

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Alberto Evangelho Pinheiro

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA EXTENSÃO RURAL PÚBLICA: A
EXECUÇÃO DO PROGRAMA DE ASSESSORIA TÉCNICA, SOCIAL E
AMBIENTAL NO NÚCLEO OPERACIONAL SÃO GABRIEL (RS).**

RIO GRANDE
2015

Alberto Evangelho Pinheiro

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA EXTENSÃO RURAL PÚBLICA: A
EXECUÇÃO DO PROGRAMA DE ASSESSORIA TÉCNICA, SOCIAL E
AMBIENTAL NO NÚCLEO OPERACIONAL SÃO GABRIEL (RS).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental Não-Formal

Orientadora: Dione Iara Silveira Kitzmann

RIO GRANDE
2015

Alberto Evangelho Pinheiro

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA EXTENSÃO RURAL PÚBLICA: A
EXECUÇÃO DO PROGRAMA DE ASSESSORIA TÉCNICA, SOCIAL E AMBIENTAL
NO NÚCLEO OPERACIONAL SÃO GABRIEL (RS).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande - FURG como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental, aprovada pela comissão de avaliação abaixo assinada:

Prof^a Dr^a Dione Iara Silveira Kitzmann.
Orientadora – FURG

Prof. Gianpaolo Knoller Adomilli
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Prof. José Geraldo Wizniewsky
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Rio Grande, 10 de abril de 2015.

Dedicatória

Dedico este trabalho aos que me acompanharam durante o desenvolver dele. Os que estiveram presentes desde o início, Lica e Breu, e os que vieram quando já estava em andamento, Heroína e Luna.

AGRADECIMENTOS

Não há forma de fazer caber todas as pessoas e os momentos que me foram importantes durante a realização do mestrado em apenas uma ou duas páginas. Em função disso, começo fazendo um agradecimento geral a todas as pessoas que muito bem me receberam “no” Rio Grande, na FURG, no GPDEA, no PPGEA e no NUDESE.

Agradeço à minha companheira de todos os dias Liliane Costa de Barros, pelo carinho e amor de cada dia, pelo incentivo a começar (e mais ainda a terminar!) esse curso, e principalmente pelo maior presente de nossas vidas, a nossa filha Luna de Barros Pinheiro.

À Luna, não só agradeço por toda a felicidade que tem me dado a cada dia, mas também aproveito para pedir-te desculpas pelos momentos em que não pude lhe dar a atenção que você necessitava e merecia.

Agradeço a todos os meus parentes e amigos que por seguidas vezes se deslocaram até o extremo sul do estado para matar a saudade.

Aos meus pais, Luiz Alberto Pinheiro e Ana Lúcia Evangelho Pinheiro, por terem me ensinado muito sobre “a vida, o universo e tudo mais”... Também por nunca medirem esforços para nos ajudar em tudo que fosse possível para o nosso bem estar longe de casa.

Agradeço aos colegas e amigos Alexandre, Thaíssa, Claudionor, Lea, Caio, Marcela, Wagner, Alana, Tamires, Simone, Vanessa, Thaisa, pela amizade e camaradagem.

Agradeço às amigas e *compañeras* de morada, Joseline e Gabriela, pela amizade e por toda a troca de saberes que muito nos enriqueceu.

Agradeço a Dione Kitzmann, por toda a orientação dada ao trabalho, pela compreensão e paciência, bem como pela amizade que certamente carregarei para o resto da vida.

Agradeço também, de uma forma muito especial, aos queridos amigos da COPTec do NO São Gabriel, não só pela disposição em fazer parte dessa pesquisa, mas também pelo carinho e receptividade com a qual me trataram.

Agradeço aos membros da banca, José Geraldo Wizniewsky e Gianpaolo Adomilli, por terem aceitado o convite, bem como por todas as contribuições feitas, tanto na ocasião da qualificação, quanto na defesa final.

A todas e todos serei eternamente grato!

RESUMO

O histórico de desigualdade no uso e posse das terras agricultáveis impulsionou o surgimento de políticas públicas de reforma agrária no Brasil. A principal dessas políticas, é a criação de assentamentos de reforma agrária, nos quais os assentados, além de receber um lote de terra para seu uso, são beneficiários de outras políticas públicas, entre estas, uma específica de Extensão Rural, o Programa de Assessoria Técnica, Social e Ambiental (ATES). Este programa traz em sua definição a incorporação do campo social da Educação Ambiental, colocando esta como uma atribuição dos técnicos contratados. No presente estudo, buscou-se esclarecer qual a forma que a Educação Ambiental vem sendo trabalhada no âmbito do programa de ATES, utilizando como referência as classificações descritas por Sauvé (2005) e Layrargues (2012), correntes e macrotendências, respectivamente. Para responder a essa questão, foram entrevistados membros da equipe técnica de ATES do Núcleo Operacional (NO) São Gabriel. As entrevistas foram analisadas através da metodologia intitulada *Análise Textual Discursiva (ATD)*. As principais temáticas trabalhadas nesse sentido são o lixo doméstico, o lixo agrícola, a produ o sustentável e outros assuntos que, de uma forma ou outra, estão relacionados   constitui o de um ambiente. Observou-se que as a o es desenvolvidas pelos técnicos de ATES enquadram-se nas correntes conservacionista/recursista, biorregionalista, naturalista/recursista e naturalista, bem como apresentam aproxima o es, por razões diversas, com as três macrotendências existentes segundo Layrargues (2012). Também foi constatada a insatisfa o dos técnicos com a forma insuficiente que a Educa o Ambiental está colocada no Programa de ATES. Constatou-se também a existência de diferentes concep o es sobre a categoria ambiente, as quais estão relacionadas com os fatores “histórico de vida” e “fun o es desempenhada no  mbito do Programa”.

Palavra-chave: Educa o Ambiental. Extensão Rural. Assentamentos. ATES.

RESUMEN

La desigualdad de la historia en el uso y la propiedad de la tierra agrícola estimuló el surgimiento de políticas públicas para la reforma agraria en Brasil. La principal de estas políticas es la creación de asentamientos de reforma agraria en la que los colonos, y reciben una parcela de tierra para su uso, es beneficiario de otras políticas públicas, entre ellas, un Extensión Rural específica, el Programa de Asesoramiento Técnico, Social y Ambiental (ATES). Este programa trae en su definición que incorpora el campo social de la educación ambiental, poniendo esto como una misión de los técnicos contratados. En el presente estudio, hemos tratado de aclarar la forma en que la educación ambiental se ha trabajado en el programa ATES, utilizando como referencia las clasificaciones descritas por Sauvé (2005) y Layrargues (2012), corrientes y macro tendencias, respectivamente. Para responder a esta pregunta, entrevistamos a los miembros del equipo técnico de la Unidad Operativa ATES (NO) San Gabriel. Las entrevistas se analizaron utilizando la metodología titulada *Análise Textual Discursiva (ATD)*. Los principales temas trabajados en esta dirección son residuos domésticos, residuos agrícolas, la producción sostenible y otros asuntos que de una forma u otra est n relacionados con la provisión de un entorno. Se observó que las acciones desarrolladas por los técnicos ATES entran dentro del actual Conservación / en recursos, biorregionalista, los enfoques actuales, por diversas razones, con los tres actuales tendencias macro segundo naturalista / recursos y naturalista, y Layrargues (2012). También se constató la insatisfacción con forma técnica insuficiente que la educación ambiental coloca en este programa. También se encontr  que hay diferentes puntos de vista sobre la categoría de medio ambiente, que están relacionados con los factores de "historia de vida" y "función realizada en el marco del programa".

Palabra-clave: Educación Ambiental. Extensión Rural. Asentamientos. ATES.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de localização dos municípios de São Gabriel e Santa Margarida do Sul/RS.	20
Figura 2: Estrutura organizativa, operacional e de gestão social e de controle social da ATES.	43
Figura 3: Mapa demonstrativo dos Núcleos Operacionais (NOs) do Programa de ATES do RS.	44
Figura 4: Fluxograma síntese da metodologia de Análise Textual Discursiva.....	57
Figura 5: Construção das categorias finais, sob a forma de títulos dos metatextos, a partir das seis categorias intermediárias	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Apresentação das correntes de Educação Ambiental analisadas por Sauvé (2005).....	46
Quadro 2: Identifica�o e descri�o dos sujeitos entrevistados na pesquisa.....	56
Quadro 3: Constru�o das categorias intermediárias.	59

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1: Brasil: população rural e urbana, 1940/2000	27
Tabela 1: A luta e a conquista da terra no Brasil	50

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANATER Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural

ATER Assistência Técnica e Extensão Rural

ATES Assessoria Técnica, Social e Ambiental

ATD Análise Textual Discursiva

ATP Assessor Técnico Pedagógico

CAIs Complexos Agroindustriais

CETAP Centro de Tecnologias Alternativas Populares

COPEC Cooperativa de Prestação de Serviços Técnicos

DAON Diretório Acadêmico Orlando Nobre

DATER Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural

DEAER Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural

EA Educação Ambiental

EMATER Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

EMBRAPA Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

FEAB Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil

EMBRATER Empresa Brasileira e Assistência Técnica e Extensão Rural

FURG Universidade Federal do Rio Grande

IBRA Instituto Brasileiro de Reforma Agrária

INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MAPA Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento

MDA Ministério do Desenvolvimento Agrário

MST Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

NA Nota do Autor

NO Núcleo Operacional

OGMs Organismos Geneticamente Modificados

ONGs Organizações Não Governamentais

PNATER Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural

PNEA Política Nacional de Educação Ambiental

PPGEA Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental

PPGExR Programa de Pós Graduação em Extensão Rural

PRA Plano de Recuperação do Assentamento

PRONAF Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONEA Programa Nacional de Educação Ambiental

PRONERA Programa Nacional de Educação do Campo

RA Reforma Agrária

SAMA Sistema de Acompanhamento e Monitoramento de ATES

UFSM Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 2	23
2.1 O SERVIÇO DE EXTENSÃO RURAL PÚBLICA E OS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA	24
2.1.1 Breve histórico sobre a constituição do rural brasileiro.	24
2.1.2 Breve histórico sobre a disputa de terras no Brasil	28
2.1.3 Breve histórico sobre a constituição do serviço de Extensão Rural Pública no Brasil e no RS.	34
2.1.4 Extensão Rural Pública em assentamentos de reforma agrária do RS.....	39
2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA: ABORDAGENS E POLÍTICAS PÚBLICAS	44
2.2.1 O amplo, diverso e contraditório campo da Educação Ambiental	45
2.2.2 Políticas públicas de Educação Ambiental que se relacionam com o serviço de Extensão Rural Pública	48
2.2.3 A territorialidade do Assentamento de Reforma Agrária e a caracterização do Ambiental	50
CAPÍTULO 3	53
3.1 A análise do discurso como ferramenta para compreender o fenômeno de pesquisa.....	54
CAPÍTULO 4	58
4.1 A construção das categorias na ATD	59
4.2 A Educação Ambiental no trabalho de ATEs: Estratégia necessária para melhoria das qualidades ambientais nos assentamentos.	61
4.2.1 As atividades de Educação Ambiental desenvolvidas nas escolas.....	62
4.2.2 As atividades de Educação Ambiental desenvolvidas a partir das demandas dos assentados	64
4.3 “Extensionista Social, militante ou Educador(a) Ambiental?” A apropriação das diferentes funções pelos técnicos do Programa de Ates e as diferentes concepções sobre a categoria Meio Ambiente.....	68
CAPÍTULO 5	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72

REFERÊNCIAS.....	75
APÊNDICES E ANEXO	80
APÊNDICE 01: ESQUEMA PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	81
APÊNDICE 02: Quadro “Uma diversidade de correntes em Educação Ambiental” (SAUVÉ, 2005).....	82
ANEXO 01: Quadro “A tipologia das concepções sobre o ambiente na EA”	85
(SAUVÉ, 1997).....	85

1 INTRODUÇÃO

A assim chamada crise ambiental tem sido foco de uma série de discussões que vem sendo travadas com as mais diversas formas e abordagens e em várias esferas da sociedade. É parte constituinte de leis, políticas públicas, pesquisas acadêmicas e pautas de muitos movimentos sociais, sejam eles ditos ambientalistas ou não. Kaplan & Loureiro (2013, p. 165) nos trazem um relevante questionamento quanto a essa conjuntura: Afinal, trata-se de uma crise ambiental ou de uma crise civilizatória-societária? Segundo esses autores, a resposta encontra-se entre, de um lado, os que acreditam na possibilidade de ser esta uma crise ambiental, passível de resolver-se através do desenvolvimento e aprimoramento de tecnologias apropriadas, sem romper com a ética ou padrão societário que sustenta o capital, e do outro lado, os que acreditam ser esta não uma crise ambiental, e sim uma crise estrutural da sociedade capitalista, que tem reflexos no ambiente e que só pode ser solucionada através de uma mudança radical nos padrões societários de desenvolvimento. No mesmo sentido, Leff (2012, p. 15) afirma que a crise ambiental veio questionar a racionalidade e os paradigmas teóricos que impulsionaram e legitimaram o crescimento econômico, negando a natureza. Ou seja, é uma crise de racionalidade da sociedade.

No Brasil, no estágio mais recente de desenvolvimento do capitalismo, os problemas ambientais encontram-se cada vez mais visíveis e agravados. No meio urbano, onde encontra-se a maioria absoluta da população, grande parte dos problemas ambientais estão relacionados aos vários tipos de poluição, bem como à degradação da vida humana, em especial, nas comunidades mais pobres. Entretanto, no meio rural, com o avanço do modelo de desenvolvimento conhecido como “Agronegócio”, observa-se que este acaba também sofrendo os mais diversos reflexos consequentes dessa mesma crise.

Os problemas ambientais foram potencialmente engrandecidos no decorrer do Século XX. Tanto no meio urbano quanto no meio rural, o desenvolvimento da indústria e a modernização da agricultura provocaram uma série de problemas socioambientais. A modernização da agricultura provocou, entre outras, a degradação dos solos através de práticas agrícolas exaustivas; a perda da

biodiversidade, tanto a natural quanto a agricultável, em função das monoculturas e dos Organismos Geneticamente Modificados (OGMs) e os permanentes conflitos sociais, evidenciados principalmente nas disputas territoriais e pelo acesso à terra para produção. Dessa forma, torna-se imperativo que a discussão sobre essa crise deva envolver, necessariamente, as formas de uso e posse da terra no meio rural.

Juntamente com as políticas públicas de Reforma agrária, desde a década de 1990 tem-se tentado constituir um serviço de Extensão Rural específico para atender as demandas dos assentados da reforma agrária. A mais recente política pública nesse sentido é o Programa de Assessoria Técnica, Social e Ambiental (ATES), o qual traz, entre outros avanços, o reconhecimento explícito da dimensão ambiental e o direcionamento para a execução de ações de Educação Ambiental.

Assim, no presente trabalho, pretende-se analisar aspectos relacionados à Educação Ambiental no contexto do trabalho desenvolvido pelo Programa ATES. Esse Programa, que visa estabelecer um serviço de Extensão Rural junto aos assentados da reforma agrária, é organizado nos níveis nacional, estadual e regional. Assim, o estudo a ser realizado a partir deste projeto de pesquisa analisará o trabalho executado pela equipe do Programa de ATES, desenvolvido em nível regional no Núcleo Operacional (NO) São Gabriel, que abrange os Projetos de Assentamentos (PAs) localizados nos municípios de São Gabriel e Santa Margarida do Sul/RS.

A insustentabilidade de grande parte das atividades produtivas do meio rural tem provocado uma forte degradação socioambiental no decorrer da história do Brasil. O processo denominado “Revolução Verde” e a modernização da agricultura no Século XX contribuíram de forma significativa para a efetivação do caráter insustentável desse modo de produção. Nesse sentido, torna-se imprescindível uma profunda reflexão acerca da necessidade de superação dos paradigmas da agricultura moderna, bem como da ética e do *modus operandi* do capital na integração entre campo e cidade, naquilo que Graziano da Silva (1993, p. 01) denomina como “Complexos Agroindustriais (CAIs)”.

Considerando o caráter potencialmente educativo da extensão rural Pública, bem como sua abordagem cada vez mais embebida nos pressupostos do desenvolvimento sustentável, se faz necessária uma investigação acerca da forma através da qual vêm sendo trabalhadas as temáticas relacionadas à problemática ambiental. É justamente nesse aspecto que se insere a Educação Ambiental,

enquanto abordagem educativa que incide transversalmente às várias esferas que compõem a realidade dos sujeitos do campo.

Assim, a justificativa que atesta a importância desta pesquisa encontra-se situada entre, de um lado, a necessidade do estabelecimento e hegemonização de novos padrões de produção no meio rural que sejam, de fato, sustentáveis e, por outro lado, da oportunidade de conduzir um processo que venha a alcançar tal meta através do serviço público de Extensão Rural.

No entanto, a justificativa da opção tomada por mim em trabalhar sobre essa temática está tanto mais relacionada a fatores pessoais de minha trajetória de vida e acadêmica quanto aos fatores citados no parágrafo anterior e, para além daqueles, com relação ao público com o qual pretendo trabalhar.

Nesse sentido, afirmo que três experiências de vida me foram fundamentalmente importantes para a constituição desse projeto de pesquisa: O tempo que participei do movimento estudantil geral e da área das agrárias; minha participação no Programa Residência Agrária e o ingresso no Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental (PPGGEA).

Ingressei no curso de Agronomia, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no ano de 2007. A partir daí tive contato com o Movimento Estudantil das Agrárias, tendo composto duas gestões do Diretório Acadêmico Orlando Nobre (DAON) também fazendo parte, em nível nacional, da Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB). Nesse período pude ter contato com debates sociológicos, políticos e históricos relacionados com a formação do rural brasileiro, bem como me relacionar estreitamente com alguns dos mais importantes movimentos sociais populares do campo no Brasil. Dessa forma, pude minimamente compreender qual a importância da desconstrução dos padrões estabelecidos no rural brasileiro, bem como compreender o que é e como está colocada a luta de classes em nossa sociedade.

Ainda sobre minha passagem no movimento estudantil, a minha participação, em fevereiro de 2011, no VIII Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV) de Santa Maria, me proporcionou o primeiro contato com aqueles com quem pretendo trabalhar nesse projeto. Nessa ocasião, convivi diretamente durante dez dias com os assentados no Projeto de Assentamento (PA) Madre Terra, no interior do município de São Gabriel.

Nos anos de 2010 e 2011, estive vinculado ao Programa Residência Agrária¹, como bolsista do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo. Nesse período, pude acompanhar grande parte das discussões que envolviam a temática da Extensão Rural Pública e, mais especificamente, o programa de ATES. Isso foi fundamental para o despertar do meu interesse por esse meio, sendo que, a partir disso, optei por realizar meu estágio curricular do curso de Agronomia na Cooperativa de Prestação de Serviços Técnicos (COPTec), na equipe técnica de ATES que compunha o NO São Gabriel. Essa foi a segunda edição deste curso, tendo sido realizada entre os anos de 2009 e 2011, fazendo parte de um convênio entre UFSM e PRONERA. Atualmente, está em curso uma terceira edição dessa especialização, da qual tenho grande satisfação em dizer que faço parte, no entanto, agora enquanto discente.

Em 2012, comecei a aproximar-me do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental (PPGEA). Embora tenha iniciado como aluno especial, cursando apenas uma disciplina no primeiro semestre de 2012, permaneci mantendo contato com o programa, tendo também participado do Grupo de Pesquisa Direito e Educação Ambiental (GPDEA). Nessa ocasião, tomei conhecimento com o campo social² da Educação Ambiental e, principalmente, com a perspectiva crítica deste campo, com a qual me identifico até então.

A Extensão Rural Pública, em suas sete décadas de história no Brasil, passou por diversas metamorfoses em suas práticas, objetivos e, principalmente, em suas diretrizes. No cenário atual, cabe salientar que a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), construída desde o ano de 2003 com a participação de movimentos sociais e outras representações de agricultores familiares, assentados da reforma agrária, quilombolas, entre outros, e efetivada em 2010 através da Lei de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER)³, trouxe uma série de avanços para o setor. No atual contexto político-administrativo do Estado brasileiro, a Extensão Rural Pública encontra-se dividida em diferentes políticas

¹ Este programa é coordenado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Vinculado ao INCRA, que por sua vez está alocado no MDA. Através de um convênio com a UFSM, esse programa financia o projeto “GERAÇÃO DE CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA ASSISTÊNCIA TÉCNICA AOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA - ESPECIALIZAÇÃO EM AGRICULTURA FAMILIAR CAMPONESA E EDUCAÇÃO DO CAMPO”.

² Da mesma forma que Layrargues (2012), adotar-se-á aqui o conceito de *campo social*, de Bourdieu (2004) para conceituar a forma da Educação Ambiental no Brasil.

³ Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010.

públicas na forma de programas governamentais, estando estes de acordo com o público a ser atendido.

Dentre os principais programas desenvolvidos a partir da PNATER, está o Programa de ATES, que tem como público-alvo os assentados da reforma agrária. Este programa possui um aspecto que, historicamente, o diferencia de seus antecessores: o enfoque socioambiental que traz explicitamente em sua proposta.

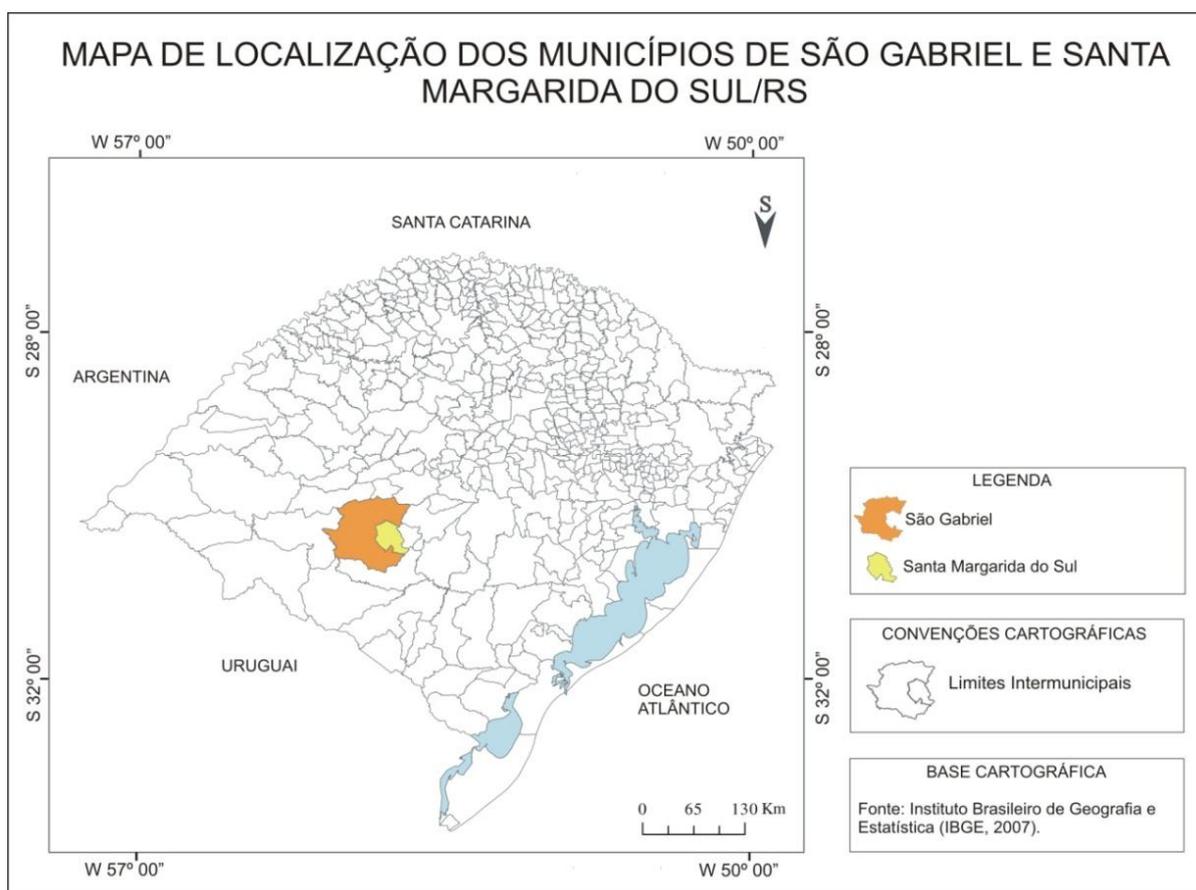
O Manual de ATES (BRASIL, 2008), documento elaborado por representantes das diversas esferas que compõem o Programa, que tem como objetivo orientar as atividades executadas no âmbito deste traz na descrição das atribuições dos técnicos “executar/realizar atividades de Gestão e Educação Ambiental”, estando de acordo com as disposições previstas na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) de 1999⁴.

Entendendo as diversas modificações das diretrizes da Extensão Rural Pública, as quais atualmente trazem aspectos contraditórios às de suas antecessoras, faz-se aqui o seguinte questionamento: De que forma a Educação Ambiental vem sendo trabalhada no âmbito do Programa da ATES? Essa questão, que coloca-se como central no presente trabalho, torna-se geradora de outras questões, as quais envolvem os diversos atores presentes nas esferas que compõem o serviço de Extensão Rural desenvolvido nos assentamentos de reforma agrária e são fundamentais para compreender a abordagem socioambiental deste serviço, suas virtudes, limitações e possibilidades, de forma a propor alterações que provoquem um ganho qualitativo para esta política pública.

Para tanto, será analisado o trabalho executado pela equipe técnica de ATES do Núcleo Operacional (NO) São Gabriel, que atualmente abrange os Projetos de Assentamentos (PAs) nos municípios de São Gabriel e Santa Margarida do Sul.

⁴ Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.

Figura 1: mapa de localização dos municípios de São Gabriel e Santa Margarida do Sul/RS.



Fonte: elaborado pelo autor a partir do mapa disponível no Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), 2007.

Ressalta-se aqui que, como referência, parte-se da compreensão de Layrargues (2012, p. 403), da paralela coexistência de uma série de tendências dentro do campo da Educação Ambiental, as quais são por ele agrupadas em três macrotendências: Conservacionista, Pragmática e Crítica. Essas macrotendências estão relacionadas, sobretudo, com o posicionamento político dos atores sociais frente à crise ambiental.

Assim, o fenômeno de pesquisa trata-se das ações de Educação Ambiental desenvolvidas pela equipe técnica de ATES nos dez PAs que fazem parte do NO São Gabriel.

Para tanto, tomou-se como objetivo geral compreender e caracterizar a forma como está sendo prevista, entendida e executada a Educação Ambiental no âmbito das atividades desenvolvidas pelo Programa de Assessoria Técnica, Social e Ambiental no Núcleo Operacional São Gabriel, no RS.

Mais especificamente, buscou-se descrever, em seu processo histórico, as funções desenvolvidas pela Extensão Rural Pública no Brasil e a emergência da EA nesse contexto; identificar como está prevista a Educação Ambiental no Programa de ATES; e por fim identificar com quais correntes (SAUVÉ, 2005) e tendências (LAYRARGUES, 2012) da Educação Ambiental se enquadram as ações que estão sendo desenvolvida pelos técnicos de ATES do NO São Gabriel.

Desse modo, buscou-se trazer no segundo capítulo uma contextualização sobre as temáticas que envolvem o universo de estudo. Assim, primeiramente abordou-se o histórico da formação do rural brasileiro, da constituição do serviço de Extensão Rural público e a constituição de uma política pública de Extensão Rural específica para os assentamentos, o Programa de ATES. No segundo momento, foram abordados aspectos referentes ao campo social da Educação Ambiental, tendências e correntes que compõe o campo e as políticas públicas de Educação Ambiental que adentram no campo da Extensão Rural.

No terceiro capítulo estão descritos os procedimentos metodológicos da Análise Textual Discursiva (ATD), metodologia utilizada para analisar as entrevistas realizadas, de forma a responder os objetivos geral e específicos da pesquisa.

O quarto capítulo está dividido em três seções. Na primeira estão descritas os resultados preliminares da ATD, equivalentes aos processos de unitarização e construção das categorias intermediárias e finais, que por sua vez serviram de base para a construção dos metatextos, os quais são o desenvolvimento da análise em forma de texto, relacionando as categorias encontradas na ATD com o referencial bibliográfico da pesquisa. A segunda e terceira seção equivalem aos metatextos construídos a partir das categorias finais da ATD. O primeiro metatexto, intitulado “A Educação Ambiental no trabalho de ATES: Estratégia necessária para a melhoria das qualidades ambientais nos assentamentos” descreve a forma através da qual os técnicos trabalham e reconhecem a Educação Ambiental no âmbito do Programa, utilizando como referência as classificações de Layrargues (2012) e Sauvé (2005). O segundo metatexto, intitulado “*Extensionista social, militante ou Educador Ambiental? A apropriação das diferentes funções pelos técnicos do Programa de ATES e as diferentes concepções sobre a categoria meio ambiente*”, descreve o modo como os técnicos entrevistados reconhecem as seu trabalho no dia a dia do Programa frente as suas atribuições contratuais, bem como as diferentes visões

sobre a categoria meio ambiente e sua classificação de acordo com as concepções tipológicas descritas por Sauvé (1997).

No Capítulo 5 estão descritas as considera es finais sobre a pesquisa, bem como alguns encaminhamentos referentes fenômeno de pesquisa.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO HISTÓRICA

Para qualquer realidade que se pretenda imergir-se em estudos acadêmicos, é necessário, inicialmente, aprofundar-se sob a historicidade dos fenômenos e dos sujeitos, de forma a obter uma contextualização histórica do universo de estudo que se pretende analisar.

No presente capítulo, fiz uma abordagem com vistas a constituir uma base de informações que proporcionarão um maior conhecimento sobre o fenômeno de pesquisa. Nesse sentido, o capítulo foi subdividido em duas partes que compõem a pesquisa: A Extensão Rural Pública e a Educação Ambiental. Estas, embora materialmente separadas nesse texto, na realidade do universo de estudo coexistem em um mesmo fenômeno: o Programa de ATES.

Dessa forma, inicialmente foi feita uma abordagem histórica sobre a formação do meio rural brasileiro, bem como das políticas públicas de extensão rural para esse meio. Ainda nessa subdivisão, busquei sintetizar as políticas públicas de extensão rural desenvolvidas para os assentamentos de reforma agrária, de todo o Brasil e especificamente do Rio Grande do Sul (RS).

Na segunda parte do capítulo, busquei apresentar a temática que se refere, no que aqui se entende ser a dimensão mais relevante das políticas de extensão rural para os assentamentos, a da Educação Ambiental. Assim, fiz inicialmente uma breve apresentação sobre o tema, seguida de uma análise crítica que afirma a existência de várias correntes e tendências dentro do campo social da Educação Ambiental. Apresentei também uma contextualização das políticas públicas de Educação Ambiental que se relacionam ou adentram no campo da extensão rural. Por fim, fiz uma análise da correlação entre a territorialidade do assentamento de reforma agrária e a caracterização do ambiental.

2.1 O SERVIÇO DE EXTENSÃO RURAL PÚBLICA E OS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA

A extensão rural pública tem sido uma das mais efetivas e abrangentes políticas públicas para as populações do meio rural. Legalmente, ela é hoje conceituada como um serviço de educação não formal que visa, de forma geral, o desenvolvimento rural sustentável para os agricultores familiares, quilombolas, indígenas, assentados da reforma agrária, entre outros.⁵ Entretanto, esse serviço surgido há sete décadas, teve início e permaneceu trabalhando durante muitos anos com objetivos e métodos muito aquém daqueles legalmente institucionalizados nos dias de hoje. (PEIXOTO, 2008, p. 6; VELA, 1999, p. 43)

O meio onde são executadas essas políticas públicas possui uma conformação bastante refletida pelo seu histórico, marcadamente desigual no uso e na posse da terra. A questão agrária formada por esse quadro de desigualdade fez surgir diversos movimentos que impulsionaram, o quanto possível, as políticas de reforma agrária no país (ACKCELRUD, 1987). Uma das principais políticas desse tipo é a criação de assentamentos rurais, que são áreas compradas ou desapropriadas, tendo ou não sido reivindicadas por movimentos sociais, com o objetivo de instalação permanente de famílias de agricultores sem terras (STÉDILE, 2003).

A evolução das políticas de reforma agrária abrangeu outras áreas correlatas que foram além da criação de assentamentos. É nesse bojo que surgem as políticas específicas de extensão rural para os públicos assentados.

2.1.1 Breve histórico sobre a constituição do rural brasileiro.

A formação histórica do Brasil se deu fortemente influenciada pelos modelos produtivos e socioeconômicos que predominaram em diferentes períodos no meio rural. Desde o Período Colonial, em meio às invasões portuguesa, espanhola e holandesa, a distribuição do território proporcionava a criação de uma elite formada pelos grandes proprietários de terra, os quais, dentro da organização

⁵ Lei 12.188, de 11 de janeiro de 2010

socioeconômica que se estabelecia, desde já possuíam privilégios que garantiam a sua manutenção enquanto classe dominante. (SZMRECSÁNYI, 1997)

A primeira intervenção da coroa portuguesa no sentido de organizar e ocupar o território da colônia foi a criação das chamadas “Capitanias Hereditárias”, sistema que permaneceu em vigor de 1534 a 1759, no qual o território da colônia foi dividido em treze grandes faixas de terras e entregue a administração de particulares de confiança da coroa. Com o fim das Capitanias Hereditárias, com o objetivo da “ocupação territorial”, a família real passou a distribuir títulos de terras, as chamadas sesmarias, para os cidadãos da época dispostos a aventurarem-se adentrando o território. Tratava-se de grandes extensões de terras, quase nunca ocupadas por completo por seus detentores, os quais aceitavam, como compromisso, colonizar as terras e torná-las produtivas.

O início da colonização do território brasileiro se fez com a doação de grandes extensões de terras particulares denominadas de sesmarias. Daí surgiram os latifúndios escravistas. A necessidade de cortar em grande escala e escassez de mão-de-obra na colônia uniu-se à existência de um rentável mercado de tráfico de escravos. Todas as atividades produtivas da colônia giravam em torno da agricultura e do comércio, praticamente não havendo indústrias. O latifúndio escravista produzia para exportar, essa era a sua finalidade básica. (GRAZIANO DA SILVA, 1980, p.9)

A organização econômica do meio rural do Brasil esteve sempre inclinada a atender às demandas de exportação. Nesse sentido, a obtenção do lucro gerado pela produção por mão de obra escravizada e pela exportação de produtos para as colônias se torna o principal objetivo da produção agropecuária no período colonial. Nesse período, a população do Brasil era composta principalmente por negros e índios, que, em um contexto de escravidão, eram dominados por uma minoria branca europeia. As principais atividades econômicas se baseavam na exploração dos recursos naturais, principalmente pau-brasil e minérios preciosos, e na agroindústria canaveira⁶ (SZMRECSÁNYI, 1997).

Com a chegada da família real ao Brasil (1808), tem-se início o chamado “Período Imperial”. Pela primeira vez, o território brasileiro passa a ser visto não só

⁶ Pode-se considerar que essa era a forma, ainda incipiente, do sistema agora desenvolvido e estabelecido de exportação de *commodities*, constatando-se, desde então, uma série de problemas socioambientais. (N.A.)

como fonte de matérias-primas para a metrópole e passa a ser (minimamente) planejado enquanto império a ser desenvolvido (SZMRECSÁNYI, 1997).

No século XIX, o país passa por uma série de mudanças, como a decadência econômica dos grandes engenhos da região nordeste e a ascensão da economia cafeeira no sudeste, além do período de transição que levou ao fim a escravidão e a imigração de um contingente de europeus pobres, principalmente italianos, para a substituição da mão de obra escrava. A transição do período Colonial ao Republicano, cujo marco se situa na Proclamação da República (1889), que deu-se sobre forte influência das elites, ainda majoritariamente rurais, que permaneceram enquanto classe econômica e politicamente dominante no Brasil (SZMRECSÁNYI, 1997).

Concomitantemente, foi no século XIX que se consolidou a formação de uma classe camponesa, sem ou com pouca terra e economicamente subordinada aos interesses das elites rurais, detentoras do monopólio da propriedade da terra. Sobre esse processo, cabe ressaltar a importância da Lei de Terras⁷ (1850), a qual impedia a apropriação de porções de terras sem o devido pagamento sobre as mesmas. Isso impossibilitou que os escravos libertos e imigrantes europeus, bem como os demais brasileiros pobres viessem a se tornar proprietários de terras ainda não colonizadas. Essa medida foi essencial para manter/desenvolver o exército de reserva de mão de obra necessário para a manutenção das fazendas de gado e café e, principalmente, para o desenvolvimento da indústria nacional no século seguinte (ACKCELRUD, 1987).

Com a Proclamação da República Brasileira, foi se formando o (até aquele momento ainda incipiente) Estado Capitalista Brasileiro (SZMRECSÁNYI, 1997). Uma característica fundamental do Estado Capitalista é a organização das estruturas estatais a partir da manutenção da estrutura social consolidada, de forma a privilegiar as elites e a manutenção do *status quo* de classes. Ou seja, por mais que se autoproclame uma república democrática, a estrutura do Estado assegura que se mantenha a maior parcela de poder subordinada aos interesses privados da elite socioeconômica (SADER, 2005).

No Século XX, em especial no período posterior à Segunda Guerra Mundial, o meio urbano passa a ter mais importância devido ao processo de modernização da

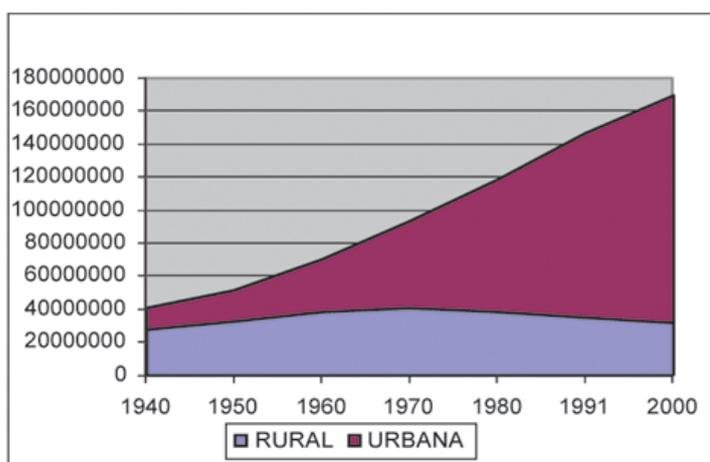
⁷ Lei Nº 601, de 18 de setembro de 1850.

indústria no país. Paralelamente, as estratégias governamentais para o campo também buscavam modernizar o antigo latifúndio (SZMRECSÁNYI, 1997).

Porém, para que isso ocorresse de fato, foi necessária a existência de uma estrutura capaz de fazer a mediação entre o Estado e a população do meio rural na implantação de novas tecnologias de produção agrícola e na desburocratização do crédito. Esse papel foi desempenhado pelo serviço público de Extensão Rural, surgido no Brasil na década de 1940 e consolidado nas décadas seguintes. Como as novas tecnologias difundidas somente eram adequadas às médias e grandes propriedades rurais, as políticas públicas de crédito e Extensão Rural, no início, somente beneficiavam esses espaços (SZMRECSÁNYI, 1997).

Nesse período contatou-se a inversão abrupta das percentagens populacionais rurais e urbanas. Ou seja, a instauração de um parque industrial no País, com bastante intensidade no primeiro governo de Getúlio Vargas (1930 – 1945), demandou um aumento populacional nos centros urbanos, que, associado à modernização da agricultura (ocorrida com maior intensidade a partir da década de 1960), a qual implicou a substituição da mão de obra pela mecanização e outras tecnologias, proporcionaram as condições determinantes para a migração da absoluta maioria do contingente populacional de agricultores sem ou com pouca terra para o meio urbano (Gráfico 1). Nesse sentido, deu-se início a um período de grandes mudanças na conjuntura do rural brasileiro (SZMRECSÁNYI, 1997).

Gráfico 1: Brasil: população rural e urbana, 1940/2000



Fonte: IBGE, Censos demográficos de 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991 e 2000. In Brito (2006, p. 222).

Com a consolidação desse novo sistema, e com a articulação deste com as grandes indústrias alimentícias e com o capital internacional, surge o modelo

chamado Agronegócio, que, em termos gerais, pode ser considerado como o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo que envolve o meio rural, especialmente o setor agrícola (GRAZIANO DA SILVA, 2010).

Atualmente, a divisão social no campo pode ser representada em um marco relativo, o qual divide economicamente a população, colocando de um lado grandes e médios produtores e, do outro, agricultores familiares, assentados da reforma agrária, quilombolas, indígenas e outras populações tradicionais. Essa divisão se mostra bastante clara na organização do Estado quanto às Políticas Agrícola e Agrária. A organização das políticas públicas para os grandes e médios produtores se dá através do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) e para os “pequenos produtores” se dá através do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

Como se pode observar, a constituição do rural brasileiro se deu de forma a privilegiar uma elite, a qual inicialmente era composta por nobres e pessoas de confiança da família real portuguesa, e hoje, é composta pelos empresários do agronegócio. A marginalização dos grupos sociais despossuídos de terras colaborou na ascensão de uma massa de agricultores sem ou com pouca terra que, agrupados regionalmente ou através de articulações em nível nacional, deram origem a diversos movimentos sociais, cuja centralidade de reivindicação se situa em torno do acesso à terra.

2.1.2 Breve histórico sobre a disputa de terras no Brasil

Sobre a disputa por terra para produção no Brasil, destaca-se que esta é resultado de um processo secular de exclusão social e de monopólio do uso e da posse de terras desde o princípio da colonização europeia, e que foi só a partir de meados do Século XX que começaram a ser elaboradas propostas de resolução da questão agrária instaurada no Brasil. Essas propostas de políticas públicas, programas e projetos, foram desenvolvidas por partidos políticos, movimentos sociais, entidades de classe e dos próprios governos.

Dentre essas propostas, destaca-se, inicialmente, a proposta de reforma agrária da bancada do Partido Comunista Brasileiro (PCB), na constituinte de 1946. Apresentando dados sobre a grande desigualdade da apropriação de terras no país, o então senador Luiz Carlos Prestes, representando a bancada, defendeu um

projeto de reforma agrária com intuito de promover a justiça social e o crescimento econômico do país.

O direito de propriedade e seu uso serão condicionados ao bem-estar social, de modo que permitam a justa distribuição deles como iguais oportunidades para todos. [...] A lei facilitará a fixação do homem no campo, tomando as medidas necessárias para o fracionamento dos latifúndios, para o desenvolvimento das pequenas propriedades, para a criação de novos centros de população agrícola, com as terras e as águas que lhe sejam indispensáveis para o fomento da agricultura e para evitar a destruição dos elementos naturais e os danos que a propriedade possa sofrer em prejuízo da sociedade. (STÉDILE, 2005, p. 27)⁸

Outro projeto semelhante foi apresentado pelo deputado Coutinho Cavalcante, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) de São Paulo (SP), em 1954. No projeto, tal como as propostas apresentadas pela bancada comunista na Constituinte de 1946, também considerava a reforma agrária como uma medida de minimizar as desigualdade e promover o desenvolvimento da economia do país, entretanto já introduzia o crédito rural e a assistência social e técnica especializada como elementos importantes a serem desenvolvidos juntamente com a reforma agrária.

A Igreja Católica protagonizou propostas de reforma agrária. A primeira delas, documentada em um texto produzido pelo bispo Dom Inocêncio Engelke (STÉDILE, 2005, p. 30-39). Sobre essa proposta, Martins (In STÉDILE, 2005, p. 29) destaca que

O documento do bispo Dom Inocêncio Engelke, de Campanha (Minas Gerais), de 1950, foi produzido a partir de uma reunião com fazendeiros, padres e freiras, além de professores rurais. Nenhum trabalhador rural. Compreende-se: naquela altura, os trabalhadores rurais ainda não haviam percebido o que estava acontecendo. A preocupação do bispo era de que os trabalhadores, indo para as grandes cidades, se tornassem comunistas. E a preocupação dos fazendeiros era com a perda da mão-de-obra barata. Naquela época, o maior número de migrantes de fora de São Paulo procedia de Minas Gerais. Não só o Bispo era conservador, mas o documento é também um documento conservador, preventivo.

Outras propostas da Igreja Católica desenvolveram-se principalmente no RS, pelo Episcopado Rio-grandense. Elas emergiram de organizações eclesiais juntamente com organizações como a Sociedade União Popular e a Frente Agrária

⁸ Importante destacar que a utilização prioritária dos textos de STÉDILE (2005) ocorre em função de uma opção ideológica do autor. Nesse sentido, é necessário destacar que existem visões divergentes, de pesquisadores e de grupos de pesquisa, sobre a temática da questão agrária, dentre as quais destaco NAVARRO (2009) como uma das mais relevantes.

Gaúcha (FAG), as quais se caracterizavam por serem compostas por agricultores católicos e predominantemente de origem germânica. Nos pronunciamentos sobre a questão agrária feitos pelo cardeal D. Vicente Scherer (STÉDILE, 2005, p. 61-72), ele destaca a importância de uma reforma agrária que possibilite o acesso à propriedade privada terra para trabalho.

Todo homem, na verdade, tem direito a aspirar à propriedade, para si e sua família, de um pedaço de terra, sobre o qual estabeleça permanentemente seu lar e de cuja entranha retire, pelo trabalho, o próprio sustento e o do seus. Assisti-lhe direito a aspirar propriedade e não meramente ao aproveitamento temporário da terra; e não somente à propriedade figurada em títulos e fórmulas jurídicas,[...] Pois a terra é o ponto de apoio necessário de toda atividade humana e o estágio último de toda iniciativa econômica (STÉDILE, 2005, p. 62).

Em 1961, na ocasião do I Congresso dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, em Belo Horizonte (MG), a primeira proposta de reforma agrária unitária dos movimentos camponeses do Brasil. Essa proposta diverge das demais no sentido que nega a propriedade privada e faz críticas mais radicais às formas como à estrutura agrária e às políticas econômicas internacionais.

[...] Com a população rural de cerca de 38 milhões de habitantes, existem no Brasil apenas 2.065 mil propriedades latifundiárias, que representam 3,39% do total de estabelecimentos agrícolas existentes, mas que possuem 62,33% da área total ocupada no país. [...] É o monopólio da terra, vinculado ao capital colonizador estrangeiro, notadamente o estadunidense, que nele se apóia, para dominar a vida política brasileira e melhor explorar a riqueza do Brasil. É ainda o monopólio da terra o responsável pela baixa produtividade de nossa agricultura, pelo alto custo de vida e por todas as formas atrasadas, retrógradas e extremamente penosas de exploração semifeudal [...] Essa estrutura agrária caduca, atrasada, bárbara e desumana constitui um entrave decisivo ao desenvolvimento nacional e é uma das formas mais evidentes do processo espoliativo interno (STÉDILE, 2005, p. 74).

Ainda no início da década de 1960, duas outras propostas de reforma agrária tiveram grande destaque. A primeira foi o Projeto de lei nº 120, apresentada à Câmara dos Deputados pelo Deputado Leonel Brizola e outros deputados da Frente Parlamentar Nacionalista, durante a sessão plenária de 16 de abril de 1963. Esse projeto de lei colocava como objetivos da reforma agrária a criação de meios para acesso à terra, a correção de defeitos da estrutura agrária então presente, a colonização de terras para o aumento de propriedades do tipo familiar, entre outras. Propunha criar também dois instrumentos legais para a obtenção de terras: a desapropriação por interesse social e a doação.

Em 13 de março 1964, o presidente da república João Goulart assinou o Decreto nº 53.700, que estabelecia o projeto de reforma agrária a ser implementado pelo governo. Esse decreto estabelecia como áreas de interesse social para fins de desapropriação

as áreas rurais que ladeiam os eixos rodoviários federais, os leitos das ferrovias nacionais e as terras beneficiadas ou recuperadas por investimentos exclusivos da União em obras de irrigação, drenagem açudagem, atualmente inexploradas ou exploradas contrariamente à função social da propriedade, e dá outras providências (STÉDILE, 2005, p. 111).

Esse decreto incidia brutalmente no domínio privado das grandes propriedades rurais, pois era seletivo em relação a estas. Dessa forma, setores sociais ligados aos latifundiários, revoltados contra o governo de Goulart, apoiaram e protagonizaram o golpe de tomada do Estado pelos militares, o qual ocorreu menos de vinte dias após a assinatura do decreto e veio a durar cerca de vinte anos.

Após a tomada do Estado e a instauração de um governo de exceção, os militares, em parte por entender a importância da reforma agrária para o desenvolvimento do mercado interno e nacional, mas também por estar em sob forte pressão nacional e internacional⁹ em função da desigualdade social no campo, sancionaram o Estatuto da Terra, que pode ser considerada a primeira lei de reforma agrária do Brasil e que está em vigor até os dias atuais. O Estatuto da Terra institucionalizou diversos conceitos, como o de propriedade familiar, módulo rural, minifúndio e latifúndio, mas principalmente o conceito de função social da terra, a ser cumprida por todos os imóveis rurais, sob a pena de desapropriação.

Diferentemente de todas as propostas anteriores, apresentadas por Luiz Carlos Prestes, em 1946, pela bancada do PTB, em 1954, por Leonel Brizola, em 1963, e pelo próprio presidente recém deposto João Goulart, em 1964, o Estatuto da Terra não só foi referendado como trouxe diversos dos avanços institucionais que compunham essas propostas negadas de reforma agrária.

Segundo Stédile (2005, p. 145-154)

⁹ O golpe de Estado que levou os militares ao governo do Brasil aconteceu (tal como em vários outros países da América Latina) sob forte influência dos EUA. O governo americano temia um avanço do comunismo naquele período e, observando a Revolução Cubana, onde os revolucionários obtiveram grande apoio de lavradores sem terra, certamente fariam o possível para desarticular movimentos de reforma agrária nos outros países, seja pela ação violenta por parte do Estado, seja por políticas públicas de acesso à terra. (N.A.)

Por paradoxal que possa parecer, embora tenha sido gerado no seio de uma ditadura militar, o Estatuto da Terra teve importante significação como resultado de um longo processo de luta de camponeses e cidadãos comprometidos com a reforma agrária. [...] Contudo, os desdobramentos do golpe militar de 1964 formaram frutos e geraram uma nova correlação de forças políticas, aliando militares, latifundiários, burguesia nacional e capital estrangeiro, consolidando 20 anos de ditadura militar, que impôs pela força sua hegemonia política e o seu projeto de desenvolvimento.

Embora tenham decretado o Estatuto da Terra, principal política pública adotada pelos militares que esta foi a expansão da fronteira agrícola para o centro-oeste e norte do país.

Durante os vinte anos do período militar não houve grandes avanços com relação à organização social em torno da temática da reforma agrária, mas em 1979 a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) aprovou, em seu terceiro Congresso Nacional, uma proposta de reforma agrária, a qual reivindicava uma reforma agrária ampla e criticava a política de expansão da fronteira agrícola, que segundo a Confederação era “colocada como pretexto para a não realização da reforma agrária, nos moldes e forma que a realidade brasileira tem cobrado” (STEDILE, 2005, p. 163).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), surgido na conjuntura de transição dos governos militares e reabertura democrática, a partir da retomada das atividades de movimentos locais que cessaram suas atividades durante a ditadura militar, apresentou o seu programa de reforma agrária em 1984, no encontro nacional realizado em Cascavel-PR. O documento, intitulado “Plataforma dos objetivos gerais do MST”, conceituava os sujeitos “sem terra” como

Trabalhadores rurais que trabalham a terra nas seguintes condições: parceiros, meeiros, arrendatários, agregados, chacareiros, posseiros, ocupantes, assalariados permanentes e temporários e os pequenos proprietários com menos de cinco hectares (STEDILE, 2005, p. 177).

A partir do Estatuto da Terra, as lutas por reforma agrária se pautaram muito no conceito de Função Social da Terra. O MST defendia que o acesso a terra deveria se dar através da pressão e da luta, e não através de crédito fundiário ou da expansão da fronteira agrícola para o norte do país. Reivindicava para a reforma agrária as terras das multinacionais, dos latifúndios extensivos, do Estado, as terras mal aproveitadas e, de forma geral, as terras que estão nas mãos de quem não precisa delas (STEDILE, 2005, p. 178).

O Partido dos Trabalhadores (PT), já nas eleições de 1989 apresentava um Programa Agrário para o país, em seu programa de governo. O programa apresentado pelo partido envolvia, para além da redistribuição de terras, proposições de políticas públicas de assistência técnica e extensão rural para os assentados, de irrigação, de agroindustrialização e de fornecimento de serviços básicos, como água para consumo, energia elétrica, entre outros (STEDILE, 2005, p. 181).

Em 1995, o MST lança um novo documento, mais complexo e elaborado que o primeiro de 1984, onde reivindica a reforma agrária, mas também faz diversos apontamentos relacionados às diversas bandeiras de luta que o movimento foi incorporando, tais como sobre as formas de comercialização, agroindustrialização, saúde, educação, gênero, meio ambiente, entre outros (STEDILE, 2005, p. 187).

Em 2002, na campanha presidencial, o PT lança o programa “Vida Digna no Campo”, onde, entre outros, fala do “Plano Nacional de Reforma Agrária”, o qual veio a ser implementado durante os governos subsequentes (STEDILE, 2005, p. 211).

Apesar da grande quantidade de propostas de políticas públicas e de políticas públicas implementadas para a questão agrária, a absoluta maioria dessas ações realizadas pelo Estado se resumiu à expansão da fronteira agrícola e a criação de assentamentos rurais.

É importante destacar que as ações realizadas pelo Estado, principalmente com relação aos assentamentos rurais, não foram, em momento algum, desenvolvidas a partir de um protagonismo por parte dele. Pelo contrário, dependeram sempre de forte pressão social por parte de movimentos sociais populares que reivindicavam o direito de acesso a terra. Sendo assim, o modo como os sujeitos assentados “forjaram-se” pelo processo de luta pela terra proporcionou uma conformação territorial bastante específica nos assentamentos de reforma agrária. Dessa forma, muitos assentamentos formados por militantes do MST acabaram incorporando, em sua organização enquanto comunidade, valores e princípios oriundos das bandeiras que o movimento defende, os quais também influenciaram fortemente as reivindicações e demandas por políticas públicas nos assentamentos.

2.1.3 Breve histórico sobre a constituição do serviço de Extensão Rural Pública no Brasil e no RS.

Uma informação bastante relevante quando se discute sobre a origem e o desenvolvimento da Extensão Rural no Brasil é de que esta pode ser conceituada de diferentes formas. PEIXOTO (2008, p.7) propõe que

[...] o termo extensão rural possa ser conceituado de três formas diferentes: como processo, como instituição e como política. [...] Argumentamos que, como processo, extensão rural significaria, num sentido literal, o ato de estender, levar ou transmitir conhecimentos de sua fonte geradora ao receptor final, o público rural. Todavia, como processo, em um sentido amplo e atualmente mais aceito, extensão rural pode ser entendida como um processo educativo de comunicação de conhecimentos de qualquer natureza, sejam conhecimentos técnicos ou não[...] A expressão “extensão rural” é entendida, neste caso (como instituição), como a instituição, entidade ou organização pública prestadora de serviços de Ater nos estados. [...] Neste caso [Extensão Rural como Política Pública] referimo-nos às políticas de extensão rural, traçadas pelos governos (federal, estaduais ou municipais) ao longo do tempo, através de dispositivos legais ou programáticos, mas que podem ser executadas por organizações públicas e/ou privadas.

PEIXOTO (2008, p.11) afirma que a Extensão Rural, como política pública, existe no Brasil desde meados do Século XIX. Os Imperiais Institutos de Agricultura criados entre 1859 e 1860¹⁰ são exemplificados por ele como as mais remotas e incipientes das iniciativas de Extensão Rural do Brasil.

O governo federal propunha, já na legislação de meados do século XIX, algumas ações de extensão rural, embora muito rudimentares ou implícitas em outras políticas públicas. Por exemplo, os registros do Sicon mostram que em 1859 e 1860 foram criados 4 institutos imperiais de agricultura, que possuíam, principalmente, atribuições de pesquisa e ensino agropecuário, mas também de difusão de informações[...] (PEIXOTO, 2008, p. 11).

No entanto, a Extensão Rural, como instituição, surge no início do Século XX, nos EUA, estruturando-se através de um serviço cooperativo com a participação das universidades americanas, tendo sido o primeiro país do mundo a estabelecer um serviço deste tipo (PEIXOTO, 2008, p. 7). No Brasil, a criação da Extensão Rural,

¹⁰ São eles: Imperial Instituto Baiano de Agricultura (criado pelo Decreto nº 2.500 de 01/11/1859), o Imperial Instituto Pernambucano de Agricultura (criado pelo Decreto nº 2.516 de 22/12/1859), o Imperial Instituto de Agricultura Sergipano (criado pelo Decreto nº 2.521 de 20/01/1860) e o Imperial Instituto Fluminense de Agricultura (criado pelo Decreto nº 2.607 de 30/06/1860) (PEIXOTO, 2008, p.12).

enquanto instituição, data da década de 1940, tendo seu início no estado de Minas Gerais. VELA (1999, p. 43), afirma que

A Extensão Rural no Brasil iniciou-se sob inspiração de um dos modelos norte-americanos (Farm Security Administration, hoje Farm Home Administration) no estado de Minas Gerais em 1948, através da Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR). Posterior a esta experiência, outros estados fundaram suas organizações de Extensão Rural. Todos motivados por grandes estímulos do Governo Federal que, durante muitos anos apoiou financeiramente a estrutura desses serviços (VELA, 1999, p. 43).

A organização desse serviço através de instituições define, inclusive, a diferenciação entre o que é Extensão Rural e o que é Assistência Técnica. PEIXOTO (2008, p. 7), de forma bastante clara e simples, afirma que, em se tratando da Extensão Rural enquanto instituição, esta

[...] difere conceitualmente da assistência técnica pelo fato de que esta não tem, necessariamente, um caráter educativo, pois visa somente resolver problemas específicos, pontuais, sem capacitar o produtor rural. E é por ter um caráter educativo que o serviço de extensão rural é, normalmente, desempenhado pelas instituições públicas de Ater, organizações não governamentais, e cooperativas, mas que também prestam assistência técnica (PEIXOTO, 2008, p. 7).

A adoção do modelo norte-americano predominou em todas as Associações de Crédito e Assistência Rural (ACARs) do País. No RS não haveria de ser diferente. Assim, no mesmo contexto de fundação da ACAR, em MG, no RS foi fundada a Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural (ASCAR), em 1955.

No ano de 1956 surge a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), entidade nacional que coordenava as ações de Extensão Rural promovidas pelo Estado. No ano de 1964, a ABCAR alinha-se com o governo federal e com a política de estímulo ao uso de crédito subsidiado, a qual tinha vistas à tecnificação da agricultura para produção de excedentes comercializáveis. O desenvolvimento do serviço de Extensão Rural nesse período foi fundamentalmente em função do processo conhecido como “Revolução Verde” da agricultura no Brasil, em que foi introduzida uma série de pacotes tecnológicos (sementes, insumos, maquinários, agrotóxicos, entre outros), através do intermédio pelas entidades de Extensão Rural da época, as quais tinham como função principal executar o trabalho burocrático para fornecer o crédito subsidiado e prestar assistência técnica para a mudança de modelo produtivo. Outro aspecto desse período é que médios e grandes produtores ganham espaço como público-alvo.

Tendo as estruturas das Acar sido ano a ano absorvidas pelos estados e criadas empresas ou outras estruturas governamentais de assistência técnica e extensão rural (EMATER), o Sistema Abcar (ou Siber) transformou-se no Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural (SIBRATER).[...] O Sibrater participou ativamente, nas décadas de 50 a 70, da promoção da transição do País que, de francamente agrário, com a economia baseada na exportação principalmente de café, passou a industrial, com a adoção do modelo de desenvolvimento rural baseado na difusão de pacotes tecnológicos modernizantes. A modernização da agropecuária foi caracterizada pelo consumo de insumos e equipamentos industrializados. A mecanização intensiva liberou mão-de-obra rural para a indústria e construção civil. As políticas de pesquisa agropecuária, crédito rural e Ater foram voltadas para o fortalecimento desse modelo, e as estruturas político-econômicas favoreceram a produção em grande escala de matéria-prima agropecuária, destinada à exportação ou à industrialização (PEIXOTO, 2008, p. 24).

No ano de 1974 cria-se a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER). Com a criação dessa entidade e, com o início da percepção das consequências da modernização do campo do por parte do governo, passa-se a ter atividades voltadas para os pobres do campo, porém, nesse caso, a Extensão Rural atuava numa perspectiva de “trabalho social e assistencialista” (CAPORAL & COSTABEBER, 2004).

Na década de 1980, marcada pelo contexto da reabertura democrática, começa a ganhar força uma tendência dentro do campo da Extensão Rural. O chamado “modelo extensionista alternativo ou crítico” (TOMMASINO, 2006, p. 122-123), que se contrapõe ao modelo difusionista tradicional de Extensão Rural.

El “modelo extensionista alternativo o crítico” se relaciona con una amplia gama de prácticas desarrolladas en el medio rural latinoamericano, que tiene su origen en una visión crítica de la estructura social. Estas prácticas comienzan a implementarse, fundamentalmente, a posteriori de la implementación del modelo clásico y promueven prácticas que apuntan a modificar la base estructural de la sociedad y/o las limitaciones estructurales y sociales de los actores con los cuales trabajan. Este conjunto de prácticas ha recibido de Paulo Freire un aporte trascendente (TOMMASINO, 2006, p. 122-123).

A contribuição de Freire (1983) para o modelo extensionista crítico é proveniente do período em que esteve exilado no Chile, durante a década de 1970, quando observou e analisou criticamente a atuação dos engenheiros agrônomos extensionistas rurais daquele país. O processo de difusão do pacote tecnológico da Revolução Verde ocorreu de forma muito semelhante em diversos países da América Latina e, nesse sentido, a atuação dos extensionistas observada por Freire

no Chile não era substancialmente diferente da atuação dos extensionistas aqui no Brasil. O livro “Extensão ou comunicação?”, onde Freire critica inclusive o próprio conceito “extensão”, dizendo que este, dentro de seu campo de significação, acaba por inibir o caráter educativo potencial que tem esse serviço, tornou-se um dos principais referenciais teóricos para o repensar crítico da Extensão Rural.

Na década de 1990, a Agricultura Familiar começa a ganhar importância no âmbito das políticas públicas de crédito e de Desenvolvimento Rural. Schneider (2010) afirma que isso se deve, para além da conjuntura de reorganização dos movimentos sociais e sindicais do campo que impulsionaram o crescimento da agricultura familiar enquanto categoria política, às contribuições de alguns pesquisadores que estudaram as potencialidades socioeconômicas da agricultura familiar nos países desenvolvidos.

[...]o início da década de 1990 foi um período particularmente fértil e estimulante em que apareceram vários estudos, livros e pesquisas que produziram um deslocamento teórico e interpretativo em relação à agricultura familiar.[...] Os trabalhos de Veiga (1991), Abramoavay (1992) e a coletânea organizada por Lamarche (1993) mostraram que as formas familiares de produção não eram apenas predominantes nos países capitalistas avançados, mas também capazes de produzir excedente e desempenhar importante papel no desenvolvimento econômico destes países (SCHNEIDER, 2010, p. 515).

Entretanto, nessa mesma década, ocorrem retrocessos para o serviço público de Extensão Rural. Com o avanço da política neoliberal e o desmonte da estrutura estatal, em 1990 a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER) é extinta e a Extensão Rural Pública fica a cargo dos estados. Com isso, a falta de diretrizes nacionais e a instabilidade das políticas de extensão acabam por debilitar as ações de Extensão Rural.

Na década de 2000, através do Decreto de Nº 4.739 de 13 de junho de 2003, a gestão das políticas públicas para a Extensão Rural fica a cargo do Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural (DATER), alocada na Secretaria de Agricultura Familiar (SAF), que por sua vez encontra-se alocada no MDA. Com estas mudanças, na década de 2000 já se percebiam alguns avanços na criação de um serviço estatal de Extensão Rural realmente voltado ao Desenvolvimento Rural

Sustentável¹¹. Essa nova tendência justificada no texto da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER)

Esta nova responsabilidade da SAF/MDA ocorre justamente quando o imperativo socioambiental, as novas exigências da sociedade e os papéis que deve assumir o Estado diante do desafio de apoiar estratégias de desenvolvimento sustentável, determinam a necessidade de implantação de uma renovada e duradoura política de Assistência Técnica e Extensão Rural. A nova Ater nasce a partir da análise crítica dos resultados negativos da Revolução Verde e dos problemas já evidenciados pelos estudos dos modelos convencionais de Ater baseados no difusionismo, pois só assim o Estado poderá oferecer um instrumento verdadeiramente novo e capaz de contribuir, decisiva e generosamente, para a construção de outros estilos de desenvolvimento rural e de agricultura que além de sustentáveis possam assegurar uma produção qualificada de alimentos e melhores condições de vida para a população rural e urbana (BRASIL, 2007).

A Lei 12.188, de 11 de janeiro de 2010, a qual institui a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária (PNATER) e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária (PRONATER), foi construída para reforçar e dar seguimento ao processo de mudança e renovação da Extensão Rural Pública pretendida com a PNATER de 2003.

Assim, embora exista uma tendência atual de encontro entre as políticas públicas de Extensão Rural com o que se intitula Desenvolvimento Rural Sustentável, deve-se destacar que a atuação dos extensionistas rurais através da implementação de políticas públicas para viabilizar a modernização da agricultura juntamente com o pacote tecnológico da Revolução Verde, acabou contribuindo para o agravamento dos problemas socioambientais no Brasil. Isto é evidenciado pela perda de grande parte dos biomas, em função da expansão da fronteira agrícola e também pelas novas técnicas utilizadas, como a forte mecanização e a contaminação química dos solos e das águas e também a substituição da mão de obra por tecnologia mecanizada, a qual acarretou no aumento da miséria entre os pequenos agricultores e trabalhadores sem terras.

¹¹ Desenvolvimento Rural Sustentável é um conceito sobre o qual não existe um consenso entre o conjunto de pesquisadores que o utilizam. Entretanto, um conceito bastante reconhecido no campo da Extensão Rural é o apresentado por Costabeber & Caporal (2012, p. 3), que considera esse como *“um processo gradual de mudança que encerra em sua construção e trajetória a consolidação de processos educativos e participativos que envolvem as populações rurais, conformando uma estratégia impulsionadora de dinâmicas sócio-econômicas mais ajustadas ao imperativo ambiental, aos objetivos de equidade e aos pressupostos de solidariedade intra e intergeracional”*.

Recentemente, entra em cenário uma nova instituição que poderá trazer mudanças na organização da Extensão Rural Pública em todo o País. A Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (ANATER), instituída em 26 de maio de 2014¹², organizará e dará diretrizes para as ações de ATER em todo o Brasil. As informações que vêm sendo veiculadas pelos meios de comunicação em forma de notícias e entrevistas, bem como as informações publicadas em sites oficiais do governo¹³ apontam, na visão de alguns pesquisadores do campo da Extensão Rural, a criação da ANATER como um grande retrocesso nas políticas públicas de ATER. Isso porque a entidade se propõe a articular, através de contratos de prestação de serviço, instituições de pesquisa e instituições de extensão rural, no sentido de transferir tecnologias da pesquisa para os agricultores. Ou seja, deixa-se de lado o enfoque socioeconômico em detrimento de um enfoque tecnicista.

2.1.4 Extensão Rural Pública em assentamentos de reforma agrária do RS

A criação dos primeiros assentamentos de reforma agrária no RS data do final da década de 1970. Desde então, tanto a criação de novos projetos de assentamentos (PAs), quanto o desenvolvimento de projetos que colaborassem com a viabilização destes, foram sempre determinados pela conjuntura dos governos Estadual e Federal, e pela organização e luta dos movimentos sociais populares do campo.

A Extensão Rural, que tem efetuado um trabalho de relevante importância junto aos assentados da reforma agrária, também passou por uma série de transformações, com avanços e retrocessos. Apesar de, atualmente, as entidades que prestam esse serviço exercerem funções fundamentalmente importantes para a estruturação e o desenvolvimento dos PAs e das famílias assentadas, faz-se necessária uma contextualização sobre quais foram os processos pelos quais passou. Nesse sentido, descreverei nessa seção a atual conjuntura da Extensão Rural Pública nos assentamentos de reforma agrária do RS, bem como farei um breve resgate dos programas e projetos de Extensão Rural antecessores ao programa de ATES.

¹² Decreto nº 8.252, de 26 de maio de 2014. Institui o serviço social autônomo denominado Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural – ANATER.

¹³ Site do MDA (http://www.mda.gov.br/portalmda/sites/default/files/user_img_193/Anater.pdf).

Dalbiano & Neumann (2012, p. 108), subdividem o histórico da Extensão Rural nos assentamentos do RS em cinco diferentes momentos: anterior à vigência do Projeto Lumiar; sob a vigência do Lumiar; sob os auspícios do governo do estado; primeira fase do programa de ATES do Incra/RS e; segunda fase do Programa de ATES do Incra/RS. Essa trajetória histórica das políticas públicas de ATER para assentamentos se expressa, ao analisarmos as formas dos programas e projetos, na passagem de um serviço estritamente público para um serviço realizado sob supervisão pública, primeiramente sob a forma de convênios e após sob a forma de contratos de prestação de serviços.

No momento anterior à vigência do Projeto Lumiar, na década de 1980, a Extensão Rural nos assentamentos teve forte influência dos fatores conjunturais do país. Nesse período, ocorre a reorganização dos movimentos sociais de luta pela terra e a fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), bem como o movimento do repensar da Extensão Rural. No RS, as primeiras ações extensionistas voltadas especificamente para os assentamentos datam do ano de 1985. Até o ano de 1996, essas ações de extensão foram desenvolvidas, quase em sua totalidade, pela EMATER/RS e pelo Centro de Tecnologias Alternativas Populares (CETAP).

No caso da EMATER, essas ações passaram a ser realizadas a partir de um grupo de funcionários da instituição que promoveram um movimento no sentido de repensar a atuação extensionista. Segundo Dalbiano & Neumann (2012, p. 109), essas discussões resultaram na inclusão de elementos favoráveis à ampliação e valorização de novas frentes de ação no Programa Estadual de Assistência Técnica e Extensão Rural da EMATER, a partir das quais

A Emater/RS avançou no sentido de estabelecer bases alternativas para a ação extensionista, que passou a ser orientada por perspectivas inovadoras, como foi o caso dos trabalhos voltados a produção de base ecológica em áreas reformadas. A atuação nos assentamentos de reforma agrária deu-se por iniciativa dos técnicos locais ou por meio de ações estaduais vinculadas às demandas estabelecidas pelos projetos firmados com os governos federal e estadual (DALBIANCO E NEUMANN, 2012, p. 109).

O CETAP é uma Organização Não-Governamental (ONG), cuja abrangência de atuação é muito mais restrita que a da Emater/RS. Entretanto, diferentemente da Emater/RS, o CETAP, desde seu surgimento

[...] viabilizou sua atuação por meio de parcerias nacionais e internacionais, objetivando desenvolver ações junto aos assentados e agricultores familiares por meio de metodologias que permitiam a conjugação do saber do técnico educador com o saber do agricultor, a fim de gerar um novo saber melhorado, possibilitando, assim, o desenvolvimento de sua própria agricultura de maneira autônoma e liberta (CETAP, 2004, apud DALBIANCO E NEUMANN, 2012, p. 109).

O segundo momento é o de vigência do Projeto Lumiar, que entrou em execução no ano de 1997, sendo resultado das demandas dos agricultores assentados por um serviço de Extensão Rural específico para os assentamentos. Segundo Dalbianco & Neumann (2012, p. 109)

Na sua concepção básica, o serviço foi pensado para que os serviços de assistência técnica e extensão rural fossem financiados pelo Estado, mas executados por terceiros, permitindo-se que os próprios assentados contratassem as organizações que prestariam esses serviços a partir da formação de equipes técnicas locais ou mediante a contratação de organismos privados como ONGs, cooperativas de trabalho ou mesmo de estatais[...]

Assim, de 1997 a 2000, quando o governo federal extinguiu o Projeto Lumiar, a EMATER/RS e a COPTec, através de convênios firmados com o INCRA, foram responsáveis pela execução dos serviços de ATER nos assentamentos.

O terceiro momento da evolução da Extensão Rural nos assentamentos do RS, ocorre de 2000 a 2003, quando os serviços de ATER retornaram a ser de responsabilidade do RS. Entretanto, nesse período o estado vivenciava uma conjuntura favorável à reforma agrária, em que ampliou-se não só o número de assentamentos, mas também o número de técnicos de ATER para atuar nessas áreas.

No ano de 2003 é criado pelo governo federal o Programa de ATES, configurando o quarto momento da Extensão Rural nos assentamentos do RS. Através de convênios firmados com o INCRA/RS, novamente EMATER e COPTec passa a atuar nos assentamentos como responsáveis pelas, então denominadas, ações de ATES. A orientação dos técnicos constava apenas no Manual Operacional de ATES, não havendo direcionamento dos serviços por parte do INCRA (Dalbianco & Neumann, 2012, p. 117). De acordo com o Manual Operacional de ATES compreende-se como atividade de ATES

[...] o conjunto de técnicas e métodos, constitutivos de um processo educativo, de natureza solidária, continuada, pública e gratuita, voltado à promoção da igualdade entre homens e mulheres, construção do

conhecimento e das ações direcionadas à melhoria da qualidade de vida das famílias assentadas nos projetos de reforma agrária, tomando por base a qualificação das pessoas, das comunidades e de suas organizações, visando a sua promoção em termos ambientais, econômicos, sociais e culturais, no âmbito local, territorial e regional, dentro do que enseja o conceito de desenvolvimento rural sustentável [...] (BRASIL, 2008).

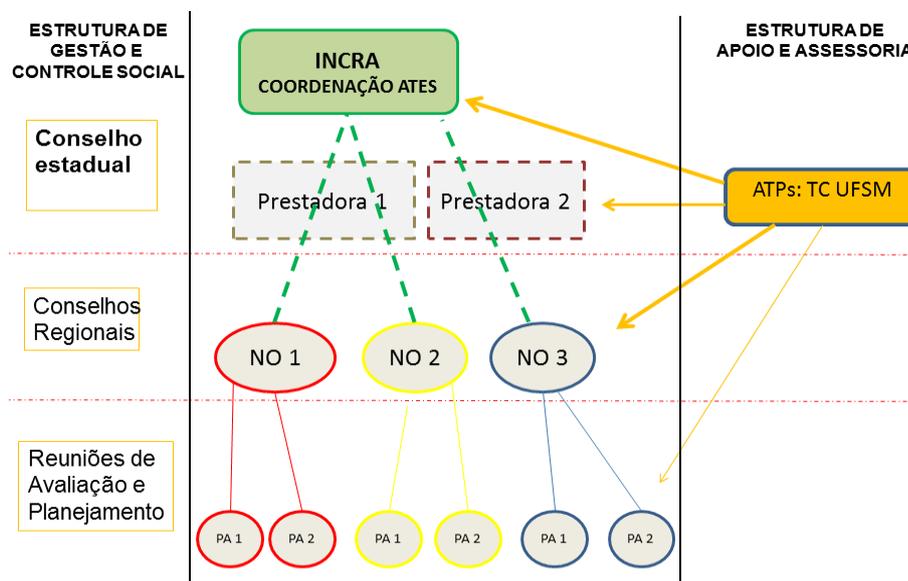
O programa de ATES trouxe importantes avanços em relação aos programas que o antecederam. A incorporação explícita das abordagens social e ambiental nos objetivos do programa e a assistência técnica direcionada para a agroecologia podem ser consideradas como os principais avanços. Outro grande avanço se refere à estrutura organizativa descentralizada, cujos principais espaços de gestão e avaliação são os conselhos regionais, onde participam a equipe técnica, o INCRA e representantes das famílias assentadas (Figura 02).

Entre os programas de assistência técnica e Extensão Rural de domínio governamental, o Programa de ATES é o que apresenta a melhor relação de número de famílias por número de técnicos.

Em 2008, após uma avaliação do Programa de ATES que constatou várias limitações, tais como a dificuldade de prestação de contas por parte das prestadoras e a dissonância entre o trabalho executado e a realidade dos assentamentos, entre outros, optou-se pela reedição do Programa, definindo o quinto momento da evolução da Extensão Rural nos assentamentos do RS. Entre as novas configurações, estão reorganização espacial de atuação das equipes em Núcleos Operacionais (Nos) (Figura 03), a criação de uma equipe independente de articuladores entre prestadoras e INCRA, e a substituição do vínculo através de convênios para o vínculo através de contratos de prestação de serviços.

Como evidenciado, os serviços de Extensão Rural para os assentados da reforma agrária permanecem em constante construção e reconstrução. Apesar dos avanços vivenciados até o atual período, cabe ressaltar que ainda há muito a avançar, tanto na constituição de um serviço público de Extensão Rural voltado para as necessidades concretas dos agricultores, quanto na formulação de estratégias de atuação com vistas a superação dos paradigmas da Revolução Verde.

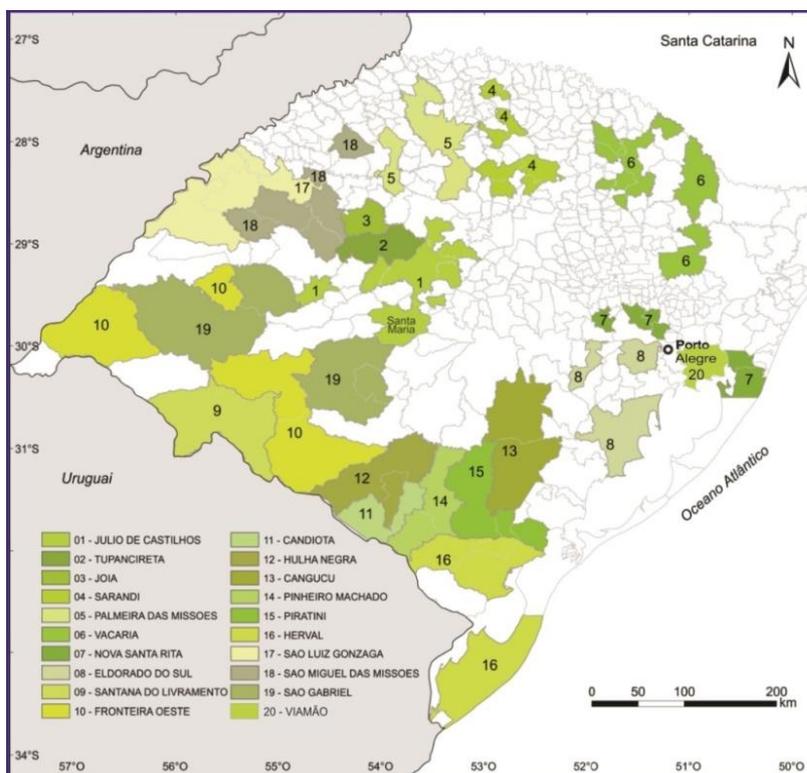
Figura 2: Estrutura organizativa, operacional e de gestão social e de controle social da ATEs.



Fonte: Site ATEs/RS. Texto “Sobre nós”. Disponível em <http://www.atesrs.net.br/sobre-nos/>. Acesso em 25 de maio de 2014.

Duas observações importantes podem ser feitas através da análise do fluxograma montado na figura acima. A primeira delas é de que para cada nível de trabalho do programa, existem mecanismos de controle social, em forma de conselhos, nos quais participam desde gestores, técnicos contratados e os próprios beneficiários da política pública. A segunda observação é de que a atuação da equipe de ATPs ocorre de forma integrada em todos os níveis do programa.

Figura 03: Mapa demonstrativo dos Núcleos Operacionais (NOs) do Programa de ATES do RS.¹⁴



Fonte: Site ATES/RS. Texto “Sobre nós”. Disponível em <http://www.atesrs.net.br/sobre-nos/>. Acesso em 25 de maio de 2014.

2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA: ABORDAGENS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Como já demonstrado anteriormente, a realização de atividades de Educação Ambiental e de Gestão Ambiental faz parte das atribuições dos técnicos que trabalham no Programa de ATES.

Essa informação, entretanto, torna-se imprecisa, no sentido que o campo que envolve essas duas atividades engloba conceitos e vertentes divergentes ou mesmo contraditórias.

A Educação Ambiental, enquanto campo social, vem se consolidando em nível mundial nas últimas décadas. O forte impulso ganhado por esse campo se deve, em grande parte, aos diagnósticos de crise ambiental apontadas nas conferências internacionais das Nações Unidas. Entretanto, esse diagnóstico é apresentado constantemente de forma equivocada, demonstrando o “ser humano”,

¹⁴ Ressalta-se que essa representação cartográfica encontra-se atualmente desatualizada, servindo apenas como uma demonstração da dinamização do Programa de ATES organizado em NOs. (NA)

genérico, como o principal responsável pela degradação ambiental causadora de tal crise.

Com efeito, essa interpretação equivocada sobre a crise ambiental perpassa o campo da Educação Ambiental, dotando esta, muitas vezes, de uma compreensão e prática também equivocada: Centrada no indivíduo em detrimento do coletivo; sem recorte de classe social quanto à apropriação e degradação do ambiente; disseminadora de comportamentos “ecologicamente corretos” ao invés de atitudes críticas frente à realidade concreta; entre outros.

Nesse sentido, três tópicos adquirem grande importância no âmbito dessa pesquisa: A apresentação e problematização acerca das correntes e tendências da Educação Ambiental; a forma como a Educação Ambiental se manifesta nas políticas públicas ligadas à Extensão Rural Pública e aos assentamentos de reforma agrária; e a relação da Educação Ambiental com a territorialidade desses assentamentos.

2.2.1 O amplo, diverso e contraditório campo da Educação Ambiental

A Educação Ambiental, por ser dotada de um caráter fundamentalmente político, no que tange às estratégias de enfrentamento à crise ambiental, pode apresentar-se sobre várias formas ou modelos. Dois autores desse campo, Sauvé (2005) e Layrargues (2012), utilizando diferentes critérios, se ocuparam em analisar e categorizar as formas com as quais a Educa o Ambiental se apresenta.

Sauvé (2005) utiliza a terminologia “corrente” para designar as diferentes formas de conceber a EA.

A no o de corrente se refere aqui a uma maneira geral de conceber e de praticar a educa o ambiental. Podem se incorporar, a uma mesma corrente, uma pluralidade e uma diversidade de proposi es. Por outro lado, uma mesma proposi o pode corresponder a duas ou três correntes diferentes, segundo o ângulo sob o qual   analisada. Finalmente, embora cada uma das correntes apresente um conjunto de características específicas que a distingue das outras, as correntes não são, no entanto, mutuamente excludentes em todos os planos: certas correntes compartilham características comuns. Esta sistematiza o das correntes torna-se uma ferramenta de análise a serviço da explora o da diversidade de proposi es pedagógicas e não um grilh o que obriga a classificar tudo em categorias rígidas, com o risco de deformar a realidade. (SAUVÉ, 2005, p.17-18).

Assim, essa autora realiza uma sistematização apontando as correntes mais frequentes de EA, subdividindo-as entre as mais tradicionais e as mais recentes desse campo, totalizando um conjunto de quinze correntes.

Quadro 01: Apresentação das correntes de Educação Ambiental analisadas por Sauvé (2005)¹⁵.

Correntes que têm uma longa tradi�o	Correntes mais recentes:
<ul style="list-style-type: none"> • a corrente naturalista • a corrente conservacionista/recursista • a corrente resolutiva • a corrente sist�mica • a corrente científica • a corrente humanista • a corrente moral/�tica 	<ul style="list-style-type: none"> • a corrente holística • a corrente biorregionalista • a corrente prática • a corrente crítica • a corrente feminista • a corrente etnográfica • a corrente da eco-educa�o • a corrente da sustentabilidade

Fonte: Sauvé, 2005, p. 18.

Org.: Pinheiro, A. E.

Apesar de obter um detalhamento razoável das correntes de EA, a própria autora ressalta a debilidade de seu trabalho em expressar o espectro das formas de EA latino-americanas, visto que este foi desenvolvido sobre um banco de dados que expressava a realidade norte-americana e europeia.

O segundo autor, entretanto, faz em seu trabalho uma subdivisão mais ampla do campo da Educa o Ambiental. Layrargues (2012) subdivide o campo social da Educa o Ambiental em três macrotend ncias¹⁶: *A Conservacionista, a Pragmática e a Crítica*. Essa subdivisão se d  através do agrupamento de características, pois

[...] a inten o aqui   de se conferir e aplicar o enquadramento teórico dessas macrotendências político-pedagógicas na identifica o e mapeamento da sua vivência no real: onde esses tipo ideais weberianos (Weber, 1999) das macrotendências podem se materializar no interior da sociedade, quem são seus protagonistas, em quais grupos sociais e institui es manifestam seus enunciados e reproduzem seus sentidos. A busca aqui   pela leitura atenta ao exercício dos potenciais poderes políticos na ocupa o do Campo Social da Educa o Ambiental, para se debater quem ocupa as posi es de hegemonia e contra-hegemonia gramsciana (Gramsci, 1987) e que rela es podem ser estabelecidas no diálogo com as disputas pela hegemonia no Campo Social do Ambientalismo. Quais dessas macrotendências afastam-se ou aproximam-se da radicalidade da crítica anticapitalista (Chesnais, 2010)   a questão motivadora dessa reflexão (LAYRARGUES, 2012, p. 399-400).

¹⁵ Para maiores especifica es, ver Apêndice 02.

¹⁶ Tratam-se de tipos ideais weberianos (WEBER, 1999), ou seja, são constru es teóricas que se aproximam da concretude da realidade, analisando essa realidade como desvios do ideal. Segundo Layrargues (2012, p. 401), optar por essa simplifica o da realidade foi a estratégia utilizada para tornar didáticas as informa es apresentadas, de forma a gerar autoconhecimento para a Educa o Ambiental. (NA)

A *macrotendência Conservacionista* apresenta-se, sobretudo, como a mais antiga do campo da EA. Segundo Layrargues (2012, p. 403), esta

se expressa, sobretudo, por meio das correntes conservacionista, naturalista, da Alfabetização Ecológica e do Movimento Sharing Nature; atualizou-se desde a virada do século, ampliando-se sob outras expressões que vinculam a Educação Ambiental à “pauta verde”, como ecoturismo, trilhas interpretativas, biodiversidade, unidades de conservação, biomas específicos, escotismo e observação de aves, algumas dinâmicas agroecológicas e de senso percepção. Atualizou-se ainda mais recentemente, com as motivações educadoras presentes no âmbito dos esportes de aventura, via de regra praticado em ambientes naturais, quando não em áreas protegidas ou unidades de conservação. Apoia-se nos fundamentos científicos e princípios filosóficos da ecologia, a exemplo da Biomimetismo (Benyus, 1997), no pensamento ecossistêmico, na valorização da dimensão afetiva, em relação à natureza, no desenvolvimento humano e na mudança do comportamento individual, em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo, em direção ao ecocentrismo. Mantém relação com filosofia da natureza, ecologia profunda, eco-espiritualidade.

Com forte aproximação com a *Conservacionista*, a *macrotendência Pragmática* é definida por Layrargues (2012, p. 403) como a que

abrange as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável; responde à “pauta marrom” por ser urbano industrial, antes focada no lixo, coleta seletiva e reciclagem dos resíduos, se amplia na virada do século para o Consumo Sustentável e atualmente converge com os temas da Mudança Climática e da Economia Verde. Apóia-se nas tecnologias limpas, ecoeficiência empresarial, sistemas de gestão ambiental, criação de mercados verdes (como o mercado de carbono), serviços ecossistêmicos, racionalização do padrão de consumo, impacto zero, criação de indicadores de sustentabilidade (como a “pegada ecológica”), entre outros. Mantém relação com Agenda 21, Ecodesign, arquitetura, urbanismo e administração sustentáveis, empregos verdes e ecotrabalho (LAYRARGUES, 2012, p. 403).

Utilizando-se dos conceitos gramscianos, deve-se salientar que a *macrotendência Pragmática* situa-se, conjuntamente com a *Conservacionista*, na posição de hegemonia dentro do campo da EA. Na posição de contra-hegemonia, tem-se a *macrotendência Crítica*, a qual é conceituada por Layrargues (2012, p. 403-404) como a que

abrange as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental, praticamente

variações sobre o mesmo tema (Loureiro, 2012). É a única das três macrotendências que declara explicitamente o pertencimento a uma filiação político-pedagógica. [...] Construída em oposição às vertentes conservadoras no início dos anos 90, é resultado da insatisfação com o domínio de práticas educativas sempre pautadas por intencionalidades pedagógicas reducionistas, que investiam apenas em crianças nas escolas, em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudística, instrumental e normativa. Se nutre do pensamento Freireano, Educação Popular, Teoria Crítica, Marxismo e Ecologia Política. Por ter forte viés sociológico, introduz conceitos-chave como Política, Ação Coletiva, Esfera Pública, Cidadania, Conflito, Democracia, Emancipação, Justiça, Transformação Social, Participação e Controle Social, entre outros. Tem na intervenção político-pedagógica dos casos de Conflitos Socioambientais a sua identidade exclusiva em relação às macrotendências anteriores: é esse o “tema-gerador” por definição da Educação Ambiental Crítica, aquele que lhe é específico por natureza, pois lhe permite expressar sua lógica em total plenitude.

Assim, a utilização desses dois referenciais teóricos pode trazer subsídios suficientes para a compreensão não só de quais formas a EA pode se expressar, mas também quais os grupos sociais e interesses conflitantes existem dentro desse campo social.

2.2.2 Políticas públicas de Educação Ambiental que se relacionam com o serviço de Extensão Rural Pública

A Educação Ambiental e a Extensão Rural Pública são orientadas ambas por políticas públicas alicerçadas na legislação federal. A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), marco legal de maior relevância do campo social da EA, por ter um caráter amplo que prevê uma atuação transversalizada na sociedade, interferiu em várias políticas públicas desenvolvidas a partir de sua publicação como Lei nº 9795/1991. O Art. 2º da PNEA traz a tona essa amplitude da Política.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999, p. 1).

A Lei de ATER¹⁷ traz elementos provavelmente influenciados pela PNEA. Não só por ter sido criada posteriormente à mesma, mas também em função do caráter educativo previsto como função do serviço de ATER, o que é entendido, segundo a Lei de ATER, como

¹⁷ Lei nº 12.188 de 11 de janeiro de 2010.

serviço de educação não formal, de caráter continuado, no meio rural, que promove processos de gestão, produção, beneficiamento e comercialização das atividades e dos serviços agropecuários e não agropecuários, inclusive das atividades agroextrativistas, florestais e artesanais (BRASIL, 2010).

Estabelecendo diretrizes para diversos setores a PNEA traz, na Seção III, a qual trata da Educação Ambiental Não-formal, no Art. 13, elementos afins com a Extensão Rural Pública.

Entendem-se por educação ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente. [...] O Poder Público, em níveis federal, estadual e municipal, incentivará: [...] VI - a sensibilização ambiental dos agricultores; (BRASIL, 1999, p. 3).

Embora muito pouco precisa essa determinação presente na PNEA, quando observada a diversidade de sujeitos sociais presentes dentro da categoria *agricultor*, essa política já propunha ações que viriam ao encontro da Extensão Rural Pública. Entretanto, é no Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) (BRASIL, 2005) que os sujeitos dessa pesquisa estão um pouco mais precisamente contemplados. Na definição do público-alvo do programa (BRASIL, 2005, p. 42) constam, dentre outros, *Técnicos extensionistas e agentes de desenvolvimento rural e Produtores rurais, incluindo os assentados*.

O PRONEA traz também, com relação à *Gestão e planejamento da Educação Ambiental no País*, a necessidade da *Criação de interfaces entre educação ambiental e os diversos programas e políticas de governo, nas diferentes áreas* (BRASIL, 2007, p.43). Ou seja, propõe a incorporação da EA no âmbito das ações de governo.

O público diretamente relacionado com essa pesquisa também aparece quando o PRONEA propõe a *disponibilização de informação sobre a temática, [...] a assentamentos agrícolas e outros grupos sociais*. (BRASIL, 2007, p. 50).

Enfim, existem diversos pontos de convergência entre as políticas públicas de Educação Ambiental e de Extensão Rural Pública, e, mais especificamente, ao público assentado da reforma agrária. Entretanto, as proposições são de tal forma, genéricas, que possibilitam um amplo leque de ações nesse sentido. Dessa forma, não há como avaliar precisamente as ações de Educação Ambiental na Extensão

Rural Pública a partir, apenas, do que está previsto nas políticas e programas governamentais e de Estado.

2.2.3 A territorialidade do Assentamento de Reforma Agrária e a caracterização do Ambiental

Dentre as mudanças ocorridas no meio rural durante o Século XX, houve a constituição de um estilo de território muito particular no Brasil: o assentamento de reforma agrária. Esses assentamentos se constituíram como a principal política pública para a “resolução” da questão agrária brasileira.

Tabela 1 – A luta e a conquista da terra no Brasil

	Ocupações de terra	Famílias em ocupações	Assentamentos criados	Famílias assentadas	Área dos assentamentos (ha)
1979-1987	-	-	436	105.778	7.247.245
1988	71	10.491	123	28.251	2.053.290
1989	86	20.350	115	12.136	696.200
1990	50	7.314	31	3.620	158.755
1991	85	14.990	87	15.464	774.640
1992	93	17.838	167	22.251	1.262.894
1993	116	19.442	74	5.513	196.473
1994	163	23.016	42	10.346	503.141
1995	186	42.746	409	63.622	2.957.220
1996	458	78.263	505	64.964	3.912.346
1997	513	69.453	710	92.296	3.645.960
1998	828	111.396	757	79.481	3.039.558
1999	897	118.620	599	51.379	2.215.473
2000	528	83.790	426	38.463	2.182.712
2001	283	45.537	475	35.606	1.833.080
2002	273	40.966	417	31.857	2.584.210
2003	555	92.883	327	29.553	5.290.618
2004	702	118.225	498	44.548	5.371.812
2005	569	73.283	1.056	124.040	14.523.107
2006	553	58.717	412	53.878	4.104.033
TOTAL	7.009	1.047.320	7.666	913.046	64.552.767

Dados: DATALUTA

Fonte: Girardi, E. P. **A luta pela terra e sua conquista**; in Atlas da Questão Agrária. Disponível em http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/arq_capitulos/luta_pela_terra/tabela_8.1.png.

A constituição desses assentamentos enquanto territórios ocorreu com forte marcação da conjuntura das lutas desses movimentos sociais em determinados períodos. Ou seja, em nenhum momento essa política pública ocorreu de forma passiva ou com protagonismo do Estado. Pelo contrário, sempre ocorreu com forte pressão social dos grupos e movimentos sociais organizados em torno dessa pauta, bem como, constantemente, sob a resistência ou a indiferença de parte da população.

Com o aumento da capacidade organizativa e de articulação dos movimentos de agricultores familiares e trabalhadores do campo a partir da década de 1980,

principalmente o MST, a criação desses assentamentos passa a instaurar territórios muito particulares, os quais se diferenciam do seu entorno, bem como do território antecedente do mesmo espaço. Sobre isso, Martin (2002, p. 23) destaca que

Do mesmo modo que o território não é a mesma coisa que o espaço, há também que distinguir, cuidadosamente, os processos de espacialização e territorialização. O primeiro inscreve-se no espaço tal como ele é, enquanto o segundo é criador de novas territorialidades, na medida que elas transgridem e ultrapassam, mesmo que apenas um pouco, as estruturas herdadas do espaço geográfico, até agora estabelecidas (MARTIN, 2002, p. 23).

Isso pode ser parcialmente explicado pela construção da consciência coletiva no período anterior ao assentamento. Na luta pela terra, muitas pessoas permanecem anos participando das ações do movimento, o qual, como foi dito anteriormente, possui bandeiras de luta que vão muito além da reforma agrária. Dessa forma, existe um processo profundo de formação de consciência crítica durante os “anos de acampamento”, que acabam resultando em uma conformação territorial do assentamento muito contrastante com o seu entorno.

Correlacionando com alguns aspectos inerentes ao campo da Educação Ambiental, pode-se afirmar que o MST, assim como alguns outros movimentos sociais¹⁸, trazem aportes afins com a Macrotendência Crítica da Educação Ambiental (LAYRARGUES, 2012, p. 403), no sentido que a atuação do movimento no que diz respeito à crise ambiental vai além da mudança comportamental. Ou seja, a percepção dos sem-terra e assentados no que tange ao ambiente e à crise ambiental, por vezes, compartilha das mesmas perspectivas analíticas dos militantes de movimentos ambientalistas, por haver desenvolvido uma consciência crítica coletiva, quer por “beber” das mesmas vertentes teóricas, as quais nutrem-se

[...] do pensamento Freireano, Educação Popular, Teoria Crítica, Marxismo e Ecologia Política. Por ter forte viés sociológico, introduz conceitos-chave como Política, Ação Coletiva, Esfera Pública, Cidadania, Conflito, Democracia, Emancipação, Justiça, Transformação Social, Participação e Controle Social, entre outros. Tem na intervenção político-pedagógica dos casos de Conflitos Socioambientais[...] (LAYRARGUES, 2012, p. 403).

Logo, a convergência no pensamento crítico é o que faz a territorialidade dos assentamentos ligados a esses movimentos ter certa aproximação com alguns

¹⁸ Dois outros movimentos que também podem ser citados, nesse mesmo sentido, é o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

grupos do campo social da Educação Ambiental. Nesses territórios, isso se concretiza, por exemplo, nas formas de organização da produção, a qual frequentemente é de base ecológica e, da mesma forma, coletivizada.

Nesse sentido, as políticas públicas para os assentamentos¹⁹ devem considerar esses aspectos da territorialidade. Da mesma forma, as ações de Educação Ambiental devem ser construídas a partir da realidade objetiva e subjetiva dos sujeitos assentados, de forma a incorporar todos os aportes da ecologia política²⁰ trazida da vivência dentro do movimento social. É nesse contexto que esse trabalho situa a importância da Extensão Rural enquanto “promotora” de atividades de Educação Ambiental.

Assim, é razoável considerar que as atividades de Educação Ambiental, para obterem êxito no âmbito da execução do Programa de ATES, deverão considerar os aportes de uma Ecologia Política que, como dito anteriormente, advém da participação dos sujeitos no movimento social e passa a constituir parte da territorialidade dos assentamentos da reforma agrária.

¹⁹ Assim como para qualquer outro território.

²⁰ Nos últimos 20 anos, a “ecologia política” emergiu como um novo campo de pesquisa que combina o foco da ecologia humana nas inter-relações que sociedades humanas mantêm com seus respectivos ambientes biofísicos com conceitos da economia política que analisa as relações estruturais de poder entre essas sociedades (LITTLE 1999A; SHERIDAN, 1988; STONICH 1993, IN LITTLE, 2006).

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

A compreensão sobre qualquer realidade alheia jamais pode negligenciar a forma através da qual se constituiu o outro sujeito. Ou seja, qualquer forma de pesquisa, que busque analisar como um determinado grupo de sujeitos se comporta, inserido em uma determinada realidade e frente a um determinado assunto, corre grande risco de chegar a conclusões equivocadas se desconsiderar o histórico de formação, comum e particular, desses sujeitos.

Assim, a utilização de metodologias de pesquisa que valorizem o histórico pessoal dos sujeitos envolvidos, os “pesquisados” e, por que não, os pesquisadores também, ganha especial importância no campo social da Educação Ambiental, onde em seu amplo, diverso e contraditório modo de expressar-se, os sujeitos adequarão sua práxis à sua forma de reconhecer o mundo, a qual está diretamente relacionada com seu histórico de vida. Nesse sentido, optei por trabalhar com a pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso.

Desse modo, nesse capítulo, está detalhada a metodologia, através da qual buscou-se utilizar a análise de discurso, enquanto estratégia para desvendar o histórico pessoal e coletivo do público pesquisado, bem como suas formas de fazer e pensar a Educação Ambiental.

Nesse sentido, esse capítulo estruturou-se em um subtítulo, no qual descrevo detalhadamente a metodologia utilizada na pesquisa, bem como os referenciais bibliográficos referentes aos procedimentos metodológicos em si.

3.1 A análise do discurso como ferramenta para compreender o fenômeno de pesquisa

A mais correta análise ou compreensão sobre qualquer realidade, seja ela urbana ou rural, não pode, em momento algum, estar desconectada de sua trajetória histórica. Essa afirmação, com a qual se dá início o presente subtítulo, nada mais é que uma demarcação com a qual se busca intensificar o pressuposto da historicidade.

Nesse sentido, para dar início a esta pesquisa, busquei trazer nos primeiros capítulos uma contextualização histórica do fenômeno a ser pesquisado, o qual trata-se, em linhas gerais, da Educação Ambiental no âmbito do Programa de ATES no NO São Gabriel. Assim, para melhor compreender a atual conjuntura desse Programa, foi realizada uma contextualização das políticas de Educação Ambiental e de Extensão Rural Pública no Brasil, bem como da conformação territorial dos assentamentos de reforma agrária.

Além dessa contextualização, fez-se necessário incorporar ao texto os aportes de autores do campo da Educação Ambiental, os quais serão utilizados como referenciais bibliográficos e fontes de categorias de análise para esta pesquisa. Os principais autores utilizados foram Layrargues (2012) e Sauvé (2005), os quais estabelecem um mapeamento das tendências e correntes presentes no campo da Educa o Ambiental. O primeiro autor agrupa as diversas tendências de Educa o Ambiental em três macrotendências, enquanto a segunda classifica as práticas de Educa o Ambiental em quinze diferentes correntes. Também foi utilizada Sauvé (1997) para a contextualiza o e análise sobre as concep es da categoria *meio ambiente*²¹ apresentadas pelos sujeitos entrevistados.

Por tratar-se de uma pesquisa onde os fen menos sociais estão evidenciados, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, a qual   definida por Strauss; Corbin (p.12, 2002²²)

Com o termo “pesquisa qualitativa”, compreendemos qualquer tipo de pesquisa que produz resultados que não podem ser alcançados por meio de procedimentos estatísticos ou outros meios de quantifica o. Pode tratar-se de uma investiga o sobre a vida das pessoas, as experiências, comportamentos, emo es e sentimentos, bem como o funcionamento

²¹ Ver Anexo 01: Quadro “A tipologia das concep es sobre o ambiente na EA” (SAUVÉ, 1997).

²² Tradu o do pesquisador.

organizacional, os movimentos sociais, os fenômenos culturais e a interação entre as nações.

Nesse sentido, optei por trabalhar com o Estudo de Caso. Para os autores Lüdke e André (1986, p.17) o Estudo de Caso se caracteriza por ter o centro da pesquisa bem delimitado, com sua singularidade e seu interesse próprio.

Para esses autores, o Estudo de Caso possui sete características²³ importantes que devem ser consideradas durante o desenvolvimento do trabalho.

Para atender aos objetivos propostos nesse trabalho, Além da utilização de vasto referencial bibliográfico, realizei entrevistas junto a atores sociais que executam as ações de ATES, ou seja, a equipe técnica. Para Minayo (2004, p. 57)

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma fala despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. [...] Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo entendida por nós como uma conversa a dois com dois propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal, que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico.

Considerando a atual estrutura organizacional do Programa de ATES, o público consultado na pesquisa se limitou ao NO São Gabriel. Nesse sentido, entrevistei seis membros da equipe técnica que atua nesse NO, a qual, em 2014, totalizava nove técnicos²⁴.

A entrevista foi realizada com questionamentos abertos (Apêndice 01), os quais serviram apenas como introdução de temáticas relevantes da pesquisa, com as quais busquei instigar o discurso dos sujeitos, de forma que, através da transcrição e análise do diálogo estabelecido, pudesse captar as informações sobre a forma como eles percebem e/ou executam as ações de Educação Ambiental no

²³ 1) Visam a descoberta; 2) Enfatizam a interpretação de um contexto; 3) Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; 4) Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação; 5) Revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; 6) Procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; 7) Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17).

²⁴ O projeto de pesquisa previa que seriam entrevistados todos os membros da equipe. Entretanto, como dois membros eram recém contratados e um terceiro estava momentaneamente afastado da região, optou-se por entrevistar os seis membros presentes que compunham a equipe a mais tempo (há no mínimo 06 meses).

Programa de ATES, bem como aspectos de sua subjetividade no que tange à percepção da categoria ambiente.

Com o objetivo de preservar a identidade dos entrevistados, na presente pesquisa eles estão identificados através de códigos. Estes códigos foram elaborados de forma a melhor identificar os sujeitos a partir das funções que desenvolvem no âmbito do Programa. Dessa forma, utilizei a letra S para identificar os que atuam na área social do Programa, a letra T para os que atuam na área técnica (agrícola) e a letra A para o que atua na área Ambiental (Gestão Ambiental).

Quadro 02: Identificação e descrição dos sujeitos entrevistados na pesquisa.

Código de identificação	Perfil do entrevistado
S1	Contratada como Extensionista Rural de Nível Médio da área Social, desde 2011. É assentada no município de Santa Margarida do Sul. Foi acampada no município de São Gabriel. Frequentou escolas do MST, possuindo formação em Técnico em Saúde Comunitária pelo Movimento.
S2	Contratada como Extensionista Rural de Nível Médio da área Social, desde 2013. É assentada no município de São Gabriel, onde também permaneceu muitos anos acampada. Frequentou escolas do MST, possuindo formação em magistério.
A1	Contratada como Extensionista Rural Técnica da área agrícola, mas atua principalmente na área ambiental, desde 2012. Não é assentada e mora no perímetro urbano de Santa Margarida do Sul. Não frequentou escolas do MST. Possui formação em Tecnólogo em Agricultura.
S3	Contratada como Extensionista Rural de Nível Médio da área Social, desde 2010. É assentada no município de São Gabriel. Foi acampada no município de São Gabriel durante quase dez anos, tendo sido uma forte liderança do MST na região e RS. Possui Licenciatura em Geografia e lecionou em escolas do MST.
T1	Contratada como Extensionista Rural Técnica da área Produtiva, desde 2012. É vizinha de um assentamento em Santa Margarida do Sul. Não frequentou escolas do MST. Possui formação em Técnico em Agropecuária.
T2	Contratado como Extensionista Rural Técnico da área Produtiva, desde 2013. É assentado no município de Santa Margarida do Sul. Foi acampado junto MPA, na região norte do RS. Não frequentou escolas do MST. Possui formação em Técnico em Agropecuária.

Org.: Pinheiro, A. E. (2015)

Assim, utilizei a metodologia de análise de discurso intitulada Análise Textual Discursiva (ATD), descrita por Moraes; Galiazzi (2006, p.118). Trata-se da utilização de um método que se caracteriza por possuir um forte potencial de influência da perspectiva do autor sobre os resultados finais, pois é este quem agrupa as

categorias às quais julga pertinentes no discurso dos entrevistados e estabelece, através destas, os metatextos que servirão de base para as conclusões da pesquisa.

A ATD subdivide-se em quatro momentos principais (Figura 4), dos quais, os três primeiros constituem etapas para a construção do quarto momento, tal como resumidamente demonstram Moraes; Galiazzi (2006, p.11-12)

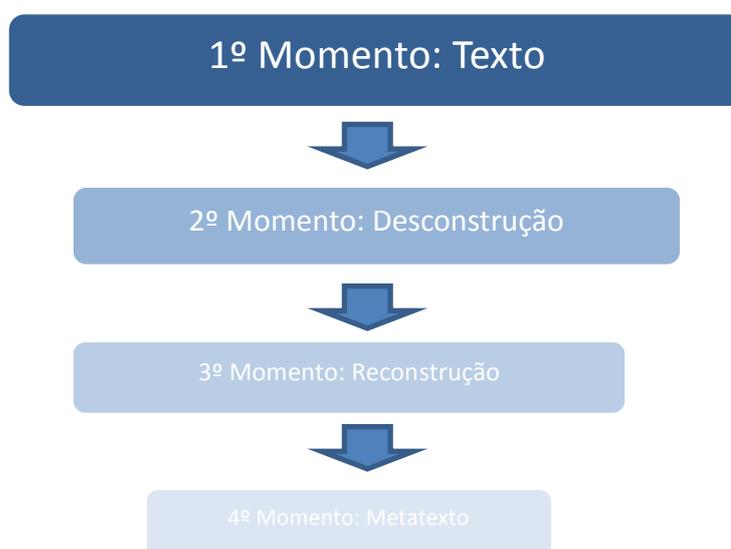
1- *Desmontagem dos textos*: Também denominado processo de unitarização, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.

2- *Estabelecimento de relações*: este processo denominado de categorização envolve constituir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias.

3- *Captando o novo emergente*: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.

4- *Um processo auto-organizado*: o ciclo de análise, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim, é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se.

Figura 4: Fluxograma síntese da metodologia de Análise Textual Discursiva



Org: Pinheiro, A. E.. (2015)

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa buscou explicitar, de maneira geral, qual a forma que a Educação Ambiental se apresenta nas ações do Programa de ATES desenvolvidas no NO São Gabriel. Para tanto, além de uma revisão bibliográfica que abordasse tanto os campos sociais da Educação Ambiental e da Extensão Rural, quanto o histórico do rural brasileiro como um todo, foram entrevistados alguns sujeitos que atuam na execução dessa política pública nos assentamentos, os técnicos de ATES.

A análise das entrevistas foi realizada através da metodologia ATD, a qual está descrita no capítulo 3.

Esse capítulo contém três subtítulos. No primeiro estão os resultados da ATD, até o ponto onde são construídas as categorias finais, a partir das quais são construídos os metatextos. O segundo subtítulo equivale ao primeiro metatexto, no qual se buscou analisar a forma através da qual são realizadas as atividades de Educação Ambiental pelos técnicos. O terceiro subtítulo apresenta o segundo metatexto, no qual se desenvolveu uma análise para compreender alguns aspectos relacionados a função desempenhada, no âmbito do Programa, pelos sujeitos entrevistados, bem como as suas concepções a respeito da categoria meio ambiente.

4.1 A construção das categorias na ATD

Após a análise das entrevistas, extraí 150 categorias iniciais²⁵ diretamente das transcrições das falas dos entrevistados, a partir das quais, foram estabelecidas seis categorias intermediárias, apresentadas no Quadro 03.

Quadro 3: Construção das categorias intermediárias.

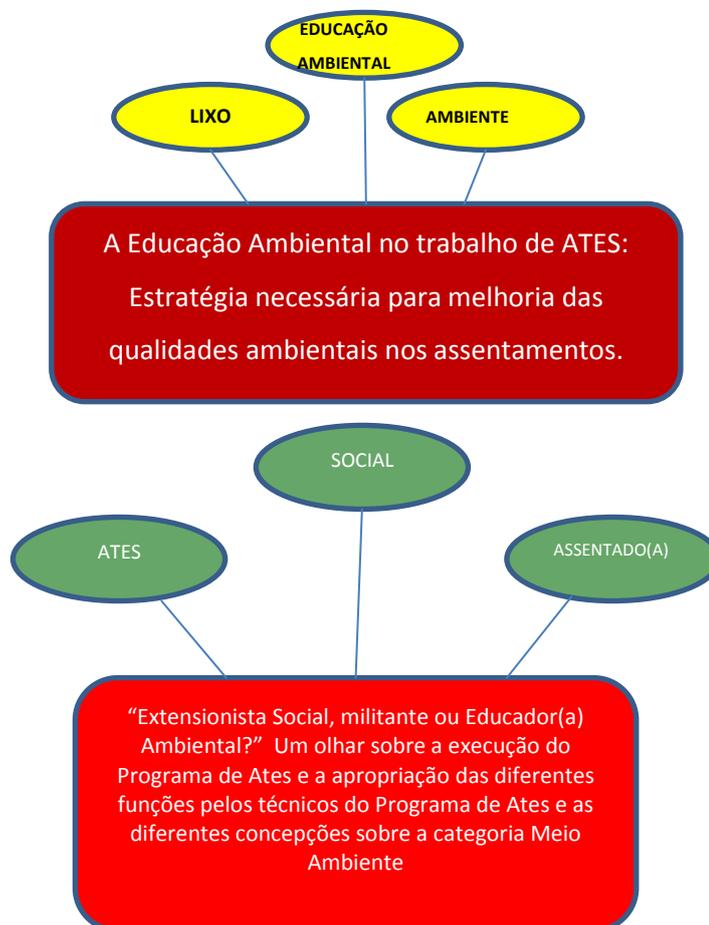
ATES	ATES; Diferencial; Responsabilidade; Troca de experiências; Orientações; Oficinas; Questionamento; Assistência técnica; Desenvolvimento; Diálogo; Sigra, fitoterapia, agroecologia; Problema do individualismo; determinante; desenvolvimento.
Social	Social; Mulheres; Jovens; Crianças; Produção social.
Lixo	Questão ambiental; Questão sociocultural; Coleta; Destinação; Reaproveitamento; Embalagem de agrotóxico.
Assentada (o)	Assentado(a); Acampada (o); Escola itinerante; COPTec; Militante; Povo; Movimento; MST; Autonomia; Família; Autonomia.
Ambiente	Conscientização; Dever; Saúde, cuidado, manutenção, terra, grande dever; diversificação;
Educação Ambiental	Não tenho trabalhado muito; Pretendo começar a trabalhar; famílias; crianças; escola; agrotóxico; planejamento e demandas dos assentamentos; interesse; orientação pontual; visitas técnicas;

Org.: Pinheiro, A. E. (2015)

Ao final, as categorias intermediárias foram agrupadas em duas categorias finais, as quais estão representadas como títulos dos metatextos (Figura 05) construídos a partir da ATD.

²⁵ Por existir repetição de algumas categorias iniciais, associadas à mesma categoria intermediária, essas primeiras aparecem apenas uma vez no quadro demonstrativo abaixo.

Figura 05: Construção das categorias finais, sob a forma de títulos dos metatextos, a partir das seis categorias intermediárias



Org.: Pinheiro, A. E. (2015)

A construção dos metatextos, possibilitada através do conjunto de procedimentos metodológicos da ATD, acaba por provocar o que Moraes (2003, p. 192) chama de *tempestade de luz*, referindo-se à explosão de novas ideias e formas de compreensão que surgem em meio à análise e são desenvolvidos e expressados nos metatextos.

4.2 A Educação Ambiental no trabalho de ATES: Estratégia necessária para melhoria das qualidades ambientais nos assentamentos.

“São as oficinas e o trabalho com as escolas também. Tipo a questão do lixo: o lixo é uma questão ambiental, sociocultural na verdade” (S1)

A Educação Ambiental, enquanto mediadora de processos que levem a modos de vida mais compatíveis com as necessidades humanas e com a capacidade de regeneração do planeta, tem especial importância no trabalho de extensão rural. Dentro do conjunto de políticas públicas que regem esse serviço, o Programa de ATES é um dos que trazem claramente a incorporação da temática ambiental em seu meio.

O Manual Operacional de ATES (2008; 2011) prevê que devem ser realizadas atividades de gestão e Educação Ambiental. Entretanto, desde já, uma crítica que cabe ser feita é o simples fato de tratar-se de um manual, com toda a rigidez que o conceito carrega, possibilitando pensar que o mesmo traz consigo significados contraditórios ao conceito de Educação. Assim, para além das incompatibilidades conceituais, o mesmo nada traz de muito específico em seu conteúdo sobre as ações de Educação Ambiental que devem ser desenvolvidas.

Isso pode ser parcialmente visualizado na forma como alguns entrevistados relataram a existência de um campo de preenchimento no Sistema de Gerenciamento Remoto da ATES (SIGRA), o qual, segundo eles, é individualmente preenchido para cada família, onde se relatam aspectos da qualidade ambiental do lote e da situação da própria família (existência de vegetação nativa, destinação do lixo doméstico e agrícola, destinação de efluentes, dentre outros temas). Ou seja, ao estabelecer uma relação entre trabalho previsto e demandado pelo programa, os entrevistados relataram apenas a existência dessa ferramenta de gerenciamento remoto, como fica evidente nas falas transcritas abaixo.

“Na área social é bastante abordado, mas não que isso não seja abordado nas outras áreas. Quando a gente vai fazer visita do SIGRA, a gente pergunta: - E o lixo? O que tu faz com o lixo seco? O que tu faz com as embalagens de agrotóxico?[...] O que tu faz com embalagem de medicamento veterinário? – No primeiro semestre do ano a gente faz isso. E aí quando a pessoa diz – Ah, não sei... jogo num buraco... queimo... não sei o que... - Aí é claro que o técnico que tá fazendo a entrevista dá a orientação, que tem que entregar onde comprou, ou que tem soltar numa lixeira aqui na cidade.” (S3)

“[...] a gente tá sempre aí falando. Vai fazer visita e pergunta do lixo, pergunta... e fala que... explica que pode separar, pode usar na horta...” (T1)

Entretanto, dois pontos que dizem respeito às ações de Educação Ambiental foram particularmente relevantes para o entendimento da importância dada e o esforço despendido pela equipe em questão. A primeira se refere ao trabalho desenvolvido em escolas onde estudam os filhos de assentados, nas quais a temática ambiental é bastante presente. O segundo refere-se ao trabalho desenvolvido diretamente com as famílias assentadas, o qual pode ser referenciado nas demandas levantadas de forma coletiva entre as famílias, ou oportunamente na ocasião das visitas a campo ou atendimento no escritório.

4.2.1 As atividades de Educação Ambiental desenvolvidas nas escolas

Nas escolas localizadas dentro dos assentamentos e em seu entorno, as atividades desenvolvidas pela ATES têm a pretensão de alcançar as mudanças nas famílias assentadas através de trabalhos feitos diretamente com as crianças.

Esse interesse especial pelo trabalho com as crianças pode ser explicado por um lado pela formação em áreas do campo da Educação (magistério e licenciaturas) e, por outro lado, pela percepção de que as crianças tenham um olhar diferenciado para a questão ambiental, a qual é colocada em contraposição ao possível desinteresse dos adultos, relatado pela entrevistada T1.

“As crianças têm essa clareza que os pais não têm, né?! Não têm ou não querem ter... porque a gente tá sempre aí falando... vai fazer visita, pergunta do lixo, [...] explica que pode separar, pode usar pra horta.” (T1)

Junto às crianças, a tomada de consciência que se atinge através desses trabalhos parte da compreensão da problemática apresentada pelos técnicos e colocada em confronto com a realidade vivenciada por elas no dia a dia. Isso ficou bastante claro quando a entrevistada S3 relatou parte dos trabalhos que são desenvolvidos nas escolas.

“A partir do momento que tu faz esse trabalho com as crianças, e que tu diz que aquele lixo vai contaminar o lençol freático, os mananciais hídricos e pá-pá-pá... eles já se dão conta de que daqui a poucos anos a água vai ser um problema para a humanidade, daí que nós temos que preservar, e que nós temos o privilégio de termos aqui o Aquífero Guaraní à nossa... né!? Então, como as crianças passaram muito trabalho com a questão da seca que teve aqui nos últimos anos, que tinha que puxar água de longe, porque não tinha água, não tinha água, não tinha água... Aí pá! Né!? (eles pensam) Bah, não tinha água... Bah, vai ter água quando eu crescer? Bah, eu vou tomar o quê?” (S3)

Ou seja, não é necessário um grande esforço por parte das crianças para correlacionar os efeitos prejudiciais da estiagem que eles vivenciaram, com a degradação ambiental dos mananciais hídricos, bem como, hipoteticamente, fazer projeções futuras sobre as condições de vida caso nada seja feito para resolver tais problemas.

Dessa forma, a temática ambiental é uma das mais presentes nas atividades realizadas pela equipe nas escolas, dividindo espaço com outras questões como a valorização do “ser assentado”, ou seja, a autoafirmação, e a soberania alimentar, presente em atividades como construção de horta e preparo de alimentos para consumo. Entretanto, ambas não são desenvolvidas em igual proporção que a ambiental.

De acordo com os relatos, dentro do que é trabalhado em meio a temática ambiental as duas áreas específicas mais centrais são a problemática em torno do lixo e a preservação dos recursos naturais.

Os trabalhos desenvolvidos em torno da problemática do lixo podem ser classificados de diferentes formas dentro do campo social da Educação Ambiental. Essa classificação varia de acordo com a intencionalidade da proposta, bem como da abordagem tomada.

Sauvé (2005, p. 17-45), em seu mapeamento das correntes de Educação Ambiental, relaciona uma série de características intrínsecas que podem ser utilizadas como critérios de identificação e diferenciação entre as correntes. Segundo a autora

Os programas de educação ambiental centrados nos três “R” já clássicos, os da Redução, da Reutilização e da Reciclagem, ou aqueles centrados em preocupações de gestão ambiental (gestão da água, gestão do lixo, gestão da energia, por exemplo) se associam à corrente conservacionista/recursista. Geralmente se dá ênfase ao desenvolvimento de habilidades de gestão ambiental e ao ecocivismo. Encontram-se aqui imperativos de ação: comportamentos individuais e projetos coletivos. Recentemente, a educação para o consumo, além de uma perspectiva econômica, integrou mais explicitamente uma preocupação ambiental da conservação de recursos, associada a uma preocupação de equidade social. (SAUVÉ, 2005, p. 20)

Ou seja, as atividades desenvolvidas pela equipe de ATES nas escolas, no que tange a temática do lixo, por sua abordagem, estão associadas a corrente conservacionista/recursista, de acordo com a autora acima citada. Entretanto, por sua intencionalidade, a qual passa pela incorporação de uma temática que faz parte

de um problema visível e palpável para essas crianças²⁶, não só no ambiente escolar, mas também de seu cotidiano nos assentamentos, essas ações podem também estar associadas à corrente biorregionalista, no sentido de que está fortemente relacionada com a problemática local.

Também pode-se afirmar que os trabalhos desenvolvidos em torno da temática da preservação de recursos naturais estabelecem relação com as mesmas correntes em torno da temática do Lixo, principalmente a corrente conservacionista/recursista.

Confrontando essas mesmas práticas com a classificação descrita por Layrargues (2012, p. 403-404), ao menos uma ponderação deve ser realizada antes de qualquer escolha que venha a enquadrá-las definitivamente em uma ou outra das três macrotendências descritas.

Essas atividades desenvolvidas nas escolas possuem algumas características que as aproximam tanto da macrotendência conservacionista quanto da macrotendência pragmática. Isso por explorarem a questão da degradação ambiental e do lixo, por vezes, através de proposições que envolvem soluções individuais, como é o caso da reciclagem e da produção sustentável.

Por outro lado, acaba por ir muito além do discurso abstrato da proteção do meio ambiente, com um fim em si mesmo. No relato da reflexão sobre os problemas gerados para as crianças pela estiagem, observa-se a inserção do ser humano enquanto biologicamente e socialmente dependente de um ambiente equilibrado. Ou seja, promove-se a reflexão não a partir de uma natureza descolada das pessoas, nem de uma natureza pertencente às pessoas, mas de uma natureza com pessoas. Esse aspecto faz essas práticas aproximarem-se da macrotendência crítica da Educação Ambiental, faltando-lhes, no entanto, o caráter diretamente crítico ao modo de produção capitalista para que sejam, integralmente, enquadradas na macrotendência crítica.

4.2.2 As atividades de Educação Ambiental desenvolvidas a partir das demandas dos assentados

²⁶ De acordo com a entrevistada S1, no município de São Gabriel não existe coleta de lixo no meio rural, o que acaba causando descarte inadequado, bem como acumulação de lixo no entorno das residências.

O levantamento de demandas de trabalho da ATES junto aos assentados é outro fator que impulsiona as atividades de Educação Ambiental no âmbito do Programa. O principal levantamento é realizado anualmente, em reuniões coletivas feitas em cada assentamento. Dali saem as principais demandas que servirão de base para o planejamento de trabalho da equipe para o prazo de um ano. Outras demandas aparecem também no dia a dia da equipe, nas visitas às famílias assentadas ou quando essas procuram o escritório da equipe técnica do NO, mas, nesse caso, acabam gerando ações de caráter mais pontual e local, enquanto as demandas levantadas de forma coletiva acabam gerando ações mais abrangentes, tanto em público quanto em espaço.

A abrangência das temáticas abordadas nessas atividades tem maior diversidade que o trabalho desenvolvido nas escolas. O conjunto de problemáticas que envolvem o lixo também tem forte presença nesse espaço, mas outras temáticas também acabam tendo considerável importância nas discussões, principalmente as que giram em torno do tema da produção sustentável e também na área da legislação ambiental. Em todas essas, a *orientação* predomina entre os métodos de comunicação exercidos pela equipe, principalmente quando se tratam de atividades individuais por família, como as visitas.

“Eu vejo (a Educação Ambiental) nas orientações, nas oficinas e no próprio questionamento do assentado pra nós, fazer com que nós busque... se tu não sabe, tu vai correr atrás, saber de que forma lidar... a gente tenta o máximo possível desenvolver essas informações, orientações.” (S1)

Sobre a questão do lixo, os trabalhos estão muito concentrados em torno da separação, reutilização e compostagem. Embora esta acabe sendo a principal temática desenvolvida pela equipe dentro do campo da Educação Ambiental, a entrevistada A1, revela aspectos que se tornam grandes entraves para a efetivação dessas atividades enquanto melhorias de qualidade de vida para as famílias.

“Eu acho que ela (Educação Ambiental na ATES) não tem aquela abrangência que seria necessária em relação a isso, em relação à questão ambiental. É, tem algumas coisas que a gente consegue trabalhar, mas ela não é incisiva, eu acho que ela poderia ser mais, que ela poderia ter mais ações inclusive dentro dessa questão ambiental, por ser assentamento novo, por estar tudo andando... o pessoal ainda queima o lixo, o pessoal ainda... tem aquelas questões ambientais que são básicas que não precisariam mais existir, mas que por falta de estrutura (do Estado) tu não tem como agir mais firme, mais fundo, né!? Aí a gente acaba... a gente vai lá, orienta, faz separar o lixo. Mas ainda é tudo na base da orientação porque – eu separo, mas eu não tenho indústria que... o que que eu faço com esse lixo seco? – não tem quem recolha! Aí faz um buraco e joga ali, ou bota fogo... tu orienta uma coisa mas estruturalmente a pessoa não tem como agir sobre aquela orientação. Mas a equipe tá fazendo o trabalho dela, a gente consegue orientar, a gente tem uma agrônoma que consegue lidar

com essas questões ambientais maiores, de explicar o que que é um rio, um riacho, uma APP, o que que é uma reserva, o que que eu posso fazer aqui, o que que eu não posso... - de tirar essas dúvidas que as pessoas ainda tem bastante.” (A1)

A fala da entrevistada A1 contribui fortemente para o entendimento de uma possível não conversão dessas atividades em reais melhorias de vida dos assentados, apresentando uma postura crítica à falta de um serviço legitimamente público. Entretanto, o principal entrave mencionado por ela refere-se exclusivamente à problemática do lixo, pela falta de mecanismos que façam o mesmo retornar ao ciclo industrial. Dessa forma, ela vê importância em ações de Educação Ambiental que se enquadram na corrente naturalista/recursista (SAUVÉ, 2005, p. 20), bem como exprime uma aproximação político-ideológica com a macrotedência Pragmática do campo da Educação Ambiental (LAYRARGUES, 2012, p.403).

A entrevistada S2, por sua vez, incorpora outras abordagens e outros sentidos às ações de Educação Ambiental desenvolvidas nos assentamentos, trazendo inclusive a temática de discussão que envolve os problemas relacionados com o uso de agrotóxicos.

“Eu, até agora não estou trabalhando muito. Nós temos, na ATES alguns técnicos como a <Extensionista da área ambiental>²⁷, que tem esse cuidado maior. Mas eu pretendo pegar e começar a desenvolver esse trabalho com as mulheres e com os jovens também, que é um... não só ver o assentamento com jeito melhor de viver num ambiente mais saudável pra nossas vidas, né!? É difícil de tirar esse costume de, tipo, jogar o lixo ali... também tem a questão dos venenos, das embalagens de agrotóxicos... E não tem coleta. Pelo menos se tivesse uma coleta, não teriam tantas sacolas, tantos vidros, tantos lixos por aí jogados. Mas eu acho que tudo começa pela... aquela parte de conversar, de trazer... talvez se tu conseguisse trazer cem delas, e conseguir manter, com certeza vai ajudando, né!? Se cem dessas famílias conseguir que não plante com agrotóxico, nós vamos ter um grande lucro, né!? Bem bom pra natureza e pro meio ambiente.” (S2)

No seu discurso, a entrevistada S2 faz referência à problemática do lixo, de forma que, embora correlacionando com questões culturais ou costumeiras, relata a importância determinante do fato de não haver coleta do lixo no meio rural para essa problemática.

Sobre a questão dos agrotóxicos, ao relatar esse problema, a entrevistada S2 fala também do método utilizado para essa situação, destacando a importância da aproximação e do diálogo (“[...] aquela parte de conversar, de trazer”) para a obtenção do êxito, o qual, ao que se entende, vem a ser melhoria das qualidades ambientais.

²⁷ Preservou-se o nome.

Articulando em seu discurso a importância da Educação Ambiental não só para melhoria de qualidade para a vida para as pessoas (“um ambiente mais saudável para as nossas vidas”), mas também para a natureza não humana (“Bem bom pra natureza e pro meio ambiente”), a entrevistada S2 demonstra uma maior vinculação com a corrente Naturalista (SAUVÉ, 2005, p. 20). Aproxima-se também da macrotendência conservacionista do campo da Educação Ambiental (LAYRARGUES, 2012, p.403), por reconhecer a natureza de forma desligada do ser humano, embora a situação contra hegemônica em que se encontra a negação frente ao uso de agrotóxicos a coloque, de certa forma, próxima da macrotendência crítica da Educação Ambiental (LAYRARGUES, 2012, p.403).

A entrevistada S1 não vai além de suas colegas no entendimento sobre a Educação Ambiental no Programa de Ates, no sentido de que também acaba dando prioridade à problemática do lixo e centralidade à falta de coleta deste. Sobre as atividades de Educação Ambiental desenvolvidas no âmbito do Programa de ATES, ela afirma que

“São as oficinas e o trabalho com as escolas também. Tipo a questão do lixo: o lixo é uma questão ambiental, sociocultural na verdade, e daí até a gente já tá com um trabalho lá no Caiboaté (PA Conquista do Caiboaté) a gente já fez esse trabalho de estudo dos solos, e falar sobre a questão do lixo no Brasil, que é importante a reciclagem, né?! E o interior é o mais afetado com isso, porque as pessoas não tem recolhimento do lixo. Aqui em São Gabriel não tem recolhimento do lixo. EM Santa Margarida tem, mas aqui não tem, três vezes por semana.” (S1)

Nesse sentido, aproxima-se das mesmas classificações que a entrevistada S2.

Embora se possa partir do pressuposto que o planejamento das atividades a serem desenvolvidas junto aos assentados é determinado a partir do levantamento de demandas, coletiva ou individualmente, junto aos mesmos, é necessário considerar que, existem visões diferenciadas entre os membros da equipe, que, apesar de divergirem entre si, convergem quando essa visão se torna ação, a qual, nesse caso, se chama orientação.

4.3 “Extensionista Social, militante ou Educador(a) Ambiental?” A apropriação das diferentes funções pelos técnicos do Programa de Ates e as diferentes concepções sobre a categoria Meio Ambiente

O modo através do qual as pessoas reconhecem o mundo a sua volta esta intrinsecamente relacionado com a sua formação enquanto sujeito. Dessa forma, as diferentes visões apresentadas pelos técnicos de ATES entrevistados fazem supor que as funções que são por eles desenvolvidas, para além das metas contratuais específicas, estão intimamente relacionadas com o seu histórico de vida, sobretudo os que vêm de uma trajetória de militância ou ativismo político dentro de movimento social.

A compreensão que esses sujeitos apresentam sobre a categoria meio ambiente, ou simplesmente ambiente, torna-se algo de importante relevância quando se pretende analisar as práticas desses atores sociais. Ou seja, a compreensão sobre essa categoria interfere na (e é interferida pela) forma através da qual esses sujeitos realizam ou planejam realizar ações de Educação Ambiental em suas atividades enquanto técnicos de ATES, sendo isso bastante notável nas falas de alguns entrevistados.

A entrevistada S1, a qual possui formação na área da saúde e, de acordo com seu relato, realiza trabalhos em torno dessa temática, afirma que ambiente é

“Meio ambiente eu entendo como saúde também. Porque é através da... Quando se fala em ambiente se fala em solos, se fala em plantas, se fala em cuidado, se fala em... em vida, né!? Quando tu tem a terra, a terra é pra ti cuidar, pra ti trabalhar nela, pra ti plantar... e pra ti manter ela saudável. Então, independente do... claro, eu nem tenho muito entendimento... Meio ambiente é questão de saúde, de cuidar da saúde ambiental: do solo, das plantas, dos seres vivos...Saúde num plano geral, né!?”

A compreensão sobre a categoria meio ambiente apresentada por ela aproxima-se muito da concepção tipológica “**Ambiente como um problema**”²⁸ descrita por Sauvé (1997, p. 3), a qual se caracteriza por conceber o ambiente como “*o nosso ambiente biofísico, o sistema de suporte da vida que está sendo ameaado pela polui o e pela degrada o. Nós devemos aprender a preservar e a manter a sua qualidade.*”

A entrevistada S2, da mesma forma que a entrevistada S1, apresenta uma compreensão aproximada da concep o tipológica “Ambiente como um problema”.

²⁸ Anexo 01.

“Eu acho que nós assentados temos um grande dever com o meio ambiente. Nós temos... O cuidado com a nossa terra, com as matas, com as reservas, com as APPs, que são as áreas de preservação permanente, que não podem ser mexidas, que tem que ser cuidadas... Nós não temos esse cuidado, enquanto assentado porque, tá... tem esse cuidado porque é obrigatório, mas não aquela conscientização que tem que cuidar aquilo ali, como – bah! Aqui nós não temos reciclagem! – que aqui falta muito isso. E com nós, o meio ambiente, eu acho que ele necessita de um olhar melhor.” (S2)

Sauvé (1997, p.3) descreve a existência de correlações entre essa concepção tipológica de meio ambiente e as práticas de Educação Ambiental desenvolvidas a partir dela, as quais estariam empenhadas na resolução de problemas, adotando um enfoque pragmático.

A entrevistada A1 apresenta uma concepção de meio ambiente que aproxima-se da descrição de concepção tipológica de meio ambiente “Ambiente como um lugar para se viver”(SAUVÉ, 1997, p. 3).

“Eu acho que o meio ambiente é aquele lugar que eu busco e que eu tento trabalhar nos assentamentos e que aquela família se sinta bem naquele meio em que vive, né?! Ela tem que se sentir bem ali. Então, tem que fazer ações naquele meio para que ela se sinta bem, para que os filhos se sintam bem, para que os filhos queiram ficar naquele ambiente, para que os netos queiram ficar ali... pra ti ter uma sucessão, né!? [...] Então eu acho que meio ambiente a gente tem que entender como um todo, né!? O meio onde ela vai viver. E é aí que nós buscamos alternativas... uma produção mais sustentável, um lugar melhor pra se viver daí... Eu sou da parte agrária né?! Mas, eu sinto que o meu... acho que a contribuição da gente ainda é muito social, principalmente nos assentamentos de São Gabriel que são muito novo, né?! Eu não consigo separar uma coisa da outra dizer assim – Não, eu não sou técnico social – porque é um trabalho social, o fato de tu ir lá, e agora nós estamos querendo montar um horto medicinal no assentamento, é um trabalho muito social e eu vou lá como a parte agrária, tipo – Essa aqui é a adubação... Esse aqui é um pé de tal...- Mas é um trabalho muito mais social, consegue abranger muito mais isso. E fazendo isso tu vai conseguir melhorar o ambiente pras pessoas. Então tu vai fazendo com que nesse meio ambiente, esse meio que eles vivem vá se tornando um pouco melhor.” (A1)

Segundo Sauvé (1997, p. 3), essa concepção compreende o meio ambiente como

[...] o nosso ambiente do cotidiano, na escola, nas casas, na vizinhança, no trabalho e no lazer. Esse ambiente é caracterizado pelos seres humanos, nos seus aspectos sócio-culturais, tecnológicos e componentes históricos. Esse é o nosso ambiente, que nós devemos aprender a apreciar e desenvolver o senso de pertencer a ele. Nós devemos cuidar do "nosso espaço de vivência". (SAUVÉ, 1997, p. 3)

Esta concepção de meio ambiente está relacionada com as ações de Educação Ambiental que visam estabelecer relações mais harmônicas entre indivíduo e natureza, ou, em outras palavras, uma educação para e sobre o

ambiente como um local para se habitar (DEHAN & OBERLINKELS, 1984, Apud SAUVÉ, 1997, p. 3).

O entrevistado T2 traz, juntamente com a sua compreensão sobre a categoria meio ambiente, um relato marcante sobre intoxicação com a utilização de agrotóxicos que resultou na sua opção por uma agricultura de fato mais sustentável.

“É que meio ambiente tem vários conceitos, né!? Aí tem muitos que usam o conceito de meio ambiente como o meio que tu vive, as tuas relações tuas com a terra, com o solos... Aí pra nós, principalmente pra mim, no meu caso, na parte agrária é isso, que o meio ambiente é essa relação de mãe pra filho, né!? Porque tudo que tu te alimenta tudo provém da terra, provém do meio ambiente. [...] Se você não respeita a terra, você usa veneno, uma hora isso vai voltar pra ti, como na minha história isso já aconteceu comigo. Meu tio plantava fumo e eu aplicava o desbrotante, como é o nome do bichinho mesmo... é citrato? Um que ataca o sistema nervoso... Não cheguei ir para o hospital, mas por pouco não bati as bota! Eu tenho arritmia cardíaca, daí fiquei uns três meses que toda a semana tinha uma crise. Depois daquilo, se tão aplicando glifosato a dois quilômetros lá de casa eu já sinto o cheiro! Depois daquilo eu nunca mais lidei com veneno [...] Mas enfim, melhoramos e nunca mais usei veneno! Então é isso, né!? Essa é a minha relação, eu na parte agrícola, principalmente nas lavouras de arroz, é indicar os cultivos orgânicos, é lidar com essas questões de licença ambiental que agora vai ter que ser feito... a minha prática é voltada para a agricultura sustentável orgânica, a minha prática enquanto técnico.” (T2)

A concepção de meio ambiente expressa pelo entrevistado T2 aproxima-se de um enquadramento na concepção tipológica “Ambiente como biosfera”, no sentido que, além de utilizar um estudo de caso aplicado a problemas globais (SAUVÉ, 1997, p. 4), considera a relação entre ser humano e meio ambiente uma “relação de mãe para filho”, que tudo nos dá e a quem devemos respeito e cuidado.

A entrevistada S3, parte de uma abordagem mais antropológica para conceituar a categoria meio ambiente. Apesar de sintetizar em poucas palavras, a fala dela traz de forma bastante clara a incorporação do ser humano, de forma central, na constituição do que é ambiente.

“O meio ambiente é o meio... é o ambiente onde o ser humano produz a sua existência, onde o ser vivo produz a existência.” (S3)

Ou seja, se o meio ambiente é onde o ser humano constrói a sua existência, a relação entre ambos é o que o constrói ser humano em si, logo, somos humanos por estarmos em permanente relação com o meio ambiente que nos cerca.

Dessa forma, analisando a concepção apresentada por ela, frente às concepções tipológicas descritas por Sauvé (1997), percebe-se que não há um enquadramento óbvio daquela que   apresentada por S3 em nenhuma dessas concep es.

Analisando o conjunto das concepções a respeito da categoria meio ambiente apresentadas pelo público entrevistado, percebe-se que estas demonstram, na maior parte dos casos, um perfil diferenciado entre os técnicos.

Constatou-se que ambos fatores, “histórico de vida” e “atuação dentro do Programa de ATES”, estão relacionados com a concepção sobre a categoria meio ambiente, sendo estes observados em diferentes graus de determinação para cada sujeito entrevistado. Como exemplo, podemos destacar a análise dos entrevistados A1 e T1.

A entrevistada A1, embora tenha em seu vínculo contratual a premissa de trabalho na área agrícola, desempenhando trabalhos na área da gestão ambiental, avalia²⁹ que o seu trabalho, por vezes, possui um caráter mais social do que propriamente agrícola. Em sua compreensão sobre a categoria meio ambiente, ela relaciona de forma direta com o trabalho que desenvolve no dia a dia, logo, pode-se constatar que a atuação dentro do programa de ATES é a principal referência para a sua concepção de meio ambiente. Em outros termos, é o próprio trabalho na ATES que acaba sendo determinante para a compreensão da categoria meio ambiente, que conseqüentemente é determinante para a forma através da qual ela vem a desenvolver atividades de Educação Ambiental.

Já o entrevistado T1, por sua vez, apresenta a sua concepção de meio ambiente muito mais baseada em sua experiência de vida que antecedeu o período em que passou a desenvolver trabalhos enquanto técnico de ATES, ou seja, a forma através da qual desenvolve atividades de Educação Ambiental, a qual mantém relação com a compreensão sobre a categoria meio ambiente, está diretamente relacionada com o seu histórico de vida.

A escolha pelo título “Extensionista social, militante ou Educador Ambiental?” não foi, em momento algum, afirmando que o enquadramento de um dos atores em uma dessas descrições viesse a negar as demais, pelo contrário, buscou afirmar que existem múltiplas funções desempenhadas pelos técnicos no âmbito do Programa, as quais estão relacionadas, em maior ou menor grau, direta ou indiretamente, com o histórico de vida e o trabalho e a função desempenhada por eles no âmbito do Programa.

²⁹ E faz isso de forma bastante correta. (N.A.)

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência de um quadro de desigualdade social, pobreza e conflitos no meio rural, fortemente determinado pelas formas desiguais de uso e posse das terras agricultáveis desde o início da colonização europeia até os dias atuais, impulsionou a criação de políticas públicas de reforma agrária no Brasil, principalmente a partir da metade do Século XX.

A Extensão Rural, enquanto serviço público, surgiu no Brasil na década de 1950, vindo a ser ampliada e transformada nas décadas seguintes, de forma que seus objetivos iniciais, relacionados à ampliação e aceleração da modernização da agricultura, geraram problemas de ordem socioambiental que atualmente a sua resolução tornou-se, em grande parte, o objetivo da ação extensionista.

Desde meados da década de 1990, o público assentado vem sendo beneficiado com políticas públicas de Extensão Rural específicas. A mais recente, o Programa de Ates, traz em suas diretrizes de ação, “atividades de gestão e educação ambiental”, enquanto atribuição das equipes técnicas.

De acordo com as falas dos técnicos entrevistados, o acervo documental do programa, bem como o que verbalmente lhes é transmitido, ou seja, de todo o conjunto de orientações que chegam até as equipes técnicas, nada há de específico com relação às ações de Educação Ambiental.

No NO São Gabriel, as atividades de Educação Ambiental são desenvolvidas principalmente nas escolas que se situam dentro ou no entorno dos assentamentos, juntamente aos filhos dos assentados, bem como diretamente com o público assentado, em atividades individuais (visitas) ou coletivas, de acordo com as demandas levantadas junto aos mesmos, principalmente através de orientações.

Tanto nas escolas quanto diretamente nos assentamentos, a principal temática abordada é a problemática em torno do lixo, tanto o agrícola (principalmente embalagens de agrotóxico) quanto o doméstico. Isso se deve, em grande parte, ao fato de não existir, no município de São Gabriel (onde se situam a maioria dos assentamentos do NO) coleta de lixo no meio rural. Outras temáticas também são abordadas nessas atividades, algumas delas relacionadas à gestão ambiental das atividades agropecuárias desenvolvidas pelos agricultores

assentados, principalmente relativas às alterações recentes da lei florestal, bem como orientações diversas que vão ao encontro de uma produção mais sustentável.

As atividades de Educação Ambiental desenvolvidas pela equipe técnica de ATES do NO São Gabriel, quando analisadas frente às classificações elaboradas por Layrargues (2012) e Sauvé (2005), macrotendências e correntes, respectivamente, apresentam uma diversidade de classifica es.

As atividades de Educa o Ambiental desenvolvidas nas escolas estão associadas às correntes de Educa o Ambiental (SAUVÉ, 2005) conservacionista/recursista, por sua abordagem em torno da temática referente   problemática do lixo, e   biorregionalista, por sua intencionalidade, a qual passa pela incorpora o de uma temática que faz parte de um problema visível e palpável para essas crianças, não são no ambiente escolar, mas também de seu cotidiano nos assentamentos. Essas mesmas a es apresentam aspectos que as aproximam das macrotendências (LAYRARGUES, 2012) conservacionista e pragmática, no sentido de que exploraram a questão da degrada o ambiental e do lixo, por vezes, através de proposi es que envolvem solu es individuais, como   o caso da reciclagem e da produ o sustentável. Entretanto, aproximam-se também da macrotendência crítica no sentido de que acaba por ir muito além do discurso abstrato da prote o do meio ambiente, com um fim em si mesmo, no momento em que problematiza as consequências da degrada o ambiental, acaba por promover a reflexão não a partir de uma natureza descolada das pessoas, nem de uma natureza pertencente às pessoas, mas de uma natureza com pessoas.

Nas atividades de Educa o Ambiental desenvolvidas a partir das demandas dos assentados, as temáticas desenvolvidas também estão muito relacionadas a problemática do lixo, mas também a outras temáticas como a produ o sustentável e a legisla o ambiental. O enquadramento dessas atividades nas correntes descritas por Sauvé (2005) foi de naturalista/recursista a naturalista. Utilizando como referência as macrotendências descritas por Layrargues (2012), o enquadramento nestas foi diferenciado para cada caso, aparecendo separadamente atividades associadas às três macrotendências e, por vezes, atividades que por alguns aspectos aproximavam-se de uma e outros aspectos que a aproximavam de outra.

Sauvé (1997) afirma a existência de rela o entre a concep o de meio ambiente apresentada pelo sujeito e as metodologias utilizadas por estes em a es de Educa o Ambiental. No caso em estudo, constatou-se que estas concep es

estiveram associadas aos fatores “histórico de vida” e “atuação dentro do Programa de ATES”, no sentido que alguns entrevistados associaram a sua concepção de meio ambiente com a função que desempenham no âmbito do programa (tanto a prevista em contrato quanto a que tomou para si), e outros associaram a sua concepção a vivências que tiveram, inclusive, anterior ao momento em que iniciaram o trabalho enquanto extensionistas.

Embora os referenciais utilizados (SAUVÉ e LAYRARGUES) tenham colaborado em grande parte na pesquisa, as categorias utilizadas por eles mostraram-se insuficientes para analisar por completo o universo dessa pesquisa, visto que em alguns casos não foi possível distinguir, de forma absoluta, entre duas categorias que, em tese, não se relacionam. Dessa forma, cabe problematizar se as categorias realmente são suficientes para a análise dessa realidade, ou a metodologia aqui utilizada, vista em seu conjunto, não é compatível com as categorias defendidas pelos autores supracitados.

Enfim, a Educação Ambiental que acontece em meio às ações desenvolvidas no âmbito do Programa de ATES se apresentam como um importante componente do trabalho realizado pelos técnicos. Entretanto, cabe ressaltar que é necessário que haja avanços no campo da Educação Ambiental dentro do Programa, no sentido que esta seja prevista e planejada de forma que venha a integrar o conjunto das ações desenvolvidas, sejam elas ambientais, sociais ou da área produtiva.

REFERÊNCIAS

ACKCELRUD, I. **O que todo cidadão precisa saber sobre a reforma agrária: A luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Global, 1987.

ALVARENGA, A, M. et al. **Educação ambiental e a formação do professor da escola do campo**. Anais do V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental, Joinville, Santa Catarina, 5 a 8 de abril de 2006. Disponível em: <http://www.viberoea.org.br/index.php?secao=secoes.php&sc=125&sub=MCwz&url=_selecionadosfinal1.html>. Acesso em: 05 ago. 2006.

ALTIERI, M. A. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. AS-PTA. Guaíba. Agropecuária, 2002.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

_____, **Decreto de Lei nº 4.739, de 13 de junho de 2003**. Transfere a competência que menciona, referida na Lei no 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências.

_____, **Decreto nº 8.252, de 26 de maio de 2014**. Institui o serviço social autônomo denominado Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural – Anater.

_____, **Manual operacional de ATES**; Ministério do Desenvolvimento Agrário, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/manual_ates_2008_revisado.pdf. Acessado em: 20 de outubro de 2011.

_____, **Lei 12.188, de 11 de janeiro de 2010**. Institui a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária - PNATER e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária - PRONATER, altera a Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12188.htm. Acessado em 17 de fevereiro de 2013.

_____, **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Secretaria da Agricultura Familiar (SAF), Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural (DATER). 2007. Disponível em: <http://www.portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/download/Pnater.doc?version>. Acesso em: 24 de maio de 2014.

_____, **LEI No 601, DE 18 DE SETEMBRO DE 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais. bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm. Acesso em 24 de maio de 2014.

BRITO, F. **O deslocamento da população brasileira para as metrópoles**. São Paulo: Revista Estudos Avançados, Ano 20, nº 57, 2006.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia e Extensão Rural: Contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, Secretaria de Agricultura Familiar – SAF, Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural – DATER. 2004

COSTABEBER, J. A.; CAPORAL, F. R. **“Possibilidades e alternativas do desenvolvimento rural sustentável”**. In: Vela, Hugo. (Org.): Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável no Mercosul. Santa Maria: Editora da UFSM/Pallotti, 2003..

DA COSTA, C. A. S.; LOUREIRO, C. F. B. (ORG.); **A Questão Ambiental: Interfaces Críticas**. Curitiba: Prismas, 2013.

DZIEKANIAK, Cibele Vasconcelos. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos segundo as normas da ABNT**. Rio Grande: FURG, 2014. 59 p. (Informação e documentação; v. 1). ISBN 978-85-7566-309-7.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, J. V.; GALIAZZI, M. C. **Metodologias Emergentes de Pesquisa em Educação Ambiental**. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007 -216p (Coleção Educação em Ciências)

FOLADORI, G. **O capitalismo e a crise ambiental**. Outubro: Revista do Instituto de Estudos Socialistas. São Paulo, n. 5, 2001. p. 117-126.

GIRARDI, E. P. **A luta pela terra e sua conquista**; in Atlas da Questão Agrária. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/arq_capitulos/luta_pela_terra/tabela_8.1.png. Acesso em: 08 de março de 2014.

GRAZIANO DA SILVA, J. **Os desafios das agriculturas brasileiras**; in GUASQUES, J. G.; VIEIRA FILHO, J. E.; NAVARRO, Z. (Org.) A Agricultura Brasileira: Desempenho, desafios e perspectivas. Brasília: Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA), 2010.

A industrialização e a Urbanização da Agricultura Brasileira. UNICAMP, São Paulo, 1993. Disponível em http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v07n03/v07n03_01.pdf. Acessado em 08 de maio de 2014.

INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE (IPCC)/ ORGANISATION DES NATIONS UNIES (ONU); **Contribuição do Grupo de Trabalho I ao Quarto Relatório de Avaliação do Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima.** França, 2007. Disponível em <http://www.ipcc.ch/pdf/reports-nonUN-translations/portuguese/ar4-wg1-spm.pdf>. Acessado em 13 de janeiro de 2013, às 17:30.

LAYRARGUES, P. P. (Coord.) **Identidades da Educação Ambiental Brasileira.** Ministério do Meio Ambiente/ Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário político-ideológico da Educação Ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. Revista Contemporânea de Educação N^o 14 – agosto/dezembro. Rio de Janeiro, 2012.

LEFF, E. **Saber Ambiental sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** Petrópolis, RJ. 9^a Ed. Editora Vozes, 2012.

LITTLE, P. E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade.** *Anuário Antropológico*. Rio de Janeiro, n. 3. 2005.

LITTLE, P. E. **Ecologia Política como Etnografia: um guia teórico e metodológico.** Revista Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 12, n. 25, p. 85-103, jan./jun. 2006

LOUREIRO, C.F.B. **Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política.** São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTIN, J. **Uma Geografia da nova radicalidade popular: algumas reflexões a partir do caso do MST.** In ASSOCIAÇÃO DE GEÓGRAFOS BRASILEIROS – AGB (ORG.); **Terra Livre**; Ano 18, Vol. 2, Número 19.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2004. 23^a ed.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.** 10^a ed. São Paulo: Hucitec, 2007, 406 p.

MORAES, R. GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces.** *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128,

2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>>. Acesso em: 26 de maio de 2013.

NAVARRO, Z. **“Nunca cruzaremos este rio” – A estranha associação entre o poder do atraso, a história lenta e a “sociologia militante”, e o ocaso da reforma agrária no Brasil.** In: REDES, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 2, p. 5 - 51, mai/ago. 2008.

PEIXOTO, M. **Extensão Rural no Brasil – Uma abordagem histórica da legislação.** Série “Textos para discussão”. Brasília: Consultoria Legislativa do Senado Federal: Centro de Estudos. 2008. Disponível em <http://www.senado.gov.br/conleg/textos_discussao.htm>. Acesso em: 11 de maio de 2014.

PINHEIRO, Alberto E. **Desenvolvimento de Atividades do Programa de ATES o Núcleo Operacional São Gabriel: Um olhar sobre o Trabalho de Assessoria em Assentamentos de Reforma Agrária.** Monografia (Curso de Agronomia) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

SADER, E. (ORG.) **Gramsci: poder, política e partido.** Tradução: Eliana Aguiar. São Paulo: Expressão Popular, 2005. 144 p.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. In: **Revista de Educação Pública**, vol. 10, jul/dez, 1997. Disponível em: <<http://www.projetosustentabilidade.sc.usp.br/index.php/por/Biblioteca/Documentos/Educacao-Ambiental/EDUCACAO-AMBIENTAL-E-DESENVOLVIMENTO-SUSTENTAVEL-uma-analise-complexa>> Acesso em: 20 de maio de 2013.

SAUVÉ, L. **Éléments d’une théorie du design pédagogique en éducation relative à l’environnement**, Thèse de doctoral, Université du Québec à Montréal, 1992.

SAUVÉ, L. **Pour une éducation relative à l’environnement.** Montréal/ Paris: Guérin/Eska, 1994.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: **Educação ambiental: pesquisa e desafios** / organizado por Michèle Sato e Isabel Cristina Moura Carvalho. – Porto Alegre: Artmed, 2005.p.17-44.

STÉDILE, J. P. (ORG.) **A questão agrária no Brasil: Programas de reforma agrária: 1946 – 2003.** São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.** Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia, 2002.

SZMRECSÁNYI, T. **Pequena história da agricultura no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1997.

TOMMASINO, H.; HEGEDUS, P. (Org) **Extensão: reflexões para a intervenção no meio urbano e rural**. Montevideo: Universidad de La República, 2006.

TRENNEPOHL, V. L. **Formação e desenvolvimento brasileiro** - 2. ed. - Ijuí : Ed. Unijuí, 2011. 142p. (Coleção educação a distância. Série livro-texto).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VELA, H. A. G. (ORG.) **A extensão rural no Mercosul**. Cruz Alta: UNICRUZ. 1999.

ANEXOS E APÊNDICES

APÊNDICE 01: ESQUEMA PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Questionamento 01: Fale sobre a sua trajetória enquanto profissional do Programa de ATES?

Informações relevantes: Relação que têm/teve com o MST; Quais os aportes de significados construídos junto a ele;

Justificativa: É importante (re)conhecer a trajetória histórica dos sujeitos da pesquisa para melhor entender a compreensão de mundo dos mesmos, de forma a constituir de um perfil da subjetividade do entrevistado. Uma tese que pode ser posta a aprovação ou refute é sobre os aportes de uma ecologia política por parte do MST.

Questionamento 02: O que você entende por meio ambiente?

Informações relevantes: Qual o significado e a importância dada pelo sujeito à questão ambiental; qual a relevância desse tema na dada pelo sujeito na vida cotidiana, no trabalho e nas relações interpessoais e sociais.

Justificativa: No mesmo sentido do primeiro questionamento, visa constituir um perfil dos entrevistados sobre os temas que são transversais ao foco central do trabalho: A dimensão ambiental da ATES.

Questionamento 03: Como você percebe a forma como é trabalhada/ ou como você trabalha a Educação Ambiental do Programa de ATES?

Informações relevantes: A forma como vêm sendo planejadas e executadas as diretrizes do Programa, nos âmbitos locais, regionais e nacionais, tanto em termos de ações diretas dos técnicos quanto em termo de políticas públicas.

Justificativa: Visa captar a percepção dos sujeitos sobre a compreensão destes frente ao trabalho executado nos assentamentos, bem como sobre as diretrizes que norteiam esse trabalho.

APÊNDICE 02: Quadro “Uma diversidade de correntes em Educação Ambiental” (SAUVÉ, 2005)

Uma diversidade de correntes em educação ambiental (Sauvé, 2003)

Correntes	Concepções do meio ambiente	Objetivos da EA	Enfoques dominantes	Exemplos de estratégia
Corrente naturalista	Natureza	Reconstruir uma ligação com a natureza.	Sensorial Experiencial Afetivo Cognitivo Criativo/Estético	Imersão Interpretação Jogos sensoriais Atividades de descoberta.
Corrente conservacionista/ recursista	Recurso	Adotar comportamentos de conservação. Desenvolver habilidades relativas à gestão ambiental.	Cognitivo Pragmático	Guia ou código de comportamentos; Audit(??) ambiental Projeto de gestão/conservação.
Corrente resolutiva	Problema	Desenvolver habilidades de resolução de problemas (RP): do diagnóstico à ação.	Cognitivo Pragmático	Estudos de casos: análise de situações problema Experiência de RP associada a um projeto.
Corrente sistêmica	Sistema	Desenvolver o pensamento sistêmico: análise e síntese para uma visão global. Compreender as realidades ambientais, tendo em vista decisões apropriadas.	Cognitivo	Estudo de casos: análise de sistemas ambientais.
Corrente científica	Objeto de estudos	Adquirir conhecimentos em ciências ambientais. Desenvolver habilidades relativas à experiência científica.	Cognitivo Experimental	Estudo de fenômenos Observação Demonstração Experimentação Atividade de pesquisa hipotético-dedutiva.

(Continua)

Uma diversidade de correntes em educação ambiental (Sauvé, 2003) (Continuação)

Correntes	Concepções do meio ambiente	Objetivos da EA	Enfoques dominantes	Exemplos de estratégia
Corrente humanista	Meio de vida	Conhecer seu meio de vida e conhecer-se melhor em relação a ele. Desenvolver um sentimento de pertença.	Sensorial Cognitivo Afetivo Experimental Criativo/Estético	Estudo do meio Itinerário ambiental Leitura de paisagem
Corrente moral/ética	Objeto de valores	Dar prova de ecocivismo. Desenvolver um sistema ético.	Cognitivo Afetivo Moral	Análise de valores Definição de valores Crítica de valores sociais
Corrente holística	Total Todo O Ser	Desenvolver as múltiplas dimensões de seu ser em interação com o conjunto de dimensões do meio ambiente. Desenvolver um conhecimento "orgânico" do mundo e um atuar participativo em e com o meio ambiente.	Holístico Orgânico Intuitivo Criativo	Exploração livre Visualização Oficinas de criação Integração de estratégias complementares
Corrente biorregionalista	Lugar de pertença Projeto comunitário	Desenvolver competências em ecodesenvolvimento comunitário, local ou regional.	Cognitivo Afetivo Experiencial Pragmático Criativo	Exploração do meio Projeto comunitário Criação de ecoempresas
Corrente prática	Cadinho de ação/reflexão	Aprender em, para e pela ação. Desenvolver competências de reflexão.	Prático	Pesquisa-ação
Corrente crítica	Objeto de transformação, Lugar de emancipação	Desconstruir as realidades sócioambientais visando a transformar o que causa problemas.	Prático Reflexivo Dialogístico	Análise de discurso Estudo de casos Debates Pesquisa-ação

(Continua)

Uma diversidade de correntes em educação ambiental (Sauvé, 2003) (Continuação)

Correntes	Concepções do meio ambiente	Objetivos da EA	Enfoques dominantes	Exemplos de estratégia
Corrente feminista	Objeto de solicitude	Integrar os valores feministas à relação com o meio ambiente.	Intuitivo Afetivo Simbólico Espiritual Criativo/Estético	Estudos de casos Imersão Oficinas de criação Atividade de intercâmbio, de comunicação
Corrente etnográfica	Território Lugar de identidade Natureza/Cultura	Reconhecer a estreita ligação entre natureza e cultura. Aclarar sua própria cosmologia. Valorizar a dimensão cultural de sua relação com o meio ambiente.	Experiencial Intuitivo Afetivo Simbólico Espiritual Criativo/Estético	Contos, narrações e lendas Estudos de casos Imersão Camaradagem
Corrente da ecoeducação	Pólo de interação para a formação pessoal Cadinho de identidade	Experimentar o meio ambiente para experimentar-se e formar-se em e pelo meio ambiente. Construir sua relação com o mundo, com outros seres que não sejam humanos.	Experiencial Sensorial Intuitivo Afetivo Simbólico Criativo	Relato de vida Imersão Exploração Introspecção Escuta sensível Alternância subjetiva/objetiva Brincadeiras
Corrente da sustentação e da sustentabilidade	Recursos para o desenvolvimento econômico Recursos ambientais Recursos compartilhados	Promover um desenvolvimento econômico respeitoso dos aspectos sociais e do meio ambiente. Contribuir para esse desenvolvimento.	Pragmático Cognitivo	Estudo de casos Experiência de resolução de problemas Projeto de desenvolvimento de sustentação e sustentável.

**ANEXO 01: Quadro “A tipologia das concepções sobre o ambiente na EA”
(SAUVÉ, 1997)**

Ambiente	Relação	Características	Metodologias
Como natureza	para ser apreciado e preservado	natureza como catedral, ou como um útero, pura e original	<ul style="list-style-type: none"> • exposições; • imersão na natureza
Como recurso	para ser gerenciado	herança biofísica coletiva, qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> • campanha dos 3 Rs; • auditorias
Como problema	para ser resolvido	ênfase na poluição, deteriorização e ameaças	<ul style="list-style-type: none"> • resolução de problemas; • estudos de caso
Como lugar para viver	EA <i>para, sobre e no</i> para cuidar do ambiente	a natureza com os seus componentes sociais, históricos e tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> • projetos de jardinagem; • lugares ou lendas sobre a natureza
Como biosfera	como local para ser dividido	espaçonave Terra, "Gaia", a interdependência dos seres vivos com os inanimados	<ul style="list-style-type: none"> • estudos de caso em problemas globais; • histórias com diferentes cosmologias
Como projeto comunitário	para ser envolvido	a natureza com foco na análise crítica, na participação política da comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • pesquisa(ção) participativa para a transformação comunitária; • fórum de discussão