

# Campo, Educação do Campo e Educação Ambiental: superando a visão fetichizada

## Countryside, Field and Environmental Education: overcoming the fetishized view

Marlene Lúcia Sieberti Sapelli<sup>1</sup>

### Resumo

O entendimento acerca da Educação Ambiental no Campo exige, obrigatoriamente, um aprofundamento sobre as contradições produzidas pelas relações de produção no campo, bem como dos movimentos educacionais nele presentes. Percebemos que, em alguns eventos, a discussão acerca da Educação Ambiental é feita de forma unilateral, excluindo a materialidade dos problemas envolvidos, permanecendo, portanto, na superficialidade das questões e na culpabilização individual. O objetivo, neste artigo, é problematizar as concepções de sociedade e de Educação Ambiental presentes em trabalhos apresentados no XV EPEA, no eixo Educação Ambiental no Campo. Para isso, dividimos as discussões em quatro blocos: no primeiro, explicitamos o impacto do processo capitalista no campo; em seguida, apresentamos a trajetória do grande movimento nacional por uma Educação do Campo, na perspectiva da classe trabalhadora; na terceira parte, apresentamos o movimento e a produção do aparato legal da Educação Ambiental; e, para finalizar, a partir dessas três questões, apresentamos as análises dos referidos trabalhos. A pesquisa foi realizada por meio de análise bibliográfica, incluindo dezessete trabalhos apresentados no evento/eixo já citados. Há enormes desafios para os educadores que atuam na Educação Ambiental: de ruptura, de busca pelo conhecimento na perspectiva da totalidade, de (re)avaliação de concepções, de mudança de táticas e de ratificação de projeto estratégico. Entendemos, portanto, que para que a Educação Ambiental aconteça, numa perspectiva crítica, a formação intelectual, política e engajamento social devem ser considerados como elementos inseparáveis.

**Palavras-chave:** Sociedade; Currículo; Legislação; Capitalismo.

### Abstract

The understanding about the environmental education in the field necessarily demands a deepening of the contradictions produced by the relations of the field production, as well as educational movements present in it. We realize that, in some events, the discussion about environmental education is made unilaterally, excluding the materiality of the involved issues, remaining thus, in the issues' superficiality and individual

---

1 Dra.; Pedagoga; Professora Adjunta da Universidade Estadual do Centro Oeste, (Unicentro); Endereço: rua Padre Salvador Rena, 875, Santa Cruz, CEP: 85015-430, Guarapuava, Paraná, Brasil; E-mail: [marlenesapelli@gmail.com](mailto:marlenesapelli@gmail.com) (\*) Autor para correspondência.

Recebido para publicação em 17/10/2016 e aceito em 10/10/2017

culpabilisation. The purpose of this article is to discuss the society's conceptions and environmental education present in papers, proffered at the XV EPEA, the Environmental Education axis in the field. For this, we divide the discussion into four blocks: the first, made explicit the impact of the capitalist process in the field; then we present the trajectory of the great national movement for Rural Education from the perspective of the working class; in the third part, we present the motion and the production of the environmental education's legal apparatus and, finally, from these three issues, we present the analysis of the referred works. The survey was conducted through bibliographic analysis, including seventeen papers presented at the event/axis already mentioned. There are huge challenges to educators who propose themselves to environmental education: of rupturing, of pursuing the knowledge from the perspective of totality, of (re) evaluations of the conceptions, of tactic changes and ratification of strategic project. We understand that for it to happen, in a critical perspective, the intellectual formation, the political and social engagement must be considered as inseparable elements.

**Keywords:** Society; Curriculum; Legislation; Capitalism.

## Introdução

Não há limites imperativos à relação das sociedades com a natureza. Esses limites, necessariamente, haverão de ser construídos pelos homens e mulheres de carne e osso, seja por meio de lutas sociais, inclusive de classes, seja por meio do diálogo de saberes entre modalidades distintas de produção do conhecimento, seja no interior de uma mesma cultura, seja entre culturas distintas. A espécie humana terá de se autolimitar! (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 102)

A submissão dos países periféricos à política de desenvolvimento econômico dos países centrais e as ações decorrentes dela têm imposto ao meio ambiente um processo acelerado de destruição e esgotamento. Há uma incompatibilidade entre o modo capitalista de produção da vida e a preservação

dos bens naturais. Mesmo assim, há um esforço para se criar muitas estratégias dentro dessa ordem para, ideologicamente, minimizar e individualizar os resultados e, poucas, na perspectiva de romper com o atual estado das coisas. Curiosamente, algumas estratégias são articuladas pelos próprios oligopólios, responsáveis pela destruição irracional, que financiam projetos de Educação Ambiental, de reciclagem, de recuperação de fontes e outros.

Em geral, são indicadas como estratégias para resolver o problema da degradação do meio ambiente, ações individuais ou de pequenos coletivos, especialmente na perspectiva de mera conscientização.

Nesse contexto, também à educação (formal ou não formal) é atribuída a tarefa de fomentar a Educação Ambiental. Nosso objetivo, neste artigo, é analisar tais questões

no campo e em processos de educação nele engendrados. Para isso, dividimos as discussões em quatro blocos: no primeiro explicitamos o impacto do processo capitalista no campo; em seguida, explicitamos a trajetória do grande movimento nacional por uma Educação do Campo, na perspectiva da classe trabalhadora; na terceira parte, apresentamos o aparato legal da Educação Ambiental; e, para finalizar, a partir dessas três questões, apresentamos as análises sobre dezessete trabalhos apresentados no XV EPEA, no eixo Educação Ambiental no Campo.

## **Materiais e métodos**

As discussões aqui apresentadas resultaram da análise de dezessete resumos expandidos, apresentados no XV Encontro Paranaense de Educação Ambiental, EPEA, PR/BRASIL/2015, realizado na Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro (Guarapuava-PR), no eixo Educação Ambiental no Campo, a saber: Santos et al.; Crespão et al.; Lopes e Bender; Buczenko e Rosa; Rocha, Madureira e Carniatto; Meira; Silva, Bernardon e Carniatto; Medeiros e Silva; Witkovski e Bergamaschi; Neumann, Santos e Salvador; Correia e Molinari; Andreoli; Ventorim e Carniatto; Stremel et al.; Santos, Valdameri e Carniatto; Ramos et al.; Koppe et al. O objetivo da análise foi problematizar as concepções de sociedade e de Educação Ambiental presentes nos referidos trabalhos. A partir da análise pudemos identificar quatro pressupostos básicos dos autores: necessidade de acesso ao conhecimento

elaborado complexo para potencializar práticas agroecológicas; necessidade de construção de práticas interdisciplinares; necessidade de estabelecer a relação entre teoria e prática; e necessidade de contextualizar os conteúdos.

## **Resultados e discussão**

### *O campo no contexto da produção capitalista*

Para discutirmos a Educação Ambiental em diferentes espaços no campo, é preciso, antes de qualquer análise, explicitar o campo no contexto do Capitalismo. Ao contrário do que afirmam muitos autores, Wood (1998) entende que o Capitalismo nasceu no campo e não na cidade, especificamente na Inglaterra, expandindo-se depois para o restante do mundo. Para a autora, até o século XVI, o que existiam eram relações de comércio e não de mercado. Outra característica daquele período, segundo Wood, é que “os camponeses tinham acesso aos meios de produção, à terra, sem precisar oferecer sua força de trabalho no mercado como mercadoria” (1998, p. 8). Após o século XVI, esse processo mudou. A Inglaterra já possuía, na época, uma “rede impressionante de estradas e de vias de transportes fluviais e marítimas que unificavam a nação de modo bastante excepcional para o período” (WOOD, 1998, p. 9).

Esse fato, associado ao processo de cercamento, de pressão para a produtividade e de submissão dos camponeses ao mercado, ocorrido dos séculos XVI a XVIII, na Inglaterra, contribuiu enormemente para a instituição do início do

Capitalismo. O processo de cercamento levou à alta concentração de terra, expropriando o camponês do principal meio de produção que lhe garantia a subsistência. Isso ocorreu ao mesmo tempo em que os artesãos e os tecelões eram expropriados dos seus meios de produção.

Como a terra estava concentrada na mão de poucos, na Inglaterra, um dos meios para torná-la produtiva foi adotar o “arrendamento” que ocorreu, segundo Wood (1998), de várias formas e acabou tornando muitos agricultores dependentes do mercado, uma vez que para pagar as taxas de arrendamento tinham que conquistar bons preços pelos seus produtos. Nesse contexto, concentração de terras, competitividade e lucros estavam relacionados. Isso tudo levou a Inglaterra a modificar o conceito tradicional de propriedade, construindo o elemento para o entendimento capitalista de propriedade vinculado “à busca da minimização do valor de troca, por meio da redução de custos e pelo aumento da produtividade, através da especialização, acumulação e inovação” (WOOD, 1998, p. 16). Esse processo inicial do capitalismo no campo teve como principal consequência a expropriação do principal meio de produção: a terra.

Mas foi, segundo Hespanhol (2008), no século XIX e início do século XX, que o avanço científico-tecnológico chegou à agricultura, especialmente por meio do melhoramento genético, tanto de plantas como de animais, da utilização de fertilizantes químicos e da mecanização. Após a II Guerra Mundial, a incorporação da inovação tecnológica avançou

também para os países periféricos, com a denominação de Revolução Verde. Segundo a autora, no Brasil isso ocorreu em meados dos anos 1960, provocando, além dos impactos sociais negativos, o agravamento dos problemas ambientais. Sampaio (2010) ratifica parte deste entendimento ao indicar que a mecanização traz consequências maléficas para o ambiente, como, por exemplo, a compactação do solo, que é causada, principalmente, pelos tratores e colheitadeiras, impedindo o crescimento das raízes e também é um dos motivos da erosão. Carvalho (2005) afirma que o modelo econômico e tecnológico implantado no Brasil, caracteriza-se, principalmente, pela utilização massiva de agroquímicos de origem industrial e de motomecanização pesada; pela ampliação de novas áreas de terras e consequente derrubada da cobertura florestal; pela contaminação ambiental e degradação dos solos.

Como a agricultura engendrada a partir dos princípios da Revolução Verde é indicada como uma das responsáveis pela degradação do meio ambiente, há vários autores que analisam as alternativas possíveis para superar tal estado de coisas. Saquet (2008), por exemplo, ao comparar o cultivo convencional e o cultivo orgânico, contribui para percebermos as consequências do modelo irracional de produção decorrente da Revolução Verde e aponta uma alternativa, indicando que no primeiro há uso de tecnologia de produtos (aquisição de insumos), uso de pesticidas, de fertilizantes químico-sintéticos, há baixo teor de matéria orgânica no solo, falta de manejo e

cobertura do solo, monocultura, erosão do solo, empobrecimento da vida microbiana, erradicação dos inimigos naturais, desequilíbrio mineral, água e alimentos contaminados, contaminação e deterioração do ecossistema e descapitalização. No cultivo orgânico, segundo o autor, há utilização de tecnologia de processos (envolvendo a relação planta, solo e ambiente), há resistência natural e alternativa, uso de fertilizantes orgânicos, solo rico em matéria orgânica, mantém a cobertura do solo, rotação de culturas e biodiversidade, equilíbrio do solo e do meio ambiente, aumento do húmus, micro-organismos e insetos benéficos; equilíbrio nutricional; água e alimentos saudáveis; ecossistema equilibrado e saudável, sistema autossustentável, geração de emprego e fixação do homem no campo.

Para Arl (2008), a Revolução Verde foi gestada nos EUA e na Europa e se espalhou em todo mundo, criando uma nova racionalidade produtiva, sustentada, ideologicamente, pelo jargão “acabar com a fome no mundo”. Essa modificação, segundo o autor, resultou num processo de apropriação e submissão da agricultura à indústria, pois envolvia a substituição da matéria orgânica por adubos químicos; da tração animal e trabalho braçal por motorização e mecanização; a seleção e produção de sementes por produção de sementes geneticamente melhoradas. Alves (2008) ratifica esse entendimento e indica como consequência da Revolução Verde, principalmente a monocultura, a geração de complexas e de longas redes verticais de poder, a distribuição desigual de benefícios,

aumento do custo de produção e diminuição da renda, deslocamento populacional, degradação ambiental significativa e desemprego.

Concomitante à adesão à Revolução Verde, segundo Candioto, Carrijo e Oliveira (2008), houve várias publicações alertando sobre as consequências ao ambiente, sobre o acelerado processo de produção de mercadorias e a exploração dos recursos naturais. Indica os exemplos: Relatório Meadows, intitulado *Os limites do crescimento* (1972); a Teoria do Ecodesenvolvimento, de Ignacy Sachs (início da década de 1970); Estratégia de Conservação Mundial, publicada pela União Internacional de Conservação da Natureza (início da década de 1980); Relatório Brundtland, conhecido como *Nosso futuro comum*, de 1987.

Alves (2008) indica que essa preocupação com os impactos negativos da Revolução Verde também está presentes nos atores situados no campo, que defendem o desenvolvimento sustentável, e, em alguns casos, têm como foco principal a questão ambiental vinculada à sustentabilidade social, o que envolve crescimento econômico, melhoramento de condições sociais, diversificação da forma de produzir, sustentabilidade ecológica e ambiental, sustentabilidade política. O autor indica como exemplos de articulação entre conservação e inovação:

[...] agroflorestas, manejo sustentável de matas, reserva legal, proteção de fontes, utilização de pastagens orgânicas e, em muitas áreas de

florestas, as experiências de extrativismo, todas alternativas que têm demonstrado um relativo sucesso em articular geração de renda e conservação ambiental, o que implica o aumento do conhecimento sobre os sistemas locais. (ALVES, 2008, p. 74).

Da Revolução Verde até os dias de hoje houve um acirramento nas estratégias do capital, na exploração dos recursos naturais. Pouco tem sido feito no sentido de contraposição a esse processo. É justamente nesse movimento de contradição, de tensão entre os interesses do capital e do trabalho que emergem dois movimentos, distintos, mas integrados, em defesa da Educação do Campo e da Educação Ambiental, que analisamos a seguir.

#### *A Educação do Campo (formal e não formal)*

Ao trazermos para a discussão a Educação do Campo, não queremos referenciá-la apenas como um processo que se realiza em determinado espaço geográfico, nem como um mero conceito, mas expressar um posicionamento concreto da classe trabalhadora do campo, frente à educação, no contexto da luta de classes. Nasceu de um grande movimento nacional, que tem como marcos inicial o I ENERA – Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (1997), a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (1998 e 2004). Nesses encontros foram feitos os debates, indicando as necessidades no processo de construção de políticas educacionais

para o campo e o compromisso dos movimentos sociais com a questão.

Desse movimento nacional resultou a constituição da Articulação Nacional por uma Educação do Campo e, posteriormente de Articulações Estaduais e Regionais e de Comitês, em vários estados brasileiros. Cumprida a tarefa de organizar e aproximar coletivos de Educação do Campo, a Articulação Nacional se extinguiu e nasceu o Fórum Nacional de Educação do Campo, o FONEC.

Toda essa articulação criou tensões à estrutura do Estado e resultou na constituição de um aparato jurídico importante, no processo de garantia de direitos relacionados à educação dos sujeitos do campo. Nesse sentido, uma das referências iniciais foi a aprovação das Diretrizes Operacionais, pelo Conselho Nacional de Educação, em 2002.

O aparato jurídico construído e a luta organizada forçou o Estado a responder concretamente às demandas apresentadas, resultando na construção de políticas públicas para a criação de cursos de formação inicial e continuada de educadores; de Educação de Jovens e Adultos; de criação de escolas itinerantes; de projetos de Agroecologia nas comunidades; de cursos profissionalizantes; dentre outros.

Concomitantemente à luta em se constituir esse aparato jurídico, igualmente relevante foi o processo de definição dos elementos considerados centrais para a consolidação da proposta de Educação do Campo, forjada no tencionamento entre o Estado e os coletivos organizados da classe

trabalhadora do campo, especialmente os movimentos sociais, e, principalmente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Os elementos centrais desse grande movimento são: luta social pela universalização da educação; pressão coletiva por políticas públicas educacionais para os sujeitos do campo; articulação da luta pela educação, pela terra, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar e ao território; trabalho com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos; construção de uma pedagogia desde a realidade específica dos sujeitos do campo; entendimento do educador como sujeito fundamental da formulação pedagógica e das transformações da escola; necessidade de auto-organização dos estudantes; educação como formação humana plena ou omnilateral; educação ambiental (CALDART, 2012; FRIGOTTO, 2012).

Entendemos que esses elementos que dão sustentação à Educação do Campo estão intimamente relacionados à necessidade de se incluir a Educação Ambiental nos currículos, uma vez que essa última, que é também um desses elementos, pauta-se também no entendimento da necessidade de processos de formação humana em todas as suas dimensões e na defesa da realização de práticas de intervenção na realidade social para sua transformação, como vemos a seguir.

### *A Educação Ambiental para o currículo*

Desde os anos 1980, várias são as referências legais para a indicação da Educação Ambiental como componente curricular. Em agosto de 1981,

por meio da Lei 6.938, foi instituída a Política Nacional do Meio Ambiente, que indicava a necessidade de incluir a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Isso foi ratificado, em 1988, na Constituição Brasileira, no inciso VI, do § 1º, do artigo 225, Capítulo VI, dedicado ao Meio Ambiente. Em 1996, foi aprovada a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual a Educação Ambiental não está explicitada especificamente (BRASIL, 2013).

Em 1999, foi aprovada a Lei nº 9.795/1999, regulamentada, posteriormente, pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que tratava especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), considerando-a componente essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades de todo processo educativo, escolar ou não (BRASIL, 2013).

Em 2007, o Plano Nacional sobre Mudança do Clima, instituído pelo Decreto nº 6.263, de 21 de novembro, definiu que entre as principais ações da Educação Ambiental, estivesse a “implementação de programas de espaços educadores sustentáveis, com readequação de prédios (escolares e universitários) e da gestão, além da formação de professores e da inserção da temática mudança do clima nos currículos e materiais didáticos”. (BRASIL, 2013, p. 518).

E, finalmente, em 2012, por meio da Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Ambiental que indicam como princípios:

I – totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente;

II – interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo;

III – pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;

IV – vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação;

V – articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais;

VI – respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária.

Percebamos que o conjunto dos princípios não indica a questão da Educação Ambiental como mera aquisição de hábitos individuais de higiene, de coleta e reciclagem de materiais, de embelezamento do entorno, mas como particularidade que deve ser compreendida na relação com a totalidade, categoria de referência

indicada já no primeiro princípio. Kosik (1989, p. 35-36) entende que:

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, com junto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saía constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Se a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si. (Grifo do autor).

Nesse sentido, a Educação Ambiental deve superar seu caráter restrito e pode ser feita nas escolas e em outros espaços, num esforço de explicitar todo enfrentamento necessário ao atual modo de produção. Isso exige, como uma das condições, a socialização de conhecimentos



científicos acerca do impacto do capitalismo no meio ambiente, caracterizado pela exploração irracional dos bens naturais, pela degradação do meio ambiente, pelo aumento de doenças causadas por tais fenômenos, pela exploração desumana da força de trabalho gasta nesse processo, tendo como principais responsáveis, não cada sujeito individual, mas, principalmente, as grandes corporações industriais.

Os demais princípios ratificam o entendimento ampliado de Educação Ambiental, indicando, inclusive, a necessidade de ter como ponto culminante a transformação em âmbito local, regional e global. Isso exige a mudança de ações individuais, mas também, da reorganização das forças produtivas e da superação da lógica irracional do capitalismo.

Esse entendimento exige que os educadores superem o romantismo da Educação Ambiental, que sustenta grande parte das práticas realizadas nas escolas, que muitas vezes se limitam a colocar lixeiras coloridas, a ensinar os estudantes a coletar papéis, a fazer papel reciclado e trabalhos artesanais com sucata. Essa superação coloca no horizonte desses trabalhadores a necessidade de um estudo profundo sobre a sociedade e sua forma de organização, de uma vinculação a movimentos sociais organizados que defendem uma nova sociabilidade, da realização de uma pedagogia engajada. Segundo Saquet (2008), ao discutir sobre agroecologia, os docentes são vistos como possuidores de um determinado saber e exemplos de vida, mas que, em geral, não abrem espaço em seu trabalho para analisar processos alternativos de

produção, não agressivos ao meio ambiente. Entende ele que a resistência dos mesmos também é resultado da formação que tiveram.

Arl (2008) amplia essa discussão e, ao analisar as visões antropocêntricas em relação à natureza, indica os desafios educacionais que temos e contribui para entendermos porque, de certa forma, a relação de exploração irracional do meio ambiente prevalece em relação ao uso racional deste pelo ser humano. Para isso, apresenta duas visões, ambas antropocêntricas, que precisamos superar. A primeira, a visão teológica, segundo a qual, de forma equivocada, o homem é possuidor da terra e, portanto, controlador da natureza que está para servi-lo; a segunda, a científica, vê a natureza como fonte de recursos para a produção de bens e o homem como detentor de força-de-trabalho para produzi-los, o que caracteriza bem a visão capitalista de relação entre homem e natureza. Essas duas visões colocam o homem fora da natureza e, portanto, a destruição dela não representaria a destruição do homem. Essas concepções precisam ser desconstruídas e substituídas pela visão ecocêntrica, segundo a qual o ser humano é parte integrante da natureza.

Nesse sentido, o autor indica dois desafios para a Educação Ambiental: formação e informação; e o desvelamento do aparente. Explicando: entende que o estudo e a formação contribuem para a construção da consciência na perspectiva de superação da lógica capitalista, mas, mesmo afirmando isso, indica que a validade da teoria está justamente nos resultados presentes na prática social objetiva, e, portanto, o conhecimento

precisa impulsionar a mudança na relação com a natureza. Considera, ainda, que, nesse caminho, a formação técnica e a política são inseparáveis, assim “formação e organização política são partes de uma mesma lógica, a da luta popular, cujos sujeitos históricos são os trabalhadores” (ARL, 2008, p. 166). A segunda questão – do desvelamento do aparente – é analisada pelo autor, que indica que, muitas vezes, as campanhas publicitárias e os processos de formação não explicitam a essência dos problemas decorrentes do modo capitalista de se relacionar com a natureza. Apresenta, como exemplo, as campanhas para lavagem dos recipientes de agrotóxicos: o problema está na embalagem ou no conteúdo? Ou, nas campanhas de coleta e reciclagem de lixo: o problema está na mistura e separação do lixo, bem como seu aproveitamento ou na diminuição e combate do consumismo irracional?

Cabe indagar, nesse ponto, se esses desafios são claros para os sujeitos que engendram diferentes processos educativos (formais ou não formais), em diferentes espaços. Em geral, os processos de educação ambiental são sustentados por um aparato profundo e crítico de conhecimento? São permeados por posicionamento político, na perspectiva de contraposição ao *status quo* do capitalismo? Há processos de desvelamento das contradições da vida no campo? Há radicalidade na desmistificação sobre as aparentes preocupações com a preservação ambiental? A visão é antropocêntrica ou ecocêntrica? Há denúncia sobre os grandes responsáveis pela degradação

ambiental ou concentração na culpabilização individual desta?

Entendendo, desta forma, de que campo estamos falando, no contexto do capitalismo e dos dois grandes movimentos – em defesa da Educação do Campo e da Educação Ambiental, num movimento contra-hegemônico ao capital, passamos, a seguir, à análise do conteúdo dos dezessete artigos objeto deste estudo.

### *Concepções presentes nos trabalhos analisados*

Antes de apresentar algumas problematizações acerca do conteúdo dos trabalhos analisados, queremos registrar que são limitadas, uma vez que a forma de apresentação foi o resumo expandido, o que dificultou a construção dos argumentos acerca das questões da Educação Ambiental no Campo. Mesmo assim, pudemos identificar algumas categorias comuns que podem contribuir para algumas reflexões importantes.

Dos dezessete resumos apresentados no eixo escolhido, seis apresentam ações de EA realizadas em escolas do campo, quatro relatam experiências agroecológicas (em cooperativas e feira); e tivemos um trabalho em cada temática que segue: percepção de um grupo de mulheres acerca de questões socioambientais; áreas verdes; plantas medicinais; formação de agentes da agricultura familiar para EA; os perigos do uso de agrotóxicos; erosão e implantação da qualidade total em uma Vila Rural. Em todos os trabalhos há o reconhecimento sobre a importância de se construir processos de EA, em espaços de educação formal e não formal.

Vários trabalhos que relataram ações de EA em escolas do campo indicaram alguns pressupostos para a consolidação destas. Um deles é o entendimento da escola como espaço de pluralismo de saberes, ou seja, de promoção permanente de diálogo entre o saber popular e o saber científico, pois há um valor diferenciado em cada um deles. Esse diálogo também expressa a valorização do conhecimento empírico produzido nas relações das comunidades e indica a necessidade da socialização de outros saberes para os sujeitos que nelas vivem. O acesso ampliado ao conhecimento representa uma possibilidade de potencializar as práticas ecologicamente corretas. Assim, entendemos que o processo de Educação Ambiental exige, sim, um ampliado acesso ao conhecimento.

No relato das práticas de EA que ocorrem nas escolas do campo, outro pressuposto é a necessidade de contextualização dos conteúdos, ou seja, a preocupação em se partir da realidade próxima buscando o conhecimento na perspectiva da totalidade, como indicado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012). É preciso dar materialidade às questões, estudá-las a partir do contexto social, econômico, cultural, político e religioso, o que possibilitará uma apreensão mais crítica da realidade e a construção de proposições de sustentabilidade social e ambiental, provavelmente mais exequíveis.

Um terceiro pressuposto indicado nos trabalhos é a necessidade de construir práticas interdisciplinares, o que representa condição

necessária para os dois pressupostos anteriores. Nesse caso, há necessidade de se construir a interdisciplinaridade a partir das questões da realidade, ou seja, cada campo do conhecimento, cada disciplina contribui para compreender uma faceta, um aspecto da questão a ser estudada. Por exemplo: ao estudarmos a preservação das fontes, cada disciplina contribuirá para desvelar aspectos diferentes da questão. A geografia problematizará as transformações provocadas pelo ser humano no ambiente, nesse caso, a partir do uso da água e do solo; a ciência poderá contribuir para compreender o processo de destruição e contaminação do solo; a matemática poderá oferecer o estudo das medidas, das estatísticas, do tratamento de informações sobre a questão; a história oferecerá elementos para compreender o processo histórico na relação com a água e o solo; o domínio da língua portuguesa oportunizará o estudo de diferentes textos para aprofundar o entendimento da questão; a arte poderá indicar como os artistas registraram no tempo essa relação com a natureza; pelas práticas de educação física os estudantes poderão ser levados a exercícios de caminhada na natureza, instigando-os a observá-la ao mesmo tempo que exercitam seu corpo ou os educam nessa relação. O pressuposto da interdisciplinaridade indica que cada campo do conhecimento deve ser acessado no processo de EA, pois cada um oferece um conhecimento específico da vida.

O quarto pressuposto apresentado nos trabalhos é a clara indicação da necessidade de estabelecer a relação entre teoria e prática. Não

estamos aqui defendendo uma posição pragmática, mas contrapondo-nos a ela. Para isso, apoiamo-nos na concepção marxista de prática que, segundo Vásquez *apud* Sapelli (2013, p.182), é considerada como “ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não apenas é produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana”.

Os quatro pressupostos – o entendimento da Escola como espaço de pluralismo de saberes, a contextualização, a interdisciplinaridade e a relação entre teoria e prática – estão interligados e compõem uma base importante para a construção de processos de EA nas escolas.

Apesar de todos os trabalhos estarem vinculados às análises de ações realizadas no campo (na escola ou fora dela), carecem de elementos para explicitar profundamente as contradições, as tensões, os conflitos presentes no campo; mas vários discutem ações alternativas na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável, o que nos leva a refletir sobre a concepção de sustentabilidade presente e, decorrente dela, de educação ambiental para a sustentabilidade. Apenas um dos trabalhos indica um entendimento ampliado de sustentabilidade, ao afirmar que “a sustentabilidade não é apenas um processo ambiental, permeia também os campos sociais, culturais e econômicos” (RAMOS et al., 2015, p. 2).

Segundo Scotto, Carvalho e Guimarães *apud*

Sapelli e Vendramini (2014, p. 108), “o conceito de desenvolvimento sustentável entrou em cena nos anos de 1980, como resultado de um debate da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, e foi publicado em um documento intitulado 'Nosso futuro Comum'”. O que se discutia era que o desenvolvimento sustentável era aquele capaz de produzir para suprir as necessidades, sem comprometer o futuro das novas gerações. Esse debate, na época, representava uma contraposição, segundo os autores, ao entendimento de desenvolvimento ilimitado, como necessário à sociedade industrial ocidental, especialmente após os anos 1940. A construção do conceito de desenvolvimento sustentável nasceu do conceito de 'ecodesenvolvimento', apresentado em 1973, que, segundo os autores, representava uma via intermediária entre ecologismo absoluto e economicismo arrogante.

Segundo Sapelli e Vendramini (2014, pp. 108 e 109):

[...] de lá para cá o conceito de desenvolvimento sustentável foi apropriado por instituições de diferentes maneiras. Há os que visualizam a possibilidade de conciliação entre desenvolvimento e sustentabilidade ambiental e humana e há os que entendem que essas questões, na sociabilidade capitalista são incompatíveis. É impossível negar a necessidade de se garantir a sustentabilidade ambiental e humana, mas essa preocupação não pode estar desvinculada da necessidade de se construir uma nova

sociabilidade, de se romper com o atual estado de coisas.

Organismos internacionais, como a UNESCO, por exemplo, em documento (UNESCO,2005) indicam, de forma ideológica, a adoção da concepção conciliatória entre desenvolvimento capitalista e sustentabilidade. Parece-nos que, na maioria dos trabalhos apresentados, essa concepção se faz bem presente, indicando que, com ações pontuais de produção orgânica, diminuição do uso de agrotóxicos e outras, torna-se possível tal conciliação, e, portanto, sugerem pequenas adaptações dentro da ordem capitalista, sem proposição de ruptura.

A UNESCO definiu, para a implementação de sua proposta de educação para um desenvolvimento sustentável, cinco objetivos principais:

1. valorizar o papel fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham na busca comum do desenvolvimento sustentável;
2. facilitar os contatos, a criação de redes, o intercâmbio e a interação entre as partes envolvidas no programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável – EDS;
3. fornecer o espaço e as oportunidades para aperfeiçoar e promover o conceito de desenvolvimento sustentável e a transição a ele – por meio de todas as formas de aprendizagem e de sensibilização dos cidadãos;
4. fomentar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da educação para o

desenvolvimento sustentável;

5. desenvolver estratégias em todos os níveis, visando fortalecer a capacidade no que se refere à EDS.(UNESCO,2005,p.11)

Percebemos a importância dos processos educativos (sejam eles formais ou não formais), para a consolidação dos objetivos da UNESCO. A adoção, nos trabalhos, do entendimento de uma Educação Ambiental para o desenvolvimento sustentável, apresenta certa consonância com a concepção apresentada pela UNESCO e pode indicar um movimento apenas ideológico, ou seja, de mascaramento da realidade, de reformismo sem enfrentamento estrutural, uma vez que apenas dois trabalhos apresentados enfatizam as consequências do capitalismo no que se refere à destruição da natureza.

Outro aspecto presente nos trabalhos foi a indicação de alternativas pela via da produção agroecológica. Altieri *apud* Hespanhol (2008) apresenta elementos importantes para refletirmos sobre essa questão. Indica que é uma ciência que tem princípios, conceitos e metodologias para estudar, analisar, dirigir e avaliar agroecossistemas na perspectiva de construir sistemas de produção, com altos níveis de sustentabilidade. Segundo a autora, isso implica em superar a preocupação apenas com uma agricultura na perspectiva ecológica e assumir uma preocupação com a otimização do agroecossistema como um todo, construir uma nova ciência comprometida com interesses sociais e ecológicos, articulando as ciências sociais e naturais. Isso explicita que

inclusão social, desenvolvimento sustentável e preservação ambiental devem ser tratados de forma articulada, pois são interdependentes e aspectos da mesma sociedade, constituindo-se, assim, desafio político, econômico, social, científico e educacional.

Picinatto (2008) entende que o maior desafio para ampliar a produção agroecológica ainda é o entendimento sobre as consequências das práticas convencionais e o convencimento da necessidade do uso racional dos recursos naturais. Como estamos inseridos na sociedade do imediatismo, qualquer preocupação com o futuro parecer representar uma questão irrelevante. Outro desafio indicado pelo autor é o não reconhecimento de algumas práticas agroecológicas, como a produção de leite, de sementes, a proteção das áreas de produção agroecológicas.

Entendemos que tal forma de produção exige que a Educação Ambiental feita em ambientes formais e não formais inclua a discussão de todos esses elementos, propiciando a formação crítica acerca dessa possibilidade e instrumentalizando os sujeitos para implementá-la, especialmente, nas pequenas propriedades rurais.

Outro aspecto que encontramos em alguns trabalhos, feitos a partir de análises restritas, é a culpabilização dos sujeitos pela destruição ambiental. Exemplo disso é a indicação do problema da escassez de água como resultado do desperdício individual, decorrente dos hábitos cotidianos domiciliares; outro exemplo é a apresentação do problema da erosão como resultado da falta de conhecimento dos

proprietários da terra e sua falta de planejamento ao utilizar o solo; um terceiro exemplo é a explicitação do problema do consumismo como resultado do estilo de vida pessoal. Esses exemplos mostram que as análises feitas contribuem para o mascaramento dos fatores que, de fato, são responsáveis pelos problemas apresentados. Deixam, por exemplo, de discutir as relações sociais capitalistas que levam ao consumo desenfreado, à irracionalidade; ou, ainda, deixam de identificar as grandes corporações multinacionais e nacionais que provocam catástrofes irreparáveis à vida humana, animal, vegetal e mineral em nome da produção de mercadorias e do lucro. Com isso dito, não queremos afirmar que não há responsabilidade individual para alguns feitos, mas que não podemos eximir os maiores responsáveis da sua responsabilidade. Entendemos que, para realizar a EA, faz-se necessário explicitar claramente tais questões.

Outro limite das análises apresentadas em alguns trabalhos é que o ponto culminante da EA é a conscientização dos sujeitos. Podemos concordar sobre a importância dessa ação, porém, não podemos esquecer que isso não é suficiente. Seria idealismo entender que a mudança de ideias provoca a mudança das ações. Há uma profunda necessidade de convencimento, de conhecimento e de engajamento social no que se refere à preservação social e ambiental. Sem a materialização das intenções não há nenhuma transformação.

A análise aqui apresentada situa a Educação Ambiental no contexto do Capitalismo, e, portanto, do processo irracional de produção, que busca o lucro mesmo que isso implique em destruir a vida. Nossas reflexões partem do entendimento de que o ser humano integra a natureza, e, portanto, não é externo a ela, nem está acima dela. Como o objetivo está focado no campo, explicitamos a importância de dois movimentos necessários para a classe trabalhadora que lá vive: a Educação do Campo e a Educação Ambiental. Com isso, não indicamos que esses movimentos estão consolidados no campo, mas que são imprescindíveis.

A partir das constatações aqui apresentadas, entendemos que para realizar uma pedagogia engajada, no contexto da Educação Ambiental, há a necessidade de se garantir, nos processos de formação inicial e continuada de educadores, acesso a um conjunto de conhecimentos sistematizados significativos, para dar sustentação a práticas no interior das escolas, mas também de engajamento social mais amplo, na perspectiva de denúncia, de problematização, de proposição e

implementação de táticas que contribuam para que efetivamente possamos promover a preservação dos bens naturais, tão caros ao futuro da humanidade. Conhecimento, posicionamento político e ação não podem estar desarticulados nesse processo.

Há desafios para os educadores que se propõem a realizar processos educativos, sejam eles formais ou não formais: buscar sustentação para os processos de educação ambiental num aparato profundo e crítico de conhecimento; permear esses processos por um posicionamento político, na perspectiva de contraposição ao status quo do capitalismo; desvelar as contradições da vida no campo; desmistificar as aparentes preocupações com a preservação ambiental; superar a visão antropocêntrica e assumir a visão ecocêntrica; denunciar os grandes responsáveis pela degradação ambiental e superar a visão que leva à culpabilização individual por esta.

Para toda destruição do ser humano há um limite. Como diz o autor, com o qual iniciamos o texto: a espécie humana terá de se autolimitar!

## Referências

ALVES, A. F. Conhecimentos convencionais e sustentáveis: uma visão de redes interconectadas. In: ALVES, A. F.; CARRIJO, B. R.; CANDIOTTO, L. Z. P. (Org.). **Desenvolvimento territorial e agroecologia**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

ANDREOLI, Vanessa Marion. Educação ambiental, interdisciplinaridade e diálogo de saberes: possíveis articulações na escola do campo. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COLÓQUIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, XV, 2015, GUARAPUAVA/PR. **Anais do Encontro Paranaense de Educação**

**Ambiental e Colóquio de Pesquisadores em Educação ambiental da Região Sul, 2015, 5p.**

ARL, Valdemar. Agroecologia: desafios para uma condição de interação positiva e co-evolução humana na natureza. In: ALVES, Adilson Francelino; CARRIJO, Beatriz Rodrigues e CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessoa (orgs). **Desenvolvimento territorial e agroecologia**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

**BRASIL. Diretrizes curriculares para Educação Ambiental**. Brasília: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BUCZENKO, Gerson Luiz e ROSA, Maria Arlete. A introdução da Educação Ambiental na disciplina de Educação do Campo: uma prática pedagógica no curso de Pedagogia da UTP/PR. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COLÓQUIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, XV, 2015, Guarapuava/PR. **Anais do Encontro Paranaense de Educação Ambiental e Colóquio de Pesquisadores em Educação ambiental da Região Sul, 2015, 5p.**

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo. In: In: CALDART, Roseli Salette, et al. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Horácio Martins de. **O campesinato no século XXI**. Possibilidade e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.

CRESPÃO, Lianne Mayara Pezenti, et al. Agricultura: agrotóxicos um perigo para a saúde humana. ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COLÓQUIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, XV, 2015, Guarapuava/PR. **Anais do Encontro Paranaense de Educação Ambiental e Colóquio de Pesquisadores em Educação ambiental da Região Sul, 2015, 5p.**

CORREIA, Maria Vani Lopatko e MOLINARI, Lorena do Carmo. Cooperando com meu ambiente – uma leitura do Jardim Cachoeira. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COLÓQUIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, XV, 2015, Guarapuava/PR. **Anais do Encontro Paranaense de Educação Ambiental e Colóquio de Pesquisadores em Educação ambiental da Região Sul, 2015, 5p.**



FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete, et al. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HESPANHOL, Antonio Nivaldo. Desafios da geração de renda em pequenas propriedades e a questão do desenvolvimento rural sustentável no Brasil. In: ALVES, Adilson Francelino; CARRIJO, Beatriz Rodrigues e CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessoa (orgs). **Desenvolvimento territorial e agroecologia**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

KOPPE, Marise, et al. Coofamel: um caminho para a agricultura familiar. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COLÓQUIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, XV, 2015, Guarapuava/PR. **Anais do Encontro Paranaense de Educação Ambiental e Colóquio de Pesquisadores em Educação ambiental da Região Sul, 2015, 5p.**

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LOPES, Selba Peres e BENDER, Rhaissa. Semeando saberes: formação de agentes populares de Educação Ambiental na agricultura familiar. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COLÓQUIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, XV, 2015, Guarapuava/PR. **Anais do Encontro Paranaense de Educação Ambiental e Colóquio de Pesquisadores em Educação ambiental da Região Sul, 2015, 5p.**

MEDEIROS, Diego Marques da Silva e SILVA, Ana Aline de Medeiros. Interdisciplinaridade e contextualização na Educação no e do campo. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COLÓQUIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, XV, 2015, Guarapuava/PR. **Anais do Encontro Paranaense de Educação Ambiental e Colóquio de Pesquisadores em Educação ambiental da Região Sul, 2015, 5p.**

MEIRA, Antonio Michel Kuller. Educação Ambiental no Campo, uma análise sobre conhecimentos tradicionais de uso da biodiversidade de plantas medicinais em faxinais. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COLÓQUIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, XV, 2015, Guarapuava/PR. **Anais do Encontro Paranaense de Educação Ambiental e Colóquio de Pesquisadores em Educação ambiental da Região Sul, 2015, 5p.**

NEUMANN, Cassiano Martins; SANTOS, Nayara Fernanda dos e SALVADOR, Bruna Mariana.

Controle de processos erosivos no município de Turvo-PR. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COLÓQUIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, XV, 2015, Guarapuava/PR. *Anais do Encontro Paranaense de Educação Ambiental e Colóquio de Pesquisadores em Educação ambiental da Região Sul*, 2015, 6p.

PICINATO, Antonio Carlos. Agroecologia no Paraná: evolução e desafios. In: ALVES, Adilson Francelino; CARRIJO, Beatriz Rodrigues e CANDIOTO, Luciano Zanetti Pessoa (orgs). *Desenvolvimento territorial e agroecologia*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Ambiente (meio ambiente). In: CALDART, Roseli Salete, et al. (orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RAMOS, Marcio Roberto de, et al. Tecnologia social (PAIS) como Promotora de Preservação e Educação Ambiental. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COLÓQUIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, XV, 2015, Guarapuava/PR. *Anais do Encontro Paranaense de Educação Ambiental e Colóquio de Pesquisadores em Educação ambiental da Região Sul*, 2015, 5p.

ROCHA, Kelli Luci; MADUREIRA, Janete Maragno e CARNIATTO, Irene. Da lâmpada à lamparina: retorno ou avanço à Educação Ambiental e sustentabilidade? In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COLÓQUIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, XV, 2015, Guarapuava/PR. *Anais do Encontro Paranaense de Educação Ambiental e Colóquio de Pesquisadores em Educação ambiental da Região Sul*, 2015, 5p.

SAMPAIO, C. Mecanização: desemprego e qualificação profissional. 2010. <Disponível em <http://cristianepsampaio.blogspot.com/2010/01/mecanizacao-desemprego-e-qualificacao.html>>. Acesso em: 10 de agosto de 2010.

SANTOS, Lidinalva Rufino dos; VALDAMERI, Adelar José e CARNIATO, Irene. Agroecologia e estudo dos consumidores de produtos orgânicos na feira do pequeno agricultor de Cascavel, PR. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COLÓQUIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, XV, 2015, Guarapuava/PR. *Anais do Encontro Paranaense de Educação Ambiental e Colóquio de Pesquisadores em Educação ambiental da Região Sul*, 2015, 6p.

SANTOS, Daniely Bini dos, et al. Oficina consumismo: uma reflexão social, econômica e ambiental

realizada em uma escola de campo In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COLÓQUIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, XV, 2015, Guarapuava/PR. **Anais do Encontro Paranaense de Educação Ambiental e Colóquio de Pesquisadores em Educação ambiental da Região Sul, 2015, 5p.**

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola do Campo – espaço de disputa e de contradição: análise da Proposta Pedagógica Das Escolas Itinerantes Do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina.** 446p. Tese (Doutora em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert e VENDRAMINI, Célia Regina. Educação do campo: uma particularidade na universalidade. IN: MELO, Alessandro de; HIDALGO, Angela Maria e SAPELLI, Marlene Lucia Siebert Sapelli (orgs). **Terra e educação: contexto e experiências em Educação do Campo.** Guarapuava: Unicentro, 2014.

SAQUET, Adriano Arriel. Reflexões sobre agroecologia no Brasil. In: ALVES, Adilson Francelino; CARRIJO, Beatriz Rodrigues e CANDIOTO, Luciano Zanetti Pessoa (orgs). **Desenvolvimento territorial e agroecologia.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SILVA, Jéssica Patrícia Borges da; BERNARDON, Eloisa e CARNIATTO, Irene. Análise das áreas verdes do município de Cascavel – PR com ênfase nas atividades de Educação Ambiental. Desenvolvimento territorial e agroecologia. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COLÓQUIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, XV, 2015, Guarapuava/PR. **Anais do Encontro Paranaense de Educação Ambiental e Colóquio de Pesquisadores em Educação ambiental da Região Sul, 2015, 5p.**

STREMEL, Elenice Parizotto, et al. Diagnóstico sócio ambiental de produtoras rurais da região oeste do Paraná. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COLÓQUIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, XV, 2015, Guarapuava/PR. **Anais do Encontro Paranaense de Educação Ambiental e Colóquio de Pesquisadores em Educação ambiental da Região Sul, 2015, 5p.**

UNESCO. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação.** – Brasília: UNESCO, 2005.

VENTORIM, Sandra Tercia Ferneda e CARNIATTO, Irene. Expectativas ambientais e qualidade de vida na Vila Rural de São Camilo – Palotina – PR. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COLÓQUIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, XV, 2015, Guarapuava/PR. **Anais do Encontro Paranaense de**

Educação Ambiental e Colóquio de Pesquisadores em Educação ambiental da Região Sul, 2015, 5p.

WITKOVSKI, Adriane e BERGAMASCHI, Antonio Carlos Bragato. Diagnóstico do uso da água em atividades domésticas rurais do município de Pato Branco. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COLÓQUIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, XV, 2015, Guarapuava/PR. *Anais do Encontro Paranaense de Educação Ambiental e Colóquio de Pesquisadores em Educação ambiental da Região Sul*, 2015, 5p.

WOOD, Ellen Meikisins. *As origens agrárias do capitalismo*. 1998. <Disponível em <http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/EllenWood.pdf>. Acesso em: 24 de maio de 2010.