

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU*
MESTRADO EM AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO**

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EXTENSÃO RURAL: UMA
ANÁLISE A PARTIR DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS
EXTENSIONISTAS RURAIS DA EMATER/RS-ASCAR DA REGIÃO DE
ESTRELA - RS**

Elizangela Mainardi Roso Teixeira

Lajeado, julho de 2008

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU*
MESTRADO EM AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EXTENSÃO RURAL: UMA ANÁLISE
A PARTIR DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS EXTENSIONISTAS
RURAIS DA EMATER/RS-ASCAR DA REGIÃO DE ESTRELA - RS**

Elizangela Mainardi Roso Teixeira

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Ambiente e
Desenvolvimento do Centro
Universitário Univates, como requisito
parcial para a obtenção de Título de
Mestre em Ambiente e
Desenvolvimento.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Siqueira
Harres

Lajeado, julho de 2008

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU*
MESTRADO EM AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EXTENSÃO RURAL: UMA ANÁLISE
A PARTIR DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS EXTENSIONISTAS
RURAIS DA EMATER/RS-ASCAR DA REGIÃO DE ESTRELA - RS**

Elaborada por
Elizangela Mainardi Roso Teixeira

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Ambiente e Desenvolvimento

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. João Batista Siqueira Harres
(Presidente/Orientador)

Prof^a. Dr^a. Eniz Conceição Oliveira
(Coorientadora)

Prof^a. Dr^a. Jane Márcia Mazzarino

Prof. Dr. José Marcos Froehlich

Lajeado, julho de 2008

À minha mãe, Veroni (*in memorian*) com quem eu aprendi a alegria de viver...

Ao meu pai, Aldo Nei (*in memorian*) e à minha madrastra, Osmilda por terem me propiciado, apesar das dificuldades, a oportunidade de estudo. Pelo incentivo e confiança que sempre me depositaram.

Ao meu esposo, Maurício, pelo amor, carinho, incentivo e compreensão nos momentos difíceis. Por ter acreditado na minha capacidade e por me fazer acreditar que os desafios são possíveis de serem superados.

À minha filha amada, Manoela, alegria do meu viver, pela compreensão nos momentos de ausência...

E a todas as pessoas que, mesmo distantes, contribuíram na certeza de que tudo daria certo.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. João Batista Siqueira Harres, orientador desta pesquisa quem, carinhosamente apelidei de “desorientador”... por entender ser também essa a função do professor... de provocar a dúvida, o conflito, a quebra de paradigmas, para que, assim, seja possível a construção de um novo conhecimento, mais amplo e complexo.

Obrigada professor, pelo apoio e paciência na construção deste trabalho, pela amizade e pela sua importância neste processo de amadurecimento acadêmico, profissional e pessoal... essa construção sempre inacabada.

À banca examinadora, professores Eniz, Jane e Marcos, pela participação e contribuições a este estudo.

A todos os professores do PPGAD, pela dedicação, comprometimento e por terem propiciado inúmeras discussões, que tanto colaboraram na minha formação.

Aos colegas mestrandos, pelo companheirismo, amizade e incentivo nestes dois anos de convivência.

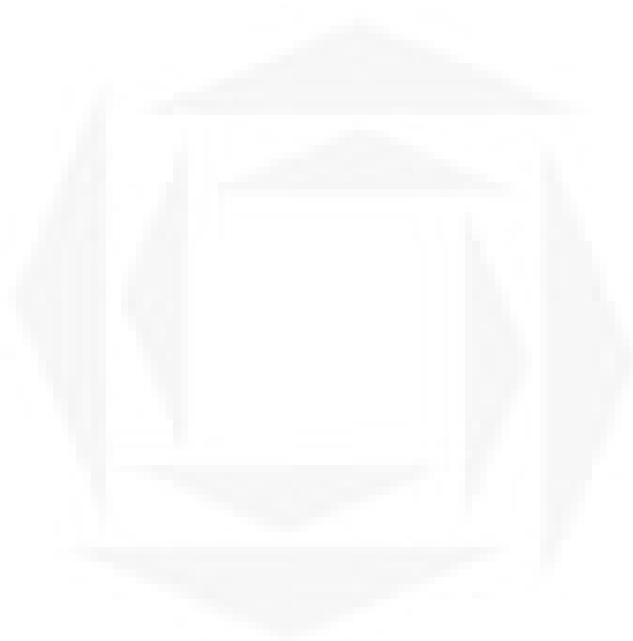
A todos os colegas extensionistas que, de uma forma ou outra, contribuíram para a realização desta pesquisa. Dentre eles, um agradecimento especial ao colega Daltro Gonçalves Machado, pelas intermináveis discussões de início de trabalho; e ao supervisor João Francisco Quaresma Caino, por todo incentivo, apoio e compreensão recebida.

Às amigas Tatiana Weber, pela amizade e dedicação na “revisão” dos textos e à Daniela Piccinini, pelo apoio e contribuições que auxiliaram nesta pesquisa.

E, acima de tudo agradeço a Deus, pela possibilidade de realizar mais este “sonho” e por permitir compartilhar minha vida com estas pessoas.

OBRIGADA!!!

UNIVATES



UNIVATES

**“A ignorância pode ser uma ‘bênção’,
pois é da insegurança que surge
a necessidade de inovar”
Feyerabend**

**“O saber começa com a consciência do saber
pouco”.
Paulo Freire**

RESUMO

A preocupação com a problemática ambiental em nossa sociedade, faz com que ela seja incorporada como uma prática educativa e inovadora nos diferentes segmentos sociais, dentre eles o dos extensionistas rurais. Assim, este estudo analisa as concepções e práticas dos extensionistas rurais, tomando como sujeitos aqueles pertencentes ao quadro funcional da Emater/RS-Ascar da região administrativa de Estrela-RS. Ele visa compreender a dinâmica entre a educação ambiental e a extensão rural, investigando como a questão ambiental vem sendo entendida e realizada por estes profissionais e como pode contribuir para o desenvolvimento rural sustentável. A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa, tendo como método a análise de conteúdo. A coleta de dados foi realizada através da aplicação de um questionário com questões abertas e de entrevistas semi-estruturadas, nos quais buscamos aprofundar a inter-relação entre as concepções ambientais dos extensionistas e suas práticas profissionais, compreendendo melhor esta interação dialética. Os resultados indicam que as concepções ambientais manifestas pelos extensionistas estão diretamente relacionadas aos aspectos de preservação do meio ambiente e ao uso adequado dos recursos naturais. As atividades práticas desenvolvidas estão baseadas, principalmente, na promoção de mudanças comportamentais e hábitos ambientalmente responsáveis, muitas vezes, caracterizadas de forma “isolada e descontínua”. Conclui-se que as concepções reveladas pelos extensionistas não são, efetivamente, transformadas em práticas, havendo uma incoerência entre as afirmações de caráter discursivo e a prática destes profissionais. A partir disso, como pressuposto básico para o desenvolvimento rural sustentável, são sugeridas estratégias de qualificação profissional e de educação continuada que promovam o crescimento e o aperfeiçoamento do profissional de extensão rural.

PALAVRAS-CHAVES: Educação ambiental. Extensão rural. Ação extensionista.

ABSTRACT

The concern with the environmental issue within our society, make it become an educational and newly practice among the social segments, like the agricultural extensionist. Therefore, this work analyzes the rural extensionist conceptions and practises, taking as subjects those belonging to the Emater/RS-Ascar staff from Estrela-RS region. Envisions comprehending the dynamics between the environmental education and rural extension, investigating how the environmental questioning has been knowledge and realized by these professionals and how it can contribute to the sustainable rural development. The methodological approach adopted was the qualitative research, using content analysis as its method. Data collection was done through the application of a questionnaire having open questions and semi structured interviews, on those we fetched leveraging the inter relationship among the environmental conceptions from the extensionist and their professional skill, to better understand this dialectical interaction. Results show that the environmental conceptions presented by the extensionist are directly related to the aspects of preserving the environment and to the proper use of the natural resources. The practical activities developed are based, mainly, in the promotion of environmental changes and environmental habits, many times taken as “isolated and non consistent”. The researcher found that the conceptions revealed by the extensionist are not, in fact, practical transformations; there have been incoherence between professional's verbal assertive and their acts. Therefore the sustainable agricultural development, strategies of professional qualification and continued education are suggested, which envisions the promotion of growth and improvement of the professional of agricultural extension.

KEYWORDS: Environmental education. Agricultural extension. Extensionist practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Organização Regional da Emater/RS – Ascar no Estado do Rio Grande do Sul.....	29
--	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - Distribuição da faixa etária entre os extensionistas rurais pesquisados.....	135
TABELA 02 - Distribuição da faixa etária em relação ao gênero dos pesquisados.....	135
TABELA 03 - Tempo de serviço dos extensionistas pesquisados.....	136
TABELA 04 - Distribuição do tempo de serviço de acordo com o sexo dos extensionistas pesquisados.....	137
TABELA 05 - Nível de escolaridade entre os extensionistas pesquisados....	137
TABELA 06 - Distribuição dos extensionistas pesquisados quanto ao cargo/função que exercem na empresa.....	138
TABELA 07 - Grau de instrução dos extensionistas que ocupam cargo de nível superior – Engenheiros Agrônomos.....	138
TABELA 08 - Grau de instrução dos extensionistas que ocupam cargo de nível médio – Técnicos Agrícolas.....	139
TABELA 09 - Grau de instrução dos extensionistas que ocupam cargo de nível médio – BES (Bem estar social)	139
TABELA 10 - Tempo de formado (nível mais alto de formação) dos Engenheiros Agrônomos.....	140
TABELA 11 - Tempo de formado (nível mais alto de formação) dos Técnicos Agrícolas.....	141

TABELA 12 - Tempo de formado (nível mais alto de formação) das extensionistas de BES.....	141
TABELA 13 - Idéias-chave na compreensão do termo “Educação Ambiental”	142
TABELA 14 – Principais temas de educação ambiental desenvolvidas pela extensão rural.....	155
TABELA 15 - Principais metodologias e estratégias utilizadas pelos extensionistas rurais no trabalho de educação ambiental.....	157
TABELA 16 - Idéias-chave que caracterizam os fatores limitantes no trabalho de educação ambiental pela extensão rural.....	159
TABELA 17 - Idéias-chave que caracterizam os avanços alcançados pela extensão rural no trabalho de educação ambiental.....	164
TABELA 18 - Concepções de educação ambiental dos extensionistas rurais pesquisados.....	168

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Quadro–referencial das características presentes na ação extensionista.....	182
QUADRO 2 - Roteiro para entrevista semi-estruturada.....	185

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ABCAR	Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural
ACAR	Associação de Crédito e Assistência Rural
AIA	Associação Internacional Americana
ASCAR	Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural
ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
BES	Bem Estar Social
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CETESP	Companhia de Tecnologia e Saneamento Ambiental de São Paulo
COREDE	Conselho Regional de Desenvolvimento
EA	Educação Ambiental
EAR	Educação Ambiental em Rede
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMATER/RS	Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMBRATER	Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
ER	Extensão Rural
ETA	Escritório Técnico de Agricultura Brasil - Estados Unidos
FAO	Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação

FMI	Fundo Monetário Internacional
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEG	Programa de Ação Econômica do Governo
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PROATER	Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural
REBEA	Rede Brasileira de Educação Ambiental
SEMA	Secretaria do Meio Ambiente

UNIVATES

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Contextualizando o objeto de estudo	19
1.2 Objetivos da pesquisa	23
1.2.1 Objetivo geral	23
1.2.2 Objetivos específicos	23
1.3 Da prática ingênua à pesquisa crítica: um olhar da autora	24
1.4 Contexto da pesquisa	27
1.5 – Fundamentos metodológicos	31
1.6 - Estrutura da Dissertação	33
 2 A EXTENSÃO RURAL E O PROCESSO EDUCATIVO	 36
2.1 Conceitos e definições.....	36
2.2 Origem da atividade extensionista.....	39
2.2.1 A introdução da Extensão Rural no Brasil.....	41
2.2.2 A Extensão Rural no Rio Grande do Sul.....	49
2.3 O processo educativo na Extensão Rural.....	51
2.3.1 Período Familiar Assistencialista (1948-1960).....	53
2.3.2 Período Produtivista Modernizador (1960-1980).....	56
2.3.3 Período Crítico-Reflexivo (1980-1990).....	62

2.3.4 Período de Transição Ambientalista (1990 até os dias atuais).....	67
3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DOS FUNDAMENTOS À PRÁTICA EXTENSIONISTA	71
3.1 Antecedentes Históricos: a relação Homem x Natureza	71
3.2 O Movimento Ambientalista e o despertar ecológico	77
3.2.1 A importância dos Movimentos Sociais para a questão ambiental no Brasil.....	79
3.3 Marcos Referenciais Históricos da Educação Ambiental.....	83
3.4 Os rumos da Educação Ambiental no Brasil.....	98
3.5 Educação ou Educação Ambiental?.....	105
3.5.1 A Educação Ambiental nos diferentes níveis de ensino.....	110
3.5.2 Diferentes Concepções de Educação Ambiental.....	112
3.6 A Educação Ambiental na Extensão Rural.....	114
3.6.1 Propostas de Educação Ambiental da EMATER/RS-ASCAR.....	115
3.6.2 Por uma Educação Ambiental Cidadã.....	120
4 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DOS EXTENSIONISTAS.....	127
4.1 Características do questionário.....	127
4.2 População e amostra.....	129
4.3 Caracterização da metodologia.....	131
4.4 Perfil do universo pesquisado	132
4.4.1 Sexo.....	133
4.4.2 Idade.....	135
4.4.3 Tempo de serviço.....	136
4.4.4 Escolaridade.....	137
4.5 O entendimento do conceito de Educação Ambiental.....	141
4.6 A Extensão Rural e a Educação Ambiental	149
4.7 Uma classificação das concepções ambientais.....	167

5 APROFUNDAMENTO DAS RELAÇÕES ENTRE EXTENSÃO RURAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS REVELADAS.....	170
5.1 Tendências na prática extensionista e a sua relação com a educação ambiental	171
5.2 Caracterização da metodologia.....	184
5.3 Perfil dos sujeitos entrevistados.....	186
5.4 A prática extensionista revelada pelos questionários.....	186
5.5 O discurso analisado a partir das entrevistas.....	191
5.6 Análise geral dos dados: a prática extensionista.....	204
 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 211
 REFERÊNCIAS.....	 220
 ANEXOS.....	 229

UNIVATES

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualizando o objeto de estudo

Os serviços de extensão rural no Brasil existem há cerca de 60 anos. Desde o seu surgimento oficial, em 1948, até o momento atual, a ação extensionista sempre esteve pautada pela função educativa. Inicialmente o objetivo era o de superar a pobreza rural e o atraso existente na agricultura, vistos como “decorrência da ignorância e da resistência às mudanças que caracterizariam os agricultores” (Emater/RS-Ascar, 2006, p. 17). Para isto era necessária a aquisição de equipamentos e maquinários modernos e tecnologias que promovessem o aumento da produtividade das lavouras e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida no meio rural. E foi com esta intenção de modernizar a agricultura que o Estado brasileiro adotou o modelo extensionista norte-americano. Este modelo:

[...] propunha a intervenção de agentes no meio rural tradicional com o objetivo de modificar o comportamento de seus habitantes, no sentido de que esses adotassem práticas cientificamente válidas para a solução de seus problemas – que, via de regra, implicavam aquisição de produtos e/ou equipamentos industrializados – e, conseqüentemente, alcançassem o desenvolvimento econômico e social (Masselli, 1998, p. 28-29).

A função do extensionista era de “educar” o homem do campo para que adotasse estas tecnologias, introduzindo novos conhecimentos e valores que propiciassem uma mudança de mentalidade do agricultor e de sua família. Isto os tornavam mais receptivos aos meios preconizados, melhorando assim, as atividades agrícolas e domésticas de sua propriedade.

Dessa forma, a extensão rural surgiu como um processo educativo voltado ao capital, ou seja, “como um instrumento de expansão da lógica capitalista no meio rural” (Fonseca, 1985, p. 182). O que causou uma grande contradição entre as propostas educacionais extensionistas e as exigências do sistema agrícola e econômico do país. Caporal (1991) faz uma significativa contribuição neste sentido, comentando que:

A educação, nesta perspectiva extensionista, passa a ser um instrumento através do qual o técnico desperta no povo rural, a necessidade de mudança, para, logo em seguida, propor o rumo, o caminho a ser seguido, quando indica as tecnologias agropecuárias e gerenciais que devem ser utilizadas para suprir as novas necessidades criadas. Ao caráter de desequilíbrio introduzido pelo processo educativo, alia-se o caráter reequilibrador dado pelos processos e técnicas vindos de fora, ensinando pelo detentor do saber acadêmico, que proporcionará uma nova situação de equilíbrio, orientada pela mudança ocorrida, agora em um novo patamar. Ora, esta ‘educação’ é, antes de tudo, um processo de persuasão, trabalhado pelo extensionista, consciente e inconscientemente, a partir de mecanismos muito bem estudados. Esta educação se dá mediante uma comunicação dirigida da fonte ao receptor, num fluxo unilateral, portanto, autoritário e antidialógico, numa relação/objeto, sem sequer problematizar a inovação que estará sendo introduzida a partir deste processo educativo (p. 61).

A adoção deste modelo de extensão rural e de desenvolvimento trouxe grandes prejuízos para o país, rendendo críticas não só do ponto de vista educacional, como também do ambiental e socioeconômico. Os prejuízos ambientais foram ocasionados, principalmente, em decorrência do expressivo aumento no uso de agrotóxicos, da mecanização agrícola das lavouras e da prática da monocultura, o que acelerou, consideravelmente, o processo de degradação ambiental. Quanto aos prejuízos socioeconômicos, estes resultaram do

empobrecimento da agricultura familiar, da crescente desigualdade social, do constante êxodo rural e da dependência dos agricultores aos agentes externos (Emater/RS, 2006).

No entanto, todas estas críticas fizeram com que a extensão rural sofresse, principalmente nos anos 80, algumas redefinições advindas do movimento conhecido como o “Repensar da Extensão Rural”. Este movimento surgiu dentro da própria instituição e tinha como objetivo refletir sobre o papel que a extensão rural vinha desempenhando na sociedade. Para Caporal (1991) este foi um período de crise do pensamento liberal, conservador e hegemônico, que imperava na extensão rural por quase 40 anos. Também se pode dizer que foi um momento de crise de paradigmas que, conforme Tozoni-Reis (2003), não é uma característica apenas da ciência, mas de toda a sociedade.

A partir deste momento a função educativa da extensão rural também passou por intensos questionamentos, percebendo-se a necessidade de promover mudanças nas propostas de atuação extensionista. A extensão rural assumia assim, uma nova orientação, baseada nos ideais de democracia, onde a concepção de educação que permeava as discussões extensionistas baseava-se na Educação Popular ou Libertadora de Paulo Freire, propondo considerar o homem sujeito de sua ação (Masselli, 1998). Ao extensionista era exigida a capacidade de interpretação da realidade sócio-econômica e cultural em que estava atuando, devendo fazer isto em conjunto com os agricultores, suas famílias e organizações, mediante processos educacionais adequados.

Foi também a partir deste momento que a extensão rural começou a inserir a problemática ambiental em seus discursos, tendo sua importância realmente reconhecida apenas nos anos 90, através da proposta de um novo modelo de agricultura e de desenvolvimento rural. Este novo modelo baseava-se nos princípios da agroecologia, correspondendo à passagem de um modelo produtivista, baseado

na agricultura convencional e agroquímica, para um modelo de sustentabilidade, baseado na agroecologia. Um período que ficou conhecido na extensão rural como “Transição Agroecológica”, constituindo um novo ideário ambiental no espaço rural, comprometido com o desenvolvimento rural sustentável.

Ainda hoje, são muitas as discussões sobre os rumos que a extensão rural deve tomar na busca de um desenvolvimento sustentável. A todas estas discussões alia-se a idéia de função educativa da extensão rural, visto que o processo educativo sempre esteve presente na ação extensionista, sendo esta mediada pelas teorias pedagógicas presentes na sociedade.

Nesse sentido, compreendemos que no momento em que a extensão rural assume uma preocupação ambiental, ela também deve preocupar-se com a ação educativa associada a esta dimensão, no caso, com a educação ambiental (EA). Assim, como afirma Carvalho (2001, p. 43):

Uma vez identificada a entrada da EA como parte dos processos de transição ambiental e suas inúmeras interfaces com diferentes campos de ação da extensão rural, cabe abrir um debate sobre as modalidades desta prática educativa, suas orientações pedagógicas e suas conseqüências como mediação apropriada para o projeto de mudança social e ambiental no qual esta vem sendo acionada.

Tendo em vista o exposto, buscamos trazer algumas contribuições para este debate, analisando como a questão ambiental vem sendo interpretada pelos agentes da extensão rural e como ela reflete na prática destes extensionistas rurais. Partimos do pressuposto de que as mudanças institucionais não representam, necessariamente, uma mudança efetiva na atuação extensionista no campo. Principalmente quando analisamos a própria história da extensão rural brasileira, onde o extensionista era preparado para atuar num enfoque produtivista e que, a partir de um momento de reestruturação institucional, precisa atuar de forma

completamente diferente, construindo uma nova extensão rural, agora comprometida com os ideais do desenvolvimento rural sustentável.

Através deste estudo, focamos a atenção para os extensionistas rurais da região administrativa de Estrela-RS, buscando compreender como estes profissionais estão entendendo e trabalhando com estas alterações, quais as suas concepções em relação ao ambiente, à extensão rural, ao papel do extensionista e a sua prática diária de trabalho.

1.2 Objetivos da Pesquisa

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as concepções e práticas dos extensionistas rurais da região administrativa de Estrela, pertencentes ao quadro funcional da Emater/RS – Ascar em relação aos desafios da educação ambiental para a extensão rural.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar a proposta de educação ambiental da Emater/RS-Ascar;
- Analisar as práticas pedagógicas ambientais presentes na ação extensionista;
- Identificar limites e possibilidades presentes no desenvolvimento da educação ambiental pelos extensionistas rurais da Emater/RS–Ascar da região de Estrela.

1.3 Da prática ingênua à pesquisa crítica: um olhar da autora

A idéia de analisar as concepções e práticas ambientais dos extensionistas rurais surgiu à partir de inquietações vivenciadas através de minha prática extensionista e também pela própria experiência de vida.

Minha trajetória acadêmica constituiu-se a partir do curso de graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no período de 1994 à 1998. Neste período a educação ambiental não estava contemplada no currículo do curso, porém começava a ser discutida através do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o ensino fundamental, entre os anos de 1997/1998, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Através deste documento propunha-se a inclusão da educação ambiental nos currículos escolares, como um tema transversal.

Como o assunto me instigava e não possuía muito conhecimento a respeito, ingressei, em 1999, no curso de Especialização em Educação Ambiental, na Universidade Franciscana de Santa Maria (UNIFRA). Este curso me proporcionou um novo olhar para a temática ambiental, trazendo novas inquietações e fazendo com que me interessasse ainda mais pelo assunto.

Um pouco mais tarde, em 2001, ingressei no trabalho de extensão rural, ocupando o cargo de extensionista rural de bem estar social da Emater/RS-Ascar (Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural). Nesta época, a empresa passava por um intenso processo de redefinição de seu trabalho, estabelecendo em sua missão, que os princípios da Agroecologia seriam a base para a construção do desenvolvimento rural sustentável e que isso só seria possível mediante a utilização de processos educativos e participativos. Era o início do momento de quebra de paradigmas para a extensão rural, que ficou conhecido como “transição ambiental”, conforme abordaremos mais adiante,

causando uma grande polêmica entre os próprios funcionários da extensão rural. Kreutz (2005), chega a afirmar que:

A definição da nova missão estabeleceu um conflito dentro da própria instituição. Por muitos isso era inadmissível, apegando-se ao passado (de autoritarismo), onde todos seguiam rigorosamente as regras, considerando-as 'apocalípticas' (p. 52).

E foi neste cenário que iniciei minha atuação enquanto extensionista rural, percebendo a dificuldade e até mesmo a resistência dos colegas em trabalhar de acordo com as novas orientações institucionais.

Atualmente, após sete anos de trabalho na extensão rural, entendo que a preocupação ambiental não é mais motivo de resistência para os extensionistas, pelo contrário, acredito ser a base de trabalho de qualquer um dos profissionais. Porém, continuo a questionar:

- a) Como este processo de transição ambiental é entendido pelos extensionistas rurais?
- b) Que perfil possuem estes profissionais?
- c) Qual a sua concepção ambiental?
- d) Como a transição ambiental vem acontecendo na prática diária destes profissionais?
- e) Quais os limites e as possibilidades que eles identificam na realização deste trabalho?
- f) Como percebem a educação ambiental neste contexto? Que importância tem para o seu trabalho?
- g) O que identificam como possibilidades, em seu trabalho, para a construção de um desenvolvimento rural mais sustentável?

Acredito que tais questionamentos sejam, em grande parte, comuns a tantos outros extensionistas rurais. Muitos buscam respostas em sua própria atuação, sem ter a possibilidade de entender este processo em um grupo maior. Assim, me propus

a investigar como a questão ambiental vem sendo entendida e realizada pelos extensionistas rurais.

É importante salientar que percebemos também a relevância desta questão ser analisada sob o ponto de vista dos agricultores rurais, de como eles estão compreendendo e avaliando o trabalho de educação ambiental proposto pela Emater/RS-Ascar, porém isto seria objeto para outra pesquisa.

Assim, além da oportunidade do meu desenvolvimento como pesquisadora, este estudo proporciona um momento ímpar para o debate e para a reflexão da ação extensionista e de minha própria atuação enquanto profissional da extensão rural. Como afirma Caporal (1991):

[...] um grupo de extensionistas previamente participantes, gerando informações, constitui-se, de imediato, num grupo de referência para o debate posterior, ao mesmo tempo que passa a dar embasamento às análises, que não tratam mais de idéias gerais, de qualquer extensionista, mas sim do conjunto de funcionários de extensão, historicamente localizados no serviço público, como agentes de mudança. Isto fará com que os debates posteriores, sobre o tema, levem os extensionistas a olharem o trabalho como o reflexo de sua realidade, cuja perfeição ou deformação exigirão dele uma reação e, portanto, uma atitude de estudo, de problematização sobre o real apreendido, uma reflexão sobre a própria prática (p. 18).

Para tanto, esta pesquisa envolve aspectos relevantes do ponto de vista do interesse pessoal, profissional, acadêmico e social. A relevância pessoal diz respeito ao meu próprio interesse pelo tema. Em primeiro lugar devido a minha formação acadêmica; e em segundo, por acreditar ser impossível pensar em um desenvolvimento sustentável para o meio rural, sem antes analisarmos a dimensão educacional da ação extensionista.

Como relevância profissional, destaco a minha própria experiência, que há cerca de sete anos venho atuando como extensionista rural de bem estar social da

Emater/RS-Ascar, conforme comentado anteriormente. Acredito que através desta pesquisa qualifico minha atuação frente às comunidades rurais, na medida em que proporciona uma reflexão sobre a minha própria prática profissional. Além disso, este trabalho pode servir de apoio e referencial teórico para a atuação profissional de outros extensionistas/educadores rurais.

A pesquisa possui relevância acadêmica por buscar contribuir com a construção científica sobre a temática ambiental, na medida em que os resultados possam servir de suporte teórico para o aprofundamento das propostas de educação ambiental inseridas no contexto da extensão rural.

E quanto à relevância social, acredita-se na importância de se discutir a temática ambiental na sociedade atual, bem como a sua inserção no âmbito da extensão rural. Assim, a educação ambiental pode vir a possibilitar a construção desta nova extensão rural, atualmente em processo de transição e comprometida com o desenvolvimento rural sustentável.

1.4 Contexto da pesquisa

O estudo compreende o âmbito da esfera pública do serviço de extensão rural do Rio Grande do Sul, representada pela Emater/RS – Ascar, que se constitui numa instituição que presta assistência técnica e extensão rural financiada pelo Estado.

A Emater/RS Ascar é uma associação civil de direito privado e sem fins lucrativos, que está capacitada para prestar serviços de assistência técnica, extensão rural, classificação e certificação de produtos de origem vegetal, coleta de dados, geração de informações e assessoria gerencial ao planejamento. Seu público prioritário são os agricultores familiares, além de públicos especiais, como

quilombolas, indígenas, assentados e pescadores artesanais, bem como outros segmentos do setor primário do Rio Grande do Sul (Emater/RS, 2005b).

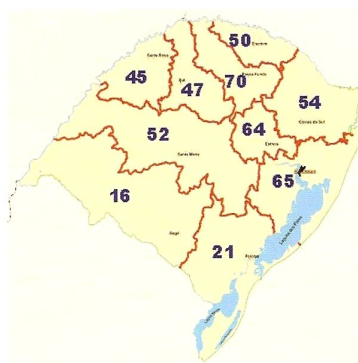
Atua em 486 municípios do Rio Grande do Sul, com uma estrutura operacional organizada e subdividida em 10 regiões no estado. Possui um quadro funcional de 2.216 pessoas, distribuídas conforme a organização regional (Emater/RS-Ascar, 2007a). Até o final de março de 2008, o número de funcionário efetivos no Estado correspondia a 1.801 pessoas, sendo 133 pertencentes à região administrativa de Estrela (informação interna).

Segundo a própria instituição, a representação do seu quadro funcional em 2005 era de 22% com formação superior em ciências agrárias (engenheiros agrônomos, engenheiros florestais, médicos veterinários, zootecnistas) e 25% com formação em nível médio, nesta mesma área (técnicos agrícolas). No que se refere à área social, cargo de extensionista de bem-estar social (nível médio na empresa) correspondem a, aproximadamente, 18% do total dos empregados, enquanto que profissionais com formação superior nesta área (sociologia, antropologia, economia, pedagogia, serviço social, saúde, nutrição, saneamento) representam cerca de 2% do total (Emater/RS-Ascar, 2005d). No entanto, nesta obra não há citação quanto a formação dos demais empregados (33%), o que nos faz concluir que o percentual restante seja constituído por funcionários que ocupam cargos dos setores administrativos e de apoio da empresa.

Esta pesquisa toma como área de abrangência de estudo a Região de Estrela, que é uma entre as 10 divisões administrativas da Emater/RS-Ascar no Estado, conforme podemos ver através da figura 1.

FIGURA 1 – Organização Regional da Emater/RS – Ascar no Estado do Rio Grande do Sul.

Números de Escritórios Municipais por Região Administrativa da EMATER/RS-ASCAR	
Regiões	Nº de Escritórios Municipais
Bagé	16
Caxias do Sul	54
Erechim	50
Estrela	64
Ijuí	47
Passo Fundo	70
Pelotas	21
Porto Alegre	65
Santa Maria	52
Santa Rosa	45
TOTAL	484



Fonte: Emater/RS, 2005b

Esta região administrativa está localizada na parte central do Rio Grande do Sul, tendo o Escritório Regional da Emater/RS-Ascar, localizado no município de Estrela. Esta região atende um total de 64 municípios, distribuídos em sete microrregiões homogêneas e quatro COREDEs (Conselho Regional de Desenvolvimento). Os municípios vinculados ao escritório regional constituem a área de abrangência do COREDE do Vale do Taquari, e parte dos COREDES do Vale do Caí, Alto da Serra do Botucaraí e Vale do Rio Pardo (Emater/RS – 2007c).

A maior parte da região administrativa da Emater/RS-Ascar de Estrela está concentrada no Vale do Taquari, que é composto por 36 municípios, que equivalem a uma área de 4.867 km², correspondendo a 1,73% da área total do Estado do Rio Grande do Sul.

No Vale do Taquari, a população tem sua identidade marcada por diferentes etnias, sendo composta por povos de origem alemã, italiana, açoriana e, em proporção menor, a africana. A região corresponde a 3,14% da população total do Rio Grande do Sul, sendo que a maior densidade geográfica está situada no município de Lajeado, com cerca de 552 habitantes por quilômetro quadrado (Valores do Vale, 2003).

A atividade agrícola é caracterizada pela variedade de culturas e criações, com destaque para a produção avícola, suína e leiteira, que além de abastecer o mercado nacional também exportam para países do Mercosul e outros. As atividades de agroindústrias também são representativas, formando um centro fornecedor de alimentos e de biomassa, com a presença de abatedouros, alambiques, carvoarias, fábricas de embutidos, conservas, laticínios, ervateiras e outros.

A variedade na agricultura também é demonstrada pelo plantio de culturas como milho, soja, fumo, feijão, erva-mate, mandioca, hortigranjeiros; além de reflorestamento, piscicultura, apicultura, gado de corte e caprinos. A produção de grãos está centrada na cultura do milho e da soja, como consequência da grande demanda existente pela produção de aves, suínos e leite.

O Vale do Caí destaca-se como pólo fornecedor de frutas cítrica, principalmente a bergamota e a laranja; e por seu alto potencial madeireiro para espécies florestais exóticas, como o eucalipto e a acácia-negra. Na produção animal destaca-se a criação de galinhas e a produção de ovos (Emater/RS-Ascar, 2005d).

O Vale do Rio Pardo tem destaque na produção do fumo de estufa, aipim e erva-mate. O Vale tem apresentado um acentuado crescimento nas atividades de artesanato, gastronomia e agroindústrias familiares, possuindo mais de 60 agroindústrias em funcionamento, o que denota um acréscimo para a economia regional (Emater/RS-Ascar, 2005d).

Quanto ao Alto da Serra do Botucaraí, esta região apresenta uma população total de 108.338 habitantes, correspondendo a uma área equivalente a 5.746,4km².

Em um aspecto geral, é possível dizer que a Região de Estrela distingue-se como produtora de alimentos, pela sua tradição em apoiar a instalação de agroindústrias, especialmente na produção de proteína animal. O setor de grande destaque é a agricultura, com o predomínio de pequenas propriedades rurais que compõem um cenário diversificado quanto à variedade agrícola.

A Região Administrativa escolhida apresenta uma diversidade de trabalhos que agregam o tema ambiental e representa um espaço geográfico de maior facilidade e proximidade do pesquisador com as fontes de informação.

1.5 Fundamentos Metodológicos

O presente estudo se propõe a analisar as concepções e práticas dos extensionistas rurais da região administrativa de Estrela, pertencentes ao quadro funcional da Emater/RS – Ascar em relação aos desafios da educação ambiental para a extensão rural. Para tanto, consideramos necessário caracterizar o trabalho de educação ambiental proposto Emater/RS-Ascar, bem como analisar as práticas pedagógicas presentes na ação extensionista e identificar os limites e as possibilidades presentes no desenvolvimento deste trabalho.

Para a realização desta pesquisa, consideramos pertinente adotar procedimentos metodológicos qualitativos aplicados às ciências sociais, que serviram como base referencial para a análise dos dados. Este fato deve-se, principalmente, por abordar as opiniões do público alvo, o que, para Lüdke e André (1986) caracterizam uma pesquisa de ordem qualitativa. Também nos utilizamos, em certos momentos, de metodologias quantitativas que serviram para justificar ou então reforçar algumas análises feitas.

Esta pesquisa também caracteriza-se por buscar a interpretação de uma realidade investigada, envolvendo fenômenos da realidade humana, social e educacional, na qual a metodologia qualitativa torna-se a mais adequada, visto que busca a compreensão da realidade humana vivida socialmente, “trabalhando com as vivências, com as experiências, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada” (Minayo, 1994, p. 24). Conforme afirma Tozoni- Reis (2003, p. 14):

Por pesquisa qualitativa entendemos, não a possibilidade de abrir mão de qualquer método, mas uma metodologia com características próprias, científica e, ao mesmo tempo, complexa, dinâmica e com a plasticidade necessária à investigação dos fenômenos humanos e sociais, própria para a educação e para a educação ambiental. Se a educação ambiental é uma estratégia de intervenção social, em cuja meta está a transformação das ações dos indivíduos no ambiente, levando em conta o caráter histórico e social dessa intervenção, a pesquisa em educação ambiental refere-se a fenômenos humanos e sociais, históricos e culturais que não podem apenas ser medidos quantitativamente, mas compreendidos em sua totalidade e complexidade, interpretados e analisados sob a ótica qualitativa.

Para os autores Lüdke e André (1986) as pesquisas que abordam os fenômenos educacionais geralmente estão situadas dentro de um contexto histórico e social. Isto lhes confere um caráter complexo, no qual a abordagem deve estar baseada na interpretação e na descrição dos fatos estudados. Para estes autores, a pesquisa qualitativa deve assumir cinco características principais, a saber:

- a) a fonte direta dos dados deve ser o ambiente natural, tendo o investigador como instrumento principal da coleta;
- b) os dados recolhidos são na sua essência descritivos;
- c) os pesquisadores qualitativos preocupam-se mais pelo processo em si do que pelos resultados;
- d) a análise dos dados pode ocorrer de forma indutiva;
- e) é dada fundamental importância ao ponto de vista dos participantes.

Assim, “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro e análise dos dados como para a disseminação dos resultados” (Turchielo, 2003, p. 7-8).

1.6 Estrutura da dissertação

A apresentação desta pesquisa, justificada e localizada neste capítulo está estruturada em capítulos distintos, correspondentes às diversas etapas pelas quais ela foi se desenvolvendo.

Nos capítulos 2 e 3, desenvolvemos, como primeira etapa da pesquisa, uma análise bibliográfica e documental de materiais referente à temática extensão rural e educação ambiental, através da utilização de documentos oficiais da Emater/RS – Ascar, além de literatura existente sobre o tema, como livros, artigos, publicações, dissertações e outros.

A pesquisa documental foi utilizada como uma técnica exploratória, vindo a complementar, posteriormente, as análises de dados (Capítulos 4 e 5), as informações obtidas em outras técnicas de coleta, como é o caso da aplicação e análise de questionários e entrevistas. Segundo VÍCTORA *et al* (2000) o uso de técnicas combinadas ou a utilização coerente de mais de uma técnica, permite suprir lacunas e tornar mais completa a coleta de informações em campo.

Assim, no segundo capítulo fazemos uma revisão histórica e educativa da extensão rural desde o momento de seu surgimento no Brasil até os dias atuais, caracterizando as diferentes correntes e teorias pedagógicas existentes na educação brasileira e suas interfaces com a prática extensionista.

No terceiro capítulo, analisamos o contexto da educação ambiental, desde os seus fundamentos até a prática extensionistas. Para isto, partimos da análise da relação do homem com o seu ambiente no decorrer do tempo, como premissa básica para a compreensão epistemológica da educação ambiental. A partir daí, analisamos o surgimento da educação ambiental no Brasil, a influência que recebeu dos movimentos sociais e a historicização do seu conceito, através do resgate histórico dos encontros e eventos internacionais que influenciaram na sua evolução e as concepções de educação ambiental presentes na atualidade. Ainda neste capítulo, procuramos analisar como a educação ambiental vem sendo realizada pela extensão rural e qual a proposta de trabalho da Emater/RS-Ascar para esta questão.

No quarto capítulo, descrevemos a metodologia utilizada na segunda etapa da pesquisa. Nesta, foi realizada uma coleta de dados através da aplicação de um questionário aberto para investigar como estes profissionais estão percebendo a relação entre a educação ambiental e a extensão rural, bem como analisar algumas tendências reveladas na prática extensionista. Assim, através de uma análise de conteúdo das respostas ao questionário, no capítulo 4, apresentamos e analisamos os resultados obtidos, identificando o perfil dos extensionistas pesquisados e refletindo sobre suas concepções ambientais e as suas práticas profissionais.

No Capítulo 5, num primeiro momento, elaboramos uma classificação do trabalho de extensão rural baseada na prática extensionista e na perspectiva epistemológica de Paulo Freire. Para isso, tomamos por base a obra “Extensão ou Comunicação” (2006), originalmente publicada no Chile em 1969. Esta elaboração decorreu da necessidade de um aprofundamento das inter-relações das concepções dos extensionistas, de modo a melhor caracterizar os limites a uma prática profissional coerente com os desafios atuais da extensão rural e os avanços já implementados nesse sentido. Para isso construímos um quadro geral com as características da prática profissional da extensão rural em função de três diferentes perspectivas epistemológicas e sua relação com diferentes concepções de educação ambiental. Na sequência, passamos para a terceira etapa da pesquisa,

através do relato das análises decorrentes das entrevistas realizadas com extensionistas representantes das tendências apontadas. Com isso, nosso objetivo era de buscar um aprofundamento da inter-relação entre as concepções dos extensionistas, buscando melhorar a perspectiva teórica e a análise dos dados, numa interação dialética entre a teoria e a prática. Assim apresentamos, além de um perfil dos sujeitos entrevistados, as análises decorrentes das relações encontradas entre as concepções destes e as perspectivas epistemológicas em estudo.

Por fim, o Capítulo 6 apresenta as considerações finais, que apontam os principais resultados da pesquisa e algumas questões relevantes para futuras pesquisas na área.

UNIVATES

2 A EXTENSÃO RURAL E O PROCESSO EDUCATIVO

2.1 Conceitos e definições

De acordo com Houaiss (2001), a palavra “extensão” tem origem no vocabulário latino “*extensio-onis*” ou “*extensione*”, que significa “ato ou efeito de estender (-se)”. No entanto, este não é o único significado para o termo, podendo ser entendido também como sinônimo de transmissão, difusão, dimensão, ampliação, entre outros. Para este estudo, analisaremos a palavra conforme a acepção citada inicialmente, a de “estender algo a alguém”.

Freire (2006), na obra “Extensão ou Comunicação”¹, faz uma análise semântica da palavra. Para ele, o termo extensão, de acordo com a acepção referida, nega o ser humano como um ser de “transformação do mundo”, havendo, assim, um “equivoco gnosiológico” no termo, pois o principal objetivo da extensão é (ou deveria ser) o processo educativo. Segundo o autor:

¹ Este livro foi publicado em Santiago do Chile, no ano de 1969.

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a 'sede do saber', até a 'sede da ignorância' para 'salvar', com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (Freire, 2006, p. 25).

Dessa forma, o autor discorda do emprego da palavra “extensão” para definir o trabalho educativo de extensão rural, já que o termo nega o próprio sentido da educação. Para ele, quem busca promover o conhecimento não está fazendo “extensão”, e quem a faz, com o sentido real do termo, isto é, o de estender um conhecimento já elaborado para aqueles que ainda não o têm, estará “matando a capacidade crítica dos indivíduos para tê-lo” (Freire, 2006, p. 28).

Quanto à conceituação do termo “extensão rural”, é possível encontrarmos, na literatura existente, diferentes definições, que foram evoluindo desde o seu surgimento até os dias atuais. Uma das primeiras definições para o termo foi criada pelo Smith-Lever Act, que estabeleceu o Trabalho Cooperativo de Extensão Agrícola nos Estados Unidos, no ano de 1914. Segundo esta definição, a extensão rural consistia em:

[...] dar instrução e demonstrações práticas em agricultura e economia doméstica a pessoas que não freqüentam ou residem nos Land Grant Colleges, nas diversas comunidades e divulgando a tais pessoas, informações nos citados assuntos através de demonstrações de campo, publicações e outras formas (Vieira, 1988, p. 25).

Ainda o mesmo autor, Vieira (1988), nos expõe o seu próprio conceito de extensão rural, entendendo-a como:

[...] um sistema dinâmico de métodos educativos, utilizados de modo informal e extracurricular, para capacitar adultos e jovens nas técnicas agronômicas e de economia doméstica, bem como, desenvolver a liderança, a ação grupal e a organização comunitária, visando à elevação das condições sócio-econômicas das populações rurais (p. 25).

Lopes (apud Fonseca, 1985, p. 50) destaca as diferentes interpretações do termo na América Latina, nos primeiros anos de seu surgimento, ressaltando tratar-se de um:

a) sistema especial de educação rural que atinge adultos e jovens através de metodologia adequada e da ação de líderes em grupos e comunidades, visando à adoção de novas práticas agropecuárias e domésticas; b) sistema educativo e informal que busca obter mudanças de atitude, procura aperfeiçoar as aptidões e melhorar as condições de vida da população rural, através da tecnificação do trabalho agrícola e fomento da organização comunitária; c) modalidade informal e democrática de educação de adultos e jovens que visa levar ao agricultor e a sua família os conhecimentos necessários à solução de problemas que impedem a elevação de seus níveis de vida; d) processo educacional que visa introduzir o povo (considerando povo, indivíduos e instituições) a interpretar e responder, de maneira apropriada, as mensagens de mudanças para a promoção do desenvolvimento sócio-econômico do meio rural através da integração das forças vivas da comunidade.

Através destas diferentes conceituações, podemos aferir que o processo educativo sempre esteve inserido no termo, e que a extensão rural acontece a partir do momento em que alguém transmite ou ensina um conhecimento a outra pessoa.

Entre autores contemporâneos, encontramos interpretações como a de Caporal (1998), que define extensão rural como:

[...] una deliberada intervención, de naturaleza pública o privada, en un dado espacio rural (una finca, una comunidad, un pueblo, una microcuenca hidrográfica, etc), realizada por agentes externos o por individuos del propio medio, orientada a la realización de cambios en el proceso productivo agrosilvopastoril, o en otros procesos socioculturales y económicos inherentes al modo de vida de la población rural implicada. Se trata de una intervención intencionada, movida por objetivos normativos y llevada a cabo a través de un proceso comunicativo que envuelve innúmeros actores poseedores de diferentes conocimientos y situados en posiciones asimétricas de poder (p. 45).

O que podemos salientar destes conceitos é que praticamente todos identificam o papel da educação na extensão rural, propondo mudanças no sistema social. Estas mudanças incluem tanto os aspectos econômicos como os aspectos

sociais, sempre apresentando a intenção de melhorar a qualidade de vida das famílias rurais.

Analisando as diferentes interpretações dadas ao termo, Caporal (1998) comenta que:

A pesar de los diferentes vocablos y usos del término, en general las definiciones de extensión rural incluyen algunas dimensiones que son comunes a todos. La noción de ayuda a alguien, la noción de educación de alguien, tal como la idea de comunicación de algo a alguien, están siempre presentes. Tales nociones ya forman parte de la tradición de los estudios sobre extensión, y casi siempre traen consigo un sesgo ideológico en la medida en que no se establece para qué se educa, qué se comunica, en qué sentido se desarrolla la ayuda a la que se propone el servicio. De ello resultan diferentes interpretaciones por parte de diferentes estudiosos del tema y por consiguiente distintas definiciones (p. 41).

Dessa forma, o que podemos salientar é que o conceito de extensão rural sofreu e vem sofrendo alterações e/ou evoluções compatíveis com as concepções históricas e ideológicas em que se encontra inserido. Isso acontece desde o momento de seu surgimento até os dias atuais. A sua definição é o resultado das condições históricas e da realidade de uma determinada sociedade, devendo aquela ajustar-se sempre às necessidades desta.

2.2 Origem da atividade extensionista

Como vimos anteriormente, é possível identificarmos o surgimento desta atividade como sendo a partir do momento em que alguém transmitiu um conhecimento a outro, assemelhando-se ao próprio conceito de educação. No entanto, Caporal (1991) associa o início desta atividade com o período histórico neolítico², visto que foi a partir deste momento que o homem passou a exercer

2 Última divisão da Idade da Pedra. Período da Pré-História que se estende de 7000 a.C. a 2500 a.C., caracterizado pelo uso de artefatos de pedra polida. Esta fase é caracterizada pelo surgimento da agricultura, domesticação de animais, fixação do homem na terra (sedentarismo) e pelo início de desenvolvimento da vida em sociedade (Houaiss, 2001).

atividades agrícolas, através do cultivo da terra e da criação de gado. Nesta época, a extensão rural ainda não tinha um caráter sistematizado, mas já era realizada, espontaneamente, através de trocas de conhecimentos e experiências entre os diferentes povoados, visando à subsistência dos mesmos.

Com o surgimento do sistema capitalista, entre os séculos XVI e XVII, o interesse deixa de ser a subsistência humana, passando a centralizar-se no aumento da produtividade e na acumulação de capital, o que provocou a necessidade da existência de serviços mais especializados na agricultura. Este fato oportunizou o surgimento de categorias intermediárias de trabalhadores, que assumiam o papel de “transmissores de informações”, favorecendo assim a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Dessa forma, iniciaram-se as primeiras atividades extensionistas, que foram se acentuando em função do desenvolvimento do sistema capitalista, conforme nos coloca Caporal (1991):

[...] o processo de transferência de informações técnicas para o campo assume feições novas com o surgimento do capitalismo. Não se nega que mudanças técnicas, mesmo sob o feudalismo, permitiram maior apropriação de renda por parte dos senhores feudais, quer através da substituição da mão-de-obra escassa em alguns períodos (Peste Negra), quer pelo aumento da produtividade da mão-de-obra existente, todavia, é provável que a introdução de serviços especializados de extensão agrícola tenha sido uma resposta às exigências do processo de acumulação primitiva. A técnica, introduzida no campo, desde então, é uma exigência do desenvolvimento capitalista, o que está historicamente comprovado (p. 28).

No entanto, a origem oficial da atividade de extensão rural está diretamente relacionada com as crises econômicas ocorridas na Europa e nos Estados Unidos. A primeira delas ocorreu na Irlanda, entre os anos 1845 e 1850, devido a sucessivas frustrações de safra na cultura da batata, trazendo fome e epidemias para a população. Para atenuar os danos, o governo Irlandês precisou implementar planos emergenciais para os pequenos agricultores, incluindo, dessa forma, as atividades de extensão rural (Caporal, 1991; Turchielo, 2003).

Porém, é nos Estados Unidos que surge o “modelo clássico” de extensão rural. Um modelo que, mais tarde, veio a influenciar o desenvolvimento da ação extensionista no Brasil e nos demais países subdesenvolvidos. Segundo Fonseca (1985), “era necessário informar e persuadir os agricultores a adotarem melhores práticas agrícolas para se conseguir um aumento significativo na produção de fibras e alimentos” (p. 41). Antes, porém, é importante analisarmos o contexto histórico, econômico e social em que a atividade extensionista é, oficialmente, implementada naquele país.

A extensão rural surge, nos Estados Unidos, por uma questão de necessidade, justamente numa época em que havia muitas terras cultiváveis a baixos custos, faltando produção e pessoas preparadas para exercer a atividade agrícola. O país sofria com a passagem de “uma estrutura escravista” para uma “mercantil - capitalista”, necessitando se organizar para discutir seus problemas e encontrarem soluções. Esta situação fez que o trabalho de extensão fosse oficializado, em 1914, tendo como finalidade “veicular conhecimentos úteis e práticos relacionados à agricultura, pecuária e economia doméstica, para a adoção de modos mais eficientes na administração da propriedade rural e do lar” (Fonseca, 1985, p. 39). De acordo com este “modelo clássico” de extensão rural, o extensionista era uma espécie de “professor extramuros” que deveria estender o conhecimento produzido nas universidades e estações experimentais até as comunidades rurais, buscando a modernização da agricultura.

2.2.1 A introdução da Extensão Rural no Brasil

A extensão rural inicia oficialmente no Brasil no ano de 1948, após a 2ª Guerra Mundial, sob a influência do regime capitalista norte americano. Este serviço foi instaurado, através da assinatura de um convênio de cooperação para a promoção do desenvolvimento rural, estabelecido entre o grupo AIA³ (Associação

3 A AIA era uma entidade sem fins lucrativos, criada nos Estados Unidos pelos irmãos Rockefeller.

Internacional Americana) e o governo brasileiro. No entanto, desde as décadas de 30 e 40, os teóricos da CEPAL⁴ (Comissão Econômica para a América Latina) buscavam explicações para as causas do atraso⁵ de desenvolvimento nestes países (Aranha, 1996), fato que acabou culminando com a implantação dos serviços oficiais de extensão rural, que foi visto como uma estratégia para a superação desta situação.

As primeiras experiências aconteceram em Santa Rita do Passa Quatro e em São José do Rio Pardo, ambas no interior de São Paulo, tendo como meta o aumento da produção dos cafezais locais (Vieira, 1998). O trabalho formal de extensão rural, no entanto, só ocorreu a partir de dezembro de 1948, no estado de Minas Gerais, com o surgimento da Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR). A ACAR-MG se constituía numa instituição privada, sem fins lucrativos e com a finalidade de elevar os níveis sócio-econômicos da população rural.

Na época, o estado de Minas Gerais estava enfrentando uma grave crise econômica e o trabalho de extensão rural fazia parte do “Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção Mineira”, voltado ao reequilíbrio das atividades agrícolas. A instituição teve sua metodologia de trabalho organizada conforme o programa norte-americano conhecido como *Farm and Home Administration*, cujo instrumento básico de trabalho consistia em dois pontos principais: o crédito rural supervisionado⁶, que buscava uma melhor racionalização na aplicação dos recursos financeiros; e o serviço de extensão rural⁷, que visava à adoção de novas práticas

4 De acordo com este órgão, os fatores limitantes do crescimento industrial do país resumiam-se à forte concentração fundiária e a auto-sustentação das propriedades rurais. Para tanto, a solução seria a “criação de um mercado consumidor a partir de uma reforma agrária progressiva, que elevasse o nível de vida e o poder de compra da população” (Masselli, 1998, p. 28).

5 Acreditavam que o “atraso” no setor agrícola só seria, de fato, modificado, no momento em que se mudasse a mentalidade dos agricultores, sendo necessário implementar programas educacionais que fossem capazes de facilitar a introdução de tecnologias que levasse à modernização do campo.

6 O crédito rural foi utilizado como estratégia inicial para motivar a participação da população rural no programa.

7 Com preocupação voltada às questões sociais do meio rural. Neste trabalho, os técnicos organizavam um plano de melhoramento para a propriedade e o lar.

agropecuárias e de economia doméstica. O trabalho extensionista também serviu para incentivar o associativismo e o cooperativismo, através da formação de grupos de homens, de senhoras/moças e de jovens (Clubes 4-S) (Vieira, 1988, p. 12-13).

Este serviço inicial de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) estava baseado no “modelo clássico” de extensão. Este modelo tinha o propósito de preparar o agricultor para os progressos na agricultura, através da utilização dos métodos de comunicação e extensão.

Conforme documentos institucionais, o objetivo inicial da extensão rural no Brasil era de “introduzir novos conhecimentos para que os agricultores e suas famílias mudassem sua mentalidade a ponto de tornarem-se receptivos aos meios preconizados para melhorar as atividades agrícolas e domésticas” (Emater/RS, 2006, p. 17). Para Caporal (1991), este objetivo demonstrava a forte intenção da extensão rural em “educar para a assistência social”, como uma forma de garantir a aderência e a subordinação da agricultura ao modelo de desenvolvimento urbano-industrial.

Mais tarde, a extensão rural passou a atuar conforme as concepções do “Modelo difusionista-inovador”. Este modelo foi proposto por diversos autores norte-americanos, sendo o principal mentor, o professor Everett M. Rogers⁸; e destinado, especialmente, aos países subdesenvolvidos, como foi o caso do Brasil e de toda a América Latina (Fonseca, 1985).

O “modelo difusionista-inovador” era norteado pela “teoria difusionista” e buscava superar o atraso existente no setor agrícola, “educando” o homem do campo para que adotasse novas e modernas tecnologias, capazes de aumentar a

8 De acordo com seu “ideário difusionista”, a comunicação era vista como uma estratégia que poderia, através da transferência de novas idéias, mudar o comportamento humano em grande escala (Caporal, 1991, p. 58).

produtividade de sua propriedade rural. Através da difusão de conhecimentos acreditava-se que seria possível modificar um sistema social. A adoção de inovações transformaria os traços culturais de uma área “civilizada” para outra “não-civilizada” (Caporal, 1991). A difusão se daria, portanto, no processo de comunicação das inovações, que deveriam ser adotadas pelos agricultores.

Segundo Fonseca (1985) e Caporal (1991), foi a partir desse momento que a extensão rural assumiu um caráter educativo, visto que buscava a mudança nos comportamentos, hábitos e atitudes das populações rurais. Aproximando-se das tendências tecnicistas⁹ de educação, pois se preocupava muito mais com os aspectos técnicos da produção do que com os aspectos sociais, culturais e ambientais. Neste contexto, surge a figura do extensionista, devendo assumir o papel de “agente de mudanças”, com capacidade de levar ao agricultor, as modernas tecnologias que proporcionariam uma melhoria na qualidade de vida de sua família. Como este papel assemelhava-se ao de um educador, a ação extensionista passou a ser fundamentada nas teorias educacionais vigentes, conforme veremos adiante.

Analisando o contexto histórico brasileiro desta época, podemos ver que a extensão rural surge num período que ficou conhecido como República Populista ou 2ª República, que vai desde a deposição de Getúlio Vargas, em 1945, até o golpe militar de 1964. De acordo com este momento, os interesses políticos estavam centrados na substituição do “modelo agrário-exportador” pelo “modelo nacional-desenvolvimentista” (o que já vinha aos poucos, acontecendo no Brasil, desde o Estado Novo, em 1930, com Getúlio Vargas). Para Aranha (1996), o fato de a economia estar caracterizada pelo nacional-desenvolvimentismo e a política, pelo populismo, é um tanto quanto contraditório, visto que o nacionalismo populista buscava a identidade do povo brasileiro e sua independência e, ao mesmo tempo, tendia à internacionalização, submetendo-se ao controle estrangeiro. O que demonstrava uma contradição de interesses.

9 De acordo com as tendências pedagógicas propostas por José Carlos Libâneo em seu livro *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, 1992.

Entre os anos de 1956 e 1961, Juscelino Kubitschek (JK) assumiu o poder, adotando em seu governo o “Programa de Metas”. Este programa visava à aceleração do processo de desenvolvimento econômico do país, caracterizando-se pelo “fortalecimento do setor privado, sobretudo ligado ao capitalismo mundial” (Fazenda, 1988, p. 43). A partir deste momento, entram definitivamente no Brasil as indústrias multinacionais e o crescimento do setor industrial. Ao mesmo tempo em que amplia e diversifica o parque industrial, também promove a influência direta do imperialismo norte-americano nos rumos econômicos e também políticos do país (Aranha, 1996).

O período decorrido entre os anos de 1961 e 1964, foi caracterizado por uma “política planificada”, na qual a intenção era fazer um levantamento das condições sócio-econômicas do país, buscando, assim, soluções alternativas. Este período fora governado, primeiramente, por Jânio Quadros, que renunciou, assumindo o poder, seu vice, João Goulart (Jango) até o ano de 1964. Este não permaneceu muito tempo no poder, pois logo as forças conservadoras e anticomunistas o depuseram, instaurando assim a Ditadura Militar, através do Golpe Militar de 1964. Este foi um período de grande ruptura política, que causou sérias mudanças no cenário brasileiro, dentre estas podemos destacar: o aumento da vinculação ao capital internacional; o enrijecimento político, inclusive com a opressão aos movimentos reivindicatórios; o êxodo rural; o aumento da miserabilidade e dos problemas urbanos; e a repressão política, marcada por cenas de censura, prisão, tortura, exílio e assassinato.

Tendo em vista tais fatores históricos que assolavam o Brasil, a autora Masselli (1998) comenta que o surgimento da extensão rural se deu muito mais em função do interesse político no desenvolvimento industrial do que propriamente com a intenção de desenvolver a agricultura brasileira. A autora fundamenta sua afirmação explicando que, após o Golpe Militar de 64, o estado necessitava promover a industrialização, porém não poderia descontentar as oligarquias rurais.

Desta forma, era conveniente incentivar a modernização agrícola, fato que só poderia acontecer através do consumo de produtos industrializados:

Modernizar a agricultura, no contexto do processo de industrialização, significa substituir os meios de produção tradicionais (enxada, arado e tração animal, sementes não-selecionadas, esterco, etc.) por máquinas e insumos de origem industrial. Então, com o objetivo de permitir o acesso dos agricultores às modernas tecnologias, o Estado estabeleceu, entre outras políticas de sustentação do processo de modernização da agricultura, a política de crédito, a de pesquisa e a de extensão rural (Masselli, 1998, p. 28).

Realmente, após o Golpe Militar de 64, foi lançado o “Programa de Ação Econômica do Governo” (PAEG), no qual o objetivo central era o aceleração do ritmo do desenvolvimento econômico no Brasil. Este fato, sem dúvida, refletiu nos interesses do governo brasileiro e acabou promovendo o desenvolvimento do setor agrícola e pecuário. Fazenda (1988), ao se referir aos programas desenvolvimentistas da década de 60 comenta que:

[...] a idéia de desenvolvimento estava diretamente relacionada à instalação de novos hábitos de consumo, ou seja, *povo desenvolvido é aquele que mais consome os produtos fabricados pelas sociedades tecnicamente desenvolvidas*. Assim sendo, a *modernização* passou a impedir um desenvolvimento autônomo e transformou-se em mecanismo de dominação ou de controle do setor interno pelo externo (p. 56).

Dessa forma, a extensão rural brasileira ressaltava a idéia de que a maneira de trabalhar e de viver dos agricultores era “atrasada”, sendo eles os próprios responsáveis pelos baixos rendimentos obtidos. Como solução, deveriam ser substituídas as formas tradicionais de trabalho por “técnicas modernas”, utilizando-se para isso o crédito rural. Este proporcionaria o consumo de produtos industrializados, favorecendo o aumento da produção e, conseqüentemente, a melhoria do nível de vida da população rural (Masselli, 1998). Porém, isso só seria possível através de uma intervenção técnica, em que o agricultor fosse preparado para estas mudanças. Este seria o papel do extensionista rural, que o desempenharia baseado em dois elementos instrumentalizadores básicos: “o

desenvolvimento/organização da comunidade e as práticas pedagógicas”. Desta forma, o papel educativo do extensionista, segundo Masselli (1998), era o de “integrar os agricultores ao projeto de modernização, ocultando-lhes as contradições, dominação e exploração a que estavam se submetendo” (p. 36). Assim percebe-se o uso “educativo” da extensão rural como um instrumento de controle social, na medida em que servia para perpetuar um sistema societário vigente.

Costa (2001) defende a idéia de que a extensão rural (ER), desde seu início, nasceu comprometida com o capital internacional e sob forte influência dos Estados Unidos, conforme salienta:

A ER não pode ser entendida de forma ingênua, como uma maneira de simplesmente ajudar as famílias rurais a se desenvolverem. Está claro que existiam interesses econômicos internacionais envolvidos e que impregnariam as práticas e ações da ER no Brasil e no estado, até os dias de hoje (p. 08).

Dessa forma, fica evidente que os aspectos políticos e ideológicos sempre estiveram presentes no serviço de ATER, desde seu surgimento até os dias atuais.

Após a criação da ACAR – MG, ainda na década de 50, outras instituições foram criadas em todo o Brasil. Este rápido crescimento justifica-se devido aos sérios problemas econômicos que assolavam o país, onde o aumento de produção agrícola poderia promover a sustentação ao desenvolvimento industrial. Para tanto, a expansão das atividades de assistência técnica e extensão rural se apresentava como uma questão fundamental.

Assim, foram criadas instituições de ATER nas diferentes regiões do país. Na região nordestina, foi criada a ANCAR (Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural), em 1954, que mais tarde se descentralizou, dando origem a

ANCARBA (na Bahia), a ANCAR/RN (no Rio Grande do Norte), a ANCARCE (no Ceará), a ANCARPB (na Paraíba) e a ANCARPE (em Pernambuco); além de outros estados, como a ASCAR (no Rio Grande do Sul), a ACARESC (em Santa Catarina), a ACARES (no Espírito Santo), a ACARPA (no Paraná) entre outros (Vieira, 1988).

Devido ao rápido e crescente aumento das instituições de extensão rural no Brasil, foi criada, em 1956 a ABCAR (Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural). Esta entidade era responsável pela coordenação dos serviços de extensão rural, à qual as demais associações estaduais eram filiadas. Analisando as funções cabíveis a esta instituição, Fonseca (1985) comenta que:

[...] o fundamental nesta fase de implantação era permitir a perpetuação do tipo de trabalho já consolidado pelas filiadas existentes e garantir que as novas não se desviassem do eixo condutor (“modelo difusionista-inovador”), nem corressem o risco de serem recalcitrantes. Outro aspecto importante era trazer para si a obrigação de buscar os recursos financeiros independente da origem, da divulgação do Programa em todos os níveis e, ainda, servir de mediadora entre as filiadas e o governo federal (p. 118-119).

No entanto, a ABCAR logo foi desestruturada (em 1966), devido às mudanças no setor agrícola propostas pelo Regime Militar, ficando esta coordenação, a cargo do Ministério da Agricultura. Também como conseqüências deste período, foram criadas a EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária), em 1972, e a EMBRATER (Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural), no ano de 1974. A primeira mais voltada ao sistema de pesquisas agrícolas e a segunda, à coordenação dos serviços de extensão rural no Brasil.

A criação da EMBRATER provocou fortes mudanças no desenvolvimento dos serviços de extensão rural brasileiro, principalmente no âmbito estadual. A partir deste momento, foram criadas as Empresas Estaduais de Assistência Técnica (EMATER¹⁰), que deveriam filiar-se a esta, seguindo suas determinações. Um fato

10 No caso do Rio Grande do Sul, ocorre a criação da EMATER/RS, adotando a linha operacional da EMBRATER.

interessante de observarmos, é que, a partir deste momento, as diretorias, tanto a nível federal quanto estadual, passaram a ser ocupadas por cargos políticos, reproduzindo assim, os interesses impostos pelo regime militar.

E foi assim que os serviços de ATER se propagaram por todo o país, provocando críticas, controvérsias e mudanças, que deram sentido a realização de sucessivos estudos sobre o tema. Através da análise de alguns desses estudos e de autores como Fonseca (1985) e Caporal (1998), podemos dizer que a extensão rural brasileira contribuiu de maneira social e educativa para a implementação do sistema capitalista dominante, acarretando o agravamento das questões sociais, econômicas, políticas e ambientais. Isto ocorreu através da implantação de um modelo de desenvolvimento predatório e centralizador de rendas, que muito contribuiu para a solidificação dos problemas sociais, como o êxodo rural, a urbanização das cidades e a degradação ambiental.

Este fato é plenamente reconhecido pelas instituições de extensão rural. Hoje, com um discurso voltado aos setores mais empobrecidos da população rural, estas instituições têm adotado também “estratégias de desarrollo donde la conservación del medio ambiente es una de las variables fundamentales en la práctica de los agentes” (Caporal, 1998, p. 69).

2.2.2 A Extensão Rural no Rio Grande do Sul

A implantação do serviço de extensão rural no estado do Rio Grande do Sul ocorreu no dia 02 de junho de 1955, através da fundação da ASCAR (Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural). A regularização da atividade ocorreu no dia 07 de julho do mesmo ano através da assinatura de contrato entre o Ministro da Agricultura, o Escritório Técnico de Agricultura Brasil- Estados Unidos (ETA), e a Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio do Estado (Emater/RS, 2005a).

Segundo Caporal (1998), a criação da ASCAR no Rio Grande do Sul foi fruto dos mesmos interesses do capital internacional e dos setores do capitalismo industrial, financeiro e comercial do país. O autor justifica, salientando que os órgãos que promoveram a sua fundação não eram apenas instituições voltadas ao setor agrícola e, conseqüentemente, interessadas diretamente no crescimento rural, mas também instituições do setor industrial e comercial, incluindo o Banco Agrícola e Mercantil.

O trabalho inicial da ASCAR tinha como principal objetivo, promover o “desenvolvimento da agricultura e o bem-estar das populações rurais, através do crédito supervisionado ao pequeno agricultor e criador e da assistência aos mesmos e às suas famílias”. Como também era o objetivo das demais instituições de ATER que estavam iniciando no Brasil, pois, cabe lembrar que no ano seguinte da fundação da ASCAR, ocorre a criação da entidade brasileira que iria coordenar todo este serviço no país, a ABCAR, à qual as demais entidades tornaram-se filiadas, devendo cumprir suas determinações. A autonomia das instituições estaduais, no entanto, foi drasticamente reduzida após o ano de 1974, quando houve a criação da EMBRATER (Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural) e o estabelecimento de novas normas e diretrizes que dificultavam a autonomia dos estados. Então, devido às imposições administrativas e legais instituídas pelo governo militar, os estados começaram a criar suas próprias organizações de extensão rural, dando surgimento às EMATERs – empresas de caráter civil, sem fins lucrativos e de direito público.

Assim, no Rio Grande do Sul, foi criada a EMATER/RS (Associação de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural), porém, constituindo-se numa entidade civil, sem fins lucrativos e de direito privado. Isso porque o Projeto de Lei nº 116/75, que instituía a criação da EMATER como órgão público, não foi aprovado pela Assembléia Legislativa, propondo a criação de uma autarquia, denominada Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural. Tal alternativa, no entanto, foi vetada pelo governo, que acabou instituindo, no ano de 1976, a

EMATER/RS – uma entidade civil, de direito privado e sem fins lucrativos. A sigla ASCAR, no entanto, continuou existindo, mediante protocolo firmado. Conforme explica Caporal (1998):

La EMATER/RS nació, pues, bajo las orientaciones ideológicas y el comando político del estado autoritario y dictatorial de la época, lo que no es, por supuesto, transferible de manera integral a su forma de organización y acción, pero que, de toda manera, vendría a tener consecuencias importantes en sus decisiones y en su práctica, por la subordinación de la entidad a los gobiernos y sus distintas políticas para el medio rural. Desde entonces, la EMATER/RS y la ASCAR existen como empresas del sector privado. No obstante, mediante un convenio con el gobierno del estado, la empresa asumió la responsabilidad por los servicios públicos de asistencia técnica y extensión rural, debiendo el gobierno estadual participar con recursos financieros para cubrir parte del presupuesto de la empresa, además de asumir el control político, mediante la participación del Secretaria de Agricultura como presidente del Consejo Técnico y Administrativo, que es la instancia superior de la administración de la organización (p. 74-75).

Dessa maneira, entendemos que, após a criação das EMATERs, as instituições estaduais aumentaram seu poder de autonomia administrativa de forma a “permitir, pela descentralização das atividades técnicas e de extensão rural, atuação no estado, mais dinâmica e flexível, de acordo com as peculiaridades regionais” (Emater/RS, 2005a, p. 71). No entanto, acreditamos ser uma autonomia relativa, visto que se trata de uma instituição de direito privado, porém vinculada ao Estado, o que acarreta a subordinação dos programas de extensão às políticas governamentais.

2.3 O Processo Educativo na Extensão Rural

Conforme foi possível percebermos, até então a educação sempre esteve presente em toda a conceituação da extensão rural. Desde o seu surgimento, período no qual é possível identificá-lo com o “modelo clássico” de extensão, preconizando a transferência de tecnologias ao homem do campo; até os dias atuais, através de abordagens mais críticas, voltadas à emancipação e autonomia

dos indivíduos. Este fato permite afirmar que, apesar da vasta interpretação que abrange o termo, a preocupação com a questão educacional permanece inalterada¹¹, de maneira que a educação sempre esteve presente na extensão rural e que a função educativa sempre permeou a prática do extensionista.

Partindo-se deste pressuposto, acreditamos que, se a prática extensionista é baseada na educação e que esta é reflexo de uma dada sociedade (com seus condicionantes sociais, políticos e ideológicos), então ela deve ser analisada sob as teorias educacionais vigentes no decorrer de cada momento histórico específico. Conforme ressalta Santos (2006):

A Extensão Rural ao tratar-se de um processo educativo, supõe-se que em seu entendimento como prática educacional deva compreender as teorias da educação, pois de modo perceptível ou não por parte do agente de extensão, exerce influência em seus procedimentos profissionais (p. 26).

Assim sendo, analisaremos, nesta seção, como ocorreram os processos educativos na extensão rural, buscando compreendê-los de acordo com as tendências educacionais vigentes em cada época e de acordo com o contexto histórico em que ocorreram. Para tanto, nos valeremos das Tendências Pedagógicas adotadas por José Carlos Libâneo (1992), em seu livro *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*; e também da classificação¹² proposta por Francisco Roberto Caporal (1998), que distingue momentos específicos de alterações na “filosofia” da extensão rural no Brasil e, principalmente, no Rio Grande do Sul. Acreditamos que esta classificação¹³

11 Mesmo com toda esta importância demonstrada pela extensão rural ao processo educativo, a autora Turchiello (2003) afirma que o assunto “não tem merecido a adequada preocupação quanto a estudos mais aprofundados, tornando-se esta amplitude muitas vezes um tanto vaga para se concretizar na prática” (p. 55).

12 O autor deixa claro que esta classificação não serve para a construção de “tipos ideais” de extensão rural, mas sim para identificar períodos importantes que provocaram algumas mudanças no sistema.

13 Existem outras classificações para os períodos que influenciaram o serviço de extensão rural no Brasil e no Rio Grande do Sul, como podemos encontrar em autores como Fonseca(1985), Turchiello(2003), Masselli(1998) e pela própria instituição, como podemos ver em Emater/RS (2005).

reflete mais claramente as fases e as crises que marcaram este serviço e que provocaram (e ainda provocam), se não mudanças, pelo menos reflexões, na prática dos extensionistas rurais. Deixamos claro, também, que esta classificação, com as referidas datas, servem apenas como recurso didático pedagógico para facilitar nossa compreensão sobre o assunto e não como datas estanques. Sobre isto, Caporal (1998) adverte que os três últimos momentos citados não podem ser dados como completos e que as características do primeiro ainda continuam a ser dominantes na atualidade.

2.3.1 Período Familiar Assistencialista (1948-1960)

A primeira fase da extensão rural é denominada de “Familiar Assistencialista” e vai desde o momento da introdução dos serviços de extensão rural no Brasil (1948) até o início da década de sessenta, marcando um período de implantação e oficialização dos serviços de ATER.

Nesta época, a extensão rural englobava em suas atividades tanto os aspectos econômicos como os aspectos sociais, fazendo um planejamento integrado da propriedade, com a intenção de melhorar o nível de vida no meio rural. Era difundida como uma espécie de “ajuda para as famílias rurais”, em que um técnico (geralmente homem) formado em ciências agrárias e uma técnica (mulher), formada em economia doméstica, transmitiam conhecimentos que melhorassem a produção agrícola e as atividades domésticas, proporcionando, assim, melhores condições de vida.

O público alvo para a extensão rural deste período eram as unidades familiares, que eram persuadidas e mobilizadas para atividades coletivas e comunitárias, nas quais era possível transmitir conhecimentos técnicos. Para tanto, os métodos pedagógicos utilizados baseavam-se num grande número de recursos

audiovisuais, o que era justificado pelo “baixo nível cultural do homem do campo” (Fonseca, 1985, p. 84).

O principal instrumento utilizado para facilitar a adoção do agricultor às práticas extensionistas era o “crédito rural supervisionado”, que tinha como intenção diminuir a pobreza no meio rural. Fonseca (1985), ao se referir ao crédito rural supervisionado, esclarece que as transações bancárias não faziam parte do modelo norte-americano de extensão rural, visto que os agricultores americanos já estavam acostumados a este tipo de prática. Para a autora, “esta modalidade – extensão e crédito – era uma experiência que se implantava somente nos países ‘subdesenvolvidos’ e que no Brasil começou com a experiência da ACAR, em Minas Gerais” (p. 82). Dessa forma, a atividade extensionista consistia em “angariar recursos para o agricultor através do crédito bancário e orientá-lo segundo padrões técnico-científicos na aplicação destes recursos em prol da produtividade agrícola” (p. 85). De acordo com Costa (2001), também é justo considerar que:

[...] o processo de modernização da agricultura, nesta época, estava apenas iniciando, sendo que as indústrias instaladas no País, que vieram a dar suporte necessário para o processo modernizador que se desenvolveu mais adiante, ainda não existiam. Logo, para adotar os pressupostos da modernização, era necessário apelar para a importação, o que restringia a sua efetivação (p. 10).

De maneira geral, este período é definido por Caporal (1998) como “Familiar Assistencialista” por caracterizar um momento marcado pela assistência integral às famílias rurais, buscando a melhoria de vida, através do crédito rural supervisionado. Este fato, apesar das boas intenções, acentuou a diferenciação social, uma vez que contribuía para o endividamento das famílias rurais, pois “ni todos los pequeños agricultores podían realizar los cambios sugeridos por los agentes y el crédito supervisado, aún que fuera visto como instrumento de ayuda a la adopción no llegaba a todos y, al mismo tiempo, no resolvía el problema de los más pobres (p. 78).

No aspecto educacional, podemos dizer que, neste período, a extensão rural sofreu forte influência da Pedagogia Liberal Tradicional de educação. Essa pedagogia apareceu como “justificação do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada de sociedade de classes” (Libâneo, 1992, p. 21). Neste sentido, a educação deveria formar o homem como ser individual, capaz de ajustar-se aos padrões e às normas exigidas pela sociedade, mantendo assim, a ordem social estabelecida.

A Pedagogia Liberal em sua tendência tradicional caracterizava-se por acentuar o ensino humanístico, em que o aluno (no caso da extensão rural, o agricultor) deveria ser “educado” para atingir, com esforço próprio, sua plena realização como pessoa. Este princípio era baseado na igualdade de oportunidades para todos, não considerando as desigualdades de condições de acesso entre as pessoas. Segundo esta tendência, podemos dizer que o extensionista era o responsável na condução do processo de ensino-aprendizagem, sendo considerado o detentor do saber, aquele que deveria levar o conhecimento até os agricultores; enquanto estes eram meros receptores desta sabedoria.

Como vimos anteriormente, é no Período Familiar Assistencialista também, que os serviços de ATER se propagam em diversos estados brasileiros, inclusive no Rio Grande do Sul, com a criação da ASCAR (Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural) em 1955. Além da importante criação de um órgão responsável pela coordenação do serviço a nível nacional, a ABCAR (Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural) no ano de 1956.

Assim, o final do período é marcado pela realização de uma avaliação à proposta da ABCAR e ao trabalho extensionista, realizada no ano de 1959. Para tanto, foi organizada uma comissão formada por técnicos nacionais e norte-

americanos que deveriam identificar os principais problemas que estavam afetando o desenvolvimento do país, bem como apresentar sugestões que pudessem auxiliar na elaboração de uma política nacional de Extensão Rural.

2.3.2 Período Produtivista Modernizador (1960- 1980)

Este período ocorreu entre os anos 60 e 80, no momento em que o Brasil passa por um período de grande instabilidade política. O regime militar redefinia uma nova filosofia para a extensão rural, centralizada no interesse econômico para o incentivo do modelo de desenvolvimento capitalista. Esta fase também foi caracterizada pela Emater/RS (2005) como “produtivista-humanista”, por realizar um trabalho voltado à família rural, com prioridade na modernização tecnológica e no aumento da produtividade das lavouras.

Este momento é marcado, conforme comentado anteriormente, pelo resultado da avaliação dos serviços de extensão rural no Brasil, promovida pela ABCAR, em 1959. O processo de avaliação ressaltou a importância da extensão rural para o Brasil, comprometendo o governo federal e estadual para a manutenção dos serviços, além de destacar a necessidade de um plano nacional que promovesse as “diretrizes e informações necessárias para que os recursos pudessem ser repassados a todos os níveis da Organização” (Fonseca, 1985, p. 147).

Desse modo, a ABCAR organizou uma comissão especial de extensionistas brasileiros que, fortemente influenciados por especialistas norte-americanos, elaboraram o Plano Quinquenal (1961-1965). Por meio deste plano, ficavam evidentes os interesses internacionais no desenvolvimento da agricultura brasileira, que era visto como uma necessidade para a continuidade do crescimento industrial e, conseqüentemente, do capitalismo.

Este período mostra um momento em que a preocupação com o desenvolvimento agrário do Brasil estava diretamente relacionada ao desenvolvimento industrial e econômico. Acreditava-se que este crescimento só seria possível se veiculado à modernização agrícola das lavouras, levando a uma melhoria da produção e, conseqüentemente, a um melhor nível de vida da população.

Para que isso fosse possível, o serviço de extensão rural foi baseado nos princípios teóricos do modelo “difusionista-inovador”. Este modelo propunha mecanismos que levassem os agricultores a adotarem inovações, além de processos de comunicação que poderiam facilitar este tipo de ação. Na verdade, o principal objetivo deste modelo foi a tecnologia a ser difundida ao agricultor e a suposta melhoria da vida rural.

Através deste modelo, o extensionista tinha o papel de difundir novas tecnologias, capazes de promoverem a modernização da agricultura e a transformação social. Conforme nos afirma Caporal (1998), ao se referir ao processo educativo da extensão rural para este período:

[...] el proceso ‘educativo’ de la extensión debería motivar a los individuos para la adopción de prácticas agrícolas y tecnologías capaces de modernizar la agricultura y hacer dinámico el proceso de cambio social dentro de una perspectiva conservadora desde el punto de vista de las estructuras y del poder (p. 85).

Assim, segundo Turchielo (2003), a função do extensionista era a de “agente de mudanças tecnológicas”, devendo vender novos produtos e demonstrar o seu funcionamento ao agricultor. O enfoque principal deste trabalho girava em torno do “produto”, sendo que “a tecnologia a ser difundida” envolvia sempre uma “tecnologia a ser utilizada para aumentar a produção e a produtividade de um determinado produto” (p. 34).

A estratégia principal que antes era efetuada através do crédito rural supervisionado (também chamado de crédito educativo), agora era substituído pelo “crédito rural orientado”, baseando-se no financiamento agrícola para a introdução de novas tecnologias no campo. Este crédito não era destinado apenas aos pequenos produtores rurais, mas também aos grandes produtores, que eram considerados os mais “aptos” a adotarem as novas tecnologias (Caporal, 1998). Desta forma, a prática extensionista preocupava-se em aumentar a produção agrícola, através da transferência de tecnologias e da expansão do crédito rural.

Analisando o processo educativo desta época, podemos dizer que o modelo difusionista-inovador também teve como base de sustentação no Brasil as concepções da pedagogia liberal, que buscavam a harmonia e a manutenção da ordem social. Porém, percebemos nessas concepções ainda a influência das tendências Tradicional e Tecnista de educação.

Quanto à tendência tradicional, esta continuou influenciando a prática extensionista, desde o seu enfoque humanista até a relação deste com o agricultor. Esta relação dava-se de maneira vertical, em que um atuava como sujeito ativo do processo de desenvolvimento rural, enquanto ao outro restava o papel passivo de objeto.

Na tendência tecnista, no entanto, a educação encontrava-se diretamente relacionada ao crescimento do capitalismo, onde a sociedade industrial e tecnológica estabelecia as metas econômicas, sociais e políticas vigentes. À educação cabia treinar mão de obra eficiente e capaz de se integrar ao sistema social. O que na extensão rural não é diferente, visto que o interesse estava centrado no desenvolvimento capitalista da sociedade, cabendo ao extensionista o papel de integrar o agricultor às regras sociais. Conforme salienta Masselli (1998, p. 36):

Sendo a modernização da agricultura um projeto elaborado para beneficiar a burguesia industrial e os grandes proprietários de terra (que não raro confundem-se na mesma pessoa), coube sempre ao extensionista – embora não de forma consciente, por não ser este o discurso institucional – o papel educativo de integrar os agricultores ao projeto de modernização, ocultando-lhes as contradições, dominação e exploração a que estavam se submetendo.

Além disso, Turchielo (2003) salienta que o modelo baseado nestas concepções de educação:

[...] é fácil de ser operacionalizado na prática, principalmente numa sociedade capitalista, em que se procura difundir e vender tecnologias. Pois seu enfoque assume que as inovações fluem dos centros de pesquisa e os extensionistas trabalham no sentido de estar oferecendo “o melhor para a comunidade”. Para tal, utilizam-se do discurso que a adoção de tecnologias sempre traz desenvolvimento e não há nenhuma preocupação com aqueles que não possuem recursos para subsidiar tais investimentos e a formulação de estratégias alternativas, pois se trabalha com os adotantes (p. 36).

De acordo com esta concepção de educação, a escola teria a função de aperfeiçoar a ordem social, articulando-se com o sistema produtivo e capitalista. A preocupação passa a ser com a multiplicação da renda e com o aumento da produtividade, na qual o produto principal estaria centrado nos meios tecnológicos de produção. Segundo Libâneo (1992):

A tecnologia (aperfeiçoamento ordenado de recursos com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência. Ela ‘é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição da renda, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da consciência política indispensável à manutenção do Estado autoritário’(p. 23).

Devido ao momento histórico que o Brasil estava passando, especialmente com a constituição do regime militar, houve algumas mudanças no sistema nacional de extensão rural e no setor agrícola brasileiro. Dentre elas, podemos citar três alterações que afetaram diretamente a extensão rural brasileira. Uma delas ocorreu

em 1966, quando a ABCAR passou a ser subordinada ao Ministério da Agricultura, devendo cumprir todas as determinações propostas pela política de desenvolvimento agrário do governo federal. A segunda ocorreu um pouco mais tarde, no ano de 1972, quando foi criada a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), com a função de articular a extensão rural com as pesquisas científicas, gerando tecnologias ao setor agrícola. E a terceira é a criação da EMBRATER (Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural), no ano de 1974, tendo como objetivos básicos a “melhoria das condições de vida das populações rurais” e “o aumento substancial da produção de alimentos e matérias-primas, tanto para o mercado interno quanto para a exportação” (Masseli, 1998, p. 31). Esta última, ao estabelecer o seu Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural (PROATER), modificou as associações estaduais¹⁴ e definiu as suas diretrizes em função da política de governo estadual e federal.

A ocorrência de todos estes fatos não pode ser analisada como obra do acaso, pois todas estavam voltadas à articulação ordenada da pesquisa, do crédito rural e da assistência técnica, o que provocava o aceleração do processo de desenvolvimento do setor agropecuário, exatamente de acordo com os interesses políticos da época.

Este período e seu respectivo modelo de desenvolvimento também ficaram conhecidos pelo nome de “Revolução Verde”¹⁵, em que era preconizado o uso de

¹⁴ No caso do Rio Grande do Sul foi criada a EMATER/RS.

¹⁵ A Revolução Verde consistiu na adoção de práticas agrícolas baseadas no uso intensivo de produtos químicos (fertilizantes e agrotóxicos), de sementes melhoradas (híbridas) e do uso de novas tecnologias de mecanização (instrumentação mecânica utilizada no plantio, irrigação e colheita). Este período iniciou logo após a Segunda Guerra Mundial, mas o termo surgiu apenas na década de 70. A introdução destas técnicas em países menos desenvolvidos provocou um aumento brutal na produção agrícola. No Brasil, a disseminação dessas tecnologias provocou um surto de desenvolvimento agrícola, sendo considerado um dos países recorde em produtividade e exportação de produtos primários, como soja, milho e algodão. No entanto, também trouxe efeitos perversos para a sociedade, como: o aumento nas despesas de cultivo, o endividamento dos produtores, o crescimento da dependência dos países, do mercado e da lucratividade nas grandes empresas de insumos agrícolas, a perda da biodiversidade, a erosão do solo e a expulsão dos agricultores do campo (Wikipédia, 2008).

insumos químicos, a mecanização das lavouras e a intensificação do processo de modernização da agricultura. Os agricultores possuíam o papel de simples usuários de tecnologias, cabendo a eles apenas a decisão de adotarem ou não os pacotes tecnológicos propostos. Todo este processo acarretou em graves críticas ao sistema de extensão rural brasileiro, além de grandes prejuízos para o país, como podemos constatar nos próprios documentos institucionais:

Com a lavoura mecanizada nas grandes propriedades, o uso do trator, de fertilizantes, de defensivos e herbicidas, estes nem sempre empregados corretamente, criaram-se inúmeros problemas no campo: destruição dos solos de cultivos, poluição do meio ambiente, assoreamento dos rios, desemprego e mobilização de agricultores para acesso à terra, seguindo a invasão de propriedades (Emater/RS, 2005a, p. 69).

As críticas também ocorreram no contexto educacional, devido à maneira com que o extensionista conduzia a sua prática, pois:

[...] verifica-se que as bases teóricas que orientam a 'educação', na prática extensionista, exigem uma atitude autoritária. Se a mudança deve ser 'induzida', se a percepção da necessidade de mudança é exógena, se é a entidade, o Estado ou o técnico que a percebem e se, por outro lado, também vem de fora da 'comunidade' a tentativa de solução de problemas detectados, normalmente pela transferência de tecnologia, cria-se um cenário próprio para uma educação autoritária de cima para baixo e, sobretudo, antidialógica, na medida em que o sujeito da relação é o extensionista, ao qual cabe a tarefa de transferir idéias para seu 'público' (Caporal, 1991, p. 59).

Este cenário acabou incentivando o debate sobre os problemas sociais, econômicos e ambientais em diferentes setores da sociedade brasileira, além de incentivar a reorganização dos movimentos reivindicatórios, visto que o regime militar estava em fase de desestruturação.

2.3.3 Período Crítico – Reflexivo (1980- 1990)

O período “Crítico-Reflexivo” é dividido em duas fases específicas. A primeira teve um caráter extremamente conservador, pois embora tenham surgido propostas de mudanças na sua base conceitual, aquelas que realmente propunham alterações significativas no sistema, não eram aceitas. Enquanto que, na segunda fase, houve uma abertura maior às mudanças, que se apoiavam em enfoques críticos e pedagógicos, questionando as idéias até então defendidas pela extensão rural.

A partir dos anos 80, as críticas que a extensão rural vinha sofrendo acabam sendo reconhecidas e esta começa a mudar o seu discurso. Este fato foi influenciado, primeiramente, pela realização da Conferência Mundial sobre Reforma Agrária e Desenvolvimento Rural, que dava ênfase à “participação” de todos os agricultores no processo de desenvolvimento rural, principalmente os mais excluídos. De acordo com este encontro, a participação era vista como condição básica para se alcançar o desenvolvimento rural (Caporal, 1998).

Nos anos de 1976 e 1977 ocorreram algumas reuniões técnicas entre os professores universitários de Extensão Rural para analisar a necessidade de uma nova abordagem no assunto. Estes profissionais acreditavam que o modelo tecnicista tradicional com que a extensão estava sendo abordada deveria ser superado, abrindo espaço para uma nova concepção, que orientasse aos verdadeiros problemas da realidade agrícola e propusesse soluções.

Foi a partir destes encontros que surgiu o movimento conhecido como o “Repensar de Extensão Rural”. Este movimento iniciou com o objetivo de refletir, criticamente, sobre o papel que a extensão rural vinha desempenhando e apresentar propostas de mudanças para a sociedade. Um dos pontos culminantes foi a realização do Seminário “Extensão Rural – Enfoque Participativo”, realizado em 1987, que trouxe uma nova proposta de trabalho para a extensão rural, baseada no

“Planejamento Participativo”. Através deste enfoque, dava-se ênfase ao caráter “democrático e popular” na extensão rural, percebendo-se a necessidade de uma abordagem menos difusionista e mais humanista de atuação do técnico no meio rural (Emater/RS, 2005a).

A “participação” deveria estar presente na ação extensionista através de uma relação dialógica entre os técnicos e os agricultores, incentivando os processos de organização e respeitando os valores de cada grupo. Conforme documentos da Emater/RS – Ascar (2005a), “é nessa troca que ocorre todo o processo educacional da Extensão Rural, onde o agricultor, como cidadão e como profissional da agricultura, tem o seu saber respeitado e confrontado com o saber dos técnicos” (p. 69). Ainda em documentos oficiais da instituição, temos as orientações ao processo educativo que fundamentava o trabalho extensionista, baseado numa concepção de educação na qual:

[...] o homem é considerado sujeito de sua ação; o desenvolvimento humano ocorre através do desenvolvimento econômico, social, cultural, tecnológico e político; a relação entre educador e educando passa a ser do tipo horizontal, centrado no diálogo entre os sujeitos e não no monólogo do professor frente ao aluno; há a possibilidade de ambos explicitarem suas percepções e interpretações sobre o tema em discussão (Emater, 1987, p. 16).

Desta forma, pode-se afirmar que foi somente a partir deste momento que as críticas que Paulo Freire fizera em 1969 à concepção de educação tradicional da extensão rural foram, de fato, reconhecidas pela instituição. Utilizando como fundamentação filosófica a pedagogia da libertação freireana, a necessidade de romper com o modelo tradicional vigente e de reafirmar a dimensão educacional da extensão foi percebida.

Devido a todas estas características, este período pode ser relacionado, no contexto educacional, à Pedagogia Progressista. Essa se preocupa com os objetivos sóciopolíticos da educação, partindo sempre da análise crítica das realidades sociais

em que o educando encontra-se inserido. Assim, acredita-se que a prática educativa somente faz sentido se estiver associada a uma prática social, o que justifica a preferência pela modalidade de educação não-formal (Libâneo, 1992).

A Pedagogia Progressista em sua Tendência Libertadora é a que melhor define esta fase, por ter como princípios o anti-autoritarismo, a valorização das experiências vividas, a articulação com o contexto de vida do educando e o processo de aprendizagem grupal; princípios estes almejados pela extensão rural desta época. Acreditava-se, assim, na possibilidade de superação das relações autoritárias entre técnicos e agricultores, buscando a promoção de uma relação dialógica para que, juntos, pudessem construir o saber e transformar as relações sociais vigentes. Para Freire (2006), isso só seria possível se a relação educativa entre ambos restabelecesse a comunicação, criando, assim, condições favoráveis para a tomada de consciência constituidora de sujeitos transformadores da sua realidade. Esta concepção de educação difere muito da prática extensionista tradicional, como vimos anteriormente, por partir do pressuposto básico de que a sociedade está historicamente organizada, de que a relações entre seus membros é conflitante, visto que a realidade é contraditória, de que o homem é sujeito de sua ação e de que o agricultor deve ser reconhecido social e politicamente, de acordo com o saber que possui.

Ainda que de forma tímida, a partir da década de 80, a preocupação ambiental também passou a se fazer presente nos discursos oficiais. Provavelmente pelo fato da sociedade perceber que os processos tecnológicos adotados com a “revolução verde” trouxeram grandes impactos ambientais e sociais para o país. Do ponto de vista ambiental, estes impactos envolveram, principalmente, o uso inadequado dos recursos naturais. Do ponto de vista social, trouxeram o aumento das desigualdades e a expulsão de um considerável número de agricultores do campo. Tudo isso levou à reflexão de que o aumento da produção e da produtividade nas lavouras só pode ser positivo se associados ao equilíbrio ambiental. Conforme podemos ver em Caporal (1997, p. 07):

Iniciadas no final dos anos 70, as novas críticas ao extensionismo passaram a constituir-se em um forte obstáculo para a extensão rural estatal. Sua repercussão foi, sem dúvidas, uma das causas da crise institucional e o processo de anomia que afetou os agentes de extensão a partir de então. Foi este o momento em que, apesar de continuar movendo-se dentro da ideologia do equilíbrio e trabalhando para a modernização agrária, o aparelho de extensão incorporou o discurso ambientalista (assim como o discurso do planejamento participativo), fazendo explícita esta preocupação, em seus objetivos e diretrizes, já no início da década de 80. Continuar buscando o aumento da produção e da produtividade agrícola, mas sem esquecer a “defesa do meio ambiente”.

Esta preocupação trouxe também algumas “alternativas tecnológicas” ao campo, como o aproveitamento de energias alternativas através do incentivo à construção de biodigestores, energia eólica, entre outros. Porém, estas práticas não tiveram resultados positivos, o que para Caporal (1998) é explicado pelo fato destes programas terem sido implantados:

[...] mediante el histórico proceso de persuasión que acompaña la práctica extensionista. Las alternativas pasaron a ser vistas como ‘ideas nuevas’ que deberían ser transferidas mediante el modelo clásico de difusión de innovaciones y, por lo tanto, los resultados no podrían ser distintos de otras experiencias ‘de moda’ en la extensión. El descrédito y el fracaso fueron los principales resultados cosechados (p. 89).

No entanto, algumas mudanças aconteceram realmente, como é o caso da priorização do público beneficiário aos pequenos e médios agricultores e a visão da propriedade como um todo. Para Masselli (1998), uma das primeiras transformações ocorridas neste período ocorreu na área da comunicação, conforme explica a autora:

Os materiais didáticos (panfletos e *folders*), que divulgavam técnicas consideradas ideais, foram condenados como difusionistas. Passou-se a acreditar que tanto as idéias como o próprio material didático deveriam ser construídos coletivamente. Para tanto, a empresa investiu em todos os níveis: agricultores se reuniram com vistas a colocar sua experiência no papel, para que esta pudesse ser socializada no plano comunitário e mesmo ser utilizada em outros municípios; técnicos se reuniram para discutir qual deveria realmente ser o seu papel e assim definir sua relação com os agricultores, com seus pares e com seus supervisores; os supervisores passaram a se denominar assessores, isto porque, a partir de então, assumiram o papel de trabalhar não como fiscais do trabalho dos técnicos, mas sim como seus colaboradores (p. 18-19).

Porém, mesmo com todas as orientações dos órgãos internacionais, como a FAO (Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação) e o Banco Mundial, para a mudança no discurso extensionista, isso não aconteceu na prática. O objetivo central, segundo as diretrizes estabelecidas no Sistema Brasileiro de Extensão Rural para o ano de 1980, continuava sendo para “aumentar la producción y la productividad de la agricultura, la renta del productor y su bienestar, através de la transferencia de tecnologia agropecuária y de gerencia” (SIBRATER, 1979, p. 5-6; *apud* Caporal, 1998, p. 87).

Além disso, mesmo com as mudanças institucionais, percebia-se que a metodologia de trabalho extensionista continuava inalterada, ou seja, baseada no difusionismo. Da mesma forma, a concepção ambiental dos extensionistas permanecia com caráter conservacionista, o que para Caporal (1991) sempre foi uma “característica tradicional” da extensão rural.

Mesmo com todo este contexto, podemos inferir que o período inicial dos anos 80 representou um grande avanço na preocupação com as questões ambientais para a extensão rural, particularmente no Rio Grande do Sul. Isso demonstrou uma crescente participação de extensionistas nos movimentos ambientalistas e nas práticas de cunho ecológico.

Aliás, neste Estado, o movimento instituidor do “Repensar” teve força dentro da própria instituição, já que os funcionários decidiram fazer uma reflexão crítica de seu trabalho. Para tanto, foi realizada, em 1986, uma Assembléia Geral, que resultou num documento oficial da instituição, estabelecendo as bases filosóficas, os objetivos e as diretrizes da extensão rural gaúcha. Este documento preocupava-se com o processo democrático e popular (salientando a importância da participação de todos), por meio de metodologias de educação não-formal participativa (Caporal, 1998).

Apesar de todas estas reflexões e embasamentos teóricos, Caporal (1998) conclui que isto ainda não foi suficiente para que a extensão rural superasse o modelo produtivista e convencional de desenvolvimento e tampouco para que abandonasse o enfoque de difusão voltado à adoção de novas tecnologias. Segundo o autor:

[...] hay límites determinados por el Estado y sus compromisos con las clases dominantes y con la reproducción del capital, a través de un modelo de desarrollo que exige un determinado tipo de extensión rural. Existen, también, límites establecidos por los lazos entre el aparato extensionista y los gobiernos de turno, que en general ponen en marcha políticas de corta duración, electoreras o demagógicas. Además hay límites fijados por normas y reglas de la propia organización, que no han sido cambiadas en la misma dimensión que el discurso. Y, finalmente existen los límites impuestos por los propios agentes, bien debido a su situación acomodada, bien por su posición ambigua de clase e bien por su formación tradicional (Caporal, 1998, p. 94).

2.3.4 Período de Transição Ambientalista (1990 até os dias atuais)

Nos anos 90, a extensão rural brasileira passou por uma grave crise decorrente da extinção do sistema EMBRATER (Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural), a qual estabelecia a política nacional de extensão rural. Tal crise ocasionou a extinção do serviço de extensão rural em muitos estados, o que acarretou uma acentuada queda na qualidade e quantidade de serviços oferecidos. Em outros estados, esta responsabilidade foi assumida pelos próprios governos estaduais. No caso do Rio Grande do Sul, a EMATER se manteve e procurou estabelecer uma identidade própria, de acordo com a realidade local. Para Turchielo (2003), “apesar de todo o processo de transição e novo planejamento, a descentralização contribuiu para a construção de instituições estaduais com identidade própria e mais preocupadas com a realidade local” (p. 31).

Em decorrência disso, a extensão rural no Rio Grande do Sul se identificou com as questões ambientais, com base nos princípios da agroecologia. Conforme estabelecia a própria Missão institucional, em 2000:

Promover o desenvolvimento rural sustentável, com base nos princípios da agroecologia, através da assistência técnica e da extensão rural e mediante processos educativos e participativos, objetivando o fortalecimento da agricultura familiar e suas organizações, de modo a incentivar o pleno exercício da cidadania e melhoria da qualidade de vida (Emater/RS, 2005a, p. 70).

Tendo em vista tal missão, a extensão rural passou a defender um modelo de trabalho diferenciado, visando à construção de um novo modelo de agricultura e desenvolvimento rural, baseados nos princípios e orientações teóricas da agroecologia para o desenvolvimento rural sustentável. Este processo ficou conhecido como o momento de “Transição Agroecológica”, correspondendo à passagem de um modelo produtivista, para outro baseado na sustentabilidade. Para Costabeber (1999), este momento simboliza uma importante ruptura de paradigma para a extensão rural gaúcha, conforme relata:

Os efeitos diferenciadores dos modelos produtivistas baseados na utilização de padrões tecnológicos de alto consumo de inputs químicos e uso de maquinaria, têm significado, em ausência de políticas agrárias eficientes, a exclusão de amplos setores da população agrícola, especialmente a formada pelos agricultores familiares. Além disso, estes modelos têm provocado graves problemas de deteriorização ambiental, com riscos importantes para a saúde e o equilíbrio dos ecossistemas. Ante esse panorama, distintas respostas têm surgido, destacando o paradigma da sustentabilidade, no qual se procura integrar elementos econômicos, políticos, sociais e meio ambientais em prol de um uso mais equilibrado dos recursos naturais (p. 108).

Tal processo de “transição” pode ser entendido, pela própria instituição, como um processo gradual que vem acontecendo na sociedade, provocando mudanças nas formas de manejo dos agrossistemas. Demonstra um período de passagem de um modelo agroquímico de produção para outro modelo que incorpore os princípios, métodos e tecnologias de base ecológica (Emater/RS, 2005a).

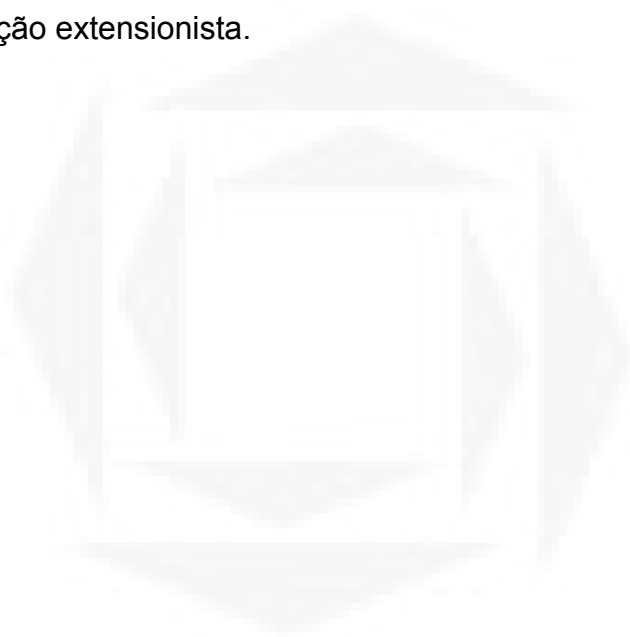
De acordo com a análise do contexto educacional deste período, podemos relacioná-lo com a Pedagogia Progressista em sua Tendência Crítico-Social dos Conteúdos. De acordo com esta tendência, a escola deveria preparar o educando

para um mundo formado por contradições, através da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação efetiva e organizada na sociedade (Libâneo, 1992). Para isso, os conteúdos devem ser assimilados com a realidade e com o contexto de vida dos educandos, analisando-os criticamente e buscando a participação de todos no processo de transformação da sociedade.

Esta tendência relaciona-se com uma visão de extensão rural preocupada em envolver os agricultores no processo de tomada de consciência, por meio da participação em ações que promovam mudanças sociais. Desta forma, os instrumentos metodológicos participativos, auxiliariam na compreensão das situações complexas e diversas, às quais os agricultores encontram-se inseridos. Além de buscar recuperar e introduzir saberes locais, que possam contribuir com a sustentabilidade, com a equidade social e com a melhoria da qualidade de vida dos produtores (Santos, 2006). Tendo em vista esta concepção, a educação poderia provocar mudanças na sociedade e não apenas a sua manutenção ou reprodução, conforme vimos anteriormente.

Devido às transformações ocorridas na sociedade, a extensão rural vem sofrendo um constante processo de mudanças, buscando o enfrentamento da crise sócio-econômico-ambiental e seus impactos sobre o meio ambiente. Neste contexto, a extensão rural reconhece a necessidade de um constante repensar na prática extensionista em função da dinâmica da sociedade rural e urbana, buscando a participação de todos no processo produtivo. Assim, segundo a própria instituição, o início do novo milênio caracteriza-se por um momento no qual prima a “pluralidade” na extensão rural, valorizando a diversidade cultural, através do envolvimento de todos os indivíduos considerados marginalizados pela sociedade, como indígenas, quilombolas, assentados e pescadores artesanais. Além de assumir o desafio de trabalhar com os diferentes grupos sociais, como é o caso dos idosos, dos jovens, das crianças, dos escolares, das pessoas deficientes, das famílias consideradas vulneráveis socialmente, dos dependentes químicos e dos indivíduos que procuram a reinserção na sociedade (Emater/RS, 2006).

Assim, acreditamos que nesta proposta de agricultura, a educação ambiental está diretamente envolvida como parte importante nesse processo. Isto compreende não apenas a preocupação com o ambiente natural, mas com todo o espaço de relações socioambientais. Dessa forma, no próximo capítulo, faremos um aprofundamento do tema educação ambiental para que possamos relacioná-lo com o serviço de extensão rural e perceber como este assunto vem sendo interpretado e conduzido pela ação extensionista.



UNIVATES

3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DOS FUNDAMENTOS À PRÁTICA EXTENSIONISTA

3.1 Antecedentes Históricos: a relação Homem x Natureza

Começamos este capítulo com uma breve retrospectiva histórica das diferentes relações que o homem teve com seu ambiente ao longo dos tempos. Fazemos isto por acreditar ser esta relação a premissa básica para a compreensão epistemológica da Educação Ambiental atual.

Podemos dizer que o conceito de natureza sempre esteve pautado na relação existente entre o homem e o ambiente, relacionando a maneira como este vê e se vê no mundo. Assim, não podemos pensar na natureza sem analisarmos a ação do homem sobre esta e vice-versa. A maneira com que a percebemos estabelecerá nossa “visão de mundo”, demonstrando nossa postura frente ao ambiente e regulando nossas relações sociais. Esta relação sempre foi vivida de maneira diferente ao longo dos tempos, dependendo do local e do momento histórico em que for analisada.

Assim, não é possível pensarmos na natureza sem analisarmos a ação humana deste sobre ela. O que, de acordo com o pensamento marxista, acontece através da mediação do trabalho humano (Tozoni-Reis, 2004; Charlot e Silva, 2005). Por isso, podemos dizer que o conceito de natureza não pode ser considerado um conceito natural, mas sim um conceito cultural, que foi criado e instituído pelos próprios homens, de acordo com o momento histórico em que viviam (Gonçalves, 2006).

Esta relação, homem-natureza, já era discutida desde a antiguidade, através dos filósofos gregos Platão e Aristóteles. Naquela época, acreditava-se que o conhecimento da natureza só seria possível através de sua contemplação, visto que era concebida como algo transcendental, divino e mágico. Contemplar a natureza era o único caminho para se alcançar o conhecimento e se chegar aos desígnios da divindade (Froehlich, 2004).

Segundo Capra (1982), essa forma de compreender a natureza pode ser chamada de “visão orgânica”, na qual o ser humano percebe o mundo como um organismo vivo. Nesta visão, a ciência e o conhecimento eram baseados na razão e na fé, tendo como objetivo principal “compreender o significado das coisas e não exercer a predição ou o controle” (p. 49). Esta “visão de mundo” concebia ao ser humano uma relação harmônica com a natureza, onde os comportamentos e valores eram mais ecológicos e os interesses estavam voltados ao coletivo. Conforme nos exemplifica Guimarães (2005):

Pode-se visualizar o ser humano ancestral vivendo em cavernas e ocupando claramente um nível trófico na cadeia alimentar. Podem-se observar os silvícolas, ou indígenas, com sua cosmologia, seus rituais e tradições culturais, bem como suas práticas de sobrevivência em grupo em grande integração com o ambiente ao redor. Uma relação que preserva o equilíbrio dinâmico da natureza e que se baseia sempre na capacidade de suporte dos recursos naturais da área afetada (p. 12).

Já o autor Heemann (2000) define esta forma de pensar como “visão mítica” de natureza, na qual o sentido da existência só poderia ser explicada através de mitos e divindades. No entanto, esta cosmovisão sofreu profundas mudanças, dando lugar ao surgimento de outra, agora centrada na “racionalidade metafísica”, o que para o autor significou uma mera substituição de ídolos.

Por volta do século XVII, inicia-se um novo período, marcado pelo Racionalismo, pelo Iluminismo e, conseqüentemente pela Revolução Científica, resultando numa grande ruptura na maneira de conceber a natureza. Este fato deu surgimento ao pensamento mecanicista, que acreditava que a natureza funcionava como uma máquina, regida conforme as leis mecânicas. De acordo com esta nova forma de conceber a natureza, o conhecimento só seria possível mediante o estudo de suas partes, tendo assim, a intenção principal de dominação.

Carvalho (1998), fazendo uma síntese sobre essa ruptura de paradigma que marcou a Idade Moderna, comenta que: “[...] na Antigüidade o conhecimento buscava a sabedoria por meio da compreensão da ordem da natureza para viver de acordo com ela. A ciência moderna busca conhecer para controlar e intervir nos processos naturais” (p. 31).

Para Capra (1982), este período, conhecido como a Idade da Revolução Científica (entre os séculos XVI e XVII), iniciou com a hipótese científica de Nicolau Copérnico (1473-1543), que defendia a Teoria heliocêntrica em oposição à geocêntrica defendida até então pela religião. De acordo com este estudo, a Terra (e, conseqüentemente, o homem) deixava de ser o centro do universo para tornar-se apenas mais um planeta a girar em torno do Sol. Teoria esta que fora matematicamente confirmada por Johannes Kepler (1571-1630) e provada mais tarde por Galileu Galilei, através da invenção do telescópio. Esta teoria foi, por muitos anos, referida como “heresia” e proibida de ser ensinada nas instituições de ensino, por decisão do Tribunal da Inquisição (Mannion, 2005).

Depois disso, muitos outros cientistas surgiram com a intenção de descrever matematicamente a natureza. Entre estes, destacamos dois deles por consideramos de fundamental importância para a consolidação do novo conceito de natureza: René Descartes e Isaac Newton.

René Descartes (1596-1650) foi um filósofo francês que ficou conhecido como o pai da Filosofia Moderna. O seu pensamento tinha como ponto principal a dúvida sobre todas as coisas, dando origem à célebre frase “*Cogito, ergo sum*”, ou seja, “Penso, logo existo” (Mannion, 2005, p. 87; Capra, 1982, p.54). Descartes acreditava que através do método científico¹⁶ seria possível comprovar a verdade absoluta de todas as coisas. Este pensamento chamado de mecanicista ou cartesiano se consolidou ainda mais com as idéias de Isaac Newton. Para este, o universo compreendia “um gigantesco sistema mecânico que funcionava de acordo com leis matemáticas exatas” (Capra, 1982, p. 59). Esta maneira “cartesiana” de compreender o mundo acabou se transformando numa concepção dominante na sociedade e constituindo-se na base das relações com a natureza.

Foi através da difusão deste pensamento que se tornou possível a idéia de uma “natureza externa ao homem” (Charlot e Silva, 2005, p. 67) provocando a separação de ambos. Da mesma forma, separaram-se também outros conceitos como corpo x espírito, humano x natural, natureza x cultura (Carvalho, 1998). Podemos dizer que esta ruptura entre homem e natureza, que surgiu desde o século XII, está cada vez mais presente em nossa sociedade atual. Guimarães (2005), exemplificando, comenta que o ser humano vive hoje não apenas na “individualização”, mas também no “individualismo”. Um sujeito que além de viver de forma isolada, quer em relação ao ambiente, quer em relação às questões sociais, também vive de forma individualista, cultivando apenas os valores e os interesses individuais. Para Brügger (2004), o individualismo é um traço marcante da sociedade

16 Para Heemann (2000) o reducionismo é a base do método científico, sendo considerado um processo que procura reduzir o fenômeno a sua causa. A explicação dos fenômenos se daria na relação existente entre causa e efeito (p. 11).

industrial, que nasce juntamente com o surgimento do capitalismo e, como consequência, do êxodo rural, onde “os problemas que antes eram resolvidos coletivamente tornaram-se os problemas de cada um” (p. 58).

A separação entre o ser humano e a natureza reflete-se também na produção do conhecimento produzido pela sociedade, levando à fragmentação do nosso pensamento, à separação de nossas disciplinas acadêmicas e ao reducionismo característico da ciência.

Com o passar do tempo, as ciências foram evoluindo e modificando suas formas de perceber o mundo. Surge a ciência chamada Ecologia que, inicialmente se localizando no campo específico das ciências naturais, busca compreender as inter-relações entre os seres vivos. Hoje, esta ciência foi tomando uma abrangência maior e permitindo a inclusão do elemento humano nas relações sociais com a natureza. O ser humano passou a ser inserido nestes estudos como um ator que interage e transforma o seu meio. Assim, a ecologia ultrapassou o pensamento científico para dar lugar a uma nova relação do homem com natureza, onde este assumiu uma posição mais crítica frente aos valores da sociedade. A ecologia assume, assim, os movimentos e as lutas sociais, “agora ligados à utopia de um mundo melhor, ambientalmente preservado e socialmente justo” (Carvalho, 2004, p. 40). A referida autora faz uma análise da importância da ecologia em suas diferentes abordagens, tanto no campo do conhecimento científico quanto no campo dos movimentos sociais, para a construção da preocupação ambiental atual:

[...] há o deslocamento da idéia de ecologia, que passa a denominar não mais apenas um campo do saber científico, mas também um movimento da sociedade, portador de uma expectativa de futuro para a vida neste planeta. Mais do que a ciência ecológica, é o ecologismo que constitui a origem da EA e da formação do sujeito ecológico (p. 40).

A partir do surgimento da Ecologia, foi possível perceber os processos de degradação ambiental causados pelo homem e as diferentes formas de uso dos

recursos naturais, o que se constituiu na crise ambiental em que toda a sociedade encontra-se inserida hoje. Esta crise ambiental é apontada, por Carvalho (2004), como consequência do próprio modelo econômico capitalista vigente na maioria dos países (principalmente nos países do norte), assumindo proporção global. A autora defende a necessidade de mudança nos valores da sociedade e uma nova forma de se relacionar com a natureza, provocando o ativismo cívico de indivíduos de diversos países do mundo. Com isso surgem, na década de 60, diversos movimentos sociais com a intenção de questionar a ordem sócio-política e cultural instituída. Entre estes, surgiram os movimentos ambientais e os movimentos ecológicos, ambos os movimentos com o mesmo princípio, porém, com algumas peculiaridades.

Ao referir-se ao surgimento do movimento ecológico, Carvalho (2004) comenta que este se caracterizava pela intenção de denunciar os riscos e os impactos ambientais ocasionados em decorrência do modo de vida das sociedades industriais modernas, sendo:

[...] constituídos principalmente por jovens, e imersos no clima contracultural, articulavam as influências do movimento estudantil de 1968, da nova esquerda e do pacifismo em um ideário de mudança social e existencial, de contestação à sociedade consumista e materialista, tendo como horizonte utópico uma vida livre das normalizações e repressões sociais e em harmonia com a natureza (p. 46).

Por outro lado, ao referir-se aos movimentos ambientalistas, Loureiro (2004) salienta que estes movimentos fazem a análise não só da relação homem-natureza, mas também da relação sociedade-natureza, concebendo o elemento humano inserido no ambiente e dentro de um contexto espacial e historicamente localizado. Para ele, os movimentos ambientalistas surgem com a característica de:

[...] se contrapor ao individualismo, à fragmentação dos saberes e à racionalidade instrumental, buscando repensar o destino do planeta a partir das relações entre partes e todo. Anticonsumista e antimilitarista por princípio, consolidou-se com propostas pacifistas, pautadas na solidariedade, no diálogo entre culturas e povos. Relativizou a importância do progresso e do desenvolvimento tecnológico como sinônimo de libertação das formas opressivas de sociedade e repensou o ser humano na natureza (p. 64).

Através desta nova concepção de natureza que os movimentos ambientalistas e ecológicos ampliaram sua atuação, propondo a rediscussão de alguns conceitos já determinados, como o de sociedade, de natureza e até mesmo de educação - através da educação ambiental.

3.2 O Movimento Ambientalista e o despertar ecológico

Tanto os movimentos ecológicos quanto os ambientalistas surgiram na década de 60, com a intenção de questionar as condições de vida presente na sociedade e que serviram de suporte para a construção do conceito de educação ambiental. Ambos preocupavam-se em lutar em prol do ambiente e de uma melhor qualidade de vida para todos. Para compreendermos a importância destes movimentos na difusão da preocupação ambiental em nível planetário, é preciso retomar um pouco do contexto histórico e social presente na época de seu surgimento.

Estes movimentos surgem no final da década de 60, com grande força nos países do Hemisfério Norte, principalmente nos Estados Unidos e Europa, tendo como marco inicial as manifestações estudantis que ocorreram na França, em maio de 1968 (Cascino, 2007 e Carvalho, 2004). O fato desses movimentos (assim como outros que surgiram na época) terem iniciado nestes países é um tanto curioso, pois nascem “exatamente onde tudo parecia ir bem” e demonstram a “insatisfação com os padrões societários e as incertezas quanto aos riscos futuros, ganhando

dimensões que vieram a influenciar agentes sociais de todos os países” (Loureiro, 2004, p. 63).

Neste período, ocorreram grandes movimentos denominados de *contra-culturais*, por terem como característica a defesa de uma cultura minoritária, ou “não dominante” na sociedade. Tratava-se da valorização de uma contra-cultura que se opunha e questionava o modo de vida da sociedade vigente, lutando pela autonomia dos indivíduos e pela afirmação de novos valores. Os movimentos contra-culturais estavam ligados, principalmente, à geração jovem americana das décadas de 60 e 70. Dentre estes, podemos citar o movimento “*hippie*”, a explosão do feminismo, o movimento negro – *Black Power* –, o pacifismo, a liberação sexual e a ‘pílula’, as drogas, o *rock-and-roll*, as manifestações anti-Guerra Fria e a corrida armamentista/nuclear, e anti-Vietnã”; conforme nos coloca Cascino (2007, p. 30-31).

Diante destas características, o que podemos observar é que todas estas manifestações possuem algo em comum: o desejo de transformação da sociedade. Uma sociedade que se encontrava marcada pela repressão e pelo sofrimento da Segunda Guerra Mundial (1945), o que fazia renascer uma nova geração com desejo de liberdade e de expressar uma diversidade de opiniões. Este desejo era visível nos diferentes segmentos e dimensões, seja na ambiental, social, política, econômica e, principalmente, na dimensão cultural. O que era demonstrado nos grandes festivais de *rock* (como foi o caso do festival de Woodstock, realizado nos Estados Unidos, Estado de Nova Iorque, em 1969) até nos movimentos em defesa do meio ambiente (como a publicação do texto *Os limites do crescimento*, em Roma, no ano de 1968).

Enfim, tanto os movimentos ambientalistas quanto os ecológicos, a partir de uma variedade muito grande de manifestações, levaram a questão ambiental para ser discutido na esfera pública, conferindo-lhe uma dimensão política (Carvalho, 2004). Hoje, pode-se afirmar que se trata de um fenômeno que engloba uma

multiplicidade muito grande de visões e de interesses sobre as questões ambientais. Ele não representa apenas a luta pela ecologia e pela preservação da natureza, o que seria uma visão muito reducionista do termo. Mais do que isso, ele questiona e critica uma sociedade eminentemente capitalista que reduz a natureza a mero objeto de produção. O movimento ambientalista, principalmente, torna-se assim, um movimento representante dessa diversidade de elementos que eram reivindicados pela sociedade e que marcaram um período de grandes transformações.

3.2.1 A importância dos Movimentos Sociais para a questão ambiental no Brasil

A questão ambiental começou a ser discutida no Brasil por volta dos anos 70. Porém, somente a partir da década de 80 que o assunto ganha respaldo na sociedade, através de um momento histórico marcado pela redemocratização do país e pela abertura política.

A valorização destas questões ocorre, principalmente, devido a um intenso reforço dos movimentos sociais. Estes movimentos, tanto no contexto internacional, quanto no nacional, incorporaram em suas lutas, “novos” direitos sociais, que acabaram dando respaldo aos movimentos ambientais, como o direito das mulheres, o direito à escolha sexual, o das leis trabalhistas, bem como o direito ao meio ambiente. Vejamos Loureiro (2003, p. 118):

[...] é interessante ressaltar que, nos movimentos sociais emergentes no Brasil nesse período, verificamos um deslocamento de metas e de demandas, em relação aos movimentos sociais tradicionais. Agora, a conotação que predomina orienta-se segundo o campo da moral, do cultural e do civismo. Neste contexto, valores como dignidade, fim da corrupção, transparência administrativa e direitos do consumidor passam a ser centrais.

Muitos destes movimentos caracterizavam as relações de conflito existentes entre a sociedade civil e o Estado, ainda como resquícios do autoritarismo presente

no período do regime militar. Além disso, também representavam um novo espaço de luta em busca da transformação social. Conforme nos coloca Carvalho (2002):

As energias revolucionárias dos anos 70 migram para um projeto de transformação no qual os movimentos sociais seriam os protagonistas da mudança social, investidos de um capital político que lhes conferia o papel de novos sujeitos da revolução social, aqueles que mediarão o restabelecimento da confiança e da lealdade dos cidadãos, através da promoção de uma ordem pública participativa e democrática (p. 147).

É neste contexto que, no Brasil, ganham força os movimentos ambientalistas e os movimentos ecológicos, que inicialmente encontravam-se organizados em forma de ONGs¹⁷. Estas entidades passam a se colocar como representantes da organização da sociedade civil, tendo como objetivo a defesa dos interesses comuns da solidariedade. Os movimentos ambientalistas, assim como os demais movimentos sociais assumiram, neste momento, “[...] a luta pelo cotidiano e pela livre expressão e organização, mantendo uma posição autônoma diante do Estado, não o excluindo, porém, do diálogo na busca por soluções de problemas vivenciados” (Loureiro, 2005, p. 85).

No final da década de 80, a preocupação ambiental começa a ficar mais evidente, aparecendo oficialmente nos discursos ideológicos e discussões políticas. Tornava-se cada vez mais óbvio que as promessas desenvolvimentistas não poderiam se concretizar, uma vez que aumentavam a concentração de renda nas mãos de poucos, acentuando os problemas ambientais. A crise do modelo de

17 Loureiro (2003) define as Organizações Não-Governamentais como “entidades autônomas, privadas, sem vínculos formais com o governo, sem finalidades lucrativas, e que, por terem objetivos socioculturais, buscam atender às necessidades da população através de uma atuação direta em comunidade específica ou por meio de parcerias e articulações com entidades governamentais ou privadas”(p. 120-121).

Scherer-Warren (2001) define as ONGs como “organizações formais, privadas, porém com fins públicos, sem fins lucrativos, autogovernadas e com participação de parte de seus membros como voluntários, objetivando realizar mediações de caráter educacional, político, assessoria técnica, prestação de serviços e apoio material e logístico para populações-alvo específicas ou para segmentos da sociedade civil, tendo em vista expandir o poder de participação destas com o objetivo último de desencadear transformações sociais ao nível micro (do cotidiano e/ou local) ao nível macro (sistêmico e/ou global)” (p. 165).

desenvolvimento acabou impulsionando uma tomada de consciência da opinião pública sobre a devastação ambiental presente nas sociedades.

Este fato refletiu-se diretamente na expansão do ambientalismo, que passa a penetrar em outras áreas e dinâmicas organizacionais. Essa expansão acaba estimulando o engajamento de outros segmentos da sociedade como grupos socio-ambientais, grupos científicos, movimentos sociais e empresariais, nos quais o discurso do desenvolvimento sustentável assume papel de preponderância. No Brasil, este fato teve maior amplitude após a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando o meio ambiente passou a ser elevado à categoria de direito fundamental de todo o cidadão brasileiro.

No entanto, foi somente a partir da década de 90 que a preocupação ambiental e a educação ambiental em si, ganham projeção social e o reconhecimento público. Neste momento, o ideário ambiental passa a ser incorporado por vários movimentos populares e sindicais, que incluem este tema em suas lutas sociais. Este fato demonstra também a luta da sociedade civil pelo reconhecimento cultural e por seus direitos de cidadania (Carvalho, 2002).

Como consequência, a sociedade civil ganha mais poder perante o Estado¹⁸, fazendo com que este esteja mais presente na mediação dos conflitos sociais e culturais da sociedade. Este fato reforçou a organização da sociedade civil, a qual

18 O autor O'Brien (2003) ao fazer uma reflexão das relações de poder entre a sociedade civil, o Estado e as Instituições Econômicas Internacionais, referindo-se especificamente ao FMI (Fundo Monetário Internacional), Banco Mundial e OMC (Organização Mundial do Comércio), defende a idéia de que as relações entre estes diferentes setores, encontram-se em processo de transição, onde a sociedade civil adquire, cada vez mais influência sobre os demais. Fato este que decorre das pressões e lutas da própria sociedade. Para ele, as Instituições Econômicas Internacionais e o Estado estão se dando conta de que precisam do apoio da sociedade civil para que seus programas tenham êxito; e a sociedade civil, por outro lado, acaba adquirindo poderes para enfraquecer ou reforçar a soberania do Estado. Então, como estratégia, o autor sugere que os Estados fortaleçam seus laços com a sociedade civil para que seus programas governamentais sejam aceitos e executados em detrimento de outros que acabam sendo impostos "de cima para baixo" pelas Instituições Econômicas Internacionais. Estas novas formas organizativas de relacionamento entre os três segmentos citados é o que o autor denomina de "Multilateralismo Complexo", que vem a favorecer a pluralização na tomada de decisão em uma sociedade.

cada vez mais se une através de movimentos sociais e organizações não governamentais (ONGs). Neste processo de “empoderamento”, a sociedade civil entra como um terceiro sistema de poder¹⁹, ao lado do Estado e do setor econômico (Nerfin, *apud* Sachs, 2000).

Enfim, o que queremos salientar é a idéia de que os movimentos sociais, principalmente os movimentos ecológicos, foram os responsáveis pela inserção da educação ambiental no Brasil (Carvalho, 2004). Esta trajetória, no entanto, inicia com características voltadas à conscientização dos indivíduos para o uso adequado dos recursos naturais. Seus objetivos estavam centrados na ampliação do nível de consciência dos indivíduos e dos grupos sociais organizados, para que fossem capazes de perceber os problemas ambientais presentes em suas comunidades. A definição da crise ambiental restringia-se a combater a poluição e a apoiar a preservação de ecossistemas naturais, características que demonstravam o distanciamento das lutas em relação ao tema de justiça social e de percepção das complexas dimensões socio-econômicas. Somente mais tarde é que o ambientalismo adquiriu uma função mais educativa, dando surgimento à Educação Ambiental propriamente dita. Conforme nos apresenta Carvalho (2004):

[...] podemos dizer que a EA é herdeira direta do debate ecológico e está entre as alternativas que visam construir novas maneiras de os grupos sociais se relacionarem com o meio ambiente. A formulação da problemática ambiental foi consolidada primeiramente pelos movimentos ecológicos. Estes foram os principais responsáveis pela compreensão da crise como uma questão de interesse público, isto é, que afeta a todos e da qual depende o futuro das sociedades. Assim, a EA é concebida inicialmente como preocupação dos movimentos ecológicos com uma prática de conscientização capaz de chamar a atenção para a finitude e a má distribuição no acesso aos recursos naturais e envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas. É em um segundo momento que a EA vai se transformando em uma proposta educativa no sentido forte, isto é, que dialoga com o campo educacional, com suas tradições, teorias e saberes (p. 51-52).

19 “o terceiro setor é visto como aquele que, não sendo governamental nem lucrativo, busca a participação ativa do cidadão na resolução dos problemas identificados como tal pelos diferentes segmentos sociais. Nesta perspectiva, a sociedade civil é um terceiro setor distinto do estado/governo (1º setor) e do Mercado (2º setor)” (Loureiro, 2003, p. 124).

Pensando no ambientalismo para os dias atuais, Leis (2001) entende ser ele o “único movimento contemporâneo em condições de desenvolver valores e conhecimentos de novo tipo”, salientando situar-se:

[...] no ponto de interseção entre diferentes visões parciais e práticas ‘egoístas’, de modo a fazer possível uma visão holística e uma prática integrativa e solidária entre indivíduos e nações, instaurando uma diversidade criativa na unidade, entre os homens e entre eles e a natureza (p. 42-43).

Jacobi (2007) vai um pouco além, comentando os grandes desafios que o ambientalismo precisará assumir no século XXI para que seja capaz de ampliar a sua atuação na sociedade e lutar em prol da sustentabilidade no planeta:

[...] de um lado, o desafio de ter uma participação cada vez mais ativa na governabilidade dos problemas socioambientais e na busca de respostas articuladas e sustentadas em arranjos institucionais inovadores que possibilitem uma ‘ambientalização dos processos sociais’, dando sentido à formulação e implementação de uma Agenda 21 no nível nacional e sub-nacional. De outro, a necessidade de ampliar o escopo de sua atuação, através de redes, consórcios institucionais, parcerias estratégicas e outras engenharias institucionais que ampliem seu reconhecimento na sociedade e estimulem o engajamento de novos atores na definição de uma agenda que acelere prioridades para a sustentabilidade como um novo paradigma de desenvolvimento (p. 17).

De qualquer maneira, podemos dizer que a prática pedagógica do ambientalismo, ou seja, a educação ambiental tem sua história marcada por inúmeras iniciativas, tanto a nível nacional quanto mundial, dentre as quais buscaremos analisar na sequência.

3.3 Marcos Referenciais Históricos da Educação Ambiental

Iniciamos esta seção fazendo uma síntese dos principais episódios que marcaram a trajetória da Educação Ambiental. Nosso objetivo é analisar a evolução do seu conceito, bem como as novas interpretações, verificando como elas foram

sendo agregadas ao longo do tempo, já que questões deste tipo só fazem sentido na medida em que forem analisadas no contexto histórico em que ocorreram.

Assim, a década de 60 pode ser considerada como uma referência quanto às origens das preocupações ambientais, devido ao fortalecimento do ambientalismo e a sua integração aos demais movimentos sociais que eclodiram na época. Também por ser um período marcado por algumas grandes catástrofes ambientais, como é o caso do episódio que ficou conhecido por *smog*²⁰, no qual a poluição do ar causou a morte de cerca de 1.600 pessoas, em Londres, no ano de 1952 (Dias, 2004, p. 77). Este fato, assim como outros que o sucederam, trouxe grandes inquietações à sociedade mundial, levando-a a refletir e a questionar os padrões e os modelos de desenvolvimento econômico adotados, principalmente pelos países ricos.

De qualquer modo, podemos dizer que o estudo da temática ambiental de maneira formal ainda é um tema muito recente na história da humanidade. Só passou a fazer parte das discussões políticas e sociais, a partir do ano de 1962, quando a jornalista americana Rachel Carson publicou o livro *Primavera Silenciosa*, denunciando os problemas ambientais que estavam ocorrendo em várias partes do planeta, especialmente com relação ao uso abusivo de inseticidas (Dias, 2004; Cascino, 2007; Carvalho, 2006). Este livro tornou-se “um clássico na história do movimento ambientalista mundial, desencadeando uma grande inquietação internacional e suscitando discussões nos diversos foros” (Dias, 2004, p. 78).

Porém, mesmo sabendo que a educação seria uma ferramenta adequada para o surgimento de uma nova mentalidade que promovesse uma mudança na relação dos seres humanos com a natureza, o termo Educação Ambiental (ou *Environmental Education*, como fora proposto) só foi usado, pela primeira vez, numa

20 O *smog* tratava-se de uma grande quantidade de resíduos de carvão que encobriram o céu de Londres através de uma intensa nuvem de nevoeiro e fumaça. Este fato ocorreu em decorrência do grande número de carvão que era utilizado como combustível na Revolução Industrial, o que marcou um período de grandes transformações sociais e ambientais, ocorrendo em decorrência do modo de produção industrial (Carvalho, 2006).

Conferência de Educação, promovida pela Universidade de Keele, no Reino Unido, em março de 1965 (Dias, 2004; Loureiro, 2004).

Mais tarde, no ano de 1968, um grupo formado por trinta especialistas de diversas áreas se reuniu para discutir os problemas ambientais e os rumos do crescimento mundial. Fundava-se então, o “Clube de Roma”. Este grupo lançou, em 1972, um importante relatório denunciando os prejuízos ambientais causados pelo sistema econômico da sociedade e a capacidade de suporte do planeta, chamado “*The Limits of Growth*” (*Os Limites do Crescimento*). Cascino (2007) ao fazer uma análise do referido relatório, comenta que:

[...] esse texto faz um amplo estudo sobre o consumo e as reservas dos recursos minerais e naturais e os limites de suporte/capacidade ambiental ou a capacidade de o planeta suportar desgastes e crescimento populacional (p. 36).

O relatório tornou-se um marco na história do ambientalismo mundial, visto que alertava a humanidade sobre um possível colapso, caso a sociedade continuasse crescendo conforme os modelos de desenvolvimento econômico adotado até então.

Porém, nem todos estavam de acordo com essa idéia. O relatório *Os Limites do Crescimento* foi rejeitado pela classe política e, principalmente pelos países latino-americanos que entendiam nas entrelinhas, “a indicação de que para se conservar o padrão de consumo dos países industrializados era necessário controlar o crescimento das populações dos países pobres” (Reigota, 2006, p. 14). Mesmo causando rejeições, o relatório cumpriu sua função principal, de alertar a humanidade sobre a situação ambiental que todos estavam enfrentando e colocar o assunto numa dimensão planetária.

Devido ao grande alcance que teve este relatório em diversos países, no ano de 1972, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, sediada na cidade de Estocolmo, Suécia, com a representação de 113 países. Este encontro serviu para que a humanidade refletisse sobre os impactos ambientais que estavam acontecendo, como consequência ao modelo de desenvolvimento adotado, conforme abordado no Relatório supracitado. Pela primeira vez, foram discutidos e relacionados os termos “meio ambiente” e “desenvolvimento”, percebendo-se a necessidade de serem trabalhados de forma conjunta e não contraditória.

Esta discussão causou polêmica entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos. Para os primeiros, a única solução para se evitar o colapso ambiental do planeta era através do congelamento do crescimento econômico; enquanto que, para os países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, os interesses estavam centrados no crescimento econômico, mesmo que isso significasse a poluição e a degradação ambiental. Neste aspecto, o Brasil era um exemplo típico. A sua delegação afirmou que “não se importava em pagar o preço da degradação ambiental, desde que o resultado fosse o aumento do seu Produto Interno Bruto” (Dias, 2004, p. 79).

Para Cascino (2007) esta discussão representou:

[...] o início de um diálogo entre países industrializados e países em desenvolvimento, a respeito da vinculação que existe entre o crescimento econômico, a poluição dos bens globais (ar, água e oceanos) e o bem-estar dos povos de todo o mundo (p. 37).

Como resultado deste evento, podemos dizer que o grande avanço foi em relação à “necessidade de se trazer a dimensão ambiental para a educação” (Guimarães, 2005; Carvalho, 2006), percebendo-se a necessidade da existência de uma educação que pudesse promover mudanças no sistema da sociedade vigente,

salientando a importância de educar os indivíduos para o uso mais adequado dos recursos naturais e de capacitá-los para solução dos problemas. Tal preocupação fica evidenciada através do princípio 19, estabelecido na *Declaração sobre Ambiente Humano* produzido neste evento, que defende ser:

[...] indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, visando tanto as gerações jovens como os adultos, dispensando a devida atenção ao setor das populações menos privilegiadas, para assentar as bases de uma opinião pública bem-informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente, em toda a sua dimensão humana (Dias, 2004, p. 372).

Outra característica marcante deste encontro foi o fato de reforçar uma “visão antropocêntrica conservadora” da natureza, conforme nos aponta Carvalho (*apud* Loureiro, 2004). Para o autor, esta concepção justifica-se pela análise de alguns princípios de dominação do homem sobre o meio ambiente, colocando os recursos naturais sempre a disposição do homem, para a sua utilização (exploração) de acordo com a necessidade.

E foi a partir do Encontro de Estocolmo que o termo Educação Ambiental passou a ser oficialmente reconhecido, sendo considerado como uma estratégia de ação importante para o enfrentamento dos problemas ambientais que preocupavam a humanidade (Reigota, 2006).

Apenas três anos mais tarde, em 1975, a UNESCO, seguindo as recomendações da Conferência de Estocolmo, promove o “Encontro Internacional de Educação Ambiental”, em Belgrado, Iugoslávia. Neste encontro foram estabelecidos os princípios básicos e as orientações para os programas internacionais de Educação Ambiental, estabelecendo que esta deveria ser uma educação contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças locais e voltada para os interesses nacionais. O encontro discutiu também as questões sociais que envolviam a crise ambiental, como a erradicação do analfabetismo, a exploração

econômica e humana, a poluição e outras, resultando num documento que ficou conhecido como a “Carta de Belgrado”. Tal documento preconizava por uma nova ética ambiental, em que os recursos naturais fossem utilizados de modo que favorecesse toda a humanidade, proporcionando uma melhoria na qualidade de vida de todas as pessoas (Dias, 2004).

Percebe-se aqui uma nova visão da palavra desenvolvimento. Agora com a preocupação de uma utilização racional dos recursos naturais em prol de toda a humanidade, o que mais tarde passou a se denominar desenvolvimento sustentável.

Outro evento que, embora não tenha a repercussão internacional dos anteriores, possuiu uma significativa importância para o desenvolvimento da educação ambiental no Brasil foi a *Conferência de Chosica (Taller Subregional de Educación Ambiental para Educación Secundaria)*, realizado em 1976 no Peru. Este evento foi o primeiro a discutir os “problemas condizentes à realidade latino-americana” (Guimarães, 2005; Loureiro, 2004; Carvalho, 2006). Na opinião de Carvalho (2006) esta Conferência foi a que melhor definiu o que seria Educação Ambiental, sendo:

Uma ação educativa permanente pela qual a comunidade educativa tende à tomada de consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza dos problemas derivados destas relações (p. 56).

No ano seguinte, em 1977, aconteceu a primeira “Conferência Intergovernamental sobre a Educação Ambiental”, realizada em Tbilisi (Geórgia- ex União Soviética), promovida pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma) em parceria com a Unesco. Este encontro estabeleceu os marcos referenciais e as linhas de ação da Educação Ambiental, definindo também seus objetivos, finalidades, estratégias e princípios básicos que nortearam as ações em plano nacional e internacional.

A Conferência de Tbilisi constituiu-se num ponto de partida para um programa internacional, sendo considerado, até hoje, o evento mais decisivo para os rumos da educação ambiental em todo o mundo. Ele sugeriu que a educação ambiental fosse introduzida no ensino formal, sendo definida como um processo contínuo que deveria ser dirigido a todos os grupos de idade e categorias profissionais da sociedade, devendo levar em consideração os variados aspectos que compõem a questão ambiental, como os aspectos sociais, econômicos, científicos, tecnológicos, culturais, ecológicos e éticos. Dias (2004) nos apresenta a finalidade da educação ambiental de acordo com este encontro, que seria de:

[...] promover a compreensão da existência e da importância da interdependência econômica, política, social e ecológica da sociedade; proporcionar a todas as pessoas a possibilidade de adquirir conhecimentos, o sentido dos valores, o interesse ativo e as atitudes necessárias para proteger e melhorar a qualidade ambiental; induzir novas formas de conduta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade em seu conjunto, tornando-a apta a agir em busca de alternativas de soluções para os problemas ambientais, como forma de elevação da sua qualidade de vida. (p. 83).

Através deste encontro e do estabelecimento destas linhas de orientação para a educação ambiental, foi sugerido que cada país estabelecesse e implementasse suas políticas públicas específicas, de acordo com cada realidade, para a consolidação e a universalização da Educação Ambiental (Loureiro, 2004).

Dez anos depois, a Unesco, juntamente com o Pnuma, promoveu em Moscou (novamente na ex- URSS) o “Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambiental”. Tal encontro fora realizado justamente numa época em que o país vivia o início da *perestroika* e da *glasnost*, no ano de 1987, ganhando destaque, com isso, os temas sobre a paz, o desarmamento, a democracia e a liberdade. Nessa linha, Reigota (2006) comenta que:

Muitos especialistas consideravam inútil falar em educação ambiental e formação de cidadãos enquanto vários países (inclusive o anfitrião) continuavam a produzir armas nucleares, impedindo a participação dos cidadãos nas decisões políticas (p. 16).

O Congresso de Moscou, como ficou conhecido, tinha por finalidade analisar as conquistas e as dificuldades encontradas no desenvolvimento da Educação Ambiental nos diferentes países no decorrer destes dez anos (1977-1987), redirecioná-las a nível mundial e traçar os planos de ação para a década de 1990.

Neste encontro, mais uma vez o Brasil promoveu um “vexame” internacional, pois não apresentou o relatório solicitado, que conteria os progressos e as dificuldades do país na implementação deste trabalho. De acordo com Dias (2004), isto aconteceu por não haver entendimentos entre as partes responsáveis pela sua elaboração - MEC e SEMA (Secretaria do Meio Ambiente). Neste período, o Brasil passava pela ditadura do Regime Militar, onde as poucas iniciativas que surgiam, eram nitidamente boicotadas e sancionadas. Como destaca o referido autor:

Transcorridos dez anos desde a Conferência de Tbilisi, o que o país havia produzido em Educação Ambiental devia-se, em sua maior parte, à atuação dos órgãos ambientais e à iniciativa de alguns centros acadêmicos abnegados. O processo não fora estabelecido, e o que dependeu do MEC não foi executado. Perdido em incontáveis e sucessivas substituições dos seus titulares, embargados pela rotina de toneladas de papéis, em seus enfadonhos corredores, o MEC tinha mais ministros do que anos de fundação. Faltava-lhe agilidade, percepção e fluidez, embalsamados pela intenção política de mantê-lo assim, como estratégia medonha e eficaz de perpetuação de acesso a privilégios, de evitar o processo educacional renovador e promotor de mudanças sociais, políticas e econômicas, absolutamente necessárias à nação e ao seu povo. Se não tínhamos uma política educacional para o Brasil, imaginem uma política para a Educação Ambiental! (p. 85-86).

Como progresso, pode-se dizer que, a partir deste momento, a educação ambiental deveria, “simultaneamente, preocupar-se com a promoção da conscientização, transmissão de informações, desenvolvimento de hábitos e habilidades, promoção de valores, estabelecimento de critérios e padrões, e

orientações para a resolução de problemas e tomada de decisões” (Dias, 2004, p. 151-152).

Nesse mesmo período, a primeira ministra da Noruega, Gro Brundtland, patrocinou vários encontros de debate sobre os problemas ambientais que resultaram na publicação, em 1987, do livro *Nosso Futuro Comum*. Neste documento, também conhecido como relatório Brundtland, houve, pela primeira vez, a citação e a definição do termo *desenvolvimento sustentável*, denunciando a incompatibilidade existente entre o desenvolvimento dos países e os padrões de produção e consumo vigentes. Este relatório serviu de referência para os debates que aconteceram na Rio-92 (conhecida também como ECO-92) (Cascino, 2007).

A Rio-92 foi o nome com que ficou conhecida a Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1992, e promovida pela ONU. Este encontro reuniu representantes de cerca de 180 países, incluindo 105 chefes de Estado, num grande debate a nível internacional. Sachs (1993), ao se referir a este encontro, afirma ter sido o “maior encontro intergovernamental de alto nível jamais realizado em nosso planeta” (p. 57).

Incontestavelmente, este evento marcou um período de grandes mudanças na compreensão da concepção ambiental, principalmente no que se refere ao entendimento da sociedade civil sobre o tema. Serviu para difundir e ampliar a compreensão do termo “desenvolvimento sustentável” e popularizar o conceito de “educação ambiental”, causando uma valorização da questão e levando o assunto a ser assumido como problema e desafio para toda a população do planeta.

Para Reigota (2006), os vinte anos que decorreram entre os encontros de Estocolmo e o do Rio de Janeiro causaram a ampliação do conceito de meio ambiente desde um entendimento baseado na relação do homem com a natureza para outro pautado na idéia de desenvolvimento econômico (p. 17).

Enquanto que, para Cascino (2007), a Rio-92:

[...] marcaria uma profunda mudança nos paradigmas que orientam a leitura das realidades sociais e dos problemas que envolvem a produção e o consumo de bens e serviços, a exploração de recursos naturais, a reforma e/ou substituição de instituições de representação e participação política, a transformação dos espaços de formação e educação das futuras gerações. Concretizando um movimento de construção de novas referências sociais e políticas, houve um salto qualitativo nas relações entre as sociedades e seu meio (p. 41)

Desta forma, percebe-se a importância deste momento para a construção de um novo pensamento ambiental. Principalmente na sociedade civil, isto acarretou um considerável aumento no número de ONGs criadas e consolidadas, tanto em nível internacional (principalmente em países da Europa e Estados Unidos) como no Brasil, em função dos preparativos para a Rio-92.

Como principais avanços e conquistas da Rio-92, destacam-se a elaboração de importantes documentos, sendo o principal deles aquele que ficou conhecido como *Agenda 21*. Este foi o maior documento produzido até então em um encontro ambiental, possuindo grande alcance e amplitude. Constituído por cerca de 800 páginas, subdividido em 40 capítulos que abrangem os temas ambientais nos diferentes setores da sociedade (Carvalho, 2006).

A *Agenda 21* constituiu-se num plano de ação em nível planetário que defendia um novo padrão de desenvolvimento para a sociedade do século XXI. Porém, sua grande amplitude dificultou a sua aplicabilidade, tendo em vista a diversidade cultural existentes nos diferentes países. Como estratégia adotada para a superação deste problema, foi sugerida a elaboração de “Agendas 21 locais”, onde cada país, cidade ou comunidade pudesse construir a sua própria “Agenda” de acordo com a sua realidade. Como característica comum ela deveria ser construída dentro dos princípios de participação e de diálogo entre o poder público e a população civil (Carvalho, 2006).

Sachs (1993), ao fazer um balanço dos avanços decorridos após a Rio-92, comenta a importância da elaboração da Agenda 21, salientando que:

[...] ela foi mal interpretada por seus críticos como mais um plano hiperambicioso, condenado ao esquecimento em virtude de seu caráter não-obrigatório e dadas as escassas possibilidades de se conseguirem os recursos necessários para sua implementação a curto prazo. Entretanto, Agenda 21 não é um plano, mas um marco conceitual abrangente que visa estimular a imaginação social, uma espécie de Livro Verde para os Atores do Processo de Desenvolvimento, para auxiliá-los na elaboração de Agendas 21 em níveis local e nacional (p. 64).

Como avanços para a área educacional, destaca-se o fato de reafirmar a necessidade do enfoque interdisciplinar da educação ambiental, bem como da urgência em se adotar um novo estilo de vida, em prol de um desenvolvimento mais sustentável. Conforme destaca Sato (2003, p. 62):

O processo educacional pode despertar a preocupação ética e ambientalista dos seres humanos, modificando os valores e as atitudes, e propiciar a construção de habilidades e mecanismos necessários para o desenvolvimento sustentável. Para atingir esse objetivo, é necessário reformular a educação, não apenas com informações sobre os ambientes físicos ou biológicos, mas também sobre os ambientes sócio-econômicos e sobre o desenvolvimento humano.

Paralelo à Rio-92, acontecia o Fórum Global, ou Conferência da Sociedade Civil, reunindo cerca de 1.300 organizações, formada por diversas representações sociais, como entidades de classe, sindicatos, movimentos ecológicos, populares e outras organizações. Este encontro representava a organização da sociedade civil, que desde 1990 estava se preparando através de pequenos encontros nacionais.

Para Cascino (2007, p. 44), foi a partir destes pequenos encontros promovidos pela sociedade civil, em especial as ONGs, que se desenvolveu uma nova forma de militância política ambientalista, vindo a incentivar a criação de “redes de educadores”, como a Rede Nacional de Educação Ambiental (Rebea) e os Grupos de Trabalho para tratar exclusivamente da temática da Educação Ambiental.

Como resultado do Fórum Global, as organizações não governamentais elaboraram dois importantes documentos: a *Carta da Terra* e o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*.

O primeiro deles fora constituído por 36 tratados que declaravam os princípios fundamentais para a construção de uma sociedade global para o século XXI. Através dele buscava-se uma interdependência entre todos os povos do planeta na luta pelo bem estar social, na qual a proteção ambiental, os direitos humanos, o desenvolvimento humano equitativo e a paz são interdependentes e inseparáveis. Como resultado, salienta-se a ampliação dos conceitos de “comunidade sustentável” e “desenvolvimento sustentável”.

O segundo documento, além de reafirmar os princípios estabelecidos no encontro de Tbilisi (em 1977), também representou um “avanço para a leitura da educação ambiental, na medida em que relacionou os processos de aprendizagem permanentes à busca de uma sustentabilidade global equitativa” (Cascino, 2007, p. 45).

Analisando-se esse documento, pode-se perceber a preocupação na promoção de uma educação ambiental que busque soluções para os problemas locais e que perceba o indivíduo em sua coletividade. Conforme salienta Guimarães (2005):

[...] a Educação Ambiental vem sendo definida como eminentemente interdisciplinar, orientada para a solução de problemas locais. É participativa, comunitária, criativa e valoriza a ação. É uma educação crítica da realidade vivenciada, formadora da cidadania. É transformadora de valores e atitudes através da construção de novos hábitos e conhecimentos, criadora de uma nova ética, sensibilizadora e conscientizadora para as relações integradas ser humano/sociedade/natureza objetivando o equilíbrio local e global, como forma de obtenção da melhoria da qualidade de todos os níveis de vida (p. 28).

Viola e Leis (2001, p.139), ao sintetizarem os resultados decorrentes da Rio-92, salientam que este encontro teve, simultaneamente, importantes avanços e fracassos. Os avanços ocorreram “no plano simbólico”, em função do aumento da consciência ambiental em nível planetário, como uma preocupação e desafio para todos os habitantes do planeta. Já os fracassos se concentraram no “plano político-econômico”, resultando da incapacidade de se construir mecanismos que pudessem implementar, de fato, esta nova consciência.

Em 1997, aconteceu outro encontro de abrangência internacional, que trouxe novas reflexões sobre o tema ambiental. Desta vez, o encontro foi em Thessaloniki, na Grécia, intitulado *Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade*.

Em princípio, este encontro serviu para reafirmar os conceitos já estabelecidos em encontros anteriores, como a importância da implementação de *Agendas 21* locais e a necessidade de ações contextualizadas às realidades de cada comunidade (Carvalho, 2006). Mas o que podemos destacar é que o encontro foi um pouco além desta simples repetição do que já havia sido definido em encontros e documentos anteriores. Ele questionou o quanto ainda será necessário discutir e definir para que as ações realmente aconteçam, para que elas efetivamente “saíam do papel”.

Dias (2004, p. 200), analisando as recomendações desta conferência, conclui que:

[...] passados vinte anos de Tbilisi, os interesses econômicos continuam dando as cartas no jogo da vida. A educação continua não sendo prioridade dos governos e da sociedade em que ela atua. Vive-se, na realidade, uma crise de percepção, principalmente nos países ricos, onde se vive como se não partilhasse a mesma biosfera e se dependesse dos mesmos arranjos físicos e biológicos para a sua sustentabilidade evolucionária.

O que tal encontro sugeriu foi um aprofundamento na compreensão ambiental, percebendo-a em sua amplitude e complexidade. Ele trata de incluir nas pautas educacionais as relações temáticas como “ética, cultura e equidade”; além de propor uma reflexão sobre o estilo de vida e o consumismo existente na sociedade atual (Cascino, 2007, p. 62).

Loureiro (2004), fazendo uma análise sobre a necessidade de aprofundamento da questão ambiental e o caráter genérico existente nos diversos documentos produzidos nas conferências internacionais, comenta que este fato fez com que algumas palavras-chave fossem apropriadas segundo interesses específicos. Como exemplo, ele cita os termos “participação” e “interdisciplinaridade”, como palavras que ficaram:

[...] num patamar de idéias, sem que a base epistemológica e filosófica do corpo teórico utilizado e a dinâmica societária, política e econômica do que é questionado tivessem condições de ser efetivamente confrontadas, negadas e dialeticamente superadas (p. 75).

Segundo o autor, estas palavras podem incutir diferentes concepções ideológicas, nas quais diferentes grupos podem usá-las conforme interesses particulares de cada um. Para tanto, cabe ao educador questionar o verdadeiro sentido das palavras, verificando-se o significado implícito nas afirmações mais evidentes, onde:

[...] o nosso ‘olhar’ de educador ambiental, reafirmam a validade da perspectiva crítica e emancipatória, precisamente por esta entender que é necessário uma ação educativa, integral e articulada a outras esferas da vida social para que se consolidem políticas públicas democráticas e iniciativas capazes de levar a rupturas com o modelo contemporâneo de sociedade (p. 77).

Podemos dizer então que o encontro de Thessaloniki proporcionou ao planeta três grandes progressos: primeiro, o fato de refletir e questionar sobre os reais avanços que estavam acontecendo, desde os “tempos” de Estocolmo, na intenção

de frear os processos de degradação ambiental; segundo, por perceberem a necessidades de aprofundamento do tema ambiental; e, terceiro, pelo apelo aos diversos países do planeta a repensarem seus estilos de vida. Neste contexto, a educação ambiental assumiria um caráter de “instrumento/processo fundamental para a promoção das profundas mudanças” (Dias, 2004, p. 200).

Posteriormente, em 2002, portanto dez anos após a Rio-92, ocorreu em Johannesburg, África do Sul, outro encontro de destaque, a *III Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*. A ele foi conferido o nome de *Rio+10* ou de *Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável* (Carvalho, 2006).

Este encontro contou com o maior número de participantes de diferentes campos sociais, como líderes mundiais, instituições financeiras, grandes empresários e ONG's. Todos se reuniram para avaliar as mudanças globais ocorridas desde a realização da Rio 92 e a efetivação das ações previstas na *Agenda 21*.

Conforme nos aponta Carvalho (2006), tal encontro, mesmo tendo sido considerado por muitos como um “fracasso”, trouxe avanços para o setor ambiental. Fracassou por “frustrar as intenções dos ambientalistas, no que diz respeito à consignação de importantes tratados” (Carvalho, 2006, p. 64), porém trouxe alguns avanços, como a preocupação com o aumento do saneamento básico, com a utilização dos produtos químicos e com a redução da pobreza. Além disso, serviu para reafirmar os princípios de responsabilidade comum propostos na Rio 92. O documento final elaborado, a “Declaração de Johannesburg”, foi assinado por 191 países, com a maior participação de líderes empresariais, sendo reconhecida como “a mais expressiva da história das grandes conferências internacionais”. (Carvalho, 2006, p. 64).

O que podemos destacar até aqui é que a questão ambiental vem sendo ampliada e evoluindo ao longo do tempo. Muitos caminhos são necessários percorrer ainda para que o conceito possa amadurecer e refletir plenamente o pensamento de uma determinada sociedade, de acordo com sua época histórica, sua cultura e suas especificidades. O mesmo vem ocorrendo com o conceito de Educação Ambiental, o qual, no princípio, relacionava-se com a formação de sujeitos com conhecimentos acerca do ambiente biofísico e, com o passar do tempo, foi evoluindo e incluindo a necessidade de incorporar as dimensões socioeconômica, política, cultural e histórica, questionando comportamentos e estilos de vida presentes na sociedade. Para Dias (2004):

A evolução do conceito de EA esteve diretamente relacionada à evolução do conceito de meio ambiente e ao modo como este era percebido. O conceito de meio ambiente, reduzido exclusivamente a seus aspectos naturais, não permitia apreciar as interdependências nem a contribuição das ciências sociais e outras à compreensão e melhoria do ambiente humano (p. 98).

Sendo assim, para que possamos realizar a educação ambiental é necessário, sobretudo, conhecermos a nossa própria concepção de meio ambiente.

3.4 Os rumos da Educação Ambiental no Brasil

Apesar de todas estas discussões a nível mundial, no Brasil, a preocupação ambiental deu seus primeiros passos na década de 70. Porém somente nos anos 80 que ela ganhou expressão, principalmente após a Constituição Federal de 1988.

Como uma das primeiras ações do país em prol das questões ambientais, citamos a criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), vinculado ao Ministério do Interior, no ano de 1973. Segundo autores como Dias (2004) e Carvalho (2006), a criação deste órgão ocorreu muito mais por pressões internacionais do que pelo interesse ambiental do governo brasileiro. A pressão veio

principalmente do Banco Mundial, como reflexo das reivindicações presentes na pauta da Conferência de Estocolmo.

Mesmo com a criação desta Secretaria, a educação ambiental não teve o apoio de que precisava para progredir no plano nacional. Primeiro porque não era um tema de interesse da política ditatorial que predominava na época, em que a questão social e a ambiental eram vistas como obstáculo ao desenvolvimento econômico tão almejado. E, segundo, porque o país ainda não possuía uma política sequer educacional.

Ao mesmo tempo, o tema foi conquistando novos adeptos e sendo difundido no Brasil através do estudo da ecologia. Isso se tornou visível e também polêmico, quando o MEC, juntamente com a Companhia de Tecnologia e Saneamento Ambiental de São Paulo (CETESP) elaborou, no ano de 1979, o documento *Ecologia: uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus*. Este documento demonstrava uma concepção ambiental “nitidamente reducionista e atrasada” (Carvalho, 2006, p. 68) em relação aos pressupostos internacionais e discussões que estavam acontecendo. Para o autor, este documento:

Ao encarar a Ecologia como uma disciplina compartimentalizada, revelando basicamente os aspectos naturais e biológicos do meio ambiente, escondia-se na verdade uma trapaça para desvirtuar o verdadeiro conteúdo abrangido pela temática ambiental – em suas dimensões social, política e cultural – já que esta começou a se revelar “perigosa” demais para os interesses dominantes no país, que na época, vivia seus tempos de ditadura (Carvalho, 2006, p. 68).

Sobre o mesmo documento, Dias (2004) questiona a quem interessava tal abordagem que, para ele, representava:

[...] um retrocesso grotesco, dada a abordagem reducionista apresentada, na qual a Educação Ambiental ficaria acondicionada nos pacotes das ciências biológicas, como queriam os países industrializados, sem que se considerassem os demais aspectos da questão ambiental (p. 84).

Mesmo assim, com a ditadura militar em vigor, os movimentos ambientalistas conseguiram uma primeira conquista através da publicação da Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Esta lei estabelecia uma *Política Nacional do Meio Ambiente*, na qual a educação ambiental foi inserida no sistema de ensino formal e não formal, ficando “limitada em seus aspectos ecológicos e de conservação” (Sato, 2003, p. 63).

Foi somente a partir de 1988, através da promulgação da Carta Constitucional, que o meio ambiente passou a ser um instrumento da política nacional, uma vez que estabelecia um capítulo específico para isso, conforme podemos ver em seu Cap. VI do Meio Ambiente, artigo nº 225:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (Constituição Brasileira de 1988).

Na mesma constituição, a Educação Ambiental foi definida “como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal” (seção II, artigo 10).

Foi a partir deste momento que o meio ambiente passou a ser elevado à categoria de direito fundamental de todo o cidadão brasileiro e a Constituição Nacional foi considerada, em termos ambientais, “uma das mais avançadas do mundo” (Carvalho, 2006, p. 69).

No ano seguinte, em 1989, foi criado o *Programa Nossa Natureza*, através do Decreto 96.944, que incentivou o surgimento do *Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis – Ibama*, associando, pela primeira vez, a proteção ambiental à conservação dos recursos naturais. Porém, este passo não foi

muito positivo, pois acabou delegando à Educação Ambiental um espaço restrito numa divisão de Brasília (Dias, 2004; Carvalho, 2006).

Através da análise da introdução da Educação Ambiental no Brasil na década de 80, podemos dizer que o grande problema está no fato dela ter sido interpretada apenas na sua dimensão ecológica, não levando em conta seus fatores sócio-econômicos. Conforme nos expõe Loureiro (2004):

[...] a Educação Ambiental se inseriu nos setores governamentais e científicos vinculados à conservação dos bens naturais, com forte sentido comportamentalista, tecnicista e voltada para o ensino da ecologia e para a resolução de problemas (p. 80).

Por este motivo que, desde o princípio, ela foi tratada como uma área específica do meio ambiente e não da educação, o que para o autor supracitado tratava-se de um grave problema de ordem estrutural a qual causou, e causa ainda hoje, grande confusão na concepção do termo:

A falta de percepção da Educação Ambiental como processo educativo, reflexo de um movimento histórico, produziu uma prática descontextualizada, voltada para a solução de problemas de ordem física do ambiente, incapaz de discutir questões sociais e categorias teóricas centrais de educação. E mais, a ausência de reflexão sobre o movimento ambientalista, seus propósitos e significados políticos, levou à incorporação acrítica por parte dos educadores ambientais, das tendências conservadoras e pragmáticas dominantes, estabelecendo ações educativas dualistas entre o social e o natural, fundamentadas em concepções abstratas de *ser humano* e generalistas e idealistas no modo como definem a responsabilidade humana no processo de degradação ambiental. Portanto, houve a possibilidade institucional e histórica de concretização de uma Educação Ambiental que ignorou princípios do fazer educativo e a diversidade e radicalidade inserida no ambientalismo, perdendo o sentido de educação como vetor da transformação social e civilizacional (Loureiro, 2004, p. 81).

Na década de 90, os avanços foram mais significativos. A realização da Rio-92, citada anteriormente, causou um notável avanço no entendimento da educação ambiental, não só no Brasil mas em todas as partes do mundo. Após a realização

deste encontro, houve no Brasil o fortalecimento dos movimentos ambientalistas, a multiplicação de eventos científicos para discussão do tema, a ampliação da abordagem ambiental pelos meios de comunicação, a criação de cursos universitários e a consolidação da educação ambiental “como opção pedagógica crítica aos modelos vigentes” (Reigota, 2006, p. 54).

Como reflexo de todo este contexto, algumas práticas foram desencadeadas, como a elaboração da Agenda 21 brasileira e a construção de uma *Política Nacional de Educação Ambiental*. A construção da *Agenda 21* para o Brasil iniciou logo após a Rio-92, porém só foi concluída no ano de 2002, quase dez anos mais tarde. Neste documento, eram determinadas as estratégias e as linhas de ações ambientais, as quais foram elaboradas de forma conjunta por diferentes atores sociais, incluindo o setor público e a sociedade civil (Carvalho, 2006). Ao mesmo tempo, a *Política Nacional de Educação Ambiental* foi promulgada através da Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999²¹. Esta lei serviu para reafirmar a educação ambiental no ensino formal, como uma prática educativa presente em todas as modalidades; e no ensino não-formal como uma prática educativa voltada à sensibilização da coletividade para as questões ambientais. Ela deixou claro que a educação ambiental deveria ser trabalhada de forma integral e interdisciplinar, não se tratando de uma disciplina do currículo escolar, fato que causou interpretações divergentes e reducionistas do tema.

Aliás, a inclusão ou não da educação ambiental como disciplina no ensino formal foi um assunto bastante discutido pelos educadores ambientalistas desde a década de 80 e marcou um momento importante para o processo de afirmação da educação ambiental. Este debate ajudou o estabelecimento de uma concepção

21 Saito (2002), fazendo uma contextualização desta lei, a considera o “resultado de uma longa série de lutas dentro do Estado e da sociedade para expressar uma concepção de ambiente e sociedade de acordo com o momento histórico da produção do texto legal”. Para o referido autor, este documento já possuía, naquela época, um “potencial emancipatório”, na medida em que conseguisse integrar os quatro grandes desafios que possuía: “a busca de uma sociedade democrática e socialmente justa, o desvelamento das condições de opressão social, a prática de uma ação transformadora intencional e a necessidade de uma contínua busca do conhecimento (p. 50).

complexa da educação ambiental, na qual ela deveria atravessar todas as áreas do conhecimento, conforme explicita Carvalho (2002):

Este item foi pauta de inúmeros seminários, sendo muitas vezes reiterada a recomendação contrária a uma disciplina de EA no currículo escolar. Os educadores ambientais construíram um discurso hegemônico de oposição ao que percebem como os fundamentos epistemológicos da educação tradicional, denunciados como inspirados pelo pensamento cartesiano, ao qual é atribuída a responsabilidade pela compartimentalização do conhecimento. Nesse contexto, a inclusão de uma disciplina de EA no currículo da escola formal tende a ser rejeitada sob o argumento de que reproduziria o modelo disciplinar criticado (p. 163).

E foi então que, entre os anos de 1997 e 1998, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) lançou, através da Secretaria de Educação, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN'S). Esse documento, que serviu como referência para o estabelecimento das diretrizes curriculares do ensino fundamental em todo o país, defendia a idéia de que a educação ambiental fosse inserida no sistema escolar como um tema transversal, permeando todas as áreas de conhecimento e relacionando-se com os problemas concretos presentes na realidade cotidiana dos alunos. Além do meio ambiente, outros temas de grande relevância social foram denominados de transversais e inseridos neste documento, como foi o caso da saúde, da ética, da pluralidade cultural e da orientação sexual.

O documento proposto, mesmo servindo para estabelecer competências e diretrizes aos educadores de todo o país, sofreu fortes críticas. A principal delas dizia respeito a sua forma de construção, visto que fora elaborado sem a participação de órgãos e entidades representativas do setor educacional. Outro ponto importante a considerar é o fato de ele não esclarecer a forma como os temas transversais deveriam ser integrados aos conteúdos curriculares. Afinal, de acordo com o documento proposto, a educação ambiental deveria ser inserida no currículo escolar de modo diferenciado, não se configurando como uma nova disciplina, o que exigia do professor uma readaptação dos conteúdos abordados em sala de aula e a

reformulação de todo o projeto pedagógico de cada escola. Conforme afirma Castro *et al* (2006):

[...] os temas transversais, oriundos das problemáticas sociais atuais, para serem mais bem compreendidos, necessitam da abordagem dos diferentes campos do conhecimento: portanto, não devem ser tratados por uma única área ou disciplina, a fim de não se descaracterizar sua complexidade. Sua inclusão nos debates da sala de aula, na medida em que fazem parte do projeto pedagógico da escola, pode promover transformações nos conteúdos e nos modos de tratamentos das áreas curriculares tradicionais, transformando-as, desse modo, em atividades-meio para a compreensão dos processos sociais, culturais, científicos, tecnológicos e econômicos vivenciados por nossa sociedade (p. 171).

Desse modo, os temas propostos como transversais deveriam envolver todos os atores participantes da escola, incluindo desde os alunos, os professores, os funcionários e até os pais e as pessoas da comunidade onde esta estivesse inserida. A construção de parcerias com as diferentes instituições locais promoveria uma aprendizagem mais significativa ao educando, além da melhoria das condições de vida da localidade.

Turchielo (2003), fazendo uma análise dos PCNs, comenta tratar-se de:

[...] uma referência a educadores e pesquisadores, mas por si só não garante melhorias na educação e mais especificamente no caso da Educação Ambiental, seu valor está ao nível de documento e orientação teórica para impulsionar a operacionalização de ações e atividades nas realidades locais (p. 68).

No entanto, é preciso considerar que apenas a publicação de documentos, leis e cartilhas não garante que a educação ambiental se estabeleça no ensino brasileiro. Para que isso ocorra, é preciso o envolvimento de todos e a construção de um processo de cidadania. Como nos expõem Castro *et al* (2006):

Sem o estabelecimento de diálogo sério entre os diversos atores envolvidos na educação (alunos, pais, escolas, secretarias, sindicatos, governos) que busquem equacionar os problemas da referida área, por meio de compromissos assumidos, torna-se praticamente impossível alcançarmos a universalização de um ensino público de qualidade, comprometido com o resgate da cidadania e a promoção de melhor qualidade de vida, pressuposto básico da educação ambiental (p. 175 – 176).

No âmbito da sociedade civil, a década de 90 foi marcada pela considerável ampliação de debates sobre o tema ambiental. Em todo o Brasil, foram realizados inúmeros seminários, congressos e encontros para discutir a inserção dessa temática nos mais variados setores. Além disso, ocorreu também a criação de redes de Educação Ambiental, como é o caso da Rede Brasileira de Educação Ambiental (Rebea), criada em 1992 e de outras em nível estadual e regional.

Considerando os aspectos mencionados, podemos inferir que a Educação Ambiental no Brasil ainda se encontra em fase de construção, havendo a necessidade de aprofundamentos de processos educativos ambientais. Mas o caminho está sendo traçado e o destino segue rumo à construção de uma cidadania ambiental sustentável, baseada na participação social, na justiça e na democracia.

3.5 Educação ou Educação Ambiental?

Para Brandão (2006), a educação é um processo de humanização que ocorre ao longo de toda a vida, podendo se realizar em qualquer lugar, seja na escola, na família, na rua, na igreja. Ela demonstra um determinado tipo de sociedade, seus hábitos, sua cultura e seu tempo. A guisa de exemplo, o autor cita a carta dos chefes indígenas, enviada aos governantes brancos, quando estes solicitaram que os índios enviassem alguns de seus jovens para freqüentarem a escola. Isso ocorreu no momento da assinatura do tratado de paz entre Virgínia e Maryland, nos Estados Unidos:

Nós estamos convencidos, portanto que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa... Muitos de nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida na floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens (p. 08-09).

Este é um exemplo que serve para demonstrar não existir um único modelo de educação. Cada sociedade possui a sua concepção sobre o assunto. E é partindo de tal pensamento que iniciamos esta discussão, buscando refletir sobre a inserção da questão ambiental na educação ou seria melhor dizer, a inserção da educação na questão ambiental?

Diversos autores, como Gadotti, Carvalho, Brügger, Loureiro, Reigota, vêm questionando a inclusão do adjetivo “ambiental” na palavra “educação”. Estes autores consideram que não é possível a existência de uma educação que não seja, por si só, ambiental. Para eles, a educação, em seu sentido amplo, já abriga esta dimensão. Se a educação precisa hoje deste complemento, isso significa dizer que antes ela não era ambiental?

Levantamos esta reflexão partindo do pressuposto de que a educação é inerente à sociedade humana, sendo um reflexo de onde está inserida. Assim, concordamos com Carvalho (2006) ao afirmar que a educação está sempre ligada ao processo social através do qual “o homem adquire costumes, conhecimentos e valores vigentes em seu grupo e em sua época, aos quais ele pode simplesmente se adaptar ou intervir, modificando o curso de sua história” (p. 38).

Assim, pode-se dizer que a educação é um fato histórico, social e cultural, além de ser um fator de socialização. Histórico, porque representa um determinado homem ou comunidade, em um dado momento. Social, porque se refere à sociedade como um todo, representando a maneira como esta se reproduz. Cultural, porque transmite determinados costumes de um povo, principalmente através do saber. Além disso, representa um fator de socialização, por ter a função de transmitir mensagens e valores que podem perpetuar ou recriar uma determinada sociedade (Santos, 2006).

Essas características demonstram a natureza contraditória da educação, pois ao mesmo tempo em que pode promover mudanças, atua também no sentido oposto, perpetuando uma sociedade estabelecida. É contraditória porque implica, simultaneamente, conservar o saber adquirido e também, em modificá-lo.

Para Luckesi (1994), estas finalidades da educação podem ser definidas de acordo com três tendências filosófico-políticas: a finalidade da educação como *redentora* da sociedade; como *reprodutora* e enquanto meio de *transformação*. A primeira tendência, a *redentora*, preocupa-se em integrar todos os indivíduos da sociedade de forma harmônica, buscando o equilíbrio permanente da mesma. De acordo com esta concepção, a educação tem a capacidade de interferir na sociedade “[...] quase que de forma absoluta, nos destinos do todo social, curando-o de suas mazelas” (p. 38). Segundo o próprio autor, este é um modo ingênuo e otimista de compreender a relação entre educação e sociedade.

A segunda tendência defende que a educação está inserida na sociedade sendo sua finalidade reproduzi-la. Este conceito de educação possui um caráter crítico, porém, *reprodutivista*, ou seja, analisa a sociedade, mas serve para reproduzir o modelo vigente e, se possível, perpetuá-lo. Além disso, esta tendência é pessimista, não acreditando no poder da educação perante a sociedade, pois a vê sempre a serviço de um modelo dominante da mesma.

Enquanto que a terceira tendência é aquela que:

[...] tem por perspectiva compreender a educação como *mediação* de um projeto social. Ou seja, *por si*, ela nem redime nem reproduz a sociedade, mas serve de meio, ao lado de outros meios, para realizar um projeto de sociedade; projeto que pode ser conservador ou transformador (Luckesi, 1994, p. 48).

Esta é uma tendência crítica de educação, pois não se conforma com o otimismo proposto pela tendência redentora, nem se rende ao pessimismo da tendência reprodutora. Propõe compreender a educação inserida na sociedade com capacidade de agir para a sua transformação.

Neste contexto, podemos inferir que também existem diferentes maneiras de atuação em educação ambiental: fazer com que ela sirva para manter uma determinada ordem, para reproduzi-la ou então para transformá-la, dependendo do entendimento que temos dos conceitos de educação e de ambiente. Para Brügger (2004) a “má utilização” da educação ambiental conduziria ao que chama de “adestramento”, ou seja, a “adequação dos indivíduos ao sistema social vigente” e a perpetuação de uma “estrutura social injusta” (p. 36).

Carvalho (2006) defende a idéia de que não pode haver educação que não seja também ambiental. Para ele, se a educação estiver “desacompanhada” da dimensão ambiental, “perde parte de sua essência e pouco pode contribuir para a continuidade da vida” (p. 37). Dessa forma, este autor não entende a educação ambiental como uma nova dimensão da educação, mas como uma forma de enfatizar uma dimensão que sempre fez parte da mesma:

Entendo que ao se insistir nos referidos complementos, não se está inventando ou criando dimensões novas para a Educação, mas sim desvelando, dimensões próprias da mesma, que passaram a ser mais valorizadas não somente em função da crise ambiental, mas da própria crise da modernidade, na qual a comunidade num processo de individualismo cada vez mais intenso, foi se isolando do meio a sua volta, mantendo-se indiferente frente às situações de extrema pobreza, marginalidade e corrupção (p. 38).

Da mesma forma, Loureiro (2004) justifica a utilização do termo ambiental para a educação:

Talvez o uso indiscriminado do adjetivo 'ambiental' não só na educação contribua pouco para resolver a confusão, ou até gere outros níveis de incompreensão, contudo, seu uso se justifica à medida que serve para destacar dimensões 'esquecidas' pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza e, revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e da ciência cartesiana e positivista (esfera econômica-esfera social; sociedade-natureza; mente-corpo; matéria-espírito, etc) (p. 34).

Já para a autora Tozoni-Reis (2003), a educação ambiental é uma dimensão da educação que busca formar cidadãos atuantes na sociedade, com capacidade para agir individual e coletivamente na busca de soluções dos seus problemas:

[...] se educação é mediadora na atividade humana, articulando teoria e prática, a educação ambiental é mediadora da apropriação, pelos sujeitos, das qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora responsável diante do ambiente em que vivem. Podemos dizer que a gênese do processo educativo ambiental é o movimento de fazer-se plenamente humano pela apropriação/ transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente (p. 12).

De qualquer modo, é imprescindível que um termo complemente o outro, pois assim como a educação ambiental deve estar inserida no contexto maior de educação, não podemos esquecer que um dos maiores problemas da introdução da educação ambiental no Brasil foi justamente o fato dela não ter sido tratada como uma questão da área educacional, e sim como um problema de ordem física do ambiente. Provavelmente isto tenha se dado em função da educação ambiental ter

sido tratado em sua “tendência naturalizante”²² (Brügger, 2004), na qual seus aspectos ecológicos eram predominantes sobre os sociais.

No entanto, a educação ambiental só acontecerá de forma significativa quando for vinculada a todas as suas dimensões, pois se trata, antes de tudo, de Educação. Somente desta forma poderá conduzir para uma prática “emancipatória e transformadora”, conforme explicita Layrargues (2004, p. 15):

Tudo leva a crer que a Educação Ambiental só apresentará resultados coerentes se incorporar em seu fazer cotidiano a completa contextualização da complexidade ambiental. Para isso, é imperativo o envolvimento das dimensões social, econômica, política, ideológica, cultural e ecológica do problema ambiental, em suas conexões territoriais e geopolíticas, promovendo leituras relacionais e dialéticas da realidade, provocando não apenas as mudanças culturais que possam conduzir à ética ambiental, mas também as mudanças sociais necessárias para a construção de uma sociedade ecologicamente prudente e socialmente justa; incentivando não apenas a ação individual na esfera privada, mas também a ação coletiva na esfera pública (p. 16).

Para este autor, se a educação ambiental não perceber a complexidade de mundo em que está inserida, “estará fadada a servir ao capitalismo como um instrumento ideológico de reprodução do seu modo de produção” (p. 18).

3.5.1 A Educação Ambiental nos diferentes níveis de ensino

Na literatura atual, a educação ambiental é definida de diversas maneiras, de acordo com as concepções filosóficas de cada autor. Apesar destas diferentes abordagens, há um consenso quanto ao papel fundamental da “educação” neste

²² Brügger comenta sobre a existência de duas tendências na questão ambiental da educação, cada uma demonstrando diferentes pressupostos filosóficos e práticas pedagógicas. Uma delas está diretamente vinculada às Ciências Humanas, onde a educação ambiental é analisada de acordo com os fatores histórico-sociais em que está inserida; enquanto que a segunda tendência analisa, quase que exclusivamente, as dimensões naturais e técnicas da educação ambiental, relacionando-se às Ciências Naturais e seus aspectos ecológicos. A autora justifica este fato devido à fragmentação histórica do saber em nossa sociedade, defendendo o predomínio da segunda sobre a primeira.

contexto e na necessidade de sua discussão e problematização em todos os níveis de educação: formal, informal e não-formal.

Para Libâneo (1999), os níveis de ensino podem ser classificados de acordo com dois tipos de educação: a educação intencional e a não intencional, sendo, a primeira, subdividida em Educação Formal e Não-Formal.

Educação Formal – Trata-se de uma educação estruturada e sistematizada, que acontece em lugares determinados, com regras próprias e objetivos pré-estabelecidos. O exemplo mais característico deste tipo de educação é o sistema escolar, porém ele também engloba outros, como os programas ambientais instituídos nas empresas e demais instituições.

Educação Não-formal - É aquela que acontece através dos movimentos sociais, em trabalhos comunitários e atividades extra-escolares. Este tipo de educação também ocorre de maneira intencional, porém não possui uma estrutura organizada nem objetivos estabelecidos. Ela ocorre de forma mais complexa que a citada anteriormente, pois não pressupõe a definição de tempo, de espaço, de pessoas envolvidas nem de trabalhos desempenhados. Esta proposta é, em geral, desenvolvida por meio de campanhas, palestras, reuniões, eventos, entre outros, envolvendo toda uma comunidade. Sobre este tipo de educação, Carvalho (2006) afirma que:

Por exigir mais tempo, considerando a complexidade deste tipo de trabalho em uma comunidade como um todo, considerando o trabalho conjunto com as muitas unidades vitais que a compõe (comércio local, associações diversas, clubes, escolas e outras); os projetos de Educação Ambiental nesse âmbito, infelizmente ainda não atingiram um número ideal devendo ser mais estimulados (p. 45).

A Educação não intencional é chamada por Libâneo de **Educação Informal**, podendo ser definida como aquela que acontece sem um planejamento específico,

ocorrendo de forma espontânea e envolvendo todo o contexto de vida dos educandos (social, político, econômico, cultural, familiar). Ela geralmente destina-se à ampliação da conscientização pública sobre um determinado tema, principalmente através dos meios de comunicação, cartazes, filmes, panfletos, etc. Essa educação também é considerada muito importante, pois é a partir dela que se definem os hábitos, as vivências e o modo de ser dos indivíduos.

3.5.2 Diferentes Concepções de Educação Ambiental

Partimos da premissa básica de que existem diversas maneiras de conceber e praticar a educação ambiental, sendo que cada uma define uma determinada visão de mundo, explicitando valores e interesses divergentes que podem assumir posições mais conservadoras ou emancipatórias.

As abordagens que seguem estão baseadas em diferentes concepções ambientais caracterizadas por Reigota (2006, 2007), Turchielo (2003) e Gonçalves (2006), que distinguimos em três grandes correntes: a concepção conservacionista, a antropocêntrica e a socioambiental, conforme analisaremos a seguir.

Concepção Conservacionista - Esta concepção está centrada na idéia de preservação dos recursos naturais, como algo que deve ser intocado pelo homem (Reigota, 2007), em que a flora e a fauna sejam protegidas do contato humano e da degradação. Desta forma, não considera as relações sociais, econômicas e políticas da sociedade, prevendo um desenvolvimento harmônico e natural. Tal abordagem é freqüentemente difundida através do ensino formal, “pregando que a natureza precisa ser preservada, sem ter uma reflexão clara das questões econômicas e sociais que causaram os problemas ambientais” (Turchielo, 2003, p. 75). Este pensamento fora predominante nos anos 70 devido ao agravamento da poluição planetária e da visão catastrófica dos problemas ambientais.

Concepção Antropocêntrica – Este é um pensamento surgido na época do Renascimento, em que o homem era percebido como o centro das atenções do planeta. Ele se coloca como um ser superior, separado da natureza, para que, de fora, possa dominá-la. Através desta concepção há a predominância da idéia de que a natureza está a serviço do homem, cabendo a este a tarefa de dominá-la. A natureza deveria dispor ao homem seus recursos conforme as necessidades deste.

Concepção Sócio ambiental – De acordo com Turchielo (2003):

Esta concepção começou a ganhar força e expressividade a partir da Rio-92, quando acontecem avaliações parciais dos programas de Educação Ambiental desenvolvidos tanto em nível internacional como nacional e há necessidade de (re)construir estas práticas, com uma visão que fosse além das atividades e projetos conservacionistas e preservacionistas, antropocêntricas, mas que tivesse uma vertente clara sociedade/ambiente/cultura quanto à relação entre os seres humanos e estes para com os recursos naturais (p. 79).

Assim, é através desta concepção que a análise ambiental passa da relação exclusivamente do homem com o ambiente para a relação sociedade e ambiente.

Nela, o ser humano é concebido como o resultado de processos sociais e históricos de uma dada sociedade, onde os problemas ambientais não são provocados pelo homem, mas sim por todo o estilo de vida e de desenvolvimento que o cerca no decorrer do tempo. Conforme afirma Reigota (2006):

[...] o problema ambiental não está na quantidade de pessoas que existe no planeta e que necessita consumir cada vez mais os recursos naturais para se alimentar, vestir e morar. É necessário entender que o problema está no excessivo consumo desses recursos por uma pequena parcela da humanidade e no desperdício e produção de artigos inúteis e nefastos à qualidade de vida (p. 09).

Dessa forma, a educação ambiental constitui-se numa “educação política”, com capacidade para preparar cidadãos capazes de lutarem por seus direitos de

justiça, de equidade social, de cidadania nacional e planetária, tendo em vista uma melhor qualidade de vida para todos (Reigota, 2006).

3.6 A Educação Ambiental na Extensão Rural

Como vimos anteriormente, a preocupação com as questões ambientais só passou a fazer parte do discurso extensionista a partir da década de 80, sob os efeitos das críticas ao modelo de desenvolvimento até então vigente. Isso aconteceu porque os movimentos ambientalistas preconizavam por mudanças, não aceitando mais o modelo de desenvolvimento capitalista de produção, que gerava a pobreza e a desigualdade social, além de ser o responsável pela insustentabilidade das práticas produtivas e pelos prejuízos ambientais ocasionados pela “Revolução Verde”. Fazendo a relação desse fato com o histórico da Educação Ambiental no Brasil, podemos dizer que esta postura foi o reflexo das discussões ambientais que estavam acontecendo ao redor do mundo, através da realização de diversos encontros, seminários e conferências.

Todo este contexto ambiental fez com que a extensão rural buscasse reorientar os seus serviços, procurando construir uma nova identidade, baseada nos princípios da agroecologia e do desenvolvimento rural sustentável, uma vez que cada vez mais o conceito de desenvolvimento aproximava-se da temática ambiental, principalmente após a Rio-92, com a consagração do termo “desenvolvimento sustentável”²³. Neste novo cenário, a educação ambiental consistiria num caminho propício para o desenvolvimento de tais princípios, considerando a função educativa da atividade extensionista. Caporal e Costabeber (2001), ao analisar este fato, afirmam que:

²³ Entendido como um crescimento econômico que leva em conta as necessidades das gerações futuras e o direito destas à vida e à natureza.

[...] a ação extensionista orientada ao desenvolvimento sustentável deverá ser desviada de sua histórica concepção difusionista (baseada no 'ensino') para dar lugar a uma prática social baseada na 'aprendizagem', isto é, na construção de saberes adequados para impulsionar estilos de agricultura e de manejo dos recursos naturais capazes de estabelecer patamares crescentes de sustentabilidade (p. 15-16).

No entanto, sabemos que existem diferentes concepções e metodologias para a promoção da educação ambiental no meio rural, visto que se trata de uma proposta de ação educativa, fundamentada nas correntes pedagógicas e de caráter bastante amplo. Dessa forma, consideramos pertinente analisar o tipo de educação ambiental que desejamos (ou necessitamos) e qual deve ser priorizada pela extensão rural, tendo em vista a busca do desenvolvimento rural sustentável, pois conforme afirmam os autores supracitados:

[...] meio ambiente e sociedade constituem os dois pilares básicos de toda e qualquer proposta de extensão rural dirigida à promoção da qualidade de vida, à inclusão social e ao resgate da cidadania no campo, e isto implica a busca permanente de contextos de sustentabilidade crescente (Caporal e Costabeber, 2001, p. 17).

Assim, nesta seção, buscaremos primeiramente relatar as idéias de educação ambiental que estão sendo propostas pela extensão rural oficial do Rio Grande do Sul: a EMATER/RS – ASCAR; e, a seguir, analisar algumas diferenças nas concepções de educação ambiental voltadas ao meio rural.

3.6.1 Propostas de Educação Ambiental da EMATER/RS – ASCAR

Como vimos anteriormente, a temática ambiental é um tanto recente na história da extensão rural, sendo incorporada nos documentos institucionais apenas a partir da década de 90, época em que ocorreram mudanças nas orientações da extensão rural gaúcha em função das novas políticas governamentais.

Assim, a Emater/RS– Ascar assumiu uma nova Missão Institucional, com novos objetivos e estratégias de orientação ao trabalho, na qual a preocupação central baseava-se na sustentabilidade ambiental e na equidade social. A Missão Institucional, proposta pela entidade para o período de 1999 - 2002, era:

Promover a construção do desenvolvimento rural sustentável, com base nos princípios da Agroecologia, através de ações de assistência técnica e extensão rural e mediante processos educativos e participativos, objetivando o fortalecimento da agricultura familiar e suas organizações, de modo a incentivar o pleno exercício da cidadania e a melhoria da qualidade de vida (Caporal e Costabeber, 2001, p. 28).

Através desta Missão, os objetivos orientadores do trabalho, bem como suas estratégias de ação, voltavam-se ao uso de metodologias participativas, à compreensão sistêmica dos processos socioeconômicos, ao trabalho integrado com entidades parceiras, ao estímulo e apoio de organizações associativas, à visão do agroecossistema como unidade básica de análise e no apoio à reforma agrária, sendo concebida como um instrumento concreto de desenvolvimento rural sustentável (Caporal e Costabeber, 2001).

Tendo em vista este quadro institucional, entendemos que, mesmo a educação ambiental não estando claramente explícita nos documentos, ela já se encontrava inserida, sendo um instrumento capaz de auxiliar a extensão rural no processo de transição agroecológica.

Um pouco mais tarde, em 2001, a instituição realizou o I Curso de Educação Ambiental em Rede (EAR)²⁴, para a capacitação de 50 extensionistas rurais, que por meio do ensino à distância, tiveram a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto. Turchielo (2003), referindo-se a este curso, salienta que seu objetivo era o de “auxiliar na formação de seus profissionais”, bem como

²⁴ O material didático pedagógico utilizado e produzido no curso está documentado em CD-ROM específico.

“servir de referência na elaboração de projetos e atividades de Educação Ambiental na Extensão Rural” (p. 96). Apesar de ser apenas uma proposta inicial, a educação ambiental começa a se fazer presente nos relatórios e no trabalho diário dos extensionistas. Um exemplo disso é o Relatório de Responsabilidade Social da instituição, referente ao ano de 2004²⁵, onde podemos encontrar algumas ações desenvolvidas pelas unidades municipais, contemplando o tema, sendo:

Ações de mobilização e sensibilização para as questões ambientais, através de palestras, seminários, campanhas, cursos, encontros, dias de campo, entre outras metodologias; e ações de estímulo e assessoramento na implementação de metodologias como trilhas ecológicas, caminhadas e na participação em espaços de discussão dos temas ambientais, como fóruns, conselhos e grupos técnicos (Emater/RS-Ascar, 2005b, p. 42).

A partir de 2003, no entanto, devido a mudanças na gestão política do Estado e as transformações ocorridas na sociedade, a Emater/RS-Ascar renova a sua Missão Institucional, apresentando agora a intenção de:

Promover e desenvolver ações de Assistência Técnica e Extensão Rural, mediante processos educativos, em parceria com as famílias rurais e suas organizações, priorizando a agricultura familiar, visando ao desenvolvimento rural sustentável, através da melhoria da qualidade de vida, da segurança e soberania alimentar, da geração de emprego e renda e da preservação ambiental (Emater/RS-Ascar, 2005c, p. 07).

No Relatório de Responsabilidade Social da Emater/RS-Ascar do ano de 2005, a Educação Ambiental está inserida dentro do tema maior de Gestão Ambiental e Florestal. Este tema comporta, além da educação ambiental, os itens de Preservação Ambiental, com ações voltadas para a preservação ou recuperação de áreas degradadas (como banhados e matas nativas); de Manejo Sustentável, com ações de conservação de áreas exploradas, buscando manter um equilíbrio ambiental, através de práticas menos agressivas (como o plantio direto, a adubação verde, etc.); de Saneamento Ambiental, por meio da recuperação do ambiente

25 Aliás, o tema continua aparecendo como ação realizada pelas entidades nos demais anos seqüentes.

natural comprometido por práticas nocivas (como a recuperação de matas ciliares e nativas); de Saneamento Básico, com ações de saúde pública que envolvem desde a melhoria das residências rurais até o paisagismo do entorno (como os cuidados com o abastecimento de água, o gerenciamento de resíduos, e esgotamento sanitário, entre outros). Quanto ao item específico de educação ambiental, apresenta esta como sendo um:

[...] processo educativo transformador, destinado a desenvolver atitudes, capacidades e condutas éticas, que permitam uma melhor relação com o ambiente natural. É uma grande ferramenta para a compreensão de ideais de desenvolvimento sustentável, incorporados à missão institucional e à prática da gestão ambiental. Tem ainda como objetivo promover a compreensão crítica do meio ambiente e o estímulo às discussões em torno dos aspectos ecológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais e éticos que interferem nas relações e no desenvolvimento das comunidades (Emater/RS – Ascar, 2005c, p. 49).

Entre os anos de 2003 e 2006, a instituição assume de maneira mais intensa o seu caráter social, considerando a pluralidade de público e de técnicas. Apresenta, assim, uma grande diversidade de trabalho, com ações voltadas, prioritariamente, aos agricultores familiares, porém dedicando-se com atenção também aos públicos especiais, dos quais fazem parte os quilombolas, os assentados, os indígenas e os pescadores artesanais. De acordo com documentos oficiais desta entidade, as finalidades estatutárias da ASCAR, em seu Art 3º estabelecem que:

O objetivo da ASCAR é contribuir gratuitamente para o desenvolvimento econômico, cultural e social do meio rural do Rio Grande do Sul, em uma perspectiva de desenvolvimento rural auto-sustentável, economicamente viável e socialmente justo, mediante o planejamento e a execução de atividades educativas de extensão e crédito rural, orientados num enfoque participativo, em que as ações junto às famílias rurais se desenvolvam no sentido de: a) promover ações de assistência educacional na área de saúde, saneamento, economia doméstica dirigida às famílias, à infância, à adolescência e à velhice. b) promover a integração das famílias carentes da área rural ao mercado de trabalho e ao mercado de produtos por elas produzidos; c) orientar as famílias no uso racional dos recursos naturais, possibilitando melhorias em suas condições de vida, sem que isso determine danos ao meio ambiente. (Emater/RS-Ascar, 2005c, p. 13-14).

Mais tarde, em 2006, é elaborado o documento denominado de *Marco Referencial para as ações sociais da Emater/RS-Ascar*, que estabelece uma base conceitual para o desenvolvimento da educação ambiental na extensão rural, porém não deixa claro quanto às recomendações de atuação do extensionista no campo. Através deste documento, a educação ambiental é definida como “um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornarão aptos a agir e resolver problemas ambientais presentes e futuros” (Emater/RS-Ascar, 2006, p. 78). Tal conceito nos remete à idéia de um sujeito cidadão, capaz de perceber o ambiente em que vive, sendo capaz de agir, conscientemente, para a transformação de uma determinada sociedade. A extensão rural, neste sentido, estaria inserida numa forma de educação contínua, presente em diferentes faixas etárias da população, de forma individual ou coletiva e sendo realizada tanto no ensino formal quanto no ensino não-formal.

O que podemos perceber por estes documentos é que, progressivamente, as ações de assistência técnica e extensão rural assumem um caráter de responsabilidade social com o meio rural. Assim, a gestão ambiental, em suas diferentes abrangências (educação ambiental, preservação ambiental, manejo sustentável, saneamento ambiental, saneamento básico, habitação e paisagismo) vem sendo entendida como um “tema transversal”, devendo estar presente em “todos os programas, independentemente de terem estes um enfoque mais técnico ou social” (Emater/RS-Ascar, 2007a, p. 40).

No ano de 2007, no entanto, as mudanças políticas e estruturais voltam a acontecer, levando a novos procedimentos institucionais em termos de missão. Esta fica definida como “promover ações de assistência técnica e social, de extensão rural, classificação e certificação, cooperando no desenvolvimento rural sustentável”. A preocupação é a inserção da extensão rural em todas as demais atividades que possam promover o desenvolvimento rural²⁶, na qual o extensionista é visto como

²⁶ O desenvolvimento rural entendido como um processo sustentável que perceba a pluriatividade presente na agricultura atual, com a possibilidade de interação multi-setorial através de ações que

“um agente que atua como um mobilizador, organizador, planejador e executor de atividades que busquem o desenvolvimento rural como um todo” (Emater/RS-Ascar, 2007b, p. 21).

Tendo em vista este contexto atual, podemos dizer que a educação ambiental continua sendo uma ferramenta prioritária para a extensão rural, na busca de um trabalho solidificado em prol de um desenvolvimento rural que possa ser considerado “sustentável”. Além disso, percebe-se a necessidade de um constante repensar na prática das entidades prestadoras de serviços de ATER, no caso do estudo, da Emater/RS-Ascar, devendo sempre estar pronta a perceber as necessidades e os interesses de seu público, levando em consideração a heterogeneidade do mesmo.

3.6.2 Por uma Educação Ambiental Cidadã

De acordo com o exposto, é possível identificarmos uma preocupação institucional da Emater/RS-Ascar com o tema em estudo, restando analisar também, como isto vem acontecendo na prática extensionista, o que é feito na seqüência. Porém, antes disso, consideramos propício analisar o tipo de educação ambiental que se deseja, ou se necessita, para que a extensão rural possa contribuir com a sociedade para a construção de sujeitos ecológicos, comprometidos com a cidadania ambiental.

Carvalho (2004) entende a educação ambiental como uma prática educativa, devendo assim estar fundamentada em diferentes correntes pedagógicas. Esta visão explicaria a existência de vários tipos de educação ambiental, todas elas resultantes das preocupações ambientais presentes na sociedade. Para a autora,

promovam: o capital social e ambiental; o crescimento agrícola e não-agrícola; a melhoria na infraestrutura e nos serviços de bem-estar social; e a ampliação das oportunidades de empregos e geração de renda (Emater/RS-Ascar, 2007b).

esta educação deve ser trabalhada no sentido de superar a “visão ingênua” de todos os sujeitos envolvidos no processo, para que seja possível a construção de uma “educação ambiental crítica”. Isso significa afirmar que a educação deve superar a visão reducionista de educação ambiental, que vê convergência nas relações sociais e acredita que o respeito à natureza seria premissa suficiente para fundamentar uma nova orientação educativa apta a intervir na atual crise ecológica, devendo lutar por uma educação ambiental que seja capaz de “compreender as relações entre sociedade e natureza e intervir nos problemas e conflitos ambientais” (p. 156). Esta visão crítica permitiria a percepção das divergências e conflitos socioambientais da sociedade, fazendo com que os indivíduos pensem, questionem, participem e interfiram na realidade local, conforme afirma a autora, o projeto político-pedagógico de uma educação ambiental crítica poderia ser sintetizado “na intenção de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, formando um sujeito ecológico capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas” (Carvalho, 2004, p. 156 – 157).

Dessa forma, a autora distingue duas diferentes tendências presentes no campo da educação ambiental, de acordo com as principais matrizes socioeducativas associadas a sua prática: a educação ambiental comportamental e a educação ambiental popular. A educação ambiental comportamental estaria associada ao papel difusor da educação, que manteria a função de transmitir os conhecimentos sobre o meio ambiente; e também ao aspecto comportamental dos indivíduos, visto que a preocupação central seria a modificação de hábitos e de comportamentos considerados prejudiciais ao equilíbrio ambiental. Outra característica bastante comum neste tipo de prática é quanto ao grupo de atuação, pois esta tendência tem as crianças como grupo prioritário, acreditando que através delas teremos melhores resultados, conforme afirma Carvalho (2001, p. 46):

Considerando que as crianças estão em fase de desenvolvimento cognitivo, supõe-se que nelas a consciência ambiental pode ser internalizada e traduzida em comportamentos de forma mais bem sucedida do que nos adultos que, já formados, possuem um repertório de hábitos e comportamentos cristalizados e de difícil reorientação.

Já a educação ambiental popular entende o processo educativo como um ato político. Através desta tendência é possível perceber os sujeitos inseridos em seu contexto social e com capacidade para agir criticamente na sociedade. Os problemas ambientais são analisados de acordo com as relações sociais estabelecidas ao longo do tempo, tendo em vista a diversidade cultural e os conflitos de interesse existentes. Seu objetivo é a “transformação das relações com o meio ambiente dentro de um projeto de construção de um novo *ethos* social, baseado em valores libertários, democráticos e solidários” (Carvalho, 2001, p. 47). Esta ação educativa incide em diferentes faixas etárias, podendo acontecer também de forma coletiva através de grupos e organizações comunitárias.

Neste sentido, a autora destaca a importância do processo educativo na promoção da aprendizagem de valores ambientais, que realmente tenham sentido para a vida dos indivíduos, não se reduzindo a simples mudanças de comportamento, que podem representar um aprendizado pontual, sem implicar numa transformação significativa. Conforme explica:

A internalização de um ideário ecologista emancipatório não se dá apenas por um convencimento racional sobre a urgência da crise ambiental, mas sobretudo implica uma vinculação afetiva com os valores éticos e estéticos desta visão de mundo. Deste ponto de vista, uma EA comportamental pode ser funcional a diversas esferas de ação que visam inibir ou estimular, em termos imediatos, certos comportamentos bem definidos - por exemplo: diminuir o índice de depredação de árvores pelos visitantes de uma área de proteção ambiental – mas dificilmente consegue incorporar a dimensão mais ampla e coletiva das relações ambientais associadas a transformações em direção a um novo projeto societário. A EA popular, por sua vez, age dentro de um universo onde a educação é uma prática de formação de sujeitos e produção de valores, comprometida com um ideário emancipatório e, ao enfatizar a dimensão ambiental, amplia a esfera pública, incluindo nesta o debate sobre o acesso e as decisões relativas aos recursos ambientais (Carvalho, 2001, p. 49).

Tendo em vista o exposto, consideramos que os princípios definidos pela educação ambiental popular são os que mais se afinam com a ação educativa proposta pela extensão rural. Uma educação ambiental que não se restrinja apenas à transmissão de informações, conhecimentos e/ou regras de comportamento,

baseada em ações pontuais e descontínuas; mas que se dedique à construção de sujeitos conscientes ética e politicamente em nossa sociedade, contribuindo, assim, para a formação de sujeitos verdadeiramente cidadãos.

Desta forma, precisamos analisar também, uma concepção de educação que seja capaz de sensibilizar as pessoas para a participação na defesa da qualidade de vida, que seja capaz de buscar a superação dos atuais impasses da nossa sociedade e que, conforme salienta Morin (2005) “[...] ensine a assumir a condição humana” (p. 65). Isso significa dizer que precisamos pensar em uma educação ambiental em seu contexto mais amplo, isto é, o da educação ambiental crítica, que promova a cidadania ambiental.

Para o referido autor, a construção desta educação ambiental crítica, só será possível, se houver o que chama de “reforma do pensamento”. Uma reforma que seja capaz de promover uma mudança em nossa visão de mundo, que nos permita perceber as diversas relações existentes entre o indivíduo/natureza e sociedade e que nos possibilite a enfrentar as incertezas, as mudanças de paradigmas, a diversidade, a interdisciplinaridade, o diálogo, a ordem, a desordem e a reconstrução das possibilidades de ação, só assim poderemos pensar em uma aprendizagem voltada à cidadania.

Essa reforma, no entanto, não se resume apenas aos níveis educacionais, institucionais ou políticos, mas também ao nível pessoal, através da humanização da sociedade e do resgate da compreensão humana (Morin, 2003). Tal reforma possibilitaria uma mudança existencial, ética e cívica, que faria brotar na sociedade uma nova ordem social, em que as relações (indivíduo/indivíduo e indivíduo/natureza) sejam pautadas em atitudes e comportamentos de responsabilidade e respeito, buscando a melhoria da qualidade de vida para todos. Para tanto, é imprescindível o diálogo entre as diversas culturas, para a

compreensão das diferentes visões e usos de meio ambiente que existem em nossa sociedade.

Realmente, se pensarmos na questão da diversidade cultural, perceberemos que o diálogo se dá de forma diferenciada em cada cultura, bem como as relações da sociedade com o ambiente. A diversidade cultural deve sempre ser considerada como um fator importante no desenvolvimento da educação, pois a mesma mensagem ou informação nunca será entendida da mesma forma nas diferentes culturas. Assim, há diversas formas culturais, por meio das quais a humanidade se organiza no planeta, sendo que cada uma deve ser respeitada para que, dessa forma, possa encontrar sua forma própria de resolver seus problemas ambientais.

Na extensão rural não é diferente, ou seja, é importante considerar a diferenciação cultural do público assistido, respeitando e valorizando o saber popular e cultural de cada um, como um saber construído de acordo com uma determinada realidade. As culturas, mesmo inseridas em um contexto universal e global, buscam reafirmar a sua identidade local e isto deve ser respeitado, pois se trata da construção de uma identidade cultural coletiva, que pode caminhar para a emancipação e a cidadania das comunidades rurais. Porém, também é imprescindível para a construção da cidadania ambiental, que os indivíduos, independente de sua cultura, tenham a capacidade de assumir uma identidade planetária, vendo o mundo como uma só nação, onde todos estejam inseridos.

É relevante ressaltar que, para Gutiérrez (2002), o destino da humanidade depende, justamente, desta capacidade de assumirmos a noção de “planetariedade” e de criarmos uma consciência espiritual comum. Para isso, torna-se necessária a superação da educação tradicional para a construção de uma “pedagogia da cidadania ambiental”, criando novas relações e novas formas de solidariedade. Gadotti (2000), na mesma linha, comenta que essa cidadania planetária não pode ocorrer apenas no âmbito ambiental, mas também no social, devendo haver a

superação das desigualdades sociais, a eliminação das diferenças econômicas e a integração cultural da humanidade.

Dessa forma, podemos dizer que, na sociedade atual, torna-se indiscutivelmente necessária a existência de uma educação ambiental voltada à formação da cidadania. Uma educação ambiental que suponha o desenvolvimento das capacidades espirituais dos indivíduos, para que sejam capazes de pensar as relações em sua complexidade e de construir uma cultura da sustentabilidade, por meio do desenvolvimento de uma relação harmônica do homem com o ambiente, na sua cotidianidade.

Para isso, a extensão rural assume um papel relevante na construção de uma educação voltada ao meio rural. Sendo preciso superar, de fato, o modelo difusionista/tecnicista, em favor de uma extensão rural que perceba a complexidade da agricultura e da ação educativa em si, aceitando o desenvolvimento como um conceito pluridimensional que, parafraseando Sachs²⁷ (2000), seja um “desenvolvimento sem adjetivos”. Neste contexto, a educação ambiental pode possibilitar a construção de uma nova visão ambiental, que possa partir da cultura, do conhecimento e da realidade de cada educando/educador/agricultor, ampliando a possibilidade de participação nos processos decisórios sobre as ações ambientais, através do estímulo de práticas que reforcem a autonomia.

Dessa forma, a prática educativa do extensionista deve estar norteadas para a superação da visão fragmentada e reducionista da realidade, lutando para a construção de uma educação baseada no diálogo entre os saberes, na participação, nos valores éticos e no fortalecimento da complexa interação entre sociedade e natureza (Jacobi, 2005). Da mesma forma, Turchielo (2003, p. 143) afirma que “[...] os pressupostos e objetivos da Educação Ambiental podem oferecer uma

27 Sachs (2000) refere-se aos variados adjetivos, que com o passar do tempo, foram incorporados à palavra desenvolvimento – “desenvolvimento econômico-social-político-cultural-sustentável e humano” (p. 08).

contribuição para melhorar a abordagem da prática educativa extensionista e nortear uma concepção de extensão rural comprometida com a transformação social e ambiental”.

Portanto, a educação ambiental para a cidadania deve estar baseada na participação social e numa nova relação do homem com a natureza. Sendo esta relação pensada na sua complexidade e na cotidianidade, através da realização de práticas ambientais inseridas num contexto de valores sociais, éticos e morais.

Assim, a seguir analisamos mais especificamente o trabalho da extensão rural na perspectiva epistemológica da ação extensionista, coletada através dos questionários e das entrevistas, buscando assim, fazer a devida relação entre a teoria e a prática.

4 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DOS EXTENSIONISTAS

A análise de dados desenvolveu-se em duas fases. Na primeira, relatada neste capítulo, foi realizada uma coleta de dados através da aplicação de um questionário aberto para investigar a visão geral da concepção ambiental dos pesquisados e suas percepções sobre o trabalho de educação ambiental na extensão rural. Esta fase ocorreu no período de agosto a setembro de 2007, sendo possível levantarmos algumas reflexões para uma abordagem exploratória, conforme apresentamos a seguir. A segunda fase é relatada no próximo capítulo e refere-se à análise de dados coletados através de entrevista semi-estruturada com extensionistas participantes da pesquisa.

4.1 Características do questionário

Inicialmente foi elaborada uma versão preliminar do questionário. Esta versão “piloto” foi aplicada em 4 extensionistas rurais da região administrativa de Estrela. Após a aplicação houve um diálogo com os entrevistados na busca de identificar dúvidas e possíveis interpretações divergentes. Este momento serviu para melhorar o instrumento de coleta de dados, suprimindo as deficiências encontradas.

O questionário era composto por questões abertas que abordaram aspectos referentes ao trabalho de educação ambiental desenvolvido nos municípios, os desafios que o extensionista encontra neste trabalho, o que consideram como aspectos limitantes e as possibilidades no desenvolvimento de educação ambiental na extensão rural.

Segundo Selltiz et al (apud Pinto, 1998):

O questionário é um meio eficiente para obter informações sobre as percepções, sentimentos, crenças e motivações das pessoas. Apesar de o pesquisador desconhecer o tempo e a atenção que cada pesquisado dedicou ao respondê-lo, as pessoas sentem mais confiança em seu anonimato e se sentem mais livres para expressar suas opiniões do que numa entrevista pessoal. Outro fato positivo na utilização de questionário é a diminuição da pressão para uma resposta imediata, podendo a pessoa refletir cuidadosamente sobre cada aspecto, sem responder com o primeiro pensamento que lhe ocorrer (p. 56).

Como desvantagens desse instrumento, deve-se considerar a possibilidade de um número reduzido de retornos e a interpretação incorreta das perguntas, o que poderia comprometer as respostas efetuadas (Pinto, 1998).

Após a elaboração da versão definitiva (Anexo 1), efetuamos a sua distribuição para a amostra escolhida, detalhada na seção seguinte. Essa distribuição foi realizada através de correspondência eletrônica interna enviada pela gerência regional de Estrela. Antes, porém, foi feito um apelo pessoal aos profissionais, durante uma reunião de extensionistas, explicando os objetivos da pesquisa, a importância da participação de todos e o sigilo das respostas.

4.2 População e amostra

Como informado anteriormente, a pesquisa compreende o âmbito da esfera pública do serviço de extensão rural do Rio Grande do Sul, representada pela Emater/RS – Ascar, que se constitui numa instituição que presta assistência técnica e extensão rural financiada pelo Estado. Tendo em vista a organização estadual desta entidade, a abrangência desta pesquisa corresponde à área geográfica dos 64 municípios²⁸ que compõem a região administrativa de Estrela – RS.

Com a intenção de delimitar a área de interesse da pesquisa, foi necessário definirmos alguns critérios para a definição da população estudada. Assim, os sujeitos que deveriam compor o universo da pesquisa seriam os extensionistas pertencentes ao quadro funcional da Região Administrativa da Emater/RS-Ascar de Estrela que (i) estivessem atuando em atividades de campo (ficando excluídos os Assistentes Administrativos, Serviços Gerais e outros); e (ii) que se encontrassem lotados nos escritórios municipais da região (ficando excluídos aqueles pertencentes ao Escritório Regional). Estes extensionistas, normalmente atuam em âmbito municipal, ocupando as funções de técnicos agrícolas, engenheiros agrônomos e extensionistas de Bem-Estar Social (BES).

Inicialmente, fizemos um levantamento do número de extensionistas que se enquadravam nestas condições. Assim, a população possível de ser pesquisada resultou em um total de 121 pessoas, composta por 56 técnicos agrícolas, 37 extensionistas de BES e 28 engenheiros agrônomos. No entanto, posteriormente a Emater/RS-Ascar passou por um período de redução de custos, que culminou com a demissão de funcionários. Sendo assim, esta ficou reduzida a 90 profissionais, sendo formada por 47 técnicos agrícolas, 22 extensionistas de BES e 21 engenheiros agrônomos.

²⁸ A relação destes municípios encontra-se no final deste trabalho (Anexo 2).

Este fato, é preciso dizer, ocorreu em função da política de corte de gastos e custeios proposta pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul, que reduziu em 2 milhões o repasse mensal destinado à Emater/RS-Ascar para a execução dos serviços de assistência técnica e extensão rural para a agricultura familiar do estado. Assim, em 2007, a instituição instaurou um Programa de Reestruturação e Fortalecimento, tendo três eixos principais: a readequação do quadro funcional, a racionalização do custeio e investimento; e o gerenciamento da instituição. Tudo isso levou a instituição a reduzir seu quadro funcional, demitindo cerca de 400 funcionários (Novo jeito de governar, 2007, p. 10).

Em decorrência, a empresa passou por fortes momentos de instabilidade, desconfiança e de desestruturação da extensão rural. Houve quem pensasse que a estratégia governamental visava um “desmonte” da instituição. Enfim, houve temor quanto à descontinuidade dos serviços de assistência técnica e extensão rural no Estado do Rio Grande do Sul, e que hoje, após este período conturbado, mostra tímidos sinais de ressurgimento.

No Escritório Regional de Estrela, contexto desta pesquisa, foram demitidos cerca de 50 funcionários, entre extensionistas rurais “de campo” e funcionários do setor administrativo, do total de 188 funcionários atuantes na região (incluindo todos os setores, como assistentes administrativos, técnicos de informática, de contabilidade, de serviços gerais, entre outros). Entre os demitidos constavam 11 técnicos agrícolas, 6 agrônomos, 14 extensionistas de BES, 01 veterinário, 04 secretárias municipais, 07 faxineiras, 4 classificadores e 03 profissionais da área de suporte técnico e administrativo regional. Dessa forma, 11 municípios ficaram sem profissional da área técnica e 14 municípios ficaram sem extensionista da área social (documento interno, 2/set/2007).

Em decorrência das demissões que estavam acontecendo durante o processo de coleta de dados, decidimos trabalhar com o universo de 90 extensionistas rurais,

pertencentes aos 64 municípios na região. Tal universo ficou composto, então, por 21 engenheiros agrônomos, 47 técnicos agrícolas e 22 extensionistas de BES.

O instrumento de coleta de dados foi enviado para todos os 90 extensionistas rurais pertencentes à região de Estrela. O retorno obtido foi de 35 questionários, sendo 8 de engenheiros agrônomos, 17 de técnicos agrícola e de 10 extensionistas de BES, oriundos de 27 municípios da região. Assim, a amostra, comparada ao total de extensionistas de campo da referida região, perfaz um percentual de 39%. Embora, bastante razoável, acreditamos que este número certamente poderia ser maior, não fosse o momento de grande instabilidade em que se encontravam os funcionários da extensão rural, prejudicando este período de coleta de dados.

4.3 Caracterização da metodologia

Para a análise e interpretação dos dados coletados nos questionários utilizamos da técnica de “análise de conteúdos”. Para Richardson (1989) esta técnica consiste na melhor compreensão dos discursos, no aprofundamento de suas características e na extração dos momentos considerados mais importantes, devendo basear-se em teorias relevantes que sirvam como marco de explicação para as descobertas do pesquisador. Para ele, trata-se de uma técnica de pesquisa que possui três características metodológicas principais: a objetividade, a sistematização e a inferência. Através da primeira característica, o pesquisador deve tomar decisões acerca das regras e procedimentos que utilizará para o desenvolvimento da pesquisa; na segunda, fazer a inclusão/exclusão do conteúdo ou categorias de um texto de acordo com regras estabelecidas; enquanto que na terceira, o autor refere-se à “operação pela qual se aceita uma proposição em virtude de sua relação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (p. 177).

Além disso, trata-se de uma técnica que é composta por três momentos bem definidos: a pré-análise, a análise de material e o momento de tratamento dos resultados (Richardson, 1989; Minayo, 1994).

Assim, num primeiro momento foi realizada a organização do material e uma leitura superficial de todos os dados coletados. Após, foi feita a análise de material propriamente dita, com a intenção de decodificar as mensagens recebidas e estabelecer algumas categorias descritivas²⁹ que abordassem os principais temas propostos pela pesquisa. Esta categorização consistiu em intensas leituras do material coletado, possibilitando a divisão de seus elementos componentes, porém, buscando sempre fazer as relações destes elementos com o contexto em que encontrava-se inserido (Lüdke & André, 1986). A seguir, partiu-se para a fase de tratamento dos resultados, fazendo inferências, interpretações e conclusões fundamentais sobre o material coletado (Richardson, 1989).

Também é importante salientar que a análise de conteúdos está diretamente relacionada à interpretação pessoal do pesquisador sobre os dados coletados, visto que seria ingenuidade falarmos em uma neutralidade na ciência. Sendo assim, toda pesquisa realizada com a utilização desta técnica, deve ser analisada de acordo com o seu contexto (Moraes, 1999).

4.4 Perfil do universo pesquisado

A seguir, apresentamos uma identificação geral dos extensionistas envolvidos na pesquisa, abordando algumas questões que nos permitirão caracterizar o seu perfil.

29 Estas categorias foram empregadas com a intenção de estabelecermos algumas classificações a partir dos dados coletados, sendo possível agruparmos “elementos, idéias e expressões em torno de um conceito” (Minayo, 1994, p.74). No caso desta pesquisa, estas classificações podem ser observadas nas seções 4.5 (O entendimento do conceito de Educação Ambiental); 4.6 (A Extensão Rural e a Educação Ambiental) e 4.7 (Uma classificação das concepções ambientais).

4.4.1 Sexo

Dentre os extensionistas rurais que participaram da pesquisa, contamos com a participação de 24 pessoas do sexo masculino e 11 do feminino. Dessa forma os homens representam 69% dos entrevistados e as mulheres os 31% restantes.

Acreditamos que o fato de haver uma representação majoritária significativa do gênero masculino é coerente com a tradição da extensão rural. Em primeiro lugar, por ser um gênero predominante entre os profissionais das ciências agrárias, na qual é mais freqüente o interesse dos pais em preparar os “filhos” e não as “filhas” para sucedê-los no gerenciamento da propriedade rural (Pinto, 1998).

Em segundo lugar, devido à própria história do surgimento destes serviços no Brasil, na qual a extensão rural era desenvolvida, prioritariamente, para a modernização agrícola e para o aumento da produtividade nas lavouras, aspectos que geralmente eram destinados aos homens. Também, devido à forma de atuação da empresa, que organizava seus serviços através do trabalho de um técnico em ciências agrárias (homem) e de uma técnica em economia doméstica (mulher) (Fonseca, 1985; Siliprandi, 2002; Turchielo, 2003).

Outro aspecto que julgamos importante destacar aqui é quanto à discriminação de gênero. Este fato pode ser observado em toda a sociedade, porém pretendemos caracterizá-lo no contexto da extensão rural. A discriminação de gênero é algo presente desde o surgimento da extensão rural no Brasil, repercutindo tanto no nível interno da instituição, quanto no nível externo. No nível interno, é possível identificarmos este tipo de discriminação, quando da destinação dos técnicos (homens) para o trabalho com as questões agrícolas e econômicas da propriedade, enquanto as extensionistas sociais (mulheres) deveriam envolver-se com questões referentes ao âmbito doméstico. Assim, a extensão rural foi criando uma valorização maior dos aspectos econômicos sobre os aspectos sociais.

Quanto ao nível externo, este fato é percebido na organização de grupos de mulheres e outras metodologias de trabalho da extensão rural. Nestas situações, era comum ser transmitido às mulheres rurais, mesmo que de forma implícita, uma caracterização do seu papel na propriedade, através da vinculação a idéias “mais simples”, as quais acabavam negando a mulher enquanto produtora e administradora da sua propriedade rural. Conforme nos apresenta Siliprandi (2002):

A elas era oferecida a possibilidade de organização em grupos (clubes de mães, de senhoras e outros), acompanhados pelas extensionistas de bem-estar social, e orientados, em sua maioria para os temas considerados ‘femininos’. Dessa forma geral, mesmo que não fosse essa a intenção, os grupos ajudavam a consolidar a idéia de que havia um lugar separado entre as mulheres e os homens no meio rural, assumindo uma divisão sexual do trabalho que, na prática, negligenciava o papel produtivo que as mulheres sempre desempenharam na agricultura. Essa ação contribuiu para a exclusão das mulheres dos espaços onde se tratava das questões tecnológicas e de financiamento da produção agrícola, embora elas sempre tenham participado ativamente dessas atividades e sobre elas recaíssem as conseqüências das mudanças ocorridas (p. 41).

No entanto, a autora supracitada acredita que estas formas de atuação da extensão rural foram sendo modificadas ao longo do tempo, percebendo-se a necessidade de se trabalhar de forma integrada e interdisciplinar. Neste sentido, tanto os aspectos econômicos quanto os aspectos sociais devem ser considerados, visto a necessidade de se buscar o equilíbrio da propriedade rural. Também houve, nos últimos anos, um interesse na valorização de trabalhos voltados para as políticas de combate às desigualdades de gênero e de inclusão das mulheres rurais, que passaram a serem vistas, também, como protagonistas das políticas de desenvolvimento rural.

Neste sentido, a temática ambiental tem contribuído para fazer com que técnicos da área econômica (homens) e da área social (mulheres) possam trabalhar de maneira mais integrada, visto que isto auxilia na promoção do resgate da unicidade do trabalho de extensão rural (Turchielo, 2003). No entanto, pelo pouco avanço, isto ainda apresenta-se como um desafio para a prática extensionista, fazendo com que ambos reflitam e reconsiderem sua atuação no campo.

4.4.2 Idade

A Tabela 01, abaixo, mostra a distribuição dos extensionistas investigados por faixa etária.

Tabela 01 – Distribuição da faixa etária entre os extensionistas rurais pesquisados

Idade	Nº de extens.	Porcentagem(%)
De 20 a 30 anos	3	8
De 31 a 40 anos	7	20
De 41 a 50 anos	16	46
De 51 a 60 anos	7	20
Mais de 60 anos	2	6
Nº Total	35	100

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Analisando a tabela acima, podemos afirmar que há uma tendência ao envelhecimento do quadro funcional da instituição, onde cerca de 70% do total pesquisado apresenta idade superior a 40 anos. Este fato demonstra também o pouco investimento da instituição nos processos de contratação e renovação de funcionários, onde apenas 9% possuem idade inferior a 30 anos.

Fazendo um comparativo entre os dados apresentados na Tabela 01 e os dados referentes ao gênero dos extensionistas pesquisados, observamos que a questão do envelhecimento do quadro funcional ocorre de maneira proporcional, atuando tanto para o gênero masculino quanto para o feminino. Conforme podemos ver na tabela 02:

Tabela 02 - Distribuição da faixa etária em relação ao gênero dos pesquisados

Idade	Feminino	Masculino
De 20 a 30 anos	1	2
De 31 a 40 anos	0	7
De 41 a 50 anos	7	9
De 51 a 60 anos	2	5
Mais de 60 anos	1	1
Nº Total	11	24

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Um dos motivos que pode ter colaborado para isso é o fato de que o último processo seletivo admissional da empresa, para a contratação de pessoal para ocupar cargos lotados em escritórios municipais, tenha sido realizado no ano de 2001, demonstrando uma falta de renovação destes segmentos na instituição.

4.4.3 Tempo de Serviço

A Tabela 03, abaixo, mostra a distribuição dos extensionistas em função do tempo de serviço.

Tabela 03 - Tempo de serviço dos extensionistas pesquisados

Tempo de Serviço	N ° de extens.	Porcentagem(%)
Menos de 10 anos	11	31
De 10 a 20 anos	10	29
De 21 a 30 anos	13	37
Mais de 30 anos	1	3
Nº Total	35	100

Fonte: Dados coletados na pesquisa

De acordo com esta tabela podemos ver que o tempo de serviço entre os funcionários aparece bem distribuído, sendo um pouco mais acentuado entre aqueles que atuam há mais de 20 anos na empresa. Assim, esta tabela confirma os comentários efetuados acima quanto ao envelhecimento do quadro funcional, visto que cerca de 69% dos funcionários possuem mais de 10 anos de serviço e apenas 31% foram contratados mais recentemente. Pinto (1998), referindo-se a este assunto comenta que:

Reciclar estes quadros, que se formaram nas ciências agrárias nos período mais intenso do processo de modernização da agricultura, e para a qual foi direcionada sua atuação extensionista, será uma etapa importante no processo de construção de uma nova extensão rural (p. 53).

A Tabela 04, abaixo, mostra uma comparação entre gênero e tempo de serviço dos envolvidos.

Tabela 04 - Distribuição do tempo de serviço de acordo com o sexo dos extensionistas pesquisados

Tempo de Serviço	Feminino	Masculino
Menos de 10 anos	2	9
De 10 a 20 anos	5	5
De 21 a 30 anos	4	9
Mais de 30 anos	0	1
Nº Total	11	24

Fonte: Dados coletados na pesquisa

De acordo com esta tabela podemos perceber que a maioria das extensionistas do sexo feminino (82%), possuem mais de 10 anos de profissão, tendo sido contratadas, provavelmente, na década de 90. Nesta época, a temática ambiental e os princípios de participação popular começavam a dar seus primeiros passos. Já entre os extensionistas rurais do sexo masculino, observamos que há um percentual igual (37,5%) entre os que possuem mais de 20 anos de extensão e aqueles que estão iniciando sua carreira, isto é, com menos de 10 anos de atividade na empresa. Ou seja, existem mais funcionários jovens entre os extensionistas rurais do sexo masculino do que entre as extensionistas rurais do sexo feminino.

4.4.4 Escolaridade

A Tabela 05, a seguir, mostra a distribuição dos extensionistas em função da escolaridade.

Tabela 05 - Nível de escolaridade entre os extensionistas pesquisados

Nível Escolar	Nº de extensionistas	Porcentagem(%)
Ensino Médio	14	40
Curso Superior (incompleto)	02	6
Curso Superior	15	43
Pós- Grad. – Especialização	4	11
Pós- Grad.- Mestrado/Doutorado	0	0
Nº Total	35	100%

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Analisando essa tabela podemos perceber que o número de extensionistas rurais com nível médio é menor do que aqueles que possuem o nível superior, que soma 54%. Porém, é importante considerar também a relação do grau de escolaridade com a função exercida por estes profissionais na empresa, de acordo com a habilitação exigida para cada função, conforme mostra a Tabela 06.

Tabela 06 - Distribuição dos extensionistas pesquisados quanto ao cargo/função que exercem na empresa

Cargo/Função	Nº de extensionistas
Engenheiro Agrônomo	8
Técnico Agrícola	17
Extens. Bem Estar Social	10
Nº Total	35

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Relacionando estas duas tabelas verificamos o seguintes:

- o cargo de Engenheiro Agrônomo é o único que exige a formação em ensino superior, com habilitação específica para assumi-lo;
- para o cargo de Técnico Agrícola é exigida a escolaridade de nível médio, com habilitação específica em técnicas agrícolas, agropecuária ou similar;
- para o cargo de Extensionista de Bem Estar Social é exigida a escolaridade de nível médio, com habilitação em Magistério.

Sendo assim, observamos que, mesmo tendo a empresa contratado 27 profissionais com escolaridade de nível médio, sendo 17 técnicos agrícolas e 10 extensionistas de bem estar social, apenas 14 deles apresentam este grau de escolaridade. Essa questão nos instigou a pesquisar como o grau de escolaridade foi evoluindo em função do cargo exercido. Estes dados são apresentados nas tabelas seguintes (07, 08 e 09).

Tabela 07 - Grau de instrução dos extensionistas que ocupam cargo de nível superior – Engenheiros Agrônomos

Cargo/Função Eng. Agr.	Nº de extensionistas
Ensino Superior	5
Pós-Graduação – Especialização	3
Pós-Graduação – Mestr./Dout.	-
Nº Total	8

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Tabela 08 - Grau de instrução dos extensionistas que ocupam cargo de nível médio – Técnicos Agrícolas

Cargo/Função Técnico Agrícola	Nº de extensionistas
Ensino Médio	12
Nível Superior	5
Cursando Nível Superior	-
Pós-Graduação	-
Nº Total	17

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Tabela 09 - Grau de instrução dos extensionistas que ocupam cargo de nível médio – BES (Bem estar social)

Cargo/Função Extens. BES	Nº de extensionistas
Ensino Médio	2
Nível Superior	5
Cursando Nível Superior	2
Pós-Graduação – Especialização	1
Nº Total	10

Fonte: Dados coletados na pesquisa

De acordo com os dados apresentados nestas três tabelas, podemos perceber que entre os extensionistas que ocupam o cargo de nível superior – Engenheiros Agrônomos, 3 buscaram aperfeiçoamento. Entre os extensionistas rurais que ocupam o cargo de nível médio – Técnicos Agrícolas, 5 buscaram se qualificar. E entre as extensionistas rurais que ocupam o cargo de nível médio – BES, 8 estão buscando qualificação. Assim, podemos dizer que a função exercida pelas extensionistas de BES (visto que a totalidade é representada pelo sexo feminino) é a que mais demonstra interesse em buscar qualificação profissional, em nível superior e pós-graduação.

Do total de extensionistas de BES, apenas 20% continuaram com o grau de instrução pelo qual foram contratadas. Isto acontece mesmo sendo funcionárias contratadas como nível médio, onde a conquista do nível superior não representa retornos salariais. O mesmo caso foi observado na pesquisa de dissertação de mestrado de Turchielo (2003), que comenta:

[...] observamos que, mesmo o cargo de extensionista de bem estar social ser de nível médio no plano de carreira de cargos e salários da empresa, essas profissionais estão buscando formação em nível superior e pós-graduação e aperfeiçoamento profissional, mesmo esses não lhe retornando em ganhos salariais (p. 109).

Já o cargo de nível médio de Técnico Agrícola foi o que apresentou maior estabilidade, ou seja, menor interesse na busca pela qualificação, onde cerca de 70% continuaram com a escolaridade pela qual foram contratados.

Outro ponto a destacar é quanto as áreas procuradas em cada categoria profissional. Os engenheiros agrônomos pesquisados que buscaram especialização procuraram cursos de áreas específicas de sua atuação profissional, tais como: Agricultura Familiar, Agronomia (especialização) e Tratamento de Efluentes Industriais. Entre os técnicos agrícolas, observamos que a procura por cursos de nível superior foi em áreas distintas daquela de atuação: Ciências Contábeis, Administração e Direito. Entre as extensionistas de BES, a procura recaiu sobre áreas variadas, principalmente das ciências sociais e humanas, através da realização de cursos como Letras, Desenho e Plástica, Biologia, Pedagogia e Nutrição.

O interesse pela qualificação profissional também pode ser observado analisando o período em que os extensionistas terminaram o seu mais alto nível de instrução, conforme podemos ver nas Tabelas 10, 11 e 12.

Tabela 10 - Tempo de formado (nível mais alto de formação) dos Engenheiros Agrônomos

Tempo de Formado	Engenheiros Agrônomos
De 05 a 10 anos	2
De 11 a 20 anos	2
De 21 a 30 anos	1
Mais de 30 anos	3
Nº Total	8

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Tabela 11 - Tempo de formado (nível mais alto de formação) dos Técnicos Agrícolas

Tempo de Formado	Técnicos Agrícolas
De 05 a 10 anos	3
De 11 a 20 anos	3
De 21 a 30 anos	8
Mais de 30 anos	1
Não informado	2
Nº Total	17

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Tabela 12 - Tempo de formado (nível mais alto de formação) das extensionistas de BES

Tempo de Formado	Extensionistas BES
De 05 a 10 anos	2
De 11 a 20 anos	1
De 21 a 30 anos	5
Mais de 30 anos	0
Cursando	2
Nº Total	10

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Como podemos observar nas tabelas, o cargo ocupado pelos técnicos agrícolas é o que demonstra menor procura pela qualificação profissional, visto que uma grande parte dos pesquisados (70%) terminaram seus estudos há mais de 10 anos.

4.5 O entendimento do conceito de Educação Ambiental

A partir desta visão geral sobre o perfil dos extensionistas, desenvolvemos, através da metodologia de análise de conteúdo (Moraes, 1999), uma análise sobre as respostas ao questionário. A coleta foi realizada, inicialmente, pela aplicação de questionário aberto, o que propiciou levantarmos algumas questões que julgamos importantes serem trazidas para a discussão.

Fazendo uma análise da compreensão dos extensionistas rurais sobre este termo, questionado na questão de número 7, foi possível percebermos algumas

categorias distintas. Dessa forma, elaborarmos uma tabela contendo as idéias-chave mais citadas na compreensão do conceito de “educação ambiental”, ficando assim constituída:

Tabela 13 - Idéias-chave na compreensão do termo “Educação Ambiental”

Idéias-chave do entendimento de Educação Ambiental	Número de extensionistas que apresentaram a idéia
Preservação e conservação do meio ambiente	16
Conscientização dos indivíduos	9
Mudança de hábitos e comportamentos	5
Uso adequado dos recursos naturais	4
Forma adequada para se alcançar o desenvolvimento sustentável	4

Fonte: Dados coletados na pesquisa³⁰

A idéia-chave mais freqüente entre os extensionistas rurais é a que associa a educação ambiental com a preservação e a conservação da natureza, apresentada em cerca de 46% dos pesquisados. De acordo com este raciocínio, a natureza deve ser “preservada” e até mesmo “intocada” pelo homem, para a manutenção do equilíbrio e da harmonia na sociedade, como podemos verificar nas respostas que seguem:

É cuidar de tudo e de todos os que habitam na terra: homens, plantas e animais (extensionista 3).

Preservação do meio ambiente, cuidados com a natureza (extensionista 11).

Atenção com o meio onde se vive (extensionista 13).

É conhecer o meio ambiente em que vivemos, para poder agir de forma a proteger o solo, as plantas, o ar e a água (extensionista 19).

Necessidade de preservar (extensionista 24).

São todas as ações realizadas pelos seres humanos para buscar a preservação da vida no ambiente onde vive (extensionista 26).

Defesa do meio ambiente e de seus moradores do reino vegetal, animal e mineral (extensionista 29).

Produzir de forma sustentável, sem afetar o meio ambiente. Viver em harmonia com a natureza (extensionista 33).

³⁰ Estas idéias podem ser encontradas em mais de um extensionista, portanto a soma delas não corresponde ao número dos responderam ao questionário.

De acordo com estas respostas, percebe-se uma compreensão muito restrita do termo, na qual a educação ambiental é associada apenas aos aspectos naturais e concretos, como plantas, animais, solos. Ao fazerem referência ao “homem”, estes sujeitos citam apenas o seu aspecto biológico, como parte dos elementos circundantes da natureza. Neste contexto, não há a inclusão do homem em sua dimensão histórica e cultural, como um ser que transforma e é transformado pela natureza. Este tipo de raciocínio não percebe as relações sociais, econômicas e culturais presentes na sociedade e entende a preservação ambiental como requisito para uma equilibrada e harmoniosa vida em sociedade. Dessa forma, a compreensão do que é “educação ambiental” ou do que seja o “meio ambiente” quase se confunde com o próprio entendimento de “natureza”, o que Reigota (2007) denomina de visão “naturalista”.

A segunda idéia-chave de maior incidência no material coletado é a que associa o entendimento de educação ambiental com a conscientização dos indivíduos. Esta idéia esteve presente em cerca de 25% dos pesquisados e pode ser demonstrado em respostas como as que seguem:

Educação ambiental é um despertar e tomar consciência de que o ser humano faz parte do meio ambiente (extensionista 7).

Educação ambiental lembra um processo continuado de conscientização das pessoas sobre a importância do meio ambiente (natureza) onde estas pessoas vivem (extensionista 18).

É a formação, a conscientização dos cidadãos com relação ao ambiente em que vivem (planeta) (extensionista 20).

Pessoas conscientizadas respeitando o ambiente em que vive, harmonizados com a natureza (extensionista 22).

É a consciência de cada pessoa em relação ao meio ambiente de forma respeitosa e harmoniosa (extensionista 25).

Esta visão “conscientizadora” da educação ambiental transmite a idéia de que cabe a ela a tarefa de “introjetar nos indivíduos, indistintamente, a consciência que possibilite a preservação do meio ambiente, entendido como a preservação da natureza” (Reigota, 2007, p. 77). Assim, esta visão de conscientização apresentada pelos extensionistas associa a preocupação em “conscientizar” as pessoas apenas

para que “preservem” o ambiente, não abrangendo uma conscientização mais profunda, direcionada para a mudança de valores, para uma nova visão de mundo e para a cidadania. Trata-se da formação de uma consciência conservacionista, voltada aos “aspectos naturalistas, que considera o espaço natural fora do meio humano”(Travassos, 2004, p. 50).

A conscientização dos indivíduos é um dos objetivos³¹ básicos da educação ambiental, relacionando as forma de integração entre o homem e a natureza. No entanto, acreditamos que esta conscientização só pode ser considerada completa no momento em que a educação ambiental incorporar também as dimensões éticas, sócio-econômicas, políticas, culturais e históricas em seu contexto. Só assim poderá propiciar aos indivíduos ou grupos sociais em que atua, uma consciência do meio ambiente global e local, coerente com a realidade onde está inserida.

Para Freire (2006) a conscientização é o aprofundamento do processo de tomada de consciência e ela não ocorre de forma isolada, mas sim na medida em que o homem se “defronta” com o mundo, com a realidade em que está inserido, acontecendo sempre de forma coletiva e não individual. Conforme afirma:

Este esforço de tomada de consciência em superar-se a alcançar o nível da conscientização, que exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar, não pode ser, repitamos, de caráter individual, mas sim social. Basta que se saiba que a conscientização não se verifica em seres abstratos e no ar, mas nos homens concretos e em estruturas sociais, para que se compreenda que ela não pode permanecer em nível individual (Freire, 2006, p. 77).

Estas idéias, no entanto, demonstram uma percepção um pouco mais abrangente do que a anterior, buscando inserir o homem no ambiente e o chamando para fazer parte da discussão sobre o assunto. Esta visão relaciona a educação ambiental com o aspecto educacional, percebendo a importância de se conhecer a

31 Reigota (2006, p. 31-34) cita os 6 principais objetivos da educação ambiental, definidos de acordo com a Carta de Belgrado, sendo: a conscientização, o conhecimento, o comportamento, a competência, a capacidade de avaliação e a participação.

realidade para poder tomar decisões sobre ela. Conforme percebemos neste comentário:

Educação ambiental é um despertar e tomar consciência de que o ser humano faz parte do meio ambiente (extensionista 7).

Além do aspecto da conscientização, os pesquisados também se referiram à importância da educação ambiental na promoção de mudança de hábitos e atitudes entre as pessoas. Esta idéia nos remete ao conceito de educação ambiental comportamental proposto por Carvalho (2001), na qual a preocupação em mudar as atitudes das pessoas em relação ao ambiente é maior do que a mudança de seus conceitos e valores sobre o tema. Para a autora, este tipo de educação age na difusão de conhecimentos sobre o meio ambiente, induzindo as pessoas à mudarem seus hábitos e comportamentos considerados predatórios, por aqueles tidos como compatíveis com a preservação dos recursos naturais.

A educação ambiental comportamental citada por Carvalho (2001) também envolve, de maneira prioritária, as crianças e jovens, como público alvo para o desenvolvimento deste trabalho. Este fato também foi possível de ser identificado em algumas das respostas coletadas:

Um trabalho de conscientização junto aos futuros herdeiros de nossa sociedade (extensionista 30).

Em nossa região temos trabalhado com jovens e é esta classe social que deve saber que a exploração ambiental (riquezas naturais) deve ser respeitada (extensionista 32).

Educar as pessoas, principalmente a juventude para que respeitem e preservem o meio ambiente. Cada um fazer a sua parte (extensionista 28).

Esta última citação, nos leva também a mais um aspecto importante, a de que se cada um fizesse a sua parte, os problemas ambientais presentes na nossa sociedade seriam resolvidos. Sem dúvida, acreditamos que o comprometimento e a responsabilidade de cada indivíduo perante o ambiente são de fundamental

importância para a concretização de um projeto de Educação Ambiental e desenvolvimento da cidadania. Porém, isto não basta, pois precisamos pensar numa coletividade. Afinal, o conhecimento dos dados isolados, por si só, não é suficiente, é preciso situá-los em um contexto mais amplo para que possa adquirir um determinado sentido. Conforme nos explica Morin (2006):

O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. [...] é preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes (P. 37).

Para este autor, além da necessidade de pensarmos na construção de uma educação ambiental que perceba a coletividade, faz-se necessário também analisá-la em sua complexidade, considerando todas as circunstâncias que a englobam. Morin (2006, p. 64):

É a complexidade (a cadeia produtiva/destrutiva das ações mútuas das partes sobre o todo e de todo sobre as partes) que apresenta problema. Necessitamos, desde então, conceber a insustentável complexidade do mundo no sentido de que é preciso considerar a um só tempo a unidade e a diversidade do processo planetário, suas complementaridades ao mesmo tempo que seus antagonismos.

Outra questão significativa levantada pelos pesquisados é a citação da importância da educação ambiental para a utilização adequada dos recursos naturais. Este tipo de raciocínio percebe a natureza à serviço do homem, devendo este usá-la (e até mesmo explorá-la) conforme suas necessidades. Conforme podemos ver nas falas que seguem:

Maneira de como poderíamos utilizar os recursos naturais com o menor dano ambiental (extensionista 1).

Preservação, conservação, recuperação e conscientização da utilização do bem ambiental (extensionista 2).

Estudo das interações homem x natureza; disciplinar o seu uso (Meio Ambiente) de forma a mitigar a agressão, bem como criar a consciência dos atores (sociedade) (extensionista 16).

Esta questão, ao mesmo tempo em que demonstra um aspecto antropocêntrico do uso da natureza pelo homem, também ressalta o uso racional destes recursos, para que estes não venham a faltar (para o próprio homem). Desta forma, utiliza como justificativa para a exploração da natureza o benefício (mesmo que imediato) que o homem teria ao usá-la. Além disso, esta visão antropocêntrica ressalta a importância deste uso ser “equilibrado”, promovendo o menor impacto ambiental possível, mas que atendesse, antes de tudo, as necessidades e os interesses do homem, pois isto justificaria o uso.

É significativo também o entendimento dos extensionistas quanto à importância da educação ambiental enquanto ferramenta para o alcance do desenvolvimento sustentável e como processo educativo capaz de permitir uma melhor relação entre o homem e o ambiente em que vive.

Processo educativo destinado a desenvolver atitudes capacidades e condutas éticas que permitam uma melhor relação com o ambiente natural. É um modo de realizar o desenvolvimento sustentável (extensionista 8).

É a base para termos a manutenção natural, por sua vez, é uma garantia da continuidade da vida (extensionista 27).

Processo de troca de conhecimentos e informações que as pessoas interessadas em promover uma melhor condição de sustentabilidade dos ambientes em que vivem para preservarem e terem uma vida mais saudável (extensionista 15).

Tendo em vista estas respostas dadas, podemos perceber que há, entre os profissionais, uma preocupação quanto ao equilíbrio ambiental do planeta, fazendo uma relação deste com a importância do trabalho de educação ambiental na sociedade. Além de perceber o processo educativo presente no termo uma vez que este pode ser desenvolvido através de metodologias participativas como a troca de conhecimentos e outras.

A análise de conteúdo realizada permite salientarmos mais alguns aspectos que consideramos significativos. Um deles é quanto ao relacionamento e, de certo modo, até mesmo a confusão existente nos pesquisados ao relacionarem os termos “educação ambiental” e “meio ambiente” com os aspectos naturais ou técnicos da natureza, como podemos ver nestes comentários:

Aprender, discutir, trocar experiência sobre a preservação dos recursos naturais: água, solo, vegetação, animais, ar (extensionista 6).

Educação ambiental lembra um processo continuado de conscientização das pessoas sobre a importância do meio ambiente (natureza) onde estas pessoas vivem (extensionista 18).

Para Brügger (2004) este fato é um reflexo do conceito de meio ambiente dominante em nossa cultura, tratando-se de uma característica histórica em nossa sociedade. Nesta concepção, a questão ambiental acaba sendo, freqüentemente, reduzida às suas dimensões naturais e técnicas e, conseqüentemente, confundida com o termo “natureza” ou até mesmo com “ecologia natural”. Isto resgata uma discussão ainda anterior ao próprio surgimento da ecologia, isto é, a discussão da separação existente entre as ciências naturais e as ciências humanas.

Dessa forma, o termo meio ambiente, freqüentemente é associado a uma dimensão técnica e natural e pouco relacionado à dimensão histórica e social do ser humano. “Embora a dimensão técnico-natural seja legítima, ela não pode ser tomada como a questão ambiental no seu todo, ou tampouco favorecida à expensas de outras” (Brügger, 2004, p. 55). Para diferenciar os termos meio ambiente e natureza, a autora explica:

[...] a questão ambiental diz respeito ao modo como a sociedade se relaciona com a natureza – qualquer sociedade e qualquer natureza –, e isso inclui também as relações dos seres humanos entre si e destes com a natureza, ‘proteger (ou sanear) o meio ambiente’, por exemplo, soa estranho, uma vez que o que deve ser protegido (ou saneado) são os recursos naturais, ou um dado ecossistema, e não todas ou quaisquer relações com a natureza (p. 56).

Ainda sobre esta questão, cabe apontar também os pontos que consideramos ausentes nestas definições de educação ambiental expostas pelos extensionistas pesquisados. Entre eles destacamos aquele que consideramos de maior importância para a própria extensão rural, ou seja, o entendimento da educação ambiental enquanto uma educação política, isto é, com capacidade para promover o componente “reflexivo” desta dimensão da educação e não apenas o componente “ativo” ou “comportamental”. Nesta perspectiva, a educação ambiental promove a capacidade de “reivindicar e preparar os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza” (Reigota, 2004, p. 10).

4.6 A Extensão Rural e a Educação Ambiental

Com a intenção de entendermos a compreensão dos extensionista rurais quanto à importância do trabalho de educação ambiental realizado pela extensão rural, foram levantados alguns questionamentos, os quais passamos a analisar.

O primeiro deles diz respeito à opinião dos extensionistas rurais quanto à importância de se trabalhar a educação ambiental no meio rural. Entre as respostas obtidas, foi unânime a idéia de que a educação ambiental deve estar presente no trabalho diário da extensão rural, permeando todas as ações de ATER. Como podemos perceber em citações como estas:

A educação ambiental tem importância fundamental no trabalho do extensionista, é através dela que o profissional demonstra e ensina o respeito para com a natureza e a vida, a nível interno e externo, com o público assistido (extensionista 4).

No meu ponto de vista o trabalho de educação ambiental deve permear todo o trabalho de extensão rural, pois a extensão deve partir sempre da questão da sustentabilidade (extensionista 5).

Na minha opinião, educação ambiental tem tudo a ver com extensão rural, nós trabalhamos para termos uma melhor qualidade, sem educação ambiental não vamos melhorar a qualidade de vida (extensionista 7).

A educação ambiental é aplicada no dia-a-dia no meu trabalho. Não tenho como, no momento da visita a uma propriedade rural, não falar sobre os preceitos da EA. Seja pelo manejo do solo, reflorestamento, desmatamento, saneamento básico, etc... Assim, a EA tem grande importância no meu trabalho. No crédito rural, procuro transmitir a necessidade de o beneficiário utilizar de forma consciente os recursos, como construção de esterqueiras seca, proteção de fontes naturais, etc... (extensionista 14).

A educação ambiental sempre é preocupação na extensão rural em todos os atos da extensão. Praticamente em todos os assuntos que envolvem a família rural em seu meio ambiente, sempre quando há chance, é tocado no assunto de conservação dos recursos naturais e seu uso com racionalidade (extensionista 18).

A educação ambiental deve ser uma atividade básica que acompanha sempre todo e qualquer projeto a ser desenvolvido, quer seja de âmbito econômico ou social, sendo assim podemos promover o Desenvolvimento Rural Sustentável (extensionista 25).

A educação ambiental é o nosso carro chefe, trabalhando o tema educação ambiental conseguimos alavancar o nosso trabalho (extensionista 31).

Citamos várias falas para salientar a importância referida pelos extensionistas pesquisados, chegando até mesmo a dizerem que “se não tivermos o meio ambiente como principal meta, nosso trabalho não tem sentido” (extensionista 11). Isto reflete o comprometimento pessoal e profissional dos extensionistas com a temática ambiental, bem como a política de orientação da empresa, demonstrando uma unidade dentro do grupo. Quanto ao comprometimento pessoal com o tema, os pesquisados demonstraram também a importância do extensionista “mostrar o exemplo”, ou seja, ser coerente em sua prática diária. Como podemos observar nestas falas:

Nossas ações estão relacionadas com os comportamentos, hábitos e atitudes que o homem pode exercer, principalmente no meio rural. É uma questão de atitude, onde o extensionista necessita demonstrar a maior coerência possível com as orientações de sistemas de produção, e como os hábitos e consciência das pessoas assistidas podem ajudar (extensionista 15).

[...] sempre começa se dando o exemplo, para depois exigir de alguém uma postura mais adequada em relação ao mundo. E dando o exemplo mostramos que para salvar o mundo, não precisamos de MEGA AÇÕES em favor do meio ambiente, podemos começar separando o lixo em nossa casa, utilizar as folhas nos EM³² frente e verso, não ficar imprimindo tudo que chega por e-mail na internet (extensionista 35).

[...] afirmamos que estamos comprometidos com a causa citada. Ações como proteção de nascentes, repovoamento de rios e sangas, manejo de dejetos (humanos e animais a nível de propriedade), adubação verde, reestabelecimento da mata ciliar, práticas conservacionistas, práticas agroecológicas, auto estima dos assistidos, acesso ao crédito entre outras ações têm, ao nosso ver, influência direta para com o meio ambiente e afins (extensionista 2).

Neste comprometimento, abordam também a preocupação do seu trabalho para a contribuição ao desenvolvimento rural sustentável, sendo esta uma meta da extensão rural, onde a educação ambiental é vista como uma ferramenta importante:

Em todas as ações extensionistas nós abordamos e interferimos no meio ambiente, precisamos cuidar para que os nossos sucessores possam ter uma vida digna (extensionista 3).

O trabalho de extensão rural deve incentivar as pessoas a conciliar produção com preservação ambiental (extensionista 4).

O extensionista deveria avaliar os impactos ambientais gerados em cada ação desempenhada, procurando diminuir ao máximo os impactos negativos e mostrar à família rural a importância dos aspectos positivos (extensionista 6).

O extensionista trabalha com as pessoas (agricultores) que estão diretamente relacionadas com a natureza na sua localidade onde vivem. Manter, cuidar e saber trabalhar conservando este meio ambiente onde estas pessoas trabalham é essencial para que estas possam continuar retirando o seu sustento da propriedade (manter o potencial produtivo da propriedade, conservação do solo) e possam ter uma vida digna (ar puro, água potável (sem poluentes defensivos, dejetos animais...) e sem problemas com infestações de pragas (mosquitos, borrachudos, moscas, ratos, baratas...). O extensionista procura ajudar os produtores a encontrarem caminhos para que as pessoas possam ter uma vida digna no meio onde vivem, para isso necessitam que este meio ambiente seja usado de forma harmoniosa (sustentabilidade ambiental) (extensionista 18).

Cabe salientar também a percepção do trabalho educativo da extensão rural, no momento em que os extensionistas se afirmam como “educadores”, conforme podemos ver nas falas:

32 Refere-se aos Escritórios Municipais.

A educação ambiental é uma importante ‘ferramenta’ em nossa ação, deve estar sempre presente em nosso planejamento. [...] nosso trabalho está diretamente ligado à educação, valores e qualidade de vida. Não podemos, portanto dissociar da ed. ambiental...(extensionista 23).

Nosso trabalho é basicamente educativo e educação só se consegue com bons exemplos, portanto nossas atitudes de respeito ambiental ajudam na conscientização dos assistidos (extensionista 17).

Ao questionarmos sobre a forma como a educação ambiental vem sendo abordada atualmente pelo trabalho extensionista, a maioria dos pesquisados salientou que nos últimos anos houve um significativo comprometimento da extensão rural com o tema, devendo a educação ambiental fazer parte do dia-a-dia do trabalho extensionista. Como podemos ver em citações como as que seguem:

A ATER já trabalha muitos anos. Porém nos últimos anos de forma mais intensa e ampla. Trabalhando inclusive nas escolas. Também com produção mais orgânica (extensionista 33).

A educação ambiental ela está ligada em todos os trabalhos realizados pela extensão, quando buscamos sensibilizar as pessoas para que criem uma consciência ambiental através de palestras, cursos e campanhas. Na aplicação das políticas públicas (extensionista 26).

Também é significativo o número de pesquisados que comentou haver um grande esforço dos profissionais em promover ações educativas dentro deste contexto do espaço rural. Citando que este trabalho depende muito do comprometimento pessoal de cada extensionista, deste apresentar (ou não) interesse em defesa da causa, conforme podemos ver nas referidas citações:

Uns são mais preocupados com as causas ambientais, orientando suas ações para a agroecologia, como uma das formas de preservação, outros nem tanto (extensionista 11).

Está sendo conduzida pela ação/iniciativa individual de muitos extensionistas que a entendem (extensionista 12).

Dependendo do sujeito e das parcerias. Nossa instituição é muito dependente da sensibilização dos outros atores e em muitos casos nem os extensionistas estão motivados para trabalhos específicos nesta área (extensionista 15).

Como vimos nesta última citação, também foi bastante destacada a importância da integração de diversos atores sociais para a efetivação do trabalho no campo ambiental. Os pesquisados entendem que este tema tem uma boa inserção dentro do ensino formal, principalmente através das escolas; porém, para serem considerados prioritários em âmbito municipal e terem continuidade, dependem muito do comprometimento das demais instituições e segmentos sociais. Conforme salientam:

Um pouco distante da população, ou seja, as escolas falam, tem vontade, trabalham mas falta um entendimento como por exemplo um trabalho interdisciplinar. Quanto ao trabalho de extensão, estamos sempre buscando parceiros, apesar do descaso da população ou porque não dizer, descomprometimento das pessoas. Quando se propõe campanhas sobre o meio ambiente todos aderem, porém não é levado à sério, pois percebe-se que foi só naquela ocasião. Os meios de comunicação procuram falar, mostrar, a todo dia, mesmo acanhado sobre o meio ambiente, só não vê, quem não quer. No entanto, a todo momento vê-se alguém jogando lixo no chão, colocando fogo nas lavouras, famílias desperdiçando água, etc. Acredito que temos que trabalhar mais com profissionais comprometidos e com isso trabalhar com as crianças, jovens e até adulto comprometido, através de experiências (o concreto) (extensionista 22).

É um trabalho que precisa ter mais adeptos. Precisa ser mais enérgico. Não adianta só a extensão abraçar este trabalho (extensionista 8).

Necessitamos que as parcerias também busquem o mesmo foco, o que é muito difícil (extensionista 9).

De uma maneira geral, podemos dizer que os extensionistas consideram que o trabalho de educação ambiental vem sendo trabalhado de forma individual, através do comprometimento de cada profissional. Como crítica e também como sugestão, comentam que os trabalhos estão sendo realizados de maneira muito superficial, através de ações pontuais e isoladas, não havendo continuidade em longo prazo. Conforme destacam:

Na E.R. a educação ambiental está sendo trabalhada de forma muito superficial, mais como uma forma de mostrar alguns poucos exemplos e esquecendo de praticar no dia a dia nas ações desempenhadas (extensionista 6).

A educação ambiental precisa ser abraçada com mais garra pela extensão rural, nós fazemos muitas coisas, mas são segmentadas, precisamos ter um norte e toda a extensão junto com os parceiros seguir (extensionista 7).

Atualmente de forma pouco intensa e isolada (extensionista 19).

Ainda muito tímida e com ações isoladas (extensionista 20).

É um pouco acanhado este trabalho, com ações isoladas, na maioria das vezes. Os resultados seriam melhores com ações pactuadas entre extensão rural, educação formal e as comunidades (extensionista 21).

Também denotam preocupação quanto ao fato da empresa não possuir, atualmente, uma orientação definida para a questão, ressaltando a necessidade de orientações institucionais mais claras e específicas sobre o tema. Esta situação pode ser observada nas citações que seguem:

[...] deveria haver uma orientação mais pontual da própria empresa (extensionista 11).

Carente de algumas diretrizes e estratégias, são muitas frentes ao mesmo tempo para realizarmos (extensionista 15).

Porém, apesar de todas as dificuldades e complexidades que envolvem esta questão, a avaliação que fazem do trabalho é positiva, acreditando que este é um trabalho que deve ser desenvolvido de maneira gradual, um trabalho que vai sendo construído e solidificado a cada dia:

Avalio como um trabalho de 'formiguinha'. Os resultados são lentos, pois todos os envolvidos, neste caso as famílias rurais, no momento que precisam passar por alguma mudança, inicialmente apresentam restrições, mas, aos poucos, vão entendendo o que estamos transmitindo e adotando estas mudanças. Também, existem muitas aversões a este diálogo de preservação ambiental, pois alguns entendem que, com eles, nada vai lhes acontecer em relação aos efeitos que estão acontecendo no meio ambiente (extensionista 14).

Acredito que tivemos bons resultados no trabalho realizado, onde o mais importante é a percepção de que as pessoas envolvidas despertam a necessidade de fazer algo em defesa do meio ambiente (extensionista 25).

Também é significativa a forma como os extensionistas expõem o aspecto “gratificante” presente neste trabalho. Isto é possível de ser identificado através de

falas como as que seguem, demonstrando a “emoção”, o “sentimento” do extensionista ao sentirem o crescimento do outro e, de certa forma, por terem contribuído para isto:

É bastante difícil mensurar/avaliar este trabalho. Faço-lhe as perguntas: Quanto vale repovoar com peixes rios e sangas? Quanto vale reestabelecer a mata ciliar? Quanto vale manejar adequadamente os dejetos produzidos na propriedade??? Valem a certeza de estarmos fazendo a nossa parte para que as futuras gerações não sofram com as inconseqüências das passadas e atuais. Vale o sorriso e a alegria dos beneficiados que finalmente ‘acordaram’ para atual situação, interagindo de forma sustentável com o meio ambiente (extensionista 2).

O trabalho de orientação na área rural, em que pesem as dificuldades e obstáculos naturais ou não, apresenta avanços tanto na questão de produção e geração de riquezas, das quais todos dependemos, como na questão de formação da consciência preservacionista. A educação ambiental, creio que está sendo bem entendida e praticada pelos nossos parceiros e parceiras (extensionista 4).

Acredito que tivemos bons resultados no trabalho realizado, onde o mais importante é a percepção de que as pessoas envolvidas despertam a necessidade de fazer algo em defesa do meio ambiente (extensionista 25).

É importante e gratificante quando nos orientamos e realizamos alguns trabalhos com grupos de pessoas, e as mesmas sensibilizam-se com as ações ambientais (extensionista 28).

Quando solicitados para descreverem os trabalhos de educação ambiental que estão sendo (foram ou poderiam ser) realizados em seus municípios de atuação, os extensionistas citaram uma série de temas que entendem caracterizar os conteúdos da prática de “educação ambiental”. Para que possamos ter uma melhor visualização sobre estes trabalhos, organizamos as principais apresentadas na tabela que segue:

Tabela 14 - Principais temas de educação ambiental desenvolvidas pela extensão rural

Principais temas considerados de Educação	Nº de citações
Ambiental pelos extensionistas rurais	
Proteção de nascentes e fontes naturais	11
Saneamento básico	10
Conservação e cobertura de solo	8
Preservação e recuperação de mata ciliar	8
Destinação adequada de dejetos animais	8
Controle de sumilídeos	6

Coleta seletiva de lixo	5
Reaproveitamento de lixo orgânico e inorgânico	5
Reflorestamento	5
Limpeza de arroios, rios e córregos	4
Preservação de espécies nativas	4
Agricultura orgânica	4
Recolhimento de embalagens de agrotóxicos	3
Saneamento Ambiental	3
Conservação e preservação das águas	2
Armazenagem e reutilização das águas	2
Diminuição de agroquímicos	2
Identificação e aproveitamento das plantas medicinais	2
Limpeza de arredores e ajardinamento	2
Hortas escolares	1
Incentivo de ações ecológicas	1

Fonte: Dados coletados na pesquisa

De acordo com as idéias citadas, podemos perceber que o trabalho extensionista envolve uma variedade muito grande de temáticas ambientais, que devem ser coerentes com as demandas e os interesses das comunidades em que estão atuando.

Também salientamos a compreensão da educação ambiental envolvendo ações práticas do trabalho cotidiano. Ações estas caracterizadas pela transmissão de informações, pela realização de atividades práticas e pela mudança de comportamento das pessoas envolvidas. Estas características presentes nos temas abordados tendem a reduzir o problema ambiental a um problema de ordem técnica, desprezando o fato destes problemas serem resultantes de fatores econômicos, políticos, culturais, sociais e ecológicos que tanto afligem a sociedade. Como afirma Lima (1999, p. 09):

[...] a questão ambiental é antes de tudo uma questão política e, conseqüentemente, econômica, cultural e técnica. Não se pode negar que a questão ambiental tem, entre outras, uma dimensão técnica, mas, esta é precedida e, condicionada por razões políticas e sociais e não o contrário, como pretende a redução tecnicista. Importa acrescentar que essa explicação redutora da questão ambiental obedece a um desvio tecnocrático, que substitui a razão política pela razão técnica e, trata a técnica como um saber 'neutro', acessível apenas aos especialistas.

Entendemos que a prática em educação ambiental é muito importante, porém ela deve ser voltada para uma vivência participativa, devendo compreender não apenas as dimensões biológicas, físicas e químicas, mas também possibilitar uma conscientização ambiental fundamentada no pleno exercício da cidadania. Como nos afirma Travassos (2004):

[...] no processo de ensino-aprendizagem torna-se importante a aquisição de conteúdos como: direitos e deveres do cidadão com relação ao meio ambiente, o que é meio ambiente, como é o meu meio ambiente (isto é, onde vivo), como os elementos do meio ambiente se transformam, como o meio ambiente reage às nossas ações, etc (p. 36).

Para uma melhor análise destes temas, buscamos identificar os principais métodos e estratégias utilizadas pelos extensionistas para viabilizarem a prática em educação ambiental no meio rural. Para isto, sistematizamos, na Tabela 15, as idéias mais citadas entre os pesquisados.

Tabela 15 - Principais metodologias e estratégias utilizadas pelos extensionistas rurais no trabalho de educação ambiental

Métodos e estratégias utilizadas	Nº de citações
Trabalho com escolares e jovens	10
Políticas Públicas/ Programas	3
Capacitações / Cursos	3
Reuniões com produtores (as)	3
Palestras	3
Caminhadas transversais	3
Seminários / Encontros / Eventos	3
Campanhas	2
Debates	1
Oficinas	1
Visitas às propriedades	1
Projetos	1
Demonstrações de métodos	1
Programas de rádio	1
Excursões	1
Discussões nos projetos de crédito	1

Fonte: Dados coletados na pesquisa

As metodologias utilizadas pela extensão rural para abordar a temática ambiental no meio rural são bastante variadas, abrangendo desde ações

individuais, como visitas e discussões no momento da elaboração de projetos de crédito, até espaços para debates em grupo, através de encontros, reuniões, capacitações e outros. Com a utilização de métodos que abrangem desde os “fluxos de comunicação unidirecional” (comum nos processos de difusão de tecnologias, como palestras) “a métodos que pressupõem fluxos multidirecionais” (como debates e discussões) (Diesel *et al*, 2006).

No entanto, consideramos oportuno salientar que além do uso de metodologias que favoreçam a participação dos indivíduos envolvidos, é preciso promover o espaço de diálogo, o envolvimento das pessoas, através da discussão e reflexão das diferentes opiniões e das situações vivenciadas por uma determinada comunidade, para que juntos, seja possível a construção de conhecimentos que beneficiem a coletividade (Freire, 2006; Guimarães, 2005).

Para Travassos (2004), uma educação voltada ao meio ambiente deve ser trabalhada para desenvolver uma nova forma de integração entre a sociedade e a natureza, com uma nova dimensão que não seja apenas a preocupação com a possibilidade de destruição do ecossistema, mas visando estimular “a ética do relacionamento econômico, político e social” (p.31).

É possível destacar também a reafirmação do que comentamos anteriormente, sobre o grande número de extensionistas que entendem ser a educação ambiental um trabalho mais destinado a crianças e jovens.

Ao serem questionados sobre os fatores que podem ser considerados limitantes no trabalho de educação ambiental pela extensão rural, várias situações emergiram, dentre estas, selecionamos as idéias-chave que melhor representam as opiniões expostas.

Tabela 16 - Idéias-chave que caracterizam os fatores limitantes no trabalho de educação ambiental pela extensão rural

Fatores limitantes	Nº de citações
Falta de comprometimento e de consciência ambiental dos parceiros, dos agricultores e dos extensionistas rurais	15
Falta de profissionais e grande demanda de serviço	8
Falta de recursos financeiros	6
Dificuldades em conciliar desenvolvimento econômico com desenvolvimento ambiental	4
Falta de orientação institucional	3

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Sobre estas cinco idéias-chave apresentadas como fatores limitantes do trabalho, cabe tecer algumas considerações:

a) Falta de comprometimento e de consciência dos parceiros, dos agricultores e dos extensionistas rurais – Entre os aspectos limitantes mais citados no desenvolvimento do trabalho de educação ambiental pela extensão rural, está o problema da falta de comprometimento e da consciência ambiental das pessoas envolvidas: ora citando os gestores municipais, ora os agricultores e ora os próprios extensionistas rurais. Estes fatores foram comentados por 15 extensionistas, somando um percentual de 43% do total dos pesquisados, conforme podemos ver nas falas que seguem:

Falta de conscientização do público em geral para o seu compromisso com o meio ambiente. Falta de vontade política das lideranças locais no trato do que cabe ao meio ambiente. Comprometimento com o assunto via currículo escolar (extensionista 21).

Falta de consciência por parte de educadores, agricultores e gestores nesta questão, muitos não acordaram só pensam em construir galinheiros, agroindústrias, chiqueiros, mas não pensam na questão de manejo das águas, dejetos, não lembram que isto é um risco para o meio ambiente, se não for bem planejado e conduzido (extensionista 3).

Em algumas áreas ainda nos falta conhecimento para melhor desenvolver nossas atividades (extensionista 10).

A dificuldade de adoção destas idéias por parte dos envolvidos. Sejam famílias rurais bem como parceiros (extensionista 14).

Dificuldades no trabalho da extensão rural é o pouco conhecimento por parte dos agricultores da importância dos recursos naturais disponíveis em sua localidade para a sobrevivência da família ou pelo menos de forma digna. Baixo nível de escolaridade. Os interesses econômicos são mais importantes (extensionista 18).

Formação e qualificação dos profissionais na área, estratégias de ação, nivelamento e troca de experiências entre os profissionais (extensionista 20).

A falta de comprometimento e de consciência ambiental afeta a todos os atores envolvidos, sendo que aos extensionistas afetam também a falta de formação e qualificação profissional para a atuação na área ambiental. A dificuldade apresentada pelos extensionistas deve-se, em primeiro lugar, a sua própria formação acadêmica, que, tendo em vista o tempo de formado e de serviço dos mesmos, demonstra uma formação mais técnica e acadêmica, com dificuldades de perceber os aspectos interdisciplinares que envolvem este tipo de trabalho. Afinal de contas, a preocupação ambiental tomou vulto no Brasil apenas no final dos anos 80, sendo muito recente o aparecimento destas discussões nos cursos de graduação. Travassos (2004) identifica o mesmo problema em relação à formação acadêmica dos professores, onde destaca que:

[...] na formação acadêmica dos professores, não houve um desenvolvimento da consciência ambiental sensibilizando-os para promover, na prática, uma educação ambiental mais holística, sem ser direcionada ao conservacionismo. Não foram desenvolvidas vivências pedagógicas estimuladoras de ações didáticas que pudessem ser aplicadas na educação básica. Somente quando o professor inicia a sua prática docente na escola percebe essa lacuna de sua formação (p. 35-36).

Em segundo lugar, demonstra uma necessidade em qualificações nesta área, que possa orientá-los ao trabalho. De qualquer maneira, notamos uma motivação entre os profissionais em tentar cumprir o que lhes é determinado, porém sentem que não possuem uma preparação prévia para o assunto.

Quanto à falta de comprometimento dos gestores municipais, parceiros e agricultores rurais, acreditamos que a preocupação da instituição em trabalhar de forma organizada com as demais instituições representativas da sociedade acaba refletindo situações e idéias divergentes como estas, que em alguns momentos prejudicam, outras engrandecem o trabalho realizado. Afinal, se o conhecimento é resultado de uma construção conjunta, deve conter idéias e opiniões divergentes, que demonstram a contradição e os conflitos presentes na sociedade. Além do mais, a educação ambiental envolve um processo contínuo de aprendizagem, onde os avanços são lentos e o saber de todos deve ser considerado, para a construção de um contexto global de educação.

b) Falta de profissionais e grande demanda de serviço – Este foi o segundo item mais citado entre os extensionistas, representando um percentual de 23%. Acreditamos que isto reflete o momento histórico e profissional que assolava a instituição no período da pesquisa, pois, como falamos anteriormente, a coleta de dados coincidiu com o período de reestruturação do quadro funcional da Emater/RS-Ascar, onde vários funcionários estavam sendo demitidos. Este fato fez com que diminuísse consideravelmente o número de extensionistas nos escritórios municipais, prejudicando, assim, o trabalho de campo. Vejamos os comentários dos próprios extensionistas:

[...] número de técnicos insuficientes; poucos recursos disponíveis, altas demandas de trabalho nas diversas áreas de atuação (complexo muito grande de ações) (extensionista 16).

Falta de recursos humanos, para completar as equipes municipais (extensionista 7).

[...] falta de extensionistas de campo (extensionista 34).

Face às inúmeras tarefas assumidas pela EMATER, muitas vezes não se tem condições de dar uma continuidade dos trabalhos. E educação ambiental deve ser um trabalho contínuo e persistente, fazendo-se com que as pessoas se conscientizem sobre a necessidade de se preservar o meio ambiente (extensionista 25).

Quanto à grande demanda de serviço, esta é uma preocupação de certa forma “antiga” nas instituições públicas de extensão rural, visto a diversidade de campos e áreas de atuação que o trabalho de ATER vem desempenhando. Este fato acaba refletindo na qualidade do trabalho extensionista, apresentando descontinuidade e fragmentação nas ações desenvolvidas. Conforme salienta Diesel *et al* (2006):

Entende-se que, se esta diversidade de campos e formas de atuação está, de fato, constituída corre-se o risco de comprometimento da eficácia do trabalho extensionista seja pela descontinuidade – ‘fragmentação’ das ações (desenvolvimento simultâneo de uma diversidade de ações, acima da capacidade de trabalho e competência do corpo local), seja pela adoção de orientações potencialmente contraditórias. Tais circunstâncias podem, inclusive, constituir fator de insatisfação do extensionista com relação à realização de seu trabalho (p. 35).

Esta diversidade vem sendo acentuada na medida em que a extensão rural agrega “papéis” diferenciados e assume “transições incompletas” nas orientações teórico-metodológicas ao longo da história. Além disso, ao assumir uma postura mais participativa, abre espaço para as demandas sociais, tanto em nível federal, estadual e, principalmente, municipal; o que abrange uma variedade muito grande de situações, que nem sempre possui recursos humanos disponíveis, nem competência profissional específica para administrá-las. Dessa forma, vários são os fatores que têm contribuído para a diversidade nas formas de atuação no trabalho extensionista. Diesel *et al* (2006) justificam este cenário argumentando que:

[...] o extensionista vive hoje um momento crítico, em que diversas forças sociais, nem sempre convergentes, procuram determinar o sentido de sua ação. Este processo resulta, potencialmente, numa grande diversidade de ações fragmentadas mais evidentes em algumas unidades operativas locais do que em outras, a depender do sentido da ação das ‘forças estruturantes’ que condicionam a ação extensionista (p. 42).

c) A falta de recursos financeiros – este item é destacado pelos extensionistas e demonstra a necessidade da existências de políticas públicas que priorizem, incentivem e possibilitam os trabalhos com a questão ambiental, como podemos ver:

[...] Para realizar qualquer ação há a necessidade de envolver diversos tipos de recursos. Em boa parte das ações esbarra-se na carência de recursos de ordem financeira, infra-estrutura e humana (extensionista 2).

Principalmente a falta de recursos financeiros e uma maior colaboração das instituições públicas e privadas, falta de incentivo (extensionista 5).

d) Dificuldades em conciliar desenvolvimento econômico com desenvolvimento ambiental - Acreditamos que este item, além de ser um aspecto limitante no trabalho extensionista, também seja um dos maiores desafios para a extensão rural na atualidade. Por mais importante que seja a questão ambiental, as questões de ordem econômica ainda se sobrepõem àquelas, tendo em vista o modelo de desenvolvimento predominante em nossa sociedade.

Creio que o maior desafio é conciliar o tão propalado crescimento econômico com uma postura compatível com a educação ambiental. A pressão por ganhos financeiros crescentes sobre os (as) agricultores(as) muitas vezes implica em contradições com a consciência ambientalista dos mesmos. Teríamos que ter mecanismos de valorização das atividades agrícolas que adotam as boas práticas de produção e que preservam os ambientes naturais (extensionista 4).

Acreditamos que esta dificuldade, a promoção de um crescimento equilibrado tanto em nível econômico quanto ambiental, é um desafio que está presente não só na esfera da extensão rural, mas em todos os segmentos atuantes na sociedade atual.

e) Falta de orientação institucional- Voltamos a destacar aqui a falta de orientações claras da instituição quanto ao tema abordado, sendo citado neste momento, como um dos aspectos limitantes do trabalho. Conforme afirmam os extensionistas:

A inexistência de entendimento institucional sobre o assunto e a definição de ações coordenadas em todo o Estado (extensionista 12).

A diversidade de ações em que a extensão rural se envolve. A falta de 'projetos' da empresa, que de fato priorizem ações em EA...(extensionista 23).

Ao se referirem aos avanços já conquistados pela extensão rural no trabalho de educação ambiental, os extensionistas citam várias ações já realizadas ou em andamento, que trouxeram bons resultados para a extensão rural, como podemos analisar através das idéias-chave apresentadas na tabela 17.

Tabela 17 - Idéias-chave que caracterizam os avanços alcançados pela extensão rural no trabalho de educação ambiental

Avanços alcançados	Nº de citações
Maior conscientização dos atores envolvidos	24
Ações e práticas ambientais	8
Legislação ambiental (leis e punições)	3

Fonte: Dados coletados da pesquisa

Como podemos ver na tabela acima, uma grande parte dos entrevistados, representando cerca de 70%, comentaram que acreditam ter avanços quanto ao processo de conscientização dos agentes envolvidos. Para eles, o principal crescimento foi em relação ao nível de conscientização ambiental dos agricultores e das comunidades rurais. Como podemos ver através de afirmações como estas:

Temos avanços significativos na consciência ambiental dos(as) agricultores(as), o que está resultando em melhores condições de vida no meio rural. Os jovens têm tido uma postura mais respeitosa em relação à natureza. A paisagem rural está sendo melhor cuidada. A saúde das pessoas está melhorando (extensionista 4).

Quebra de barreiras: - informações nas comunidades, sobre os malefícios da falta de ações em Saneamento Básico e Ambiental. As pessoas passaram a tomar conhecimento sobre o assunto e se sensibilizaram, e passaram a se preocupar com a questão sobre o que cada um pode fazer em relação ao mesmo tema (extensionista 9).

Muitos produtores já plantam florestas energéticas para suprir as necessidades da propriedade. Há recuperação de margens de rios e arroios. Vimos muitas áreas com cultivo mínimo e plantio direto. Muitos produtores construíram esterqueiras, evitando que as fezes dos animais vão direto para os arroios. Houve uma redução muito grande na utilização de agrotóxicos, também foi reduzido a quase zero as queimadas. Hoje podemos ver novamente, papagaios, araras, tico-tico, veado, lebre, cachorro do mato, paca e muitos outros, que há muitos anos não se viam. O resultado é visível, mas pelo excesso de trabalho que temos pecamos nos relatos (extensionista 32).

Por intermédio das respostas, podemos dizer que a extensão rural vem contribuindo, ao seu modo, com a melhoria do nível de consciência ambiental no meio rural, havendo uma preocupação com a sua divulgação tanto no nível individual (do agricultor), quanto no nível coletivo (da comunidade rural). Neste contexto, Guimarães (2005) afirma que “a EA postula em seus objetivos gerais uma ampliação da consciência individual para uma consciência coletiva”(p. 38), rumando, assim, para uma consciência planetária, comprometida com a melhoria de qualidade de vida para todos.

Dessa forma, o trabalho de educação ambiental voltado ao meio rural (e não só a ele, mas também ao urbano) deve atender as necessidades e características locais, tendo em vista as pessoas e as realidades envolvidas. É como diz o lema ecológico “agir localmente e pensar globalmente”, sobre o qual Guimarães (2005) comenta:

[...] este agir e este pensar não são separados, mas constituem a *práxis* da EA que atua consciente da globalidade que existe em cada local e em cada indivíduo, consciente de que a ação local e/ou individual agem sincronicamente no global, superando a separação entre o local e o global, entre o indivíduo e a natureza, alcançando uma consciência planetária que não é apenas compreender, mas também sentir-se e agir integrado a esta relação: ser humano/natureza; adquirindo, assim, uma cidadania planetária (p. 39).

Os pesquisados também citaram como avanço o aumento da consciência ambiental das crianças e jovens escolares, como podemos ver na fala que segue:

Entendo que o trabalho com jovens, principalmente os escolares, tem sido positivo. Observa-se que há uma forte conscientização para a preservação dos recursos naturais, em especial a flora e a fauna (extensionista 21).

Este fato demonstra não só a tendência da extensão rural em priorizar este trabalho junto às crianças e jovens escolares, mas também a possibilidade de inserção da extensão rural no ensino formal, estabelecendo parcerias e trabalho de

forma integrada com escolas das redes municipais e estaduais de ensino. Isto vem demonstrar a força potencializadora da educação ambiental, que através de sua prática acaba aproximando o ensino formal do ensino não-formal e, conseqüentemente, a escola da comunidade, favorecendo a aprendizagem escolar e também a social. Referindo-se a esta aproximação entre os níveis de ensino, Carvalho (2004) afirma:

A preocupação com os problemas ambientais locais ajuda a criar esse novo espaço de relações que, sem excluir a escola, a expande e constitui a comunidade como um novo ator nessa dinâmica, estabelecendo novos vínculos de solidariedade. Trata-se, enfim, de gerar novas reciprocidades entre a escola, a comunidade e a realidade socioambiental que as envolve (p. 158).

As respostas também referem-se à conscientização de todos os agentes sociais e parceiros envolvidos no trabalho de extensão rural, como os gestores municipais e outros, mesmo entendendo que este apoio deve ser visto dentro do seu contexto político:

O trabalho realizado com escolares e com as mulheres é o responsável pela primeira mudança na família. O apoio das escolas e das secretarias municipais de educação, saúde e agricultura representam avanços muito importantes no trabalho. O apoio das prefeituras na realização de trabalhos de saneamento básico, feiras ecológicas, separação de lixo, usinas de reciclagem de lixo, apoio à associações de catadores, coleta seletiva de lixo, hortas escolares e hortos medicinais são alguns exemplos de avanços. Mais recentemente estamos presenciando a integração entre extensão rural, universidade e prefeituras na construção de estratégias para o manejo correto de dejetos de suínos (extensionista 17).

É um trabalho com resultados à longo prazo, mas, com certeza estamos avançando e, com nosso trabalho, contribuindo para que não só no futuro mas hoje mesmo tenhamos pessoas com atitudes mais conscientes em relação ao ambiente... Preocupação das pessoas, mesmo nas comunidades rurais, em relação ao lixo doméstico e muitas outras questões relacionadas (há uma demanda de informações neste sentido). Existência de trabalhos/projetos de EA em muitas escolas. Existência de Secretarias Municipais de Meio Ambiente, com projetos e programas como Sala Verde, Brasil Joga Limpo, Fórum Municipal de Lixo e Cidadania... Este tipo de estrutura e projetos facilitam bastante o trabalho e propiciam importantes parcerias...(extensionista 23).

Às vezes avança num ano, conforme troca de lideranças, o trabalho pára ou até regride – exemplo o controle de simúlidos e a coleta seletiva de lixo. (extensionista 8).

Também há referência ao avanço da conscientização ambiental entre os próprios extensionistas, como podemos ver na citação:

Nosso grau de consciência com nível diferenciado na sociedade é o principal fator de reconhecimento dos nossos trabalhos e ações relacionados com a preservação dos ambientes e o respeito aos valores locais (extensionista 15).

Através desta citação, também é possível identificarmos uma auto-representação no contexto social, de possuir um “nível diferenciado” de conhecimento perante a sociedade, como pessoas conscientizadoras com capacidade para auxiliar na formação de uma nova mentalidade.

Acreditamos que a conscientização ambiental de todos os envolvidos também seja um dos grandes desafios e objetivos da educação ambiental nos dias atuais. De qualquer maneira, se os extensionistas rurais estão citando-a como um avanço, talvez seja porque alguma forma de mudança já está sendo revelada, o que já é um grande progresso.

4.7 Uma classificação das concepções de ambientais

Através da análise de conteúdo aplicada nos questionários, foi possível fazermos algumas inferências sobre a concepção ambiental dos extensionistas pesquisados, bem como a identificação de características comuns em suas práticas pedagógicas.

Analisando as mensagens quanto às definições de educação ambiental apresentadas por eles, bem como o seu entendimento sobre o tema, três grupos distintos se salientaram, representando as diferentes concepções ambientais: a

concepção conservacionista, a concepção antropocêntrica e a concepção sócio-ambiental, que ficaram definidos conforme apresentamos na Tabela 18.

Tabela 18 - Concepções de educação ambiental dos extensionistas rurais pesquisados

Concepções de Educação	Nº de extensionistas	Porcentagem (%)
Ambiental		
Concepção Conservacionista	18	52
Concepção Antropocêntrica	12	34
Concepção Sócio-ambiental	5	14

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Assim, ao analisar a concepção ambiental dos extensionistas pesquisados, percebemos a referida classificação, que demonstra a realidade apresentada num dado momento e por um grupo específico de profissionais.

Dessa forma, podemos definir que a concepção ambiental que prevaleceu entre os extensionistas pesquisados foi a concepção conservacionista, representando cerca de 52% dos pesquisados. Caracterizando-se por associar a educação ambiental com a preservação dos recursos naturais do ambiente, sem analisar as questões sociais, econômicas e culturais que estão presentes. De acordo com esta visão, a intenção maior da educação ambiental é a de sensibilizar (ou até mesmo “conscientizar”) os indivíduos para que preservem a natureza.

O segundo grupo, representado por 12 extensionistas, demonstrou uma concepção ambiental antropocêntrica, representando cerca de 34% dos pesquisados. Esse grupo foi assim identificado por entender o ambiente como um bem natural a serviço do homem, devendo este fazer o uso adequado dos recursos naturais. Através desta visão, a educação ambiental deve buscar a conscientização das pessoas para mudarem seus comportamentos em relação ao ambiente, para que os recursos não venham a faltar (ao próprio homem). Preocupando-se com a formação de hábitos ambientalmente responsáveis em relação ao ambiente e ao meio social.

Com a concepção sócio-ambiental, relacionamos 5 extensionistas, que representaram 14% dos pesquisados. Estes demonstraram uma visão mais abrangente que os demais, no sentido em que associam a educação ambiental com o processo de tomada de consciência dos indivíduos (e da comunidade) para a compreensão de seus problemas, bem como a discussão dos diversos elementos que influenciam os problemas ambientais, capacitando-os para tomarem atitudes coerentes. Este grupo entende a educação ambiental como um processo de conscientização contínua e coletiva de todos os envolvidos, através de atitudes mais problematizadoras e que promovam o diálogo entre os diferentes atores sociais. Embora não tenha ficado explícito em suas falas, este pequeno grupo consegue perceber a educação ambiental como uma educação política, capaz de promover a “emancipação” dos sujeitos envolvidos.

A classificação apresentada levanta algumas considerações que precisam ser (re) colocadas: uma delas diz respeito ao tempo de formação e ao tempo de serviço dos extensionistas pesquisados. Entendemos ser este um fator importante no momento em que analisamos o entendimento do grupo quanto às questões ambientais. Afinal, precisamos lembrar que cerca de 70% dos pesquisados possuem mais de 40 anos de idade, sendo formados num período onde a temática ambiental não fazia parte dos currículos universitários.

Outro item que considero de grande relevância é que todos os pesquisados demonstraram reconhecer a importância do trabalho educativo ambiental em sua prática diária, entendendo ser um “carro chefe” onde é possível “alavancar” todo o trabalho extensionista (extensionista 31). Dessa forma, entendem que ele pode ser trabalhado, nas palavras de Paulo Freire, como um “tema gerador”. A partir disso, poderiam ser desenvolvidos os demais temas abordados pela extensão rural, como a saúde, a alimentação, as plantas medicinais, a habitação, o turismo rural, entre outros. Dessa forma, demonstram um interesse pessoal pelo tema e o reconhecimento da importância deste trabalho para as ações de ATER e para o desenvolvimento rural.

5 APROFUNDAMENTO DAS RELAÇÕES ENTRE EXTENSÃO RURAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS REVELADAS

Tendo em vista o referencial teórico abordado até o momento, bem como o material coletado através da aplicação de questionários com os extensionistas rurais da Emater/RS-Ascar, região de Estrela, consideramos pertinente trazer para a discussão alguns elementos essenciais para este estudo. Assim, num primeiro momento, foi possível identificarmos algumas tendências e características comuns na ação extensionista, que culminaram com a construção teórica de um quadro-referencial que nos serviu de suporte para analisarmos a concepção ambiental dos mesmos, bem como as suas práticas profissionais. E a seguir, passamos para a terceira etapa da pesquisa, buscando aprofundar estas relações, através da análise dos dados coletados em entrevistas semi-estruturadas, o que permitiu uma interação dialética na análise entre a teoria e a prática desses profissionais.

5.1 Tendências na prática extensionista e a sua relação com a educação ambiental

A atividade extensionista, como vimos anteriormente, sempre esteve relacionada à prática educativa e, como tal, recebe influência das tendências pedagógicas presentes na sociedade. Isso foi possível de ser identificado tanto nas conceituações referentes ao tema, quanto nas origens da extensão rural no Brasil. Assim, para uma melhor compreensão das concepções ambientais e da prática extensionista, delineamos um quadro de tendências identificando três características comuns desta atividade, a qual é contrastada com os dados: a tendência dominante ou fundamentalista, a tendência tecnicista-ativista e a tendência crítico-reflexiva.

A primeira delas é a que denominamos de **Tendência Dominante-fundamentalista**. De acordo com essa tendência, a extensão rural é assumida conforme a sua significação semântica, ou seja, de **estender** o conhecimento, em que o objetivo principal é, justamente, esta transferência do saber, que passa do extensionista (como detentor do saber) para o agricultor (visto como aquele que nada sabe).

Esta concepção de extensão rural foi muito criticada por Paulo Freire em seu livro “Extensión o Comunicación?”, publicado em Santiago do Chile, já no ano de 1969. Para o autor, através desta concepção, a atividade extensionista fica impregnada de superioridade, pois envolve a necessidade de levar o conhecimento até aquele que não o tem, “de ir até a ‘outra parte do mundo’, considerada inferior para, à sua maneira, ‘normalizá-la’” (Freire, 2006, p. 22). Essa intenção, ou talvez fosse melhor dizer “pretensão”, de tornar o outro mais semelhante ao seu próprio mundo através da substituição de conhecimentos, é caracterizado pelo autor como um processo de “manipulação” ou então, do que denomina de “invasão cultural”³³.

³³ Entendida como a “invasão” que acontece no momento em que alguém “de fora”, no caso o extensionista, traz novos conhecimentos, com a intenção de alterar ou transformar alguma coisa na comunidade.

Através deste tipo de ação, o extensionista nega o homem e as suas relações com o mundo, visto que o percebe como um simples objeto, ou seja, como um ser que recebe o conhecimento pronto, sendo incapaz de agir, refletir e transformar o seu meio.

A tendência dominante-fundamentalista está diretamente relacionada à concepção de educação da Pedagogia Liberal Tradicional, que é caracterizada pela passividade, pela transmissão de conhecimentos e pela memorização dos conteúdos. Paulo Freire, criticamente, denomina de “educação bancária” este tipo de educação na qual o professor “deposita” a informação sobre o aluno. Nessa linha ele afirma:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ de educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educadores e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (Freire, 2007, p. 66-67).

Dessa forma, o conhecimento torna-se algo estático, algo que está pronto e acabado, devendo apenas ser transmitido ao educando, no caso da ação extensionista, ao agricultor. O conhecimento serviria, neste sentido, para fazer com que o agricultor se adaptasse ao mundo, sem haver reflexão e transformação da realidade, apenas a sua aceitação, “transformando-se, dessa forma, o conhecimento do mundo em instrumento para a adaptação do homem a ele” (Freire, 2006, p. 27). A ação educativa da extensão assumiria, assim, uma função persuasiva, onde o extensionista deveria fazer com que o agricultor adotasse suas idéias. Dessa forma, os conhecimentos empíricos do agricultor não seriam valorizados, devendo ser

substituídos pelo conhecimento científico do técnico. Conforme salienta o referido autor:

[...] a substituição de procedimentos mágicos por técnicas ‘elaboradas’, envolve o cultural, os níveis de percepção que se constituem na estrutura social; envolve problemas de linguagem que não podem ser dissociados do pensamento, como ambos, linguagem e pensamento, não podem sê-lo da estrutura. [...] é tentar superar o conhecimento preponderantemente sensível por um conhecimento, que, partindo do sensível, alcança a razão da realidade (Freire, 2006, p. 33).

Assim, o processo de ensino e aprendizagem aconteceria de maneira estritamente mecânica e de forma individualizada, através da transmissão/substituição dos conhecimentos. A relação entre ambos se daria de forma vertical e antidialógica, predominando a superioridade e a autoridade do extensionista em relação ao agricultor. Nesta relação, o extensionista assume um papel de detentor do saber, que, através da persuasão, leva o agricultor a adotar novas idéias, enquanto que, ao agricultor, cabe o papel de mero objeto da ação extensionista, devendo receber as informações e o conhecimento do técnico. Neste caso, o agricultor é visto como um ser acrítico e ingênuo diante do mundo, incapaz de refletir e de transformar o meio em que vive.

Ainda de acordo com a tendência dominante-fundamentalista, a visão de profissional competente é a do extensionista que consegue “resolver” os problemas do agricultor, mesmo que de maneira pontual. Assim, é considerado competente o profissional que consegue solucionar os problemas específicos, sem se preocupar com a discussão dos fatores que geraram o mesmo, e muito menos com a promoção da participação e da autonomia dos agricultores.

Quanto à concepção ambiental presente nesta tendência, podemos dizer que seria baseada nas idéias conservacionistas e preservacionistas (Reigota, 1995), em que a natureza deveria ser cuidada, preservada e respeitada. Segundo esta concepção, o ser humano é visto como o culpado pelos problemas de degradação

ambiental, sendo a crise um resultado do aumento da população mundial. Tozoni-Reis (2004), fazendo uma representação da relação homem-natureza, denomina este tipo de concepção como característico do “sujeito natural”, definindo como:

[...] uma concepção romantizada, na qual a idéia de integração é sugerida pela *volta ao paraíso perdido*. Os problemas ambientais e suas soluções estão permeados pela subjetividade: embora a intencionalidade dos indivíduos apareça em suas relações com o ambiente, ela é determinada pela vontade *subjetiva* desses indivíduos (p. 33).

Segundo esta concepção ambiental, o ser humano não é visto como um ser integrante da natureza, encontrando-se fora dela. A solução para os problemas ambientais seria a formação individual dos sujeitos, através do processo de sensibilização das pessoas para que possam agir de maneira a preservar a natureza. Esta visão busca a harmonia do homem com o ambiente, não percebendo nem questionando os conflitos sociais existentes.

O desenvolvimento sustentável é entendido como uma responsabilidade individual dos sujeitos para com as futuras gerações, os quais devem manter uma relação harmônica e equilibrada com a natureza, garantindo assim, a qualidade de vida de todos. Geralmente, esta concepção se manifesta através da educação não-formal, tendo as crianças como grupo prioritário.

A segunda tendência identificada é a que chamamos de **Tendência Tecniciستا-ativista**. Segundo esta tendência, o conceito de extensão é entendido como o ato de transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas para que os agricultores se adaptem e se aperfeiçoem ao sistema capitalista vigente, articulando-se com o sistema produtivo, ou então podemos dizer que a extensão é o ato de transferência de técnicas e tecnologias visando uma maior produtividade no campo.

Tal tendência está diretamente relacionada com a Pedagogia Liberal Tecnicista, buscando indivíduos competente, úteis e produtivos, que se adaptem ao sistema vigente e à competitividade do mercado de trabalho. Conforme afirma Libâneo (1992), ao definir o papel da escola segundo esta visão:

Num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global (p. 28-29).

Na extensão rural não há muita diferença, porque, de acordo com esta tendência, a preocupação da extensão seria a adaptação do agricultor ao sistema econômico capitalista, visando ao aumento da produtividade. Este aumento seria consequência da implantação de novas tecnologias, possibilitando uma maior eficácia e eficiência nas técnicas recomendadas. Assim, a concepção de educação estaria relacionada com a mudança comportamental, com a intenção de educar para modificar a ação.

O conhecimento é entendido como algo prático e concreto, ocorrendo através de conteúdos e orientações que sejam possíveis de serem aplicadas, colocadas em prática, com a utilização de métodos e técnicas específicas. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem aconteceria, preferencialmente, de maneira individualizada, através da realização das atividades práticas que favoreçam as mudanças comportamentais.

A relação existente entre o extensionista e o agricultor, neste caso, é estritamente técnica e objetiva. O extensionista transmite a informação ou orientação que possui ao agricultor, cabendo a este, executá-la. Agindo dessa forma, o agricultor tem o papel de executar as tarefas propostas pelo extensionista, enquanto que este se preocupa em orientar os agricultores para a execução de atividades

práticas que promovam o aumento de sua produtividade e eficiência. Não há necessidade de discussão ou problematização do assunto abordado. Enfim, ambos são espectadores do conhecimento, pois agem sem refletirem sobre as suas práticas.

Dessa forma, é considerado como competente o profissional que possuir o domínio de técnicas e métodos para alcançar os resultados previstos, transmitindo seus conhecimentos técnicos para a condução racional dos recursos naturais. Geralmente tal tendência está associada com ações práticas, sendo considerado como mais competente o profissional que realiza o maior número de atividades.

A concepção ambiental que mais se aproxima desta tendência é a concepção antropocêntrica (Reigota, 1985), na qual a relação do homem com a natureza pode ser mediada através dos conhecimentos técnico-científicos.

Esta concepção possui o caráter de dominação do homem em relação à natureza, visto que este se coloca distante dela, para assim, poder dominá-la. O homem é o centro das ações sobre o planeta, colocando-se como “dono” da natureza, podendo usufruí-la conforme suas necessidades e interesses. Ele acredita que a natureza está para servi-lo, conforme suas necessidades. O meio ambiente é a base dos recursos a serem explorados para o alcance dos objetivos de produção e produtividade, onde o uso da natureza deve ser o mais ameno possível, para não causar impactos ambientais.

Nesta concepção, a crise ambiental é entendida como o resultado da falta de conhecimentos dos homens sobre as leis da natureza, e a solução para os problemas ambientais deve emergir do avanço do conhecimento científico e das tecnologias.

Assim, a educação teria o papel de sensibilizar e conscientizar as pessoas para que mudassem seus comportamentos e usassem os recursos naturais de forma mais racional, tornando a relação homem-natureza o menos predatória possível. Para Tozoni-Reis (2004), a relação existente entre homem-natureza através deste tipo de raciocínio aproxima-se do que chama de “sujeito cognoscente”, onde aponta:

[...] a falta de conhecimentos sobre as leis da natureza como determinantes dos problemas ambientais. Aqui, o conhecimento aparece como mediador da relação homem-natureza, mas uma mediação imediata, direta, automática, mecânica, como se fosse assim: *conheceu...preservou*. Essa tendência refere-se ao caráter utilitarista da relação dos indivíduos com o ambiente em que vivem: saber (conhecimentos técnicos e científicos) usar, para poder usar mais, mas sempre usar (p. 33-34).

Por meio deste raciocínio, a solução para os problemas ambientais seriam resolvidos no momento em que cada indivíduo fizesse a sua parte já que o “todo” é considerado como a simples soma das partes. Para Capra (1982), este raciocínio que reduz os fenômenos complexos à soma de seus componentes básicos, sem analisar a relação existente entre ambos, é denominado de “reducionismo”, característico da “visão mecanicista cartesiana”. Para o autor, a ciência moderna mostra que os elementos da natureza não podem ser analisados de maneira isolada e independentes uns dos outros, conforme explica:

É assim que a física moderna revela a unicidade básica do universo. Mostra-nos que não podemos decompor o mundo em unidades íntimas com existência independente. Quando penetramos na matéria, a natureza não nos mostra quaisquer elementos básicos isolados, mas apresenta-se como uma teia complicada de relações entre as várias partes de um todo unificado (p. 72)

Para Freire (2006), o não entendimento da realidade em sua totalidade é um equívoco, pois para ele:

[...] ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão 'focalista' da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela (p. 34).

De acordo com esta tendência, para que ocorra o desenvolvimento de forma sustentável, é preciso levar em consideração a capacidade de suporte do planeta bem como o crescimento populacional, tendo em vista os limites que apresenta. Nesta concepção também se relacionam os aspectos de legislação e de fiscalização ambiental.

A terceira tendência identificada é a que denominamos de **Tendência Crítico-reflexiva**. Aqui, a concepção de extensão é assumida como um ato educativo que busca a promoção de uma prática libertadora, tendo como objetivo principal a promoção da problematização e da tomada de consciência da realidade, para assim, poder transformá-la.

Esta tendência relaciona-se com a concepção de educação da Pedagogia Progressista Libertadora, de José Carlos Libâneo (1992), em que o professor questiona criticamente a realidade, visando transformá-la. Esta transformação, no entanto, só é possível no momento em que ocorre o diálogo, a discussão e a problematização das situações vividas. Para Freire (2006), o processo educativo só pode acontecer através da problematização das relações entre o homem e o mundo, devendo “possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (p. 33), pois é através desta tomada de consciência que se supera o conhecimento “mágico” da realidade.

Assim, nesta concepção, o conhecimento é entendido como algo dinâmico, que deve ser construído e produzido através da interação entre os diferentes atores sociais. Ele se constitui por meio das relações de diálogo, de discussão e de problematização das situações vividas, por isso, acontece, preferencialmente, de

forma coletiva ou grupal. A conscientização não ocorre de forma isolada, ela acontece no momento em que “o homem se defronta com o mundo”, com a realidade e ela é a “inserção crítica de alguém na realidade”, que sempre acontece no coletivo, de forma social e não individual (Freire, 2006, p. 77).

Neste contexto, o saber dos agricultores e a sua experiência de vida são sempre considerados, visto não ser possível a promoção de mudanças de atitudes sem levar em conta a visão de mundo dos sujeitos envolvidos.

A relação existente entre o técnico e o agricultor acontece de maneira horizontal e dialógica. Ambos se posicionam como sujeitos do ato de conhecer, possuidores de saberes para ensinar e para aprender. Na perspectiva freireana (Freire, 2006), o processo educativo sempre ocorre de forma dialógica, através da comunicação recíproca, na qual os sujeitos pensam juntos. É através do diálogo que o significado sobre um assunto passa a ter o mesmo sentido tanto para o educador quanto para o educando. Assim, Freire (2006) defende a idéia de extensão com o sentido real de comunicação, pois para ele a educação só acontece através da “comunicação e intercomunicação dos sujeitos pensantes a propósito do pensado, e nunca através da *extensão* do pensado de um sujeito até o outro” (p. 68). É somente através do diálogo que o homem é capaz de perceber a sua realidade e se transformar em um ser sujeito de transformação.

Dessa forma, o agricultor é visto como um sujeito da ação, como um importante agente, capaz de promover mudanças no meio que atua e o extensionista como o promotor desta ação educativa no meio rural. Este deve buscar a promoção da tomada de consciência dos agricultores sobre a realidade na qual estão inseridos, para que, juntos, problematizem e busquem soluções. Para que isso seja possível, no entanto, o extensionista deve procurar conhecer a realidade do agricultor de acordo com as suas particularidades (sociais, históricas, culturais, éticas), o que só ocorre através do diálogo. De acordo com este processo,

ambos terão consciência da realidade na qual estão inseridos, para poderem assim, analisá-la criticamente, e, também criticamente, atuarem sobre ela.

Enfim, através desta concepção de educação, o homem é percebido de acordo com suas relações com o mundo, sendo conduzido para a autonomia e para a “libertação”, conforme afirma Freire (2006, p. 75-76):

É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem. Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência -, nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo. [...] o homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação.

De acordo com tal tendência, o profissional competente é aquele que promove a discussão e a participação dos agricultores nos processos de tomada de decisão e que conduz à autonomia destes. Este profissional incentiva as organizações coletivas, envolve diferentes públicos e faixas etárias e preocupa-se com a mudança de valores das pessoas envolvidas e não apenas com as mudanças comportamentais. Por isso, ser um bom profissional envolve pesquisar a sua prática diária e refletir sobre a sua ação.

A esta tendência, a concepção ambiental que mais se aproxima é a concepção sócio-ambiental (Reigota, 1985), na qual a natureza deve ser utilizada de forma adequada, buscando estilos de desenvolvimento social, econômico e ambientalmente sustentáveis. O meio ambiente é entendido como o resultado das relações sociais e ambientais construídas por uma determinada sociedade ao longo do tempo, a qual o ser humano está intimamente interligado.

A culpa pela degradação ambiental não é destinada individual e diretamente ao homem, mas ao estilo de desenvolvimento adotado pela sociedade no decorrer

do tempo. Sendo assim, a crise ambiental é percebida como uma crise social, que ameaça a sobrevivência da espécie humana no planeta. Tal crise é uma decorrência histórica da sociedade, de acordo com seus aspectos culturais e seus determinantes econômicos e políticos. Estes aspectos acabam criando necessidades, em que a forma de satisfazê-los esgota os recursos naturais. Assim, o sujeito-social é visto como pressuposto básico para a problemática ambiental.

Para Tozoni-Reis (2004), estas são características comuns do que ela chama de “sujeito histórico e social”, na qual a relação homem-natureza passa a ser entendida como sendo entre “sociedade-natureza”.

A idéia de que o homem se relaciona com a natureza de forma que a modifique – a transforme – se contrapõe à idéia de natureza harmônica, natural, intocada: o homem interfere, ‘interage com a natureza’. Os problemas ambientais residem na forma histórica dessa interação: ‘o homem também é natureza’. Os seres humanos modificam a natureza e criam uma outra natureza, modificada, mas natureza: ‘a sociedade deriva da natureza, e para a sociedade, só interessa realmente a natureza que ela consegue transformar com sua cultura’ (p. 31).

Sendo assim, esta concepção busca construir valores e conhecimentos que auxiliam no processo de tomada de decisões adequadas à preservação do meio ambiente e da sociedade humana, visando à formação de um sujeito cidadão, democrático, crítico, participativo e atuante em sua comunidade. Dessa forma, o desenvolvimento sustentável é entendido como a busca de soluções alternativas para a convivência humana no ambiente (Tozoni-Reis, 2004).

Tendo em vista o exposto, construímos um quadro-referencial (Quadro 1) para apoiar a análise do material coletado nos questionários, com vistas a uma análise mais aprofundada sobre a prática diária educativa dos extensionistas rurais, segundo cada uma das tendências propostas: dominante ou fundamentalista, tecnicista-ativista e crítico-reflexiva. Tais características (como por exemplo, concepção de ambiente, papel do extensionista, etc) devem ser vistas apenas como

modelos teóricos em construção, que servem para tentar interpretar e integrar, num nível mais amplo, a prática extensionista, a qual, em realidade, se apresenta sempre mais complexa do que esta simples redução.

Quadro 1: Quadro–referencial das características presentes na ação extensionista

	Tendência Dominante/fundamentalista	Tendência Tecnicista-ativista	Tendência Crítico- reflexiva
Extensão	- É o ato de transferência do saber e substituição do conhecimento do agricultor pelo conhecimento do técnico. - O objetivo principal é a transferência do conhecimento do técnico. - Nega o homem e suas relações com o mundo. - Está relacionada à concepção de educação da Pedagogia Liberal Tradicional.	- É um ato de transferência de técnicas e tecnologias. - O objetivo principal é a adaptação dos agricultores ao modelo capitalista, buscando uma maior produtividade no campo. - Prega a mudança comportamental. - Está relacionada à concepção de educação da Pedagogia Liberal Tecnicista.	- É um ato educativo que busca a promoção de uma prática emancipadora. - O objetivo principal é o de promover a problematização e a tomada de consciência da realidade, para poder transformá-la. - Percebe o homem e suas relações com o mundo. - Está relacionada à concepção de educação da Pedagogia Progressista Libertadora.
Educação	- Educar para adotar novas idéias.	- Educar para modificar a ação.	- Educar para a autonomia dos indivíduos
Ambiente	- Concepção ambiental conservacionista e preservacionista - A natureza deve ser cuidada, preservada, respeitada e intocada. - O ser humano não é da natureza para que, visto como integrante dela, possa dominá-la. - O ser humano é o culpado pelos problemas de degradação ambiental (homem predador) - A crise é um resultado do aumento populacional - A solução para os problemas ambientais é a formação individual dos sujeitos - Busca sensibilizar as pessoas para que preservem a natureza.	- Concepção ambiental antropocêntrica - A natureza está para servir ao homem conforme suas necessidades. - O ser humano distancia-se da natureza para que, de fora, possa dominá-la - O meio ambiente é a base dos recursos a serem explorados para se alcançar os objetivos de produção e produtividade. - A crise ambiental é uma decorrência da falta de conhecimentos sobre as leis naturais. - A solução para os problemas ambientais virá do avanço do conhecimento científico e de tecnologias. - Esta solução relaciona-se à educação a conscientização das pessoas. - Busca sensibilizar as pessoas para que mudem seus comportamentos e para que usem os recursos naturais de forma racional. - Visão do Todo, como sendo a soma das partes	- Concepção sócio-ambiental - A natureza deve ser utilizada adequadamente, buscando estilos de desenvolvimento social, econômico e ambientalmente sustentáveis. - O ser humano faz parte da natureza, o meio ambiente reintegra ambos através dos processos históricos construídos entre sociedade e natureza. - O meio ambiente é o resultado das relações sociais e ambientais construídas por uma determinada sociedade. - A culpa pela degradação atual não é do homem, mas do estilo de desenvolvimento adotado pela sociedade. - A crise é entendida como uma crise social, que ameaça a sobrevivência da espécie humana no planeta. - A crise é decorrência histórica de uma sociedade de acordo com seus aspectos culturais e seus determinantes econômicos e políticos. - Busca construir valores e conhecimentos para a tomada de decisões adequadas à preservação do meio ambiente e da sociedade humana. - Visa a formação de um sujeito cidadão, democrático, crítico e participativo.
Conhecimento	- É estático. - Está pronto e acabado. - Deve ser estendido, depositado, transferido de um sujeito para outro.	- É dinâmico, porém deve ser possível de ser colocado em prática.	- É dinâmico. - Deve ser construído e produzido através da interação entre os diferentes atores sociais. - Valorização do conhecimento empírico do agricultor e de sua experiência vivida.

	- O conhecimento do agricultor é substituído pelo conhecimento do técnico.		
Processo de Ensino/Aprendizagem	- Ocorre através da transmissão dos conhecimentos. - Acontece de forma individualizada.	- Ocorre através das atividades práticas e mudanças comportamentais . - Acontece, preferencialmente, de forma individualizada.	- Ocorre através do diálogo , da discussão e da problematização das situações vividas. - Acontece, preferencialmente, de forma grupal.
Relação Extensionista/Agricultor	- Relação vertical e anti-dialógica . - Predomina a autoridade e superioridade do extensionista em relação ao agricultor. - O técnico é o detentor do saber e transmite o conhecimento ao agricultor, que nada sabe.	- Relação estritamente técnica e objetiva . - O técnico transmite a informação que possui e o agricultor deve executá-la . - Ambos são espectadores em relação ao conhecimento. - Ambos não refletem sobre sua prática .	- Relação horizontal e dialógica . - Ambos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. - Ambos possuem conhecimentos para ensinar e aprender através do diálogo .
Papel do Agricultor	- É visto como um mero objeto da ação extensionista. - Deve receber a informação e o conhecimento do técnico. - É visto como um ser acriticado e ingênuo , incapaz de refletir e transformar seu meio.	- É visto como um executor de técnicas e habilidades práticas propostas pelo extensionista. - Deve preocupar-se em aumentar sua produtividade .	- É visto como um importante agente de mudança de seu meio. - É sujeito da ação de transformação.
Papel do Extensionista	- É o de persuadir as populações rurais a aceitarem suas idéias.	- É o de orientar os agricultores para a execução de atividades práticas e que promovam a mudança comportamental .	- É o de promover a ação educativa no meio rural. - Promover a tomada de consciência da realidade vivida, para que juntos problematizem e busquem soluções. - Deve preocupar-se em conhecer a realidade, através do diálogo .
Competência Profissional	- O extensionista "resolve" todos os problemas do agricultor. - O extensionista transmite (estende) seus conhecimentos aos agricultores para que os problemas ambientais sejam, pontualmente, resolvidos . - Acreditam que o trabalho deve ser destinado, prioritariamente, a crianças e jovens .	- O extensionista que possui o domínio de técnicas e métodos para alcançar os resultados previstos. - Aquele que realiza grande número de atividades. - O extensionista transmite seus conhecimentos técnicos aos agricultores para a condução do uso racional dos recursos naturais e a manutenção de um bom nível de produtividade. - Trabalho de ações práticas .	- O profissional que promove a discussão e a participação de todos. - Aquele que pesquisa e reflete sobre sua ação. - O extensionista promove a discussão e a participação dos agricultores no processo de tomada de decisões, através do incentivo à organizações coletivas e organizadas. - Inclui uma mudança de valores e não apenas de comportamentos. - Trabalho destinado a todas as faixas etárias e a diferentes públicos .
Desenvolvimento Sustentável	- É a busca de uma relação harmônica com a natureza . - Manutenção do equilíbrio e da qualidade ambiental. - Responsabilidade individual dos sujeitos com as futuras gerações.	- É o controle populacional em função da capacidade de suporte e dos limites do planeta. - É produzir sem causar impactos . - Relaciona-se à legislação e fiscalização ambiental .	- É a busca de soluções alternativas para a convivência humana no ambiente. - Tem caráter ideológico , pois camufla as contradições das organizações econômica e política da sociedade.

Tendo em vista a construção das relações teóricas entre a educação ambiental e a extensão rural, na sequência desta investigação, retomamos a análise das respostas aos questionários e aprofundamos, através de entrevistas semi-estruturadas com três extensionistas que representavam as principais tendências reveladas. Através desta análise, buscamos aprofundar as inter-relações entre as concepções ambientais e a prática profissional, para uma melhor compreensão da interação dialética entre a teoria e a prática dos extensionistas pesquisados.

5.2 Caracterização da metodologia

A terceira etapa da pesquisa foi desenvolvida através da análise de dados resultante de uma entrevista semi-estruturada, por considerá-la um instrumento que permite ao pesquisador aprofundar questões mais complexas e elucidar dúvidas pertinentes.

Segundo Lüdke & André (1986) o uso da entrevista como instrumento de pesquisa permite uma maior aproximação entre o sujeito pesquisado e o pesquisador, fazendo com que se estabeleça uma relação mútua de interação. Os autores complementam que isto ocorre principalmente, nas entrevistas semi-estruturadas, onde:

[...] não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (p. 33-34).

Minayo (1994), no entanto, alerta para a atenção do pesquisador neste momento de coleta de dados, salientando que:

Através dela o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (p. 57).

Tendo em vista o exposto, realizamos as entrevistas com a orientação de um roteiro pré-definido, contendo assuntos pertinentes ao tema, conforme podemos ver no Quadro 2:

Quadro 2: Roteiro para entrevista semi-estruturada

Roteiro para Entrevista
1- Qual o entendimento do conceito de Extensão Rural?
2- Qual o papel do extensionista rural?
3- Qual a importância de seu trabalho?
4- Quais são os seus objetivos ao fazer uma visita?
5- Como é a relação técnico/agricultor?
6- Como é considerado o conhecimento de ambos?
7- Quais dificuldades e limites aponta na profissão do extensionista?
8- Qual(ais) é(são) a(as) metodologia(as) de trabalho utilizada(s)?
9- Como é feita a reflexão sobre a prática profissional?
10- Como é avaliada a competência profissional?

Estas entrevistas foram gravadas e, posteriormente, seu conteúdo transcrito como um documento de texto, o que permitiu ao pesquisador uma maior facilidade em seu manuseio.

Dessa forma, foi possível fazermos algumas interpretações acerca do material coletado, o que procuramos confirmar com os sujeitos pesquisados. Para isso, retornamos até estes, para que fosse possível fazermos uma confirmação ou não das inferências presumidas tendo, assim, uma maior confiabilidade nas respostas dadas. Pois, como afirmam Lüdke & André (1986), o uso da entrevista semi-estruturada também caracteriza-se por “permitir correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção de informações desejadas” (p. 34).

Por fim, como análise final da pesquisa, realizou-se uma triangulação de informações relacionando os dados coletados em campo, com a proposta de educação ambiental da Emater/RS – Ascar e com a literatura estudada.

5.3 Perfil dos sujeitos entrevistados

Conforme abordamos anteriormente, as entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com três extensionistas rurais pertencentes à região de abrangência deste estudo e que eram participantes da pesquisa. A escolha deu-se por intencionalidade, visto que os consideramos sujeitos representativos das principais tendências reveladas, tendo em vista a análise dos questionários; e, também, por conveniência, devido à proximidade dos municípios em que atuavam.

Assim, participaram da entrevista um engenheiro agrônomo, um técnico agrícola e uma extensionista de BES, sendo representantes de três municípios diferentes. Todos os entrevistados possuem idade superior a 45 anos e com atividades na extensão rural que variam entre 20 e 30 anos de profissão.

5.4 A prática extensionista revelada pelos questionários

As análises dos questionários e da interação dialética com os pressupostos teóricos, fizeram emergir três tendências principais demonstrando a prática extensionista realizada, as quais denominamos de Tendência Dominante ou fundamentalista, Tendência Tecniciста-ativista e Tendência Crítico-reflexiva, conforme já abordamos anteriormente, através da construção do quadro-referencial. Vamos então à discussão, inter-relacionando os dados coletados nos questionários, com os pressupostos teóricos da pesquisa, bem como com os dados coletados nas entrevistas semi-estruturadas.

A **Tendência Dominante ou fundamentalista** é caracterizada por uma prática pedagógica baseada numa concepção tradicional de educação e nos princípios do “difusionismo”, onde o extensionista “leva o conhecimento” até o agricultor, devendo este “adotá-lo”. Como, por exemplo, o extensionista 14 refere-se aos agricultores afirmando que “[...] inicialmente apresentam restrições mas, aos poucos, vão entendendo o que estamos transmitindo e adotando estas mudanças”. Esta citação nos remete a idéia de um extensionista persuasivo, que pretende convencer o agricultor a adotar as suas idéias. O mesmo pode ser visto nas citações que seguem:

[...] os produtores adotam na grande maioria uma parte ou o todo do que é recomendado ou passado. [...] Quando observado a resposta a nível de campo, são enormes, pois os técnicos como um todo tem desenvolvido o conhecimento das diferentes ações, aliadas a educação ambiental – E o meio rural rapidamente tem adotado as ações reivindicadas (extensionista 16).

Associado a isso, também é possível identificarmos a existência de uma relação vertical entre os extensionistas e os agricultores, na qual um é o detentor do saber e o outro não.

Se o povo entender que as mudanças climáticas, de produção, de habitação ocorrem devido às más práticas agrícolas, podemos melhorar (extensionista 32).

Nosso grau de consciência com nível diferenciado na sociedade é o principal fator de reconhecimento dos nossos trabalhos e ações relacionados com a preservação dos ambientes e o respeito aos valores locais (extensionista 15).

Também consideramos pertencentes a este grupo a idéia que alguns extensionistas expuseram, identificando como um dos maiores fatores limitantes no trabalho de educação ambiental na extensão rural a falta de conhecimento dos agricultores, que acabam apresentando “resistência” ao “adotar” as idéias dos extensionistas:

A dificuldade de adoção destas idéias por parte dos envolvidos. Sejam famílias rurais bem como parceiros (extensionista 14).

Baixa adoção e persistência dos produtores de ações nesta área (extensionista 19).

Resistência dos produtores a certas ações a serem implantadas (extensionista 27).

A concepção ambiental implícita nestas citações, remete a uma concepção preservacionista, na qual o extensionista possui a tarefa de transmitir o conhecimento sobre o ambiente para que este seja devidamente preservado e respeitado, conforme podemos perceber no seguinte:

Educar as pessoas, principalmente a juventude para que respeitem e preservem o meio ambiente (extensionista 28).

A segunda tendência identificada é a que chamamos de **Tecnicista-ativista**. Esta tendência se manifesta através de extensionistas que demonstram preocupação com os aspectos práticos da ação, voltados ao uso de metodologias que favoreçam a realização de atividades práticas (como a demonstração de métodos, mutirões, etc), muito comum em ações como proteção de fonte, recolhimento de embalagens de agrotóxicos, reflorestamento, limpeza de arroios entre outros. Os comentários seguintes elucidam esta tendência:

Educar para preservar o meio ambiente, levando em consideração, a preocupação com: o destino correto do lixo, (coleta seletiva), recolhimento de embalagens de agrotóxicos (orientar para fazer a tríplice lavagem), destino correto das águas servidas (orientando a construção de sumidouros), destino correto dos dejetos humanos, com orientação e demonstração de construção de sistema adequado de filtro anaeróbico, fossas sépticas e sumidouros, destino correto dos dejetos animais (orientando a construção de esterqueiras, para aproveitamento do adubo orgânico), preservação dos mananciais de água, através de proteção de fontes, preservação das matas ciliares e ou plantio das mesmas (extensionista 31).

Acredito que temos que trabalhar mais com profissionais comprometidos e com isso trabalhar com as crianças, jovens e até adulto comprometido, através de experiências (o concreto) (extensionista 22).

A Educação Ambiental está sendo trabalhada como um todo, não pode ser fragmentada, pois todas as ações conjuntas é que vão melhorar esse nosso planeta (extensionista 31)

Como podemos ver, as idéias centrais envolvem um profissional preocupado em realizar ações práticas, envolvendo o maior número possível de pessoas, onde a soma das ações repercutirá na melhoria da qualidade de vida em nosso planeta. Ao analisarem os avanços ocorridos até o momento, este grupo cita as ações pontuais e práticas que vem ocorrendo em seus municípios e, como aspecto limitante, o grupo cita a falta de recursos financeiros que pudessem propiciar mais ações para o meio rural, como podemos perceber:

Muitos avanços já foram alcançados, como na diminuição de produtos químicos, ou na utilização de produtos de menor toxicidade, no recolhimento de embalagens, na preservação de matas ciliares, na cobertura do solo e controle de erosão, diminuição de queimadas, entre outros (extensionista 6).

[...] conseguimos realizar a proteção de fontes naturais, instalação de caixas d'água e cloradores em 5 comunidades e escolas rurais beneficiando mais de 100 pessoas (extensionista 14).

A concepção ambiental que mais se identifica com esta tendência é a concepção ambiental antropocêntrica, por entender a natureza como um recurso a ser utilizado para servir às necessidades dos homens:

Maneira de como poderíamos utilizar os recursos naturais com o menor dano ambiental (extensionista 1).

Dessa forma, esta tendência é caracterizada por um profissional que age sem preocupar-se em refletir sobre o trabalho que está realizando, visto que o objetivo maior é a realização do trabalho em si, ou seja, a ação.

Por último, na tendência que denominamos de Crítico-reflexiva, percebe-se que há uma preocupação maior do extensionista quanto ao trabalho que

desempenha, procurando discutir o assunto com as pessoas envolvidas: “[...] só conseguimos atingir as metas buscando o envolvimento do público alvo desde o planejamento, execução até a avaliação das ações” (extensionista 21). Este tipo de atitude reflete um profissional que busca construir as metas de seu trabalho junto com os agricultores, tendo em vista as demandas apresentadas por estes.

Nas citações dos extensionistas rurais identificados com esta tendência, percebemos que o conhecimento deixa de ser entendido como um saber pronto e acabado, o qual deve ser levado ao agricultor; passando a ser visto como algo que deve ser “construído” de forma permanente e coletiva. Assim, aparecem nas falas palavras como “troca de conhecimentos”, “discussão”, “envolvimento do público”, “parceiros”, “educação”. Estas palavras denotam um sentido maior para o processo educativo presente na ação extensionista, do que a simples tarefa de transmitir um conhecimento a outra pessoa.

A relação entre técnico e agricultor também aparece de maneira mais horizontal e dialógica, através de comentários como o que segue:

O extensionista procura ajudar os produtores a encontrarem caminhos para que as pessoas possam ter uma vida digna no meio onde vivem (extensionista 18).

A concepção ambiental que mais relaciona-se a esta tendência é a sócio-ambiental, na qual há uma preocupação em fazer com que as pessoas tomem consciência da realidade em que estão inseridas, tendo em vista as relações presentes na sociedade, para que, assim, possam provocar algum tipo de mudança. Segundo Turchielo (2003):

Na concepção sócio-ambiental, o esforço da educação ambiental é direcionado para a compreensão e busca superar as causas estruturais dos problemas ambientais por meio da ação coletiva organizada. Segundo tal percepção, a leitura da problemática ambiental se realiza sob a ótica da complexidade do meio social e o processo educativo deve orientar-se por uma postura dialógica, problematizadora e comprometida com as transformações estruturais da sociedade, de cunho emancipatório (p. 141-142).

Outra característica apresentada por este grupo é que consideram como aspecto limitante no trabalho de educação ambiental na extensão rural a falta de conhecimento dos próprios profissionais de extensão rural, assumindo assim a responsabilidade do trabalho, bem como a auto-avaliação do mesmo.

5.5 O discurso analisado a partir das entrevistas

Como comentamos anteriormente, essas três tendências da prática extensionista emergiram da análise dos questionários e em interação dialética com os pressupostos teóricos. Na sequência, analisamos as entrevistas, destacando os pontos que consideramos mais significativos para este estudo.

Extensionista A (correspondente ao número 16)

De acordo com a análise dos questionários, este extensionista era um dos representantes da Tendência Dominante ou fundamentalista, apresentando características consideradas “tradicionais” quanto a sua prática de trabalho. Faremos, então, uma análise de seu discurso.

O entrevistado A comenta que o papel do extensionista nos dias atuais é de ser um “agente de mudanças” referindo-se às mudanças presentes na agricultura, percebendo a importância de sua ação para a passagem de uma “agricultura

tecnicista para uma agricultura menos agressiva ao meio ambiente”, como podemos ver em sua fala:

É isso aí tem vários lados, tem a parte tecnicista que tu tem que transferir tecnologias [...] é, inicialmente a extensão era isso aí, transferir tecnologias e aumentar a produção-produtividade. Não se pensou inicialmente na questão ambiental. Se tinha que se aumentar a produção... o meio ambiente estava por cima disso aí, não era tão importante, isso mudou um pouco. Já se pensa que tem que produzir, mas sem agressão ao meio ambiente. É nós somos agentes dessa mudança aí, dessa agricultura tecnicista para uma agricultura menos agressiva ao meio ambiente, nós somos os portadores dessa questão aí.

Porém quando questionado sobre o seu entendimento quanto ao meio ambiente o entrevistado demonstra uma interpretação reducionista, envolvendo apenas os aspectos naturais que envolvem o termo:

Porque tudo o que está a nossa volta faz parte do meio ambiente, falo em plantas, água, a paisagem, o clima, isso tudo ao meu entender faz parte do meio ambiente. Pelo menos eu entendo dessa forma.

O entrevistado também salienta que o objetivo principal do extensionista ao fazer uma visita ao agricultor é, geralmente, o de “levar alguma orientação”, porém, para que consiga a “adoção” desta à sua mensagem, precisa mostrar resultados. Conforme podemos ver na fala que segue:

Tu vai lá levar alguma orientação, uma mensagem para ele. Muitas vezes eu ajo dessa forma [...] também, não é chegar à propriedade e dizer “o que tu estas fazendo está tudo errado”, não é por aí. Eu acho que nós temos que começar aos poucos, a melhorar o que ele esta fazendo, tem que começar pelas beiradas. Mostramos claro, sempre tem que mostrar que essa mudança que ele tem que fazer na propriedade não acarreta custos para ele, mas vai dar algum retorno financeiro mais adiante. Ele tem que perceber isso aí, né? Se não for dessa forma ele ainda não está consciente de que ele tem que fazer aquilo ali.

Através dessa citação é possível identificarmos algumas características comuns de sua prática que o relacionam com a tendência à qual representa. Em

primeiro lugar porque assume uma posição de superioridade no momento em que vai até o agricultor com a intenção de “levar” um conhecimento ou uma orientação e, em segundo, porque demonstra que a “conscientização” do agricultor se dará no instante em que ele “adotar” a mensagem do técnico. Dessa forma, a necessidade do agricultor pode ser exógena a ele, sendo introduzida por alguém “de fora” do seu meio. Ao mesmo tempo demonstra uma característica importante referente à tendência ativista, através da preocupação quanto à realização de atividades práticas, que possam “mostrar os resultados”, como podemos ver nesta fala:

[...] não adianta só tu falar, só falar não vai resolver nada, tu teria que conversar inicialmente e propor: “quem sabe mais adiante a gente marca alguma ação concreta e a gente ajuda e pegamos um e outro vizinho e fazemos alguma prática ai, algum trabalho de proteção”. [...] ele tem que sentir resultados, se ele não sentir resultados ele não vai adotar.

Avaliando a não adoção do agricultor à mensagem do extensionista, o entrevistado comenta que deve-se, em grande parte, a dificuldade de comunicação que há entre ambos, conforme segue:

Eu vejo que o produtor não entende a nossa mensagem. Ele muitas vezes senta lá, conversa contigo, mas é mais por respeito. [...] ele não vê a mesma necessidade que o extensionista vê, ele não vê a mesma necessidade de que aquilo ali seja um problema e que aquilo possa ser melhorado, inicialmente ele não tem essa percepção ai. [...] o linguajar do extensionista para o agricultor ainda está bastante distante.

Quando é questionado sobre como deve ser um extensionista para que seja considerado competente em sua profissão, salienta dois pontos principais, a saber:

Para lidar com o nosso produtor, para lidar com essa questão ambiental, com essa questão da produção... [...] em primeiro lugar ele tem que ser um cara que conheça o assunto, o assunto que ele está levando para essa família. Ele tem que ter um conhecimento teórico e também um conhecimento prático. Eu sei que essa questão ai de ter um conhecimento teórico e prático é fundamentalmente importante. O produtor percebe isso ai. [...] e a confiança é básico. Então, ter o conhecimento prático, ter o conhecimento teórico e a confiança.

E quanto a opinião à respeito da reflexão de sua ação, o entrevistado comenta que costuma, freqüentemente, conversar com os colegas e trocar informações sobre os acontecimentos diários do seu trabalho, considerando este, um momento muito importante e que deve acontecer em nível de unidade local, conforme explica nas citações:

[...] muitas vezes eu vou à campo e aí acontece alguma situação diferente. Aí eu tenho o costume de comentar com os colegas [...] muitas vezes até para tu ter uma idéia de como o outro colega ia fazer na mesma situação. Eu acho que essa troca de idéias, eu acho importante. Tu sentar uma meia hora; trocar idéias e tu falar, isso ai é extremamente importante. [...] mas isso em uma “equipe” que só tem uma pessoa só, é complicado.

[...] isso tem que ser em nível de escritório, de municipal, porque tu, dentro do escritório, já tens uma intimidade maior com os colegas, tu tem uma abertura maior para falar de qualquer assunto, do teu trabalho, da tua vida pessoal. Então essa troca de idéias ai é muito importante.

Extensionista B (correspondente ao número 22)

O extensionista B é um dos representantes do que denominamos de Tendência Tecniciста-ativista, apresentando, como uma das características principais a preocupação com a realização de um grande número de atividades práticas, voltadas à mudanças de hábitos e de comportamentos. Fato que logo se salientou, no momento em que abordamos a questão das metodologias e estratégias de trabalho utilizados na extensão rural, onde o extensionista relatou uma experiência, exemplificando o seu trabalho:

Fiz um trabalho lá com eles, que foi na semana do Meio Ambiente. A gente pegou a gurizada e fizemos uma caminhada no rio, pelas margens do rio e fomos observando como é que estava, observando o lixo, observando como estavam as margens, se elas já estavam desmoronando ou não. Se tinha erosão [...] quando a gente fez esse caminho e depois fomos verificando, falando das árvores, eles foram perguntando “que tipo de árvore é essa? Porque tinha que ter árvore? Porque aqui não tem? Mas que diferença tem?”. Aí nós comentamos “o que vocês acham? Aqui está desmoronando? Aqui tem erosão? O rio alagou ou não?”. Aí eles começaram a observar melhor.

Nesta fala, além de percebermos a característica citada anteriormente, também é possível levantarmos mais uma questão, reafirmando, assim, esta tendência: a realização de atividades voltadas a grupos de crianças e/ou jovens, como público prioritário para as ações. Isso também é visível na fala que segue, em que o extensionista refere-se à importância do comprometimento do profissional com as questões ambientais para “repassar” isso às crianças:

A minha idéia é assim, se nós temos os profissionais comprometidos, nós vamos conseguir repassar isso para a criança. Fazer elas sentirem que, como tem profissional comprometido, ele vai saber passar para a criança à importância disso. Então eu disse que as crianças, os jovens e até os adultos, que então com esse trabalho, eles também se engajam com os profissionais e conseguem fazer um trabalho legal.

No entanto, esta característica acaba perdendo a sua nitidez quando o entrevistado é questionado sobre outras questões. Vejamos, por exemplo, quando o assunto é o papel que o extensionista exerce no meio rural:

Acho que o nosso papel é de estar junto, ouvir, tentar buscar a melhor alternativa, a mais viável ou a que se adequar melhor com aquela realidade e não vir com a coisinha pronta, com o pacotinho pronto. A coisa que serviu para ti não vai servir para mim...

Nesta fala o pesquisado demonstra uma compreensão mais abrangente quanto ao seu papel e também a necessidade do profissional conhecer a realidade em que o agricultor encontra-se inserido. Para ele, isto acontece, principalmente, através de uma visita até o agricultor, devendo estar atento para olhar a propriedade como um “todo”. Através destas visitas o extensionista vai conhecendo a realidade da família e adquirindo uma certa “confiabilidade”, o que garante, muitas vezes, o resultado de seu trabalho. Conforme podemos ver através das falas que seguem:

[...] Quando tu vai numa propriedade, tu tem como idéia principal um determinado assunto, mas eu acho que, também, tu deve olhar aquela propriedade como um todo. [...] Quando eu vou, primeiro vou para tratar de um assunto e depois, uma conversa vai puxando a outra e tento orientar da

melhor maneira possível, se eu não tenho a resposta eu busco, para depois poder colocar.

[...] eu só percebo que consigo resultados, quando eu tenho, primeiro, uma aproximação, mais afetiva, que tenha um vínculo. Porque se eu vou lá como um técnico ou qualquer pessoa “de fora” e já vou me inserindo e colocando a minha idéia, é muito complicado. Acho que primeiro eu tenho que ter aquela ligação, que daí, automaticamente, começam a te ouvir mais.

A primeira citação reflete também a relação entre o técnico e o agricultor, no momento em que diz que vai até esse para “orientá-lo”. Isso demonstra uma relação de superioridade, na qual o extensionista deve “levar o conhecimento ao agricultor” e, no caso de não possuí-lo, deve “buscar a resposta” para “levá-la” até ele.

Na segunda citação, no entanto, o entrevistado ressalta a necessidade de conhecer a realidade para não ocorrer a chamada “invasão cultural”, que, segundo Freire (2006) aconteceria no momento em que o extensionista “levasse” até o agricultor, novos conhecimentos ou técnicas, que alterassem a maneira com que estes estavam acostumados a proceder. Isto poderia causar atitudes de desconfiança, de resistência, de recusa e até mesmo de aceitação. Assim, esses elementos novos, trazidos pelo sujeito “de fora”, buscando alterar ou transformar alguma coisa na comunidade, sem levar em consideração a realidade local é o que denomina de “invasão cultural”.

No entanto, quando questionado sobre o conhecimento do agricultor e do técnico, relata que o agricultor “tem um saber, que durante muito tempo foi abafado” e que a “missão” do extensionista é de “saber ouvi-lo, não se sobrepondo ao saber deles”. E sua fala, de certa forma, contradiz as citações anteriores, pois nesta o extensionista afirma que o agricultor também deve “buscar” o conhecimento e não esperá-lo do técnico:

[...] que eles também busquem que não fiquem atrelados ao técnico, a uma pessoa só, que busquem nos meios de comunicação [...] peguem o jornal, leiam, busquem mais, busquem a informação, conversem com outras pessoas, leiam um pouco mais, troquem idéias, que a coisa te dê mais segurança naquilo que tu vai fazer.

Ainda sobre o conhecimento dos agricultores, o extensionista ressalta a falta de consciência e de comprometimento dos agricultores ao tratarem das questões ambientais, não percebendo as relações existentes na natureza. Nessa citação também podemos ver o entendimento da questão ambiental associado a atividades práticas, no caso, recolhimento de lixo e plantio de árvores:

[...] nem todos estão preocupados com isso... tu está fazendo uma campanha de recolhimento de lixo ou de plantio de árvores, no momento eles até fazem mas depois eles esquecem e dizem que árvores tem que chega. [...] a visão holística, de que as coisas não acontecem de maneira isolada uma da outra, aos poucos as pessoas começam a entender que o meio ambiente é um ciclo, um todo. Uma coisa depende da outra.

Para este extensionista, um profissional competente é aquele que constantemente busca se qualificar, seja através de cursos, eventos, ou leituras sobre os temas de sua profissão. Ele justifica esta qualificação em função da diversidade de trabalhos realizados pela extensão rural, conforme citação:

[...] é sempre estar se qualificando, até porque a nossa área é 'multi', porque na extensão a gente sempre fez um pouquinho de tudo e fazendo um pouquinho de tudo fica meio complicado. Então assim, para fazer a extensão, teríamos que ter mais qualificação.

Quando questionado sobre a reflexão de sua prática de trabalho, o extensionista demonstra que reconhece esta importância, porém relaciona a reflexão com o período de planejamento do trabalho e não com todo o processo que o envolve:

Eu até às vezes converso, quando nós vamos fazer um plano de trabalho, mas é que os nossos trabalhos são tão corridos, tão atropelados, tão em cima da hora.

[...] é, a gente tem que sempre se avaliar, eu acho que até dá, dentro do possível, mas nem sempre a gente faz isso, às vezes sim.

Além das questões abordadas, o entrevistado B comentou sobre a importância de seu trabalho, considerando como um dos fatores mais significativos nesta profissão a possibilidade de ver o “crescimento do outro”. Para tanto, o autor exemplifica:

Eu nunca me esqueço de uma feirante, quando cheguei na casa dela, ela não quis abrir a porta, ela não queria me atender, ela tinha receio, vergonha, não queria contato. Hoje ela tá aqui na feira, vendendo, quem diria! Então, como é que tu vai medir isso aí? [...] desse crescimento que eu falo, do encorajamento dela como pessoa... [...] elas já vão para dentro dos clubes, já se apresentam para a associação de mulheres, aí elas conhecem muito mais na sua propriedade, elas acreditam mais. [...] esse é o grande diferencial da extensão. Eu não conheço nenhum órgão oficial ou extra oficial que faça esse tipo de trabalho, as Ongs fazem, mas elas são específicas, uma associação, um grupo. Eu desconheço uma entidade que faz o que a extensão faz. É o que a turma passa aqui dentro e que a sociedade não consegue entender.

Extensionista C (correspondente ao número 15)

O extensionista C representa a terceira tendência revelada, a Crítico-reflexiva, na qual as características principais referem-se a um profissional crítico, dialógico, que promova a participação dos agricultores nos momentos de discussão e de tomada de decisão, que estabeleça uma relação horizontal com estes, respeitando e valorizando o seu conhecimento e a sua realidade e, também, que tenha uma atitude reflexiva e avaliativa sobre o trabalho que desempenha.

Assim, em primeiro lugar, ressaltamos a opinião do entrevistado quanto ao papel que o extensionista deve desempenhar, nos dias atuais. De acordo com a sua opinião, este profissional precisa assumir o papel de mediador de todas as questões

que envolvem o meio rural, devendo estar preparados para interagir com os diferentes públicos com quem trabalham e de acordo com cada situação. Como podemos ver nas falas que seguem:

[...] o extensionista precisa ir ao encontro desses anseios, desses desejos dessas pessoas que são trabalhadores do meio rural [...] a gente, como missão mesmo e até por formação, tem esse caráter de buscar esse elo, esse entendimento, como se fosse intermediário dessa população [...] o extensionista tem que se adequar, estar preparado para conseguir interagir naquele meio.

[...] tu tem que ter uma boa capacidade de interagir com níveis de pessoas culturalmente e ideologicamente falando. Tem que conseguir trabalhar com todo mundo. Uma hora tu esta aqui com a pessoa mais humilde que pode ter aqui neste contexto, falando sobre uma proposta e de outro lado você pode estar no gabinete de um prefeito, com pessoas que têm a responsabilidade de tomar decisões e que a gente pode influenciar, a gente pode colaborar. Quando a gente vai interagir com um grupo de pessoas tão diferentes, tu tem que ser uma pessoa que tenha índole.

[...] o extensionista, em cada lugar que tu fores, vai ter uma característica especial porque tu se adequou, porque tu estás se adequando a aquilo ali. [...] tem até vezes que a gente pensa 'mas poh, ele faz um trabalho dessa maneira!'; mas foi a forma com que aconteceram as coisas, naquele local, naquele município. Não dá pra comparar e padronizar o trabalho da extensão.

Para explicar melhor a sua opinião, o entrevistado relata um exemplo de como isso ocorre no trabalho diário:

Se tu fores pegar as coisas assim, bem práticas, a vivência de uma família numa área difícil de se trabalhar, assim como se diz, explorar a terra, tirar o próprio sustento, se nem é mecanizado. As coisas, tu vê que são mais demoradas para acontecerem (...) e o extensionista vai se adaptando com aquilo, não pode fazer uma exigência padronizada como em outros setores ou outros municípios que tem áreas facilitadas e que têm menos dificuldades...

Através destes comentários, podemos perceber a opinião do entrevistado quanto à necessidade do extensionista se adaptar a cada situação em que se encontra, levando em consideração os diferentes públicos que fazem parte de seu trabalho, bem como a realidade de cada local ou grupo onde atua. Assim, o profissional deve ter conhecimento dos problemas específicos de cada propriedade,

bem como de suas possíveis soluções, buscando respeitar a cultura, os hábitos, os aspectos psicológicos, as características biofísicas e socioeconômicas de cada localidade onde está atuando. Esta opinião quanto ao respeito com a realidade de cada situação pode ser observada na falas seguintes:

[...] tu tem que interagir, tu tem que chegar ali e perguntar, tentar entender quais são os valores de vocês, em que momento vocês estão dessa caminhada e se a gente não for suficientemente sensível pra ver que as coisas não podem ser simplesmente, aceleradas ou devagar, ou dá frustração para quem está tentando ajudar ou o outro até fica com medo, afinal o cara só vem aqui pra me dizer pra comprar, pra investir, que se eu fizer isso vou ganhar mais dinheiro... [...] mas eu não quero, eu quero continuar do meu jeito...

Digamos assim, que essa interação vai passar pela habilidade profissional [...] se tu estás trabalhando com uma determinada intenção de conhecer a realidade, é muito importante fazer essa troca com as famílias e conhecer esse núcleo, vamos dizer, o objetivo da ação. Falar simplesmente no indivíduo é muito vazio, tu tem que, no mínimo, ter um núcleo, que é familiar, tem que ter alguma coisa, depois as organizações, as comunidades, isso são evoluções.

Nesta última citação, o entrevistado aborda uma questão importante para a tendência que está representando, a Crítico-reflexiva. Nela, o entrevistado salienta que a ação extensionista deve ser também dirigida ao coletivo, através do incentivo à vivência comunitária e às organizações e não apenas preocupada com o aspecto individual, com o agricultor ou a sua propriedade.

Quando questionado sobre as metodologias empregadas em seu trabalho, o entrevistado comenta que ela deve ser utilizada de acordo com a natureza do trabalho que vai desempenhar, com o conteúdo ou o tema a ser abordado e também do público a que se destina:

[...] tem programas que nós sabemos que, às vezes, demandam de um tipo de trabalho, de metodologia, daqui a pouco outros programas demandam outro tipo de ação [...] também em função até do nível cultural... algumas dificuldades por não ter tido uma formação maior [...] tem certas metodologias que são mais adequadas pra se trabalhar com o público, tem que diferenciar, isso que a gente nota, em cada região, lugar, em cada ambiente.

Quanto à realização de atividades que envolvem apenas os aspectos práticos, obtivemos o seguinte comentário:

[...] acho que um trabalho prático é mais fácil, mas tem essa coisa da construção, de tu discutir e participar[...] assim, cada vez mais a gente vê que as pessoas se comprometem com alguma coisa e partem para a discussão, do que se alguém chega com alguma coisa pronta.

[...] eles têm que participar de todo o processo, então, mesmo que seja uma prática, não é de uma hora para a outra que tu vai chegar, em contato com a família, a comunidade, se tu tiver discutido com ela a importância e que ela tenha sentido a necessidade de fazer aquela prática. Então, as duas coisas estão muito associadas: a prática e a discussão, uma coisa não funciona bem sem a outra.

Estas citações demonstram a importância da discussão dos assuntos para a tomada de decisão, onde o agricultor é percebido como um sujeito ativo e capaz de transformar o seu meio. Neste caso, também percebe-se um extensionista que, através de sua prática, busca construir um conhecimento de forma conjunta, através da discussão de assuntos pertinentes, levando em consideração a realidade do agricultor e as necessidades sentidas por ele e não “levadas” pelo técnico da extensão. Dessa forma, parece haver o entendimento de que ambos possuem conhecimentos que não podem ser desprezados, visto que um complementa o outro, conforme afirma o entrevistado:

[...] São formas diferentes de conhecimento, vamos pegar os profissionais mais técnicos, um agrônomo e um agricultor, às vezes aquele agricultor tem um conhecimento muito importante, é um conhecimento implícito, que ele vem construindo, que ele vem observando. Esse conhecimento, se associado a uma técnica, vai andar. Então, não dá para comparar, eu acho, tem que associar os dois conhecimentos e essa é a importância da relação.

Quando questionado sobre as características que deve ter um extensionista para ser considerado um profissional competente, o entrevistado comentou que este deve ter “dedicação” naquilo que faz e assumir realmente a profissão, devendo estar atento e conseguir conciliar todos os contextos que permeiam a profissão, procurando sempre aprender e crescer na profissão. Como podemos ver nas falas:

[...] a dedicação é fundamental e tem que ter aquela índole de puxar o assunto e assumir, para resolver [...] ainda tem que ter uma capacidade de observar todos esses contextos que estão vindo, aí tu podes ser um profissional que vai articulando todas essas questões.

[...] eu acredito que o extensionista não consegue dizer assim: 'eu sou diplomado em extensão'. Porque sempre tem alguma coisa pra ti criar, pra ti evoluir como ser humano, de conseguir fazer as relações inter-pessoais assim, com mais facilidades. [...] às vezes até a língua é um dificultador, né? Nessa região aqui que é de origem alemã, certamente a gente poderia melhorar, porque em casos assim a gente não consegue realizar nosso trabalho com reconhecimento, não somos respeitados o suficiente para aceitarem as nossas idéias, então nós temos que sempre achar uma forma de interação.

Para este profissional, a diversidade de trabalhos realizados pela extensão rural não é vista como um aspecto limitante em sua atuação, mas como algo positivo e motivador, que diferencia o trabalho de extensionista, como podemos ver

[...] essa coisa da diversidade, que eu acho que isso é muito importante, da diversidade com que tu trabalhas, tu tem que saber que tu vais encontrar isso pela frente, no dia-a-dia, não vai ser a mesma coisa, tu podes passar por três, quatro reuniões por dia, mas com público diferente, assuntos diferentes, têm que ter essa dinâmica...

Como dificuldades da profissão, o entrevistado salienta as mudanças institucionais que ocorrem na empresa, onde, constantemente, o trabalho extensionista é redefinido:

[...] quando tem uma definição de estratégia, de trabalho, onde muda ou pelo menos interfere na forma que tu estas desenvolvendo há muitos anos as tuas ações, isso cria uma crise de extensão. A gente tem que mudar e normalmente vem assim, no sentido de padronizar, isso gera um estresse. [...] mas a gente está aí, batalhando, descobrindo, indo atrás.

Tem muitos momentos que essa frustração é evidente, as pessoas vêm, tem depressão, a cada quatro anos tem uma reavaliação. O que se fez em todo esse período deve ter um reconhecimento, porque nada acontece assim, por acaso, especialmente nesse setor, onde tem uma questão cultural mais conservadora, vão se formando opiniões, a consciência vai se criando.

Através destas falas, percebe-se a preocupação do entrevistado com a continuidade dos trabalhos propostos pela extensão rural, em que, nem sempre, este problema é um reflexo apenas da atuação e prática do profissional, mas de todas as relações políticas, econômicas e ideológicas que permeiam este trabalho.

Quando questionado sobre a possibilidade do profissional realizar reflexões sobre a sua prática de trabalho, o pesquisador demonstra que reconhece a importância deste momento, conforme afirma:

Acho que deveria acontecer em qualquer profissão, mas nesse caso aí, a gente veste a camiseta e pronto. Nós temos a famosa 'síndrome do Messias' né, que é chamada tecnicamente assim. Vamos especificar: que tu tem que carregar tudo nas costas! Às vezes a gente pensa assim 'bah! não teve sucesso tal coisa!', e aí a gente pensa 'podia ter lembrado de tal coisa, feito isso...' [...] é, parece que tudo a gente tem que puxar, para analisar que a gente não fez a coisa perfeita. Mas a gente esquece que somos seres humanos...

O entrevistado entende que a reflexão sobre a ação extensionista deve acontecer em cada unidade de trabalho. Porém, para ele, isso “nem sempre ocorre e, quando ocorre, nem sempre é de forma satisfatória”. De acordo com a sua opinião, a existência deste momento “varia de acordo com o grupo que está trabalhando” e justifica a falta de reflexão relatando:

É porque a gente fica esperando que alguém diga que o momento da gente se encontrar é aquele, aquele dia, naquele horário, onde um monte de gente não está satisfeito de estar ali, porque tinha que fazer outras coisas [...] se fosse mais espontâneo e nós tivéssemos um pouco mais de autonomia...

[...] teria que ter um pouco mais de incentivo, se reunir e conversar. Tem colegas que não basta a bagagem que tem, tem que discutir e ver 'olha essa história aqui eu já vi acontecer, a tendência é que vai chegar lá'; mas tu não podes dizer 'isso aí é a verdade e que vai acontecer assim'.

5.6 Análise geral dos dados: a prática extensionista

Através das análises de conteúdo aplicadas, tanto no material proveniente dos questionários, quanto das entrevistas semi-estruturadas, foi possível, tal como nossa hipótese de escolha dos sujeitos previa, identificar características das três tendências no grupo pesquisado. Porém, entendemos que a prática dominante entre eles é a que se aproxima da Tendência Ativista ou Tecnista.

Observamos que os discursos diferem se são resultado de questionamentos através da escrita ou de forma oral, produzindo respostas que oscilam entre uma tendência e outra. Esta oscilação foi mais visível nas entrevistas, nas quais cada um dos entrevistados mostrava características de seu grupo de representação, mas que, de acordo com o questionamento, demonstrava características das demais tendências.

Isto parece refletir o conhecimento que o extensionista tem dos aspectos teórico-metodológicos que envolvem a sua profissão, bem como da história e das críticas que a extensão rural sofreu ao longo do tempo. No discurso dos extensionistas percebemos que há um entendimento (teórico) quanto ao aspecto educativo inerente na ação extensionista, bem como na promoção da participação e autonomia dos sujeitos. Porém, quando relatam seus trabalhos e atividades diárias, percebemos a preocupação deste profissional em orientar os agricultores para a mudança comportamental. Esta “orientação” ocorre, principalmente, através da realização de atividades práticas, como demonstrações de métodos, nas quais seja possível o agricultor “ver” os resultados e “adotar” a prática orientada.

Dessa forma, percebemos que a qualidade do trabalho desenvolvido está diretamente relacionada ao número de ações que consegue produzir em sua unidade local, mesmo que isso demonstre uma ação fragmentada, sem continuidade a longo prazo.

Diesel *et al* (2006) comentam sobre a fragmentação da ação extensionista, analisando-a como resultante da grande diversidade de campos de atuação da extensão rural, o que ocorre devido às diferentes “forças estruturantes” que determinam e orientam as suas ações. Estas “forças” acabam provocando o enfraquecimento da instituição, visto que não demonstra autonomia profissional, bem como a desmotivação do extensionista, que não consegue “dar conta” de tantas demandas divergentes. Segundo a opinião dos autores:

[...] a superação da fragmentação da ação extensionista requer mudanças significativas nas práticas políticas atuais em direção a maior democratização, publicização e controle social. Cabe superar a indefinição sobre a hierarquização de prioridades no atendimento às demandas: dos agricultores? Dos governos municipais? Dos governos estaduais? Dos governos federais? Dos parceiros nos projetos e programas? Enquanto as políticas forem ‘de governos’ e não ‘públicas’ possivelmente a diversidade de orientações persistirá e se agravará. Por outro lado, cabe repensar a estrutura institucional de apoio ao desenvolvimento rural (Diesel *et al*, 2006, p. 42).

Esta preocupação em sobrepor os aspectos quantitativos sobre os qualitativos, não é uma característica própria dos profissionais de extensão rural. Para Capra (2006) isto reflete os princípios preconizados pela ciência ocidental, que sempre sustentou que apenas as coisas mensuráveis e quantificáveis podem ser expressas em modelos científicos.

Entre os temas abordados nas entrevistas, passaremos a comentar aqueles que consideramos de maior relevância, relacionando a prática revelada com o referencial teórico em estudo. Dentre eles, começamos pela questão da reflexão e avaliação do profissional sobre a sua ação, afinal, consideramos ser este um momento imprescindível, não só para o extensionista rural, mas para todo tipo de profissional que deseja fazer um trabalho consciente.

Dessa forma, entendemos que a ação extensionista precisa ocorrer na práxis, ou seja, na ação e na reflexão, pois “só a ação gera um ativismo sem profundidade

enquanto que apenas a reflexão gera uma imobilidade que não cumprirá com a possibilidade transformadora da educação” (Guimarães, 2005, p. 32). Nas palavras de Freire (2006):

Tempo perdido, ainda que ilusoriamente ganho, é o tempo que se usa em bla-bla-blá, ou em verbalismo, ou em palavriado, como também é perdido o tempo do puro ativismo, pois que ambos não são tempos da verdadeira práxis (p. 50).

A existência e a importância de um profissional reflexivo é um tema bastante explorado por autores como Donald Schön e Philippe Perrenoud. Estes autores entendem que a formação de um profissional não pode estar baseada apenas no aspecto teórico, a teoria desvinculada da prática e nem o inverso, pois assim o profissional não daria conta das diferentes demandas impostas pela prática e da complexidade e diversidade presente nas situações de trabalho. Schön (2000, p. 15) justifica assim a necessidade da “reflexão na ação” e da “reflexão sobre a ação” na atualidade:

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descenderá até o pântano dos problemas importantes e da investigação não-rigorosa?

Então, também cabe ao profissional fazer as suas escolhas. Agir conforme a técnica recebida ou abrir espaço para o agir-refletir-agir sobre a sua prática diária, como ações necessárias à constituição de uma nova relação profissional. Dessa forma o profissional vai além de sua atuação estritamente técnica para inserir-se no campo educacional.

Na visão freireana, a reflexão e a avaliação sobre a prática extensionista leva à descoberta de falhas, de limites, de imperfeições; o que conduz a uma mudança de atitude. Não fazendo esta reflexão, acaba-se repetindo os mesmos erros, sem perceber a sua ocorrência. No entanto, o profissional reflexivo percebe a imperfeição e tende a buscar novos olhares, novos caminhos para a sua prática. E isto pode ocorrer através de diálogos com os agricultores ou outros profissionais da área, da busca por capacitação e atualização, da observação diária de seu trabalho e da sua relação com o agricultor, como objeto principal de sua ação.

O profissional, no caso o extensionista, precisa conhecer a realidade em que está atuando para, assim, poder ajudar no processo da transformação social. E este conhecimento acontece através do diálogo, que segundo Paulo Freire, é uma das bases iniciais da educação, pois pressupõe a comunicação. Para o autor, o diálogo tem fundamental importância porque é através dele que o “significado” acerca de um assunto passa a ter o mesmo sentido, tanto para o educador quanto para o educando.

Assim, entendemos que a reflexão sobre a prática extensionista deve também envolver os agricultores, por meio do diálogo, permitindo que estes exponham suas opiniões, críticas e propostas, que os auxiliem a repensarem-se enquanto profissionais. Este espaço é fundamental para um trabalho que se quer transformador.

Contudo, a construção de um profissional reflexivo não se dá apenas a partir de reflexões espontâneas sobre a prática diária, ela precisa acontecer de forma contínua, com questionamentos regulares, caso contrário não conduzirá, necessariamente, a tomadas de consciência nem à mudanças. Perrenoud (2002), referindo-se ao profissional docente, afirma:

Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica (p. 44).

Na realidade, esta práxis já é inerente à própria educação, visto que sua definição conjuga a epistemologia com a política, ou seja, o conhecimento com a prática de transformação social. Dessa forma, a educação inclui, ao mesmo tempo “a consciência e o mundo, a palavra e o poder, o conhecimento e a política, em breve, a teoria e a prática” (Freire e Nogueira, 2005).

No entanto, para estes autores acima citados, a reflexão não se trata de um ato individual, em que o profissional deverá realizar sozinho, isso geraria uma ruptura entre o “pensar e o agir”. Para eles, envolve um processo coletivo de crescimento e de compreensão da realidade, conforme destacam:

[...] compreender a realidade como um conjunto de fatores e elementos que ‘se oferecem’ à reflexão e à pergunta do profissional. E esse ‘oferecer-se’ acontece sempre na forma plural da interpretação multidisciplinar. O que significa que a interpretação da realidade não ‘cabe’ apenas dentro dos programas ou dos recursos da instituição; interpretar a realidade é um ato coletivo em que as perguntas, multidisciplinares, se complementam e se articulam através de planos de atuação (Freire e Nogueira, 2005, p. 58).

Dessa forma, consideramos de grande importância a reflexão sobre a prática extensionista. Só assim será possível pensarmos em um indivíduo consciente, “instrumentalizado para uma reflexão crítica e uma ação criativa capaz de atuar no processo de transformação de sua realidade” (Guimarães, 2005, p. 48). O que, na nossa opinião, conduziria a uma educação libertadora.

Para Contreras (2002) associa-se a esta capacidade de reflexão a competência do profissional. Para ele, “a competência profissional transcende o sentido puramente técnico do recurso didático”, ou seja, não depende apenas do

domínio de conhecimentos, técnicas e recursos, mas também da combinação desses elementos com as “habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas” (p. 82).

Outra questão que consideramos importante destacar é quanto ao entendimento dos extensionistas sobre o conhecimento e respeito à realidade em que o agricultor encontra-se inserido, bem como da valorização do seu conhecimento empírico. Na realidade, a falta deste entendimento foi o princípio das críticas recebidas pela extensão rural, em decorrência de uma atitude autoritária e superior do técnico em relação ao agricultor, em que apenas um detinha o saber. Segundo essa ação extensionista, o agricultor era visto como um mero objeto, como um ser que recebe o conhecimento “pronto”, por ser incapaz de agir, refletir e transformar o seu meio (Freire, 2006). Nesse sentido, a educação ou a extensão, no sentido gnosiológico do termo, tornava-se um ato de “transferência do saber”, uma doação dos que se julgam sábios aos que nada sabem (Freire, 2006; Gadotti, 1995). Este tipo de ação caracterizaria o que Freire denomina de “concepção bancária de educação” (Freire, 2007).

No entanto, através dos discursos analisados, percebemos que este entendimento quanto a ação extensionista vem sendo modificado, em que estes profissionais demonstram uma relação mais próxima e respeitosa em relação ao agricultor. Uma tentativa e vontade de superação de um modelo pedagógico tradicional, buscando construir um diálogo permanente com os agricultores e suas representações. Esta pode ser a base para a constituição de uma educação libertária (Freire, 2006; 2007; 1996), no momento em que se estabeleça uma relação educativa entre técnico e agricultor, baseada no diálogo e no respeito, em que ambos sejam detentores do conhecimento e assim, criem condições para a tomada de consciência constituidora de sujeitos transformadores de sua realidade, em favor da autonomia do ser.

Para Caldart (2005), qualquer projeto educativo que seja destinado “ao campo”³⁴ precisa buscar a promoção das pessoas enquanto sujeitos humanos, sociais e políticos, voltado ao crescimento individual da criança, jovem, adulto ou idoso, ao crescimento coletivo e enraizamento social, bem como no fortalecimento da identidade política de todos os envolvidos. Para a autora, a educação destinada às pessoas do campo precisa:

[...] combinar pedagogias, de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memórias, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações... (Caldart, 2005, p. 156).

Aliada a todos estes condicionantes que envolvem a ação extensionista, encontra-se este desafio de conciliar o processo educativo com a dimensão ambiental e para isso a educação ambiental se apresenta como um caminho possível. Através dela, a extensão rural pode proporcionar aos agricultores a construção de valores e conhecimentos que sejam capazes de provocar a participação coletiva da sociedade nas decisões que afetam a qualidade do meio ambiente. Para isso, ela precisa ser entendida como um processo educativo com caráter transformador, que visa à formação de um sujeito crítico e participativo na sociedade.

Como vimos, a introdução dessa dimensão ambiental na extensão rural exige um novo modelo de profissional. Para Medina e Santos (2003) este tipo de mudança e construção profissional só acontece através da “formação”, tanto pelos novos papéis que terão que desempenhar, como pelas “necessidades de que sejam agentes de transformação de sua própria prática” (p. 13).

34 Sua definição é entendida como uma educação preocupada em delimitar um território teórico, onde a população rural tenha o direito de pensar o mundo a partir do lugar onde vive e não sob o olhar de outro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as concepções e práticas dos extensionistas rurais pertencentes ao quadro funcional da Emater/RS – Ascar na região administrativa de Estrela em relação aos desafios da educação ambiental para a extensão rural. Através desta proposta procuramos compreender a dinâmica entre a educação ambiental e a extensão rural, investigando como a questão ambiental vem sendo entendida e realizada por estes profissionais e como pode contribuir para o desenvolvimento rural sustentável.

Nesta pesquisa, alguns pontos estiveram sempre presentes e, por isso, relacionam-se com os resultados obtidos. Estes pontos são: o referencial teórico pesquisado, os dados coletados e a minha própria vivência profissional enquanto extensionista rural. Entendo que todos estes fatores contribuíram e influenciaram para a análise e a interpretação dos dados, pois partimos do pressuposto de que não existe neutralidade na ciência.

No entanto, antes de expormos os resultados propriamente ditos, precisamos resgatar alguns pontos principais desta pesquisa, que precisam ser considerados para uma melhor compreensão destes no contexto.

Como vimos no segundo capítulo deste estudo, a história da extensão rural no Brasil sempre esteve marcada por momentos de crise, sendo “repensada” conforme o momento histórico em que estava passando. A existência destes serviços trouxe muitos benefícios, como também prejuízos ao setor agrícola, precisando adaptar-se às novas configurações e necessidades do rural brasileiro (Turchielo, 2003).

Atualmente, para atender às novas exigências da sociedade, é imprescindível que a extensão rural transforme a sua prática convencional e introduza algumas mudanças institucionais que permitam trabalhar com o grande desafio aparente: o desenvolvimento rural sustentável.

A crise sócio-ambiental gerada pelos estilos convencionais de desenvolvimento exige da extensão rural uma nova maneira de ver a agricultura, não mais baseada na visão reducionista da Teoria da Difusão de Inovações, que tanto contribuiu para a instauração da agricultura do tipo “Revolução Verde”, mas baseada em um enfoque que perceba a complexidade presente na agricultura, bem como o papel do agricultor neste contexto. Conforme afirmam Costabeber e Caporal (2001):

O seu sucesso dependerá do que estamos denominando de ‘novo profissionalismo’, capaz de ver a agricultura e os agricultores de modo distinto do que até agora conseguiu ver. É necessário entender a agricultura em sua complexidade, que vai mais além dos aspectos meramente econômicos para incluir dimensões sócioambientais e culturais importantes, sem as quais dificilmente se poderá almejar, de fato, a construção do desenvolvimento rural sustentável em seu sentido mais amplo (p. 08).

Através deste novo olhar para a extensão rural, a concepção educacional também vem sofrendo mudanças. O processo educativo da ação extensionista, inicialmente voltado para a transferência do saber, passou a ter como um dos objetivos principais a promoção da autonomia e o crescimento dos sujeitos como cidadãos, para que sejam capazes de tomarem decisões conscientes, a partir da

compreensão da realidade em que se encontram inseridos. Para Caporal (2003), a extensão rural já está redefinindo algumas de suas funções, tendo em vista o comprometimento exigido com o desenvolvimento sustentável, baseado num enfoque socio-ambiental. Conforme podemos ver:

[...] a partir de agora 'um importante papel da extensão rural será fazer visível o estado do meio ambiente', quer dizer alertar para os problemas das práticas agrícolas convencionais, ajudando na construção de práticas alternativas. Em segundo lugar, considerando que a agricultura sustentável tem um caráter localmente definido, é necessário que a extensão rural trabalhe de forma participativa e em conjunto com os agricultores, fazendo uso dos conhecimentos disponíveis entre eles. E, em terceiro lugar, a nova extensão rural, mais que transferir tecnologias, deveria ajudar os agricultores nos processos de aprendizagem. Assim, a nova prática extensionista, mais que simplesmente ensinar algo a alguém, como sempre se fez, será um processo conjunto de 'aprendizagem sobre o mundo', capaz de contribuir para a transformação profunda de relações sociais que fazem com que o modo de realizar a agricultura afete de forma negativa e incontrolável a natureza (p. 98-99).

Neste cenário, em que consideramos como desafio para a extensão rural tanto o aspecto pedagógico da ação extensionista, bem como a busca pelo desenvolvimento rural sustentável, é que percebemos a necessidade de inserirmos a educação ambiental neste diálogo. A educação ambiental é uma ferramenta importante para subsidiar esta nova extensão rural em suas estratégias de promoção do desenvolvimento rural sustentável. Afinal, ela é considerada como uma importante proposta de ação educativa para o enfrentamento dos problemas atuais da humanidade, sendo vista como um processo de construção da relação do homem com o ambiente, no qual se encontram inseridos os princípios de responsabilidade, autonomia e democracia (Tozoni-Reis, 2003).

Assim, entendemos que uma educação ambiental voltada ao meio rural deve buscar compreender o homem em seu meio, auxiliando-o a perceber a realidade e os problemas ambientais em que está inserido, para que, tomando consciência destes, possa agir adequadamente, dentro das alternativas possíveis. Trata-se de uma prática política, proporcionando a inserção tanto individual quanto coletiva dos indivíduos. Individual no momento em que incentiva o engajamento das pessoas na

luta por melhores condições de vida; e coletiva, porque promove a organização dos envolvidos na busca de soluções para seus problemas. Assim, podemos dizer que a educação ambiental é uma dimensão da educação, que busca formar cidadãos atuantes na sociedade, com capacidade de agir individual e coletivamente na busca da transformação social.

Dessa forma, a extensão rural deveria buscar a promoção de uma educação ambiental que não se restrinja apenas à transmissão de informações, conhecimentos e/ou normas de comportamento, mas à construção de uma educação ambiental crítica e engajada na formação de sujeitos, verdadeiramente, cidadãos.

Isto posto, retomamos para a apreciação mais geral de alguns resultados obtidos na pesquisa quanto à concepção ambiental da população pesquisada. Em primeiro lugar, citamos o comprometimento pessoal e profissional dos extensionistas rurais com a temática ambiental, o que demonstra um bom entendimento e interesse quanto às orientações institucionais, refletindo numa unidade de grupo. Além disso, demonstram a importância deste tema para o desenvolvimento de suas ações, devendo estar presente no dia-a-dia do trabalho extensionista.

Sobre a definição do termo educação ambiental, foi possível identificarmos a tendência dos extensionistas rurais em associá-lo à noção de preservação ambiental e ao uso adequado dos recursos naturais. Este fato demonstrou que a concepção ambiental da maioria dos extensionistas aproxima-se da visão conservacionista e antropocêntrica de educação ambiental.

De acordo com os técnicos pesquisados, o objetivo principal da educação ambiental desenvolvida pela Emater/RS-Ascar é o de promover a conscientização dos sujeitos bem como a mudança comportamental, através da formação de hábitos ambientalmente responsáveis.

Como público prioritário elegeu-se o trabalho voltado a crianças e jovens, principalmente estando estes inseridos na rede escolar, o que demonstra uma interação entre ensino não-formal (extensão rural) e o ensino formal (escola). A priorização deste grupo justifica-se pelo fato das crianças estarem em processo de desenvolvimento cognitivo, o que facilita a formação de uma consciência ambiental, enquanto que os adultos costumam apresentar hábitos e costumes já estabelecidos, o que torna mais difícil de se conseguir mudanças.

Estes dois últimos itens abordados, ou seja, a preocupação com a mudança comportamental e a priorização de crianças e jovens no trabalho de educação ambiental são práticas características do que Carvalho (2001; 2004) denomina de educação ambiental comportamental.

Na avaliação de grande parte dos extensionistas pesquisados, o trabalho de educação ambiental atualmente em desenvolvimento pela Emater/RS-Ascar, vem sendo realizado de forma individual, através do comprometimento pessoal de cada extensionista. Também avaliam como um trabalho superficial que vem ocorrendo de forma isolada e descontínua, não apresentando continuidade em longo prazo.

De acordo com os sujeitos pesquisados, os temas de maior abrangência na extensão rural são aqueles que envolvem a gestão dos recursos naturais, tendo em vista a resolução de problemas ambientais específicos, como é o caso dos trabalhos envolvendo proteção de fontes de água, saneamento básico, coleta seletivo de lixo, entre outras.

Como estratégia metodológica, os extensionistas pesquisados apóiam-se tanto em metodologias individuais (como visitas), como coletivas (debates e reuniões). Porém salientamos que a compreensão da educação ambiental quase sempre envolve ações práticas caracterizadas pela transmissão de informações,

pela realização de atividades práticas e pela mudança comportamental dos envolvidos.

Dentre as dificuldades enfrentadas na realização destes trabalhos, os sujeitos pesquisados salientaram a falta de comprometimento e de consciência ambiental dos parceiros, identificados como gestores municipais e outras instituições; dos agricultores; bem como dos próprios extensionistas rurais. Também salientam outros elementos que consideram limitantes neste trabalho, como o reduzido número de profissionais em campo, a grande demanda de trabalho, a falta de recursos financeiros, a falta de uma orientação institucional clara para o tema e a dificuldade encontrada (principalmente entre os agricultores) na conciliação do desenvolvimento econômico com o desenvolvimento ambiental. Sendo este considerado um dos maiores desafios para uma extensão rural comprometida com o desenvolvimento rural sustentável.

Como principais avanços na realização deste trabalho, grande parte dos pesquisados ressaltam a melhoria da compreensão e da conscientização ambiental de todas as pessoas envolvidas, sejam agricultores, parceiros e extensionistas rurais.

Quanto à prática extensionista, a pesquisa nos proporcionou identificar três tipos diferentes de concepções e atuação profissional, cada uma com características específicas, as quais denominamos de Tendência Dominante ou fundamentalista, Tendência Técnico-ativista e Tendência Crítico-reflexiva.

Estas características, no entanto, foram nitidamente observadas através da análise de conteúdos aplicada nos questionário abertos, porém, perderam esta nitidez no momento em que os extensionistas relatam a sua prática de trabalho, o que aconteceu através da aplicação das entrevistas. Este fato nos faz concluir que as concepções reveladas pelos extensionistas rurais não são, efetivamente,

transformadas em práticas, havendo uma incoerência entre as afirmações de caráter discursivo e a prática realizada por estes profissionais.

Mesmo assim, podemos perceber que, dentre as tendências citadas, há um predomínio, entre os pesquisados, pela Tendência Tecniciста-ativista, apresentando um profissional preocupado em realizar um grande número de atividades práticas, buscando assim solucionar os problemas apresentados no meio rural.

Consideramos este resultado satisfatório, se analisarmos o contexto histórico e educativo da extensão rural. Com isso, queremos resgatar brevemente estes aspectos, considerando que as críticas recebidas na década de 80 e que culminaram com o movimento do “repensar”, foram, justamente, em função do caráter autoritário e antidialógico da extensão rural. As críticas, como vimos de maneira mais aprofundada no segundo capítulo desta pesquisa, baseavam-se no papel educativo da extensão rural que concebia a educação como um mero ato de “transferência de conhecimentos”, em que esse era “levado” até o agricultor, de acordo com o que Freire denominava de “concepção bancária de educação” (Freire, 2007). De acordo com a construção teórica desta pesquisa, estas são características que se inserem na Tendência Dominante ou fundamentalista.

No entanto, o movimento do “repensar a extensão rural” implicou em uma drástica ruptura no modelo tradicional de educação, exigindo dos profissionais uma nova interpretação da realidade sócio-econômica e cultural além da promoção de processos educativos baseados na participação democrática dos agricultores (Caporal, 1991). Somado a estas exigências, na década de 90, outro momento importante marca a extensão rural, um período denominado de “transição ambiental”. A partir deste momento o foco principal da extensão rural deixa de estar centrado no aumento da produtividade das lavouras para basear-se nos princípios e orientações agroecológicas.

De acordo com todas essas mudanças ocorridas na extensão rural, exigia-se um novo profissional, um extensionista com um perfil mais próximo da Tendência Crítico-reflexiva. Então, se analisarmos que, através dos resultados desta pesquisa, os extensionistas rurais encontram-se, em sua maioria, próximos à Tendência Técnico-ativista, podemos dizer que estes profissionais estão passando por um período de transição, como também está a extensão rural; e que isso reflete o interesse e vontade destes, em superar a concepção tradicional de educação. Para Kreutz (2005), os extensionista só poderão atuar neste novo contexto quando forem “capazes de se reconstituírem a si mesmos para assumir novas atribuições e cultivar uma postura pedagógica que enxergue e respeite a diversidade” (p. 65).

Além disso, precisamos levar em consideração a formação acadêmica destes profissionais, em que os extensionistas, provavelmente em sua maioria, foram preparados para responderem tecnicamente aos problemas agrícolas e isto, provavelmente, acaba refletindo na sua capacidade crítica de reflexão.

Outro ponto importante a destacar no momento final desta pesquisa é quanto à necessidade da realização de trabalhos de educação ambiental pela extensão rural, visto que entendemos ser este um dos principais instrumentos capazes de auxiliar na construção de um desenvolvimento rural mais sustentável. Com certeza não é o único caminho, mas é um dos possíveis; no entanto a educação ambiental não pode ser entendida como uma proposta salvadora, mas, como afirmam Barcelos e Noal (2000), trata-se de “uma busca solidária de alternativas, baseadas no diálogo não só entre as diferenças, como também, e fundamentalmente, na intersecção dos contrários” (p. 112).

Entendemos que a educação ambiental é ainda uma área emergente e encontra-se em constante desenvolvimento em todos os segmentos sociais. Dentre estes segmentos é que destacamos a sua importância para a extensão rural, por ser um caminho propício ao desenvolvimento das comunidades rurais, favorecendo não

só o crescimento individual dos sujeitos, mas também coletivo e associando os aspectos políticos, econômicos, sociais e ambientais, considerando as especificidades locais. Carvalho (2006), ao se referir à importância da educação ambiental para o desenvolvimento comunitário salienta:

É preciso se considerar a dinâmica própria de cada localidade, procurando-se investigar criteriosamente de que modo sua população interage com o meio à sua volta, e realidade sócio-econômica em que se encontra e a diversidade político-cultural que sustenta. A partir da análise sistemática desses fatores, ouvindo às comunidades sobre os mesmos, promovendo sua participação em cada etapa desse processo, é que as soluções, ou pelo menos a definição de estratégias para o alcance das mesmas, terão possibilidade de se concretizar (p. 234).

Como implicação desses resultados, propomos estratégias de qualificação profissional e educação continuada que possa promover o crescimento e o aperfeiçoamento do extensionista rural. Acreditamos que a sua qualificação também é um dos pressupostos básico para o desenvolvimento rural sustentável.

Assim, podemos finalizar esta dissertação dizendo que este estudo permitiu, não só a reflexão sobre os referenciais teóricos, práticos e metodológicos que envolvem a temática ambiental inserida no contexto da extensão rural, mas também para nos instigar tantas outras questões que ficam em aberto, por exemplo: o quanto as afirmações declarativas dos extensionistas se confirmam ou não na prática? De que forma o sujeito dessa ação está recebendo estas mensagens?

Estas são apenas duas questões que emergiram após esta pesquisa e nos mostra a necessidade de aprofundarmos a compreensão dessa realidade cada vez mais complexa. Dessa forma, encerro este estudo com as palavras de Charles Chaplin:

“Este não é o ponto final. É apenas um espaço para o intervalo”.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. ver e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 20).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 34 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou Adestramento Ambiental?** 3 ed. rev. e ampl. Chapecó: Argos; Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C (orgs). **Por uma educação no campo**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CAPORAL, F.R.; COSTABEBER, J.A. **Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova extensão rural**. Porto Alegre: EMATER/RS, 2001.

CAPORAL, Francisco Roberto. **A Extensão Rural e os limites à prática dos extensionistas do serviço público**. 1991. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Santa Maria, 1991.

CAPORAL, Francisco Roberto. **La Extensión Agrária del Sector Público ante los desafíos del Desarrollo Sostenible: el caso de Rio Grande do Sul**. 1998. Tese (Doctorado em Agronomía: Programa Agroecologia, Campesinato e História) – Universidade de Córdoba, Espanha, 1998.

CAPORAL, Francisco Roberto. Bases para uma nova ATER pública. In: **Revista Extensão Rural** – DEAER/CPGExR/CCR/UFSM, anoX, jan-dez/2003.

CAPORAL, Francisco Roberto. **Sobre Extensão, Desenvolvimento Rural Sustentável; e os Riscos de (des) Integração Interinstitucional**: aporte para o debate sobre a construção de um novo modelo de desenvolvimento rural para o Rio Grande do Sul. Porto Alegre: EMATER-RS, 1997.

CAPRA, Fritjof. O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.

CAPRA, Fritjof. Falando a linguagem da natureza: princípios da sustentabilidade. In: STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia (orgs). **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, I. C. M. Qual Educação Ambiental? Elementos para um debate sobre Educação Ambiental e Extensão Rural. In: **Revista da Emater/RS**, Porto Alegre, v.2. n.2, abr/jun, 2001, p.43-51.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. 2 ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.

CARVALHO, I. C. M. **Em direção ao mundo da vida: Interdisciplinaridade e Educação Ambiental**. Brasília: IPÊ – Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

CARVALHO, Vilson Sérgio de. **Educação Ambiental & Desenvolvimento Comunitário**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2006.

CASCINO, Fábio. **Educação Ambiental: princípios, história e formação de professores**. 4 ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

CASTRO, R. S.; SPAZZIANI, M. de L. & SANTOS, E. P. Universidade, Meio Ambiente e Parâmetros Curriculares Nacionais. In: LOUREIRO, C. F. B.;

LAYRARGUES, P. P.& CASTRO, R. S. (orgs). **Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHARLOT, Bernard; SILVA, Veleida Anahi da. Relação com a natureza e educação ambiental. In: SATO, M; CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Adriane Lobo. **Extensão Rural e Meio Ambiente**. Revista Eletrônica Mestr. Educ. Ambiental. ISSN 1517-1256, Volume 07, outubro/novembro/dezembro de 2001.

COSTABEBER, José Antônio. Transição Agroecológica: do Produtivismo à Ecologização. In: BRACAGIOLI NETO, Alberto (org). **Sustentabilidade e Cidadania: o papel da extensão rural**. Porto Alegre: Emater/RS, 1999.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2004.

DIESEL, V.; FROELICH, J. M.; NEUMANN, P.; SILVEIRA, P. Entendendo a diversidade e superando a fragmentação da ação extensionista. In: TOMMASINO, Humberto; HEGEDUS, Pedro (orgs). **Extensión: reflexiones para la intervención em el médio urbano y rural**. Montevideo/Santa Maria: Universidad de La República/UFSM, 2006.

EMATER. Rio Grande do Sul / ASCAR. **50 Anos de Extensão Rural no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2005a. 159p.

EMATER. Rio Grande do Sul / ASCAR. **A Comunicação na Extensão Rural: fundamentação e diretrizes operacionais**. Brasília: 1987.

EMATER. Rio Grande do Sul / ASCAR. **A Extensão Rural e a construção da cidadania**. Porto Alegre, 2005d. 1 CD-ROM.

EMATER. Rio Grande do Sul / ASCAR. **Diretrizes para a ação extensionista na EMATER/RS-ASCAR: a gestão do processo de planejamento**, 2007b, 61p.

EMATER. Rio Grande do Sul / ASCAR. Escritório Regional de Estrela. Disponível em: < <http://www.emater.tche.br/site/inicial/ptbr/php/index.php> > Acesso em: 09 mai. 2007c.

EMATER. Rio Grande do Sul / ASCAR. **Marco referencial para as ações sociais da EMATER/RS – ASCAR**. 2. ed. rev. aum. Porto Alegre, 2006. 88p.

EMATER. Rio Grande do Sul / ASCAR. **Relatório de Responsabilidade Social: 2004**. Porto Alegre, 2005b. 52p.

EMATER. Rio Grande do Sul / ASCAR. **Relatório de Responsabilidade Social EMATER/RS-ASCAR-2005**. Porto Alegre, 2005c. 64 p.

EMATER. Rio Grande do Sul / ASCAR. **Relatório de Responsabilidade Social EMATER/RS-ASCAR – 2006**. Porto Alegre, 2007a. 64p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. 2 ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1988. (Coleção Educar 2).

FONSECA, M. T. L. **A Extensão Rural no Brasil: um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Ed. Loyola, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer: teoria e prática em educação popular**. 8 ed. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FROEHLICH, J. M. Discutindo referenciais na construção de saberes socioambientais: a noção de natureza na agroecologia. In: CANUTO, J. C; COSTABEBER, J. A. (orgs). **Agroecologia: conquistando a soberania alimentar**. Pelotas: Emater/RS – Ascar, Embrapa, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais de Educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HEEMANN, Ademar. Natureza e sociedade: a controvérsia sobre os alicerces da conduta humana. In: **Desenvolvimento e meio ambiente**. N.1, p.9-19, jan/jun. 2000.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JACOBI, Pedro Roberto. “Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo”. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, nº2, p. 233 – 250, maio/ago.2005.

JACOBI, Pedro. Meio ambiente e redes sociais: dimensões intersetoriais e complexidade na articulação de práticas coletivas. In: www.repea.org.br/redesea/conceitos/rapartigopj2000, acessado em: 06/05/2007.

KREUTZ, Ivar José; PINHEIRO, Sérgio L. G.; CAZELLA, Ademir Antônio. A Construção de Novas Atribuições para a Assistência Técnica e Extensão Rural: a mediação com reconhecimento da identidade. In: **Revista Extensão Rural – DEAER/CPGExR/CCR/UFSM**, ano XII, jan-dez/2005.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para que a Educação Ambiental encontre a Educação. In: LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LEIS, Héctor. R. Ambientalismo,: um projeto realista-utópico para a política mundial. In: VIOLA, Educado J. et al. **Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cidadania: desafios para as Ciências Sociais**. 3 ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente & Sociedade**, NEPAN/UNICAMP, Campinas, ano II, nº 5, 135-153, 1999.

LOUREIRO, C. F. B. **O Movimento Ambientalista e o Pensamento Crítico: uma abordagem política.** Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, C.F.B. Educação Ambiental e Movimentos Sociais na Construção da Cidadania Ecológica e Planetária. In: **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANNION, James. **O livro completo da Filosofia: entenda os conceitos básicos dos grandes pensadores – de Sócrates a Sartre.** São Paulo: Madras, 2005.

MASSELLI, Maria Cecília. **Extensão Rural entre os Sem-Terra.** Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1998.

MEDINA, Nana M.; SANTOS, Elizabeth da C. **Educação Ambiental: uma metodologia participativa em formação.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et alii. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. V, ano XXII, p. 7-32, março, 1999.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. Por uma Mundialização Plural. In: MORAES, Denis de. (org). **Por uma outra Comunicação:** mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

NOAL, Fernando; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. A temática ambiental e a educação. In: NOAL, Fernando Oliveira; REIGOTA, Marcos; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. **Tendências da Educação Ambiental.** 2 ed. Santa Cruz do Sul/RS: Edunisc, 2000.

NOVO jeito de governar. **O Informativo do Vale**, Lajeado, p.10, 31 ago. 2007.

O'BRIEN, Robert. Os Organismos Econômicos Internacionais e a Sociedade Civil Global. In: **Hacia uma sociedad civil global.** Madrid: Taurus, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PINTO, Abelardo Gonçalves. **A Construção de uma nova Extensão Rural:** o potencial dos técnicos da rede pública de São Paulo.1998. 114 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Agrícola) – Universidade Estadual de Campinas, 1998.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos; 292).

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e Representação Social.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da nossa época; v. 41).

RICHARDSON, Roberto. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

SACHS, Ignacy. **Estratégias de Transição para o Século XXI:** desenvolvimento e Meio Ambiente. São Paulo: Studio Nobel: Fundação do desenvolvimento administrativo, 1993.

SACHS, Ignacy. Sociedade, Cultura e Meio Ambiente. In: **Mundo & Vida**, vol.2 (1), 2000.

SAITO, Carlos Hiroo. Política Nacional de Educação Ambiental e Construção da Cidadania: desafios Contemporâneos. In: RUSCHEINSKI, Aloísio (org). **Educação Ambiental:** abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Nádia Pötter dos. **Educação e Extensão Rural: um estudo dos diferentes métodos e técnicas utilizados pela Emater/RS**. 2006. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

SATO, Michèle. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2003.

SCHERER-WARREN, Ilse. ONGs na América Latina: trajetória e perfil. In: VIOLA, Educando J. et al. **Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cidadania: desafios para as Ciências Sociais**. 3 ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILIPRANDI, Emma. Desafios para a extensão rural: o “social” na transição agroecológica. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre, v. 3, n. 3, jul/set 2002.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação Ambiental: natureza, razão e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Pesquisa em educação ambiental na universidade: produção do conhecimento e ação educativa. In: TALAMONI, Jandira L. B; SAMPAIO, Aloísio C (orgs). **Educação Ambiental: da prática pedagógica à cidadania**. São Paulo: Escrituras editora, 2003.

TRAVASSOS, Edson Gomes. **A prática da educação ambiental nas escolas**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.

TURCHIELO, Luciana Boff. **Estudo das percepções de educação ambiental entre os extensionistas rurais da Emater/RS na Região Corede/Centro**. 2003. 164 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Santa Maria, 2003.

VALORES DO VALE: Perfil Socioeconômico do Vale do Taquari – RS. v. 1. Lajeado: Univates, 2003.

VÍCTORA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Rivas; HASSEN, Maria de Nazaré Agra. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

VIEIRA, Luiz Góes. **Extensão Rural**: origem, evolução, conceituação, filosofia, princípios. Pernambuco: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 1988. (Série: Cadernos de Extensão Rural – nº 1).

VIOLA, E. J.; LEIS, H. R. O Ambientalismo multissetorial no Brasil para além da Rio-92: o desafio de uma estratégia globalista viável. In: VIOLA, Educando J. et al. **Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cidadania**: desafios para as Ciências Sociais. 3 ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Wikimedia Foundation. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/revolu%C3%A7%C3%A3o_verde. Acesso em: 12 de janeiro de 2008.

UNIVATES

ANEXOS

ANEXO 1

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU*
MESTRADO EM AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO
ACADÊMICA: ELIZANGELA MAINARDI ROSO TEIXEIRA
ORIENTADOR: PROFº DRº JOÃO BATISTA SIQUEIRA HARRES

Caro (a) colega:

Meu nome é Elizangela Mainardi Roso Teixeira, sou extensionista rural da Emater/RS-Ascar de Marques de Souza e estou cursando o Mestrado Ambiente e Desenvolvimento na UNIVATES. Neste curso estou realizando uma pesquisa sobre A Educação Ambiental na Extensão Rural que tem por objetivo analisar como ela pode contribuir com o trabalho extensionista e vice-versa. Minha análise abordará a percepção dos extensionistas rurais da região sobre esta questão.

Para tanto, solicito sua colaboração no preenchimento deste questionário. Espero que este trabalho possa, no futuro, contribuir sobre a temática, servindo de apoio para ações de educação ambiental no meio rural. Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou quiser obter maiores informações, pode entrar em contato

com o Escritório Municipal de Marques de Souza ou pelo endereço eletrônico eliz@certelnet.com.br.

Estando de acordo em participar, garantimos que as informações fornecidas serão confidenciais. Não há necessidade de identificação. Todas as informações prestadas serão utilizadas apenas para este fim.

Conto com sua participação. Acredito que ela será de grande valia não só para esse trabalho, mas também para a qualificação do serviço de extensão rural na nossa região.

QUESTIONÁRIO:

- 1 - Qual seu sexo? ☐ Masculino ☐ Feminino
- 2 - Qual a sua idade? _____
- 3 – Há quanto tempo você trabalha como extensionista rural na Emater/RS – Ascar? _____
- 4 – Marque abaixo, com um X, o nível de formação de mais alto grau que você já completou. Escreva também o nome do curso e da instituição onde esse nível foi obtido:
☐ 2º Grau Curso: _____
☐ 3º Grau Curso: _____
☐ Pós-graduação – Especialização Curso: _____ Instituição: _____
☐ Pós-Graduação – Mestrado Curso: _____ Instituição: _____
- 5 – Em que ano você obteve este nível mais alto de formação?
- 6 – Qual cargo/função você exerce na Emater/RS-Ascar?
☐ engenheiro agrônomo
☐ técnico agrícola
☐ extensionista de bem estar social
☐ médico veterinário
(...) outro Especifique: _____
- 7 - Para você, o que vem à cabeça quando houve a expressão “educação ambiental”?

8 – Em sua opinião, que importância pode ter a educação ambiental no trabalho extensionistas? Explique.

9 - a)- Baseado em sua experiência, como você percebe a forma com que a educação ambiental está sendo trabalhada na extensão rural?

b)- E como você avalia este trabalho?

c)- Você poderia citar alguns trabalhos de educação ambiental que foram ou poderia ser desenvolvidos no seu município?

10 – O que você apontaria como limites ou dificuldades enfrentadas pela extensão rural ao desenvolver trabalhos de educação ambiental?

11 – Em sua opinião, que avanços já foram alcançados?

UNIVATES

ANEXO 2

Relação dos municípios pertencentes à Região Administrativa de Estrela, conforme organização da Emater/RS-Ascar:

1. Anta Gorda
2. Arroio do Meio
3. Arvorezinha
4. Barros Cassal
5. Bom Princípio
6. Bom Retiro do Sul
7. Boqueirão do Leão
8. Brochier
9. Canudos do Vale
10. Capela de Santana
11. Capitão
12. Colinas
13. Coqueiro Baixo
14. Cruzeiro do Sul
15. Dois Lajeados
16. Doutor Ricardo
17. Encantado
18. Estrela
19. Fazenda Vilanova
20. Fontoura Xavier
21. Forquetinha
22. Gramado Xavier
23. Harmonia
24. Herveiras
25. Ilópolis
26. Imigrante
27. Itapuca
28. Lajeado

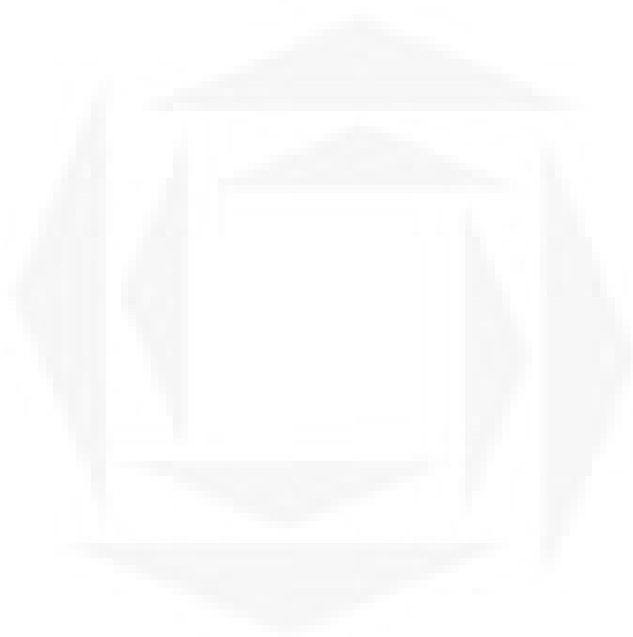
29. Maratá
30. Marques de Souza
31. Mato Leitão
32. Montenegro
33. Muçum
34. Nova Bréscia
35. Pareci Novo
36. Passo do Sobrado
37. Paverama
38. Poço das Antas
39. Pouso Novo
40. Progresso
41. Putinga
42. Relvado
43. Roca Sales
44. Salvador do Sul
45. Santa Clara do Sul
46. Santa Cruz do Sul
47. São José do Herval
48. São José do Hortêncio
49. São José do Sul
50. São Pedro da Serra
51. São Sebastião do Caí
52. Sério
53. Sinimbu
54. Tabaí
55. Taquari
56. Teutônia
57. Travesseiro
58. Tupandi
59. Vale do Sol
60. Vale Verde

61. Venâncio Aires

62. Vera Cruz

63. Vespasiano Correa

64. Westfália



UNIVATES