

DA INTOXICAÇÃO NA FUMICULTURA À AGROECOLOGIA: EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA CONSTRUÇÃO DE UMA RACIONALIDADE SOCIOAMBIENTAL

Letícia Militz de Souza[1]

Elizandro Maurício Brick[2]

Círculo de Saber: Educação do Campo, formação por área de conhecimento e Agroecologia

Resumo: Neste artigo, analisamos as potencialidades da Educação do Campo na construção de uma racionalidade socioambiental crítica, a partir de uma experiência formativa desenvolvida na Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. Tendo como pano de fundo a Investigação Temática Freireana, articulando escuta e identificação de falas significativas de comunidades de algumas localidades do estado de Santa Catarina envolvidas com fumicultura, análise coletiva das contradições vividas e elaboração de propostas pedagógicas. Compreende-se a crise socioambiental como expressão de uma estrutura sustentada pela racionalidade econômica, que subordina a natureza e os modos de vida populares à lógica do lucro. Nesse contexto, a identificação de temas geradores e contratemas, permite colocar em diálogo, saberes populares e científicos superando visões fatalistas e individualizantes dos problemas enfrentados. A agroecologia é assumida como princípio educativo orientador de práticas pedagógicas que promovem o cuidado com a vida e a transformação social. A proposta metodológica valoriza a escuta ativa, a construção coletiva do conhecimento e a crítica à reprodução de desigualdades, contribuindo para uma formação comprometida com a superação das rupturas entre ser humano e natureza. A educação, nessa perspectiva, é compreendida como práxis transformadora.

Palavras-chave: Racionalidade Ecológica; Crise Socioambiental; Diálogo.

Introdução

Tem sido urgente pautar, no âmbito educacional, o que vem sendo chamado atualmente como crise socioambiental (Layrargues; Lima 2014). Esse termo tem sido utilizado para ampliar a compreensão de que desastres climáticos — que, por sinal, estão cada vez mais frequentes — atingem as comunidades de maneiras diferentes. Ou seja, a sociedade como um todo sofre com situações extremas que envolvem alterações no equilíbrio da natureza; porém, essas situações não atingem a todos da mesma maneira, pondo em evidência que alguns grupos estão mais

[1] Mestranda no Programa de Pós graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSC). E-mail: leticiamilitz2@gmail.com

[2] Professor na Licenciatura em Educação do Campo (EduCampo) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. E-mail: elizandro.m.b@ufsc.br

vulneráveis do que outros. De acordo com Leff (2006) e Boff (2014), essa crise é expressão de uma crise civilizatória mais ampla, na qual o modelo de progresso e crescimento econômico se revela insustentável tanto do ponto de vista ambiental quanto social.

Nessa perspectiva, torna-se necessário perceber essa crise não apenas como uma consequência de ações humanas individuais ou de um "excesso" de desenvolvimento, mas como expressão de uma lógica sistêmica e estrutural, enraizada no modo de produção capitalista (Leff, 2006; Layrargues 2024).

Frente à isso, a Educação do Campo pode ser considerada uma política educacional que faz resistência a essa forma hegemônica de relação entre humanidade e natureza na medida em que é protagonizada pela luta dos povos do campo em relação ao seu direito à educação, como parte do seu direito à condições de produção de reprodução da vida a partir do seu meio. Daí que, dentre os princípios da educação do campo, figura explicitamente o respeito à diversidade do campo, "sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia" (Brasil, 2010) e a construção de projetos políticos pedagógicos que concebem as unidades escolares como espaços públicos investigativos tendo em vista o "desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho" (Brasil, 2010).

Nesse sentido, o presente trabalho aborda aspectos da dimensão socioambiental em uma prática de planejamento pedagógico, desenvolvido no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, a partir da escuta de comunidades agrícolas do sul do Brasil, envolvidos com a cadeia produtiva do fumo. Objetivando explicitar como a prática pedagógica ético-crítica desenvolvido junto aos pressupostos freireanos de investigação temática são aliados extremamente potentes e importantes para a construção de uma nova racionalidade, depondo a racionalidade econômica do centro dos modos de vida dos sujeitos envolvidos.

Perspectiva teórico-metodológica

O presente estudo utiliza como pressupostos a perspectiva freireana, presente na educação do campo, que, ao ter como base a construção de conhecimentos a partir da realidade vivida pelos sujeitos e por se parametrizar pelo

diálogo com os saberes populares, ancora-se na proposta de Investigação Temática (Freire, 2023; Silva, 2007).

Trata-se de uma metodologia fundamentada na dialogicidade, na relação dialética processo-produto, na afirmação da participação no processo de leitura da realidade e na pronúncia do mundo. As buscas pelo tema gerador, expresso nas falas significativas da população local, e identificação coletiva do seu contraponto analítico, o contratema, aconteceram a partir da rememoração de falas ouvidas em diversos contexto do interior de Santa Catarina - tais como os municípios de Curitibanos, Major Vieira e TI indígena Laklano Xokleng em Ibirama - por estudantes da turma Arandu Garapuvu, na disciplina de Saberes e Fazeres III, do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC.

As falas significativas, assim consideradas por expressarem situações-limite vivenciadas pelas comunidades do interior da região Sul do Brasil envolvidas com o cultivo de fumo, foram tidas como objeto de estudo em encontros e diálogo entre os educadores em formação, para que assim pudessem, de maneira coletiva identificar o tema gerador, compreendido por Silva (2007), como um “núcleo de contradições, problema ou necessidade vivida pelo povo” (p. 87). A identificação do contratema, por sua vez, deu-se a partir da reflexão crítica dos educadores diante do tema levantado, constituindo-se como uma antítese ao tema gerador: etapa 3 do processo de investigação temática, dentre aquelas sintetizadas pela turma. Estas etapas foram levantada a partir do desafio pensar estratégias para colocar em prática o planejamento a partir dos princípios/critério[3] para prática de ensino na perspectiva da Educação do Campo sintetizado pela turma.

[3] Surgiram 15 critérios organizados em quatro eixos: 1. Ampliar a ideia de conteúdos de Ciências da Natureza e Matemática relacionando com o mundo/realidade dos estudantes; 2. Manejar as relações das vidas pessoais com as atividades de sala de aula; 3. Promover (pelo exemplo) a cidadania crítica e a vida; e 4. O foco do trabalho é a construção coletiva com os estudantes/comunidade. Eles podem ser acessados em detalhes no seguinte link: https://l1nk.dev/lQK4l





Além do item 3, também será explicitado e realizado uma análise preliminar dá dimensão ambiental na Etapa 4 “O estudo interdisciplinar dos problemas da comunidade (pelos professores)” e na Etapa 5 “Selecionar conteúdos para compreender o tema/realidade”. Assim, a metodologia adotada, ao utilizar como premissa os princípios descritos na Pedagogia do Oprimido (Freire, 2023), não pode buscar por posicionamentos neutros, frente à problemas vivenciados por sujeitos populares, de modo a buscar sempre pelo engajamento ético-crítico condizente com a realidade vivida e propondo processos que possibilitem a superação das contradições que os afetam.

Desafios à Educação que derivam da crise socioambiental

Ao tomarmos como premissa, para a leitura dos problemas socioambientais, as questões que estruturam o sistema capitalista, e enquanto ocupantes de um espaço de educação, é possível identificar coletivamente desafios que se impõem à prática pedagógica. Esses desafios atuam no sentido de dificultar processos de transformação que visem um reposicionamento humano em relação à natureza. Assim, também se dificulta a construção de uma racionalidade ambiental, entendida como a desconstrução da racionalidade econômica dominante e a reconstrução de outros modos de compreender o ambiente, a disponibilidade (finita) de recursos e as formas de se relacionar — com o outro e com o mundo (Leff, 2006).

Nesse contexto, um dos desafios que destacamos é a dificuldade da escuta e da pronúncia do mundo como parte da natureza humana. Pensar o mundo a partir da voz dos oprimidos significa assumir que os sujeitos populares necessariamente

explicam e co-constroem sua realidade humana nas relações que estabelecem com o mundo. A palavra dita, nesse sentido, oferece a esses sujeitos o direito de falar e ser ouvidos — um direito que, historicamente, esteve restrito aos opressores. Como afirma Brandão (2012), “os súditos calam ou repetem a palavra que ouvem, fazendo seu o mundo do outro” (p. 8). Enquanto isso, os oprimidos seguem existindo à margem dos espaços onde se pronuncia a palavra que transforma o mundo.

Além disso, impõe-se também como desafio, a construção efetiva do diálogo necessário para compreender e agir coletivamente diante dos diversos problemas locais oriundos da crise socioambiental. O diálogo, nesse sentido, é entendido como as trocas possíveis entre diversos saberes, sejam eles científicos e tradicionais — de forma que, de acordo com Leff (2006), ofereça instrumentos para a construção de uma racionalidade ambiental, superando as relações de dicotomia, por exemplo entre humanidade e natureza, e a ideia de superioridade da grupos “humanos” em relação a natureza e a outros humanos.

O tema gerador, segundo Silva (2007), é um “núcleo de contradições, problema ou necessidade vivida pelo povo”, ligado às situações-limites — ou seja, aos limites explicativos da comunidade sobre sua realidade (p. 87). Ele não é escolhido arbitrariamente, mas emerge da vivência concreta, sendo expressão da cultura popular (Silva, 2007, p. 182). Sua identificação exige escuta ativa e diálogo, pois “buscar a frase significativa ou o tema gerador é entrar na cultura do outro” (Silva, 2007, p. 86). A explicação não pertence ao educador, mas à comunidade, com sua visão própria de mundo.

Nesse processo, constrói-se também o contratema — “conjunto de ideias, concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários” (Silva, 2007, p. 66). Ele impulsiona a reflexão crítica ao contrapor-se ao tema gerador. Os temas históricos não existem isoladamente, mas em relação dialética com seus opostos.

Assim, por meio do debate coletivo, chega-se ao tema gerador e ao contratema, como elaboração explicativa do grupo educador, promovendo o encontro entre diferentes visões de mundo. Esse movimento não impõe explicações, mas amplia os limites do saber inicial, abrindo espaço a novas sínteses (Silva, 2007, p. 87).



TEMA GERADOR		**CONTRATEMA**
Situação problema para comunidade	**Falas significativas**	**Percepção crítica dos educadores em formação**
Intoxicação fumicultores	*"sempre acontece, é assim mesmo" (fatalismo)*	É reflexo de um modelo de produção que pode mudar. É reflexo da política que permite que o Brasil seja o lixão de agrotóxico no mundo. O fornecimento de EPI exime as empresas de tabaco da responsabilidade pela situação.
	"ninguém usa EPI" (culpabilização da vítima)	

Dessa forma, se o tema gerador, explicitando as situações limites na voz das comunidades locais, representa uma tese, e o contratema, na percepção crítica dos educadores, representa uma antítese, o processo educativo teria assim a finalidade de pôr em diálogo tese e antítese em função de uma síntese superadora a ser construída coletivamente. Nesse sentido Freire (2005) nos provoca a pensar

> De modo geral, a consciência dominada, não só popular, que não captou ainda a —situação-limite em sua globalidade, fica na apreensão de suas manifestações periféricas às quais empresta a força inibidora que cabe, contudo, à —situação limite. (...) A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais claridade à totalidade analisada. (FREIRE, 2005, p. 111).

Considerando esse aspecto mencionado por Freire, explicitamos a seguir uma síntese de um programa de ensino que parte da fala da comunidade. O objetivo é promover, durante o processo educativo, a construção coletiva de uma visão totalizadora do contexto, a análise de suas parcialidades ou aspectos-chave a serem aprofundados, e a provocação para um retorno crítico à totalidade analisada — a tabela a seguir figura o processo de redução temática.

Fala (limite - contradição)	**Problematização das dimensões presentes na fala**	**Percepção crítica (contra-fala)**	**Conhecimentos Gerais importantes para compreender o tema**



"sempre acontece, é assim mesmo" **Limite explicativo:** *fatalismo* *"ninguém usa EPI"* **Limite explicativo:***culpabilização da vítima*	**Local1 (descritivo)**: 1. O que sempre acontece? 2. Têm que ser assim mesmo? Por que? 3. Por que as pessoas da comunidade não usam EPI? **Micro-macro (analítico):** 4. Por que é preciso continuar (mesmo sempre passando mal)? 5. Por que para os pequenos agricultores o uso de agrotóxico se tornou uma "necessidade"? 6. Por que os fumicultores passam mal? 7. Quais os impactos dos agrotóxicos na saúde dos fumicultores? 8. Qual é o modelo de agricultura e de sociedade que está por trás do atual plantio de fumo? **Local 2 (propositivo):** 9. O que poderia ser feito para a intoxicação não ocorrer sempre? 10. Como a comunidade local poderia se organizar para discutir a situação e pensar ações em relação ao problema?	**CONTRATEMA**: É reflexo de um modelo de produção que pode mudar. É reflexo da política que permite que o Brasil seja o lixão de agrotóxico no mundo. O fornecimento de EPI exime as empresas de tabaco da responsabilidade pela situação.	**Estudo da Realidade:** 1. Por que ocorre a ressaca do fumo, pileque, náusea, fraqueza, tremedeira? 2. Qual é a história da agricultura local, tradicional e familiar? 3.Por que há desconforto em relação ao uso do EPI (calor, dificuldade de respiração, mobilidade). **Organização do Conhecimento:** 4. Reprodução da vida, modos de vida dependente de dinheiro. 5. "pragas". Desequilíbrios ecológicos. Pacote agrotecnológico. Dependência. 6. Intoxicações na produção de tabaco 7. Toxidade dos agrotóxicos 8. Agronegócio de parceria (dependência, endividamento) x agroecologia (soberania) **Plano de ação:** 10. O que fazer para contribuir com a promoção da autonomia coletiva da comunidade local lidar com a situação?

Esta tabela sintetiza o processo de problematização, na coluna 2, construído coletivamente entre educadores do campo em formação, construído a partir da análise crítica, totalizadora, do tema gerador expresso nas falas "sempre acontece, é assim mesmo" e "ninguém usa EPI". Nessas falas o coletivo de educadores realizou a análise crítica das contradições manifestas nas falas em termo de fatalismo e culpabilização da vítima, na coluna 1, explicitando uma contra-fala, ou contratema que explicita a antítese ao tema gerador na percepção dos educadores. . Além disso, foram listados conhecimentos gerais considerados pertinentes para a compreensão de cada uma das 10 problematizações que tinham como função propiciar o diálogo entre as explicações locais (populares, descritivas) e as explicações macrossociais (analíticas, científicas) . A factibilidade de um processo educativo de planejamento pautado na escuta das falas significativas da comunidade está condicionada a possibilidade de realizar esse processo coletivamente, envolvendo pessoas diferentes que tragam consigo experiências teórico-práticas populares e científicas sobre o tema. Assim, esse processo permite a emergência de uma análise ser interdisciplinar e complexa a altura de instrumentalizar a práxis transformadora do mundo: processos de reconexão com a natureza e a natureza humana, de pronunciar o mundo. Trata-se de um dos caminhos metodológicos possíveis para a construção de um planejamento pedagógico que busque enfrentar os desafios impostos pela racionalidade economicista que distancia os seres humanos da natureza, e a subjuga em prol do lucro do capital.

Nessa perspectiva de planejamento, a identificação, compreensão e análise crítica das falas dos sujeitos oprimidos é o que pauta todo o trabalho de Investigação Temática

Freireana. Escutar, nesse contexto, significa tomar essas falas como referência para a formulação de problematizações e, em resposta a esses, a identificação dos conteúdos a serem estudados para uma compreensão mais crítica, que problematize as fraturas metabólicas naturalizadas.

Conclusão

Agroecologia como princípio educativo não se trata de tomar como uma utopia inatingível (Intelectualização esterilizante, dicotomiza prática de teoria); como um fim pronto que algumas pessoas já sabem chegar(vanguardismo elitista e messiânico); mas como um meio de uma transição civilizatória mais profunda, futuro aberto, a ser construído a partir da leitura crítica das realidades locais que assuma o imperativo ético de transformação permanente de qualquer realidade injusta que formos criar, a radical negação da produção de vítimas (Dussel, 2012), que acha seu contraponto no cultivo do cuidado com todas as pessoas (Holmgren, 2013).

Apesar da complexidade do sistema que sustenta desigualdades, é possível construir movimentos de resistência. A Investigação Temática Freireana propõe um caminho pedagógico ancorado na realidade vivida, promovendo o diálogo entre saberes. Ao escutar a palavra dos oprimidos e tomar essa pronúncia como motor de transformação, constrói-se uma racionalidade distinta da hegemônica, por meio dá identificação e estudo dos temas geradores, propiciando a emergência da consciência crítica, de uma racionalidade ambiental, que nasce e precisa ser cultivada por meio do diálogo.

Referências bibliográficas

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é – o que não é.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 200 p. ISBN 978-85-326-4298-1

Brandão, Carlos Rodrigues. O que é educação popular.

DUSSEL, Enrique. Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão. 4. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOLMGREN, David. Permacultura: princípios e caminhos além da sustentabilidade. Porto Alegre: Via Sapiens, 2013.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa**.** As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. ***Ambiente & Sociedade***, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23–40, jan./mar. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1809-44220003500. Acesso em: [17/06/2025].

LEFF, Enrique. *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. Tradução de Luis Carlos Cabral. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SILVA, Antonio F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. 485 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, Antonio F. G. da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. 1 ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.