



E

Ane
ku
mene

Cinema, juventude e ruralidades: formação crítica e educação geográfica no meio rural

Cine, juventud y ruralidades: formación crítica y educación geográfica en el medio rural

Cinema, Youth and Ruralities: Critical Training and Geographic Education in Rural Areas

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes*
Mirian Cláudia Lourenção Simonetti**
Bruno Lacerra de Souza***
Thaylize Goes Nunes Pereira
Cláudia Costa Salgado
Paula Silva de Moraes Mello

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir o projeto “Cinema, Juventude e Ruralidades: atividades culturais para jovens de assentamentos rurais”, realizado como projeto de Extensão Universitária pelo Centro de Pesquisas e Estudos Agrários e Ambientais (CPEA), da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp/Marília/SP. O projeto oferece oficinas temáticas de formação, que abordem a questão ambiental e a educação do campo a partir do cinema e fotografia, com base no contexto local, para jovens assentados, no município de Promissão/SP. Integra um projeto maior, com financiamento CNPq/MDA, com duração de dois anos. No primeiro ano de desenvolvimento do projeto, foram realizadas oficinas que abordaram os aspectos técnicos das linguagens multimeios, a análise crítica de filmes e vídeos que representam a vida no campo e a

discussão dos conceitos de educação do campo e questão ambiental. No segundo ano do projeto, serão desenvolvidas oficinas temáticas que contemplem a questão ambiental e a produção de vídeos e exposições de fotografias pelos educandos. Pretende-se estimular, por meio das oficinas, o olhar dos jovens participantes do projeto para a questão ambiental e registrar por meio de imagens e vídeos experiências do lugar em que vivem. O recorte proposto para este artigo é descrever as etapas do projeto de extensão PROEX e analisar as atividades desenvolvidas sobre a temática educação do campo e práticas ambientais.

Palavras-chave

cinema; educação do campo; educação ambiental.

* Professora na FFC/Unesp/Marília-SP, Brasil.

** Professora da Universidade Estadual Paulista - UNESP.

*** Pós Graduando – USP, Brasil

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar y discutir el proyecto *Cine, Juventud y Ruralidades: actividades culturales para jóvenes de asentamientos rurales*, realizado como proyecto de Extensión Universitaria por el Centro de Investigaciones y Estudios Agrarios y Ambientales (CPEA), de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Universidad Estatal Paulista. El proyecto ofrece talleres temáticos de formación que abordan la cuestión ambiental y la educación del campo a partir del cine y la fotografía, con base en el contexto local, para jóvenes asentados en el municipio de Promesa en São Paulo. Integra un proyecto mayor, financiado por el CNPq, con una duración de dos años. En el primer año se realizaron talleres que abordaron los aspectos técnicos de los lenguajes multimedia, el análisis crítico de películas y videos que representan la vida en el

campo y la discusión de los conceptos de educación rural y la cuestión ambiental. En el segundo año se desarrollarán talleres temáticos que contemplen la cuestión ambiental y la producción de videos y exposiciones de fotografías por parte de los educandos. Se pretende estimular, a través de los talleres, la mirada de los jóvenes participantes al tema medioambiental y registrar por medio de imágenes y videos experiencias del lugar en el que viven. El objetivo propuesto para este artículo es describir las etapas del proyecto de extensión PROEX y analizar las actividades desarrolladas sobre la temática de educación del campo y las prácticas ambientales.

Palabras clave

cine; educación rural; educación ambiental.

Abstract

The objective of this article is to present and discuss the project *Cinema, Youth and Ruralities: cultural activities for young people from rural settlements*, carried out as a University Extension project by the Center for Research and Agrarian and Environmental Studies (CPEA), of the Faculty of Philosophy and Sciences of the Paulista State University. The project offers thematic training workshops that address the environmental issue and field education from film and photography, based on the local context, for young people settled in the municipality of Promesa in São Paulo. It integrates a major project, financed by the CNPq, with a duration of two years. In the first year, workshops were held that addressed the technical aspects of multimedia languages, the critical analysis of films and videos that represent life in the field and the discussion of rural

education concepts and the environmental issue. In the second year, thematic workshops will be held to consider the environmental issue and the production of videos and photo exhibitions by the students. The aim is to stimulate, through the workshops, the look of the young participants in the environmental theme and to record, through images and videos, experiences of the place where they live. The objective proposed for this article is to describe the stages of the PROEX extension project and to analyze the activities developed on the subject of field education and environmental practices.

Keywords

cinema; rural education; environmental education.

Juventude Rural e Educação do Campo

No Brasil, a título de definição para participação em políticas públicas, define-se como jovem a faixa etária entre 15 a 29 anos. A Organização das Nações Unidas (ONU) considera *Jovens* pessoas com idade entre de 15 e 24 anos. A respeito da definição por faixa etária, inúmeras pesquisas têm estudado as especificidades do jovem ou da juventude no Brasil. Dentre as temáticas discutidas estão a migração e as relações de poder da hierarquia social, ao conceber a juventude como um período de transição entre a adolescência e a vida adulta.

Loureiro e Moulin (2015) reconhecem esse limite conceitual e afirmam que não é possível falar em juventude sem identificar semelhanças e diferenças, pois alguns

(...) podem projetar seus sonhos e suas esperanças, ou seja, eles têm possibilidades materiais e simbólicas para pensar e projetar seu futuro. Por outro lado, há uma parcela de jovens que não possuem essas possibilidades, pois sua capacidade de escolha é limitada ou nula. Dessa forma, são configuradas duas juventudes: uma que se prepara para o mundo adulto por meio da educação e ensino e outra que já faz parte da classe de trabalhadores, que nem é vista como jovem. (p.75).

A diferenciação devido à inserção no mundo do trabalho ou por ter assegurado condições de estudo, implica em reconhecer a diferenciação por renda familiar. As autoras discutem os impactos do mundo do trabalho na definição da identidade dos jovens, por meio dos seus projetos de vida.

Outro pesquisador identificou duas variáveis ao discutir o tema migração e juventude rural: os atrativos da cidade e do novo ambiente e os aspectos negativos do lugar de origem, relacionados, em geral à divisão do trabalho e relações de hierarquia no campo. (Brumer, 2007).

A identidade do jovem do campo e o dualismo entre campo/lugar de atraso e cidade/lugar de desenvolvimento são destacados na pesquisa de Alves e Dayrell (2015) que investigaram a identidade de jovens residentes em área rural de um município do estado de Minas Gerais. As pesquisadoras analisaram projetos de vida de jovens do campo, estudantes de uma escola pública localizada em área urbana, em um pequeno município do estado de Minas Gerais e identificaram a migração para as cidades e o trabalho no ambiente urbano como traço característico dos projetos de vida da juventude rural. Apesar das especificidades da pesquisa, os resultados podem representar o que ocorre em todo o país, pois a maior parte dos jovens do campo quando frequentam escolas, tem que se deslocar para as escolas das cidades próximas, pois o Ensino Médio é oferecido, majoritariamente, pelos governos estaduais. Em geral, por meio de parcerias entre as Prefeituras Municipais e os governos estaduais, é oferecido o transporte dos estudantes das áreas rurais para as áreas urbanas.

As políticas públicas de educação básica no Brasil reconhecem a Educação do campo como modalidade de ensino desde 2002, quando a Resolução CNE/CEB 01/2002, instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Desde então, a educação do campo passa a ser a denominação oficial e foco de políticas públicas que visam à regulamentação, financiamento e execução de programas de formação de jovens, adultos e formação de professores. O Programa para a Educação da Reforma Agrária (PRONERA), instituído em 1998, embora seja anterior à promulgação das Diretrizes, foi o meio pelo qual se instituiu o financiamento para os cursos de formação de Educação de Jovens e Adultos, formação inicial em educação superior, como as Licenciaturas em Educação do Campo, Agronomia, Direito, Geografia, por exemplo. O PRONERA possibilitou a realização de parcerias entre os movimentos sociais do campo e universidades na oferta de cursos de formação inicial a partir da demanda e interesse dos movimentos sociais e, por isso, é considerado pelos movimentos sociais do campo uma grande conquista. Esses cursos, muitas vezes, ofereciam única turma de formação. É o caso do curso especial de graduação em Geografia (CEGEO), oferecido pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp, em Presidente Prudente. Outros cursos conseguiram oferecer turmas regulares, como por exemplo, o curso de Pedagogia da Terra, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O reconhecimento da Educação do Campo como modalidade de ensino permitiu que as prefeituras municipais e governos estaduais comessem a receber recursos específicos para esta modalidade, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Os recursos são calculados pelo número de alunos matriculados nas redes (municipais, estaduais ou federal).

Essas mudanças nas orientações da educação do campo resultam da correlação de forças entre instituições e movimentos sociais do campo. Os movimentos sociais organizados na Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo realizaram, em 1997, a I Conferência Nacional por uma educação básica do Campo. Dessa conferência resultou um documento base que foi tomado como referência para a elaboração das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e instituiu-se o PRONERA, em 1998, a partir da reivindicação dos movimentos sociais. Estabelecem-se, assim, os marcos legais e políticas de financiamento da Educação do Campo no Brasil, em oposição à educação rural oferecida desde a década de 1920.

Nos países latino-americanos é comum a denominação de educação rural designar todas as experiências e projetos de educação destinado às comunidades e povos do campo. No Brasil, no entanto, a diferenciação entre educação rural e educação do campo se faz a partir da reivindicação dos movimentos sociais do campo e é reconhecida e problematizada pelos pesquisadores.

A educação rural é compreendida como aquela que está vinculada às concepções de campo do patronato e expressa a ideologia governamental do início do século XX, em que o campo é considerado como lugar de atraso. A educação do campo, por sua vez, expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo e a busca por uma educação pública que valorize a identidade e cultura dos povos do campo. (Souza, 2008).

Extensão universitária e Educação Geográfica

O projeto de extensão “Cinema, Juventude e Ruralidades” iniciou as atividades em dezembro de 2014, aprovado pelo MDA/CNPq, no Edital 19/2014, coordenado pela segunda autora deste texto, volta-se especificamente ao atendimento de jovens assentados. Tem por objetivo oferecer a juventude rural do Assentamento Reunidas, localizado na cidade de Promissão, Estado de São Paulo, oficinas temáticas para o desenvolvimento e produção de filmes, curtas metragens e fotografias.

Uma das condições de participação no projeto, definidas no edital de financiamento, é ser jovem assentado ou filhos de assentados, residentes em Assentamentos da Reforma Agrária. Trata-se de um edital específico realizado em parceria entre o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA).

O Centro de Pesquisa e Estudos Agrários e Ambientais (CPEA), ao longo dos 28 anos de existência acumula experiências de pesquisa e extensão em Assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária no interior do Estado de São Paulo e por isso definiu-se o Assentamento Reunidas, no município de Promissão, como local de realização do projeto.

O Assentamento Reunidas foi um dos primeiros assentamentos no estado, completará em novembro de 2016, 29 anos de história. Oriundo da luta dos movimentos sociais e sindicais pelo acesso à reforma agrária nos anos 1980, possui 631 famílias assentadas, com cerca de 5000 pessoas. Está organizado em dez agrovilas: Agrovila São Pedro, Agrovila de Penápolis, Agrovila de Birigui, Agrovila de José Bonifácio, Agrovila de Campinas, Agrovila Central e Agrovila dos 44, Agrovila de São Bento, Promissãozinha e Agrovila dos 12. As famílias assentadas são provenientes das ocupações organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de cadastramentos organizados por sindicatos e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), responsável pela política de reforma agrária no Brasil (Simonetti et al, 2013).

As atividades realizadas no decorrer de 2015 iniciaram-se com o diário sobre o tema memória e geração, visando resgatar, por meio das trajetórias de vida dos educandos, a história do Assentamento Reunidas e das famílias dos participantes do projeto. São ao todo, 20 jovens

participantes, com idade entre 18 e 29 anos, que já concluíram o ensino médio. Alguns cursam ensino superior em Pedagogia, Agronomia, Veterinária, outros interromperam os estudos ao concluir o ensino médio devido às dificuldades de acesso ao ensino superior, dentre elas, a distância às cidades próximas, onde há faculdades particulares e a distância ainda maior às universidades públicas, pois residem no assentamento.

Em agosto de 2015, integrando o projeto maior, propusemos um projeto de extensão no âmbito da Universidade, com financiamento da Pró-reitoria de Extensão, com o intuito de aprofundar as temáticas discutidas no interior do grupo de pesquisa (CPEA), diante das questões ambientais observadas no assentamento. O objetivo maior do projeto é oferecer oficinas temáticas de formação, que abordem a questão ambiental e a educação do campo a partir do cinema e fotografia, com base no contexto local. Pretende-se discutir a questão ambiental em áreas rurais e assentamentos da reforma agrária e oferecer aos jovens assentados oficinas de formação e capacitação que propiciem refletir sobre a questão ambiental no local de moradia e trabalho. Já foi construído um espaço virtual para a troca de informações, ideias, debates e projetos na área, em parceria com o Instituto Terra Mãe, da UNICAMP, por meio do uso da Plataforma Sementeia, como resultado das ações do projeto Cinema Juventude e Ruralidades.

O projeto será desenvolvido por meio de oficinas temáticas que contemplem a questão ambiental, amplamente negligenciada quando se trata do ambiente rural. No caso específico do assentamento participante do projeto, há experiências de instalação de infraestruturas inovadoras, no que se refere ao tratamento dos efluentes líquidos, preservação de áreas consideradas de reservas de mananciais e projeto de agrofloresta em implantação. Pretende-se estimular, por meio das oficinas, o olhar dos jovens participantes do projeto para a questão ambiental e registrar por meio de imagens e vídeos experiências realizadas no lugar em que vivem.

A oficina temática sobre educação do campo foi realizada em novembro de 2015 e dela resultou a produção de vídeos documentais em que os jovens registraram algumas experiências de educação do campo no assentamento, as críticas ao abandono do projeto de formação na educação básica no local de assentamento e concepções de educação do campo entre as professoras assentadas. Os vídeos produzidos foram apresentados na oficina realizada no mês de fevereiro de 2016 e serão disponibilizados na Plataforma Sementeia¹, em parceria com o Instituto Terra Mãe, da UNICAMP. Os demais documentos do projeto de extensão podem ser analisados a partir da página do projeto² na internet ou na rede social³.

1 Os vídeos poderão ser acessados no seguinte endereço <http://sementeia.org/2015/10/turma-luiz-beltrame/>

2 Ver: <https://cinemajuventude.wordpress.com/>

3 O projeto possui um boletim informativo na rede social Facebook - A voz do Jovem no Campo: <https://www.facebook.com/avozdojovemdocampo>

A problematização da questão ambiental se realiza por meio da abordagem investigativa e do referencial teórico que contemple a educação ambiental crítica. Neste artigo, apresentaremos tal discussão na próxima seção. O diálogo com os estudantes sobre esta temática foi realizado no mês de dezembro pelo pesquisador Alexsandro Elias Arbarotti, por meio da atividade *Cinema e fim do mundo: um eu sem mundo ou um mundo sem eu?* Em que se partiu da narrativa cinematográfica para discutir as narrativas sobre a possibilidade do fim do mundo. Nessas narrativas destacaram-se as explicações que advém dos desequilíbrios ambientais e da intervenção humana e as explicações fantásticas como possibilidades de interpretação.

É importante destacar, também, que o projeto de extensão está articulado a pesquisas realizadas no interior do CPEA, com orientações de mestrado⁴, monografias e doutoramento.

Educação ambiental na perspectiva crítica

Vários autores apontam como precursores da educação ambiental as conferências realizadas na década de 1970 pela Organização das Nações Unidas. Guimarães (1995) afirma que na primeira conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada em Estocolmo, em 1972 o tema educação para o meio ambiente foi discutido numa abordagem multidisciplinar, abrangendo vários níveis de ensino escolar e a educação não formal, com o objetivo de sensibilizar a população para os cuidados necessários com o meio ambiente. As demais conferências da década de 1970, realizadas em Belgrado, em 1975 (Seminário Internacional sobre Educação Ambiental), e em Tbilisi, em 1977 (Conferência Intergovernamental sobre Educação para o Ambiente), reforçam o caráter multidisciplinar da educação ambiental e o questionamento ao modelo de desenvolvimento econômico.

Da Conferência de Tbilisi resulta um documento que é considerado por vários autores como o primeiro a traçar de forma mais sistemática as diretrizes, conceituações e procedimentos para a educação ambiental. Nesse documento, há recomendações de que a educação para o ambiente deve reformular constantemente seus métodos, conteúdos e orientações, tentando superar a educação tradicional, com o intuito de levar à conscientização sobre os problemas ambientais nacionais e internacionais, em uma perspectiva interdisciplinar. Nota-se que, nesse documento, a concepção pedagógica muda, apresentando como objetivo “promover um diálogo interdisciplinar, quanto aos conteúdos e objetivos de cada disciplina, articulando-as entre si” (Guimarães, 1995, p. 20), com o intuito de contribuir para a compreensão integral dos problemas

ambientais. Está presente não mais a perspectiva multidisciplinar, mas sim a interdisciplinaridade e a necessidade de abordar os problemas ambientais em diferentes níveis interestaduais – local, regional, nacional, global – de modo integrado.

A educação ambiental poderia, com isso, contribuir para um processo de aprendizagem contínuo, uma prática educativa emancipatória. Da interpretação desse documento emergiram várias ações educativas que assumiram diferentes orientações teórico-metodológicas. Contudo, podemos entender a realização dessas conferências não como uma iniciativa de organismos supranacionais que representam os interesses do Estado e sim uma *reação* ao movimento da sociedade civil que reivindicava desde o final do século XIX um olhar atento do Estado às consequências do desenvolvimento do capitalismo industrial, reunidas no que se convencionou denominar problemas ambientais ou questões ambientais.

Giddens (1991) aponta que os movimentos ecológicos modernos, os que emergem na década de 1960, são resultado da ruptura com os movimentos operários na luta pelo ambiente criado. No século XIX não era possível distinguir o industrialismo do capitalismo e seus efeitos perversos sobre os modos tradicionais de vida, por isso, os movimentos ambientalistas tinham forte influência do romantismo e associavam-se aos operários. A atual separação entre esses movimentos reflete o aumento da consciência dos riscos que o desenvolvimento industrial traz. Nessa concepção, os movimentos ambientalistas permitem vislumbrar futuros possíveis ao mesmo tempo em que são agentes de mudança.

Assim, é necessário reconhecermos a influência dos organismos internacionais, os interesses dos governos nacionais e a força da opinião pública como agentes de poder e, em consequência, agentes que atuam com frequência na defesa de interesses de grandes corporações na manutenção do sistema econômico vigente. Beck (1997) afirma que alguns aspectos da sociedade industrial tornam-se social e politicamente problemáticos na medida em que, as organizações de interesse, o sistema judicial e a política são obscurecidos por debates e conflitos que se originam na sociedade de risco.

A educação ambiental, enquanto prática educativa articulada à problemática ambiental, não está livre da influência desses interesses. Grande parte das críticas à concepção de desenvolvimento sustentável, amplamente aceita entre os educadores ambientais, diz respeito à apropriação do discurso de sustentabilidade por empresários que camuflam ações de exploração dos recursos naturais sem dimensionar as consequências ambientais. Para Montibeller-Filho (2001) a sustentabilidade proposta pelos “economistas ecológicos” parte do conceito de espaço ambiental integrado em que se reconhece a pressão externa exercida pelos novos movimentos sociais de cunho ambientalista na tentativa de diminuir o efeito das trocas ecologicamente desiguais. O autor tece críticas ao paradigma da racionalidade ambiental, pois o alcance limitado das ações

4 Em 2016 foram defendidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – TerritoriAL as dissertações de Bruno Lacerra e Thaylyze Goes.

marginais promovidas pelos movimentos ecológicos não respondem à problemática ambiental global e não resulta em mudanças significativas na economia global. Assim, a regulação imposta por ações voluntárias e coletivizada, a criação de leis e regulamentos que levem em conta a pressão exercida pelos movimentos ambientalistas tem caráter limitado impedindo atingir-se o desenvolvimento sustentável no capitalismo (Montibeller-Filho, 2001).

Jacobi (2005) aponta que o conceito de desenvolvimento sustentável elaborado pela Comissão Bruntland em 1987 é convenientemente sem sentido ao pautar-se num conjunto vago de análises e recomendações. Tece críticas ao relatório Bruntland é por seu caráter eminentemente político que pouco considerou os enunciados científicos a respeito das questões ambientais contemporâneas. O reconhecimento desses limites da ação ambiental e da educação ambiental como práticas individuais ou coletivas não reduzem, a nosso ver, sua importância como prática educativa que possibilite a formação crítica.

Loureiro (2006) é um dos autores que podemos inserir dentre os que concebem a educação ambiental numa perspectiva crítica, tanto em relação às práticas educativas, quanto ao referencial teórico que fundamenta as pesquisas. Defende uma posição ética libertadora e emancipatória, pautada na pedagogia histórico-crítica e emancipatória de Paulo Freire. Loureiro analisa os fundamentos da teoria crítica e sua contribuição para as teorias pedagógicas e pesquisas educacionais para propor uma concepção de educação ambiental crítica. O que se denomina de teoria crítica corresponde a um conjunto de reflexões filosóficas ocorridas desde o final do século XIX e que assumem caráter epistemológico.

As proposições críticas admitem que o conhecimento é uma construção social, historicamente datada, não neutra, que atende a diferentes fins em cada sociedade, produzindo e reproduzindo relações sociais, inclusive as que se referem à relação entre saber e poder. Isso basicamente significou incorporar, no interior da “crítica” em teoria educacional, as inúmeras perspectivas marxistas, a fenomenologia e a hermenêutica. (Loureiro, 2006). Encontramos aqui o aporte teórico para entender a educação ambiental como prática educativa capaz de promover a emancipação, em uma proposta educacional crítica.

Em um estudo exploratório, Oscar (2006) analisa as dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação em Educação em universidades fluminenses que abordavam o tema educação ambiental, tentando identificar quais as matrizes teóricas usadas na construção do referencial de análise nas pesquisas. As conclusões do autor, após realizar a análise de conteúdo de 23 dissertações de mestrado defendidas entre 1995 e 2005, apontam para o maior número de pesquisas em educação ambiental que usam o referencial crítico em suas análises. Contudo, foi

possível identificar nos trabalhos que abordavam as práticas educativas a tentativa de condução do professor ao impor as concepções que julgam ser mais válidas ou verdadeiras.

A grande maioria dos trabalhos pautados na escola parte do pressuposto que é possível a “moldar” dos alunos através da Educação Ambiental, à qual atribuem a condição de força transformadora dos sentidos, das representações e dos valores, reforçando a crença implícita na educação como força transformadora. Será que realmente é assim? A educação oferece infinitas possibilidades, mas tem também suas limitações. “(...) É necessário um certo policiamento para que o educador não se julgue onipotente e não ignore o direito e a liberdade que tem o indivíduo de se expressar e construir o seu próprio conhecimento” (Oscar, 2006, p.89). Percebe-se, assim, que a despeito de um discurso crítico, as práticas pedagógicas e as ações educativas em educação ambiental podem assumir as características e práticas preconizadas pelas teorias pedagógicas tradicionais.

Reis (2007) fez uma ampla pesquisa bibliográfica para identificar qual a relação entre ensino de ciências e formação do aluno crítico para propor o uso da metodologia de solução de controvérsias no ensino de educação ambiental. As investigações apontam que a concepção de ciência difere entre adultos, pesquisadores, aplicação prática das ciências e ensino de ciências na escola formal. Tal qual identificado por Oscar (2006), Reis afirma que a principal contradição identificada é que os professores reconhecem a ciência como um campo de controvérsias, mas poucos recorrem a essa estratégia, pois a ciência escolar é apresentada como não problemática, livre de valores e não controversa.

Considerações Finais

Procuramos neste texto apresentar a experiência do CPEA na realização de dois projetos de extensão universitária que envolvem a juventude rural do Assentamento Reunidas, município de Promissão/SP. Um dos projetos tem por foco identificar e registrar experiências de educação ambiental críticas e práticas ambientais realizadas no assentamento. O registro será feito por meio de vídeos e fotografias. Este projeto integra um projeto maior, que reúne diferentes pesquisadores, parcerias institucionais, estudantes universitários e jovens do campo, realizado em virtude do financiamento obtido por meio de edital específico do PRONERA/CNPq/MDA, denominado “Cinema, Juventude e Ruralidades”. Considera-se importante destacar que sem essas fontes de financiamento a realização do projeto seria comprometida, devido aos custos de deslocamento entre a Universidade e o Assentamento Reunidas (cerca de 200 quilômetros desde a UNESP de Marília), equipamentos necessários à realização das atividades do projeto e custos com alimentação dos jovens educandos.

Embora sejam experiências de extensão, é importante mencionar a articulação da extensão com a pesquisa realizada por integrantes do projeto. Há pesquisas dissertativas concluídas, monografias e pesquisas de doutoramento em realização. A participação no projeto estreitou laços com os assentados e possibilitou a realização dois trabalhos de campo

com estudantes do curso de Ciências Sociais que cursaram a disciplina Fundamentos da Geografia. Outras atividades incluem a parceria com o Instituto Terra Mãe da Unicamp e as aprendizagens de uso do espaço virtual, por meio da Plataforma Sementeia.

Referências

- Alves, M. e Dayrell, J. (2015). Ser alguém na vida: um estudo do meio rural e seus projetos de vida. *Educação e Pesquisa*, 41(02), 375-390.
- Beck, U. (1997). A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. Em U. Beck, A. Giddens e S. Lash. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. (pp. 1-52) São Paulo: Unesp.
- Brumer, A. (2007) A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. *Juventude Rural em perspectiva*. Rio de Janeiro, Mauad X.
- Giddens, A. (1991). *As conseqüências da Modernidade*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Guimarães, M. (1995) Sustentabilidade e educação ambiental. In: S. Cunha e A. Guerra (org.). *A questão ambiental: diferentes abordagens* (pp. 71-95). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Jacobi, P. (2005). Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educação e Pesquisa*, 31(02), 233-250.
- Loureiro, C. (2006). Educação ambiental e teorias críticas. In: M. Guimarães (Org.). *Caminhos da educação ambiental: da forma à ação* (pp. 51-86). Campinas: Papyrus.
- Loureiro, T. e Moulin, M. (2015). Juventude e projetos de futuro: Possibilidades e sentidos do trabalho para os estudantes do IFES. *Trabalho e Educação*, 24(02), 71-84.
- Montibeller-Filho, G. (2001). *O mito do desenvolvimento sustentável. Meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias*. Florianópolis: UFSC.
- Oscar, S. (2006). *A Produção sobre Educação Ambiental nos Mestrados em Educação de Seis Universidades Fluminenses no Período 1995-2005*. Petrópolis: Universidade Católica de Petrópolis.
- Reis, P. (2007). Os temas controversos na educação ambiental. *Pesquisa em educação ambiental*, 2(1), 125-140.
- Simonetti, M.; Lacerra, B.; Arbarotti, A.; & Pereira, T. (2013). A Reprodução Social nos assentamentos de reforma agrária: o caso do Assentamento Reunidas/promissão /SP. In: *Anais VI Simpósio sobre reforma agrária e questões rurais*. Uniara, Araraquara.
- Souza, M. (2008). Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educação e Sociedade*, 29(105), 1089-1111.