos até uma forma de gerar renda e sustento para diversas famílias como a agricultura familiar. Gostaria de deixar como sugestão que escola e comunidade continuem trabalhando juntos desenvolvendo esses projetos ambientais. Porém de forma mais constante. Nas duas edições da caminhada ecológica os alunos e pais plantaram algumas mudas na praça em frente à escola... criando uma sensação de pertencimento das atividades vivenciadas e conscientização ambiental. (ME7, Informação verbal, grifo nosso).<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME6). Entrevista 6 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (48 min).

<sup>40</sup> Entrevista concedida pelo um membro da comunidade escolar (ME7). Entrevista 7 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (39 min).

A análise da fala evidencia uma construção que valoriza a escola como agente articulador e sensibilizador, ao passo que posiciona a comunidade como parceira fundamental, ainda que de participação limitada. O discurso aponta para a importância de consolidar projetos ambientais de forma contínua e participativa, reconhecendo que tais iniciativas geram senso de pertencimento e promovem impactos positivos tanto no âmbito ambiental quanto socioeconômico.

Dessa forma, a interação entre EMVA e comunidade de Calcilândia se apresenta como um processo em construção, que demanda fortalecimento para alcançar maior engajamento e cooperação mútua.

#### 2.2.1 Desafios Institucionais e Sistêmicos na Implementação da Educação Ambiental na EMVA e Comunidade de Calcilândia

Um dos pontos que defendemos na pesquisa é a importância da adoção de metodologias que conectem temas ambientais a questões sociais. Nesse sentido, ações que promovam o diálogo entre os princípios da EA e da Agroecologia tem grande potencialidades para fazer essa conexão, contribuindo para a formação cidadã e a junção da EA formal e aquela desenvolvida em ambiente informal.

Com esse propósito, procuraremos investigar através das entrevistas quais foram os desafios institucionais e sistêmicos enfrentados pela EMVA para a implementação efetiva da EA.

O entrevistado ME4 destaca a sobrecarga da escola, apontando a falta de tempo para planejar e executar projetos, assim como a dificuldade em envolver as famílias. Além disso, ressalta que o currículo escolar não reconhece a EA como componente fundamental, limitando as possibilidades de atuação e fazendo com que apenas professores conscientes realizem ações pontuais, enquanto a maioria das escolas permanece presa a essa rigidez.

A escola é sempre sobrecarregada... falta tempo para pensar projetos, escrever projetos, envolver a família. O currículo não apresenta a educação ambiental como fundamental... isso engaiola e atrapalha as possibilidades. Aquele professor que tem

**consciência acaba fazendo do seu jeito, mas no geral as escolas ficam presas... (ME4, Informação verbal, grifo nosso).**<sup>41</sup>

A análise do discurso desse relato aponta para uma estrutura escolar engessada, na qual a sobrecarga e a falta de suporte coletivo dificultam a ampliação de práticas integradas e efetivas no cotidiano escolar.

Na sequência, o entrevistado ME5 enfatiza a ausência de mão de obra qualificada e outras limitações como falta de tempo, espaço e recursos, como fatores que agravam a situação. Ele sugere a intervenção formal da secretaria de educação, por meio de decretos ou circulares, que obriguem as escolas da rede municipal a desenvolverem projetos práticos de EA.

[...] uma das maiores dificuldades que as escolas têm é que não tem mão de obra... as escolas ainda ficam devendo essa questão e tem sempre uma desculpa, é tempo que não tem, é funcionário que não tem, é não tem espaço, não tem terra. [...] se eu pudesse sugerir para a secretaria de educação passar um decreto ou uma circular dizendo que todas as escolas da rede municipal teria que desenvolver um projeto de educação ambiental com resultado prático... (ME5, Informação verbal).<sup>42</sup>

A análise do discurso desse entrevistado mostra uma legitimação da necessidade de regulamentação formal para enfrentar os entraves institucionais e garantir maior compromisso e efetividade na implementação da EA.

Por fim, o entrevistado ME7 destaca que a falta de recursos financeiros, a desinformação sobre a disponibilidade desses recursos, a capacitação insuficiente dos professores e a vontade da gestão escolar são os principais obstáculos para o desenvolvimento dos projetos ambientais e agroecológicos na escola.

Os problemas principais para o desenvolvimento desses projetos é a falta de recursos financeiros para desenvolver melhores projetos ou a falta de informação da disponibilidade destes recursos. Além de capacitação dos professores e vontade da gestão. (ME7, Informação verbal).<sup>43</sup>

A fala, revela uma crítica velada às limitações materiais e institucionais que comprometem a realização dos projetos, ao mesmo tempo em que ressalta a necessidade de qualificação e engajamento da gestão escolar para fortalecer e

<sup>41</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME4). Entrevista 4 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (46 min).

<sup>42</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME5). Entrevista 5 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (50 min).

<sup>43</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME7). Entrevista 7 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (39 min).

ampliar a EA e Agroecologia no ambiente educacional.

Assim, o conjunto dessas falas revela um panorama complexo em que barreiras sistêmicas e institucionais, como falta de tempo, recursos, capacitação e reconhecimento curricular, se articulam para dificultar a consolidação de práticas de EA e Agroecologia na escola. A análise do discurso aponta para a urgência de medidas estruturantes que favoreçam a formalização, o suporte coletivo e o engajamento institucional para superar essas limitações.

Um ponto recorrente nas falas dos entrevistados é a ausência de reconhecimento, por parte de gestores e professores, do papel da escola como agente articulador e sensibilizador das práticas de EA. Essa lacuna se expressa tanto na dificuldade de mobilizar a comunidade para participar de projetos quanto na percepção de que o currículo carece de conteúdos sistematizados sobre a temática, resultando em uma liderança escolar fragilizada. Contudo, é preciso enfatizar que a Educação Ambiental transformadora não se limita à institucionalização em documentos ou disciplinas formais. Pelo contrário, ela se constrói como conquista social coletiva, nascida da participação ativa da comunidade escolar em sentido amplo, pais, alunos, professores, gestores e demais sujeitos que compartilham o território. Assim, mais do que inserir a EA no currículo, o desafio é fomentar processos dialógicos e colaborativos capazes de gerar práticas concretas, conectando saberes locais e experiências comunitárias, e fortalecendo a escola como espaço de resistência e de construção de alternativas socioambientais.

#### 2.2.2 Perspectivas Colaborativas para a Educação Ambiental na EMVA e na comunidade de Calcilândia

Outro aspecto que procuramos levantar nas entrevistas dizem respeito à colaboração nas ações de EA na EMVA e comunidade de Calcilândia.

Esse aspecto, conforme já abordamos anteriormente no item sobre a interação entre escola e comunidade, está presente na fala de vários entrevistados. Todavia, a fala que expressa de forma mais contundente essa opinião é a do entrevistado ME5, destaca a importância de uma agricultura próxima e respeitosa tanto com a terra quanto com a saúde, valorizando o consumo de alimentos puros cultivados em hortas

e roças locais. Ele enfatiza que o trabalho coletivo é fundamental para o sucesso dos projetos, ressaltando que a construção e a realização das ações na unidade escolar devem promover a participação conjunta da comunidade, fortalecendo vínculos sociais e o senso de pertencimento.

[...] trabalhar perto, fazer essa agricultura de uma forma respeitosa tanto com a terra quanto à saúde... quando você pensa numa horta, numa roça, numa água da fonte, você sabe que tá comendo uma coisa pura. [...] **o mais importante é a gente manter a ideia bem de equipe mesmo, o trabalho de uma pessoa não é o mais importante, o mais importante é que as coisas aconteçam coletivamente.** [...] quando se fala de unidade escolar criando projeto, construir as coisas, fazer as coisas acontecerem, o mais importante é que isso traga essa coisa de comunidade, as pessoas fazendo as coisas juntas. (ME5, Informação verbal, grifo nosso)<sup>44</sup>

A análise do discurso aponta para uma perspectiva integradora e colaborativa, que valoriza o trabalho em equipe e a construção coletiva como fundamentos para o desenvolvimento da EA e Agroecologia. O entrevistado expande a visão individual para a dimensão comunitária, enfatizando a necessidade de envolver a comunidade na criação e execução dos projetos, de modo a fomentar práticas sustentáveis e saudáveis com impactos positivos tanto sociais quanto ambientais.

Por fim, destacamos que em várias entrevistas, diferentes elementos discursivos coexistiam, revelando contradições internas. Por exemplo, sujeitos que, em determinados momentos, adotavam uma perspectiva crítica ao discutir o papel do agronegócio, mas recorriam a discursos naturalistas ou conservadores ao tratar de ações educativas, evidenciando uma tensão entre prática e concepção.

Esse conjunto de discursos evidencia que, apesar das potencialidades e do reconhecimento do valor da comunidade para a escola, a falta de comunicação clara, a resistência simbólica na relação entre escola e pais, e a descontinuidade das ações coletivas são fatores que dificultam a construção de uma interação mais efetiva entre a EMVA e a comunidade de Calcilândia. A análise do discurso aponta para a necessidade de estratégias pedagógicas com potencial verdadeiramente emancipador e popular que promovam o diálogo aberto, a valorização dos saberes locais e a continuidade das iniciativas participativas como caminhos para superar esses desafios.

---

<sup>44</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME5). Entrevista 5 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (50 min).

### 2.3 Segundo eixo: A Comunidade

Neste eixo, a análise concentrou-se em compreender as relações estabelecidas entre os moradores do distrito de Calcilândia e o território, destacando como as concepções de meio ambiente se entrelaçam com os modos de vida e as práticas produtivas. Por meio da metodologia de AD, foram examinadas narrativas que revelam vínculos afetivos e identitários com o lugar, assim como posicionamentos frente às dinâmicas econômicas e ambientais que atravessam o território.

A investigação também se concentrou na relação entre a comunidade local e a escola, observada a partir do olhar dos próprios moradores e considerando as tensões presentes no território, marcadas pela convivência e, por vezes, pelo conflito, entre rationalidades agroecológicas e agroindustriais, especialmente quando essas disputas atravessam o ambiente escolar. A organização das falas permitiu identificar como essas rationalidades distintas emergem nos discursos, revelando influências das tradições locais, mudanças no uso da terra e formas de interação com os projetos desenvolvidos pela escola.

Essa dinâmica discursiva dialoga diretamente com a perspectiva apresentada por Leff (2009), segundo a qual compreender o mundo exige reconhecer que o aprendizado se constitui a partir do ser de cada sujeito e de suas formas singulares de significar a realidade. Como afirma o autor:

A pedagogia da complexidade ambiental reconhece que apreender o mundo parte do ser de cada sujeito, de seu ser humano; essa aprendizagem consiste em um processo dialógico que transborda toda rationalidade comunicativa construída sobre a base de um possível consenso de sentidos e verdades (Leff, 2009, p. 20).

Assim, os discursos coletados na pesquisa evidenciam justamente esse processo dialógico e plural, no qual diferentes modos de viver, interpretar e transformar o território disputam sentidos sobre natureza, produção e escola.

O objetivo foi entender de que forma essas perspectivas se articulam no cotidiano da comunidade, ressaltando os elementos discursivos que configuram a percepção coletiva sobre a relação com a natureza e as práticas produtivas.

A seguir, apresentam-se as entrevistas realizadas com moradores do distrito, dispostas em ordem numérica, preservando-se integralmente os relatos para manter

a autenticidade das falas. Cada trecho reflete concepções, práticas e percepções dos entrevistados acerca da EA na EMVA e a dinâmica ambiental no território de Calcilândia, e revelam como compreendem e vivenciam a gestão local do meio ambiente, as dinâmicas produtivas associadas ao agronegócio e suas implicações socioambientais. As falas também permitem identificar nuances e correntes teóricas implícitas, bem como a forma como a comunidade se relaciona com a EMVA, reconhecida como espaço de diálogo, formação e mediação entre diferentes perspectivas e interesses presentes no território.

A partir dos discursos coletados junto aos moradores e familiares de alunos da escola, é possível identificar tensões, convergências e contradições que refletem as dinâmicas sociais, ambientais e educativas no território, articuladas em três categorias temáticas a seguir:

a) Interação entre comunidade e escola

A relação entre a EMVA e a comunidade de Calcilândia, segundo os entrevistados MC1, MC2 e MC3, apresenta um caráter de proximidade e colaboração, embora marcada por percepções distintas quanto à efetividade das ações desenvolvidas.

O entrevistado MC1, por exemplo, destaca sua participação frequente nas atividades escolares e eventos para os quais é convidado, mas evidencia certo descontentamento com a forma como a comunidade é integrada ao cotidiano escolar. Para ele, a abertura da escola à comunidade poderia ser mais ampla e constante, com a oferta de atividades que ultrapassassem os limites da participação de pais ou responsáveis, contemplando toda a população. Essas iniciativas, segundo MC1, deveriam incluir cursos e palestras voltadas à vida no campo e à relação com a natureza, como forma de ampliar a “troca” - compartilhamentos - de saberes e fortalecer os vínculos entre escola e comunidade:

Sempre que posso participar das atividades que acontecem na escola como reuniões e festividades, sempre que precisa a gente está lá participando. Eu acho que a escola é um local aberto, poderia ser mais, tem horas, alguns momentos eu acho que deixa a desejar [...] mas nada que não dê para melhorar no dia a dia. A escola deveria sim, oferecer cursos palestra para comunidade [...] **a escola não só**

**como instituição de ensino, mas sim como algo super importante para a comunidade e que é importante para todos independente se você tem filhos ou não na escola, alguém que estuda ali mas no geral é um local de muito aprendizado para todos. (MC1, Informação verbal, grifo nosso).**<sup>45</sup>

Nessa perspectiva, o entrevistado MC2 também enfatiza a relação colaborativa:

**Sou familiar do aluno e morador da comunidade, ajudo sempre que é preciso que a escola precisa de algum voluntário eu ajudo. Sempre que eles precisam, a [...] me avisa, eu me programo e participo porque eu acho importante ajudar e ter noção de tudo o que está acontecendo. Sempre de portas abertas para ajudar, quando a comunidade precisa, a escola tá de portas abertas para ajudar no que elas precisarem. Eu acho que se tivesse projetos focado nessa parte de trazer a comunidade para dentro da escola seria bom começar com aquelas pessoas que tem dificuldade como alguns adultos que tem essa vontade de ler, de aprender a ler e a escrever mas não tem essa oportunidade entendeu? (MC2, Informação verbal, grifo nosso).**<sup>46</sup>

O entrevistado, reconhecendo, de forma recíproca, que a escola igualmente se mostra aberta e disposta a atender às demandas locais, que vão para além das discussões sobre os problemas ambientais. Nesse aspecto, ele sublinha a importância de ampliar o alcance das ações escolares por meio da implementação de projetos voltados àqueles que não tiveram acesso à alfabetização na idade adequada, transformando o espaço escolar em um ambiente inclusivo de aprendizagem para jovens e adultos. Essa colocação evidencia uma compreensão ampliada do papel social da escola, não restrita à educação formal das crianças, mas como agente ativo na promoção da justiça social, na redução das desigualdades educacionais e no fortalecimento dos vínculos comunitários de Calcilândia, em consonância com uma perspectiva emancipatória da educação.

Enquanto o entrevistado MC3, morador do distrito há 23 anos, reforça a visão de que a escola representa “união e parceria”, tanto por sua trajetória pessoal como ex-aluno quanto por seu vínculo familiar atual com a escola. No entanto, manifesta expectativa de que a escola amplie suas ações de integração, por meio da oferta de cursos e oficinas que promovam maior acolhimento e participação da comunidade como um todo:

---

<sup>45</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade (MC1). Entrevista 1 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 2, mp3 (39 min).

<sup>46</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade (MC2). Entrevista 2 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 2, mp3 (33 min).

[...] escola Vale na minha comunidade, a escola Vale do Amanhecer representa união e parceria. **Eu acho importante que a comunidade esteja presente em todos os eventos da escola.** Eu acho que a escola é muito importante e deve ser mais acolhedora para a comunidade de Calcilândia. **Eu acho que a escola poderia oferecer cursos e oficinas para comunidade porque ia unir escola e comunidade e pais de alunos.** (MC3, Informação verbal, grifo nosso).<sup>47</sup>

A partir desses depoimentos, percebe-se que, embora haja reconhecimento da relevância da escola como espaço de aprendizado e integração, em especialmente relacionando a dinâmica ambiental, há também um consenso entre os entrevistados sobre a necessidade de ampliar e diversificar as iniciativas voltadas à comunidade. As falas apontam para um desejo de fortalecimento dos vínculos, valorizando a escola não apenas como instituição de ensino, mas como centro cultural e social, capaz de promover oficinas, cursos e projetos que contemplam toda a população, independentemente de vínculos diretos com alunos matriculados.

Da mesma forma, o entrevistado MC4 critica a limitada participação da comunidade e dos familiares nas atividades escolares, especialmente em palestras, apontando que essa exclusão compromete a construção coletiva do conhecimento ambiental. Sua fala evidencia que, em geral, os palestrantes vindos da cidade de Goiás adotam uma abordagem verticalizada, apresentando apenas suas visões, sem abrir espaço para que alunos, pais e moradores compartilhem seus saberes e experiências sobre o meio ambiente e o território.

[...] os pais não são chamados para palestras igual eu já te disse, e é um pessoal bastante acolhedor as pessoas, mas assim, **nessas atividades de palestra eles deixam comunidade fora disso porque eu como mãe eu me sinto nesse lugar. Eles não debatem opiniões com os pais, somente os palestrantes** a maioria das vezes de Goiás e só falam a opinião deles para os alunos. Os pais também da opinião para os alunos porque senão fica somente a opinião dos palestrantes. A escola poderia sim trazer oficinas e tudo, seria muito interessante para os alunos além de só tratar de meio ambiente. (MC4, Informação verbal, grifo nosso).<sup>48</sup>

Essa perspectiva evidencia a necessidade de ampliar a participação da comunidade nas atividades formativas da escola, de modo que o processo educativo seja mais dialógico e integrador. A abertura para o compartilhamento de saberes,

---

<sup>47</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade (MC3). Entrevista 3 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 2, mp3 (35 min).

<sup>48</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade (MC4). Entrevista 4 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 2, mp3 (46 min).

tanto acadêmicos quanto tradicionais, pode contribuir para fortalecer os vínculos entre escola e comunidade, além de enriquecer as discussões sobre o meio ambiente e outros temas relevantes ao contexto local. Porém, é possível perceber nas entrelinhas do discurso do entrevistado MC4, sua objeção a crítica ao agronegócio. Que para o entrevistado, é um discurso único no ambiente escolar, como poderemos ver mais adiante em suas falas.

Em linha de coesão, tanto com os demais entrevistados da comunidade, como com os entrevistados na escola, o entrevistado MC5, também reforça a relevância da parceria entre escola e comunidade, especialmente em atividades relacionadas ao “Cerrado e à natureza”. Ele reconhece que a escola já se apresenta como um espaço aberto à comunidade, mas avalia que essa abertura poderia ser ainda maior. De forma convergente ao que foi exposto pelo entrevistado MC2, MC5 observa que, embora a comunidade seja pequena, ainda há um número considerável de pessoas com baixo nível de escolaridade, o que representa uma oportunidade para ampliar o papel social da escola como espaço não apenas de EA formal e não formal, mas também de alfabetização e formação de adultos que não tiveram acesso à educação no período adequado.

As atividades abertas à comunidade né [...] algumas assuntos mais ligados à escola ou ao Cerrado a natureza. **Eu me considero um pai presente e eu sempre que me chamam eu estou lá... Eu acho fundamental essa parceria. Eu acho que a escola é um lugar aberto a comunidade mas eu acho que poderia ser mais aberto ainda.** Às vezes a comunidade é pequena né, e muita gente não tem muito ensino muita instrução. Então eu acho que às vezes, se tivesse mais motivação a comunidade participaria mais né... Acho que precisa ter mais abertura né, para puxar a comunidade para dentro da escola. (MC5, Informação verbal, agrifo nosso).<sup>49</sup>

Chama atenção para o fato de que segundo o entrevistado, a escola, outrora já esteve mais aberta a comunidade do que agora, como veremos no próximo capítulo, em outro trecho da entrevista de MC5 e também de MC4. O que demonstra a mudança brusca na gestão da escola a partir do início de 2025.

Adiante, MC5 complementa sua fala, destacando que esses momentos de interação entre comunidade e escola também representam oportunidades para que pais e responsáveis apresentem suas próprias visões, contribuindo tanto para o campo pedagógico quanto para práticas concretas no cotidiano. Essa observação,

---

<sup>49</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade (MC5). Entrevista 5 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 2, mp3 (48 min).

embora com nuances diferentes, dialoga com a posição manifestada pelo entrevistado MC4 sobre a importância de espaços de escuta e valorização do saber comunitário. Embora nesse caso, o entrevistado aponte para uma perspectiva agroecológica como descrito no trecho que diz “[...] é importante ter esses momentos até para abrir né, uma roda de conversa com os pais e a comunidade, porque às vezes né... a gente tem outras visões. E essas outras visões elas podem muito somar, tanto na questão pedagógica como na prática.” (MC5, Informação verbal).

O entrevistado MC7 também compartilha a percepção de que a relação entre escola e comunidade é de apoio mútuo. No entanto, ressalta que essa parceria ainda poderia ser fortalecida por meio de uma comunicação mais ativa e da realização de encontros e atividades que envolvam diretamente a população. Para ele, tais ações favoreceriam a aproximação, o diálogo e a participação, ampliando os benefícios dessa interação em que “[...] a escola apoia a comunidade, mas tinha que ter mais reunião, mais comunicação mais atividade assim pra população, essas coisas eu acho que iria melhorar um pouco” (MC7, Informação verbal, grifo nosso).

### b) Educação Ambiental na escola

Quanto às perguntas relacionadas à EA na EMVA, observa-se que, na perspectiva dos entrevistados, há um reconhecimento do valor dessas práticas, especialmente quando articuladas com a participação comunitária. O entrevistado MC1 destaca que considera fundamental abordar questões ambientais no espaço escolar, sobretudo quando há interação direta com a comunidade. Ele menciona que já foram realizados projetos voltados ao cuidado com a terra e com a natureza, incluindo ações práticas e de conscientização.

Além disso, ressalta a importância de integrar conhecimentos tradicionais e saberes locais, transmitidos pelos mais velhos, como parte do processo educativo, conforme pode ser observado no trecho a seguir:

Acho muito importante a questão do meio ambiente, a **criação de oficinas, hortas, palestras, minicursos; acho muito importante a escola fazer e quando a comunidade participa**. A escola já fez projetos sobre os cuidados com a terra e com a natureza e afirmando a questão do meio ambiente nas ruas, sair com os alunos fazendo uma limpeza, falando sobre a conscientização e o cuidado com o meio

ambiente e a terra né [...] foi trabalhado sobre os conhecimentos passados pelos mais velhos, a valorização dos saberes locais e aproveitamento da terra. (MC1, Informação verbal, grifo nosso).<sup>50</sup>

Ao analisarmos a fala, observa-se que, para o entrevistado, a valorização dos saberes comunitários aproxima a escola de uma perspectiva de EA contextualizada, que ultrapassa os limites físicos da sala de aula e se articula com o território em sua complexidade socioambiental. Essa integração ocorre tanto no campo conteudista, por meio de sugestões como a oferta de palestras e/ou minicursos que abordem temáticas relacionadas à realidade local, quanto no campo prático, exemplificado pela implementação da horta escolar como espaço de aprendizagem e interação comunitária.

Tais iniciativas revelam um entendimento de que as ações de EA não precisariam se dissociar das propostas de EA formais previstas para o ensino básico, mas que se ampliariam ao incorporar práticas educativas que dialogam com as experiências e modos de vida da comunidade, ou seja, de uma EA não formal. E ao promover esse entrelaçamento entre conhecimento escolar e saberes tradicionais ou locais, bem como a sua interação com a comunidade, a escola se tornaria passível de potencialização de processos formativos críticos, capazes de fomentar reflexões sobre a relação ser humano–natureza, a sustentabilidade e as implicações socioeconômicas das práticas produtivas de cunho capitalista vigentes no território de Calcilândia.

E na mesma perspectiva de MC1, o entrevistado MC2 também enfatiza a relevância da temática de EA na EMVA, associando-a à sustentabilidade, à preservação dos bens naturais e à valorização dos saberes transmitidos pelos mais velhos. Ele reforça que práticas como o aproveitamento responsável da terra, a proteção do solo, da água e das nascentes, bem como a preservação dos costumes e saberes populares, são fundamentais para que a escola contribua efetivamente com a conscientização ambiental. Além disso, destaca que já existem projetos na escola que incentivam e valorizam a cultura local e as tradições comunitárias os conhecimento passado pelos mais velhos, “[...] a valorização dos saberes locais, aproveitamento responsável da terra, proteção do solo, da água, da nascente e saber popular. **Na escola tem alguns projetos que incentivam e valorizam a cultura e**

---

<sup>50</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade (MC1). Entrevista 1 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 2, mp3 (39 min).

**os costumes populares”** (MC2, Informação verbal, grifo nosso).

Seguindo essa mesma linha, o entrevistado MC3 também relata experiências vividas na escola, relacionadas EA, mencionando que “**A escola Vale já fez palestra sobre meio ambiente, hortas e oficinas. A escola já fez palestra sobre cuidar da terra e da natureza.**” (MC3, Informação verbal, grifo nosso). Suas palavras, assim como as dos demais entrevistados evidenciam que a escola já promoveu momentos práticos e formativos sobre a temática, reforçando a importância de manter e ampliar tais atividades.

E nessa perspectiva, o entrevistado MC4, vai além, nessa discussão ao demonstrar que tem conhecimento aprofundado dos projetos desenvolvidos na escola, fruto tanto da experiência direta ao trabalhar na escola, quanto dos relatos das filhas que lá estudam. Ele destaca uma diversidade de iniciativas que envolvem hortas, questões ambientais, uso de agrotóxicos, agricultura familiar e agronegócio, evidenciando a dualidade presente nas práticas pedagógicas da escola.

**A escola faz vários projetos eu vejo as minhas filhas contando. Quando eu trabalhei na Vale também, eu sei que faz vários projetos** que ela realiza sobre horta, sobre meio ambiente, sobre a natureza, sobre os agrotóxicos, sobre agricultura familiar e sobre agronegócio. A escola **ela já trabalhou com a sustentabilidade que é cultura local e também Agroecologia**, ela trabalha valorização de saberes locais, uso de produtos químicos ela não trabalha e nem empreendedorismo. A escola também trabalha sobre a proteção das nascentes, já fez maquete sobre isso, da proteção dos solos, saber popular, agroflorestal [...] então a escola ela visa muito o meio ambiente. (MC4, Informação verbal, grifo nosso).<sup>51</sup>

Além disso, MC4 ressalta a importância dada pela escola à sustentabilidade, à valorização da cultura local e dos saberes tradicionais, bem como à Agroecologia. Entretanto, expressa uma ênfase quanto ao tratamento dado ao uso de produtos químicos e ao empreendedorismo, temas que, segundo ele, são pouco ou nada abordados no ambiente escolar. O entrevistado também menciona a utilização de recursos didáticos, como maquetes, para trabalhar a proteção das nascentes e dos solos, o que evidencia certa diversidade nas dinâmicas pedagógicas realizadas na escola e reforça seu compromisso com a EA. Apesar desses pontos positivos, essa fala por si só, não nos dá um prognóstico da corrente filosófica de EA adotada na escola, ou até mesmo das possíveis várias correntes filosóficas adotadas.

---

<sup>51</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade (MC4). Entrevista 4 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 2, mp3 (46 min).

Já o entrevistado MC5, destaca a importância da temática ambiental no contexto escolar a partir da análise da nuvem de palavras apresentada durante a entrevista, como se pode observar no Apêndice C, ao final deste trabalho. Ele relata que as crianças frequentemente comentam sobre a maioria dos termos abordados, especialmente sobre Agroecologia, a qual atribui o maior valor dentro das palavras destacadas. O entrevistado exalta a aprendizagem dos alunos na escola acerca dessas questões e chama atenção para o conhecimento que os alunos levam para casa, compartilhando com suas famílias. Ele ainda ressalta que, embora a escola valorize as questões do campo, é necessário ampliar a oferta de informações e que a escola deve se tornar mais receptiva à temática ambiental.

Na nuvem de palavras muitas coisas daí, os meninos já comentaram né, acho que a **Agroecologia é o que eles mais comentou**, mas tudo que tá na nuvem de palavra que é inerente a educação deles eu acho que é um aprendizado de que eles levam para casa né, que eu vejo isso **quando eles chegam e passam para a gente quando a gente não tem um conhecimento de alguma coisa eles chegam, eles querem falar**, então eles sempre chega em casa eu pergunto para eles né, como foi lá? O que que aconteceu? E aí eles sempre comentam quando tem alguma atividade. Então Agroecologia eu acho que nessa nuvem em primeiro lugar. Eu acho que a **escola valoriza as questões no campo mas eu acho que falta** mais né acho que falta **expandir mais essas informação**, a escola ser mais receptiva. (MC5, Informação verbal, grifo nosso).<sup>52</sup>

Na sequência, MC5 ainda discorre:

Eu acho que a **Calcilândia tem muita gente cabeça aberta** que vê toda essa maldade que tá acontecendo com a natureza né. Toda essa destruição, **mas tem pessoas** que estão assim (risos)... E nada né, **acreditando que o futuro só é possível** se for desse jeito né, se for a base do veneno, do desmatamento e do fogo, então é triste é muito triste e eu acho que a **escola poderia fazer algo** né, mas precisa ter vontade. (MC5, Informação verbal, grifo nosso).

No entendimento do entrevistado, o contexto socioambiental do distrito de Calcilândia revela uma dualidade: apesar de existir um grupo significativo de pessoas com consciência ambiental crítica, persiste uma parcela da população que mantém a crença de que o futuro está condicionado à continuidade de um modelo produtivo pautado no uso intensivo de agrotóxicos, no desmatamento e nas queimadas. Nesse cenário, o entrevistado atribui à escola um papel central na promoção de intervenções e na transformação dessa realidade, ressaltando que tal mudança depende de

<sup>52</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade (MC5). Entrevista 5 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 2, mp3 (48 min).

vontade política e empenho coletivo. Sua fala expressa, assim, a convicção de que a ação articulada entre escola e comunidade é capaz de resignificar as relações estabelecidas com a natureza.

E, ainda que a responsabilidade atribuída à escola seja significativa, observa-se que o entrevistado mantém viva a esperança de que a educação seja capaz de transformar pessoas e, consequentemente, de que as pessoas possam transformar o mundo, como nos recorda Paulo Freire ao afirmar que a educação é um ato político e libertador. Embora o recorte da fala, à primeira vista, possa ser interpretado como uma visão pragmática da EA, a análise integral do depoimento revela uma perspectiva progressista e crítica, alinhada às correntes pedagógicas que compreendem a educação como prática de liberdade e instrumento de emancipação socioambiental. Tal posicionamento se destaca em relação às falas dos demais entrevistados, por apresentar maior elaboração e clareza conceitual, aproximando-se de uma compreensão freireana que valoriza o diálogo, a problematização e a articulação entre saberes locais e conhecimentos científicos como caminho para a construção de uma consciência ambiental transformadora.

O entrevistado MC7 amplia as contribuições dos demais participantes ao enfatizar o valor dos conhecimentos transmitidos pelos mais velhos e dos saberes tradicionais vinculados ao uso responsável dos bens naturais. Sua fala evidencia preocupação com os impactos nocivos dos agrotóxicos sobre as lavouras, ao mesmo tempo em que destaca a relevância do uso de adubo orgânico e da prática da agrofloresta, afirmando: **“Eu acho que esse conhecimento dos mais velhos, saberes né, e sem veneno, sem agrotóxico, e o negócio na lavoura, adubo orgânico né, e agrofloresta é importante. Sem veneno.”** (MC7, Informação verbal, grifo nosso). Essa posição revela uma consciência ambiental fundamentada no respeito e na preservação da natureza. Sob a ótica da análise do discurso, considerando, inclusive sua perspectiva de análise histórica, tal posicionamento reafirma o papel dos saberes locais como instrumentos de resistência frente às pressões do modelo agroindustrial hegemônico, bem como como base para a construção de práticas produtivas sustentáveis e socialmente enraizadas.

A partir das falas dos entrevistados, evidencia-se que termos como *Agronegócio*, *Agroecologia*, *Sustentabilidade* e *Agrofloresta* já integram o vocabulário e o repertório conceitual da comunidade de Calcilândia. Tal constatação indica que os moradores tiveram contato prévio com essas temáticas e práticas, seja por

experiências diretas no território, seja por meio das ações educativas desenvolvidas pela EMVA, configurando um acervo de saberes heterogêneo e socialmente construído.

Nesse contexto, torna-se visível uma dualidade que atravessa a comunidade, expressa em distintas concepções de relação com a natureza e de modos de produção. De um lado, encontram-se aqueles que se identificam com a perspectiva agroecológica, valorizando práticas sustentáveis, a preservação ambiental e uma EA Crítica, voltada para a emancipação e transformação social. De outro, situam-se aqueles que defendem uma lógica produtiva vinculada ao agronegócio, compreendido como modelo de desenvolvimento local hegemônico, ainda que marcado por controvérsias em seus impactos socioambientais e, nesse sentido, tendem a sustentar uma EA de caráter mais pragmático e, por vezes, conservador, orientada à manutenção do *status quo*.

Essa dualidade não se restringe a uma divergência conceitual, mas representa um campo de tensões e disputas simbólicas no território. Ela impõe desafios tanto à prática da EA na EMVA quanto à construção de relações mais integradas e colaborativas entre comunidade e território. Assim, compreender e dialogar com essas perspectivas antagônicas torna-se condição essencial para que a EA possa operar como um instrumento de mediação e de reconfiguração das relações socioambientais, superando dicotomias e potencializando práticas coletivas que conciliem produção e respeito a natureza.

### c) Gestão ambiental e modos de produção no território

Na temática da gestão ambiental e dos modos de produção no território de Calcilândia, os entrevistados na comunidade, também apresentam discursos diversos, refletindo as tensões e contradições inerentes ao contexto local. Tal diversidade é exemplificada pelo depoimento do entrevistado MC4, que ao ser questionado sobre as práticas de produção e a gestão ambiental na comunidade, expõe uma visão particular sobre o agronegócio, tema central nas dinâmicas territoriais.

MC4 relata que, na percepção da maioria, o agronegócio é visto de forma

distorcida, contrapondo essa narrativa a sua própria experiência enquanto integrante do setor. O entrevistado, que atua como arrendatário de terra para grandes produtores de soja em Calcilândia, defende o agronegócio e seu modo de produção, criticando a forma como este é abordado no ambiente escolar. Segundo ele, as palestras realizadas na EMVA sobre o tema raramente incluem a participação de pessoas diretamente envolvidas com o agronegócio, o que, em sua visão, compromete o debate ao restringir as perspectivas apresentadas aos alunos.

Esse posicionamento evidencia um sentimento de desconsideração e subestimação do agronegócio, frequentemente retratado, conforme apontado por MC4, como o “vilão” nas discussões públicas, sem que se considere adequadamente sua complexidade e relevância econômica para a comunidade local. O entrevistado destaca, portanto, a urgência de promover um diálogo plural e inclusivo, que incorpore as múltiplas perspectivas sociais acerca do agronegócio, que possibilite uma compreensão mais abrangente e menos dicotômica das interações entre a produção agrícola e o meio ambiente. Conforme exemplificado:

Ela (escola) trabalha agronegócio no meu ver, que **eu faço parte do agronegócio**, como um assunto distorcido pela maioria. Quando é tratado do agronegócio os alunos somente tem opinião dos palestrantes, e tem que **as pessoas que trabalham realmente com agronegócio, possa realmente participar, debater do assunto juntamente com os alunos porque na história a gente tem duas visões**. Eu acho assim que é um desrespeito, há um desvalorização e coloca nós como vilão da história. (MC4, Informação verbal, grifo nosso).<sup>53</sup>

Na contra-mão dessa fala, o entrevistado MC5, discorre:

**Em uma faixa da nossa divisa de terra é uma faixa que não dá para plantar nada, o que nasce é aqueles mato que são mais resistentes ao veneno, porque a terra tá deserta né...** O chão, é aquele chão seco, batido e é uma terra, um pedaço de terra minha, que tá perdida que não serve mais para nada. Porque a natureza tá destruída. (MC5, Informação verbal, grifo nosso).<sup>54</sup>

Em contrapartida à defesa do agronegócio apresentada pelo entrevistado MC4, o entrevistado MC5 traz um relato crítico sobre os impactos ambientais e sociais decorrentes da expansão desse modelo produtivo no território de Calcilândia. Ele destaca a degradação da terra em sua propriedade, evidenciando a destruição

<sup>53</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade (MC4). Entrevista 4 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 2, mp3 (46 min).

<sup>54</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade (MC5). Entrevista 5 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 2, mp3 (48 min).

causada pelo uso intensivo de agrotóxicos e a consequente infertilidade do solo. Esse testemunho revela o conflito entre os modos tradicionais de produção que valorizam a relação harmoniosa com a natureza e a lógica do agronegócio, que prioriza o lucro e frequentemente promove a degradação ambiental.

A partir das falas, é possível compreender a complexidade da gestão ambiental e dos modos de produção em Calcilândia, marcada por uma disputa discursiva e prática entre diferentes atores sociais, como será abordado de forma mais aprofundada no capítulo seguinte. De um lado, há a perspectiva agroecológica; de outro, a perspectiva do agronegócio, que privilegia a expansão produtiva e o “desenvolvimento” econômico no território. Essas diferentes visões refletem modos distintos de entender e organizar a relação com o território, sendo fundamental que a escola funcione como espaço de diálogo crítico que acolha e medie essas tensões para construir uma gestão ambiental mais democrática, participativa com fundamentação crítica.

O entrevistado MC5, ainda aprofunda o debate crítico ao apontar que a expansão do agronegócio no distrito está centrada na busca pelo lucro de poucos, em detrimento da qualidade de vida e da segurança alimentar da comunidade local. Ele questiona a finalidade da produção agroindustrial, ao afirmar que os produtos gerados não destinam-se ao consumo da população local, mas sim para atender demandas externas, o que evidencia uma desconexão entre o território e a lógica econômica local vigente:

**Hoje a Calcilândia é baseada na agricultura, produzem visando o bolso mas eles produzem para mandar para fora né, para os lucros de poucos. Enquanto os pequenos e a comunidade toda né, tá vivendo de quê? É do mínimo.** E aí criticam isso. Critica o custo dos alimentos mas não percebem que o que eles produzem por exemplo é pro gado comer, e depois vendem a carne. Não produzem para nossa mesa, então a comunidade, ou seja, a União e o poder público que incentiva à produção de alimento eu questiono muito isso, parece que é uma coisa que todo mundo sabe mas não admite. (MC5, Informação verbal, grifo nosso).<sup>55</sup>

Essa fala denuncia uma tensão latente: embora a maioria da comunidade reconheça os efeitos negativos da expansão do agronegócio, essa realidade muitas vezes é ignorada ou minimizada, possivelmente pela dependência econômica e pela influência das forças que sustentam esse modelo produtivo, seja de forma abrupta ou

<sup>55</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade (MC5). Entrevista 5 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 2, mp3 (48 min).

simbólica e sutil. O entrevistado reforça que suas críticas e questionamentos sobre o modelo vigente são vistos pela comunidade como contrários ao desenvolvimento, chegando a ser rotulado como "chato" e contrário ao progresso: "Quando converso com as pessoas, às vezes dizem que eu sou chato, que sou contra o desenvolvimento, que sou contra o agronegócio, que sou a favor do desemprego, que eu sou contra a produção..." e acrescenta ainda que "Mas eu acho que esse povo pensa só no lucro imediato, não vê o que vai perder lá na frente. (MC5, Informação verbal).

Nesse sentido, é possível perceber, para além da complexidade e da divergência de opiniões, que esse conflito expressa a disputa de narrativas e práticas que moldam o futuro do território. O que desmascara o conflito de valores e percepções que permeia o debate sobre o território:

Na sequência, MC5 aborda a presença dos chamados "negacionistas" na comunidade de Calcilândia, que rejeitam a gravidade das questões ambientais, negando ou minimizando os impactos causados:

Tem gente que acha que isso é besteira é uma negação. Os famosos negacionistas que lá na Calcilândia tem. Então a pessoa não sabe por exemplo de que lado que ela tá. Ela não sabe de que lado que ela é. Ela só sabe de que lado que ela quer. **Eu acho que o respeito a natureza não tem de esquerda não tem direita, tem o respeito. Tem o respeito pelo aquilo que nos dá o alimento né... E que é importante para nossa sobrevivência e o futuro dos nossos filhos.** (MC5, Informação verbal, grifo nosso).<sup>56</sup>

O entrevistado observa que, frequentemente, os indivíduos não possuem clareza sobre as posições que assumem, orientando-se antes por preferências ou interesses pessoais do que por uma compreensão crítica das questões em debate, o que compromete a construção de um diálogo efetivo. A fala de MC5 evidencia a dimensão política e social que permeia o debate ambiental no território, demonstrando que a discussão ultrapassa o mero enquadramento em alinhamentos ideológicos convencionais (esquerda/direita), situando-se no campo do respeito essencial à natureza e à própria sobrevivência humana.

O entrevistado MC7 reconhece a influência do agronegócio nas práticas escolares, embora observe que as crianças pouco mencionam esse tema em suas falas, o que pode indicar uma dificuldade de assimilação ou até uma resistência ao

---

<sup>56</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade (MC5). Entrevista 5 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 2, mp3 (48 min).

conteúdo relacionado ao agronegócio abordado na escola. Essa ausência de diálogo explícito entre os alunos sobre o agronegócio sugere uma lacuna na articulação entre o ensino formal e a vivência cotidiana das crianças. E talvez, pouco problematizado.

Além disso, MC7 relata uma experiência direta e concreta do impacto ambiental do agronegócio no cotidiano familiar. Ele menciona que sua residência fica em frente a uma lavoura de soja e que, quando os agrotóxicos são aplicados, o veneno chega a penetrar dentro da casa, expondo toda a família, inclusive as crianças, a esse impacto nocivo: “[...] o agronegócio influencia na escola, mas os meninos não chega aqui falando sobre isso não [risos], mas na cidade [distrito] influencia sim, joga um veneno ali e chega bem aqui, e é forte, nossa... mas é forte, sente aqui, credo...” (MC7, Informação verbal).<sup>57</sup>

Esse relato, de forma contundente, escancara os efeitos tangíveis da expansão do agronegócio sobre a saúde humana e o meio ambiente em Calcilândia. A presença constante de veneno agrícola no ambiente doméstico reflete as vulnerabilidades às quais essas famílias estão submetidas, muitas vezes sem o devido conhecimento ou proteção.

A partir da análise do discurso, esse depoimento aponta para uma desconexão entre o conhecimento transmitido na escola e a experiência vivida pelos alunos e suas famílias, além de revelar as dificuldades que a comunidade enfrenta para dialogar e reagir frente a essa realidade ambiental. A invisibilidade, ou admissão, como nos lembra o entrevistado MC5, dos impactos do agronegócio nas falas das crianças pode ser interpretada como um silenciamento ou um distanciamento emocional provocado pela naturalização desses problemas, o que reforça a necessidade de uma EA mais crítica e sensível às questões locais.

Após essas análises podemos dizer que nos relatos dos entrevistados da comunidade, assim como os entrevistados da escola, há de forma explícita um reconhecimento consensual da importância da escola como espaço fundamental para a comunidade, tanto como referência social quanto como ambiente potencial de aprendizado coletivo. Todavia, aparece de forma recorrente um sentimento de insatisfação quanto à efetiva participação da comunidade nas atividades escolares, com críticas sobre a limitada abertura da escola para acolher e integrar os moradores

---

<sup>57</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade (MC7). Entrevista 7 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 2, mp3 (31 min).

em sua plenitude.

Frases como “a escola poderia ser mais aberta” e “falta mais motivação para a comunidade participar” indicam uma demanda por maior inclusão e envolvimento comunitário, não apenas dos pais e responsáveis, mas da comunidade em geral. Isso sugere que, apesar da escola ser reconhecida como um espaço de aprendizado e socialização, ainda há barreiras, que restringem a participação ativa e o compartilhamento de saberes entre escola e comunidade, ainda que para eles não esteja lúcido o entendimento do que motiva essas barreiras. Ao analisarmos o discurso, revela-se aqui uma tensão entre o discurso oficial da escola enquanto instituição aberta e acolhedora, e a experiência dos sujeitos que percebem uma abertura insuficiente para o acesso.

O discurso dos moradores, em sua maioria expressa uma valorização significativa dos projetos e práticas escolares voltadas para a justiça ambiental, a Agroecologia e valorização dos saberes locais, especialmente os conhecimentos transmitidos pelos mais velhos. Os depoimentos reconhecem a escola como espaço de transmissão e valorização do conhecimento tradicional e da cultura local, o que reforça a função educativa da escola para além do ensino formal.

Entretanto, a análise revela uma dualidade discursiva, enquanto alguns entrevistados exaltam o avanço e a importância da escola nesse campo, outros destacam as lacunas na expansão e aprofundamento dessas ações, bem como a necessidade de maior receptividade e inclusão da comunidade em tais projetos. Essa tensão aponta para a disputa discursiva entre a valorização da Agroecologia e a crítica, por vezes, velada à hegemonia do agronegócio, temas que permeiam e atravessam o ambiente escolar e comunitário.

O discurso dos entrevistados expressa, ainda, o papel da escola como mediadora das controvérsias ambientais, embora essa mediação nem sempre seja eficaz em promover um debate plural e transformador, apontando para um desafio no campo da EA Crítica.

No terceiro eixo, a análise do discurso revela claramente a existência de diferentes visões e posicionamentos acerca da gestão ambiental e dos modos de produção locais. De um lado, está o discurso do entrevistado MC4, representante da classe produtora ligada ao agronegócio, que se defende daquilo que percebe como uma “distorção” na compreensão social do agronegócio, que para ele é injusta. Seu

discurso expressa a lógica hegemônica do desenvolvimento econômico voltado para a produção em larga escala e o lucro imediato, enfatizando a legitimidade do agronegócio enquanto modo de vida e base econômica do território.

De outro lado, o discurso do entrevistado MC5 contrapõe essa perspectiva, evidenciando os impactos ambientais devastadores da expansão do agronegócio, como a degradação da terra e a contaminação por agrotóxicos.

Essa disputa discursiva sobre os modos de produção e a gestão ambiental reflete as tensões estruturais entre diferentes interesses e poderes no território, com repercussões diretas nas práticas pedagógicas, nas políticas públicas locais e nas relações comunitárias.

Ao analisarmos as três categorias temáticas, demonstra que a escola Vale do Amanhecer ocupa uma posição central nas disputas simbólicas e materiais relacionadas à EA e à gestão territorial em Calcilândia. A escola é percebida como espaço potencial de aprendizado e socialização, mas também como campo de tensões políticas e sociais que refletem os conflitos locais entre agronegócio e práticas sustentáveis.

Os discursos revelam uma demanda coletiva por maior abertura, inclusão e diálogo entre escola e comunidade, destacando a necessidade de uma EA Crítica e contextualizada que contemple os saberes locais e enfrente as contradições do modelo produtivo dominante.

Por fim, essa análise aponta para a urgência de fortalecer a participação comunitária e ampliar as práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica sobre os modos de produção e a gestão ambiental, reconhecendo o papel da escola como agente transformador das relações entre sociedade, natureza e território.

### 3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UM TERRITÓRIO EM DISPUTA: AGROECOLOGIA X AGRONEGÓCIO NOS ESPAÇOS FORMATIVOS DE CALCILÂNDIA

A coexistência, nem sempre pacífica, entre práticas agroecológicas e o avanço do agronegócio expressa, no território de Calcilândia, um conflito que vai além do modelo produtivo. Trata-se de uma disputa territorial que envolve sentidos, modos de vida, educação, trabalho, relação com a natureza e controle do uso da terra. Essa tensão extrapola os limites físicos do campo e alcança os espaços formativos, como a escola, que se transforma em palco de embates simbólicos, ideológicos e políticos. Como analisa Haesbaert (1997, p. 41), a partir da bibliografia de Lefebvre:

Dessa forma, o território deve ser visto na perspectiva não apenas de um domínio ou controle politicamente estruturado, mas também de uma apropriação que incorpora uma dimensão simbólica, identitária e, porque não dizer, dependendo do grupo ou classe social a que estivermos nos referindo, afetiva.

Nessa disputa por “corações e mentes”, a Agroecologia, ao integrar saberes tradicionais, ancestrais e comunitários, propõe uma relação equilibrada e sustentável com o ambiente, respeitando os ciclos ecológicos e valorizando a autonomia dos povos do campo. Em contrapartida, o agronegócio enquanto modelo hegemônico de produção baseado na monocultura, na mecanização intensiva e na mercantilização da terra, representa uma lógica de exploração que favorece a concentração fundiária, a expulsão de comunidades e a degradação ambiental.

Nos territórios em que essas duas rationalidades colidem, como ocorre em Calcilândia ainda que em dimensões desproporcionais, a disputa não se restringe ao campo produtivo, mas assume também uma dimensão simbólica sobre: o que é desenvolvimento? O que é progresso? Que saberes merecem ser ensinados e valorizados? entre outros questionamentos dessa natureza. Território, este, que como demarca Oliveira e Fonseca (2006, p. 136), trata-se de um “território-escola” “[...] constituído por movimentos de ruptura com produção de subjetividades assujeitadas e de captura de produções de subjetividades livres”. A escola, nesse contexto, torna-se um território estratégico, participando ativamente da disputa pela legitimação de modos de vida e projetos de futuro distintos.

## Justificativa e relevância do estudo

A relevância deste estudo reside na compreensão da escola como um território educativo em disputa, onde as tensões entre os modelos agroecológico e agroindustrial afetam diretamente os processos formativos, o que, por sua vez reflete na leitura e relação dos alunos, e até da comunidade distrital, com o meio ambiente. Reconhecer esses conflitos permite ampliar o debate sobre o papel da educação na construção de sociedades mais justas e sustentáveis, especialmente em contextos rurais como o de Calcilândia.

É fundamental analisar como os espaços escolares, muitas vezes atravessados por interesses econômicos e discursos hegemônicos, podem também funcionar como territórios de resistência. Neles, práticas pedagógicas orientadas pela Agroecologia contribuem para o fortalecimento de uma EA Crítica e emancipatória, capaz de promover a consciência ecológica, a valorização dos saberes populares e a defesa de territórios vivos, como já vimos nos capítulos anteriores.

A força política, econômica e simbólica do agronegócio, por sua vez, se infiltra nas práticas escolares, muitas vezes naturalizando o modelo produtivo dominante e silenciando formas alternativas de existência. Dessa forma, torna-se urgente repensar o papel da escola como agente de transformação social frente às desigualdades territoriais e ambientais.

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (Mészáros, 2008, p. 35).

Para Mészáros (2008), qualquer transformação educacional radical, exige romper com a lógica estruturante do capital, que direciona a educação como um de seus mecanismos de sustentação. Isso implica não apenas utilizar os instrumentos já existentes, mas também criar novas formas de ação capazes de sustentar um projeto de ruptura, e verdadeiramente emancipatório. Dessa forma, a mudança educacional só será efetiva se vinculada a uma estratégia ampla de enfrentamento e superação das estruturas que mantêm a dominação capitalista.

## Objetivos e metodologia adotada

Nesse sentido, esse capítulo tem como objetivo analisar como a disputa entre Agroecologia e agronegócio se expressa nos territórios educativos e comunitários, em especial no distrito de Calcilândia. A investigação busca compreender como essas rationalidades em conflito moldam o cotidiano da escola e comunidade e influenciam as práticas pedagógicas, os conteúdos trabalhados e a formação dos sujeitos, bem como a relação da escola com a comunidade distrital.

Compreender essa disputa no espaço escolar exige, portanto, mais do que identificar conteúdos e práticas formais; é necessário perceber a escola como parte viva do território, atravessada por histórias, afetos, silenciamentos e resistências. Nesse sentido, a análise territorial não se restringe ao aspecto físico ou institucional, mas envolve também as dinâmicas simbólicas e subjetivas que constituem o cotidiano educativo. É nessa perspectiva ampliada que se torna possível olhar para a escola como território em disputa, material e sensível, onde diferentes rationalidades, como a agroecológica e a agroindustrial, deixam suas marcas e disputam sentidos, indo de encontro com as colocações de Oliveira e Fonseca (2006, p. 136):

O intuito de ver a escola a partir do seu território, mapeando seus trajetos e paisagens, nada mais é do que almejar ir além do visível, das formas estabelecidas, captando o invisível que as habita, o imperceptível que exige o deslocamento da percepção, propondo, a partir de princípios estéticos, fendas para modos de subjetivação abertos aos devires cognitivos e subjetivos, antes do que atrelados em preferências identitárias.

Nessa perspectiva, é que desenvolvemos a pesquisa a partir de uma metodologia de natureza qualitativa, com ênfase na análise bibliográfica sobre a temática. E a categoria território é central nesta reflexão, entendida como construção social e política, permeada por relações de poder, usos diferenciados da terra e modos de vida em confronto (Foucault, 1979; Raffestin, 1993). A análise dos textos será realizada a partir da organização das ideias em torno dos temas centrais da pesquisa, considerando os desafios e oportunidades para implementar uma educação integrada entre os campos da Agroecologia e da justiça socioambiental, tanto no ensino formal quanto nas possíveis possibilidades de atividades no ambiente não formal. Também serão levadas em conta as limitações estruturais e contextuais do sistema educacional no município de Goiás. Além de partes das entrevistas com a escola e a comunidade.

É necessário entendermos que a disputa entre rationalidades que coadunam com a Agroecologia e agronegócio em Calcilândia é, antes de tudo, uma disputa por território, memória, identidade e projeto de sociedade. Compreender a escola e comunidade como um espaço atravessado por esses conflitos é um passo fundamental para pensar formas educativas comprometidas com a formação de sujeitos críticos e com a construção de um futuro mais justo.

### 3.1 Território como categoria de poder e disputa

A noção de território ultrapassa sua definição clássica como um recorte geográfico limitado por fronteiras físicas e nesse sentido, a perspectiva crítica adotada neste trabalho, território é entendido como uma construção social, política e simbólica, marcada por relações de poder, modos de vida, saberes e disputas físicas e simbólicas (Haesbaert, 1997; Raffestin, 1993). Trata-se de um espaço vivido, apropriado e ressignificado por sujeitos e coletividades, onde se desenrolam conflitos em torno da posse, do uso e do controle da terra e dos bens naturais. E para tal, se faz necessário a captura das subjetividades ali dispostas, definindo "o que é meu do teu" ou distinguindo "nós e os outros", numa perspectiva de alteridade como salienta Haesbaert (1997, p. 42):

Dessa forma, como já vimos, ela está impregnada não só de um poder que se circunscreve espacialmente, mas também de laços de identidade que tentam de alguma forma homogeneizar esse território, dotá-lo de uma área/superfície minimamente igualizante, seja por uma identidade territorial [...] e/ou por uma fronteira definidora da alteridade.

O território é, portanto, uma instância de disputa permanente em ambas as dimensões, física e simbólica. Nele se enfrentam projetos distintos de sociedade, de desenvolvimento e de relação com a natureza. Quando se fala em disputa territorial entre Agroecologia e agronegócio, não se trata apenas de uma tensão produtiva ou tecnológica, mas de um embate mais profundo entre formas divergentes de conceber o mundo, o bem viver, os saberes legítimos e a própria vida.

E para que possamos nos debruçar sobre essa categoria, aqui se faz necessário pensá-la a partir da perspectiva de "poder" que permeia e dá base para essa categoria (Haesbaert, 1997; Raffestin, 1993). A compreensão do poder nas

sociedades contemporâneas exige uma ruptura com concepções tradicionais que o vinculam exclusivamente a instituições ou figuras de autoridade centralizadas. Em vez disso, é necessário reconhecê-lo como um elemento complexo e presente em todas as relações sociais, operando de maneira descentralizada, dinâmica e científica. Como descreve Foucault (1979, p. 4), “[...] não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global”.

Essa perspectiva, proposta por Michel Foucault (1976), revela o poder como imanente, múltiplo e instável, constituído nas práticas cotidianas e nos embates entre forças assimétricas. Acerca de tal emblemática, Raffestin também discorre e enfatiza que o poder não emana de um ponto fixo, mas está em toda parte, justamente porque brota das interações e relações desiguais que estruturam o tecido social.

O poder é parte intrínseca de toda relação. Multidimensionalidade e imanência do poder em oposição à unidimensionalidade e à transcendência: ‘O poder está em todo lugar; não que englobe tudo, mas vem de todos os lugares’. Portanto, seria inútil procurar o poder ‘na existência original de um ponto central, num centro único de soberania de onde se irradiariam formas derivadas e descendentes, pois é o alicerce móvel das relações de força que, por sua desigualdade, induzem sem cessar a estados de poder, porém sempre locais e instáveis’ (Foucault, 1976, p. 122 apud Raffestin, 1993, p. 52).

Mais adiante, o autor distingue duas formas de poder: “[...] o poder ‘remunerador’ está fundado sobre o controle dos recursos materiais, [...] enquanto o poder normativo se funda sobre a manipulação de recursos simbólicos”. Essa distinção ajuda a compreender o relato: "Os empresários locais sempre que a gente precisa, a gente recebe a contribuição deles... Doação de esterco, calcário, mudas... a comunidade também ajuda, principalmente os pais" ME3, (Informação verbal).<sup>58</sup>

Nesse caso, as doações representam o poder remunerador, enquanto o fortalecimento de vínculos e reconhecimento social expressa o poder normativo. E, no contexto específico – porém, não único - da EMVA e da comunidade de Calcilândia, esse poder se aproveita do baixo poder aquisitivo da instituição e da comunidade para se sobressair e exercer domínio. Essa condição de vulnerabilidade é explicitada na fala do entrevistado MC2: “Tem que ter a noção sobre o recurso, é porque o recurso da escola é pouco e os professores diretores gestores organizadores tudo faz o

<sup>58</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME3). Entrevista 3 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (43 min).

possível e o seu melhor dentro dos limites e do que eles podem fazer" (MC2, Informação verbal)<sup>59</sup>. Assim, a carência de recursos não apenas fragiliza a autonomia escolar e comunitária, como potencializa a influência de atores externos sobre suas decisões e prioridades.

Por uma combinação de energia e informação, esses dois modos de exercer poder se entrelaçam nas estruturas sociais, moldando comportamentos, decisões e subjetividades. Enquanto o poder remunerador atua de forma mais tangível, por meio da posse e acumulação de bens e riquezas, o poder normativo opera na dimensão dos valores, crenças e representações, influenciando o modo como os sujeitos percebem a realidade e a si mesmos. Essa dualidade demonstra que o poder não se reduz à coerção ou dominação explícita, mas também se exerce por meio da legitimação e internalização de normas, reforçando a complexidade e a capilaridade dos mecanismos de controle e formação social.

Nesse contexto da comunidade de Calcilândia, essa articulação entre poder material e simbólico, também se manifesta no seguinte relato:

Eu acho que ajuda, tipo até pelo asfalto, o asfalto gracas ao povo da mineradora que chegou aqui. Se precisar de alguma coisa na comunidade eles lá ajuda, igual na igreja católica eles bancaram tudo, o que tiver na altura deles ali eles mandam as máquinas deles mandam tudo, manda pessoal manda tudo. Da Metago eu sei que ajuda, da outra eu não sei se ajuda, então não sei falar, a Metago é a de lá e a Posolo, é uma antes, não é do mesmo dono não." (MC6, Informação verbal).<sup>60</sup>

Nesse caso, a oferta de recursos e serviços por parte das mineradoras exemplifica da mesma forma que o relato de ME3, os usos do poder remunerador, para o fortalecimento da imagem positiva dessas empresas junto à escola e comunidade expressado pelo poder normativo. Entretanto, tal dinâmica, longe de ser neutra, pode gerar dependência e moldar percepções de legitimidade, minimizando a contestação sobre os impactos socioambientais de suas atividades no distrito. Ao suprir lacunas deixadas pelo poder público, esses atores privados não apenas ocupam espaço na infraestrutura e no imaginário local, mas também reforçam relações assimétricas, nas quais a ajuda material se converte em influência social e política.

---

<sup>59</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade (MC2). Entrevista 2 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 2, mp3 (33 min).

<sup>60</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade (MC6). Entrevista 6 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 2, mp3 (36 min).

Em Calcilândia, a disputa pelo uso e controle da terra expressa de forma concreta o exercício do poder remunerador, tal como caracterizado pelo controle de bens materiais estratégicos. Um exemplo emblemático dessa dinâmica é o processo recente de regularização fundiária promovido pela prefeitura, que coincidiu com o interesse de empresas locais na abertura de novos loteamentos na região. Essa regularização, longe de ser um ato fortuito, revela como o poder se articula ao redor da apropriação e da gestão do território para atender às demandas do capital, no caso, das empresas mineradoras que enfrentam dificuldades para alojar seus trabalhadores no próprio distrito. Até então, a ausência de loteamentos e de moradias disponíveis para aluguel obrigava muitos desses trabalhadores a residirem no município vizinho, Itaberaí, gerando custos adicionais de transporte para as empresas e dificultando a fixação de uma força de trabalho estável. Custos esses, relatados pelo entrevistado MC6:

Na base eu acho que tem quase uns 90 funcionários, tem gente de Calcilândia e Itaberaí, de Itaberaí tem gente que vem no transporte e tem gente que vem no carro deles só que eles paga a gasolina pra eles também, a empresa tem o ônibus pra buscar e trazer, os que fica depois das 18 horas que vem de transporte porque o ônibus já foi aí não dá mais pra ir de ônibus né. O primeiro turno é das 7 às 18 né, e o outro é o das 20 que é o noturno e para as 7 da manhã, a noite faz calcário, calcário e brita, continua extraíndo e triturando os trem, só para um dia de semana (MC6, Informação verbal).<sup>61</sup>

Além disso, essa dinâmica contribui para a intensificação de um processo de deslocamento da população das pequenas propriedades rurais, seja pela venda ou arrendamento de suas terras, pressionada pela expansão da fronteira agrícola voltada ao cultivo de soja e outras *commodities*.

E “Sendo a população a fonte primeira de energia, é natural que se tente fazê-la crescer ou se deslocar para atingir este ou aquele objetivo” (Raffestin, 1993, p. 70). Embora o foco da análise não seja essa problemática específica, o exemplo ilustra como o poder remunerador se materializa no território e impacta diretamente as relações sociais e econômicas locais.

Nos atentemos então para o conjunto de ambas as formas de poder, porém, com ênfase no “poder normativo”, sobre ao qual se debruça o Raffestin, e aqui nos vem a calhar na análise do território em questão e consequentemente na manipulação de recursos simbólicos e subjetividades ali dispostas. O autor em suas análises

---

<sup>61</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade (MC6). Entrevista 6 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 2, mp3 (36 min).

bibliográficas, ressalta o seguinte trecho:

Nota-se que para Foucault e Deleuze, ‘todo ponto de exercício do poder é ao mesmo tempo um lugar de formação do saber’. Essa ligação entre saber e poder é atestada por muitos autores. A energia pode ser transformada em informação, portanto em saber; a informação pode permitir a liberação da energia, portanto de força. O poder também é, nessas condições, um lugar de transmutação (Foucault, 2001, p. 127 *apud* Raffestin, 1993, p. 56).

Em vez de enxergá-lo apenas como uma força que proíbe, é fundamental reconhecer seu caráter produtivo e difuso, que se infiltra nas estruturas sociais e nas práticas cotidianas. Michel Foucault (1979, p. 8), propõe uma abordagem inovadora ao destacar que o poder não apenas limita ou coíbe, mas também cria, organiza e direciona comportamentos, saberes e discursos.

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Dessa forma, o autor explicita essa concepção ao evidenciar que o poder é aceito e mantido justamente por estar profundamente entranhado no tecido social, funcionando como uma rede que não apenas reprime, mas também produz e estrutura a realidade.

Mas, para Raffestin, o que é que fundamenta o poder? Ele não pode ser nada mais que força dirigida, orientada, canalizada por um saber. Essa perspectiva reforça a ideia de que o poder não é um atributo fixo, mas um processo relacional que se estabelece a partir da articulação entre saber e ação.

O poder visa o controle e a dominação sobre os homens e sobre as coisas. Pode-se retomar aqui a divisão tripartida em uso na geografia política: a população, o território e os recursos. Considerando o que foi dito sobre a natureza do poder, será fácil compreender por que colocamos a população em primeiro lugar: simplesmente porque ela está na origem de todo poder. Nela residem as capacidades virtuais de transformação; ela constitui o elemento dinâmico de onde procede a ação. (1993, p. 58)

Ao reconhecer a população como ponto de partida de todo exercício de poder, destaca-se o papel ativo dos sujeitos na constituição e reprodução das relações de dominação. É justamente nessa interação entre sujeitos, território e recursos que o

poder se manifesta de forma concreta, operando por meio de estratégias de controle que se baseiam tanto na força quanto na legitimação simbólica. Essa abordagem permite compreender como determinadas práticas territoriais, como a regulação do uso da terra ou as instituições de ensino, estão diretamente relacionadas à orientação e canalização de saberes específicos, que visam organizar e hierarquizar o espaço segundo interesses determinados. É nessa perspectiva que Raffestin discorre sobre o entrelace entre o poder e o território:

O território não é menos indispensável, uma vez que é a cena do poder e o lugar de todas as relações, mas sem a população, ele se resume a apenas uma potencialidade, um dado estático a organizar e a integrar numa estratégia. Os recursos, enfim, determinam os horizontes possíveis da ação. Os recursos condicionam o alcance da ação (1993, p. 58).

Para Raffestin (1993), o território é concebido como uma construção derivada do espaço, resultado de uma ação intencional realizada por um ator, individual ou coletivo, que opera segundo um determinado objetivo ou programa. Esse processo de transformação do espaço em território ocorre por meio de práticas de apropriação, sejam elas materiais ou simbólicas, como no caso das representações sociais. O território se constitui através da produção do espaço físico, que é progressivamente moldado e estruturado por redes e fluxos. Assim, o território não é apenas um recorte geográfico, mas um espaço impregnado de energia e informação, cujas formas revelam relações de poder que se expressam nas formas de organização, controle e uso desse espaço.

E nesse arcabouço sistêmico, Raffestin (1993), destaca, que qualquer projeto pensado para um espaço, quando representado, expressa uma imagem idealizada do território e das relações que se deseja estabelecer ali. Todo projeto territorial está sustentado por um tipo de conhecimento e por valores éticos que orientam comportamentos e práticas, os quais, por sua vez, dependem de códigos e sistemas simbólicos específicos.

E é por meio desses sistemas que se constroem e materializam os sentidos do espaço, revelando as relações sociais nele contidas. Isso significa que o espaço representado é, na verdade, uma relação, e suas características dependem do sistema simbólico usado para representá-lo. Em outras palavras, a representação do espaço não é neutra: ela reflete interesses, utilidades sociais e modos de organização que dominam em determinado contexto histórico.

Dessa forma, torna-se evidente que a construção do território não se dá apenas pela ocupação física ou pelo controle político-administrativo do espaço, mas, sobretudo, por meio de uma intensa disseminação de uma determinada dimensão simbólica. Nesse sentido, apropriar-se de um território, portanto, é também afirmar pertencimento, reivindicar narrativas e consolidar vínculos culturais com o espaço. Como descreve Haesbaert (1997, p. 42):

O território envolve sempre, ao mesmo tempo mas em diferentes graus de correspondência e intensidade, uma dimensão simbólica, cultural, através de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais, como forma de "controle simbólico" sobre o espaço onde vivem (sendo também, portanto, uma forma de apropriação), e uma dimensão mais concreta, de caráter político-disciplinar: a apropriação e ordenação do espaço como forma de domínio e disciplinarização dos indivíduos.

Essa dimensão simbólica, portanto, constitui um mecanismo fundamental de controle e resistência, pois permite que os sujeitos inscrevam suas marcas no território, produzindo sentidos que desafiam ou reforçam as formas hegemônicas de organização espacial. Assim, a apropriação simbólica do território é tão relevante quanto sua ordenação material, pois é nela que se funda a legitimidade das relações sociais que sustentam o uso e o significado do espaço.

Dito de outra maneira, podemos afirmar que a apropriação e construção do território geram identidades e heterogeneidades e que, estas, concomitantemente, geram os territórios, como ocorreu no movimento de colonização efetiva do Sudoeste do Paraná e de outros recortes do Brasil, a partir dos anos 1940, por gaúchos e catarinenses descendentes de europeus, que reproduziram identidades, ritmos, diferenças, territórios.

Dito isso, a construção e apropriação dos territórios para Saquet (2009), estão diretamente relacionadas à produção de identidades e diferenças sociais. Esses processos ocorrem de forma mútua e dinâmica: ao mesmo tempo em que os grupos sociais constroem seus territórios, também produzem e reafirmam suas formas de ser, viver e se relacionar com o espaço, e imprimiram nesses espaços suas práticas culturais, ritmos de vida e identidades, gerando novos arranjos territoriais:

O território significa articulações sociais, conflitos, cooperações, concorrências e coesões; é produto de tramas que envolvem as construções (formas espaciais), as instituições, as redes multiescalares, as relações sociais e a natureza exterior ao homem; é objetivo-material e subjetivo-imaterial ao mesmo tempo (Saquet, 2009, p. 88)

Compreender o território exige uma abordagem integradora, que reconheça sua materialidade, sua dimensão política e sua potência simbólica, especialmente em contextos onde projetos distintos de sociedade, como a Agroecologia e o agronegócio, disputam o presente e o futuro dos modos de vida.

Desse modo, o agronegócio, como expressão do capital no campo, territorializa-se por meio da imposição de uma lógica baseada na produtividade, na homogeneização dos cultivos, na exploração intensiva dos bens naturais e na centralidade do mercado global. Essa lógica atua não apenas sobre o território físico, mas também sobre os territórios simbólicos e culturais, buscando hegemonizar discursos sobre o que é “moderno”, “eficiente” e “desenvolvido”.

Por outro lado, a Agroecologia emerge como uma forma de resistência territorial. Ao articular práticas agrícolas sustentáveis com saberes populares, a Agroecologia constrói e sustenta territórios enraizados na diversidade, na coletividade, na justiça ambiental e na soberania alimentar. Os territórios agroecológicos não apenas contrapõem-se à monocultura e ao agronegócio, mas também afirmam modos de vida alternativos que desafiam a lógica do capital e da dominação.

Essas disputas não se restringem ao campo ou aos espaços rurais. Elas se desdobram nos territórios educativos como escolas, centros comunitários, feiras, templos, festas religiosas e outros, que se tornam espaços simbólicos de conflito, resistência e produção de sentidos.

Por isso, compreender o território como uma categoria de disputa é fundamental para analisar os conflitos que atravessam o distrito de Calcilândia. Nesse contexto, o avanço do agronegócio e a resistência agroecológica não são apenas processos materiais, mas também simbólicos e formativos. O território, assim, revela-se como campo de luta por autonomia, por memória, por direito à terra e por uma educação que fortaleça os vínculos entre os sujeitos e o lugar onde vivem.

### 3.2 O Agronegócio como Expressão do Território

O agronegócio constitui, na atualidade, uma das formas mais visíveis e dominantes de territorialização do capital no campo brasileiro. Essa lógica não se manifesta apenas em regiões tradicionalmente reconhecidas pela produção

agroexportadora, mas também em áreas periféricas aos grandes centros produtivos, como é o caso do município de Goiás, especialmente no distrito de Calcilândia. Ali, o avanço do agronegócio tem ocorrido de forma estratégica, impulsionado por uma combinação de fatores socioeconômicos e ambientais que tornam o território cada vez mais subordinado aos interesses do mercado global.

O município de Goiás abriga 24 assentamentos da reforma agrária, majoritariamente localizados nas regiões oeste e noroeste de seu território. Nessas áreas, consolidaram-se comunidades camponesas que desenvolvem práticas de produção baseadas na agricultura familiar e, em alguns casos, em princípios agroecológicos. Consequentemente, grande parte das escolas rurais do município atendem as demandas escolares desses territórios, cumprindo papel fundamental na reprodução sociocultural dessas populações. No entanto, a EMVA, localizada no distrito de Calcilândia na região leste do município de Goiás, se destaca por estar fora dessa lógica. Diferentemente das demais, não atende alunos de assentamentos e está situada em uma zona de transição, marcada pelo avanço da fronteira do agronegócio vindo do município vizinho de Itaberaí.

Itaberaí, por sua vez, é um dos principais polos agroindustriais do estado de Goiás, com forte atuação na produção de *commodities* como soja, milho, sorgo, tomate e bovinocultura e avicultura intensiva. Essa dinâmica tem influência direta sobre Calcilândia, situada a apenas 21 km da cidade, e que vem se tornando área de interesse para expansão territorial de grandes empreendimentos agroindustriais. A proximidade com Itaberaí reconfigura o cotidiano de Calcilândia, uma vez que muitos moradores do distrito trabalham nas fazendas que produzem matéria prima para a agroindústria do município vizinho. Isso inclui, inclusive, parte significativa das famílias das crianças matriculadas na escola local (dados defasados no PPP, 2023 da escola, como já mencionado). Outro grupo relevante de trabalhadores se vincula às duas mineradoras de calcário que atuam na região, reforçando a lógica extrativista e produtivista dominante no território.

O funcionamento do distrito gira em torno dessa estrutura produtiva, e além da escola e do posto de saúde, únicos espaços com trabalhadores assalariados, o restante dos estabelecimentos, uma pequena lanchonete, um mercado e um cartório, são de caráter familiar e operam em escala reduzida. Essa configuração demonstra como o agronegócio, mais do que um modelo produtivo, atua como um projeto político e cultural que impõe uma lógica de organização territorial pautada pelo lucro, pela

competitividade e pela concentração de recursos. Ele não apenas ocupa fisicamente os territórios, mas também se infiltra nos discursos institucionais, nas práticas cotidianas e nas representações simbólicas, na tentativa de redefinir os sentidos de natureza, trabalho e pertencimento. Como podemos observar a seguir:

Eu trabalho na \*\*\* [empresa de mineração], eu acho importante porque gera emprego e a importância do calcário pra agricultura, e muita coisa também. Lá a gente produz a brita e o pó, os calcários vai pras fazenda aí mistura pra plantação da soja pra melhorar a plantação, e a brita é pra construção. (MC6, Informação verbal).<sup>62</sup>

Consolidado no cerrado, o agronegócio se sustenta em bases como: monocultivo em larga escala, uso intensivo de agrotóxicos, mecanização e concentração fundiária. Esse modelo se impõe mediante o apoio do Estado, com subsídios, financiamentos e políticas que favorecem os grandes produtores, em detrimento das comunidades campesinas, quilombolas e assentadas (Calaça, 2011, p. 28). No caso de Calcilândia, tal processo se manifesta na pressão sobre os pequenos proprietários e agricultores locais, que frequentemente se veem forçados a vender ou arrendar suas terras, sendo “empurrados” para o distrito, onde encontram-se cada vez mais dependentes das dinâmicas de trabalho assalariado nas fazendas e mineradoras.

Além disso, a territorialização do agronegócio promove uma alienação sociocultural e a invisibilização de outros modos de vida e produção. Como aponta Calaça (2011, p. 27), Esse processo, aos poucos, introduz novos conhecimentos que transformam as práticas agrícolas existentes, influenciando as formas de organização social do trabalho, a relação com o meio ambiente e, consequentemente, alterando os modos de vida dos campesinos e agricultores tradicionais do Cerrado. Trata-se de um projeto global que se apresenta como “natural” e inevitável, mas que, na verdade, é excludente e destrutivo, eliminando as possibilidades de existência de formas sustentáveis de vida no campo. Essa hegemonia é reforçada por discursos que associam o agronegócio ao progresso e ao desenvolvimento nacional, apagando os impactos socioambientais e a resistência dos sujeitos que buscam outras formas de se relacionar com a terra.

No contexto de Calcilândia, essa disputa territorial não é apenas econômica, mas também simbólica como já dito. O agronegócio reconfigura não apenas o uso da

---

<sup>62</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade (MC6). Entrevista 6 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 2, mp3 (36 min).

terra, mas também os modos de vida, as relações sociais e os espaços de socialização. Ao mesmo tempo em que ocupa fisicamente o território, impõe representações como o programa *Agrinho*, se infiltra na produção de festas locais como no aniversário do distrito, quadrilhas e outras, e deslegitimam saberes e práticas tradicionais e comunitários. A escola, nesse cenário, torna-se um espaço estratégico, onde as tensões entre os diferentes projetos de campo, o do agronegócio e o das resistências agroecológicas, se fazem presentes e disputam o imaginário das novas gerações.

Portanto, compreender o agronegócio como expressão material e simbólica do território de Calcilândia é reconhecer a complexidade dos processos em curso, que envolvem desde a reorganização fundiária e produtiva até a imposição simbólica de valores neoliberais. Fortalecer as alternativas agroecológicas e as resistências locais exige, antes de tudo, desnudar os mecanismos de dominação e valorizar os sujeitos e os territórios que insistem em construir outras formas de existir no campo.

### **3.3 A Agroecologia como Prática de Resistência Territorial**

A partir da perspectiva político-ideológica de EA Crítica, que embasava a pesquisa, é que nos deparamos com os estudos da Agroecologia, como uma área do saber, também interdisciplinar, que integra princípios ecológicos com práticas agrícolas menos invasivas e mais diversificadas, além de incorporar a diversidade de saberes populares no campo.

O surgimento da Agroecologia enquanto campo científico, segundo Guzmán e Molina (1996), emerge na América Latina como uma resposta no enfrentamento da crise ecológica, sobre os problemas ambientais e sociais que se tem gerado. Os autores afirmam que ela foi projetada para os países pobres, onde a produção agrícola é (era) insuficiente, com grave crise alimentar, e onde uma boa parcela da população, é composta por agricultores camponeses. Ou seja, a Agroecologia pode ser definida como uma disciplina científica que tem por objetivo estudar a agricultura, buscando construir um arcabouço teórico de análise ampla, bem como confluir com práticas ancestrais no cuidado com o meio ambiente. E em conjunto com esse entendimento, concordamos que:

A Agroecologia tem conteúdo científico legítimo e contribui para entendimento dos sistemas agroalimentares em termos ecológicos, agrícolas, sociais e nutricionais, por meio do desenvolvimento de conceitos e práticas em seus aspectos estruturais e funcionais e escalas espaços-temporais, incluindo causas e consequências. (Prates Júnior; Custódio; Gomes, 2016, p. 246).

Para os autores Caporal, Costabeber e Paulus (2015), a Agroecologia se apresenta como um novo paradigma em construção, se a entendermos como um enfoque científico, como uma matriz disciplinar, portanto muito além das generalizações reducionistas ao qual o tema constantemente tem sido tratado. Ou seja, como conceito que se dispõe receptivo a novas contribuições epistemológicas, a partir da sistematização de saberes populares, como um processo em constante movimento de construção e reconstrução do conhecimento.

Ao se estabelecer como alternativa às abordagens convencionais, que muitas vezes se concentram apenas nos aspectos ecotecnocráticos (ou seja, técnicos e econômicos da agricultura neoliberal), a Agroecologia entende a interdependência entre os sistemas agrícolas e os ecossistemas naturais, e a partir desse entendimento, aponta possibilidades a serem estabelecidas (Caporal e Costabeber, 2001).

A confluência com tais saberes, constituem uma das vertentes defendida pela Agroecologia, a qual, aborda também princípios, conceitos e metodologias que ajudam a otimizar a produção agrícola, ao mesmo passo que minimiza os impactos ambientais no campo, promovendo sistemas agrícolas resilientes e de baixo custo. Os grupos detentores desses saberes, segundo Caporal e Costabeber (2001, p. 5), “[...] atingiram importantes contextos de sustentabilidade, sem conhecer a lógica formal ocidental ou o significado de um conceito”.

Sobre essa área do conhecimento, os autores acrescentam:

Definida como a ciência ou disciplina científica que apresenta uma série de princípios, conceitos e metodologias para estudar, analisar, dirigir, desenhar e avaliar agroecossistemas, com o propósito de permitir a implantação e o desenvolvimento de estilos de agricultura com maiores níveis de sustentabilidade, a Agroecologia proporciona as bases científicas para apoiar o processo de transição a estilos de agricultura sustentável nas suas diversas manifestações ou denominações (Caporal; Costabeber, 2001, p. 8).

Como nos lembra os autores, a Agroecologia se apresenta, também, como uma forma de transição para um modelo agrícola de baixo impacto ambiental. Além do mais, incorpora aspectos sociais, econômicos e culturais da vida no campo, almejando uma rentabilidade e variedade produtiva, além de viabilizar a reconstrução de novas,

velhas, formas de relação de produção no campo que garanta a subsistência, a soberania alimentar e o fim da exploração da natureza e do homem pelo capital.

Dessa forma, podemos entender a Agroecologia como uma ciência, movimento ou prática com paradigma diretrivo de ação extensionista que busca, sobretudo, transformar as relações sociais e de produção no campo (Caporal e Costabeber, 2001). Também pode constituir um mecanismo de ação efetiva em favor da luta de classes, e não dissociável desta, bem como em prol da luta pela proteção dos ecossistemas do planeta. Pode, ainda, contribuir para promover a justiça social, garantindo condições de trabalho justas para os agricultores e acesso a alimentos não transgênicos e não contaminados pelo uso de agrotóxicos.

Ao considerarmos a Agroecologia como uma ciência, que instrui um movimento social de cunho libertário, fundamental na luta de classes, aqui nos faz necessário adentrar na perspectiva agroecológica de integração de conhecimentos populares e científicos. Este saber procura confluir os conhecimentos ancestrais, acumulados milenarmente a partir das vivências das comunidades tradicionais do campo, das águas e das florestas, com os conhecimentos produzidos pelas ditas ciências modernas da contemporaneidade. E no adentrar da Agroecologia como ciência que integra conhecimentos científicos e não científicos, concordamos com Prates Júnior; Custódio; Gomes (2016, p. 247), quando afirmam que “A Agroecologia se firmou como um campo crescente de investigação e seus esforços de aproximação entre áreas do conhecimento científico e não científico [...]”.

Nesse sentido, se evidencia o caráter educativo da Agroecologia, que pode se constituir como uma importante perspectiva científica para a EA, tanto no que cabe à educação básica e superior, mas também para o ensino de EA nos espaços de educação não formal. Em especial para as populações do campo, levando em conta as poucas oportunidades de formação existentes no campo ou para as pessoas do campo, como expressaram os entrevistados MC2 e MC5, no capítulo anterior.

A partir dos argumentos apresentados no texto entendemos que a Agroecologia dialoga diretamente com os princípios da EA Crítica, pois ambas compartilham o entendimento emancipatório de que como cidadãos conscientes, coletivos e engajados, são capazes de tomarem decisões eficientes sobre questões relacionadas à agricultura, à alimentação, ao meio ambiente, às relações de trabalho e à reprodução da vida, sobretudo para a população *do* campo, ou até aquela que vive *no* campo. Essa abordagem não apenas promove uma educação libertária, mas também

contribui, como já dito, para a justiça social e econômica, criando sistemas alimentares mais resilientes e equitativos para as gerações presentes e futuras.

Diante da consolidação do agronegócio como projeto no campo brasileiro, não apenas como modelo produtivo, mas como lógica política, econômica e cultural, a Agroecologia emerge como uma prática contra-hegemônica, de resistência e reexistência. Mais do que um conjunto de técnicas agrícolas sustentáveis, a Agroecologia constitui-se como um movimento social, político e epistemológico que valoriza os saberes tradicionais, o cuidado com a terra e a autonomia dos povos do campo. Ela propõe outra forma de habitar e organizar o território, alicerçada em princípios de solidariedade, diversidade, reciprocidade e defesa dos bens comuns.

Nesse sentido, a Agroecologia emerge a partir das experiências concretas de camponeses, assentados da reforma agrária, quilombolas, indígenas, mulheres rurais e outras comunidades tradicionais que vivem em diálogo com os ecossistemas. Ao contrário da lógica de homogeneização e mercantilização promovida pelo agronegócio, a Agroecologia reconhece e valoriza a sociobiodiversidade dos povos, ou seja, os conhecimentos ancestrais, as práticas coletivas e a relação integrada entre cultura, espiritualidade e natureza. Trata-se de uma construção pela vida, não pelo lucro, uma forma de resistência aos processos de expropriação, silenciamento e destruição dos modos de vida tradicionais.

No campo educacional, a Agroecologia assume um papel estratégico ao contribuir com uma EA Crítica, territorializada e transformadora. Quando incorporada às práticas pedagógicas, ela fortalece os vínculos entre escola e comunidade, valoriza os saberes locais, promove a formação política e ecológica dos sujeitos e cria espaços para o debate sobre justiça ambiental, reforma agrária e soberania alimentar. A escola, nesse contexto, deixa de ser um instrumento de reprodução da lógica dominante para se tornar espaço de enraizamento territorial e emancipação coletiva.

No distrito de Calcilândia, a Agroecologia se manifestava de forma concreta em práticas escolares e comunitárias que articulavam produção de alimentos, memória coletiva, saberes locais e ações educativas. Entre os anos de 2010 e 2024, as escolas do campo desenvolviam hortas escolares, mutirões agrícolas com a comunidade, oficinas de compostagem, rodas de conversa sobre água, solo, alimentação saudável, medicina caseira, caminhadas ecológicas e projetos integrados aos modos ancestrais de vida no campo. Os alunos participavam ativamente de eventos como o *Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental (FICA)* e o *Grito e Resistência do Cerrado*,

fortalecendo sua identidade territorial e consciência ambiental. A proposta pedagógica valorizava a oralidade, a literatura do campo, as festas populares, a afetividade com o território e o pertencimento cultural. Como podemos ver a seguir: “O projeto da caminhada ecológica e da horta e pomar escolar tiveram uma abordagem dentro da Agroecologia. Envolvendo a alimentação saudável, produtos naturais, preservação ambiental e saberes da comunidade” (ME7, Informação verbal).<sup>63</sup>

Ainda que o entrevistado ME4, tenha feito o relato de que em um determinado momento tenham jogado veneno na horta escolar, a fala de outros entrevistados revela que as práticas pedagógicas adotadas até o ano de 2024, tinham um diálogo mais estreito com a abordagem agroecológica, o que por sua vez, refletiu no olhar crítico dos alunos sobre as práticas agrícolas invasivas a natureza e a saúde humana, como pontua o entrevistado ME7:

Os alunos passaram a ver a importância de não usar agrotóxicos e como faz bem consumir produtos orgânicos que eles puderam consumir no lanche escolar e até levaram para suas casas complementando a alimentação da sua família. A importância de ter uma alimentação saudável. (ME7, Informação verbal).<sup>64</sup>

Os projetos de EA supracitados que foram desenvolvidos na EMVA, apesar de não constarem nos PPPs de 2023 e 2024, tiveram grande relevância, tanto para a transformação do espaço físico da escola e resultam em pequenas intervenções diretas no espaço físico do distrito. Mas, principalmente, foram importantes para plantar “algumas sementinhas” críticas e emancipatórias no ser natural e social dos alunos, como destaca um dos entrevistados da comunidade:

Os meus meninos comentam de vez em quando algumas questões sobre a natureza sobre meio ambiente lá na escola né, como a horta a caminhada ecológica, eles chegam em casa bem animadíssimos. Falam que plantaram, falam às vezes que colheram, falam do lanche né, da merenda, o almoço que é servido, que aí eles colocaram frutas, colocaram legumes, hortaliça né, colhido na Vale, então acho isso muito importante. (MC5, Informação verbal).<sup>65</sup>

Acerca da fala do entrevistado, podemos evidenciar tais fatos através de fotos realizadas ao longo de 2023 e 2024, como nas figuras 4 e 5:

---

<sup>63</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME7). Entrevista 7 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (39 min).

<sup>64</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME7). Entrevista 7 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (39 min).

<sup>65</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade (MC5). Entrevista 5 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 2, mp3 (48 min).

**Figura 10:** Foto de folhagens e leguminosas produzidas na horta escolar na complementação da alimentação escolar



**Fonte:** Acervo próprio, 2023.

**Figura 11:** Foto de folhagens e leguminosas produzidas na horta escolar na complementação da alimentação escolar



**Fonte:** Acervo próprio, 2024.

As fotografias acima constituem registros do momento da merenda com folhagens e leguminosas como couve, tomate, abóbora e outros produzidos na horta da EMVA, e que foram utilizadas para complementar a alimentação servida aos alunos e trabalhadores da escola. Também reforçam o relato do entrevistado MC5. O cultivo e a colheita dos alimentos pelos próprios alunos fortalecem o vínculo entre teoria e prática, estimulando a compreensão das interdependências entre meio ambiente, produção de alimentos e qualidade de vida. Nesse sentido, as ações representadas nas figuras não se limitam ao abastecimento alimentar, mas configuram-se como experiências significativas de EA Crítica, capazes de despertar nos alunos um olhar mais consciente e emancipatório sobre sua relação com a natureza e com a

comunidade.

Fora dos muros da escola, podemos observar na figuras 7 e 8, na ordem da esquerda para a direita, que mostram imagens dos quintais agroecológicos do distrito, observados pelos alunos durante o projeto de Caminhada Ecológica:

**Figura 12:** Foto da I Caminhada Ecológica da Vale (2023): Observação de quintais agroecológicos no distrito de Calcilândia, município de Goiás (2023)



**Fonte:** Acervo próprio, 2023.

**Figura 13:** Foto da I Caminhada Ecológica da Vale (2023): Observação de quintais agroecológicos no distrito de Calcilândia, município de Goiás (2023)



**Fonte:** Acervo próprio, 2023.

As fotos referentes à I Caminhada Ecológica da Vale (2023) registram momentos de observação dos quintais agroecológicos do distrito, realizada pelos alunos como parte das atividades do projeto de EA que vinha sendo desenvolvido na escola. Essas imagens evidenciam a importância do contato direto com práticas sustentáveis já presentes no território, permitindo aos alunos identificar espécies cultivadas, entender técnicas de manejo do solo e da água e reconhecer a relevância da produção agroecológica para a segurança alimentar e a preservação ambiental. As imagens também reforçam como parte da comunidade distrital ainda resiste a cultura da produção de *commodities*, alastrada em larga escala na região.

Entretanto, é necessário destacar problemáticas relevantes observadas durante o desenvolvimento do Projeto. Constatou-se que, para além dos quintais agroecológicos, algumas famílias desprovidas de um pedaço de terra para fazerem seus cultivos, recorrem a espaços residuais no distrito, situados entre as cercas das grandes propriedades do agronegócio local e as vias públicas, para realizar o cultivo de diferentes culturas. Essa prática, registrada nas fotografias 9, 10 e 11, na ordem de cima para baixo, revela tanto a criatividade e a resistência dessas famílias diante da “escassez” de terras, quanto a profunda desigualdade no acesso fundiário dessas famílias de trabalhadores locais e consequentemente o avanço sistêmico do

agronegócio.

**Figura 14:** Foto de área marginal a lavouras e pastagens utilizadas por famílias de trabalhadores do distrito de Calcilândia, para o cultivo de culturas diversas (na foto, minho e abobral), observadas durante a I Caminhada Ecológica da Vale (2023)



**Fonte:** Acervo próprio, 2023.

**Figura 15:** Foto de área marginal a lavouras e pastagens utilizadas por famílias de trabalhadores do distrito de Calcilândia para o cultivo de culturas diversas (na foto, mamoeiro, abobral e outros), observadas durante a I Caminhada Ecológica da Vale (2023)



**Fonte:** Acervo próprio, 2023.

**Figura 16:** Foto de área marginal a lavouras e pastagens utilizadas por famílias de trabalhadores locais do distrito de Calcilândia para o cultivo de culturas diversas (na foto, amendoim), observadas durante a I Caminhada Ecológica da Vale (2023)



**Fonte:** Acervo próprio, 2023.

Ao mesmo tempo em que tais cultivos representam estratégias para soberania alimentar e uso de áreas ociosas, evidenciam a contradição no território, pois estão lado a lado de áreas que exemplificam a situação da concentração fundiária e apropriação hegemônica pelo modelo de monocultura e pecuária extensiva, elementos que limitam a autonomia produtiva das comunidades locais e reforçam as relações de dependência econômica e territorial.

Além da desigualdade no acesso à terra, há outro problema grave que se revela nesses cultivos situados entre as áreas de monocultura e as vias públicas, qual seja,

sua contaminação por agrotóxicos. A pulverização, prática recorrente do agronegócio, não respeita barreiras físicas suficientes para impedir que partículas químicas atinjam as pequenas plantações comunitárias. Dessa forma, hortaliças, legumes e grãos cultivados por essas famílias, destinados ao próprio consumo, acabam expostos a resíduos tóxicos que comprometem a qualidade dos alimentos, a saúde dos moradores e a biodiversidade local.

### **3.4 Território em Disputa: Educação e Poder em Calcilândia**

A análise do PPP da escola, as entrevistas realizadas, e também as observações e registros que fiz durante minha atuação profissional, como professora da escola em 2023 e 2024, me possibilita afirmar que a proposta de ensino implantada na EMVA naquele período, apesar de algumas incoerências e contradições (abordadas no capítulo 2) colocava em evidência ações que tinham como intuito o cuidado com o meio ambiente, a valorização dos saberes passados de geração em geração, a preocupação com a saúde humana, entre outros aspectos.

Essa proposta, porém, começou a se desestruturar a partir do final do segundo semestre de 2024, com a mudança na gestão da SME, como já citada no capítulo 2. A influência da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC) tem sido cada vez mais incisiva sobre os municípios, e em Goiás não foi diferente.

Atualmente, programas como o *Agrinho* e o *Fórum Infantil*, este último com ações restritas à redução do uso de sacolas plásticas, foram incorporados de forma mais incisivas como estratégias de EA. No entanto, trata-se de iniciativas pouco politizadas, que esvaziam a abordagem crítica e territorial proposta pela Educação Ambiental Crítica e Agroecologia, servindo mais para cumprir exigências formais do currículo do que para provocar transformações significativas no modo de pensar e viver a relação com o meio ambiente.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) e sua vertente SAEGO Alfa e o Programa Federal Criança Alfabetizada, coordenado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) e voltado para o acompanhamento da alfabetização, passaram a ditar o ritmo das escolas. Com isso, o processo educativo se orienta cada

vez mais para a preparação de provas, deixando de lado práticas significativas de formação integral, crítica e enraizada nos territórios. Na EMVA, festas escolares, momentos lúdicos e projetos interdisciplinares foram drasticamente reduzidos, e a lógica meritocrática das avaliações externas passou a dominar o cotidiano escolar. Tal situação foi relatada também por alguns entrevistados:

Eu pelo menos tentei de todas as formas que eu pude integrar as disciplinas que eu ministro ao projeto de educação ambiental, principalmente na Arte, que tem uma abertura maior... (ME1, Informação verbal).<sup>66</sup>

[...] esse ano por exemplo parece que a escola tá mais fechada. A quadrilha por exemplo não teve esse ano né, e é um momento importante não só para escola mas para comunidade, porque é um momento de festa. É um momento que todo mundo se reúne que faz pamonha. Então eu acho que esse ano a escola tá mais fechada né [...] A horta tá meio jogada lá, esses dias eu fui lá parece que a horta ta jogada, tá com matagal, acho que não tem muita coisa plantada. Então eu acho que tem que melhorar essas coisas assim né? (MC5, Informação verbal).<sup>67</sup>

Na mesma linha de raciocínio discorre outro entrevistado:

Eu acho que esse ano... eu acredito que custou ter uma reunião, então acho assim que tem que ter mais reunião com os professores, tem xxxx [gestão], tem que acatar um pouquinho mais a opinião dos pais [...] então comunidade assim tá bem distante da escola. Essas palestras a escola deveria chamar a gente mais para participar dessas palestras, sabe? Então eu acho que a escola este ano ela está mais fechada. (MC4, Informação verbal).<sup>68</sup>

Apesar de ambos os entrevistados da comunidade MC4 e MC5 terem opinião que convergem quanto aos modelos de gestão ambiental e de produção, nessa análise sobre como a escola tem se portado de forma mais distante dos responsáveis pelos alunos e da comunidade em geral, eles convergem. Dessa forma, a partir do distanciamento entre escola e comunidade distrital, bem como, a adoção de metodologias pedagógicas conteudistas e desconectadas das múltiplas realidades dispersas sobre o território do distrito, a Agroecologia como prática educativa e territorial vem perdendo espaço em Calcilândia.

A descontinuidade das ações, aliada à ausência de políticas públicas efetivas,

---

<sup>66</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade escolar (ME1). Entrevista 1 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 1, mp3 (38 min).

<sup>67</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade (MC5). Entrevista 5 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 2, mp3 (48 min).

<sup>68</sup> Entrevista concedida por um membro da comunidade (MC4). Entrevista 4 [jul. 2025]. Entrevistadora: Karisa Katiele Lima Venção, 2025. Arquivo 2, mp3 (46 min).

à desvalorização dos saberes locais e à pressão simbólica e institucional do agronegócio, coloca em risco as conquistas acumuladas, tanto pela EMVA, quanto pelas demais escolas da rede e comunidades do campo na última década e em especial nos últimos três anos (2023, 2024 e 2025). Ainda assim, resistem focos de práticas agroecológicas autônomas que insistem em manter vivas as relações ética, afetiva e sustentável com o território. Preservar e fortalecer essas práticas é essencial para a construção de outros mundos possíveis no campo, mundos em que a escola não seja um instrumento de adequação ao sistema hegemônico de ensino, mas uma ferramenta de transformação social enraizada na realidade dos sujeitos do território.

No contexto de Calcilândia, a escola se apresenta como um território em disputa, não apenas enquanto espaço físico, mas como lugar simbólico e formativo, onde se travam embates materiais e imateriais em torno de diferentes projetos de sociedade. Conforme Marcos Aurelio Saquet (2009), o território é entendido como um produto social, historicamente constituído por relações econômicas, políticas e culturais. Assim, a escola deve ser compreendida como parte ativa desse processo de territorialização, marcada por tensões e contradições próprias do território em que se insere.

De um lado, a presença do agronegócio impõe-se no presente momento, quase que de forma hegemônica, atravessando o espaço escolar por meio de conteúdos curriculares descontextualizados com a realidade socioeconômica dos alunos e suas famílias, da naturalização da monocultura e da exclusão dos debates críticos sobre as desigualdades socioambientais. Essa lógica está inserida no que Saquet (2009), define como relações de apropriação e dominação, tanto materiais quanto simbólicas. A territorialização do capital se expressa, nesse caso, também no plano pedagógico, disciplinando os tempos e conteúdos escolares a partir das exigências do mercado, das avaliações externas e das metas educacionais tecnocráticas. Nas análises de Guimarães (2016, p. 16), trata-se de um modelo conservador de EA, como podemos ver no fragmento a seguir:

Um projeto conservador de Educação baseado em uma visão liberal de mundo acredita que a transformação da sociedade é consequência da transformação de cada indivíduo, visto como seres em absoluta autonomia; a transformação depende da vontade individual. Desta forma, a Educação por si só é capaz de resolver todos os problemas da sociedade, basta ensinar o que é certo para cada um adquirir o comportamento correto, tornando-se assim uma Educação teórica, transmissora de informações e comportamentalista. Nesta concepção as relações sociais são secundarizadas no trabalho pedagógico,

enfocando o indivíduo e a mudança de seu comportamento em uma visão atomizada.

Por outro lado, persistem na escola e comunidade ainda que não na mesma intensidade e comprometimento como Há cerca de dois anos atrás, experiências e práticas que afirmam outra territorialidade: aquela que valoriza os saberes das famílias agricultoras e que promove a consciência ecológica. Trata-se da construção de uma educação, ancorada nas vivências locais e nos vínculos de pertencimento, que disputa o sentido e o uso do território. Nessa perspectiva, o território deixa de ser apenas um recorte espacial e passa a ser compreendido como um processo relacional e simbólico, marcado por identidades, redes e relações de poder (Saquet, 2009).

Sobre esse assunto, o autor acrescenta:

[...] compreender o território implica considerar os processos de apropriação, dominação e produção que o constituem, bem como as contradições, as desigualdades e as permanências que marcam os ritmos e as identidades dos grupos sociais que o habitam (Saquet, 2009, p. 73).

Calcilândia, nesse sentido, materializa um território em disputa, onde o confronto entre agronegócio e a Agroecologia se manifesta não apenas nas roças ou nas cercas, mas também nos cadernos, nas salas de aula e nos discursos que orientam os projetos de futuro. Identificar essa disputa é essencial para entender a escola como campo de formação política e cultural, onde se formam identidades e se delineiam os sentidos da vida coletiva. O território escolar, como parte do território vivido, torna-se então arena de resistência simbólica e prática à lógica homogeneizadora do capital.

A disputa territorial em Calcilândia não se reduz à questão fundiária ou produtiva. O que está em jogo é a memória, a identidade, o pertencimento e os modos diversos de habitar e significar o território. Trata-se de um conflito entre diferentes concepções de mundo e de futuro. É, portanto, fundamental evitar leituras simplificadoras e estruturalistas. Como adverte Foucault (1979, p. 5), em suas análises sobre as estruturas do poder:

O problema é ao mesmo tempo distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros. Ou seja, é preciso analisar os territórios não apenas como formas fixas, mas como resultado de relações de força, de estratégias e de táticas em constante disputa.

Portanto, compreender Calcilândia como território em disputa permite

reconhecer a complexidade das forças em confronto e, sobretudo, fortalecer as práticas pedagógicas comprometidas com a Agroecologia e com a EA Crítica. Uma escola territorializada, articulada às comunidades e aos movimentos sociais, pode contribuir para a emancipação das populações do campo, promovendo não apenas o acesso ao conhecimento, mas também o enraizamento ético, político e afetivo com o território (Guimarães, 2007).

### **3.5 Desafios e potencialidades para uma educação ambiental crítica, formal e não formal enraizada no território**

A construção de uma educação formal e não formal, enraizada no território, crítica, participativa e comprometida com os saberes e as lutas das comunidades, representa um caminho fundamental para enfrentar a hegemonia do agronegócio e fortalecer a Agroecologia como prática de re-existência no município de Goiás, particularmente em Calcilândia. Essa educação territorializada é essencial para reconstruir os vínculos entre escola e comunidade, sobretudo em contextos onde a desconexão entre os currículos escolares e a realidade local é evidente.

Nesse sentido, Santos (2023, p. 14) afirma:

Para enfraquecer o desenvolvimento sustentável, nós trouxemos a biointeração; para a coincidência, trouxemos a confluência; para o saber sintético, o saber orgânico; para o transporte, a transfluência; para o dinheiro (ou a troca), o compartilhamento; para a colonização, a contracolonização [...].

Esse pensamento evidencia a necessidade de romper com lógicas coloniais, conteudistas, individualistas e autoritárias no ambiente escolar. A escola, nesse contexto, deve se tornar um espaço de confluência, como propõe Santos (2023, p. 15):

Não tenho dúvida de que a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente - a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida (Santos, 2023, p. 15).

Essa visão alinha-se a uma proposta de educação libertadora e solidária, que valoriza os saberes tradicionais e promove o compartilhamento de experiências. No entanto, um dos principais desafios é o afastamento progressivo da comunidade do espaço escolar, o que dificulta a valorização da oralidade, da memória coletiva e dos saberes do campo. Como denuncia Santos (2023, p. 24), “Quando as escolas escrituradas chegaram ao nosso território, foi de uma forma muito acelerada. [...] os nossos contratos, que eram feitos pela oralidade, sofreram um ataque brusco para que fossem transformados em contratos escriturados”. E nesse arcabouço, tal processo deslegitima mestras e mestres da oralidade (Santos, 2023, p. 25) e reforça uma visão homogeneizadora de educação.

Nesse panorama, a EA Crítica surge como ferramenta de resistência e transformação social. Guimarães (2016) alerta que a institucionalização da EA deve ser acompanhada por um aprofundamento crítico nas práticas cotidianas dos educadores, para que se efetive como prática social. Em sua visão, sobre a transformação da sociedade:

Em uma concepção crítica de Educação, acredita-se que a transformação da sociedade é causa e consequência (relação dialética) da transformação de cada indivíduo, há uma reciprocidade dos processos no qual propicia a transformação de ambos. Nesta visão, educando e educador são agentes sociais que atuam no processo de transformações sociais e nesse processo se transformam; portanto, o ensino é teoria prática, é práxis (Guimarães, 2016, p. 17).

A práxis educativa, portanto, deve se abrir para os problemas socioambientais locais, transformando-se em intervenção e conteúdo pedagógico. Guimarães (2016), reafirma essa ideia ao defender uma educação política que revela as relações de poder e promove cidadania cotidiana. A visão sistêmica do meio ambiente, como um conjunto de elementos interdependentes em equilíbrio dinâmico, reforça a complexidade necessária às abordagens críticas da EA. Como acrescenta o autor:

Em uma proposta crítica de Educação Ambiental trabalha-se com uma visão sistêmica de meio ambiente, compreendido em sua totalidade complexa como um conjunto no qual seus elementos/partes interdependentes interrelacionam entre si, entre as partes e o todo, o todo nas partes em uma interação sintetizada no equilíbrio dinâmico (Guimarães, 2016, p. 17).

Essa colocação dialoga com a fala já apresentada no texto, de Santos (2023, p. 15), sobre a confluência dos rios, e evidencia a importância da EA na formação crítica e cidadã, e, principalmente, uma ferramenta que deve ser apropriada pela

coletividade para a reflexão e intervenções frente aos problemas socioambientais por ela vivenciados, consequentemente um potencial caminho para a transformação social e o despertar da consciência ecológica. E, no caso da EMVA, mesmo diante da falta de formação dos docentes sobre a temática, da imposição conteudista e da descentralização das políticas educacionais, há potencialidades concretas para fortalecer uma EA territorializada. A abertura da escola aos saberes do território permite o diálogo entre gerações, entre ciência e cultura popular. Uma educação que integra Agroecologia e EA Crítica ganha potência política e afetiva: une teoria e prática, razão e sensibilidade.

Dito isso, a escola deve se apresentar de forma aberta e receptiva à comunidade em que está inserida, almejando desenvolver relações sólidas e de compartilhamentos de saberes e construção de novos conhecimentos, que viabilizem a transformação socioambiental. Seguindo essa linha de raciocínio, concordamos com Pacheco (2016, informação verbal)<sup>69</sup> quando diz que “escola não são prédios e paredes, escola são pessoas”, são saberes compartilhados, é espaço que possibilita a mudança social.

Nessa concepção de escola, é possível idealizarmos uma rede de transmissão de saberes, crianças que ensinam outras crianças, jovens e adultos que ensinam outros jovens e adultos. Rubem Alves (2001, p. 5) diz que “A aprendizagem e o ensino são empreendimentos comunitários, uma expressão de solidariedade”, ou seja, a escola tem uma função social para além de seus muros, e para a sua plenitude deve quebrar muros físicos, além de ter o poder, simbólico, de quebrar os “muros” dos nossos pensamentos mais íntimos, que separam professores e alunos, homens e mulheres, cor/raça e etnia, a classe trabalhadora, campo e cidade, homem/mulher e natureza... Não é tardio para que a escola coloque em prática o acolher, aprender, e criar para transformar. Isso é possível, não a partir de um raciocínio liberal de educação em que a ação transformadora depende somente de nós enquanto escola, mas a partir da perspectiva de educação transformadora freireana.

Ao adentrarmos sobre a importância de participação popular, para construirmos a pretensa discussão, é necessário debruçarmos sobre alguns conceitos e teorias, para além das já postas, que são fundamentais para a compreensão das narrativas

---

<sup>69</sup> PACHECO, José. A escola não é um edifício, são as pessoas. Entrevistadora: Mariana Tokarnia. *UOL Educação*, 11 abr. 2016. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/04/11/a-escola-nao-e-um-edificio-sao-as-pessoas-diz-jose-pacheco.htm>. Acesso em: 26 maio 2024.

aqui traçadas. Para Carvalho (2001), a EA Crítica está associada à tradição da educação popular que entende o processo educativo como um ato político, para a formação de sujeitos capazes de agir criticamente na sociedade.

Partindo do pressuposto epistemológico, teórico e ideológico de EA Crítica popular, é que evidencia seu caráter emancipador e popular, no sentido de que as práticas da EA Crítica propõem um projeto político-pedagógico de cunho libertário, alicerçado em desejos de igualdade, solidariedade e respeito ao meio ambiente, e “em contraposição a um sistema de ensino conteudista, cartesiano e supostamente neutro em sua dimensão política” (Gomes, 2011, p. 431).

Portanto, essa tendência pedagógica de EA Crítica, aqui estudada como um movimento popular em prol da transformação social, e da mesma forma, entendendo o ambiente escolar como um espaço de formação, também, para a transformação social, é que se materializa a preocupação em visualizarmos tanto a escola como os demais espaços de educação formal e não formal, como espaços de disputas político ideológicas constantes.

Tais espaços educativos, são instrumentalizados, para que se configurem como espaços que disseminam um projeto de sociedade, criado, projetado e ansiado pela classe dominante, como salienta Mászáros (2008, p. 35):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...].

Ou seja, na manutenção e aprofundamento de uma sociedade pouco politizada, em vista da demonização e negação do pensamento crítico, de pessoas que não se reconhecem enquanto classe trabalhadora, consequentemente reacionárias, hierarquizadas e mão de obra pouco capacitada e barata. Nessa linha de raciocínio, é que percebemos esses espaços educativos, não só como espaços de disputas, mas também como espaços de poder.

Diante desse contexto, é salutar resgatar as discussões de Guimarães (2000), o qual nos lembra que, é necessário propormos uma EA Crítica, que almeja ações transformadoras, e caminhe em direção à construção de novos paradigmas de justiça social e ambiental. Encaminhamento inadiável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade de sujeitos envolvidos, as distintas concepções pedagógicas e as variadas práticas educativas analisadas permitem compreender que o campo da Educação Ambiental é atravessado por três grandes macrotendências, que coexistem em permanente disputa tanto no plano simbólico quanto no prático. No caso da Escola Municipal Vale do Amanhecer, observa-se a ausência de uma macrotendência claramente definida de EA, o que revela não apenas limitações no entendimento e na formação docente sobre a temática, mas também a presença de embates político-ideológicos que atravessam o cotidiano da instituição, conforme evidenciado nas entrevistas realizadas.

Essa constatação reforça a importância de compreender que a adoção de uma macrotendência Crítica em Educação Ambiental não se trata de uma escolha neutra, mas de uma opção política e epistemológica. Diferentemente das vertentes conservacionista e pragmática, a perspectiva Crítica busca revelar as contradições estruturais que produzem as crises socioambientais. Nesse sentido, optar pela EA Crítica é fundamental, por articular teoria e prática, essa macrotendência reconhece a centralidade do conflito político-ideológico na educação e propõe uma formação emancipatória, capaz de tencionar a lógica do capital e de construir alternativas coletivas.

Nesse cenário, a Agroecologia, quando articulada à escola e à comunidade como um projeto de Educação Ambiental Crítica, apresenta-se como um caminho fértil para a construção de práticas educativas formal e não formal, transformadoras. Sustentada tanto na bibliografia sobre o tema quanto nos saberes populares enraizados no território, a convergência entre ambas, pode possibilitar o desenvolvimento de propostas pedagógicas coerentes com uma perspectiva crítica e emancipatória.

A análise do território de Calcilândia evidencia que os processos educativos não se desenvolvem de forma isolada, mas são produzidos em meio a disputas, tensões e relações de poder socioespaciais. O território, compreendido como categoria de análise, revelou-se como espaço de contradições: de um lado, as práticas agroecológicas sustentadas por saberes tradicionais e pelo vínculo histórico da comunidade com a terra, evidenciados tanto nas entrevistas quanto nos quintais

agroecológicos; de outro, observa-se o avanço do agronegócio, impõe sua lógica mercadológica e atravessa a escolar e a comunidade modo físico e simbólico, gerando impactos socioambientais significativos. Nesse contexto, a escola, em determinados períodos de gestão, assumiu papel estratégico como espaço de resistência e de formação ambiental, ainda que permanecesse vulnerável às oscilações internas sobre a macrotendência a ser adotada, bem como das orientações políticas e pedagógicas da gestão educacional do município.

Os dados indicam que, nos últimos anos, a Escola Municipal Vale do Amanhecer vinha consolidando práticas de Educação Ambiental orientadas pela aproximação com a comunidade e pela valorização dos compartilhamentos mútuos. Entretanto, a partir de 2025, com a reorientação da Secretaria Municipal de Educação (SME), observa-se que a escola adota uma postura de distanciamento abrupto da comunidade, acompanhado da fragilização das práticas pedagógicas que anteriormente fortaleciam a integração do território como dimensão formativa. Esse afastamento, percebido pela comunidade como prejudicial, compromete a continuidade dos projetos de Educação Ambiental e Agroecologia e enfraqueceu a confiança e o sentimento de pertencimento da comunidade em relação à escola. Além disso, emerge nas falas dos entrevistados na comunidade o desejo de que a escola poderia assumir também o papel de espaço formativo para aqueles que não tiveram acesso à escolarização em idade regular, sobretudo no que se refere à alfabetização e ao letramento, isto é, ampliando assim sua função social no território.

Dessa forma, confirma-se a hipótese inicial acerca da centralidade dos compartilhamentos entre escola e comunidade: quando essas relações são fortalecidas, promovem avanços pedagógicos e possibilidades reais de transformações sociais; quando são enfraquecidas, instauram rupturas que comprometem diretamente a qualidade de uma formação ambiental crítica para todos. Paralelamente, a fragilização desses vínculos reduz a capacidade de resistência do território frente às pressões do capital, e em específico do capital agrícola.

Assim, compreender Calcilândia como um território em disputa implica reconhecer que as políticas educacionais não se limitam a organizar práticas pedagógicas, mas também reconfiguram vínculos sociais, identidades coletivas e projetos de futuro para a comunidade. Nesse contexto, a Educação Ambiental Crítica e a Agroecologia colocam questões fundamentais: para que e para quem são direcionadas? Seriam instrumentos de transformação para uma sociedade cansada

das mazelas impostas pelo capital? Esses questionamentos, por sua própria natureza, geram novas interrogações, muitas vezes, antes mesmo de se emergirem respostas, evidenciando a complexidade e a dimensão política das práticas educativas em territórios marcados por disputas socioeconômicas.

## REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. As práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais. In: ACSELRAD, Henri (Org.). *Conflitos Ambientais no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. p. 13-38.

ALVES, Flamarion Dutra; FERREIRA, Enéas Rente. Panorama dos métodos e técnicas em Geografia Humana: retrospectiva e tendências. *Diálogus*, Ribeirão Preto, v. 4, 2008.

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papirus, 2001.

BERTAZI, Marcio Henrique; COLACIOS, Roger Domenech. Educação Ambiental nas Lareiras do Capital: uma crítica à agenda neoliberal. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 48, 17 abr. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/edreal/a/4ZZQDKyHTDMk5gtXfNCM7hG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 51-62, 25 set. 2008.

CALAÇA, M. Territorialização do capital: Biotecnologia, Biodiversidade e seus impactos no Cerrado. *Ateliê Geográfico*, Goiânia, v. 4, n. 1, p. 18–35, 2011. DOI: 10.5216/ag.v4i1.16680. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/16680>. Acesso em: 4 jul. 2025.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. Agroecologia e sustentabilidade: base conceptual para uma nova Extensão Rural. In: *WORLD CONGRESS OF RURAL SOCIOLOGY*, 2001, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: [s. n.], 2001. p. 114-123.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio; PAULUS, Gervásio. Agroecologia. *Extensão rural e agroecologia: para um novo desenvolvimento rural, necessário e possível*. Camaragibe: Editora do Coordenador, 2015.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto Enfermagem*, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Qual Educação Ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 43-51, abr./jun. 2001.

CLARO, Paulo Cesar Gastaldo; FARIA, Magda Regina Dias. Educação ambiental crítica: um estudo sobre as práticas educativas ambientais das escolas municipais de Porto Velho. *Anais do III Congresso Nacional de Educação Ambiental*, Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 676-693. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65360>. Acesso em: 26 maio 2024.

- COAN, Cherlei Marcia et al. *A Educação Ambiental na escola: Abordagens Conceituais*. Erechim/RS: Edifapes, 2003.
- COSTA, Heloisa Soares de Moura; BRAGA, Tânia Moreira. A ambientalização dos conflitos em Volta Redonda. In: ACSELRAD, Henri (Org.). *Conflitos Ambientais no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. p. 220-245.
- DE JESUS BOAVENTURA, Kárita et al. A agroecologia ontem, hoje e amanhã em terras tupiniquins: conceito, contexto e perspectivas. *História Ambiental Latino-americana y Caribeña (HALAC)*, v. 8, n. 2, p. 180-209, dez. 2018.
- ESCOLA MUNICIPAL VALE DO AMANHECER. *Projeto Político-Pedagógico 2023: educação ambiental e comunidade*. Calcilândia: EMVA, 2023.
- FOUCAULT, Michel. *Histoire de la sexualité, 1. La volonté de savoir*. Paris: Gallimard, 1976.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979. ISBN 978-85-219-0242-3.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, p. 20-29, 1995.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas de conselhos nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.
- GOMES, Róger Walteman. Por uma educação ambiental crítica/emancipatória: dialogando com alunos de uma escola privada no Município de Rio Grande/RS. *Ciência e Natura*, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 430-440, set./dez. 2014.
- GUIMARÃES, Mauro. *A Dimensão Ambiental na Educação*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2020.
- GUIMARÃES, Mauro. *Educação ambiental: no consenso um embate?* Campinas: Papirus, 2000.
- GUIMARÃES, Mauro. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. *Margens*, Belém, v. 9, p. 11-22, maio 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v7i9.2767>. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/276>. Acesso em: 4 jul. 2025.
- GUZMÁN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel González. Sobre la agroecología: algunas reflexiones en torno a la agricultura familiar en España. In: GARCÍA DELEÓN, Maria Antônia (ed.). *El campo y la ciudad*. Madrid: MAPA, 1996. p. 153-197.

HAESBAERT, Rogério. *Des-territorialização e identidade: a rede gaúcha no Nordeste*. Niterói: Eduff, 1997.

JÚNIOR, Paulo Prates; CUSTÓDIO, Aldo Max; GOMES, Thiago Oliveira. Agroecologia: reflexões teóricas e epistemológicas. *Revista Brasileira de Agroecologia*, Brasília, v. 11, n. 3, p. 246-258, 30 set. 2016.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. *Revista Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/i/2014.v17n1/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; PUGGIAN, Cleonice. A Educação Ambiental que se aprende na luta com os Movimentos Sociais: defendendo o Território e resistindo contra o Desenvolvimentismo Capitalista. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 13, n. 1, p. 131-153, 2018.

LEFF, Enrique. *Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes*. Educ. Real. 2009, vol.34, n.03, pp.17-24. ISSN 0100-3143. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S010031432009000300003&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S010031432009000300003&script=sci_abstract). Acesso em: 06 dez. 2025

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

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. *Educação & Sociedade*, v. 26, p. 1473-1494, 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Educação Ambiental Crítica: Contribuições para o Debate*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Coord.). *Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola*. Brasília: Ministério da Educação/Ministério do Meio Ambiente/UNESCO, 2007.

MÉSZÁROS, István, 1930 – A educação para além do capital. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. – (Mundo do trabalho).

MOREIRA, Dorcelina Aparecida Militão. A educação do campo, a luta pela terra e a (re)produção camponesa no município de Goiás-GO. 2016. Dissertação (Mestrado em Agronegócio) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. *Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade*. São Paulo: Palas Athena, 2016.

OLIVEIRA, Andréia Machado; FONSECA, Tania Mara Galli. Os devires do território-escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 135-153, dez. 2006. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-31432006000200009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432006000200009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 2 jul. 2025.

QUINTAS, José Silva. Por uma educação ambiental emancipatória. In: QUINTAS, J. S. *Pensando e praticando a Educação Ambiental na gestão do meio ambiente*. Brasília: IBAMA, 2000.

QUINTAS, José Silva. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. v. 156, p. 113-140.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma Geografia do Poder*. São Paulo: Ática, 1993.

REIS, Luiz Carlos Lima dos; SEMÊDO, Luzia Teixeira de Azevedo Soares; GOMES, Rosana Canuto. Conscientização Ambiental: da Educação Formal a Não Formal. *Revista Fluminense de Extensão Universitária*, v. 2, n. 1, p. 47-60, 2012.

RIBEIRO, Wagner Costa. *A ordem ambiental internacional*. São Paulo: Contexto, 2001.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 7, n. 2, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-106X2005000200010>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-106X2005000200010>. Acesso em: 1 ago. 2025.

SAQUET, Marcos Aurelio. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (orgs.). *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 73-93.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Edições 70, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. *Sociologias*, v. 18, p. 14-23, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SCHMIDT, Maria Lúcia S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. *Psicologia USP*, v. 17, n. 2, p. 11–41, jun. 2006.

SILVA NETO, Benedito. Agroecologia, ciência e emancipação humana. *Revista Brasileira de Agroecologia*, Brasília, v. 2, n. 1, p. 3-16, 2013.

SOUZA, Deivid; ALVES, Giovana. *Sede da COP, Brasil tem 1/3 das escolas sem educação ambiental*. Metrópoles, 26 abr. 2025. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/brasil-escolas-sem-educacao-ambiental>. Acesso em: 20 set. 2025.

SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira; COSTA, Auristela Afonso. Educação do campo e agroecologia: perspectivas a partir das escolas do campo no município de Goiás-GO. *Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities Research Medium*, Ituiutaba, v. 4, n. 2, p. 351-373, jul./dez. 2013.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO JUNIOR, Luiz Antônio. Educação ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 287-299, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WMXKtTbHxzVcgFmRybWtKrr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jan. 2005.

SOTERO, José Paulo; SORRENTINO, Marcos. A educação ambiental como política pública: reflexões sobre seu financiamento. In: *Anais do V Encontro da ANPPAS*, Florianópolis-SC, 2010.

STRECK, Danilo Romeu. A educação popular entre a tradição, a modernidade e a pós-modernidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 57, p. 765-783, dez. 1996.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 545-554, 2008.

TREIN, Eunice Schilling. A educação ambiental crítica: crítica de quê?. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 395-408, ago./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1673/1522>. Acesso em: 26 maio 2024.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada intitulado **“EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E AGROECOLOGIA, PARA QUE E PARA QUEM?”**: interação entre a Escola Municipal Vale do Amanhecer e comunidade distrital no município de Goiás-GO”. Meu nome é Karisa Katiele Lima Venção, sou mestrandra, pesquisador (a) responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao (à) pesquisador (a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador(a) responsável, via e-mail [karinavencao@gmail.com](mailto:karinavencao@gmail.com), endereço Avenida Dr. Deusdete Ferreira de Moura – Centro, Goiás – GO, 76600-000 e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 9 9221-6666/(62) 9 9437-6979.

Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 9h às 12h e 13h às 16:30h, de terças a quartas-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEPUEG: [cep@ueg.br](mailto:cep@ueg.br). O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são Karisa Katiele Lima Venção e Auristela Afonso da Costa.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 20 minutos e a sua participação na pesquisa 50 minutos.

#### **Justificativa, objetivos e procedimentos:**

O motivo pelo qual nos leva a propor a seguinte pesquisa, se dá pelo fato de haver nas escolas públicas brasileiras a necessidade (via Lei nº 9.795) do ensino de Educação Ambiental, bem como o desenvolvimento de projetos/ações que coadune saberes populares e saber escolar, que objetive o desenvolvimento de práticas ambientais aos moldes da Agroecologia, com vistas a proteção ambiental e o desenvolvimento de novas formas de relação entre homem e natureza.

O objetivo desta pesquisa é identificar como é construído o vínculo afetivo e de colaboração mútua, já existente entre Escola Municipal Vale do Amanhecer e

comunidade distrital de Calcilândia, no município de Goiás-GO. E partir desse diagnóstico prévio, propor, juntamente com a comunidade projetos/ações que possam fortalecer tal vínculo, a partir de um processo de educação não formal em Agroecologia.

Os procedimentos de coleta de dados serão entrevista semi-estruturadas, onde serão feitas perguntas pelo (a) pesquisador (a). Será usado gravador de voz, e servirá somente para a compilação de dados. O tempo previsto para realização das perguntas e respostas são 50 minutos. O local onde será feito a entrevista será em um local público, como a praça do distrito e nas dependências da escola supracitada, ou na residência do entrevistado se assim preferir.

O armazenamento e descarte das gravações de voz, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa, serão feitos picotado e/ou reciclado e terá todas as mídias apagadas. Os/as entrevistados/as, serão identificados/as na pesquisa por código de ordem numérica, de acordo com cada entrevista realizada e a categoria de entrevista atribuída, seguindo a ordem com as siglas MC (membros da comunidade) e ME (membros da escola). Ex: MC1; MC2... MC10.

Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

#### **Riscos e formas de minimizá-los:**

Os riscos relacionados à participação neste estudo é o de sensibilização emocional do entrevistado, caso este se recorde de momentos da sua vida que desperte forte emoção. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação, será garantido aos entrevistados a confidencialidade das informações coletadas, para proteger a privacidade dos participantes, além de um diálogo tranquilo, de forma que o mesmo se sinta acolhido. Oferecer suporte emocional durante o processo e tomar medidas para evitar a temas sensíveis, constrangedores ou que ponha em risco alguma posição familiar ou social do entrevistado.

Para deixar o entrevistado mais seguro, será demonstrado prontidão para responder suas dúvidas, visto que, será demonstrado disposição para ouvir seus relatos, suas vivências e respeitá-lo em sua subjetividade e cultura. O entrevistado será informado de que tem o direito de recusar sua participação, bem como encerrar a entrevista a qualquer momento, ou mesmo desistir a qualquer momento ao longo da entrevista ou da pesquisa caso se sinta desconfortável.

É importante garantir a confidencialidade e anonimato dos participantes, caso seja de seu interesse, especialmente ao lidar com informações sensíveis sobre suas vidas pessoais ou relações com a escola e a comunidade, afinal, abordar questões sensíveis relacionadas à educação, meio ambiente e práticas agrícolas pode gerar tensões ou conflitos entre diferentes partes interessadas na comunidade ou na escola.

#### **Assistência:**

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

#### **Benefícios:**

A pesquisa pode gerar benefícios como novos insights sobre a eficácia das práticas educacionais em Agroecologia, bem como sobre os desafios e oportunidades na interação entre escola e comunidade; Ao envolver ativamente os membros da comunidade na pesquisa, pode-se fortalecer os laços entre a escola e a comunidade, promovendo um maior engajamento e participação nas iniciativas educacionais e ambientais; A pesquisa pode identificar estratégias eficazes para integrar a Educação Ambiental em Agroecologia no currículo escolar e promover práticas sustentáveis na comunidade; Ao compreender melhor as necessidades e perspectivas dos diversos participantes, a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento de políticas e programas mais relevantes e eficazes no contexto da educação ambiental e Agroecologia; Envolver os participantes no processo de pesquisa pode capacitá-los a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, incentivando-os a tomar medidas para promover a sustentabilidade e a educação ambiental. O que acarretará aos participantes envolvidos na pesquisa, para além de um processo de educação não formal em Agroecologia, bem como da comunidade distrital como um todo, em uma qualidade de vida no campo mais digna, com base no respeito e resguardo aos seus direitos civis, sociais, culturais, a partir da construção de novas relações com a natureza, o que promoverá em um meio ambiente ecologicamente equilibrado no âmbito do distrito.

#### **Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:**

Fica assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e terá todas as mídias apagadas.

#### **Indenização:**

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo, como deslocamento ou alimentação, este será resarcido por mim, pesquisador responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizaremos pelo e-mail [karinavencao@gmail.com](mailto:karinavencao@gmail.com) ou pelo telefone (62) 9 9221-6666, que também está disponível para receber mensagens no WhatsApp.

### **Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável**

Eu, Karisa Katiele Lima Venção, pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será resarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

### **Declaração do(a) Participante**

Eu, ..... , abaixo assinado, discuti com o pesquisador(a) Karisa Katiele Lima Venção, sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo “**EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E AGROECOLOGIA, PARA QUE E PARA QUEM?**”: interação entre a Escola Municipal Vale do Amanhecer e comunidade distrital no município de Goiás- GO ”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Distrito de Calcilândia, Goiás - GO, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) participante da pesquisa/Responsável legal

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA –  
PROFESSORES / GESTORES**

**Título da pesquisa:** EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E AGROECOLOGIA,  
**PARA QUE E PARA QUEM?:** interação entre a Escola Municipal Vale do Amanhecer  
 e comunidade distrital no município de Goiás-GO

**Nome da Mestranda:** Karisa Katiele Lima Venção

**A. DADOS GERAIS**

**Faixa etária:**

- ( ) até 20 anos      ( ) 21 a 30 anos      ( ) 31 a 40 anos  
 ( ) 41 a 50 anos      ( ) 51 a 60 anos      ( ) acima de 60 anos

**Sexo:**

- ( ) Feminino    ( ) Masculino    ( ) Outro

**Tempo que trabalha na escola:** \_\_\_\_\_

**Escalarização:**

- ( ) Não alfabetizado  
 ( ) Ensino fundamental incompleto  
 ( ) Ensino fundamental completo  
 ( ) Ensino médio incompleto  
 ( ) Ensino médio completo  
 ( ) Magistério  
 ( ) Ensino superior incompleto  
 ( ) Ensino superior completo  
 ( ) Pós-graduação

**Você é:**

- ( ) Professor(a)  
 ( ) Diretor(a)  
 ( ) Coordenador(a) pedagógico(a)  
 ( ) Secretário(a)  
 ( ) Técnico(a) administrativo

**B. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA**

1. Como você entende a Educação Ambiental no contexto escolar?
2. Você sabe dizer se estão sendo desenvolvidos na escola (ou foram desenvolvidos nos últimos três anos) projetos ou atividades de Educação

Ambiental (ou sobre meio ambiente)?

- Quais são ou foram esses projetos/atividades?
- Poderia falar brevemente sobre esses projetos/atividades (objetivo, como foi realizado, qual público, entre outros)?
- 3. Esses projetos ou atividades têm sido contínuos ou eventuais?
- 4. Qual avaliação você faz desses projetos/atividades?
- 5. Você percebeu algum tipo de mudança na escola ou na comunidade após esses projetos ou atividades de Educação Ambiental (ou sobre meio ambiente)?  
 (  ) Sim (  ) Não  
 - Em caso positivo, explique quais foram essas mudanças.
- 6. O que tem sido, na sua opinião, um ponto muito positivo no desenvolvimento desses projetos/atividades?

### **C. PARTICIPAÇÃO E COMUNICAÇÃO COM A COMUNIDADE**

- 8. Algum desses projetos contou com a participação de integrantes da comunidade (pais, vizinhos, organizações locais)?  
 - Quais foram esses projetos e como foi essa participação?
- 9. Nesses projetos, qual foi o papel da escola e qual foi o papel da comunidade?
- 10. Como a escola se comunica com a comunidade sobre os projetos e atividades de Educação Ambiental?
- 11. O que poderia ser feito para fortalecer a relação entre professores, alunos, gestão e comunidade nesses projetos?
- 12. Quais as maiores dificuldades para engajar a comunidade nesses projetos/atividades?
- 13. A troca de saberes entre escola e comunidade pode fortalecer práticas sustentáveis?  
 - Que benefícios essa troca traz para o cuidado com o ambiente (território)?
- 14. Gostaria de deixar alguma sugestão sobre como escola e comunidade podem, juntas, cuidar do meio ambiente?

### **D. AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO**

- 15. Você saberia dizer o que é agroecologia?
- 16. Entre os projetos e atividades sobre meio ambiente, houve algum que trabalhou ou dialogou com a agroecologia?
- 17. É importante criar projetos conjuntos de Educação Ambiental e Agroecologia entre escola e comunidade?  
 - Por quê?

- Que atividades você acha importante?
- 18. Se fôssemos fazer uma relação de palavras ou termos que você associa aos projetos ou atividades de Educação Ambiental, quais você citaria?
- 19. Há algum caso de sucesso ou experiência marcante sobre projetos ou atividades de Educação Ambiental que gostaria de compartilhar?

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA –  
COMUNIDADE DISTRITAL**

**Título da pesquisa: EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E AGROECOLOGIA,  
PARA QUE E PARA QUEM?:** interação entre a Escola Municipal Vale do Amanhecer  
e comunidade distrital no município de Goiás-GO

**Nome da Mestranda: Karisa Katiele Lima Venção**

**A. DADOS GERAIS**

**Faixa etária:**

- ( ) até 20 anos      ( ) 21 a 30 anos      ( ) 31 a 40 anos  
 ( ) 41 a 50 anos      ( ) 51 a 60 anos      ( ) acima de 60 anos

**Sexo:**

- ( ) Feminino    ( ) Masculino    ( ) Outro

**Tempo que mora na comunidade:** \_\_\_\_\_

**Escolarização:**

- ( ) Não alfabetizado  
 ( ) Ensino fundamental incompleto  
 ( ) Ensino fundamental completo  
 ( ) Ensino médio incompleto  
 ( ) Ensino médio completo  
 ( ) Magistério  
 ( ) Ensino superior incompleto  
 ( ) Ensino superior completo  
 ( ) Pós-graduação

**Você é:**

- ( ) Familiar de aluno/s  
 ( ) Morador da comunidade

**Profissão:** \_\_\_\_\_

**B. Tema: Agroecologia e Relação entre Escola e Comunidade**

1.    Você tem ou já teve alguma ligação com a Escola Vale?  
 Se sim, qual foi ou qual seria essa ligação?
2.    Na sua opinião, o que a escola representa dentro da comunidade?
3.    Você acha importante que a comunidade participe das ações da escola, como atividades sobre o meio ambiente, hortas, oficinas, palestras e cursos?  
 Por que isso seria importante?

4. A escola já fez projetos ou atividades que falam sobre cuidar da terra e da natureza?

5. Gostaria que você olhasse os termos abaixo e marcasse os que já foram trabalhados na escola ou que você considera importantes:

- ( ) sustentabilidade
- ( ) uso de veneno na lavoura
- ( ) conhecimentos passados pelos mais velhos
- ( ) agroecologia
- ( ) valorização dos saberes locais
- ( ) uso de adubos químicos
- ( ) empreendedorismo
- ( ) agronegócio
- ( ) compostagem (aproveitamento do lixo orgânico)
- ( ) adubo orgânico (esterco, restos de comida, etc.)
- ( ) adubação verde (plantas que viram adubo)
- ( ) sementes crioulas (sementes guardadas pelos agricultores)
- ( ) aproveitamento responsável da terra
- ( ) proteção do solo, da água e das nascentes
- ( ) saber popular
- ( ) agrofloresta
- ( ) outro: \_\_\_\_\_

6. Na sua opinião, a escola poderia promover cursos, oficinas e palestras voltadas para a comunidade, com temas que contribuam para o cotidiano das famílias do campo e para o cuidado com a natureza?

Por que você considera importante (ou não) esse tipo de ação?

7. Você acredita que a escola valoriza a vida no campo, os costumes e os saberes populares transmitidos de geração em geração, como o que plantar ou criar, como lidar com a terra e os cuidados com o meio ambiente?

Poderia explicar por que você pensa assim? Tem algum exemplo?

8. Como você vê possíveis influências do agronegócio na dinâmica da escola, tanto na parte pedagógica quanto na gestão?

Acha que essas influências contribuem ou prejudicam a educação no campo? Por quê?

9. Você sente que a comunidade apoia a forma como a escola trabalha a relação educação e meio ambiente?

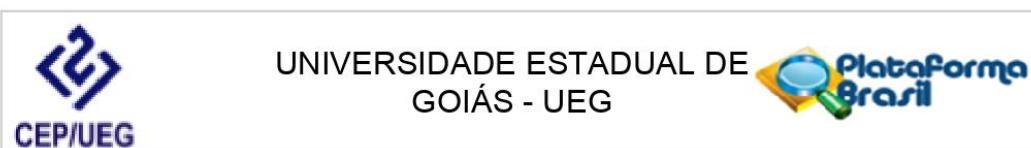
Pode explicar sua opinião?

10. O que você acha que poderia ser feito para aproximar mais a escola da comunidade e fortalecer projetos voltados para os cuidados com a natureza e as formas de produzir no campo?

Tem alguma ideia ou sugestão prática que poderia ser colocada em ação?

## ANEXO

### ANEXO A – Documentação de aprovação da pesquisa no CEP/UEG



Continuação do Parecer: 7.615.698

o projeto de pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2566197_E2.pdf	22/05/2025 19:24:19		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetomestradokarisa.docx	22/05/2025 19:17:09	KARISA KATIELE LIMA VENCAO	Aceito
Cronograma	Prorrogacao_PPGEK_Karisa_assinado_assinado.pdf	11/04/2025 08:37:21	KARISA KATIELE LIMA VENCAO	Aceito
Outros	PerguntasNorteadorasKarisa.docx	10/09/2024 16:29:01	KARISA KATIELE LIMA VENCAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclekarisa.docx	10/09/2024 16:20:39	KARISA KATIELE LIMA VENCAO	Aceito
Outros	TermoCompromissoPesquisadoresKarisa_assinado_3_assinado.pdf	30/06/2024 11:55:12	KARISA KATIELE LIMA VENCAO	Aceito
Outros	termodeanuenciaassinadorated.pdf	16/06/2024 11:13:00	KARISA KATIELE LIMA VENCAO	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostokarisa.pdf	16/06/2024 11:01:10	KARISA KATIELE LIMA VENCAO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ANAPOLIS, 03 de Junho de 2025

Assinado por:  
**ISRAEL CANDIDO DA SILVA TRAVAGLIA**  
 (Coordenador(a))

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
 Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903  
 UF: GO Município: ANAPOLIS  
 Telefone: (62)3328-1439 E-mail: cep@ueg.br