

Artigo

A investida do agronegócio na educação: Análise do discurso ambiental da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG)

Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo Cordeiro

144

Resumo

A análise da inserção do agronegócio na educação, considerando suas intencionalidades e efeitos, é o objetivo central de nossas investigações. Neste artigo, o recorte analítico teve por foco a dimensão ambiental do discurso deste setor, que pode ser inserido no componente da Educação Ambiental (EA). Para tanto, realizamos uma revisão de literatura sobre a temática, procedendo, em seguida, a uma pesquisa documental por meio do exame da legislação vigente e dos discursos ambientais presentes nos *Módulos do Programa Educacional “Agronegócio na Escola” (PEAE)*, desenvolvido pela Associação Brasileira do Agronegócio da região de Ribeirão Preto (ABAG/RP). O estudo, de abordagem qualitativa, tem por premissa o método materialista histórico e dialético, assim como tem por inspiração contribuições da vertente teórica da Análise Crítica do Discurso (ACD). Como resultado, foi possível verificar que a investida do agronegócio nas escolas públicas do país visa difundir imagens positivas do setor no que se refere à sustentabilidade, desassociando e/ou negando sua relação com os problemas ambientais. Assim sendo, a inserção do agronegócio na educação, incluindo o empresariamento da oferta da EA no ensino formal, mediante uma Educação Ambiental Empresarial do Agronegócio (EAEA) pragmática e conservadora, parece ser um processo em curso e potencialmente adverso, visto esvaziar tanto a educação como a Educação Ambiental do seu potencial crítico.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Agronegócio; Sustentabilidade.

The agribusiness incursion in education: An analysis of the environmental discourse of the Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG)

Abstract

The analysis of the insertion of agribusiness in education, considering its intentions and effects, is the central objective of our investigations. In this article, the analytical focus focused on the environmental dimension of the discourse in this sector, which can be inserted into the Environmental Education (EE) component. To this end, we conducted a literature review on the subject, followed by documentary research through the examination of current legislation and the environmental discourses found in the Módulos do Programa Educacional “Agronegócio na Escola” (PEAE) developed by the Associação Brasileira do Agronegócio da região de Ribeirão Preto (ABAG/RP). The study, with a qualitative approach, is based on the historical and dialectical materialist method, as well as drawing on contributions from the theoretical strand of Critical Discourse Analysis (CDA). As a result, it was possible to verify that the agribusiness investment in the country's public schools aims to spread positive images of the sector in terms of sustainability, disassociating and/or denying its relationship with environmental problems. Thus, the insertion of agribusiness into education, including the entrepreneurial approach of EE provision in formal education, through a pragmatic and conservative conservative Educação Ambiental Empresarial do Agronegócio (EAEA), appears to be an ongoing and potentially adverse process, as it weakens both education and Environmental Education of their critical potential.

145

Keywords: Environmental education. Agribusiness. Sustainability.

La inserción del agronegocio en la educación: Análisis del discurso ambiental de la Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG)

Resumen

El análisis de la inserción de los agronegocios en la educación considerando sus intenciones y efectos, es el objetivo central de nuestras investigaciones. En este artículo, el enfoque analítico se centró en la dimensión ambiental del discurso en este sector, que puede insertarse en el componente de Educación Ambiental (EA). Para tanto, realizamos una revisión bibliográfica sobre el tema, procediendo, además, con una investigación documental, por medio del examen de la legislación vigente en Brasil y de los discursos ambientales presentes en los Módulos do Programa Educacional “Agronegócio na Escola” (PEAE). Tal programa es desarrollado por la Associação Brasileira do Agronegócio da região de Ribeirão Preto (ABAG/RP). Este estudio, con un abordaje cualitativo, se basó en el método materialista histórico y dialéctico, además de que se ha apoyado en el aspecto teórico metodológico del Análisis Crítico del Discurso (ACD). Como resultado de la investigación hecha, pudimos comprobar que la inserción del agronegocio

en las escuelas públicas brasileñas tiene por fin difundir imágenes positivas del sector en cuanto a la sostenibilidad. Así, promoviendo una desvinculación y/o negación de su relación con los problemas ambientales. Por lo tanto, la inserción de los agronegocios en la educación, incluyendo la provisión mercantil de la EA en la educación formal, a través de una Educação Ambiental Empresarial do Agronegócio (EAEA) pragmática y conservadora, apunta para un proceso continuo y potencialmente adverso a lo que presupone la legislación brasileña. Así que, tal proceso vacía de potencial crítico tanto la educación como la Educación Ambiental.

Palabras clave: Educación Ambiental; Agronegocios; Sostenibilidad.

Introdução

A investida do agronegócio nas esferas educacionais e culturais (Lamosa, 2016; Chã, 2018) vem acendendo o alerta acerca das intenções e dos resultados de sua expansão político-ideológica (Alentejano *et al.*, 2022), inclusive no que se refere ao debate ambiental (Cordeiro, 2023). Neste cenário, entendemos que a emergência de programas de Educação Ambiental (EA) promovidos pelo setor empresarial em escolas da rede pública brasileira, incluindo o agronegócio, revela a necessidade de uma investigação mais apurada acerca de seus propósitos, fundamentos e implicações. Assim sendo, o objetivo central deste estudo é investigar ações de educação vinculadas ao agronegócio, que podem ser articuladas direta ou indiretamente a ações da Educação Ambiental Empresarial (EAE).

Como o setor empresarial é considerado responsável pela promoção da capacitação de trabalhadores/as e recebe incentivo do poder público para desenvolver parcerias com escolas em programas educacionais vinculados à EA não formal (Brasil, 1999), cada vez mais entidades privadas se inserem nessa área. Com efeito, é de interesse da sociedade o exame das ações educativas do agronegócio, para a compreensão de sua inserção em atividades educacionais formais e não formais que atravessam a EA.

Considerando os princípios básicos e os objetivos fundamentais da Educação Ambiental, expressos na Lei nº 9.795/1999 (Brasil, 1999) - que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), cabe interrogar se a EA promovida por setores empresariais

está de acordo com tais princípios norteadores. Com base nesse questionamento, a pergunta que moveu o processo de pesquisa teve o propósito de responder quais as intencionalidades e os possíveis reflexos da inserção do agronegócio na EA. Levantamos, como hipótese, a possibilidade de esvaziamento do seu papel crítico, subsumido em interesses econômicos alheios à sustentabilidade ambiental.

O contexto mundial de mudanças climáticas indica a importância da EA enquanto processo de construção de conhecimentos e atitudes que possam contribuir para o entendimento e o enfrentamento da emergência climática e dos impactos ambientais negativos que fragilizam a Terra (Brasil, 2012). Dado seu grau de relevância, deixar a EA a cargo de setores empresariais poderia, por um lado, promover o compartilhamento de responsabilidades, criando parcerias em prol da “sustentabilidade”; por outro, incorre-se no risco de distorção dos seus princípios e objetivos, retirando-se seu caráter público, político e crítico, em favor de interesses privados e do que se convencionou denominar *greenwashing* - em livre tradução, lavagem ou maquiagem verde.

De acordo com tais considerações, observamos a importância da análise de projetos educacionais empresariais que se articulam com a temática ambiental. No caso específico do agronegócio, estudos vêm problematizando a influência do setor na educação brasileira (Lamosa, 2016; Alentejano *et al.*, 2022; Cordeiro, 2022; Monteiro, 2024), levando em conta seu ingresso na educação pública, em diferentes modalidades e projetos que se inserem ou dialogam com a EA.

Como recorte da pesquisa, optamos pelo estudo do Programa Educacional “Agronegócio na Escola” (PEAE), promovido pela Associação Brasileira do Agronegócio da Região de Ribeirão Preto (ABAG/RP). A escolha justifica-se pelo forte componente ambiental do programa, que procura associar o agronegócio à sustentabilidade. Soma-se o fato do programa, desenvolvido desde 2001, possuir um considerável grau de penetração na educação pública, com estrutura, materiais e “*metodologias próprias*”: entre 2001 e 2024

alcançou 324 mil estudantes, 5,4 mil docentes e 954 escolas, em 282 municípios e 24 estados mais o Distrito Federal.¹

Isto posto, nosso objetivo geral foi analisar a inserção do agronegócio na educação, especialmente no que se refere à EA. No percurso de análise, compreendendo nossos objetivos específicos, procuramos: i) investigar como a temática ambiental é abordada nos *Módulos Agronegócio na Escola* do PEAE; ii) avaliar se o programa em questão está de acordo com os princípios e objetivos da Educação Ambiental (Brasil, 1999, 2012); iii) rastrear, em seu discurso, indícios de suas intencionalidades e de seus possíveis impactos.

Metodologicamente, a pesquisa tem uma abordagem qualitativa, compondo um estudo de caso do *Programa Educacional “Agronegócio na Escola”* (PEAE). Para tanto, nos ancoramos no método materialista histórico e dialético, no qual a historicidade, a contradição e a totalidade são fundamentais para a análise da realidade. Como procedimentos metodológicos, realizamos uma revisão de literatura sobre a temática, bem como uma análise documental dos módulos do PEAE (ABAG/RP, 2023), examinando o tratamento das questões ambientais.

Cabe destacar que, na avaliação dos módulos, nos inspiramos nas contribuições da perspectiva teórica² da Análise Crítica do Discurso (ACD), em que este é encarado como uma prática social. Para identificarmos os aspectos linguísticos relevantes, nos detivemos nas discussões do enfoque funcional, concebendo a modelação da língua conforme as funções sociais a que serve (Fairclough, 2012).

¹ Informações encontradas no site do programa. Disponível em: <https://www.abagrp.org.br/programa-educacional-agronegocio-na-escola>. Acesso em 09/01/2025.

² Tomando por referência Fairclough (2012, p. 307), entendemos que a ACD é “muito mais uma teoria que um método, ou melhor uma perspectiva teórica sobre a língua e, de maneira mais geral sobre a semiose [...]”. Ademais, é uma forma de ciência social crítica com objetivos emancipatórios, que visa evidenciar os problemas, sem deixar de fornecer recursos para sua superação.

Para Fairclough (2012) a semiose³, incluindo a língua, integra-se a processos e práticas sociais materiais, com os seguintes elementos, dialeticamente relacionados: atividade produtiva; meios de produção; relações sociais; identidades sociais; valores culturais; consciência; e semiose.

Vemos a vida social como uma rede interconectada de práticas sociais de diversos tipos (econômicas, políticas, culturais, entre outras), todas com um elemento semiótico. A concepção de práticas sociais nos permite combinar as perspectivas de estrutura e de ação – uma prática é, por um lado, uma maneira relativamente permanente de *agir na sociedade*, determinada por sua posição dentro da rede de práticas estruturada; e, por outro, um domínio de ação social e interação que reproduz estruturas, *podendo transformá-las*. Todas são *práticas de produção*, arenas dentro das quais a vida social é produzida, seja ela econômica, política, cultural ou cotidiana (Fairclough, 2012, p. 308, grifos nossos).

O autor considera que a semiose constitui gêneros discursivos, sendo o *discurso* “as várias representações da vida social” (Fairclough, 2012, p. 310). Além disso, pontua que a *ordem social* é constituída na inter-relação particular das práticas sociais, sendo o seu aspecto semiótico a *ordem do discurso*: “uma estruturação social da diferença semiótica, uma ordenação social particular das relações entre os vários modos de construir sentido, isto é, os diversos discursos e gêneros” (Fairclough, 2012, p. 310).

Importante destacar a pertinência do conceito político de *hegemonia* para a análise das ordens de discurso, pois “Uma determinada estruturação social da diversidade semiótica pode ser hegemônica, tornar-se parte do senso comum legitimador que sustenta as relações de dominação” (Fairclough, 2012, p. 311). Por fim, o conceito de *ideologia* também é mobilizado, já que “o discurso é ideológico na medida em que contribui para a manutenção das relações particulares de poder e dominação” (Fairclough, 2012, p. 314).

³ As diferentes formas de construção de sentidos se inserem na semiótica, incluindo a língua, as imagens e a linguagem corporal (Fairclough, 2012). Nesse sentido, “A ACD é a análise das relações dialéticas entre semioses [...] e outros elementos das práticas sociais” (Fairclough, 2012, p. 309).

O discurso é, portanto, um momento da prática social que se relaciona com a dominância, a ideologia e a hegemonia. Com efeito, o método materialista histórico e dialético e as contribuições da ACD fundamentam um estudo que parte da estrutura das relações sociais de produção, reconhecendo as formas e disputas de poder. Em outros termos, procura-se compreender o agronegócio em sua materialidade histórica e econômica, por meio de suas práticas sociais na área da educação, investigando em seus discursos componentes ideológicos e de classe.

1. A inserção do agronegócio na educação e suas implicações na EA

Partimos do pressuposto de que, para uma análise crítica das práticas sociais que envolvem o discurso, é necessário sair do texto tendo em vista o contexto social (Fairclough, 2012). Em razão dessa realidade, procedemos à contextualização da EA e do agronegócio, procurando seus pontos de interconexão.

Segundo a PNEA (Brasil, 1999), a EA pode ser entendida como um processo de construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades e competências, bem como atitudes, voltadas à conservação do meio ambiente, por parte dos indivíduos e da coletividade. Considerada um componente essencial e permanente da educação brasileira, a EA é, essencialmente, um direito.

Os princípios básicos desse componente, elencados no Art. 4º, são norteadores para as políticas públicas educacionais, pressupondo pontos fundamentais, sem os quais a EA poderia ser considerada descaracterizada. Destacamos a concepção de totalidade e interdependência, a interdisciplinaridade, a vinculação com o trabalho e as práticas sociais, a abordagem articulada e o respeito à diversidade (Brasil, 1999). Estes seriam pontos centrais que demarcam uma perspectiva que visa prevenir reducionismos e a fragmentação do saber.

A compreensão integrada do meio ambiente, abrangendo as relações políticas e econômicas, tal como o estímulo e fortalecimento de uma consciência crítica, estão entre os objetivos fundamentais da EA, de acordo com o Art. 5º (Brasil, 1999). Consequentemente, observam-se indicativos de uma preocupação com o estabelecimento de uma EA ancorada na visão da totalidade e da criticidade.

A Resolução nº 2/2012 (Brasil, 2012) - que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), demarca um posicionamento ainda mais crítico dessa dimensão da educação nos sistemas de ensino. Ao determinar a EA como um campo político de valores e práticas, as DCNEA defendem o reconhecimento do seu papel transformador e emancipatório.

Vale destacar o Art. 5º, no qual se esclarece que “A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica” (Brasil, 2012, p. 2). O viés crítico igualmente pode ser observado no Art. 6º, no qual orienta-se a adoção de uma abordagem que supere “a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino” (Brasil, 2012, p. 2), distanciando-se de perspectivas supostamente imparciais.

Dito isso, o caráter político, crítico e transformador da EA no Brasil parece encontrar, ao menos em parte, expressão nos textos legais. Contudo, pesquisas apontam a existência de diferentes visões e abordagens nas práticas desenvolvidas no campo da EA, revelando um cenário de disputa. Partindo da noção de *campo social*, que pressupõe um espaço de diversidade e conflito, Layrargues e Lima (2014) identificaram três macro-tendências político-pedagógicas na EA brasileira: a *conservacionista*, a *pragmática* e a *crítica*, sendo as duas primeiras compostas por premissas conservadoras.

Para os autores, foi nos anos 1990 que a metodologia de resolução de problemas em nível local ganhou impulso internacionalmente, o que foi acompanhado pela perspectiva de responsabilização individual com base comportamental (Layrargues; Lima, 2014).

Nota-se a influência da hegemonia neoliberal nesse contexto, do qual emerge a perspectiva pragmática, que supera a conservacionista, ao mesmo tempo em que incorpora e dá continuidade ao seu caráter conservador.

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. Essa Educação Ambiental será a expressão do Mercado, na medida em que ela apela ao bom senso dos indivíduos para que sacrifiquem um pouco do seu padrão de conforto e convoca a responsabilidade das empresas para que renunciem a uma fração de seus benefícios em nome da governança geral (Layrargues; Lima, 2014, p. 31).

A conclusão é que a EA pragmática acaba por reduzir as reais possibilidades de enfrentamento político da crise ambiental. Ainda que a participação de empresas privadas seja prevista e até incentivada na PNEA, o avanço de programas de EAE na educação nacional, alavancados por concepções neoliberais, acende o alerta acerca do teor educativo e do real compromisso ambiental destes.

152

O caráter pragmático traz duas características complementares: primeiro, a ausência de reflexão que permita a compreensão contextual e articulada das causas e consequências dos problemas ambientais. Essa ausência de reflexão deriva da crença na neutralidade da ciência e resulta em uma percepção superficial e despolitizada das relações sociais e de suas interações com o ambiente. Segundo, a busca desenfreada por ações factíveis que tragam resultados orientados a um futuro sustentável, embora dentro de um limite que não ultrapasse as fronteiras do realismo político, do economicamente viável, da conservação do *status quo* [...] (Layrargues; Lima, 2014, p. 32).

Tais considerações sugerem que as perspectivas conservacionista e pragmática vão de encontro com as premissas institucionais da EA, na medida em que podem ser caracterizadas como comportamentalistas e individualistas (Layrargues; Lima, 2014). Integram, por isso, uma concepção conservadora da EA, visto que não contribuem para a superação de fato da crise ambiental.

No que diz respeito à EA Crítica, consideramos pertinente delimitar de forma mais precisa o entendimento teórico-metodológico adotado, visto que o referencial *crítico* não é homogêneo na EA. Oliveira, Kaplan e Dawidman (2021) afirmam que existe uma disputa tanto sobre o entendimento do que seria *crítica* quanto do que seria *transformação*. Os autores preocupam-se, fundamentalmente, com as implicações de concepções advindas das teorias pós-modernas para o campo crítico da EA. Observamos que o termo acaba sendo utilizado, muitas vezes, de forma ampla, inclusive na legislação citada, sem se questionar ou até mesmo considerar o modo de produção capitalista. Assim sendo, concordamos com os autores que essa crítica radical, que considera as relações sociais de produção e, conseqüentemente, insere a questão ambiental no contexto da luta de classes, tem como eixo fundamental o materialismo histórico-dialético.

Pedrini e Pelliccione (2007), ao analisarem a Educação Ambiental Empresarial Brasileira (EAEB) na primeira década do século XXI, partem do pressuposto da importância da constatação das características paradigmáticas da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis⁴ (EASS), adotada pelo Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) de 2005. Nestes termos, a adoção do conceito de EASS nas práticas empresariais seria um indicador de qualidade.

A EAEB emergiu em meio a preocupações empresariais, face a respostas demandadas por órgãos do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA). Muitas vezes ela tem sido designada erroneamente a atividades curtas de treinamento ambiental regular do público interno das empresas ou a ações fragmentadas, efêmeras e desarticuladas para o público do seu entorno na forma de: hortas, reciclagem, desfiles, caminhadas em trilhas, ações que muitas vezes são apenas sensibilizações, ou seja, parte de uma proposta de EA. Em outras vezes as ações são encaradas como respostas a Termos de Ajustes de Conduta (TAC) devido a incidentes, acidentes ambientais ou para a certificação ambiental como a busca pela ISO

⁴ A EASS foi adotada pelo ProNEA - documento referência para a implementação do PNEA, por isso, a defesa da adoção dos seus parâmetros para o exame da qualidade conceitual da EA (Pedrini; Pelliccione, 2007). Ademais, vale mencionar que a EASS tem por base o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS), inserindo-se em uma perspectiva de contraposição à Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).

14001. Em geral, esses treinamentos são de eficácia/ efetividade conceitual e metodológica questionáveis por ausência de referencial teórico-prático conceitual e metodológico desde sua concepção até a avaliação final da atividade (Pedrini; Pelliccione, 2007, p. 2).

Tomando por referência a qualidade do conceito de EA presente no ProNEA, os autores adotaram a análise de conteúdo de publicações usando seis Indicadores de Qualidade Conceitual (IQC) para uma EASS, a saber: *emancipatória, transformadora, participativa, abrangente, permanente e contextualizada*. A conclusão foi de que os conceitos eram, em sua maioria, não informados ou inadequados, tornando a EAEB deficiente, com processos que sugerem equívocos e suspeição de qualidade. Por fim, houve a recomendação de estudos de caso aprofundados por empresa, com triangulação e confrontação entre os discursos e a prática empresarial.

Levando em conta o predomínio de abordagens pragmáticas na EA, bem como a disputa pelos sentidos do que seria uma EA crítica, fica evidente a relevância de pesquisas que avaliem a influência de programas empresariais que acabam por impactar na formação docente e discente. Os reflexos dos programas do agronegócio na EA, portanto, merecem ser devidamente examinados, principalmente por conta da relação desse setor com problemas ambientais, o que poderia caracterizar um conflito de interesses.

Para Delgado (2013), apesar de ser definido como um somatório dos negócios que envolvem o “agro”, a economia do agronegócio é uma construção histórica que remete ao processo de modernização da agricultura nos anos 1960, mas que se estabelece de fato nos anos 2000, após a reestruturação neoliberal. Em síntese, o agronegócio pode ser considerado muito mais do que uma estratégia econômica, visto envolver a construção ideológica de “uma hegemonia pelo alto – da grande propriedade fundiária, das cadeias agroindustriais muito ligadas ao setor externo, e das burocracias de Estado (ligadas ao dinheiro e à terra)” (Delgado, 2013, p. 63-64).

Vale destacar as consequências sociais e ambientais desse modelo:

Em tais condições o setor primário fica escalado para *superexplorar recursos naturais* com exportação de “commodities”. Provoca evidentemente *consequências ambientais, que são custos sociais não internalizados na conta do empreendedor, mas completamente detectáveis na conta da sociedade* – desmatamentos e queimadas por um lado, com inegáveis contribuições ao efeito estufa; e intensificação do pacote técnico agroquímico, expandido fortemente, à taxa de 15% a.a. na utilização de agrotóxicos. As contaminações de solos, água superficiais e subterrâneos, alimentos e principalmente pessoas são um caldo de cultura desse estilo de agricultura de monocultivos. O agravante no caso é a relativa desarticulação dos órgãos públicos de prevenção e fiscalização (ANVISA), que não escapam ao crivo de controle político do agronegócio (Delgado, 2013, p. 66, grifos nossos).

Ao tratar da consolidação do agronegócio, Naninni considera que este se utiliza de diferentes *aparelhos ideológicos*, incluindo instituições de ensino, para se consolidar como “modelo produtivo de sucesso, sustentável e eficiente” (2022, p. 74). Salaria ainda que “esse discurso, busca ocultar e negar as próprias contradições e desigualdades sobre as quais se sustenta o sistema capitalista de produção” (*Ibid.*). Com efeito, o discurso de eficiência produtiva, propagado como a única alternativa pela mídia hegemônica, visa legitimar a ideia de *modernização do latifúndio* como solução para as desigualdades e a degradação ambiental, camuflando suas externalidades negativas (Naninni, 2022).

Após esta breve contextualização do agronegócio, cabe a análise de sua inserção no campo da educação. Na revisão de literatura foi possível observar alguns estudos sobre a relação entre agronegócio e educação, desenvolvidos nos últimos anos. Dentre eles, destacamos os que concluíram pela caracterização de uma ofensiva do setor sobre a educação (Alentejano *et al.*, 2022, Cordeiro, 2022, Monteiro, 2024). Neste aspecto, é ilustrativo o entendimento que a “força política cada vez mais evidente do agronegócio tem levado seus representantes a ampliar os campos da vida social nas quais o setor busca ditar os rumos e a educação tem sido uma das frentes dessa ação.” (Alentejano *et al.*, 2021, p. 466).

Monteiro (2024) defende que o agronegócio possui um projeto político de país, no qual existe a intenção de construir uma *agrossociedade*. Para o autor, “o agronegócio

atua em um elo entre cultura e política” (Monteiro, 2024, p. 250) e “utiliza a educação como instrumento favorável para sua expansão em todo o território nacional” (*ibid.*). É possível observar que tais apontamentos corroboram o entendimento acerca da investida do setor na educação, bem como a necessidade de estudos sobre a temática.

No que diz respeito à questão ambiental, Lamosa e Loureiro (2014) concluíram que a ação da ABAG retira o caráter público da escola, tendo em vista seus interesses privados. Logo, o objetivo de valorização da imagem do setor vincula-se a uma difusão ideológica na qual o agronegócio está atrelado à sustentabilidade e à responsabilidade social. Os mesmos autores constataram, em outro estudo, que o programa difunde nas escolas uma visão de sociedade sem conflitos e um consenso sobre o modelo agrário dominante (Lamosa; Loureiro, 2015).

Na mesma direção, Mendes e Talamoni (2018), em estudo sobre a ABAG/RP, relacionaram o neoliberalismo e a EA, demonstrando que a emergência das parcerias público-privadas na educação abriu espaço para o setor empresarial sob o discurso colaborativo, neutro e solidário. Com isso, haveria uma inviabilização de ações críticas de EA e o reforço de ideologias neoliberais que atuam na manutenção das desigualdades socioambientais. Em relação ao PEAE, concluíram que há o reforço da adequação dos indivíduos, perdendo-se o papel de formação intelectual e crítica da educação escolar, o que é facilitado pela postura das Secretarias Municipais de Educação que se isentam da responsabilidade de análise ou coadunam com a associação.

Para Mendes e Maia (2020), o programa executado pela ABAG/RP possui um viés utilitarista, resultando no enfraquecimento do desvelamento das reais condições socioambientais do campo brasileiro. Pontuam, ainda, a escassez de formação inicial e continuada de professores em EA como um fator de abertura para o ingresso de diferentes instituições na educação pública, vistas como a única opção formativa para o corpo docente.

O que queremos chamar a atenção é que a apropriação do discurso ambiental por diferentes setores sociais, respaldados pelas políticas públicas –

como é o caso da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (Brasil, 1999) - se inseriu nas escolas sem que se levassem em consideração quais impactos seriam gerados à formação humana dos indivíduos (Saviani; Duarte, 2012), tornando tal discurso como homogêneo numa sociedade que se mantém socialmente desigual devido ao modo de organização da vida (Mendes; Maia, 2020, p. 77-78).

Em estudo anterior sobre os materiais vencedores dos concursos do PEAE em sua etapa digital (2020 a 2022), observamos que a questão agrária, o trabalho docente e a sustentabilidade são pontos centrais do que denominamos de *pedagogia do agronegócio* (Cordeiro, 2023). De acordo com a análise, concluímos que o PEAE acaba por influenciar uma percepção positiva do setor, promovendo a negação ou ocultamento dos seus impactos negativos. Por meio de uma metodologia que envolve concursos, premiações, materiais educativos e capacitação, a autonomia docente parece estar em risco: fato evidenciado pelos planos de aula, vencedores do concurso, que articulam o setor à sustentabilidade ambiental.

Portanto, encontramos evidências de que as ações do agronegócio no campo da educação, especificamente do PEAE da ABAG/RP, podem estar comprometendo o papel educativo da EA no interior das escolas públicas do país. Ao capacitar e formar estudantes de acordo com seus princípios e premissas, o setor empresarial poderia promover um rebaixamento da discussão ambiental, com o esvaziamento dos seus fundamentos críticos e a fragilização da autonomia docente. Logo, os reflexos para a questão ambiental podem ser consideráveis.

2. Análise do Programa Educacional “Agronegócio na Escola” (PEAE)

A análise documental empreendida abrangeu quatro das sete publicações do PEAE, denominadas *Módulos Agronegócio na Escola* (ABAG/RP, 2023).⁵ Os módulos sele-

⁵ Os módulos on-line possuem, além de textos sucintos, imagens, gráficos, mapas, abas “saiba +” e alguns vídeos, sendo que nosso foco foi a parte textual e os vídeos não compuseram a análise. Vale destacar que os módulos

cionados foram os quatro primeiros, que são numerados e mais abrangentes: 1. *Descobrimo a agricultura*; 2. *O que é o agronegócio?*; 3. *O agro e a sustentabilidade*; 4. *Desenvolvimento Sustentável*. Exluímos da análise os três módulos mais específicos - *Cadeia produtiva do café*; *Cooperativismo*; e *Vamos falar de abelhas?* (Figura 1).⁶

Figura 1 – Site da ABAG/RP com os Módulos Agronegócio na Escola.



Fonte: ABAG (2023).

analisados corresponderam ao ano de 2023. Disponível em: <https://www.abagr.org.br/modulos-agronegocio-na-escola>. Acesso em 27/08/2023 (ABAG/RP, 2023).

⁶ Esta escolha metodológica teve por fundamento tanto a necessidade de recorte da pesquisa pelos limites de análise para a estruturação desta pesquisa/deste artigo, quanto ao fato de serem módulos extras, que tratam de assuntos mais específicos da agropecuária. Portanto, privilegiamos os quatro módulos “base”, que alicerçam os conteúdos e discursos do PEAE/ABAG-RP e que já constituem extenso material de estudo, sem desprezar a pertinência de futuras análises dos demais módulos.

Metodologicamente, procuramos primeiramente ler todo o conteúdo dos módulos, destacando os assuntos e/ou conteúdos ambientais presentes. Com efeito, cotejamos o discurso do material com dados e informações sobre as práticas concretas do agronegócio, além de estudos científicos que corroborariam ou refutariam os discursos encontrados. Em seguida, rastreamos os discursos ausentes, para, então, proceder a uma classificação do discurso textual de acordo com algumas variáveis estabelecidas no campo de estudo da EA. Por fim, procuramos relacionar o discurso, presente e ausente, dos módulos com as *práticas sociais* do agronegócio - para além do elemento semiótico.

Em relação às variáveis utilizadas na análise documental, selecionamos: a classificação de Layrargues e Lima (2014) em *macrotendências*: conservacionista, pragmática e crítica; a divisão da EA em *correntes*, propostas por Sauv  (2005): naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, sist mica, científica, humanista, moral/ tica, holística, biorregionalista, prática, crítica, feminista, etnográfica, ecoeduca o e da sustentabilidade; a identifica o de *tipologias* da EAE, conforme Braga (1995): conservadora, legalista e estrat gica⁷; os IQC para uma EASS (Pedrini, Pelliccione, 2007); e a classifica o em duas grandes *concep es* ou *vertentes*: conservadora e alternativa (Layrargues; Lima, 2014).

Isto posto, apresentamos os pontos centrais da análise empreendida. O módulo 1, *Descobrimo a agricultura*, estrutura-se como uma narrativa sobre o surgimento e o desenvolvimento da agropecuária, tendo por pano de fundo o ideário do progresso, no sentido da forte vincula o entre o setor e o desenvolvimento técnico e científico. Temas da questão ambiental surgem em seis momentos, sempre de forma *marginal* e, em geral, passando-se um entendimento da natureza enquanto recurso e/ou domínio.⁸

⁷ Com base em Braga (1995) e Pedrini e Pelliccione (2007), entendemos que a tipologia *conservadora* teria por intuito desviar a aten o dos impactos ambientais gerados, por meio de *greenwashing*; a *legalista* teria por objetivo atender a pressões de legisla es socioambientais com o fim de sensibilizar o público externo; e a *estratégica* teria uma postura mais proativa, proveniente da busca de certifica es, produtividade e melhoria de imagem.

⁸ O que pode ser evidenciado quando se diz que no Neolítico parte do sustento passou a ser retirado da terra; na men o a mecanismos de imita o da natureza, como os sistemas de irriga o inteligentes que não desperdi ariam água; e nas descobertas científicas que contribuíram para a agropecuária, como a transgenia e os fertilizantes.

A agricultura brasileira é apresentada como a que possui a maior tecnologia para áreas tropicais, permitindo o emprego de cultivos intensivos, “sempre respeitando o meio ambiente” (ABAG/RP, 2023, s.p.). A pesquisa e a inovação adentram o módulo de forma relacionada à revolução verde, sem contrapontos. A Embrapa é apresentada como responsável por “superar as barreiras que limitavam a agricultura na região tropical” (*ibid.*), permitindo produzir em terras antes consideradas impróprias, como o Cerrado. Em nenhum momento a “abertura de novas áreas” (*ibid.*) é problematizada no que diz respeito aos seus impactos ambientais negativos, tais como o desmatamento do Cerrado, o uso de agrotóxicos e a perda da biodiversidade.

No encerramento do módulo, conclui-se que “com o tempo, as práticas relacionadas à conservação de recursos naturais, principalmente de solo e de água, foram adotadas” (*ibid.*). Tal afirmação sugere que no passado isso foi um problema que, no entanto, já estaria solucionado, não havendo necessidade de maiores aprofundamentos.

No módulo 2, *O que é agronegócio?*, o foco é a sua definição. Este é ligado à noção de cadeia produtiva, compreendendo atividades antes, dentro e depois da porteira, entendimento que, além de poder superestimar economicamente o setor (Mitidiero Junior; Goldfarb, 2021), pode apagar a existência da agricultura familiar/camponesa. Ao abordar a segurança alimentar, as práticas ambientalmente sustentáveis estão incluídas em uma citação do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea).

No que se refere ao aumento da produção de grãos, o Brasil é anunciado como exemplo de sustentabilidade para o mundo, visto que de 1990/1991 para 2020/2021, a produção teria crescido 339%, enquanto a área plantada teria expandido apenas 82%, segundo a Companhia Nacional de Abastecimento (Conab). Com isso, chega-se à conclusão que a tecnologia avançada do setor evitou a abertura de novas áreas, o que seria denominado de “desmatamento evitado” (ABAG/RP, 2023). Nessa construção discursiva, o agronegócio é alçado, conseqüentemente, à posição de protetor ambiental.

Primeiramente, observamos que os números apresentados são restritos a apenas uma cadeia produtiva, a de grãos, excetuando-se os dados da pecuária e da fruticultura,

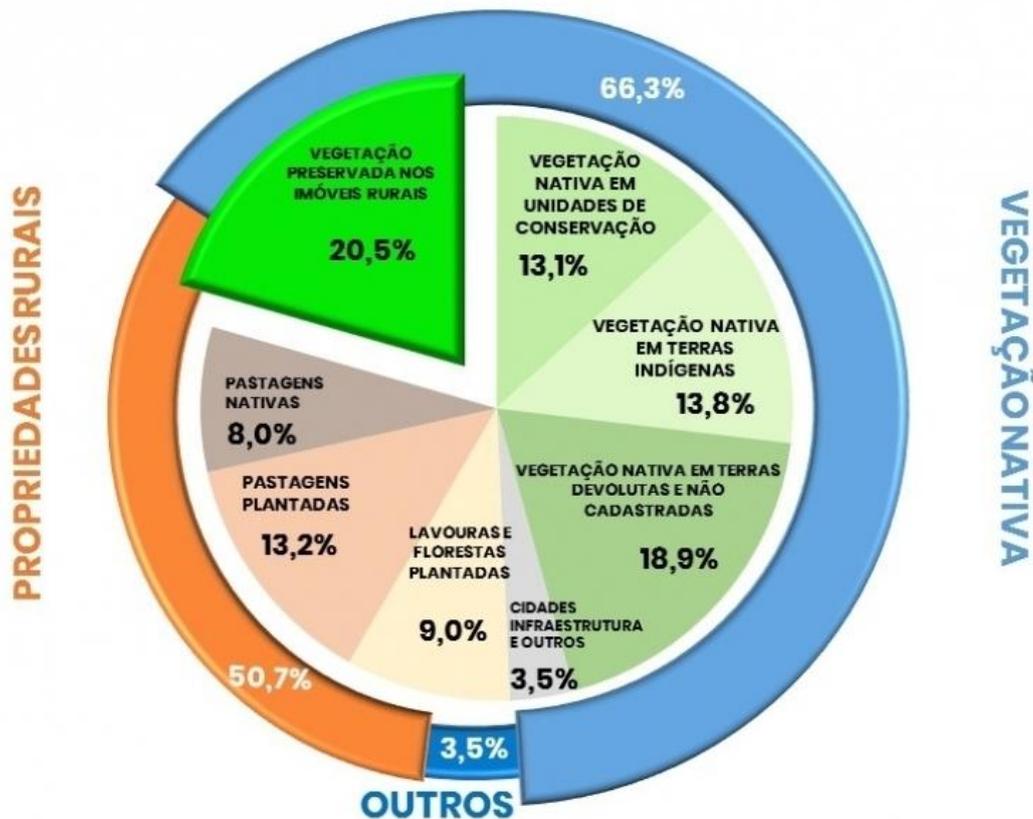
por exemplo. Segundo, e talvez o mais importante, é que todos os grãos de todas as propriedades estão sendo contabilizados como provenientes do agronegócio, ou seja, a produção de pequenas e médias propriedades, incluindo-se a agricultura familiar/camponesa. No mais, não existe indicativo seguro de que os 82% de expansão de área de grãos não compreendem desmatamento ilegal e grilagem de terras. Portanto, esses dados não elucidam, de fato, a realidade do avanço da área plantada e da produção do agronegócio, bem como do desmatamento real e do supostamente “evitado”.

Na seção *uso e ocupação de terras*, os seguintes dados referenciados de um levantamento da Embrapa Territorial são apresentados: ocupação de 30,2% das terras pela agropecuária, sendo 21,2% destas cobertas por pastagens e 1,2% por florestas plantadas; 66,3% de área coberta por vegetação nativa, das quais 25,6% seriam áreas de preservação em propriedades rurais (provavelmente, Áreas de Reserva Legal/ARL). Importante notar que não há aprofundamento sobre essas áreas de preservação e a legislação que as torna obrigatórias.⁹

Portanto, de acordo com os dados apresentados no módulo (**Figura 2**), 50,7% do território seria de propriedade rurais, sendo 30,2% em ocupações produtivas e 20,5% de vegetação preservada nos imóveis rurais. Observamos que, segundo as informações transmitidas, não é possível afirmar se os desmatamentos ilegais realizados pelo setor em áreas de cobertura nativa são contabilizados, bem como as ARL que não atendem às exigências – sujeitas à recomposição ou compensação.

⁹ No módulo 4 há a menção ao Código Florestal e a “milhares de legislações ambientais” federais e estaduais que, segundo o texto, se sobrepõe e contradizem.

Figura 2 – Uso e ocupação de terras no Brasil.



Fonte: Abag (2023).

Além disso, ao apresentar as diferentes formas de agricultura, o material questiona, sutilmente, a capacidade da agricultura orgânica de garantir uma segurança alimentar sustentável. A agricultura familiar/de subsistência é mencionada de forma breve e articulada a menor tecnificação, às comunidades tradicionais e aos assentados da reforma agrária. O módulo é encerrado com a mensagem de que, no Brasil, “os produtores rurais [estão] conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente” (Abag, 2023, s.p.). Nota-se que esta construção discursiva acaba por deslegitimar as formas não dominantes de discurso, enquanto o agronegócio é representado como um fato incontestável, já que não existiriam alternativas viáveis.

No terceiro módulo, dedicado ao *O agro e a sustentabilidade*, o setor é apresentado como sustentável a partir das diferentes tecnologias aplicadas: plantio direto, que evita

a erosão e emissão de gases do efeito estufa (GEE); rotação de culturas, que melhora a qualidade nutricional do solo e a produtividade; biotecnologia; transgenia, que diminuiria o uso de *agroquímicos*; nanotecnologia; agricultura de precisão, que reduziria “eventuais impactos negativos ao meio ambiente e à saúde dos operadores” (ABAG/RP, 2023, s.p.) pela aplicação precisa de fertilizantes e *defensivos*; agricultura 4.0; e controle biológico, que diminuiria o uso dos *defensivos agrícolas*.

Em seguida, o material faz uma defesa do setor em relação ao uso dos “agroquímicos” (ABAG/RP, 2023), demarcando a necessidade do controle químico e da redução da burocracia e dos custos da aprovação de novos produtos que seriam mais modernos e seguros. Além de enfatizar sua segurança, o material se contrapõe a dados de que o país seria o maior consumidor de *agroquímicos* do mundo.¹⁰ Por fim, há menção à política de logística reversa dessas embalagens, cuja taxa de 94% de reciclagem seria inspiração para outros países.¹¹

Chamam a atenção dois fatos: primeiro, a incorporação de algumas técnicas/tecnologias que são difundidas e disseminadas na agricultura alternativa/sustentável, como largamente empregadas na agricultura convencional/agronegócio, sem menção à agricultura familiar/camponesa; segundo, a ausência do uso da categoria de agrotóxicos, oficial no Brasil (Brasil, 2023), optando-se pelo uso de termos não oficiais, tais como *agroquímicos*, *defensivos agrícolas*, *defensivos* - o que demarca o projeto político do setor em mudar a denominação vigente, devido a seu teor de *marketing* negativo.

No mais, a biotecnologia e a transgenia são introduzidas apenas pelo viés de modernização. Com isso, seus contrapontos não são apresentados, como no caso do

¹⁰ Para entender, de forma introdutória, a controvérsia sobre a afirmação de que o Brasil é o maior consumidor de agrotóxicos do mundo, sugerimos a reportagem da Agência Pública (GRIGORI, 2019), na qual a geógrafa Larissa Bombardi (USP) argumenta que o cálculo feito pela FAO (e usado pelo setor) não reflete a realidade brasileira. Para a discussão acerca da relação entre o uso de agrotóxicos pelo agronegócio e a violência social e ambiental, que provocaria uma *varredura social e ambiental* e um *colonialismo químico* do Sul Global, sugerimos a leitura de Bombardi (2023).

¹¹ Vale ressaltar que a logística reversa é obrigatória para os agrotóxicos, de acordo com o Plano Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) de 2010.

aumento do uso de agrotóxicos em sementes resistentes e da discussão científica acerca dos riscos à biodiversidade. Depreende-se que o imperativo da tecnologia, por si só, isenta o setor de danos ambientais, atribuindo-lhe automaticamente o adjetivo de sustentável, a despeito de suas *práticas sociais* concretas em suas *atividades produtivas*.

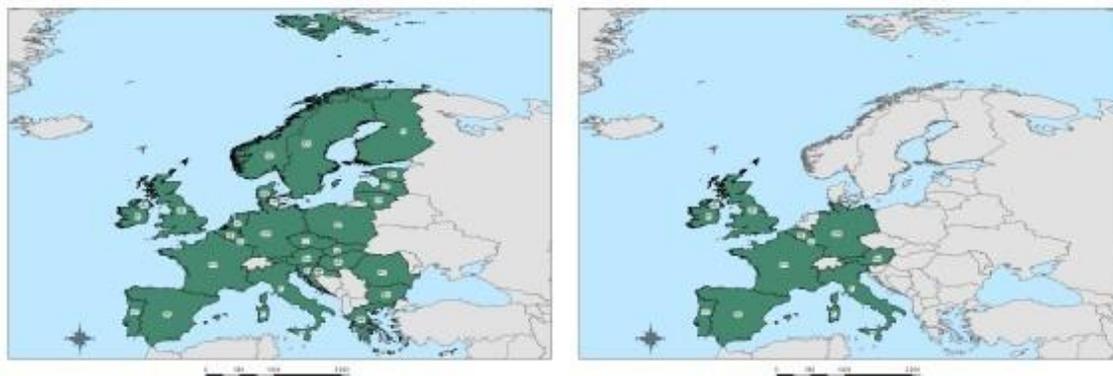
No quarto módulo, *Desenvolvimento Sustentável*, o conceito em questão pressupõe a integração entre as dimensões econômica, social e ambiental, conforme preconizado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Um breve histórico sobre o debate ambiental introduz o tema – tratando de marcos como o Clube de Roma, a questão da Camada de Ozônio e a Eco-92. Ao tratar dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), o agronegócio é apresentado como um grande aliado para a conquista de suas metas.

De forma a articular agronegócio e sustentabilidade, vários exemplos são mobilizados, sem indicação de fontes, dos quais destacamos: a ampliação da produção de alimentos sem aumento, na mesma proporção, do uso de terras; a incorporação de áreas pela conversão de pastagens, evitando o desmatamento; o pioneirismo na geração de energia limpa e renovável e na descontaminação e reciclagem de embalagens vazias de agroquímicos; o emprego de sistemas eficientes de irrigação; o manejo eficaz dos recursos naturais, pelo emprego de alta tecnologia.

Em continuidade, é dito que os agricultores brasileiros seriam os maiores responsáveis pela preservação ambiental do país, já que dos 66,3% de vegetação nativa, cerca de 26% estariam em propriedades rurais, de acordo com o Cadastro Ambiental Rural (CAR).¹² A dimensão da área preservada pelo setor é enfatizada em uma comparação de equivalência em relação a países europeus (**Figura 3**) na seção intitulada “O produtor rural e a preservação ambiental”.

¹² Em uma das abas “saiba +” do módulo, ao se falar sobre o Novo Código Florestal, que seria o mais rígido do mundo, se afirma que este gerou questionamentos jurídicos, logo, insegurança para produtores e proprietários, havendo a necessidade de revisão e modernização. No mais, cabe pontuar que o CAR é um cadastro permanente e declaratório, portanto, apresenta certos limites metodológicos na atualidade.

Figura 3 – Equivalência entre áreas de preservação no país e as áreas de países europeus.



Segundo a Embrapa Territorial, as áreas dedicadas à proteção e à preservação da vegetação nativa no Brasil equivalem a 28 países da Europa: **Irlanda, Reino Unido, Portugal, Espanha, França, Bélgica, Luxemburgo, Alemanha, Áustria, Itália, Holanda, Eslovênia, Dinamarca, Noruega, Suécia, Grécia, Bósnia e Herzegovina, Eslováquia, Eslovênia, República Tcheca, Polônia, Romênia, Bulgária, Chipre, Letônia, Lituânia, Estônia e Finlândia.**

Fonte: Abag (2023, s.p.).

Somente as áreas dedicadas à preservação da vegetação nativa nos imóveis rurais brasileiros equivalem a 10 países da Europa: **Irlanda, Reino Unido, Portugal, Espanha, França, Bélgica, Luxemburgo, Alemanha, Áustria e Itália.**

A questão da água é inserida na defesa de que o seu uso na agricultura não representa perda de recursos, já que esta seria devolvida *limpa* por meio de evaporação, percolação e evapotranspiração, e que a maior parte da água utilizada seria proveniente da chuva. As mudanças climáticas são discutidas no sentido de demonstrar o quanto geram impactos negativos para o setor, concluindo-se pela importância da gestão da água e do melhoramento genético das plantas. Mais uma vez, contrapontos e reflexões acerca dos dados sobre a relação entre o setor, o desmatamento, a questão da água, a poluição e o aquecimento global não são trabalhados.

A questão energética é discutida a partir do uso de fontes renováveis no país, como as hidroelétricas, para então se focar nos biocombustíveis - especialmente o etanol. Sua defesa tem por argumento a menor emissão de GEE, assim como o menor impacto na saúde humana, por evitar a dispersão de material particulado fino (MP 25). Todavia, os impactos negativos da monocultura de cana-de-açúcar, tanto do ponto de vista trabalhista quanto do ambiental, não são apresentados.

O conceito de ESG (*environmental, social, governance*) é apresentado enquanto valores vistos com bons olhos pelo meio empresarial, dando a entender que o agronegócio compartilha tais valores por meio de boas práticas ambientais, de governança e trabalhistas. O módulo é encerrado com a seguinte mensagem:

O agronegócio brasileiro não é sustentável apenas pelos investimentos na área ambiental, como na prevenção de incêndios, por exemplo, mas também pela atenção dada ao pilar social, seja com funcionários, com os clientes ou com toda a sociedade (ABAG/RP, 2023, s.p.).

Ignora-se, portanto, os reflexos do setor para a crise climática, bem como suas acusações de violação dos direitos trabalhistas, evidenciados pelos dados de trabalho escravo denunciado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) e pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

3. Resultados e discussões

A análise dos discursos mobilizados no material educativo do PEAE demonstra que as ausências no discurso ambiental dos módulos são significativas, visto que o setor não é em nenhum momento implicado como agente de danos ambientais. Neste cenário, a tecnologia parece ser um escudo defensivo em relação a um agronegócio que seria moderno, contrapondo-se a uma agropecuária arcaica, do passado. O apagamento da

agricultura familiar/camponesa, maior responsável pela produção de alimentos básicos do país, somado à recusa ao uso do termo agrotóxicos, a não discussão acerca dos impactos dos transgênicos, bem como dos agrotóxicos e das monoculturas de cana-de-açúcar (etanol), demonstram omissões intencionais.

Identificamos a presença de informações imprecisas e seletivas, além de distorções integrais e parciais. As afirmações acerca do uso da água¹³, por exemplo, parecem omitir ou negar evidências científicas. O tratamento das mudanças climáticas, restrito à matriz energética e à água, nos valida concluir que a ABAG/RP opera omissões que contribuem para um entendimento equivocado da questão ambiental e para o ocultamento dos agentes sociais responsáveis pela degradação do meio ambiente.

Tendo por base os dados divulgados pelo Observatório do Clima (Potenza, 2023), o Brasil é o sétimo maior emissor de GEE do mundo, sendo que a *Mudança de uso da terra e floresta* (MUT) e a *Agropecuária* são as áreas com as maiores emissões de GEE do país. Concluiu-se que, em 2021, a agropecuária em sentido amplo foi responsável por 74% da poluição climática do Brasil - dos quais 25% foram provenientes da agropecuária, especialmente pela emissão de metano na pecuária; e 49% da MUT, principalmente pelo desmatamento associado à pressão por novas áreas agrícolas.¹⁴ O fato destas informações não serem abordadas, evidencia não apenas o descomprometimento com a sustentabilidade, como também demonstra o caráter corporativo e possivelmente negacionista do programa.

¹³ Segundo Montoya e Finamore (2020), a taxa de retorno da água na agropecuária é inferior (30%) à de incorporação/consumo (70%) e 90% do consumo total da água no país seria do agronegócio e agregados, por conta da incorporação de grande parte da água que utilizam em seus produtos. No mais, evidências científicas divulgadas no Dossiê ABRASCO apontam a contaminação por agrotóxicos das águas de consumo humano e até da chuva (Carneiro et al., 2015).

¹⁴ De acordo com o Censo Agropecuário 2017 (IBGE, 2017): 81% dos estabelecimentos rurais possuem até 50 hectares (ha), mas ocupam apenas 13% da área, em contrapartida 17% possuem acima de 500 ha e ocupam 59% da área; os estabelecimentos considerados de agricultura familiar são um total de 77%, mas ocupam apenas 23% da área; em relação ao uso de agrotóxicos, 33% dos estabelecimentos de até 50 hectares (ha) declararam uso, enquanto esse percentual foi de 43% em estabelecimento de 500 ha a 100 ha, 49% de 1.000 ha a 2.500 ha e 56% acima de 2.500 ha. Parece-nos inequívoco, portanto, que o agronegócio, representado nos dados pelos grandes estabelecimentos, é o maior responsável pelas emissões de GEE (MUT e agropecuária) e pelo uso de agrotóxicos.

Em estudo sobre os impactos da expansão do agronegócio na conservação de recursos naturais, Gomes (2019) destacou que os seus efeitos podem ser irremediáveis a longo prazo, sendo necessário considerá-los nos custos de operação. Isto posto, repensar o atual modelo de desenvolvimento tecnológico seria inadiável para autora, pois

A expansão do agronegócio no Brasil se distancia de caminhos que visam à sustentabilidade dos recursos naturais, em função das suas atividades provocarem a degradação física e a contaminação do solo, por meio de manejos intensivos e uso indiscriminado de agrotóxicos e fertilizantes, que podem comprometer a qualidade das águas dos sistemas hídricos, incluindo mananciais, nascentes e águas subterrâneas (Gomes, 2019, p. 71).

Ao considerarmos os referidos aspectos na retomada das variáveis da EA selecionadas para análise, foi possível alcançar resultados significativos. Concluímos que a macrotendência do programa em questão seria a *pragmática*, porém um pragmatismo cujo foco não é repassar soluções individuais e/ou propor a resolução de problemas da comunidade, mas sim propagar as alegadas ações ambientais do setor. Desse modo, a tipologia *conservadora* é a que melhor define o programa, visto que seu objetivo se restringe ao *marketing* empresarial, de forma condizente com a prática de maquiagem verde. Entendemos que a corrente que mais diálogo com o material estudado é a *conservacionista/recursista*, que tem um entendimento da natureza como recursos que devem ser bem geridos por serem necessários para a produção ou para se atender à legislação - como nos casos das Reservas Legais, da gestão da água e dos resíduos de embalagens de agrotóxicos. Vale destacar que a mensagem passada não visa difundir comportamentos no público-alvo, mas sim publicizar as alegadas boas práticas do setor.

Retomando os IQC para uma EASS (Pedrini; Pelliccione, 2007), verificamos que apenas o indicador de EA *permanente* poderia ser considerado adequado, já que o programa é uma ação continuada, com edições abertas anualmente. Em contraposição, não possibilita de forma adequada uma formação para a resolução de problemas

ambientais (EA emancipatória); não possibilita mudanças de atitudes para sociedades sustentáveis (EA transformadora); não estimula mobilizações coletivas (EA participativa); não envolve a totalidade dos grupos sociais (EA abrangente); e não age na realidade da coletividade, de modo a alcançar uma dimensão planetária (EA contextualizadora).

Os assuntos e conteúdos abordados são inseridos de forma a omitir e/ou negar seus impactos ambientais nocivos, ao mesmo tempo em que propaga uma imagem limpa e verde, isto é, ambiental e socialmente responsável. As tentativas de dissociação entre o avanço do setor, o desmatamento, as mudanças climáticas, a contaminação por agrotóxicos, entre outros, mostram-se evidentes. Com efeito, o programa, por sua metodologia, acaba por promover a adesão com vistas às premiações via concursos realizados, estimulando uma competição que objetiva a conquista de bens materiais, muitas vezes de difícil acesso para estudantes, docentes e escolas da rede pública. Este fato acaba por estimular uma reprodução acrítica do discurso propagado nos materiais disponibilizados, condizente com os parâmetros dos concursos (Cordeiro, 2023).

Em consonância com a análise dos quatro *Módulos Agronegócio na Escola*, entendemos que ao selecionar temas e assuntos em conformidade com os seus interesses de classe, desconsiderando dados e fatos reais, mas inconvenientes, o PEAE perde qualquer caráter científico e educativo. Tal consideração alinha-se a observação de Naninni que dados de órgãos governamentais, podem ser usados pelo agronegócio “como slogan para a concretude do seu projeto hegemônico” (2022, p. 76). Em contraste, os dados que contradizem seu discurso são ocultados.

Ou seja, o agronegócio, paulatinamente se apresenta como organizador da construção simbólica do poder, ancorando-se no discurso de eficiência produtiva e sustentabilidade. Desse modo, tenta mascarar as mazelas socioambientais resultantes de seu *modus operandi*, e, simultaneamente, consegue o reconhecimento e o prestígio na esfera política e social (Naninni, 2022, p. 102).

Importante pontuar que tais resultados corroboram não apenas com a literatura que trata das relações entre entidades do agronegócio e a EA, como também com as

análises que indicam o estabelecimento de processos de fragilização de abordagens críticas, com a conseqüente hegemonização do conservadorismo. Neste aspecto, Layrargues defende que sob o signo do antiecológico houve uma colonização da EA pela fórmula neoliberal, que teria assumido o projeto societário capitalista, procedendo a uma “prática pedagógica reducionista, instrumental, normativa, conteudista e totalmente acrítica” (Layrargues, 2018, p. 35).

Portanto, a inserção do agronegócio na educação mostra-se condizente com o movimento de avanço do neoliberalismo neste campo, em que o empresariamento da educação e a subserviência da EA ao capital (Layrargues, 2018) formam um amálgama - para nós evidenciado na EAEA. Nestes termos, defendemos que sua utilização em escolas e seus impactos na EA formal merecem a devida atenção.

Considerações finais

O presente trabalho de pesquisa partiu da revisão de literatura pertinente ao seu objeto de estudo, em direção ao estudo de caso do PEAE. Para tanto, procedemos a uma análise documental de quatro *Módulos Agronegócio na Escola*, elaborados pela ABAG/RP. A revisão de literatura apontou para um processo de ofensiva do agronegócio sobre a educação, em que a sua dimensão ambiental é constantemente mobilizada. Com isso, a EA passa a ser alvo de diferentes programas educacionais empresariais do agronegócio, com efeitos que denunciam um tensionamento da função pública da educação e da autonomia docente. Em geral, a análise documental realizada, permeada pela ACD, corroborou as conclusões da bibliografia analisada.

Ainda que o PEAE não se apresente propriamente como uma iniciativa de EA, foi possível apreender que a dimensão ambiental não é somente central, mas que alguns docentes o entendem como parte desse componente (Mendes; Maia, 2019). Diante

desse contexto, o PEAE pode ser inserido na *macrotendência pragmática* da EA, além de se articular com a *tipologia conservadora*. O pragmatismo em questão assume uma forma particular, na qual tanto o meio quanto o fim são a imagem do agronegócio, o que condiz com a *tipologia conservadora* de EAE, devido ao seu descompromisso com o meio ambiente, instrumentalizado para o desvio de atenção de seus impactos. A corrente que parece ser mais condizente com o programa é a *conservacionista/resolutiva*, visto que, ainda que o programa não busque soluções nem prescrições comportamentais, a natureza é tratada como recurso bem gerido pelo capital agrário. Assim sendo, depreende-se que a *concepção* de EA que orienta o PEAE é a *conservadora*, uma vez que este almeja a manutenção da ordem social vigente, especialmente, a intocabilidade do agronegócio.

No material analisado, a visão da natureza enquanto recurso e domínio é, contraditoriamente, articulada a uma visão de harmonia com o agronegócio. Para tanto, são mobilizados dados e fontes de órgãos oficiais que supostamente sustentam a defesa do setor, em detrimento da ampla literatura que aponta seus efeitos ambientais nefastos.

Observamos indícios de que o discurso empresarial pode estar se tornando dominante na EA formal (Loureiro; Lima, 2012), permeada pela presença e expansão de programas como os do agronegócio. No entanto, em suas práticas sociais, a EAEA se coloca enquanto obstáculo à sustentabilidade ambiental, afetando particularmente a materialização de uma EA Crítica. O discurso do agronegócio, pavimentado pela ABAG, age no sentido de colonizar a EA, difundindo a sua *ideologia* e conformando a *hegemonia* do agronegócio para além da esfera econômica, como forma de manutenção de relações de poder e dominação (Fairclough, 2012).

No discurso em questão, o agronegócio é apresentado como um agente social abstrato, que pode ser compreendido, erroneamente, como a totalidade da agropecuária, ao mesmo tempo em que não é apresentado como um ator social responsável pela crise ambiental. Há, portanto, uma dissociação intencional entre agronegócio, grandes proprietários de terra/burguesia agrária e problemas ambientais. Com efeito, instaura-se

um discurso legitimador da *ordem social* preconizada pelo agronegócio, com objetivo de disseminação de sua *ideologia* e fortalecimento da sua *hegemonia* (Fairclough, 2012). Depreende-se, com base na ACD, que o discurso ambiental do agronegócio, que contrasta com suas *práticas sociais* concretas para além da semiose, revela seus interesses de classe e sua *função social* (Fairclough, 2012). Com isso, o setor visaria não apenas a manutenção de suas relações de produção, como também a sua legitimação perante a sociedade.

Ainda que seja apresentado enquanto um texto didático em sua forma, observamos um conteúdo com forte teor propagandístico. Conseqüentemente, o programa acaba tendo um teor muito mais condizente com a comunicação organizacional, em seu eixo de comunicação mercadológica, do que educacional. Tendo em mente o discurso com viés de propaganda, condizente com a maquiagem verde, como também a observância da relação direta do setor com a problemática ambiental, defendemos a pertinência da discussão sobre o conflito de interesses que permeia as ações do agronegócio no campo da educação.

Os resultados expostos evidenciam que a EA preconizada nos módulos do PEAEE vai de encontro à legislação vigente, conformando uma barreira para a compreensão da questão ambiental e sua superação. Assim sendo, a EAEA deve ser submetida ao escrutínio e controle da sociedade, mas, sobretudo, precisa ser responsabilizada quando fere o interesse público devido a seus interesses de classe.

Por fim, vale reforçar que, em consonância com o materialismo histórico e dialético, a ACD permite não apenas o exame de problemas na ordem social, mas também preconiza a identificação de resistências e alternativas para a mudança. Nesse sentido, entendemos que as *práticas sociais* não dominantes de agricultura, como as que defendem a agroecologia e a reforma agrária popular, precisam ser mobilizadas no enfrentamento do agronegócio. No campo da EA, a EA crítica-marxista (Oliveira, Kaplan e Dawidman, 2021) se insere em uma perspectiva de emancipação e transformação estrutural, no sentido de superação da concepção conservadora. No entanto, pontuamos

que outras hegemonias (Gramsci, 2014) só poderão se enraizar e se capilarizar, tanto na educação como um todo quanto no componente da EA, por meio do questionamento do empresariamento da educação, da superação da precarização do trabalho docente, da formação inicial e continuada crítica destes profissionais, bem como pelo financiamento adequado.

Referências

ABAG/RP. **Módulos agronegócio na escola.** Disponível em: <<https://www.abagrp.org.br/modulos-agronegocio-na-escola>>. Acesso em 27/08/2023.

ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo; CORDEIRO, Tássia; LINES, Roberta; SILVA, Leonam; LINHARES, Ingrid. A dupla ofensiva do agronegócio sobre a educação: Fechamento de escolas e disputa político-ideológica. **Terra Livre**, v. 2, nº 57, pp. 433-470, 2022. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2320>>. Acesso em 14/09/2022.

BRAGA, Tania. Educação ambiental, economia internacional e gestão empresarial. In: SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Raquel; BRAGA, Tania. (orgs.) **Cadernos do III Fórum de Educação Ambiental.** São Paulo: Gaia, 1995, pp. 215-224.

BRASIL. Lei nº 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: **Diário Oficial da União**, 1999.

BRASIL. **Lei nº 14.785, de 27 de dezembro de 2023.** Dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem, a rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e das embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, de produtos de controle ambiental, de seus produtos técnicos e afins. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14785.htm#art65>. Acesso em 26/06/2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012.

BOMBARDI, Larissa Mies. **Agrotóxicos e colonialismo químico**. São Paulo: Elefante, 2023.

CARNEIRO, Fernando Ferreira; RIGOTTO, Raquel Maria; AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva; FRIEDRICH, Karen; BÚRIGO, André Campos (orgs.) **Dossiê ABRASCO: Um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. **A hegemonia do agronegócio do campo à educação: Coerção e consenso na ofensiva contra a luta por terra e por Educação do Campo**. Tese (Doutorado) – Centro de Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. Questão agrária, trabalho docente e sustentabilidade no contexto da “Pedagogia do Agronegócio”. **Anais do X Fala Professor(a)! Encontro Nacional de Ensino de Geografia**, Fortaleza, jul., 2023. Disponível em: <https://www.falaprofessor2023.agb.org.br/resources/anais/9/fp2023/1693527753_ARQUIVO_786c3112e189a2ab65f68bcb30061f42.pdf>. Acesso em 06/01/2024.

CHÃ, Ana Manuela. **Agronegócio e indústria cultural**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

DELGADO, Guilherme Costa. Economia do agronegócio (anos 2000) como pacto do poder com os donos da terra. **Revista Reforma Agrária**. Edição especial, pp. 61-68, 2013. Disponível em: <<https://agroecologia.org.br/wp-content/uploads/2013/10/revista-abra-agronegocio-e-realidade-agraria-no-brasil.pdf>>. Acesso em 14/02/2022.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica (versão para o português Iran Fernando Melo). **Linha d'Água**, v. 25, nº 2, pp. 307-329, 2012.

GOMES, Cecília Siman. Impactos da expansão do agronegócio brasileiro na conservação dos recursos naturais. **Cadernos do Leste**, v. 19, nº 19, pp. 63-78, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, v. 3, 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

- GRIGORI, Pedro. Afinal, o Brasil é o maior consumidor de agrotóxico do mundo? **Agência Pública**. São Paulo, 24 de jun. de 2019. Disponível em: <<https://apublica.org/2019/06/afinal-o-brasil-e-o-maior-consumidor-de-agrotoxico-do-mundo/>>. Acesso em 03/07/2024.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2017**: Dados definitivos, 2017. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2017/resultados-definitivos#caracteristicas-estabelecimentos>>. Acesso em 27/12/2023.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente e Sociedade**, v. 18, nº 1, pp. 23-40, 2014.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. Subserviência ao capital: Educação ambiental sob o signo do antiecológismo. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13, nº 1, pp. 28-47, 2018.
- LAMOSA, Rodrigo; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Agronegócio e educação ambiental: Uma análise crítica. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, nº 83, pp. 533-554, 2014.
- LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **Educação e agronegócio**: A nova ofensiva do capital nas escolas públicas. Curitiba: Appris, 2016.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAMOSA, Rodrigo. A educação ambiental e o papel das escolas públicas na valorização da imagem do agronegócio. **Comunicações**, ano 22, nº 2, pp. 111-135, 2015.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LIMA, Maria Jaqueline Girão Soares de. A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar: Nova estratégia do capital. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, nº 14, pp. 280-294, 2012.
- MENDES, Carolina Borghi; MAIA, Jorge Sobral da Silva. A educação ambiental e a educação do campo diante das interferências do agronegócio: Compreensões de professores de escolas públicas. **Ambiente e Educação**, v. 25, nº 2, pp. 73-103, 2020.
- MENDES, Carolina Borghi; TALAMONI, Jandira Liria Biscalquini. Neoliberalismo e educação ambiental: Uma leitura crítica sobre as relações público-privadas entre escolas e o agronegócio. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 11, nº 2, pp. 67-87, 2018.

- MITIDIERO JUNIOR, Marco Antonio; GOLDFARB, Yamila. **O agro não é tech, o agro não é pop e muito menos tudo**. São Paulo: ABRA/FES Brasil, 2021. Disponível em: <<https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/18319-20211027.pdf>>. Acesso em 23/02/2022.
- MONTOYA, Marco Antonio; FINAMORE, Eduardo Belisário. Os recursos hídricos no agronegócio brasileiro: Uma análise insumo-produto do uso, consumo, eficiência e intensidade. **Revista Brasileira de Economia**, v. 74, nº 4, pp. 441-464, 2020.
- MONTEIRO, Daniel Macedo Lopes Vasques. **Geografias dos Discursos Hegemônicos: Estratégias do agronegócio brasileiro na educação**. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.
- NANNINI, Warllen Torres. A consolidação do agronegócio como modelo de produção hegemônico no Brasil e as externalidades da sua expansão. **AMBIENTES: Revista de Geografia e Ecologia Política**, v. 4, nº 1, pp. 72-127, 2022.
- OLIVEIRA, Ana Carolina Brasil de; KAPLAN, Leonardo; DAWIDMAN, Larissa Nascimento. Por uma educação ambiental crítica-marxista: Pressupostos teórico-metodológicos e implicações políticas no embate com as correntes pós-modernas. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, nº 2, pp. 550-574, 2021.
- PEDRINI, Alexandre de Gusmão; PELLICCIONE, Nina Beatriz Bastos. Educação Ambiental Empresarial no Brasil: Uma análise exploratória sobre sua qualidade conceitual. **Mundo & Vida**, v. 8, nº 1, pp. 1-9, 2007.
- POTENZA, Renata Fragoso; QUINTANA, Gabriel; CARDOSO, Anderson; TSAI, David; CREMER, Marcelo; SILVA, Felipe; GRACES, Ingrid; CARVALHO, Kaccnny; COLUNA, Iris; SHIMBO, Julia; SILVA, Camila; SOUZA, Edriano; ZIMBRES, Bárbara; ALENCAR, Ane; ANGELO, Claudio; AZEVEDO, Tasso. **Análise das emissões de gases de efeito estufa e suas implicações para as metas climáticas do Brasil 1970-2021**. Observatório do Clima, 2023. Disponível em: <<https://www.oc.eco.br/wp-content/uploads/2023/03/SEEG-10-anos-v4.pdf>>. Acesso em 28/01/2024.
- SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das Correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel (orgs.). **Educação Ambiental: Pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. pp. 17-45.

Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo Cordeiro é doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – Campus Maricá/RJ. **E-mail:** tassia.cordeiro@gmail.com

Artigo enviado em 25/01/2025 e aprovado em 20/05/2025.