

Formação emancipatória e sustentabilidade socioambiental: conexões e desafios entre Brasil e Portugal

*Emancipatory education and socio-environmental sustainability:
connections and challenges between Brazil and Portugal*

*Formación emancipadora y sostenibilidad socioambiental: conexiones y
desafíos entre Brasil y Portugal*

Recebido: 19/04/2025 | **Revisado:**
18/06/2025 | **Aceito:** 02/07/2025 |
Publicado: 31/08/2026

Rose Márcia da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8562-5223>

Instituto Federal de Mato Grosso
E-mail: rose.marcia593@gmail.com

Como citar: SILVA, R. M. Formação emancipatória e sustentabilidade socioambiental: conexões e desafios entre Brasil e Portugal. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 02, n. 26, p.1-26 e18514, ago. 2026. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Este artigo analisa as políticas educacionais de Ensino Médio, e sua relação com o trabalho, no Brasil e em Portugal, destacando convergências e divergências na busca por formação emancipatória e sustentabilidade socioambiental. Baseado em análise documental, revisão bibliográfica e observação de práticas pedagógicas, salienta-se a relevância do trabalho como princípio educativo e da participação crítica para o desenvolvimento local e a transformação social.

Palavras-chave: Trabalho-Educação. Sustentabilidade Socioambiental. Formação Emancipatória.

Abstract

This article analyzes high school educational policies and their relationship with work in Brazil and Portugal, highlighting convergences and divergences in the quest for emancipatory formation and socio-environmental sustainability. Based on documentary analysis, bibliographic review, and observation of pedagogical practices, it underscores the relevance of work as an educational principle and the importance of critical participation for local development and social transformation.

Keywords: InWork-Education. Socio-Environmental Sustainability. Emancipatory Formation.

Resumen

Este artículo analiza las políticas educativas de la educación secundaria y su relación con el trabajo en Brasil y Portugal, destacando convergencias y divergencias en la búsqueda de una formación emancipadora y de la sostenibilidad socioambiental. Basado en el análisis documental, la revisión bibliográfica y la observación de prácticas pedagógicas, se enfatiza la relevancia del

trabajo como principio educativo y la importancia de la participación crítica para el desarrollo local y la transformación social.

Palabras clave: Trabajo-Educación. Sostenibilidad Socioambiental. Formación Emancipadora.

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre a integração entre educação, trabalho e sustentabilidade socioambiental, tem ganhado relevo nas políticas educacionais de diversos países. No caso brasileiro, a criação dos Institutos Federais (Lei n. 11.892/2008) estabeleceu um marco na democratização da formação técnica e científica, sobretudo em áreas interiores, permitindo o acesso de jovens quilombolas, indígenas, ribeirinhos e camponeses a conhecimentos e práticas condizentes com suas realidades. Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e as subsequentes reformas no Ensino Secundário fomentaram a expansão dos cursos profissionais, hoje acompanhados por referenciais curriculares que incorporam a educação ambiental e a cidadania.

O presente estudo, de abordagem qualitativa, combinando análise documental de leis, decretos, relatórios oficiais, documentos institucionais e revisão bibliográfica, tem como objetivo analisar de que forma as políticas educacionais de Ensino Médio e sua relação com o trabalho, em ambos os países, promovem ou dificultam uma formação emancipatória que incorpore a sustentabilidade socioambiental como eixo estruturante. As questões de pesquisa que orientam o estudo incluem: como se caracterizam as relações entre trabalho, educação e emancipação humana segundo os principais teóricos; de que maneira as políticas educacionais no Brasil e em Portugal tangenciam a sustentabilidade socioambiental; e quais tensões emergem na implementação dessas políticas diante das pressões mercantis e dos conflitos sociais.

Para tanto, o texto está organizado em seções que discutem, inicialmente, os referenciais teóricos sobre Estado, Política e Trabalho; em seguida, apresenta-se o debate sobre sustentabilidade socioambiental e educação profissional, contextualizando a realidade de Brasil e Portugal para, por fim, apontar possíveis aproximações e distanciamentos. Espera-se, assim, contribuir para o debate acerca de modelos de desenvolvimento que articulem justiça social, diversidade cultural e preservação ambiental, fortalecendo o protagonismo de educadores e estudantes em uma perspectiva crítica e transformadora.

2 REFLEXÕES SOBRE ESTADO, POLÍTICA, TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA EM GRAMSCI

A política, segundo Gramsci (1991), é a atividade humana central, pois conecta a consciência individual ao mundo social e natural em todas as suas

dimensões. O autor reelabora o conceito marxista de Estado ao concebê-lo como “Estado ampliado”, que ultrapassa o aparato governamental tradicional. Em uma sociedade capitalista, as disputas de poder não se restringem ao Estado em sentido estrito, mas se manifestam em todos os espaços coletivos onde há conflito de interesses, refletindo lutas de classe tanto nas instituições formais quanto na esfera cultural e ideológica.

Hobsbawm (2011) considera Gramsci o mais original pensador marxista ocidental do século XX. Para ele, a importância de Gramsci reside, entre outras razões, na formulação de uma teoria crítica da política que, aplicada ao contexto italiano — visto como microcosmo do capitalismo mundial —, indica caminhos para compreender tanto a realidade dos países centrais quanto a dos países periféricos, inclusive em suas conexões.

No pensamento de Gramsci (2011, p. 33, p. 41), a formação plena do ser humano somente se efetiva em um ambiente educacional que articule trabalho intelectual, participação cidadã e atividades práticas relacionadas à produção e à vida coletiva. Ele defende uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2011, p. 33).

Esse entendimento dialoga com a concepção de formação omnilateral (MARX, 2013), pela qual a atividade de trabalho — compreendida como mediação fundamental entre o ser humano e a natureza — constitui o cerne da educação, contribuindo para a emancipação do sujeito. A relação trabalho-educação não se reduz, portanto, à preparação imediata para o mercado, pois o trabalho desempenha, ainda, papel histórico, ontológico e cultural (SAVIANI, 2007).

3 TERRA E NATUREZA: ELEMENTOS DE REFLEXÃO E CONTRADIÇÃO

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Caldart, “em todos os tempos históricos os seres humanos se defrontaram com a imperativa necessidade de relacionar-se com a natureza e, pelo trabalho, produzir a sua existência, eles mesmos, como parte da natureza” FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 16). Assim, é por meio do trabalho que se estabelece a unidade entre os diversos elementos da história dos seres humanos e da natureza. Como afirma Marx, “antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (MARX, apud FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 16).

A chave para entender como os seres humanos produzem os bens materiais necessários para sua sobrevivência e para unir ciência e processo revolucionário é a produção material e as relações sociais de produção.

Engels (2013, p. 26) aponta que o domínio humano sobre a natureza difere do domínio de um conquistador sobre o povo conquistado, pois “não é o domínio de alguém situado fora da natureza”, mas de alguém que, com sua carne, seu sangue e

seu cérebro, pertence à natureza, e todo o domínio sobre ela consiste em “conhecer suas leis e aplicá-las de maneira adequada”. No mesmo sentido, Marx (2013) observa que o trabalho — entendido como ação transformadora da natureza — humaniza o ser humano, conforme ele aplica o conhecimento acumulado historicamente na sua constituição, no processo de transformação da natureza e nas relações com outros seres humanos. Assim, o que distingue uma sociedade de outra e as épocas econômicas, “não ‘o que’ é produzido, mas ‘como’, ‘com’ que meios de trabalho é produzido. Estes não apenas fornecem uma medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha” (MARX, 2013, p. 257).

A origem do ser humano se entrelaça com o processo de transformação da natureza e com a origem da educação pois, para atender às necessidades produção e reprodução da vida é necessário um processo de aprendizagem, de autotransformação, de contínua preservação e transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos (SAVIANI, 2020). Portanto, é fundamental a compreensão da natureza como parceira e do ser humano como parte da natureza e não simples objetos de exploração econômica, sobretudo para o reconhecimento da necessidade de respeito aos limites ecológicos, à biodiversidade e a sustentabilidade socioambiental e, para garantia da continuidade da espécie.

Nesse sentido, se consideramos que, o ser humano é um ser social por natureza, e que “é formado pelas circunstâncias, será necessário formar as circunstâncias humanamente. Se o homem é social por natureza, desenvolverá sua verdadeira natureza no seio da sociedade” (MARX, apud FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 16). Desse modo, o ponto de partida para uma formação humana ampla, que busque recuperar a unidade ser humano-natureza, deve acontecer no seio da sociedade, na prática social, firmada na cooperação e solidariedade.

3.1 ACUMULAÇÃO PRIMITIVA E CONCENTRAÇÃO FUNDIÁRIA: IMPACTOS NA DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO

Para Marx (2013), a acumulação primitiva, processo caracterizado pela expropriação violenta dos camponeses, expulsos de suas terras e forçados a vender sua força de trabalho, não é uma consequência do capitalismo, mas sua condição histórica de origem.

Desde a Idade Média, a indústria imitava a estrutura rural, mas, na sociedade burguesa, “a agricultura transforma-se mais e mais em simples ramos da indústria” (MARX; ENGELS, 2008, p. 266), evidenciando como o capital passa a dominar todos os aspectos da vida social, da relação com a natureza à renda territorial produzida historicamente. Esse domínio inclui, historicamente, o uso do Estado para legitimar expulsões, cercamentos (clearings) e apropriações forçadas de terras, tal como ocorrido na Inglaterra entre os séculos XV e XVIII. As leis de Pobres e Vagabundos, por exemplo, criminalizavam os camponeses sem trabalho e contribuíam para a consolidação do trabalhador assalariado “livre”, porém subordinado ao capital. A expropriação da terra e da força de trabalho transformou vastas extensões de terras

e culturas em pastagens e monoculturas, subordinando a produção e reprodução às exigências do capital.

Assim, a oposição cidade-campo, segundo Marx e Engels (1998, p. 53), “surge com a passagem da barbárie para a civilização, da organização tribal para o Estado, provincialismo para a nação e persiste através de toda a história da civilização até nossos dias” e remonta à consolidação da sociedade burguesa. Tal oposição desencadeia a divisão da população em duas grandes classes, ligadas à divisão social do trabalho e dos instrumentos de produção, pois à medida que a produção passa de subsistência para mercado, o trabalho passa de autônomo e independente a assalariado e dependente e, sob controle do capital e da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, manifesta-se, dividindo também os homens em classes.

Vale salientar que os processos de acumulação primitiva de Portugal e no Brasil são distintos. De um lado está um país colonizador, moldado pela revolução burguesa, com trabalhadores assalariados sem vínculos estatutários, submetidos à exploração capitalista e sem garantia de acesso à terra, ainda que formalmente livres. De outro, um país colonizado que, segundo Oliveira (2018), sofreu um cruel processo de colonização, marcado pela expropriação e extermínio da população indígena, de sua língua, cultura, território e história, seguido de aporte de africanos na condição de escravizados e da imigração de europeus empobrecidos, submetidos a condições de trabalho exploratório.

No século XXI, o capitalismo financeiro retoma elementos de acumulação por espoliação (HARVEY, 2011). Em países como o Brasil, a concentração fundiária aumenta, delineada com a forte presença do Estado, na formulação de leis de manutenção e concentração da propriedade da terra e do poder político nas mãos de uma elite branca e livre, acirrando conflitos agrários, favorecendo a expansão de monoculturas de exportação e comprometendo a soberania alimentar de comunidades tradicionais (STÉDILE, 2011).

A chamada Revolução Verde, iniciada nos anos 1940, ampliou o modelo de monocultura intensiva, gerando elevada produtividade, mas trazendo graves consequências ambientais e sociais (HARVEY, 2011). Esse processo intensificou a concentração fundiária e a subordinação dos pequenos agricultores, agora transformados em “sem-terra” ou assalariados agrícolas. No Brasil, segundo Estevam e Stédile (2013), as empresas transnacionais e o capital financeiro em aliança com latifundiários impulsionam o agronegócio: “concentração da propriedade da terra, dos meios de produção, dos bens da natureza” e do controle de sementes. Tal dinâmica reforça o índice Gini¹ de concentração de terras e perpetua a violência estatal contra povos tradicionais e camponeses. Para Estevam e Stédile (2013), a pressão sobre áreas indígenas, quilombolas e ribeirinhas é prova de que a lógica da acumulação segue firme.

1 O Índice de Gini é um instrumento para medir o grau de concentração de renda e aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. O valor varia de zero a um, sendo que zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda, e um está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza (Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28. Acesso em: 29 jul. 2024).

3.2 O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A DIMENSÃO EMANCIPATÓRIA DA FORMAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DOS EIXOS TERRA, TRABALHO E EDUCAÇÃO

A contradição fundamental da política de desenvolvimento sustentável está em conciliar competitividade econômica, equidade social e preservação ambiental. Para Stédile (2013, p. 33) o modelo hegemônico de produção capitalista dos grandes proprietários de terra, bancos, empresas nacionais e transnacionais é agronegócio, caracterizado pelo monocultivo de larga escala; uso intensivo de máquinas agrícolas, expulsando a mão de obra do campo; uso cada vez maior de sementes transgênicas; uso intensivo de agrotóxicos, que contaminam o solo, a fauna, a flora, a água e o ar, consequências gravíssimas para a saúde da população e do planeta.

Nesse cenário, a educação pode, como vem sendo imposto pela política de empresariamento ser instrumento de consolidação e perpetuação do modelo hegemônico do agronegócio ou cumprir um papel transformador, se estruturada para questionar a lógica do capital e propor práticas emancipatórias para a construção de um mundo socialmente justo, economicamente viável e ecologicamente correto. Harvey (2011) sugere que a compreensão do capitalismo contemporâneo e de seus mecanismos de acumulação e espoliação deve fazer parte do repertório crítico de educadores(as) e estudantes. O trabalho, nessa perspectiva, é a base do metabolismo social. Logo, uma proposta educacional que vise à formação integral não pode ignorar o papel estruturante do trabalho na constituição de sujeitos e na transformação do meio social e ambiental. Assim, a formação emancipatória não se limita a conscientizar; implica incentivar a organização e a ação coletiva frente a problemas sociais e ambientais reais.

Ensinar as futuras gerações um outro “modo de produzir que desenha a função social da terra em uma forma de relação metabólica do ser humano com a natureza e não contra ela” é um compromisso ao qual as escolas comprometidas com o projeto educativo emancipatório não podem se furtar (CALDART, 2019, p. 4). Esse outro modo de produzir é a agroecologia, defendida pelos Movimentos Sociais do Campo e da Floresta, “pautada na valorização da agricultura camponesa e nos princípios da policultura, dos cuidados ambientais e do controle dos agricultores sobre a produção de suas sementes”. (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 85).

Para Caldart (2019), a importância da agroecologia reside no “modo de produzir que desenha a função social da terra em uma forma de relação metabólica do ser humano com a natureza e não contra ela.” Por isso “é preciso que esse ‘sopro de vida’ chegue a cada vez mais comunidades, que elas se apropriem do acúmulo prático e científico da agroecologia e tomem a decisão de iniciar processos de transição, entrelaçando formas de produzir, de lutar, de viver” (CALDART, 2019, p. 3).

4 BRASIL: CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS DE SUSTENTABILIDADE

4.1 CONTEXTO SOCIOECONÔMICO

De acordo com dados preliminares do Censo Demográfico de 2022, divulgados pelo IBGE (IBGE, 2022)², a população brasileira ultrapassou 203 milhões de habitantes, dos quais cerca de 13% a 14% vivem em áreas rurais, confirmando a tendência de urbanização já verificada em censos anteriores. No tocante à estrutura fundiária e produção agropecuária, o Censo Agropecuário de 2017 (IBGE, 2017) registrou aproximadamente 5 milhões de estabelecimentos agropecuários no país, ocupando cerca de 350 milhões de hectares; desse total, a agricultura familiar representa em torno de 23% da área e emprega 67% da mão de obra do campo, enquanto o agronegócio concentra cerca de 77% das terras, com crescimento na mecanização agrícola, o que confirma a forte concentração fundiária. Em relação ao uso de agrotóxicos, a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco) mantém o alerta de que o Brasil segue entre os maiores consumidores mundiais desses produtos, comercializando mais de 1 bilhão de litros anuais (ABRASCO, 2019). Entre 2019 e 2024, foram aprovados mais de 3 mil novos registros de agrotóxicos, alguns banidos em países da União Europeia e nos Estados Unidos. O impacto socioambiental desse uso intensivo manifesta-se em diversas regiões, tanto na saúde humana quanto na contaminação do solo e da água.

No que se refere aos conflitos agrários, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) estima que, entre 2023 e 2024, cerca de 90 mil famílias ainda permanecem em acampamentos ou áreas ocupadas, aguardando regularização fundiária. Dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) apontam que até o final de 2021 haviam aproximadamente 1 milhão de famílias assentadas no país, distribuídas em quase 10 mil assentamentos e 29 mil famílias acampadas aguardando serem assentadas; de modo que, a desaceleração na criação de novos assentamentos ao longo da última década tem agravado as tensões no campo (INCRA, 2021).

A Comissão Pastoral da Terra (CPT), em seu mais recente Relatório de Conflitos no Campo (CPT, 2023), identificou mais de 2.200 ocorrências que envolvem grilagem, despejos forçados, trabalho análogo à escravidão e violência contra lideranças. Esses conflitos afetaram cerca de 897 mil pessoas, configurando um dos maiores índices da última década.

No caso dos povos indígenas, foram relatados 2021 e 2022 mais de 300 episódios de invasão, garimpo ilegal e desmatamento em diversas Terras Indígenas, muitas delas em processo de demarcação não concluída, ao passo que comunidades quilombolas continuam sofrendo pressões econômicas sobre seus territórios, enfrentando lentidão nos processos de titulação (CIMI, 2022). Além disso, há aumento

2 <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41901-censo-2022-87-da-populacao-brasileira-vive-em-areas-urbanas>

de ameaças e violência contra esses povos, sobretudo em áreas em processo de demarcação não concluída. Essa escalada de conflitos também atinge comunidades quilombolas, que enfrentam lentidão na regularização fundiária, bem como pressão de empreendimentos agropecuários e madeireiros.

Por fim, o contexto agrário e ambiental brasileiro ainda apresenta elevados níveis de desigualdades territoriais e sociais, além de problemas estruturais como a concentração fundiária, o uso intensivo de agrotóxicos, o desmatamento e os conflitos por terra. Esses fatores configuram desafios para a implementação de políticas públicas eficazes, voltadas à garantia do acesso à terra, à proteção dos direitos constitucionais de povos indígenas e comunidades quilombolas e à promoção de um desenvolvimento agrário mais justo e equilibrado.

4.2 PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS DE SUSTENTABILIDADE

A política educacional brasileira estabelece na legislação e documentos institucionais, a sustentabilidade como eixo fundamental na formação do ser humano na atualidade. A Constituição Federal de 1988 prevê o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e, em nível nacional, a Lei nº 9.795/1999, institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e estabelece que a educação ambiental é um componente essencial da educação nacional e sua alteração pela Lei nº 14.926/2024, de modo a assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental. O objetivo é que as escolas brasileiras contemplem e seus projetos pedagógicos atividades relacionadas aos riscos e emergências socioambientais, mudanças do clima e proteção da biodiversidade. Esses objetivos foram enfatizados no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014).

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) é um amplo espaço de diálogo e participação democrática voltado para a formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas educacionais no Brasil, que reúne diversos segmentos da sociedade para debater propostas e estabelecer diretrizes que embasam os PNEs. Em 2023 CONAE reuniu e propôs metas para o novo PNE 2025-2035 “Política de Estado para garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”, que está em tramitação no Congresso Nacional, fruto de proposições das conferências municipais, estaduais e nacional.

No Documento Final da Conferência Nacional da Educação (CONAE) (2024), destaca-se a promoção de uma educação fundamentada na sustentabilidade socioambiental, na justiça social e na proteção da biodiversidade. As estratégias sugeridas incluem a expansão da educação profissional, articulada às demandas locais e regionais, e orientada pelo princípio do trabalho como processo educativo, em sintonia com o desenvolvimento sustentável. Para viabilizar essa perspectiva,

alinhamento com diretrizes nacionais e internacionais, como a Agenda 2030³, o Documento Final enfatiza a necessidade de articular educação, ciência, tecnologia e inovação, com foco na prevenção de crises climáticas e na adoção de novos padrões de produção e consumo, de modo a incorporar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e promover uma educação integrada, que valorize a diversidade sociocultural e a biodiversidade.

O texto destaca a importância da implementação de uma política de Estado, voltada à construção de um modelo de desenvolvimento sustentável e de planos de contingência para emergências climáticas e catástrofes ambientais, que garanta dignidade e justiça socioambiental para as presentes e futuras gerações. O Documento Final enfatiza, também, a necessidade do fortalecimento da educação ambiental crítica em todos os níveis de ensino, assegurando a abordagem transversal de questões urgentes, como a mudança climática, práticas socioambientais sustentáveis e a proteção de povos e comunidades tradicionais, com combate ao racismo ambiental e incentivo à agricultura familiar e agroecológica.

Experiências na Educação do Campo, e Ensino Médio Integrado⁴ têm apresentado resultados significativos. A perspectiva histórico-crítica (SAVIANI, 2007) e o trabalho como princípio educativo têm se mostrado fundamentais na elaboração de currículos que articulam formação acadêmico-científica às realidades socioterritoriais (TAFFAREL; MOLINA, 2012).

Nas escolas vinculadas do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), por exemplo, a “reforma agrária popular” abrange não apenas a distribuição de terras, mas também a construção de um projeto político-educacional que assegure a produção de alimentos saudáveis, respeite as diversidades culturais e preserve os recursos naturais.

Por outro lado, a criação, expansão e interiorização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e a implantação do Ensino Médio Integrado, é uma das mais importantes políticas públicas do país, que leva às regiões interioranas do país o desenvolvimento social, econômico e cultural e possibilita o acesso de milhares de jovens quilombolas, ribeirinhos, do campo e periféricos a conhecimentos técnicos e científicos de qualidade, a empregos qualificados e o ingresso no Ensino Superior (FRIGOTTO, 2018).

Desde sua criação, Lei nº 11.892/2008, estabeleceu-se como princípio a formação integral do ser humano, fundamentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse tripé pedagógico busca manter um ciclo contínuo de ação-reflexão-ação, partindo da realidade social, analisando-a em sua complexidade e propondo soluções para problemas institucionais, regionais e nacionais.

3 A Unesco, por meio da Agenda 2030, instituiu a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). É um instrumento ambicioso para se atingir os 17 Objetivos do DS, visando à superação da desigualdade e da pobreza, e, também, para contribuir com o enfrentamento das questões ambientais urgentes e globais – como a mudança do clima – as quais exigem políticas públicas igualmente ambiciosas, e para buscar transformações em nosso modo de pensar e agir (CONAE, 2024, p. 196).

4 Integração entre a Educação Básica e Educação Profissional possibilitada pelo Decreto nº 5.154/2004.

É na prática social, seja no setor produtivo, no sindicato, no partido ou no movimento social, que os seres humanos se formam como seres humanos. Neste sentido, o desenvolvimento de projetos e atividades de extensão é extremamente importante na formação da juventude, pois firma um compromisso social, pela prática social, pensando-se possibilidades, alternativas de transformação e de construção de um projeto de sociedade.

Por essa razão, o diálogo entre as instituições públicas de ensino (da cidade e do campo), movimentos sociais é essencial, pois fortalece a troca de saberes científicos, saberes tradicionais e prática social, abrindo caminhos para práticas formativas contra-hegemônicas (FISCHER; VENDRAMINI, 2019). A exemplo, o Instituto Federal de Educação de Mato Grosso (IFMT), mantém dois programas destinados à: comunidades tradicionais, assentamentos da reforma agrária, ribeirinhos, indígenas, quilombolas e catadores” - Programa Dom Pedro Casaldáliga e mulheres em vulnerabilidade social (chefes de família; em situação de violência doméstica; indígenas; quilombolas; de povos originários; da agricultura familiar; imigrantes e privadas de liberdade) - Programa Tereza de Benguela. O objetivo principal desses programas está no atendimento ao compromisso de Desenvolvimento Sustentável (ODS) - Agenda 2030 de: acabar com a pobreza; assegurar a educação inclusiva ao longo da vida; igualdade de gênero; crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável e emprego pleno e produtivo. Ainda, o IFMT publica anualmente edital de projetos de extensão, elegendo entre temas prioritários a sustentabilidade ambiental.

No entanto, ainda é um desafio, pois em 2024 apenas 8,5% dos projetos estavam relacionados a essa temática. Essa é uma realidade contraditória de IFs que estão localizados em regiões com predominância do agronegócio, conciliar o desenvolvimento econômico e científicos dos “arranjos produtivos” locais e o desenvolvimento socioambiental de uma diversidade de povos, culturas e natureza.

Iniciativas como o Centro Vocacional Tecnológico (CVT) de Agroecologia e Produção Orgânica do Cerrado, no IFMT Campus São Vicente demonstram a possibilidade de aliar teoria e prática em sistemas de cultivo sustentáveis, incentivando o protagonismo estudantil e o diálogo com produtores de pequenas propriedades rurais (IFMT, 2018).

Além disso, o projeto desenvolve atividades de integração com outras entidades e instituições de pesquisa, organizações, universidades, escolas do campo, comunidades e movimentos sociais, visando a troca de experiências e o aprimoramento das tecnologias sustentáveis. As ações incluem o desenvolvimento de práticas de recuperação de áreas degradadas, a produção de hortas agroecológicas, a realização de fóruns de combate aos impactos dos agrotóxicos, bem como o incentivo ações de incentivo e assistência a produtores de pequenas propriedades na adoção de práticas agroecológicas. Esse exemplo corrobora o que destacam Caldart (2019) e o MST (2013): as práticas agroecológicas vão além de uma dimensão técnica, pois resgatam valores de solidariedade, preservação ambiental e emancipação social.

5 PORTUGAL: CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-ECONÔMICO E OS DESAFIOS DA SUSTENTABILIDADE

A história de Portugal e a sua diversidade geográfica refletem uma nação moldada pela expansão ultramarina, pelo intercâmbio cultural e pela constante adaptação. Atualmente, o país enfrenta o desafio de equilibrar o crescimento econômico com a preservação das comunidades rurais, a proteção ambiental e a coesão social. Entre os desafios apontados para o futuro, destacam-se a necessidade de alcançar um desenvolvimento harmônico do território, bem como de promover práticas sustentáveis que constituam a base para a construção do futuro de Portugal, e a consolidação da democracia por meio da educação, da economia e da justiça social (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2005).

A população portuguesa é de aproximadamente 10 milhões de habitantes, concentrada sobretudo em áreas urbanas, ao passo que o interior enfrenta desafios de despovoamento e envelhecimento populacional (INE, 2023). Embora exista uma tendência de urbanização crescente, as comunidades rurais continuam a ter um peso fundamental, tanto na preservação de tradições culturais como no fornecimento de bens agrícolas e agroalimentares. Dados da Pordata mostram que o setor agrícola representa 2.4% do PIB, mas exerce um papel essencial na manutenção de comunidades locais, na proteção ambiental e na valorização do patrimônio cultural (PORDATA, 2023).

Em 2024, cerca de 5 milhões de pessoas estavam empregadas em Portugal, distribuídas principalmente pelos setores dos serviços, indústria, construção e agricultura (INE, 2024). No entanto, o número de pessoas ocupadas no setor agrícola tem vindo a diminuir ao longo das décadas, acompanhando a tendência de urbanização e o recurso crescente à mecanização no campo. Nesse cenário, o desenvolvimento sustentável tornou-se um grande desafio para as políticas públicas, que procuram conciliar a necessidade de aumentar a produção de alimentos com a necessidade de reduzir o impacto ambiental (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA E PESCAS, s/d).

Nesse sentido, programas como o Programa de Desenvolvimento Rural (PDR 2020) (REPÚBLICA PORTUGUESA, s/d) e a Estratégia Portugal 2030 (REPÚBLICA PORTUGUESA, s/d) visam reforçar a competitividade agrícola e florestal, incentivar práticas agrícolas sustentáveis, a preservação da biodiversidade e o ecoturismo, fundamentais para revitalizar as comunidades do interior e assegurar a renovação geracional no meio rural. A aposta em energias renováveis, a digitalização de serviços e a diversificação das atividades econômicas (por exemplo, através do agroturismo e da produção agroecológica) contribuem para um crescimento mais equilibrado e inclusivo. Ao mesmo tempo, iniciativas regionais, como a requalificação de aldeias históricas e a criação de redes de produtos locais, reforçam a sustentabilidade social e a preservação do patrimônio cultural.

Na prática, pretende-se fortalecer infraestruturas, fomentar o empreendedorismo e investir na formação profissional das populações locais,

articulando inovação tecnológica com a sabedoria tradicional do meio rural. Além disso, a participação ativa de Portugal em organizações como a ONU, a OTAN e a OCDE, o pertencimento à União Europeia, à Zona Euro e à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), bem como a manutenção de relações diplomáticas e de cooperação com diversos países em África e na América do Sul, reforçam o papel do país na construção de pontes, especialmente nas áreas de defesa, direitos humanos e economia. Desse modo, Portugal tem procurado cumprir as metas da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, promovendo uma transição ecológica que englobe o combate às desigualdades territoriais, o respeito pelos recursos naturais e a participação ativa das comunidades na construção do seu próprio futuro.

5.1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SUSTENTABILIDADE

A política educacional portuguesa sofre influência de orientações da União Europeia e da OCDE (LEMOS, 2014), que demandam maior articulação entre escola e mercado de trabalho. Contudo, pesquisadores pontuam tensões entre visões meritocráticas/vocacionalistas e concepções mais igualitárias e democráticas de escola. Para Ferreira e Cerdeira (2020) o modelo educacional imposto pelos organismos internacionais prioriza a preparação imediata para o trabalho, sem garantir, necessariamente, uma sólida formação humanística ou perspectivas críticas acerca das estruturas produtivas.

De acordo com a Direção-Geral da Educação – República Portuguesa⁵, um dos grandes desafios que se coloca ao cidadão do século XXI consiste na preservação do ambiente, sendo cada vez mais assumida a necessidade de salvaguarda da equidade entre gerações, assente num modelo de desenvolvimento sustentável. De modo que a educação ambiental foi gradativamente incorporada como eixo transversal do ensino, culminando na elaboração de orientações curriculares específicas para todos os ciclos de ensino.

A adoção do Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade pela Direção-Geral da Educação (DGE), elaborado em parceria com diretores de estabelecimentos escolares, Associação de Professores de Geografia, Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE), Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA), Centro de Informação, Divulgação e Ação para o Ambiente e Desenvolvimento (CIDAADS) e Agência Portuguesa do Ambiente (APA), reforça a necessidade de integrar a dimensão transversal da Educação para a Cidadania e as dimensões econômica, social e ambiental nos currículos.

O desenvolvimento de projetos e iniciativas em todas as áreas curriculares e na organização e regras da vida da comunidade escolar, contribuem com formação integral e social dos estudantes. De modo que, os três pilares da sustentabilidade - econômico, social e ambiental - foram integrados no currículo, e programas de disciplinas como Geografia, Ciências Naturais e Físico-Química são substituídos por

5 <https://www.dge.mec.pt/sustentabilidade-para-educacao-ambiental>

orientações curriculares que reforçam a relação entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, numa abordagem crítica de Desenvolvimento/Crescimento Econômico e Tecnológico.

Assim, o referido documento:

- Integra a Estratégia Nacional de Educação Ambiental (ENEA 2020) e estabelece compromissos para a construção da literacia ambiental;
- Possui caráter flexível, podendo ser usado parcialmente ou em sua totalidade em diferentes contextos escolares, desde a Educação Pré-Escolar até o Ensino Secundário;
- Organiza-se por grandes temas (Sustentabilidade, Ética e Cidadania; Produção e Consumo Sustentáveis; Território e Paisagem; Alterações Climáticas; Biodiversidade; Energia; Água; Solos), detalhando subtemas e objetivos de aprendizagem que estimulam a compreensão integrada dos desafios ambientais;
- Valoriza o desenvolvimento de competências, como a capacidade de analisar criticamente a realidade, formular argumentos e sustentar decisões frente aos impactos das atividades humanas sobre o ambiente;
- Enfatiza a transversalidade da educação ambiental, incentivando o desenvolvimento de projetos e iniciativas em sala de aula e na comunidade, promovendo a formação pessoal, social e cidadã dos(as) estudantes;
- Articula-se com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as Aprendizagens Essenciais, reforçando a postura ativa na solução de problemas ambientais e o exercício de uma cidadania responsável.

Nesse contexto, o referencial oferece um conjunto de diretrizes práticas para que escolas e docentes mobilizem saberes científicos, valores éticos e metodologias participativas, fomentando uma cultura de cidadania ambiental que se expanda para além dos espaços escolares, envolvendo famílias, comunidades e organizações locais. Assim, o documento renova o compromisso de Portugal com a educação ambiental e reflete a convergência de esforços interministeriais nomeadamente entre os ministérios da Educação e do Ambiente para a promoção de práticas e políticas sustentáveis.

Citando como exemplo, o Projeto Pedagógico da Escola Secundária Campos Melo orienta o ensino para as metas do Plano de Desenvolvimento Europeu 2022-2027, de melhoria da qualidade educativa e formação de cidadãos eticamente responsáveis e capacitados para a aprendizagem ao longo da vida, num ambiente escolar atento ao bem-estar socioemocional e à sustentabilidade socioambiental (ESCOLA SECUNDÁRIA CAMPOS MELO, 2022, p. 3-10). Por sua vez, Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto apresenta no seu projeto pedagógico uma visão educativa centrada no desenvolvimento humano e cívico, valorizando a diversidade e o compromisso com a sustentabilidade socioambiental. Ressalta a importância da formação cidadã integral, da inclusão efetiva e da valorização das práticas ambientais

através do envolvimento contínuo com o Programa Eco-Escolas⁶, promovendo a conscientização e o engajamento dos estudantes em ações sustentáveis, reforçando a cidadania ativa e responsável dentro e fora do contexto escolar (AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FREI HEITOR PINTO, 2022).

No entanto, persistem desafios no que se refere à consolidação efetiva das ações de Educação Ambiental no cotidiano escolar. Embora o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade ofereça instrumentos pedagógicos e oriente para uma prática interdisciplinar, a sua implementação enfrenta obstáculos como a sobrecarga curricular, a falta de formação continuada de professores e a carência de recursos didáticos específicos (LE MOS, 2014; DGE, 2020).

Ainda há tensões entre lógicas de competitividade e abordagens mais democráticas de ensino, o que pode dificultar o aprofundamento de práticas participativas e colaborativas em torno da sustentabilidade. Além disso, a desarticulação entre políticas setoriais (ambiente, educação, agricultura, indústria) compromete a coerência das iniciativas, gerando resultados pontuais em vez de mudanças estruturais (GUIMARÃES; PACHECO; SEABRA, 2013).

Da mesma forma, a escassez de parcerias regulares com instituições locais e a limitada sensibilização das famílias para o envolvimento em projetos ambientais reduzem o impacto formativo e comunitário (DGE, 2020). Nesse cenário, garantir condições materiais, metodológicas e políticas para que as escolas promovam não apenas conteúdos ecológicos, mas também a reflexão crítica e a participação social, permanece como um dos principais desafios à consolidação da Educação Ambiental e ao cumprimento das metas de sustentabilidade assumidas por Portugal (ENEA 2020).

6 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS: BRASIL E PORTUGAL

As organizações internacionais, como a União Europeia (UE), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC) e UNESCO, têm exercido crescente influência, controle e regulação sobre as políticas educacionais ao pautarem reformas voltadas para a competitividade econômica e a padronização de currículos (ANTUNES, 2005). A regulação advinda dessas instâncias, apoiada por órgãos como o Banco Mundial e o FMI, reforça a lógica de mercado e o gerencialismo, em detrimento de concepções formativas mais amplas, ancoradas em valores de justiça social e sustentabilidade socioambiental (ANTUNES et al., 2021), intensificando o empresariamento da educação e a adoção de parcerias público-privadas (ANTUNES; PERONI, 2023).

No Brasil, o movimento “Todos pela Educação”, composto por diversas fundações e institutos privados, como a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú Social, Instituto Gerdau, Associação Brasileira do

6 Programa internacional da “Foundation for Environmental Education”, desenvolvido em Portugal desde 1996 pela ABAE, que tem por objetivo encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola, no âmbito dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 30.

Agronegócio (ABAG) e Instituto Ayrton Senna, intensifica a lógica de mercado e reforça a dualidade da educacional de uma escola para ensinar a executar e uma escolar para ensinar a pensar e criar.

Tanto no Brasil quanto em Portugal, há esforços de integração entre educação básica e formação profissional, visando responder às demandas do mercado de trabalho e à expansão da escolaridade (FERREIRA; CERDEIRA, 2020). No Brasil, a institucionalização dos IFs e a ênfase no Ensino Médio Integrado trouxeram possibilidades de formação que concilia o trabalho como princípio educativo e a participação efetiva das comunidades (FRIGOTTO, 2018). Em Portugal, a introdução dos cursos profissionais no Ensino Secundário atendeu à necessidade de reduzir o abandono escolar e de formar técnicos(as) intermediários(as). Entretanto, pesquisadores (GUIMARÃES; PACHECO; SEABRA, 2013) indicam que as tensões entre a funcionalidade econômica e a formação integral ainda não se encontram plenamente resolvidas.

Em ambos os contextos, as agendas neoliberais e neoconservadoras tensionam a democratização escolar, gerando ambiguidades entre o compromisso público com a igualdade de oportunidades e a tendência de empresariamento da educação. Assim, tanto no Brasil quanto em Portugal, há articulação de forças estatais e privadas, disputa de recursos públicos e intensificação da centralidade da educação na construção de projetos societários (ANTUNES; PERONI, 2023).

Com relação a sustentabilidade socioambiental, há aproximações no discurso oficial quanto à incorporação da sustentabilidade socioambiental na educação, seja no PNE (2014-2024) no Brasil, seja no Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade em Portugal, e por meio de leis e políticas públicas. Por outro lado, os distanciamentos se manifestam de forma marcante em cada contexto. No Brasil, conflitos agrários intensos e a forte hegemonia do agronegócio dificultam a implementação de práticas ambientalmente sustentáveis, enquanto em Portugal o desafio principal reside na descentralização e na desertificação rural, que exigem políticas para atrair jovens ao interior e preservar a agricultura local. Na prática, ambos ainda enfrentam desafios políticos e institucionais para consolidar uma cultura escolar que transcenda a lógica produtivista e mercantil, promovendo soluções sustentáveis e socialmente inclusivas (IFMT, 2019; DGE, 2020).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de Ensino Médio e de Educação Profissional no Brasil e em Portugal possuem potencial significativo de promoção de desenvolvimento sustentável e formação emancipatória. Esse potencial, porém, nem sempre se concretiza. No Brasil, a hegemonia do agronegócio e os conflitos agrários impõem um viés tecnicista à educação; em Portugal, as pressões mercantis e a descentralização regional dificultam a implementação uniforme de práticas ambientais integradas. Para além de discursos formais de sustentabilidade, é fundamental superar o modelo produtivista e consolidar políticas de Estado que favoreçam práticas pedagógicas emancipadoras.

A análise dos referenciais teóricos demonstra que o trabalho, entendido como princípio educativo, pode ser a chave para superar os modelos produtivistas e fomentar uma prática pedagógica crítica, que transcenda o mero preparo para o mercado. Assim, a formação emancipatória e a sustentabilidade socioambiental configuram-se como eixos articuladores de uma política educacional que reconheça as particularidades regionais, as lutas históricas de povos e comunidades e as potencialidades de um modelo de desenvolvimento que seja, ao mesmo tempo, justo, diverso e ambientalmente responsável.

Para efetivar essa transformação, é fundamental adotar medidas práticas que fortaleçam a atuação dos educadores e estimulem o protagonismo dos estudantes. Entre as recomendações, destacam-se: o fortalecimento do trabalho como base para a construção do conhecimento; a promoção de participação ativa de professores e alunos nas decisões curriculares e em projetos de extensão; a articulação efetiva entre experiências de campo e de ambiente urbano, incentivando parcerias com movimentos sociais e organizações locais; e a incorporação de uma transversalidade curricular que aborde questões como alterações climáticas, direitos humanos e justiça social.

Ademais, a articulação Brasil-Portugal, por meio de intercâmbios, redes de pesquisa colaborativa e cooperação institucional, se apresenta como um espaço fértil para trocar experiências bem-sucedidas, para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas e para a consolidação de políticas educacionais verdadeiramente transformadoras.

REFERÊNCIAS

ABRASCO - Associação Brasileira de Saúde Coletiva. Afinal, o Brasil é o maior consumidor de agrotóxico do mundo. **ABRASCO**, 2019. Disponível em: <https://abrasco.org.br/afinal-o-brasil-e-o-maior-consumidor-de-agrotoxico-do-mundo/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FREI HEITOR PINTO. **Projeto Pedagógico** - Agrupamento Frei Pinto, 2022. Disponível em: http://aefhp.pt/files/documentos-orientadores/23-24/PEA%2023_26.pdf . Acesso em: 13 dez. 2024.

ANTUNES, Fátima. Reformas do Estado e da educação: o caso das escolas profissionais em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago 2005, nº 29, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200004. Acesso em: 13 dez. 2024.

ANTUNES, Fátima; BARROS, Rosanna; CARVALHO, Maria João; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; VELOSO, Esmeraldina Costa; VILARINHO, Emília. Políticas

educacionais: gerencialismo e democratização da educação em Portugal (2007–2017). **Revista Brasileira de Educação**. 26, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782021260034>. Acesso em: 13 dez. 2024.

ANTUNES, Fátima; PERONI, Vera. Democratização e Relações entre Público e Privado em Educação: provisão, sentido e conteúdo, no Brasil e Portugal (2015-2022). **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, 2023. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1121.pdf> .Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. (Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: **MEC/Setec**, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rede_federal/relatorios_publicacoes/brasiliafinal_legal.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.926**, de 12 de abril de 2024. Altera a Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 12 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 11.892/2008**: Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 13.005/2014** - Plano Nacional de Educação 2014-2024. Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> . Acesso em: 14 dez. 2024.

CALDART, Roseli. Agroecologia nas Escolas de Educação Básica: fortalecendo a resistência ativa! In: **Encontro estadual de educadoras e educadores de assentamentos de reforma agrária do MST**, 8, 2019, Nova Santa Rita. Anais [...]. Nova Santa Rita: [s.n.], 2019. Disponível em: <https://www.biodiversidadla.org/Documentos/Agroecologia-nas-Escolas-de-Educacao-Basica-fortalecendo-a-resistencia-ativa> . Acesso em: 3 jan. 2024.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário. Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil. Dados de 2022. **CIMI**, 2022. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2023/07/relatorio-violencia-povos-indigenas-2022-cimi.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

CONAE – Conferência Nacional de Educação. **CONAE 2024**. Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Documento Final. FNE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/documento-final-da-conae-2024>. Acesso em: 10 dez. 2024

CPT – Comissão Pastoral da Terra. Encontro Estadual do MST, material mimeografado. Conflitos no campo Brasil 2023 / Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. – Goiânia: **CPT Nacional**, 2024. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/downlods?task=download.send&id=14308:conflitos-no-campo-brasil-2023&catid=41>. Acesso em: 10 dez. 2024

DGE – DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade. Lisboa: **DGE**, 2020. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

ENEA 2020. Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2020. Lisboa: **Ministério do Ambiente e Transição Energética**, 2017. Disponível em: <https://apambiente.pt>. Acesso em: 3 dez. 2024.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: RICARDO, Antunes (org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ESCOLA SECUNDÁRIA CAMPOS MELO. Plano de Desenvolvimento Europeu 2022-2027. Covilhã: **Escola Secundária Campos Melo**, 2022. Disponível em: https://www.camposmelo.pt/index.php?option=com_sppagebuilder&view=page&id=13&Itemid=105. Acesso em: 13 dez. 2024.

ESTEVAM, Douglas; STÉDILE, João Pedro. Introdução. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil**: debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FERREIRA, Valdivina Alves; CERDEIRA, Maria Luísa. Educação Profissional no Brasil e em Portugal: Relação com o Setor Produtivo. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 229-253, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.6948. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6948>. Acesso em: 22 fev. 2025.

FISCHER, Maria Clara Bueno; VENDRAMINI, Célia. Quem educa o educador? A formação humana tecendo-se nas relações entre trabalho, movimentos sociais e educação. Apresentação. **Trabalho Necessário**, v. 17, n. 34, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38041> . Acesso em: 3 fev. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminações de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ: LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli. (Orgs.). **História, natureza, trabalho e educação** – Karl Marx, Friedrich Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere** - Os Intelectuais e a Organização da Cultura. v. 2. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GUIMARÃES, Edilene Rocha; PACHECO, José Augusto; SEABRA, Filipa. Políticas de educação profissional em Portugal e no Brasil. **RBPAE** - v. 29, n.3, p. 557-574, set/dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/47225/29426>. Acesso em: 11 nov. 2024.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. Tradução de Joao Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOBBSBAWM, Eric John Ernest. **Como mudar o mundo: Marx e o marxismo, 1840–2011**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Agropecuário 2017. **IBGE**, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/21814-2017-censo-agropecuario.html?=&t=downloads>. Acesso em: 11 nov. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022. **IBGE**, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html?edicao=37225> . Acesso em: 11 nov. 2024.

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. IFMT firma parceria com MPT para implantar projeto de fazenda agroecológica. **IFMT**, 2018. Disponível em: <http://ifmt.edu.br/conteudo/noticia/ifmt-firma-parceria--com-mpt-para-projeto-de-fazenda-agroecologica/> . 2018. Acesso em: 20 jan. 2024.

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Projeto de Desenvolvimento Institucional/Projeto Pedagógico Institucional. Mato Grosso: **IFMT**, 2019.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Incra nos Estados: Informações gerais sobre os assentamentos da Reforma Agrária. **INCRA**, 2021. Disponível em: <http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php> . Acesso em: 5 jan. 2025.

INE – Instituto Nacional de Estatística. Estatísticas Oficiais de Portugal. **INE**, 2023. Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main . Acesso em: 15 jan. 2025.

LEMOS, Valter Victorino. **A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal** [Tese de doutoramento, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. Instituto Universitário de Lisboa, 2014. <http://hdl.handle.net/10071/8434> . Acesso em: 15 jan. 2025.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA E PESCAS. Ambiente. **República Portuguesa**, s/d. Disponível em: <https://agricultura.gov.pt/portal/ambiente>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra. Histórico do Movimento. **MST**, s/d. Disponível em: <http://www.mst.org.br>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra. Programa Agrário do MST: Reforma Agrária Popular. São Paulo: **MST**, 2013. Disponível em: <https://mstbrasiliem.de/wp-content/uploads/2014/02/Cartilha-Programa-agr%C3%A1rio-do-MST-FINAL.pdf> . Acesso em: 20 fev. 2025.

OLIVEIRA, Francisco. **Brasil: uma biografia não autorizada**. São Paulo: Boitempo, 2018.

PORDATA. Dados sobre a contribuição do setor agrícola para o PIB. **PORDATA**. Disponível em: <https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/economia?f%5B0%5D=geography%3A34&f%5B1%5D=theme%3A302>. Acesso em: 15 jan. 2025.

PORTUGAL. Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, páginas 3067 – 3081. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418> . Acesso em: 20 fev. 2025.

REPÚBLICA PORTUGUESA. Constituição da República Portuguesa 1976. – Revisão Constitucional 2005. **República Portuguesa**. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaorepublicaPortuguesa.aspx> x Acesso em: 10 fev. 2025.

REPÚBLICA PORTUGUESA. MINISTÉRIO DO PLANEAMENTO. Estratégia Portugal 2030 – Documento de Enquadramento Estratégico. **República Portuguesa**, s/d. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBQAAAB%2BLCAAAAAAABAAzNDC3NAEakBRcpAUAAAA%3D>. Acesso em: 05 fev. 2025.

REPÚBLICA PORTUGUESA. PDR 2020. Programa de Desenvolvimento Rural 2024-2020. **República Portuguesa**, s/d. Disponível em: https://portugal2020.pt/wp-content/uploads/pdr_2_textointegralaposdecisaoc_20167016.pdf. Acesso em: 05 fev. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&-format=pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; DE MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

STÉDILE, João Pedro. Introdução. In: STÉDILE, João Pedro. **Questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960**. 11. ed. São Paulo: Atual, 2011.

STÉDILE, João Pedro. Tendências do capital na agricultura. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil: o debate na década de 2000**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TAFFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política educacional e educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão